

Inklusion, Behinderung, Gesellschaft
Bildungs- und sozialwissenschaftliche Beiträge

Katharina Felbermayr

Entscheidungsprozesse am inkluisiven Übergang

Eine Grounded Theory Studie im Längsschnitt

Felbermayr

Entscheidungsprozesse am inklusiven Übergang

Inklusion, Behinderung, Gesellschaft

Bildungs- und sozialwissenschaftliche Beiträge

herausgegeben von
Ingeborg Hedderich und Gottfried Biewer

In dieser Reihe sind erschienen

Calabrese, Stefania: Herausfordernde Verhaltensweisen - Herausfordernde Situationen: Ein Perspektivenwechsel. Eine qualitativ-videoanalytische Studie über die Gestaltung von Arbeitssituationen von Menschen mit schweren Beeinträchtigungen und herausfordernden Verhaltensweisen. Bad Heilbrunn 2016.

Kremsner, Gertraud: Vom Einschluss der Ausgeschlossenen zum Ausschluss der Eingeschlossenen. Biographische Erfahrungen von so genannten Menschen mit Lernschwierigkeiten. Bad Heilbrunn 2017.

Ritzenthaler-Spielmann, Daniela: Lebensentscheidungen bei Menschen mit einer kognitiven Beeinträchtigung. Eine qualitative Studie. Bad Heilbrunn 2017.

Zahnd, Raphael: Behinderung und sozialer Wandel. Eine Fallstudie am Beispiel der Weltbank. Bad Heilbrunn 2017.

Buchner, Tobias: Die Subjekte der Integration. Schule, Biographie und Behinderung. Bad Heilbrunn 2018.

Subasi Singh, Seyda: Overrepresentation of Immigrants in Special Education / Die Überrepräsentation von MigrantInnen in der Sonderpädagogik. A Grounded Theory Study on the Case of Austria / Eine Grounded Theory Studie am Beispiel Österreich. Bad Heilbrunn 2021.

Zenker, Widukind Gernot: Die Bühne herausfordernder Situationen in einer Intensivbetreuung. Eine qualitative, videogestützte Analyse sozialer Interaktionen zwischen Menschen mit und ohne Beeinträchtigungen im institutionalisierten Alltag. Bad Heilbrunn 2023.

weitere Bände in Vorbereitung

Katharina Felbermayr

Entscheidungsprozesse am inkluisiven Übergang

Eine Grounded Theory Studie im Längsschnitt

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2023

k

Die vorliegende Arbeit wurde von der Fakultät für Philosophie und Bildungswissenschaft der Universität Wien unter gleichnamigem Titel als Dissertation angenommen.

Gutachterinnen: Prof.in Dr.in phil. habil. Bettina Lindmeier und Univ.-Prof.in Dr.in Lisa Pfahl

Betreuerin: Assoz. Prof.in Dr.in Helga Fasching

Tag der Disputation: 10.03.2022

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Editorial Review-Verfahrens aufgenommen.
Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie;
detaillierte bibliografische Daten sind im Internet abrufbar über <http://dnb.d-nb.de>.

2023.kg. Verlag Julius Klinkhardt.

Satz: Kay Fretwurst, Spreeau.

Portraitfoto Katharina Felbermayr © Theresa Pewal.

Druck und Bindung: Bookstation GmbH, Anzing.

Printed in Germany 2023. Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.



Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Die Publikation ist (mit Ausnahme aller Fotos, Grafiken und Abbildungen) veröffentlicht unter der Creative Commons-Lizenz: CC BY-NC-ND 4.0 International <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

ISBN 978-3-7815-6014-7 digital

doi.org/10.35468/6014

ISBN 978-3-7815-2573-3 print

Zusammenfassung

Ausgehend von einem qualitativ, längsschnittlich und konstruktivistischen Forschungsdesign untersucht die vorliegende Studie das Erleben von Entscheidungsprozessen am inklusiv verstandenen Übergang von Sekundarstufe I in weitere schulische Bildung aus Sicht von Jugendlichen mit Behinderung und Eltern (mit/ohne Behinderung). Im Mittelpunkt stehen die Erzählungen von 5 Familien (3 Jugendliche mit Behinderung, 3 Väter, 5 Mütter mit/ohne Behinderung), die im Übergangs-/Entscheidungsprozess drei Mal im Abstand von einem Jahr mittels *intensiv interviewing* (Charmaz 2014) befragt wurden. Zur Auswertung des qualitativen Datenmaterials (32 Interviews) wurde auf die Kodierschritte von Charmaz (2014) zurückgegriffen. Die Datenanalyse offenbart drei Varianten des Entscheidens (*entscheiden abgeben*, *entscheiden forcieren*, *entscheiden müssen*) als Ausdifferenzierungen der übergeordneten Entscheidungsformen *selbstständig entscheiden* und *unterstützend (selbstständig) entscheiden*. Zentral ist die Erwartung eines selbstständigen Entscheidungssubjekts, an der sich die Jugendlichen mit Behinderung und Eltern orientieren. Damit einher gehen unterschiedliche Varianten des Wollens, wenn Jugendliche mit Behinderung als Entscheidungssubjekte selbstständig (*es wirklich wollen*), mit Unterstützung (*es (nicht) wollen*) oder innerhalb vorselektierter Optionen (*es müssen*) eine Wahl treffen. Durch das längsschnittliche Forschungsdesign können zudem die Bildungsverläufe der Jugendlichen mit Behinderung nachgezeichnet werden.

Abstract

Based on a qualitative, longitudinal and constructivist research approach, the project at hand explores the decision-making process within the inclusive transition from secondary school I to further education from the perspectives of teenagers with disabilities and parents (with/without disabilities). The narratives of 5 families (3 teenagers with disabilities, 3 fathers, 5 mothers with/without disabilities) are of interest. The interviews were conducted three times (every year) during the transition-/decision-making process along the method of *intensive interviewing* (Charmaz 2014). The analysis of the qualitative data (32 interviews) was based on the coding process according to Charmaz (2014). Through data analysis three types of decision-making could be identified (*giving up decision, forcing decision, taking over decision*) as subforms of two higher-level decision-making mechanisms named *make an independent decision* and *make a(n) (independent) decision with support*. The expectation of an independent decision-making individual is central for teenagers with disabilities and their parents. Different types of “volition” are connected to the decision-making processes, depending on if the teenagers with disabilities make an independent decision (*really want it*), make a decision with support (*(don't) want it*) or make a decision owing to given opinions (*have to*). Due to the longitudinal research design the educational trajectories of teenagers with disabilities are also reconstructed.

Danksagung

Mehrfach habe ich im Dissertationsprozess daran gedacht, wie es denn wohl sein wird, die Danksagung zu schreiben. Die Vorstellung hat mich motiviert, mir ein Lächeln ins Gesicht gezaubert und gleichzeitig schien der Moment immer in weiter Ferne zu sein. Und dann ist er plötzlich da – der Zeitpunkt, um Danke zu sagen. Müsste ich die letzten Jahre meines Lebens mit einem Titel versehen, dann wäre er wohl:

„eingetaucht, abgetaucht und wieder aufgetaucht!“

Gemeint ist damit ein Zeitraum von fünf Jahren, in dem das eigene Leben in unterschiedlicher Intensität auf die Fertigstellung der Dissertation ausgerichtet war und der sich rückblickend in drei Phasen gliedern lässt: „eintauchen“, „abtauchen“ und „auftauchen“. Ohne die Mitwirkung bzw. Unterstützung von verschiedenen Personen hätten die Phasen nicht realisiert werden können und ich hätte mein Vorhaben (Dissertation schreiben und abschließen) nicht umsetzen können.

eingetaucht

Die Eintauchphase begann mit meiner Anstellung als wissenschaftliche Projektmitarbeiterin im vom österreichischen Wissenschaftsfond (FWF) geförderten Forschungsprojekt „Kooperation für Inklusion in Bildungsübergängen“ (Projektnummer: P-29291) am Institut für Bildungswissenschaft (Universität Wien). Im Rahmen des FWF-Projekts konnte ich in die Wissenschaft *eintauchen* und habe viele spannende Erfahrungen gesammelt. An dieser Stelle möchte ich Helga Fasching mein aufrichtiges Dankeschön aussprechen. Zum einen hat sie mir als Projektleitung die Möglichkeit zur Mitarbeit im FWF-Projekt gegeben. Zum anderen hat Helga Fasching als Betreuerin den Dissertationsprozess über Jahre begleitet. Der gemeinsame Austausch, die fachlichen Anregungen wie auch die motivierenden Worte waren mir in meinem Dissertationsprozess bis zum Schluss eine wertvolle Stütze. An dieser Stelle möchte ich mich ebenso aufs Herzlichste bei allen Student*innen bedanken, die im FWF-Projekt auf unterschiedlichste Weise mitgewirkt haben. Nicht zu vergessen meine beiden Kolleginnen aus dem FWF-Team, Astrid Hubmayer und Simone Engler, für die Kooperation im Projekt. Ein qualitatives Forschungsdesign, das sich für Geschichten von Menschen interessiert, ist darauf angewiesen, dass es Menschen gibt, die über ihr Leben berichten wollen. Daher gilt mein besonderer Dank den befragten Jugendlichen mit Behinderung und allen Eltern (mit/ohne Behinderung) – für ihre Zeit, die Bereitschaft zur Mitwirkung und das entgegengebrachte Vertrauen, durch das sie mich in ihr Leben ein Stück weit *eintauchen* ließen.

abgetaucht

Vor allem in der intensiven Phase der Datenauswertung habe ich mich oft mit einem *Diss-U-Boot* verglichen, das sich gerade auf Tiefgang befindet, also *abgetaucht* ist. Mir hat dieser Vergleich immer gut gefallen, weil durch das Bild des Abtauchens als U-Boot die Phase des Zurückziehens im Zuge der Auswertung verdeutlicht wird. Fand die Erhebungsphase im Austausch mit vielen anderen Personen statt, war die Analyse der Daten im Gegensatz dazu ein stiller und einsamer Prozess. Es braucht die passenden Rahmenbedingungen, um *abtauchen* und intensiv auswerten zu können. Zudem geht es nicht ohne das Verständnis des sozialen Umfelds. Ich möchte mich

daher bei all jenen bedanken, die in dieser Zeit des Abtauchens auf mich verzichten mussten und dennoch für mich da waren!

wieder aufgetaucht

Damit das Diss-U-Boot – um bei genannter Metapher zu bleiben – überhaupt fahren und dann auch *wieder auftauchen* kann, braucht es Treibstoff. Wer also war mein Treibstoff? An dieser Stelle möchte ich mich generell bei meinem Treibstoff bedanken – bei all jenen Menschen, die mir die Kraft gegeben haben, um nach den intensiven Phasen der Datenauswertung wieder *auf-tauchen* zu können. Danke an all meine Liebsten im privaten Bereich – fürs Zuhören, Ablenken und Aufbauen. Eure bedingungslose Unterstützung über die Jahre ist unbeschreiblich! Danke an alle Kolleg*innen für den Austausch über die Ländergrenzen hinweg. Und abschließend ein großes Dankeschön an die Interpretationsgruppe fürs Mitdenken und gegenseitige Motivieren. Vielen Dank für die kritischen Reflexion-/Rückfragen und hilfreichen Anregungen vom ersten Exposé bis hin zum Endprodukt der Dissertation. Ich freue mich, dass ich dank der Unterstützung vieler Personen meine Phase als Diss-U-Boot nun beenden und mich neuen spannenden Projekten widmen kann.

Danke!

Inhalt

| | |
|---|-----|
| Vorwort | 11 |
| Einleitung | 13 |
| Teil 1: | |
| Kontextualisierung im Forschungsfeld | 21 |
| 1 Theoretisches Begriffsverständnis | 22 |
| 1.1 Behinderung verstanden als behindert werden | 22 |
| 1.2 Bildungsübergänge verstanden als institutionell, ökologisch und inklusiv | 27 |
| 1.3 Bildungsentscheidungen verstanden als reproduktionstheoretisch und prozesshaft | 32 |
| 2 Rahmenbedingungen für schulische Inklusion und inklusive Übergänge | 36 |
| 2.1 Entwicklung schulischer Inklusion in Österreich | 36 |
| 2.2 Die institutionellen Vorgaben des österreichischen Schulsystems | 42 |
| 2.3 Statistische Daten zur schulischen Inklusion | 45 |
| 2.3.1 Pflichtschulbereich | 46 |
| 2.3.2 Höhere Schulen | 49 |
| Teil 2: | |
| Forschungsdesign und Method(olog)isches | 53 |
| 3 Ein qualitativ, längsschnittlich, konstruktivistisches Forschungsdesign | 54 |
| 4 Die konstruktivistische Grounded Theory als methodologischer Rahmen | 57 |
| 4.1 Entwicklung der Grounded Theory | 57 |
| 4.2 Die konstruktivistische Grounded Theory nach Charmaz (2014) | 59 |
| 4.3 Begründung für das Durchführen einer konstruktivistischen Grounded Theory Studie | 62 |
| 4.4 Methoden der Grounded Theory | 64 |
| 4.4.1 Forschungszugang und Samplerekrutierung | 66 |
| 4.4.2 Darstellung des Samples | 70 |
| 4.4.3 Entwicklung der Fragestellung | 73 |
| 4.4.4 Datenerhebung: intensive interviewing | 75 |
| 4.4.5 Datenauswertung: Grounded Theory Coding | 83 |
| 5 Forschungsethik | 99 |
| 5.1 Forschungsethische Prinzipien | 100 |
| 5.2 Forschungsethische Herausforderungen | 105 |

Teil 3:

| | |
|--|-----|
| Analyse und Ergebnisdarstellung | 109 |
| 6 Bildungsverläufe der Jugendlichen mit Behinderung | 110 |
| 7 Präsentation der Kategorien im Längsschnitt | 114 |
| 7.1 Erhebungsphase 01 | 114 |
| 7.1.1 Perspektive der Jugendlichen mit Behinderung | 115 |
| 7.1.2 Perspektive der Eltern (mit/ohne Behinderung) | 126 |
| 7.2 Erhebungsphase 02 | 153 |
| 7.2.1 Perspektive der Jugendlichen mit Behinderung | 154 |
| 7.2.2 Perspektive der Eltern (mit/ohne Behinderung) | 168 |
| 7.3 Erhebungsphase 03 | 191 |
| 7.3.1 Perspektive der Jugendlichen mit Behinderung | 192 |
| 7.3.2 Perspektive der Eltern (mit/ohne Behinderung) | 205 |
| 8 Entwicklung einer Theorie | 230 |
| 8.1 Prozesse des Entscheidens | 230 |
| 8.2 Erwartung eines selbstständigen Entscheidungssubjekts | 241 |
| 8.3 Allgemeingültige Entscheidungsprozesse und Behinderung | 250 |

Teil 4:

| | |
|---|-----|
| Diskussion der Forschungsergebnisse | 255 |
| 9 Theoretische Einbettung der Forschungsergebnisse | 256 |
| 10 Reflexion und Ausblick | 267 |
| Verzeichnisse | 273 |
| Literatur | 273 |
| Online-Quellen | 287 |
| Abkürzungsverzeichnis | 290 |
| Abbildungsverzeichnis | 291 |
| Tabellenverzeichnis | 293 |
| Transkriptionsrichtlinien in Anlehnung an Dausien (1996) | 294 |
| Anhang | 295 |
| Einverständniserklärung der Jugendlichen und Eltern | 295 |

Vorwort

Eingebettet in das FWF-Forschungsprojekt „Kooperation für Inklusion in Bildungsübergängen“ habe ich zwei Jahre lang Interviews mit Jugendlichen mit Behinderung und deren Eltern (mit/ohne Behinderung) geführt. Dadurch wurde es mir möglich, die Teilnehmer*innen ein Stück weit ihres Lebensweges zu begleiten – und sie mich. Der *Zeitraum der Datenerhebung* erstreckt sich über die Jahre 2017 bis 2019 und betrifft somit politisch turbulente Jahre in Österreich. Zum ersten Erhebungszeitpunkt (Sommer 2017) wird Österreich noch von einer sog. großen Koalition, bestehend aus Sozialdemokraten (SPÖ) und Konservativen (ÖVP), regiert. Neu ist zu diesem Zeitpunkt Bundeskanzler Christian Kern, ein ehemaliger Manager und politischer Quereinsteiger. Seine Rede vom „Plan A“ für Österreich hat Eingang in so manche Interviews mit Eltern gefunden. Bei den zweiten Interviews (Sommer 2018) war alles anders: Sebastian Kurz übernimmt die ÖVP und Neuwahlen werden ausgerufen, die schließlich zu einer Koalition zwischen der konservativen ÖVP und der rechtspopulistischen FPÖ führen. Wiederum ein Jahr später (Sommer 2019) gibt es nach einem politischen Skandal (Stichwort „Ibiza-Affäre“) und dem Auflösen der Koalition in Österreich erneut eine neue Regierung, interimistisch geführt von Bundeskanzlerin Brigitte Bierlein. Die politisch hochbrisante Zeit findet Eingang in (inter-)nationale Medien und dient vielen Eltern als Bezugspunkt in ihren Erzählungen. Dies ist wenig verwunderlich, findet Forschung ja nicht in einem luftleeren Raum, sondern eingebettet in einen größeren gesamtgesellschaftlichen Kontext statt.

Während die Datenerhebung von national politisch turbulenten Jahren geprägt ist, fällt die intensive *Phase der Datenauswertung* in eine global turbulente Zeit. Angesprochen wird hier die Corona-Pandemie, die unser Leben privat wie auch beruflich seit März 2020 prägt. In meinem Fall wurde der Arbeitsort ins Homeoffice verlagert, Lehre und Forschung fanden nur noch in den eigenen vier Wänden statt und plötzlich schien es dringendere Fragen als jene nach der korrekten Analyse von Daten zu geben. Die Beschäftigung mit den Daten wurde dennoch zu einer willkommenen Abwechslung, denn sie ließ mich in eine Zeit eintauchen, die weit weg schien – eine Zeit vor Corona, in der ich den Teilnehmer*innen noch die Hand bei der Begrüßung geben konnte und ein Treffen ohne Maske und ohne Gedanken an einen Mindestabstand stattfand. Als Wissenschaftlerin bin ich froh und dankbar, dass ich die Daten wie geplant erheben konnte. Gleichzeitig denke ich oft an die befragten Jugendlichen und deren Eltern zurück, und wie ihre Lebenswege wohl in den bewegten Jahren 2020, 2021 weiterverlaufen sind.

Sommer 2021

für meine Eltern!

Einleitung

Die Strukturen eines Schulsystems legen fest, wann Übergänge und Entscheidungen erfolgen. Aus diesem Grund spricht man von normativen, d. h. institutionell vorstrukturierten Übergängen – im Gegensatz zu non-normativen Übergängen, die nicht altersgebunden und institutionell nicht vorgesehen sind (Neuenschwander et al. 2012, 26). Die gegenwärtige Struktur des österreichischen Schulsystems gibt vier standardisierte Bildungsübergänge vor: (1) den Eintritt ins Schulsystem mit sechs Jahren, (2) den Übergang von der vierjährigen Volksschule in die Sekundarstufe (SEK) I, (3) den Übergang von der vierjährigen SEK I in die SEK II zur Absolvierung der neunjährigen Schulpflicht und (4) den Austritt aus dem Schulsystem (Breit et al. 2019; 10; Kramer & Helsper 2013, 593-598; RIS 2021b). Aufgrund der „Unmöglichkeit der Beibehaltung des status quo“ (Jungermann, Pfister & Fischer 2005, 20) müssen an all diesen Übergängen Entscheidungen getroffen werden, die den Bildungsverlauf bzw. den weiteren Lebensweg aller Schulkinder maßgeblich prägen (Ecarius, Miethe & Tervooren 2014; Geppert 2017a; Neuenschwander et al. 2012; Wälther 2016). Zartler, Vogl & Wöhler (2020, 147) sprechen deshalb – beispielhaft für viele andere Forscher*innen – von „zukunftsweisenden und weitreichenden Entscheidungen“, die insbesondere am Ende der SEK I getroffen werden müssen. Der von Dausien (2014, 39) angesprochene „bildungspolitische Skandal, dass trotz aller Reformbemühungen [...] das Bildungssystem nach wie vor eine hohe Selektivität aufweist“ hat die Forschung zu schulbezogenen Bildungsentscheidungen befeuert. Betrachtet man die umfangreiche Forschungslandschaft, zeigt sich folgendes Bild: Es überwiegen quantitative Forschungsvorhaben, während qualitative Studien zu Bildungsentscheidungen unterrepräsentiert sind. Es mangelt insbesondere an qualitativen Untersuchungen, die (a) Bildungsentscheidungen prozesshaft verstehen, (b) die Entwicklung von Entscheidungen über einen längeren Zeitraum, also im Rahmen von einem längsschnittlichen Design, verfolgen und (c) den Forschungsgegenstand innerhalb der inklusiven Übergangsforschung verorten. Fragen der Inklusion und somit des gleichberechtigten Zugangs für Schüler*innen mit Behinderung zu allen Bildungsangeboten (primärer, sekundärer, und tertiärer Bildungssektor) werden seit Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) vermehrt diskutiert (Lindmeier et al. 2019, 5) und stellen sich insbesondere an Bildungsübergängen. In dieser Arbeit wird der Übergang von SEK I in die weitere schulische Bildung fokussiert, der – das verdeutlicht die empirische Auswertung (siehe Teil 3) – vielfach für Jugendliche mit Behinderung mit dem Ende einer inklusiven Beschulung einhergeht. Die Rede von inklusiven Übergängen lenkt den Blick daher auf die Möglichkeiten sowie die Grenzen inklusiver Beschulung und dient als kritische Reflexionsfolie. Im Folgenden soll nun das Forschungsproblem (inklusive Übergang von SEK I in SEK II) anhand von drei Forschungslücken skizziert werden, die sich aus einer Sichtung (inter-)nationaler Literatur ergeben und in der Formulierung einer Forschungsfrage münden.

Die Identifizierung von Forschungslücken setzt voraus, dass wissenschaftliche Literatur gelesen wurde. Dies stellt einen Widerspruch zum leitenden Prinzip der Grounded Theory dar, wonach Fachliteratur zum Forschungsgegenstand nicht vorab gelesen werden sollte. Gleichzeitig ist sich Charmaz (2015, 1612) dessen bewusst, dass dies nicht immer möglich ist – etwa, wenn wie in meinem Fall, vor der offiziellen Zulassung zum Doktoratsstudium ein Exposé zu verfassen ist. In der konstruktivistischen Variante wird deshalb zwischen der Literaturrecherche am Anfang (etwa zur Darstellung des Forschungsproblems) und einer vertiefenden Literaturrecherche am

Ende unterschieden. Während die anfängliche Recherche allgemein ist, wird die Literatursichtung am Ende der Arbeit (siehe Teil 4) gezielt mit Blick auf die fertige *Grounded Theory* durchgeführt (Charmaz 2014, 31).

Forschungslücke 1: Inklusiver Übergang von SEK I in SEK II im Längsschnitt

In den Lebensläufen von Menschen treten Übergänge auf verschiedene Art und Weise in Erscheinung, bspw. durch die Geburt eines Kindes, eine Krankheit oder einen Umzug (Fasching 2017a, 18; Lindmeier 2015, 308). So zahlreich wie die potenziellen Übergänge im Lebenslauf sind auch die Publikationen, die sich mit (pädagogischen) Übergängen beschäftigen (bspw. Bojanowski & Eckert 2012; Hof, Meuth & Walther 2014) und darüber hinaus verschiedene Schwerpunkte in den Blick nehmen, wie Übergangsforschung (Stauber, Pohl & Walther 2007b; Walther et al. 2020), Beratung im Übergang (Walther & Weinhardt 2013) oder Gestaltung von Übergängen (Bellenberg & Forell 2013). Zahlreiche Forschungsbefunde weisen darauf hin, dass es Personen aus Risikogruppen gibt, die vermehrt Schwierigkeiten an Übergängen haben und früher aus dem Schulsystem ausscheiden. Dazu zählen sog. benachteiligte Jugendliche, wie Jugendliche mit Behinderung, aus sozio-ökonomisch benachteiligten Familien oder mit Migrationshintergrund, deren Übergänge oft mit zahlreichen Gefahren des Ausscheidens bzw. des Scheiterns verbunden sind (Lindmeier 2015, 311; Siegert 2017, 47). Dies macht es notwendig, sich an Übergängen mit Fragen der Reproduktion sozialer Ungleichheiten zu beschäftigen (Ecarius, Miethe & Tervooren 2014, 9; Siegert 2019, 220) und „Übergänge im Bildungssystem als Selektionsmechanismen mit Konsequenzen für weitere Lebensverläufe kritisch in den Blick [zu nehmen]“ (Walther 2016, 122). Durch die Rede von Risikogruppen soll nicht der falsche Eindruck entstehen, dass es sich hierbei um homogene Gruppen handelt. Maras und Aveling (2006, 201) betonen die intraindividuellen Unterschiede bei Jugendlichen mit SPF/Behinderung, was Schwierigkeiten und benötigte Ressourcen betrifft. Präzisiert wird dies von Wansing und Kolleg*innen (2016, 73) mit dem Hinweis darauf, dass „zum Beispiel in Hinblick auf Geschlecht, soziale Schicht und Milieu, ethnisch-kulturelle Zugehörigkeiten und Fähigkeiten (abilities) höchst unterschiedliche Lebenslagen [ausgebildet werden]“. Wird in dieser Arbeit die Bezeichnung Jugendliche mit Behinderung verwendet, erfolgt dies im Bewusstsein der vorhandenen Vielfalt innerhalb der Gruppe der jungen Frauen und Männer mit Behinderung.

Wenn es um die Erforschung von Übergängen bei Jugendlichen mit Behinderung geht, wurde der Fokus im deutschsprachigen Raum bislang vermehrt auf den *Übergang von Schule in Ausbildung, Beschäftigung oder Beruf* gelegt (z. B. Biewer, Fasching 2014b, Fasching & Koenig 2009; Niehaus et al. 2012; Pool Maag 2016; Pool Maag & Schmon 2008; Siegert 2021). Stauber (2020, 232) spricht daher von einer „auf arbeitsmarktbezogene Übergänge konzentrierte Übergangsforschung“. Für Österreich ist Fasching (2014a, b; 2016) zu nennen, die sich seit Jahren mit dem Übergang in Beruf bzw. der nachschulischen Lebens- und Arbeitssituation von jungen Menschen mit Behinderung beschäftigt. Desgleichen haben Forscher*innen in Deutschland den Übergang Schule-Beruf beforscht, sowohl hinsichtlich Behinderung im Allgemeinen (z. B. Thielen, Katzenbach & Schnell 2013b) als auch mit Blick auf verschiedene Zielgruppen, wie Förderschüler*innen (Hofmann-Lun 2014) oder Jugendliche im Förderschwerpunkt Lernen und geistige Entwicklung (Lindmeier & Schrör 2015). Studienergebnisse zeigen über die Ländergrenzen hinweg, dass für Menschen mit Behinderung dieser Übergang „mit überdurchschnittlich vielen Irr- und Umwegen sowie Rückschlägen verbunden [ist]“ (Fasching 2017b, 244-245). Die Übergangswege der jungen Frauen und Männer werden daher nicht selten mit den Adjektiven „holprig und prekär“ (Thielen, Katzenbach & Schnell 2013a, 7) beschrieben. Der *institutionelle Übergang von SEK I in SEK II*, der schulische Übergang an der Schwelle

zur obligatorischen Beschulung nach der Pflichtschule, wurde hingegen bislang weniger stark beforscht (Böhm, Felbermayr & Biewer 2018, 151). Es fehlt an Forschung, die sich generell mit diesem Übergang beschäftigt und diesen darüber hinaus als inklusiven Übergang versteht (Makarova 2017, 43). Die Rede von inklusiven Übergängen verweist auf das Recht sowie auf die Forderung nach inklusiver Bildung, die der UN-BRK (von Österreich 2008 ratifiziert) zu entnehmen ist (Biewer, Böhm & Schütz 2015, 13). Es geht also darum, Übergänge im Kontext von Inklusion zu diskutieren und als „Weichenstellung für inklusive Beschulung“ (ebd., 19) kritisch zu reflektieren – nicht zuletzt aufgrund der Schwierigkeiten beim Zugang zu höherer Bildung bzw. der geringen Anzahl an Jugendlichen mit Behinderung, die sich für einen Wechsel in die SEK II entscheiden. Betrachtet man die gesamte Schullaufbahn wird deutlich, dass das Exklusionsrisiko aus dem Bildungssystem für Jugendliche mit Behinderung mit jeder Bildungsstufe zunimmt (Demmer 2017, 96). Vereinfacht gesagt: Je höher die Bildungsstufe, desto weniger Schüler*innen mit SPF/Behinderung sind anzutreffen. Befunde von Spandagou (2015, 36) oder Anderson und Kolleg*innen (2000, 327-329), wonach diese Schüler*innen in der nicht verpflichtenden Sekundarstufe stark unterrepräsentiert sind, überraschen daher wenig. Der Sachverhalt lässt sich wie folgt zusammenfassen: Jugendliche mit Behinderung haben über zehn Jahre nach Ratifizierung der UN-BRK immer noch ein erhöhtes Risiko für ein frühzeitiges Verlassen des Schulsystems (Felbermayr 2019, 179). Dies gilt insbesondere für junge Frauen und Männer mit intellektueller Beeinträchtigung, die am frühesten aus dem Schulsystem ausscheiden (Fasching 2012, 53) und gleichzeitig in den Tagesstrukturen (dritter und somit nicht regulärer Arbeitsmarkt) stark überrepräsentiert sind (Fasching & Fülöp 2017, 58; Muche 2013, 170-171). Zur Beforschung von Bildungsverläufen sind längsschnittliche Forschungsdesigns besonders gut geeignet, etwa um den weiteren Weg, wie hier angesprochen in die Tagesstruktur, nach einem Übergang nachzeichnen zu können. In Übereinstimmung mit den Kennzeichen qualitativer Längsschnittforschung liegt der Fokus auf zeitlichen Entwicklungsprozessen (Witzel 2010, 291), indem ein standardisierter Bildungsübergang durch mehrfache Erhebungen verfolgt wird, etwa der Wechsel von Hauptschule in SEK I bei Schneider (2018). Qualitatives Forschen interessiert sich zudem für Veränderungen im Wahrnehmen und Erleben (Thiersch 2020, 16). So legt etwa Schneider (2018), um beim genannten Beispiel zu bleiben, das Hauptaugenmerk in ihrer Studie auf die Perspektiven der Schüler*innen und deren Erleben am Übergang. Längsschnittliches qualitatives Forschen ist zwar kein neuer Forschungsansatz, wird aber trotz steigendem Interesse in der Sozialwissenschaft nur selten durchgeführt (Grimm & Schütt 2020, 407; Thiersch 2020, 10-11; Thomson & McLeod 2015, 244; Wöhrer et al. 2020, 1). Zu den Ausnahmen im deutschsprachigen Raum zählen bspw. die längsschnittlichen Untersuchungen von Schneider (2018, 2020), Labede und Kolleg*innen (2020) sowie die zwei österreichischen Verlaufsstudien, die am Ende der SEK I ansetzen und die Wege der Jugendlichen ab der Neuen Mittelschule¹ verfolgen: Projekt „NOESIS“ (z. B. Geppert 2017b) und Projekt „Wege in die Zukunft“ (z. B. Flecker, Wöhrer & Rieder 2020). Gemeinsam ist den angeführten Beispielen das Fehlen einer dezidiert eingenommenen inklusiven Perspektive, die Übergänge im Kontext von Inklusion diskutiert und den Fokus auf das Erleben von Schüler*innen mit Behinderung legt. Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass (a) Übergänge von SEK I in SEK II bisher kaum beforscht wurden, vor allem nicht aus einer inklusiven sowie längsschnittlichen Perspektive, und (b) diese für viele Schüler*innen mit Behinderung eine Hürde darstellen. Dies verdeutlicht aus bildungswissenschaftlicher und inklusionspädagogischer Sicht die Notwendigkeit, sich mit

1 Dabei handelt es sich um einen Schultyp des Pflichtschulbereichs – ehemals Hauptschule, dann unbenannt in Neue Mittelschule (NMS) und jetzt nur noch Mittelschule (MS) genannt.

diesem Übergang, wie mit jenem in Ausbildung und Beruf (Fasching 2017b, 244-245), näher zu beschäftigen.

Forschungslücke 2: Entscheidungsprozesse im Kontext von Inklusion

Mittlerweile gibt es zahlreiche Publikationen, die sich dem Thema Bildungsentscheidungen aus verschiedenen disziplinären Blickwinkeln nähern und unterschiedliche Schwerpunktsetzungen vornehmen, wie etwa die psychologischen Aspekte des Entscheidens (Gieseke & Stimm 2018; Jungermann, Pfister & Fischer 2005). Dies veranlasst Ecarius, Miethe und Tervooren (2014, 9) zu der Feststellung, dass inzwischen eine „kaum noch zu überschauende Anzahl an empirischen Forschungsprojekten und Publikationen existiert“. Weniger umfangreich sind Studien, die sich mit Entscheidungen im Kontext von Inklusion beschäftigen. Von Interesse für die Forschung sind vor allem Fragen nach dem *Wo* (Ort der Beschulung, Formen der Regelschule oder Sondereinrichtung), dem *Wie* (Art und Weise der Beschulung) sowie Fragen nach dem *Warum* (Entscheidungsmotive für oder gegen inklusive Beschulung). Mit Fragen nach Entscheidungen zum *Wo* und *Wie* beschäftigt sich Klicpera (2005) in seiner qualitativen Interviewstudie. Der Autor hat etwa zehn Jahre nach Einführung des Elternwahlrechts in Österreich Mütter und Väter in drei Bundesländern danach befragt, wie sie die Wahl zwischen integrativem Unterricht und Sonderschule für ihre Kinder mit SPF am Übergang in die Volksschule getroffen haben und ob sie diese erneut treffen würden. Zugrunde liegt dieser Studie ein Verständnis von Entscheidungen, das von einem rationalen Abwägen von verschiedenen Bildungsmotiven ausgeht. Niemi und Kurki (2014) interessieren sich für die Entscheidungsmotive von sechzehn finnischen Schüler*innen mit „special educational needs“ im Rahmen einer Berufsvorbereitung und der Bedeutung von Beratung in diesem Kontext. Im Mittelpunkt stehen vorrangig Fragen nach dem *Warum*. Erkenntnisse der Studie deuten darauf hin, dass die Befragten ihre Berufswünsche innerhalb von institutionellen und diagnostischen Einschränkungen abwägen, wobei der Name des Berufsvorbereitungsprogrammes sowie die Zielgruppendefinition eine nicht unerhebliche Rolle für Entscheidungen spielen (ebd., 1640). Die Ergebnisse sind mit Blick auf den Forschungsgegenstand (Bildungsentscheidungen am Übergang von SEK I in SEK II) zu reflektieren, wenn Schulen durch ihre Bezeichnung auf eine bestimmte Zielgruppe verweisen und dadurch die Wahl für oder gegen diese Schule beeinflussen können. Rabenstein und Gerlach (2016) untersuchen Elternentscheidungen für oder gegen die inklusive Schule am Übergang vom Kindergarten in die Grundschule und fokussieren damit ebenfalls Fragen nach dem *Warum*. Entscheidungen werden im Rahmen der Studie nicht als Kosten-Nutzen-Kalkül verstanden, sondern es wird von Entscheidungen mit nicht eindeutigen Entscheidungsgrundlagen ausgegangen. Dies erfordert aus Sicht der Autor*innen *ein prozesshaftes Verständnis*, das Bildungsentscheidungen als situierte und nicht abschließbare Prozesse versteht. Gleichzeitig wird bemängelt, dass sich nur wenige Studien ausgehend von einem prozesshaften Verständnis von Entscheidungen mit der Frage auseinandersetzen, wie die betroffenen Personen den Entscheidungsprozess erleben, um so einen tieferen Einblick in die sozialen Wirklichkeiten der Befragten zu erhalten (ebd., 205). Eine Entscheidung zu treffen bedeutet per Definition, eine Wahl zwischen Optionen zu haben, die gleichzeitig nicht realisiert werden können (Dausien 2014, 40-41). Das Festlegen auf eine Option geschieht punktuell, der Weg bis zur Entscheidungsfindung vollzieht sich über einen längeren Zeitraum. Bildungsentscheidungen sind gekennzeichnet durch einen prozesshaften Charakter, was der Begriff „Entscheidungsprozess“ zum Ausdruck bringt (European Agency 2006; Miethe & Dierckx 2014, 35) und aus Sicht von Rabenstein und Gerlach (2016, 205) näher beforscht werden sollte. Im deutschsprachigen Raum fehlt es jedoch an qualitativen

Studien, die den prozesshaften Charakter von Entscheidungen im Allgemeinen und im Kontext von Inklusion im Speziellen untersuchen. Ein längsschnittliches Design bietet zudem die Möglichkeit, dass Entscheidungsprozesse unmittelbar erforscht und nicht ausschließlich durch retrospektive Verfahren rekonstruiert werden müssen (König & Türkyilmaz 2020, 65).

Forschungslücke 3: Perspektive der Jugendlichen und Eltern – mit Behinderung

Nach Wohlklinger (2014, 41) fokussiert Übergangsforschung vorwiegend Eltern und Lehrkräfte, was für Peters (2015, 156) jedoch nicht bedeutet, dass die Sichtweisen von Eltern ausreichend beforscht sind. Dass die Perspektiven von Eltern überhaupt berücksichtigt werden, ist keinesfalls selbstverständlich, wurden sie doch lange Zeit als störender Faktor für die Forschung betrachtet (Fasching & Felbermayr 2019). In der gegenwärtigen Forschung wird die Stimme von Eltern zwar berücksichtigt, es zeigen sich jedoch Unterschiede bei den beforschten Elternteilen. Forschung mit Eltern bzw. Familien eines Kindes mit Behinderung bildet hauptsächlich die Perspektive der Mütter ab (Behringer et al. 2018, 63). Der Einbezug von Vätern in die Übergangsforschung ist daher von zentralem Interesse, da diese traditionell als „the less involved parent“ (Turnbull et al. 2011, 35) wahrgenommen werden. Nicht ausreichend berücksichtigt wird ferner die Perspektive der betroffenen Schüler*innen (Wohlklinger 2014, 41). Dies steht im Widerspruch zu Erkenntnissen von Todd (2017, 17), wonach Jugendliche mit Behinderung über Entscheidungen in ihrem Leben befragt und in den Entscheidungsprozess selbst sowie in die Forschung einbezogen werden wollen. Asthon (2008, 181) zeigt zudem, dass die Stimme („voice“) der Jugendlichen am Übergang eine unschätzbare Ressource darstellt. Rabenstein und Gerlach (2016, 208) plädieren bei der Untersuchung von Entscheidungsprozessen generell dafür, mehrere Perspektiven zu erheben. Mit Blick auf die oben genannten Perspektiven braucht es demnach Forschung, die sich nicht auf eine Perspektive festlegt – also die Perspektive der Schüler*innen *oder* der Eltern erhebt. Vielmehr sollten die Sichtweisen von Kindern mit Behinderung *und* deren Eltern erhoben werden, um so einen umfassenden Blick zu erhalten. Um die Diversität der Elternstimmen zu berücksichtigen (Blue-Banning et al. 2004, 169) sollte darauf geachtet werden, dass beide Elternteile, also Mütter *und* Väter, *mit* und *ohne* Behinderung in die Forschung involviert werden.

Forschungsinteresse

Ausgehend von den skizzierten Forschungslücken lässt sich das Forschungsproblem wie folgt beschreiben: Es fehlt an qualitativer Forschung zum Erleben von Entscheidungsprozessen am Übergang von SEK I in SEK II aus einer inklusiven und längsschnittlichen Perspektive. Einen bedeutsamen Beitrag zur gegenwärtigen Forschungslandschaft würde das Erheben multipler Perspektiven leisten, indem sowohl Jugendliche mit Behinderung als auch deren Mütter und Väter mit/ohne Behinderung befragt werden. Denn nur wenige Studien setzen sich ausgehend von einem prozesshaften Verständnis von Entscheidungen mit der Frage auseinander, wie die betroffenen Personen (Jugendliche, Eltern) den Entscheidungsprozess erleben, um so einen tieferen Einblick in die sozialen Wirklichkeiten der Befragten zu erhalten. So werden die Erfahrungen von Jugendlichen mit Behinderung und deren Eltern am Übergang zwar beforscht (bspw. Cooney 2002; Powers, Geenen & Powers 2009), jedoch nicht mit dem Fokus auf das Erleben des Entscheidungsprozesses. Die Rede von Menschen mit Behinderung im Kontext von Inklusion eröffnet dabei eine wichtige Frage und zwar jene nach den Adressat*innen. In der (inter-)nationalen Forschung hat es sich etabliert, zwischen einem engen und einem weiten Inklusionsverständnis zu unterscheiden (Biewer 2019, 12; Biewer & Schütz 2016, 124; Felder & Schneiders 2016, 20-21; Löser & Werning 2015, 17). Das *enge Inklusionsverständnis* nimmt

eine bestimmte Gruppe von Schüler*innen in den Blick (Spandagou 2015, 28) und fokussiert nach Biewer und Schütz (2016, 124) die ehemalige Gruppe der Sonderpädagogik. Dieses enge Verständnis hat seinen Ursprung im Nordamerika der 1990er Jahre zur Entstehungszeit von Inklusion. Im Mittelpunkt der Inklusiven Pädagogik dieser Zeit standen Kinder und Jugendliche mit Behinderung sowie sozial-emotionalen Störungen (Biewer 2019, 12). Übertragen auf den deutschsprachigen Kontext bezieht sich ein enges Inklusionsverständnis auf Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf (Löser & Werning 2015, 17). Die „Erklärung von Salamanca“ aus dem Jahr 1994 (UNESCO 1994) enthält dann bereits Hinweise auf ein erweitertes Inklusionsverständnis. Neben der immer noch vorherrschenden Fokussierung auf Personen mit „special educational needs“ wurde auch auf „andere Kinder in marginalisierten Lagen“ (Biewer & Schütz 2016, 124), wie Straßenkinder oder Kinder von indigenen Gruppen, verwiesen. Das *weite Inklusionsverständnis* fokussiert schließlich „alle Gruppen, die von Ausschluss und Marginalisierung bedroht sind“ (Biewer 2019, 12). Propagiert wird dieser weite Begriff von Inklusion seit Mitte der 2000er Jahre durch die UNESCO „Guidelines for Inclusion“ (UNESCO 2005), indem Kinder und Jugendliche mit Behinderung nur eine von vielen verschiedenen Gruppen darstellen (Biewer & Schütz 2016, 124). Im Gegensatz zur Salamanca Erklärung wird eine breite Gruppe adressiert, zu der auch „Kinder mit einem Migrations- und/oder Fluchthintergrund [...], mit einer anderen Erstsprache als Deutsch, aus familiären Armutslagen, aber eben auch mit einer Behinderung“ (Biewer & Proyer 2018, 309-310) zählen. Es geht also um Kinder mit unterschiedlichen sog. Heterogenitätsdimensionen (Löser & Werning 2015, 21). Als Adressat*innen von Inklusion werden „marginalisiert[e] Menschen“ genannt, womit auf ein anti-kategoriales Verständnis von Inklusion verwiesen wird. Einteilungen in Menschen mit und ohne Behinderung sowie Kategorisierungen werden abgelehnt und stattdessen die Vielfalt aller Menschen stark gemacht (Fasching 2017a, 19). Ausgehend von einem engen Inklusionsverständnis werden in dieser Arbeit als behindert klassifizierte Menschen in den Blick genommen (Biewer 2017, 37; Fasching 2017a), die Teil aller vulnerablen und marginalisierten Gruppen sind. Die Angebotslandschaft an Unterstützungsmaßnahmen am Übergang von der Schule in die weitere (Aus-)Bildung richtet sich in Österreich mittlerweile an die breit gefasste Gruppe der ausgrenzungsgefährdeten Jugendlichen (bspw. Jugendcoaching²). Degenhardt (2018, 146) sieht in einer derartigen „Weitung des ‚Inklusionsbegriffes‘ [die] Gefahr“, dass die ursprüngliche Zielgruppe (Menschen mit Behinderung) in größeren Gruppen (ausgrenzungsgefährdete Personen) in den Hintergrund gerät und deren Bedürfnisse nicht gesehen werden. Dies gilt ebenso für Bildungsentscheidungen am schulischen Übergang, wenn die Bedürfnisse für Jugendliche mit Behinderung durch einen breiten Fokus aus dem Blick geraten können (Spandagou 2015, 27). In der bildungswissenschaftlichen Übergangsforschung erweist sich ein anti-kategoriales Verständnis von Inklusion nach Fasching (2017a, 20) daher „nur bedingt von Brauchbarkeit“, da man die Personengruppen identifizieren muss, um deren Problemlagen benennen zu können. Die Festlegung auf ein enges Inklusionsverständnis bedeutet aber keinesfalls eine Engführung von Inklusion. In Anlehnung an Lindmeier und Lindmeier (2015, 43) vertrete ich die Sichtweise, „dass der pädagogische Inklusionsdiskurs nicht nur von der Sonderpädagogik und bezogen auf behinderte Menschen zu führen ist“. Inklusion betrifft alle von Ausschluss, Exklusion und Marginalisierung bedrohten Menschen. In dieser Arbeit werden jedoch ausschließlich die als behindert klassifizierten Personen fokussiert, um deren Sichtweise Gehör zu verschaffen.

2 Jugendcoaching ist eine von fünf sog. NEBA (Netzwerk Berufliche Assistenz)-Leistungen, die sich an Jugendliche ab dem 9. Schuljahr bis zum 19. Lebensjahr bzw. bei Jugendlichen mit SPF bis zum 24. Lebensjahr richtet (für ausführliche Informationen siehe: Fasching & Fülöp 2017; Hubmayer, Fasching & Felbermayr 2019, NEBA 2021).

Mit diesem Ziel und in Verbindung mit den drei identifizierten Forschungslücken wurde folgende Forschungsfrage formuliert:

Wie erleben Jugendliche mit Behinderung und ihre Eltern (mit/ohne Behinderung) den Entscheidungsprozess vor und nach dem inklusiven Übergang von SEK I in weitere schulische Bildung?

Im Mittelpunkt steht der institutionelle Übergang am Ende der SEK I. Entgegen den obigen Ausführungen wird hier von einem Wechsel in weitere schulische Bildung und nicht in SEK II gesprochen. Es ist nicht nur der Wechsel in die gymnasiale Oberstufe gemeint, sondern es sind alle schulischen Bildungsangebote auf SEK II-Niveau inbegriffen (ausführlicher zur Entwicklung der Forschungsfrage siehe Kapitel 4.4.3.). Als zeitliche Eingrenzung dient die Phase vor und nach dem als inklusiv verstandenen Übergang. Ein besonderes Anliegen ist mir das Erheben der Perspektiven von den Jugendlichen selbst und deren Eltern, wobei hier insbesondere auf eine Vielfalt der Stimmen geachtet werden soll, indem Jugendliche mit verschiedenen Behinderungen sowie Mütter und Väter involviert werden.

Aufbau der Arbeit

Die Dissertation ist in vier Teile gegliedert und verfolgt das Ziel, den Forschungsprozess, also den Weg zur Beantwortung der Forschungsfrage, so transparent wie möglich wiederzugeben – damit Leser*innen nachvollziehen können, von welchem Standpunkt aus und in welchem strukturellen Kontext die Daten erhoben und ausgewertet worden sind (Charmaz 2011b, 94). Dabei handelt es sich um eine zentrale Forderung qualitativen Forschens im Allgemeinen sowie konstruktivistischer Zugänge im Speziellen. **Teil 1 Kontextualisierung im Forschungsfeld** vermittelt daher einerseits einen Überblick über meine theoretische Kontextualisierung als Forscherin (siehe Kapitel 1: Theoretisches Begriffsverständnis) sowie andererseits über die strukturelle Kontextualisierung der Schüler*innen mit Behinderung in Österreich (Kapitel 2: Rahmenbedingungen für schulische Inklusion). **Teil 2 Forschungsdesign und Method(olog)isches** gibt dann einen Überblick über die methodischen und methodologischen Grundlagen dieser Studie. Zunächst wird in Kapitel 3 das qualitativ, längsschnittlich und konstruktivistische Design vorgestellt, um in Kapitel 4 auf die konstruktivistische Grounded Theory als methodologischen Rahmen der Studie näher einzugehen. Nach einem breiten Blick auf das methodologische Gerüst werden die einzelnen Methoden der Grounded Theory mit Beispielen aus der Dissertation vorgestellt. Das Thema Forschungsethik wird in Kapitel 5 umfangreicher erörtert, um einer oftmals verkürzten Darstellung forschungsethischer und vor allem forschungspraktischer Fragestellungen in Studien zu begegnen. Die Auswertung der qualitativ längsschnittlich erhobenen Interviewdaten steht im Mittelpunkt von **Teil 3 Analyse und Ergebnis**. Auf eine Darstellung der Bildungsverläufe der Jugendlichen mit Behinderung (Kapitel 6) folgt die Präsentation der Kategorien pro Erhebungsphase und Perspektive (Kapitel 7). Die daraus resultierende Entwicklung einer Theorie wird in Kapitel 8 vorgestellt und fokussiert die Erwartung eines selbstständigen Entscheidungssubjekts, an der sich die Jugendlichen mit Behinderung und deren Eltern orientieren.

Im abschließenden **Teil 4 Diskussion der Forschungsergebnisse** geht es darum, die konstruierte *Grounded Theory* theoretisch zu verorten. In Kapitel 9 erfolgt die theoretische Einbettung der Forschungsergebnisse, während sich das abschließende Kapitel 10 einer theoretischen Einbettung sowie einer Reflexion des Forschungsprozesses und einem Ausblick widmet.

Teil 1:

Kontextualisierung im Forschungsfeld

Forschung wird wesentlich von den Forscher*innen selbst sowie den gesellschaftlichen Kontexten, in denen Forschung stattfindet, beeinflusst. Den Annahmen der konstruktivistischen Grounded Theory (Charmaz 2014) folgend – die den allgemeinen Bezugsrahmen für die Dissertation darstellt – kann das Ergebnis einer Forschung daher nicht losgelöst vom Erhebungskontext sowie den Forscher*innen interpretiert werden. Daraus ergibt sich die Notwendigkeit, die eigene Forschung zu kontextualisieren. Leser*innen sollen in der Lage sein nachzuvollziehen, (a) von welchem Standpunkt aus, sprich mit welcher theoretischen Brille, die Daten analysiert und (b) in welchem strukturellen Kontext sie erhoben worden sind (Charmaz 2011b, 94). Aus dieser Forderung ergibt sich der Aufbau von Teil 1.

Gliederung von Teil 1

Einem konstruktivistischen Denken folgend ist das Ergebnis der Datenauswertung, die *Grounded Theory*, immer eine Konstruktion der jeweiligen Forscher*innen (ausführlicher in Teil 2). Eine wesentliche Rolle spielt dabei das theoretische Vorwissen, also mit welcher theoretischen Brille Forscher*innen auf das Datenmaterial blicken. Aus diesem Grund wird in Kapitel 1 mein theoretisches Begriffsverständnis präsentiert. Es geht um die Darlegung des theoretischen Standpunktes, indem mein Verständnis der zentralen Begriffe Behinderung (Kapitel 1.1.), Bildungsübergänge (Kapitel 1.2.) sowie Bildungsentscheidungen (Kapitel 1.3.) dargelegt wird. Nähere Informationen zum Erhebungskontext liefert Kapitel 2. In Kapitel 2.1. geht es um die Entwicklung schulischer Inklusion in Österreich, inklusive der dafür zentralen politischen Dokumente. Dazu gehört die UN-Behindertenrechtskonvention, ein politisches Dokument, das – wie im Kapitel näher ausgeführt wird – die Grundlage meines Inklusionsverständnisses bildet. Das österreichische Schulsystem ist eine zentrale strukturelle Rahmenbedingung (Schneider 2020, 7) für die Übergangs- und Entscheidungsprozesse der befragten Jugendlichen mit Behinderung sowie deren Eltern. Der Kontext Schulsystem wird daher zunächst allgemein vorgestellt (Kapitel 2.2.), um daran anschließend die Situation schulischer Inklusion in Österreich anhand statistischer Daten beschrieben (Kapitel 2.3.)

1 Theoretisches Begriffsverständnis

Welches theoretische Begriffsverständnis liegt dieser Arbeit zugrunde? Wie werden die zentralen Begriffe Behinderung, Bildungsübergänge und Bildungsentscheidungen in dieser Arbeit verstanden? In welchem theoretischen Kontext ist diese Arbeit eingebettet? Die Klärung dieser Fragen steht im Mittelpunkt des Eingangskapitels. Es geht im Sinne einer Kontextualisierung im Forschungsfeld um die Offenlegung des zugrundeliegenden theoretischen Begriffsverständnisses. Dies erscheint mir aus zwei Gründen notwendig: Zum einen existiert in den wenigstens Fällen eine einheitliche und allgemeingültige Definition von Begriffen. Auch in verschiedenen Bereichen, wie Praxis, Politik oder Wissenschaft werden Begriffe oftmals unterschiedlich verstanden, bspw. Inklusionsbegriff (Amrhein 2011, 15; Budde 2018, 49-50; Lindmeier & Lindmeier 2015, 43), wodurch Begriffe in verschiedenen Kontexten eine unterschiedliche Bedeutung bekommen. Umso wichtiger ist es daher, im Sinne der Nachvollziehbarkeit, die Wahl für bzw. gegen eine Definition begründet darzulegen. Zum anderen konstruieren – einem konstruktivistischen Denken folgend – Forscher*innen den Forschungsgegenstand durch ihr eigenes theoretisches Vorwissen wesentlich mit (Charmaz 2014). Die von Forscher*innen gewählten Definitionen sind Teil dieses Vorwissens und können als theoretische Brille der Forscher*innen verstanden werden, die während des gesamten Forschungsprozesses getragen wird. Konstruktivistische Forscher*innen sind sich dessen bewusst, dass das eigene theoretische Vorwissen den Forschungsprozess bzw. die *Grounded Theory* beeinflusst. Das Einnehmen einer reflexiven Haltung ist daher ein wesentliches Kernelement der konstruktivistischen *Grounded Theory* und soll Forscher*innen dabei unterstützen, sich der eigenen analytischen Konstruktionen bewusst zu werden (Charmaz 2011a, 184). In diesem Sinne kann dieses Kapitel als theoretische Selbstreflexion meines Vorwissens verstanden werden³.

Zunächst wird in Kapitel 1.1. das Begriffsverständnis von Behinderung dargelegt. Ausgehend von einem engen Inklusionsverständnis wird für eine soziale Definition von Behinderung im Sinne von *behindert werden* argumentiert, die um das Verständnis von Behinderung gemäß der ICF ergänzt wird. Die Wechselwirkung mit der gesellschaftlichen Umwelt ist eine zentrale Annahme und wird in der Definition von Bildungsübergängen, verstanden als *institutionell*, *ökologisch* und *inklusiv* (Kapitel 1.2.), sowie Bildungsentscheidungen, verstanden als *reproduktions*theoretisch und *prozesshaft* (Kapitel 1.3.), berücksichtigt.

1.1 Behinderung verstanden als behindert werden

Behinderung kann aus verschiedenen Blickwinkeln mit varrierenden Schwerpunktsetzungen betrachtet werden. Das Verständnis von Behinderung variiert innerhalb sowie zwischen den Fachgebieten, was wiederum verdeutlicht, dass – wie beim Inklusionsbegriff (siehe Kapitel

³ Es wäre vermessen zu behaupten, dass das hier präsentierte theoretische Vorwissen mit dem tatsächlichen Wissen am Beginn der Forschung gleichzusetzen ist. Bereits durch das Schreiben des verpflichtenden Exposé am Anfang des Doktoratsstudium, meiner Lehr-, Publikations- sowie Vortragstätigkeit, hat sich mein theoretisches Wissen stetig vertieft. Dennoch soll mit diesem Kapitel der Versuch unternommen werden, jene theoretischen Annahmen darzustellen, die im Sinne einer theoretischen Brille die Forschung von Beginn an mitgeprägt haben. Dabei handelt es sich jedoch keinesfalls um jene Theorien, die in der Analyse an die Daten herangetragen werden. Dies würde dem Verständnis der *Grounded Theory* widersprechen: Die *grounded theory* wird in der Analyse aus den Daten selbst gewonnen (Birks & Mills 2011; Charmaz 2014).

1.2.) – kein einheitliches Verständnis von Behinderung existiert (Biewer 2017, 43). In der deutschsprachigen wissenschaftlichen Forschung war lange Zeit eine individuelle Sichtweise auf das Phänomen Behinderung vorherrschend. Oliver (1990, o. S.) spricht deshalb von einem „individual model“, auch bekannt als *individuelles Modell von Behinderung*. Behinderung ist in diesem Verständnis „ein Merkmal von Individuen, das in erster Linie an die (körperliche) Verfasstheit von Menschen geknüpft sei“ (Tervooren & Pfaff 2018, 32-33). Im Sinne von *behindert sein* wird das Problem bzw. der Grund für eine Behinderung im Individuum selbst verortet (Buchner 2018, 49; Oliver 1990, o. S.). Dies macht die Behinderung folglich zum Problem des Individuums und nicht etwa der Gesellschaft (Buchner 2018, 49).

Vielfach ist in diesem Zusammenhang vom medizinischen Modell von Behinderung die Rede (bspw. Biewer 2017, 45; Felder & Schneiders 2016, 64). Oliver (1990, o. S.) spricht sich jedoch gegen diese Bezeichnung aus und erachtet die „medicalisation“ vielmehr als eine zentrale Komponente des individuellen Modells. Die medizinischen Auffassungen legen nahe, dass eine Behinderung durch einen „körperlichen ‚Defekt‘ entsteht – die Behinderung stellt demnach die funktionale Einschränkung dar, die ein selbstständiges Fortbewegen, Agieren, etc. verunmöglicht oder erschwert“ (Buchner 2018, 49). Durch die Orientierung an der – wie Felder und Schneiders (2016, 64) es nennen – „beschädigten‘ Körperlichkeit“ ergibt sich eine defizitorientierte Sichtweise auf die Individuen. Im Alltagstheoretischen Sprachgebrauch findet sich ebenso die medizinische, defizitorientierte Sichtweise auf Behinderung. So wird der Begriff Behinderung in der deutschen Sprache verwendet, um auf physische oder psychische Merkmale von Personen hinzuweisen, die nicht der Norm entsprechen und demnach als „anders“ eingestuft werden. So ist beispielsweise eine Person im Rollstuhl „behindert“, weil diese nicht laufen kann oder eine blinde Person, weil diese nicht sehen kann (Sasse & Moser 2016, 138). Behinderung wird als „individuelle Abweichung von einer wie auch immer bestimmten Normalität“ (Tervooren & Pfaff 2018, 32-33) aufgefasst. Dadurch entstehen unweigerlich zwei Gruppen – nämlich „die Gruppe derjenigen, die als nicht behindert und die Gruppe derjenigen, die als behindert gelten“ (Sasse & Moser 2016, 138). Eine Nähe zum medizinischen Modell und den defizitorientierten Denkmustern weist die deutschsprachige Sonder- und Heilpädagogik auf, wengleich sie sich davon distanzieren möchte. Zurückgeführt werden kann dieser Umstand auf die Entstehungsgeschichte und die dadurch bedingte starke Verbindung mit der Medizin (Buchner 2018, 50-51; Kramann 2017, 11; Strachota 2002, 14-15).

Im *individuellen Modell* von Behinderung wird Behinderung als *behindert sein* verstanden und das Hauptaugenmerk auf das Individuum und seine „Defizite“ gelegt (Shakespeare & Watson 2002, 5). Als kritische Weiterentwicklung zu dieser Sichtweise entwickelte sich das *soziale Modell von Behinderung*, welches *behindert werden* und somit die Frage, wie man behindert wird, in den Mittelpunkt stellt. Denn „Behinderung ist nichts Absolutes, nichts Objektives, sondern wird sozial konstruiert“ (Cloerkes 2003, 11).

Das soziale Modell hat seinen Ursprung innerhalb der Behindertenbewegung und diente hier zunächst als „theoretisches Tool, um auf der politischen Ebene zu argumentieren“ (Buchner 2018, 51). Bekanntheit erlangte das soziale Modell ausgehend von Großbritannien Mitte der 1970er Jahre durch Aktivist*innen der UPIAS (Union of the Physically Impaired Against Segregation) – einem Verein körperlich Beeinträchtigter, die sich gegen Segregation stark gemacht haben (Oliver 1990, o. S.; Shakespeare & Watson 2002, 3). Goodley (2011, 11) bezeichnet die Arbeiten von UPIAS als „pioneering work“. So geht etwa die Unterscheidung zwischen individual und social model (Oliver 1990), aber auch die Unterscheidung zwischen impairment (Beeinträchtigung) und disability (Behinderung) auf UPIAS (1976) zurück. Ausschlaggebend

für die Entstehung einer *disability* sind dabei die sozialen Barrieren (Felder & Schneiders 2016, 65). Das soziale Modell definiert sich also im Wesentlichen durch zwei Aspekte: Behinderung wird zum einen nicht mehr – wie dies in einer medizinischen Auffassung der Fall ist – als ein Merkmal von Individuen angesehen, sondern als ein „gesellschaftlich mitverursachter Umstand“ (Muche 2013, 162). Die Probleme einer Behinderung werden somit vom Individuum auf die Gesellschaft verlagert (Oliver 1990, o. S.). Das Motto des sozialen Modells ist demnach *behindert werden*, denn eine Behinderung „ist folglich nicht etwas, das man hat, so wie man Turnschuhe hat“ (Weisser 2005, 16). Eine Behinderung ist etwas Gewordenes – sie ist das „Ergebnis der Wechselwirkung von Beeinträchtigung und Barrieren, die dazu führt, dass Menschen in ihrer Teilhabe ‚behindert‘ werden“ (Gomolla 2017, 64). Damit rücken zum anderen die gesellschaftlichen Barrieren in den Mittelpunkt. Anstelle der Individuen wird die Umwelt kritisch betrachtet, die „aufgrund der darin zum Vorschein kommenden Barrieren für Behinderung verantwortlich zu machen ist“ (Buchner 2018, 52). Es ist die Vielfalt an möglichen gesellschaftlichen Barrieren (sozial, ökonomisch, politisch, kulturell, etc. (Goodley 2011, 11)), durch die erst „behindernde Strukturen“ (Buchner 2018, 52) entstehen. Im sozialen Modell von Behinderung kann Behinderung nur in Wechselwirkung mit den Umwelten der Individuen sowie den gesellschaftlichen Barrieren gedacht werden (Muche 2013, 162). Um die behindernden Strukturen einer Gesellschaft offenzulegen und aufzubrechen, wurde von Anhänger*innen des sozialen Modells gefordert, Menschen mit Behinderung in die Forschung einzubeziehen. Forschung sollte nicht mehr ausschließlich von Wissenschaftler*innen ohne Behinderung durchgeführt werden, die Lebensqualität von Menschen mit Behinderung erhöhen sowie den Zwecken von Behindertenbewegungen dienlich sein (Buchner 2018, 52; Oliver 1992, 102).

Das soziale Modell von Behinderung hat zweifelsohne zu einem Perspektivenwechsel und einer neuen Sichtweise auf Behinderung beigetragen (Kronauer 2018, 40-41). Im Mittelpunkt steht die Entstehung von Behinderung (*behindert werden*) und dabei vor allem „die gesellschaftliche Verantwortung für ein Behindert-Werden“ (Tervooren & Pfaff 2018, 33). Ab Mitte der 1990er Jahre wurden jedoch kritische Stimmen am sozialen Modell lauter. Vor allem Vertreter*innen der *Disability Studies* lehnten die strikte Differenzierung zwischen *impairment* (biologisch) und *disability* (sozial) ab (Shakespeare & Watson 2002, 4). Denn durch die damit verbundene Dichotomie wird die Komplexität des Phänomens Behinderung zu wenig beachtet, indem bspw. der Körper im Herstellungsprozess von Behinderung nicht berücksichtigt wird (Tervooren & Pfaff 2018, 33). Ausgehend von der Kritik am sozialen Modell haben sich die *Disability Studies* als ein sozial-, aber in erster Linie kulturwissenschaftlicher Zugang zum Phänomen Behinderung entwickelt (Dederich 2007, 42). Mit dem Ziel, Behinderung neu zu denken, entstand die neue Forschungsrichtung aus einer politischen Behindertenbewegung in den Vereinigten Staaten, die sich u. a. für Gleichberechtigung und Emanzipation stark gemacht hat (ebd., 17). In kritischer Auseinandersetzung wird Behinderung als ein „kulturelles Phänomen“ (ebd., 42) verstanden bzw. „im Wandel der Kulturen untersucht“ (ebd.). Die *Disability Studies* können demnach als kultureller Zugang zum Phänomen Behinderung verstanden werden, die das Hauptaugenmerk auf die „soziokulturellen Prozesse und Wissensanordnungen“ (Buchner 2018, 49) legen, die wesentlich zur Herstellung von Behinderung beitragen. Was als Behinderung angesehen wird, unterliegt einem historischen Wandel und ist abhängig von den historischen Kontexten sowie kulturellen Einflüssen, wie etwa Einstellungen, Werte, Traditionen oder Glaube (Biewer, Proyer & Schiemer 2016, 152; Dederich 2007, 42; Muche 2013, 162). Mittlerweile haben sich verschiedene Varianten der *Disability Studies* entwickelt, wie etwa die sog. *critical Disability Studies* (ausführlicher bei bspw. Waldtschmidt 2018). Eine Gemeinsamkeit zum sozialen Modell

liegt darin, dass Behinderung nicht mehr im Individuum verortet wird. Vielmehr ist Behinderung im Verständnis der Disability Studies ein soziales, politisches und kulturelles Phänomen (Goodley 2011, 1), was einen kritischen Blick auf die soziale Welt notwendig macht (ebd., xi). Behinderung wird im Sinne der Disability Studies also als eine soziale wie auch kulturelle Konstruktion verstanden (Buchner 2018, 49).

Im Bewusstsein dieser und weiterer Einwände, die es zu bedenken gilt – wie Shakespeares (2017, 19) Hinweis auf die Dichotomie zwischen sozialem und medizinischem Modell –, erachte ich das soziale Modell von Behinderung dennoch als einen wertvollen Zugang, um die Wechselwirkung mit der Umwelt im Sinne von *behindert werden* in den Fokus zu nehmen. Behinderung wird in dieser Arbeit daher im Sinne des sozialen Modells von Behinderung als

„offener, dynamischer Begriff [verstanden], der nicht als Eigenschaft an Personen feststellbar ist, sondern sich auf Teilhabe einschränkende Wechselwirkungen zwischen personaler und Umweltfaktoren bezieht“ (Wansing et al. 2016, 73).

Zusätzlich wird das Verständnis von Behinderung im Sinne der ICF (International Classification of Functioning, Disability and Health) herangezogen, um die Wechselwirkung zwischen Behinderung und Kontextfaktoren detaillierter berücksichtigen zu können (Biewer 2017, 66-67; DIMDI 2021). Als Weiterentwicklung zur vorangegangenen Klassifikation von Behinderung (ICIDH, ICIDH-2)⁴ betont die ICF die Umweltfaktoren beim Herstellungsprozess von Behinderung (WHO 2011, 5). „Während der Anspruch der ICIDH in der Klassifikation von Behinderungen als Krankheitsfolgephänomen bestand, möchte die ICF auch Komponenten von Gesundheit erfassen“ (Biewer 2017, 67). Demzufolge entsteht Behinderung im Zusammenspiel von einerseits Gesundheitsmerkmalen und andererseits kontextuellen Faktoren (ebd.). Konkret geht es um die Wechselwirkung von biotischen, psychischen und sozialen Faktoren, weswegen die ICF als bio-psycho-soziales Modell von Behinderung bezeichnet wird (Becker 2009, 274). Behinderung wird in der ICF als Oberbegriff („umbrella term“) verwendet (Simeonsson, Simeonsson & Hollenweger 2008, 216), wobei Menschen mit Behinderung keine „a priori definierte Gruppe“ (Hollenweger 2016, 163) sind, da diese erst in einem bestimmten sozialen Kontext konstruiert wird. Anstelle einer defizitorientierten Sichtweise und einem ausschließlichen Blick auf die Krankheitsfolgen klassifiziert die ICF die „Komponenten von Gesundheit“ (Biewer 2017, 67), die nach Hollenweger (2016, 163) in zwei Gruppen gegliedert werden können: (1) „Funktionsfähigkeit und Behinderung“ mit den Komponenten *Körperfunktionen* und *-strukturen* (body functions and structures), *Aktivitäten* (activities), *Partizipation/Teilhabe* (participation), sowie (2) „Kontextfaktoren“ mit den Komponenten *Umweltfaktoren* (environmental factors) und *personenbezogene Faktoren* (personal factors). All diese Komponenten stehen „in dynamischer Interaktion untereinander“ (ebd.). Das Individuum kann demnach nicht isoliert betrachtet werden, sondern immer nur in der Wechselwirkung mit den Komponenten. Behinderung ist das „Ergebnis zwischen Individuum und Umwelt“ (ebd., 162), demzufolge es um *behindert sein* sowie *behindert werden* geht (ebd.). Wichtig ist dabei der Hinweis, dass die ICF nicht auf Menschen mit Behinderung beschränkt ist. Vielmehr „basiert sie auf einem universellen Modell, denn alle Menschen können zu einem bestimmten Zeitpunkt in ihrem Leben von einer Behinderung betroffen sein“ (ebd., 163).

4 Als Vorläufer der ICF gilt die ICIDH (International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps) und deren überarbeitete Fassung ICIDH-2 (Becker 2009, 275). „The experimental nature of the ICIDH and a number of associated limitations led to the initiation of a revision of the ICIDH beginning in the early 1990s“ (Simeonsson, Simeonsson & Hollenweger 2008, 216). Durch die ICF verlor die ICIDH aus den 1980er Jahren an Gültigkeit (Biewer 2017, 66). Die englischsprachige Fassung der ICF wurde von der WHO im Jahr 2001 und die deutschsprachige Fassung im Jahr 2005 veröffentlicht (Becker 2009, 277).

Trotz dieser universellen Betrachtungsweise in der ICF wird die Zielgruppe dieser Arbeit – wie in der Einleitung ausgeführt – im Sinne des *engen Inklusionsverständnisses* definiert, womit die als behindert klassifizierten Menschen in den Blick genommen werden, die Teil aller vulnerablen und marginalisierten Gruppen sind (Biewer 2017, 37; Fasching 2017a). Um den gesellschaftlichen Aspekt im Herstellungsprozess von Behinderung zu betonen, wird von Vertreter*innen des sozialen Modells die Bezeichnung *disabled people*, also behinderte Menschen, bevorzugt (Shakespeare & Watson 2002, 6). Dennoch wird für diese Arbeit die Bezeichnung *Menschen mit Behinderung* gewählt, um auf den gesellschaftlichen Aspekt im Herstellungsprozess von Behinderung zu verweisen. Begründet wird dies damit, dass „behindert“ in Wien (Erhebungs-ort) eine negative Bedeutung hat und vielfach als Schimpfwort verwendet wird (Kramann 2017, 10). Auch in den Interviews sprechen sich die Befragten für die Formulierung „Menschen mit Behinderung“ bspw. anstelle von „Handicap“ aus, denn „*Menschen mit Behinderung ist ja kein Schimpfwort. Das ist einfach eine Feststellung*“ (P03_04_Jm_VI_I04). Aus diesem Grund habe ich mich gegen die negativ konnotierte Schreibweise „behinderte Menschen“ entschieden. Zur näheren Beschreibung des Samples werden in der Arbeit zudem Kategorisierungen verwendet (Norwich 2013, 55), die sich an den gängigen sonderpädagogischen Kategorien orientieren (Biewer 2017, 50). So umfasst die Gruppe „Eltern“ Mütter mit *Schwerhörigkeit* und *Sehbehinderung* und die Gruppe „Jugendlichen“ Personen mit *Autismus*, *Gehörlosigkeit*, *Lernbehinderung* und *Sehbehinderung*. Die Verwendung von Kategorisierungen erfordert jedenfalls eine kritische Reflexion seitens der Forscher*innen, etwa mit Blick auf das sog. „dilemma about identification“ (Norwich 2013, 65). Kategorisierungen, wie bspw. die Zuschreibung *mit Schwerhörigkeit*, können die Gefahr einer Stigmatisierung erhöhen. Gleichzeitig kann das Fehlen von Kategorien aber dazu führen, dass Personen Unterstützungsmaßnahmen nicht zugesprochen werden (Seitz & Pfahl 2016, 25). Aus diesem Grund bedarf es einer reflektierten Anwendung, um damit einhergehende negative Auswirkungen für die „kategorisierten“ Personen möglichst gering zu halten (Biewer, Böhm & Schütz 2015, 14; Kramann 2017, 14-15). Folgende zwei Aspekte sind dabei zu reflektieren: (a) Wer entscheidet über die Kategorisierungen und (b) was sind die Bezugspunkte der Kategorisierungen? Im Rahmen des Dissertationsprojekts führe ich als Forscherin die Kategorisierungen durch, indem ich von *Menschen mit Behinderung* spreche und zur näheren Klassifizierung gängige sonderpädagogische Kategorien heranziehe. Dies entspricht jedoch nicht dem dieser Arbeit zugrundeliegenden Behinderungsverständnis, das die Wechselwirkung von Individuum und Umwelt in den Blick nimmt. Die Reflexion des Forschungszugangs hat jedoch offenbart, dass Kategorisierungen und folglich Beschreibungen anhand „organischer Kategorien“ (Kramann 2017, 10) im Forschungsfeld Schule allgegenwärtig sind. So zeigen sich die Kategorisierungen etwa in den verschiedenen Lehrplanbezeichnungen (z.B. Lehrplan für blinde Kinder) oder bei Schulbezeichnungen (z.B. Bundesinstitut für Gehörlosenbildung in Wien). Zudem widerspiegelt die Verwendung der Kategorisierungen die Sprache im Forschungsfeld. Gleichsam wie Kramann (2017, 10) habe ich die Erfahrung gemacht, dass der Gebrauch von Kategorisierungen die Verständigung mit den schulischen Akteur*innen (Jugendliche, Eltern, Lehrkräfte, Berater*innen, etc.) erleichtert, da diese die Kategorisierungen kennen und selber verwenden. Nach Fasching (2017a, 20) können Kategorisierungen notwendig sein, um Personengruppen identifizieren und deren Problemlagen benennen zu können. Wenn in der Dissertation nun also z.B. von Jugendlichen *mit Sehbehinderung* die Rede ist, erfolgt eine Zuschreibung anhand sonderpädagogischer Kategorien und somit eine Orientierung an den Kategorisierungen – und auch Konstruktionen – des untersuchten Forschungsfeldes Schule. Gleichzeitig offenbart sich hier ein persönliches Dilemma: In

den Interviews wurden von den Befragten verschiedene Begriffe verwendet, wie Behinderung, Beeinträchtigung oder Handicap. Durch eine Orientierung an sonderpädagogischen Kategorien wird zum einen die Vielfalt der verwendeten Bezeichnungen getilgt, indem einheitliche Begriffe verwendet werden. Zum anderen erfolgt die Entscheidung für die Verwendung sonderpädagogischer Kategorien sowie die Zuteilung der befragten Personen in diese Kategorien von mir als Forscherin – nicht wissend, ob alle Personen dieser Kategorisierung zustimmen würden. Desgleichen verweisen Seitz und Pfahl (2016, 26) darauf, dass im Zuge einer Klassifikation „Menschen von ‚oben‘, nämlich durch Experten, zwar etikettiert werden, die so Klassifizierten aber auch ihre eigenen Realitäten und Identitäten schaffen, die die Experten ihrerseits akzeptieren müssen [...]“. Erkenntnisse aus den Interviews deuten darauf hin, dass die befragten Jugendlichen mit Behinderung sowie deren Eltern die Begrifflichkeiten unterschiedlich verstehen und verwenden. Während von manchen Teilnehmer*innen der Begriff „Behinderung“ bevorzugt wird, lehnen andere diesen als negativ konnotiert ab und sprechen stattdessen von „Handicap“ (z. B. P01_04_Ep_I14). Wiederum andere lehnen generell die Kategorisierung von Menschen ab (P02_02_Em_I13). Daran wird die Notwendigkeit einer reflektierenden Haltung deutlich. Die Kategorisierungen wurden deshalb in Memos reflektiert und teilweise in Interviews mit den Teilnehmer*innen besprochen. Die ICF ist als Ergänzung zum sozialen Modell ein hilfreiches theoretisches Werkzeug, um neben den Kategorisierungen die kontextuellen Faktoren, allen voran die Umweltfaktoren, nicht aus dem Blick zu verlieren (Kramann 2017, 15; Simeonsson, Simeonsson & Hollenweger 2008, 216). Denn im Vordergrund steht eine ressourcenorientierte Sichtweise, die Behinderung nicht als Eigenschaft der Personen, sondern im Sinne von *behindert werden* (soziales Modell) versteht.

1.2 Bildungsübergänge verstanden als institutionell, ökologisch und inklusiv

Übergänge können auf vielfältige Art und Weise in Erscheinung treten, bspw. durch einen Umzug, eine Krankheit, die Geburt eines Kindes oder den Übertritt in eine neue Schule (Fasching 2017a, 18; Lindmeier 2015, 308; Niesel & Griebel 2005, 6). Mit anderen Worten: Übergänge sind „Lebensereignisse, die in allen Feldern der menschlichen Existenz vorkommen“ (Tillmann 2013, 17). Gemeinsam ist all diesen Übergängen, dass sie für das Individuum sowie die soziale Umwelt Veränderung bedeuten und mit einem Positions- sowie Statuswechsel einhergehen (Becker 2020, 63-65; Griebel 2004, 26; Lindmeier & Schrör 2015, 151). Die Veränderungen finden dabei auf verschiedenen Ebenen (individuell, interaktional und kontextuell) statt, stellen hohe Anforderungen an die Individuen und führen zum Durchleben einer intensiven Phase des Lernens (Lindmeier & Schrör 2015, 151; Niesel & Griebel 2006, 447-450; Siebert 2017, 47). Für die einzelne Person werden Übergänge so zu bedeutsamen „Schnittstellen innerhalb des individuellen biographischen Verlaufs und der sozialen Struktur, an denen sich der bisherige Lebensverlauf nachhaltig wandelt“ (Lindmeier 2015, 308). Da für das Individuum aber nicht klar ist, wie es nach den Übergängen weitergeht, wie sich also das Leben wandelt, werden Übergänge mit Unsicherheit und Ungewissheit verbunden (Walther 2016, 124). Übergänge sind zudem eingebettet in soziale und vor allem gesellschaftliche Strukturen, womit neben dem individuellen Handeln die gesellschaftlichen Strukturen zu beachten sind. Denn Übergänge sind einerseits „Ausdruck biographischen Handelns“ und andererseits geprägt „von den Strukturen, in denen sie sich vollziehen“ (Walther 2011, 58-59). Daraus ergibt sich für Walther und Stauber (2007, 19) eine dialektische Sichtweise auf Übergänge, da „Übergänge prinzipiell von zwei Seiten“ (Individuum und Struktur) zu betrachten sind. Auch das Reden über Übergänge kann von zwei Seiten erfolgen. Es kann das Risiko des Scheiterns betont werden oder anstelle des Problems das Entwicklungspotenzial

von Übergängen fokussiert werden (Fasching 2017a, 19; Neuenschwander et al. 2012, 58; Tillmann 2013, 29). Für bereits marginalisierte Personen führen Übergänge oftmals zu einer „Verkleinerung ihrer Spielräume und eine[r] Verschärfung ihrer Ausgrenzung“ (Lindmeier 2019, 23), womit der Aspekt des Scheiterns zum Tragen kommt. Dies hat zur Folge, dass bestimmte Personengruppen, wie jene mit Behinderung oder Migrationshintergrund, häufiger mit Problemen am Übergang konfrontiert – was zu einer Reproduktion sozialer Ungleichheiten führt (Geppert 2017a, 35; Siegert 2019, 220). In Bezug auf die Institution Schule haben Gomolla und Radtke (2009) den Begriff institutionelle Diskriminierung geprägt, um auf eine Form der institutionell verankerten Diskriminierung hinzuweisen.

Übergänge sind „kritische Lebensereignisse“ (Böhnisch 2017, 278), die es im Sinne einer Schwelle oder Hürde zu überwinden gilt (Berg 2017, 34). Dazu zählt der Übergang von SEK I in weitere schulische Bildung, der in dieser Arbeit ausgehend von Bronfenbrenners (1989) ökosystemischen Ansatz im Kontext von Inklusion diskutiert wird. Bildungsübergänge charakterisieren sich demnach auf dreifache Weise: als *institutionell*, *ökologisch* und *inklusiv*.

Institutionell

Mit Blick auf den Formalisierungsgrad können Übergänge sowohl informell, als auch hochgradig institutionalisiert sein (Rieger-Ladich 2020, 207). Bildungsübergänge zählen zu den *institutionellen* Übergängen mit formalisierten Altersgrenzen bzw. Statusmerkmalen (Walther 2014, 22; Walther & Stauber 2013, 28-29). Das österreichische Schulsystem legt fest, mit welchem Alter bspw. der Übergang vom Kindergarten in die Volksschule (6 Jahre) oder von der SEK I in weitere (Aus-)Bildung (ca. 14 Jahre) zu erfolgen hat. Man bezeichnet diese altersgebundenen Übergänge als normative, d. h. institutionell vorstrukturierte, Übergänge – im Gegensatz zu non-normativen Übergängen, die nicht altersgebunden und institutionell nicht vorgesehen sind (Neuenschwander et al. 2012, 26). Kramer und Helsper (2013, 598) wählen den Begriff „entstandardisierte oder institutionell eher unauffällige Übergänge“, um auf institutionell nicht geplante Übergänge im Bildungssystem zu verweisen (z. B. Klassenwiederholung, Schulwechsel). Der normative Charakter bedingt zwei Kennzeichen von institutionellen Bildungsübergängen: Zum einen sind sie erwartbar, treten also nicht überraschend auf (Wanka et al. 2020, 22), und zum anderen werden sie zur selben Zeit von einer Gruppe Gleichaltriger erlebt (Tillmann 2013, 25). Bildungsübergänge sind somit „kollektiv organisierte Übergänge“ (ebd.), die trotz ihres kollektiven Charakters individuell erlebt und verarbeitet werden (ebd., 26).

Übergänge werden wesentlich durch gesellschaftliche Normierungen geprägt (Eckert 2013, 240). Es sind gesellschaftliche Normen, die festlegen, wann welche Stationen im Bildungssystem zu vollziehen sind, was eine gewisse Vorstellung von Normalität zur Folge hat (Tillmann 2013, 17). Die Beschäftigung mit institutionellen Übergängen ist demnach „eingebettet in lebenslaufbezogene Normalitätsvorstellungen“ (Walther 2016, 128). Zu diesen gehört jene des sog. Normallebenslaufs (Kohli 1985, 2), demgemäß der Lebenslauf von Menschen aus drei Phasen besteht: Auf die Vorbereitungsphase in Kindheit und Jugend, die von der Ausbildung geprägt ist, folgt die Erwerbsphase im mittleren Alter mit Arbeit und Familiengründung. Durch die Pensionierung, dem Beenden der Erwerbsarbeit, wird schließlich die Phase des Ruhestandes im höheren Alter eingeleitet (Stauber & Walther 2004, 49; Walther 2016, 124). Wichtig sind an dieser Stelle zwei Hinweise: Zum einen ist der Normallebenslauf in erster Linie die Grundlage für den „männlichen“ Lebenslauf und zum anderen kann dadurch niemals die Wirklichkeit abgebildet werden (Siegert 2017, 47-48; Stauber & Walther 2004, 49). Entwicklungen nach dem Zweiten Weltkrieg, wie der Ausbau des Sozialstaates sowie die Etablierung fordristischer

Massenproduktion, haben diese dreiteilige Struktur normiert und abgesichert (Stauber & Walther 2004, 49). Veränderte Vergesellschaftungsstrukturen in der Spätmoderne haben dann dazu beigetragen, dass die (Normal-)Lebensläufe der Menschen und damit das Versprechen des Wohlfahrtsstaates zunehmend an Gültigkeit verloren haben. Die damit in Zusammenhang stehenden gesellschaftlichen Entwicklungen werden in der Forschungsliteratur unter den Schlagworten Entstandardisierung sowie Individualisierung diskutiert (Walther 2014, 14).

Der Begriff *Entstandardisierung* verweist auf das Brüchigwerden der bis dahin linearen sowie erwartbaren Normalbiographien, bestehend u. a. aus durchgängiger Vollbeschäftigung mit hoher Firmentreue bei den Männern und geringer bzw. fehlender Erwerbsarbeit bei den Frauen (Böhnisch 2017, 194; Kohli 2003, 529). Ab den 1980er Jahren hat die Normalbiographie vor allem in zwei Bereichen ihre „Selbstverständlichkeit“ (Böhnisch 2017, 194) und „Verlässlichkeit“ (Stauber & Walther 2004, 57) eingebüßt – im beruflichen und familiären Bereich. So nimmt etwa die Zahl an berufstätigen Frauen stetig zu, während gleichzeitig normative Geschlechter- sowie Familienbilder pluraler werden (Kohli 2003, 529; Tillmann 2013, 18). Die Tendenzen zur Entstandardisierung haben Folgen für das Individuum (Kohli 2003, 533; Tillmann 2013, 19) und sind für Jugendliche am Übergang ins Erwachsensein bzw. in die Arbeitswelt besonders einschneidend (Walther 2011, 61). Sie sind damit konfrontiert, dass der Wunschberuf immer seltener erreicht werden kann, Schulabschlüsse im Allgemeinen für einen Ausbildungsplatz nicht mehr die notwendigen Garantien liefern und auf Ausbildungs- oder Bildungsabschlüsse nicht die passenden Arbeitsplätze folgen (Stauber & Walther 2004, 57). Vor allem für Jugendliche mit niedrigen Bildungs- und Ausbildungsabschlüssen und/oder Behinderung führen die Tendenzen der modernen westlichen Informations- und Wissensgesellschaft – durch die wachsenden Anforderungen an u. a. kognitiv-intellektuelle Kompetenzen bei einem gleichzeitigen Wegfall von einfachen Tätigkeiten – zu einer prekären Situation am Erwerbsarbeitsmarkt (Fasching 2019, 584; Felbermayr, Fasching & Engler 2021). Die Entstandardisierung des Lebenslaufs ist jedoch nicht mit einer De-Institutionalisierung gleichzusetzen. Wenngleich im Zuge gesellschaftlicher Differenzierungen die „einheitliche Prägung individueller Lebensverläufe durch institutionelle Strukturen“ schwächer wird, so gilt dies nicht für die institutionelle Abhängigkeit. Die Bedeutung formaler Bildung, inhaltlich vom Beschäftigungssystem entkoppelt, nimmt zu und immer öfter haben Menschen Kontakt mit Institutionen des Arbeits- oder Sozialbereichs (Walther 2014, 26). Mit anderen Worten: (Bildungs-)Institutionen spielen für das Individuum nach wie vor eine bedeutsame Rolle. Interessant ist in diesem Zusammenhang die Frage, ob im Bildungssystem Prozesse der Entstandardisierung zu beobachten sind. Tillmann (2013, 22) erkennt diesbezüglich eine gegenläufige Tendenz. Statt einer Entstandardisierung, wie es sie in vielen Bereichen der Gesellschaft gibt, hat im Bildungssystem „das Ausmaß, in dem Lebensläufe, standardisiert werden, in den letzten Jahrzehnten eher noch zugenommen“ (ebd., 19). Als ein Grund wird die Zunahme an Regelungen genannt, „durch die Übergänge zunehmend enger an Altersnormen und kürzere Durchlaufzeiten gebunden werden“ (ebd., 22). Dadurch ergibt sich folgender Widerspruch:

„Betrachtet man das Grundmuster der schulischen Übergänge, so werden Schülerinnen und Schüler und Eltern nach wie vor mit einer tradierten institutionellen Anforderungsstruktur konfrontiert, die inzwischen in einen zunehmenden Kontrast zur sonstigen Lebensrealität im 21. Jahrhundert getreten ist. Denn außerhalb der Schule werden Lebensabläufe immer flexibler gestaltet, Altersnormierungen und festgefügte Abfolgen verlieren an Bedeutung, Übergänge werden zunehmend individualisiert vollzogen und von den Entscheidungen der Betroffenen abhängig gemacht“ (Tillmann 2013, 21).

Jugendliche und deren Eltern sind an schulischen Übergängen mit einer Zunahme an Standardisierungstendenzen konfrontiert, während außerhalb des Bildungssystems eine Abnahme verzeichnet

wird. Gleichzeitig hat die oben skizzierte Pluralisierung und Flexibilisierung zu einer *Individualisierung* von Übergängen beigetragen (Walther & Stauber 2007, 24). Geprägt wurde die Individualisierungsthese vom deutschen Soziologen Beck in den 1980er Jahren (Fasching 2019, 855). Mit Individualisierung meint Beck (1986, 216) das Herauslösen der Biographie des Menschen aus vorgegebenen Fixierungen. Das Individuum ist aufgrund der gesellschaftlichen Pluralisierung an den Übergängen mit einer neuen Fülle an Möglichkeiten konfrontiert und muss nun selber darüber entscheiden, wie es weitergehen soll (Fasching 2019, 855; Walther 2013, 16-17). Mit Blick auf das eigene Forschungsthema bedeutet dies, dass Schüler*innen selbst die Entscheidung an den Bildungsübergängen treffen (müssen), indem sie eine von mehreren Optionen auswählen. Eine Entscheidung ist zu treffen, auch wenn „dies nur die Wahl zwischen zwei Übeln ist“ (Stauber, Pohl & Walther 2007a, 10). Individualisierung geht mit einer „Zunahme an individuellen Entscheidungssituationen“ (ebd.) einher, an denen das Individuum selbstständig eine Entscheidung treffen und verantworten muss (Beck 1986, 216). Das Individuum rückt in den Mittelpunkt und muss die Verantwortung für die Entscheidung sowie deren Konsequenzen übernehmen (Heinimann 2006, 53), was wiederum die Gefahr für „neue Formen des persönlichen Risikos“ (Beck 1986, 218), wie etwa Schuldzuweisungen, erhöht. Die neue Freiheit des Entscheidens geht mit neuen Unsicherheiten und neuen „Formen der Wiedereinbindung (über Institutionen wie den Arbeitsmarkt statt über stabile soziale Großgruppen)“ (Fasching 2019, 855) einher.

Geht es im Folgenden um Übergänge, so sind damit institutionelle Bildungsübergänge, also Übergänge innerhalb des Bildungssystems, gemeint. Dem zugrunde liegt ein prozesshaftes Verständnis von Übergängen, denn Anfang und Ende von Übergängen können nur schwer präzisiert werden (Geppert 2017a, 35; Neuschwander et al. 2012, 27). Bildungsübergänge werden zudem nicht als natürliche Gegebenheiten, sondern als gesellschaftliche Konstruktionen verstanden (Walther 2016, 122; Wanka et al. 2020, 11). Bildungsübergänge werden konstruiert, auch von mir als Forscherin im Rahmen dieser Arbeit. Im Zentrum der Dissertation steht der Übergang von SEK I in die weitere schulische Bildung. Das bedeutet einerseits, dass ich mich an den institutionellen Vorgaben des österreichischen Schulsystems orientiere (siehe Kapitel 2.2.), und dadurch andererseits dessen „Setzungen und Normierungen“ (Wanka et al. 2020, 11) reproduziere. Dies erfordert einen reflexiven Zugang für die Beschäftigung mit Übergängen (Wanka et al. 2020), wie er durch die konstruktivistische Grounded Theory (Charmaz 2014) gegeben ist. Denn als konstruktivistische Wissenschaftler*innen gilt es im gesamten Forschungsprozess eine reflexive Haltung einzunehmen (ausführlicher siehe Teil 2).

Ökologisch

Im Zentrum dieser Arbeit stehen die Erfahrungen von Jugendlichen mit Behinderung sowie deren Eltern mit/ohne Behinderung, wobei Behinderung nicht als Merkmal der Person, sondern im Sinne von *behindert werden* durch die Gesellschaft verstanden wird (siehe Kapitel 1.1.). Dies macht ein Verständnis von Übergängen notwendig, welches die Wechselwirkung mit der Umwelt in den Blick nimmt. Der ökosystemische Ansatz von Bronfenbrenner (1989) bietet hierfür einen geeigneten theoretischen Bezugsrahmen. Bronfenbrenner gilt als Begründer der ökologischen Sozialisationsforschung, die als Kritik an den Laborexperimenten in der Psychologie und ihren deterministischen Theorien in den 1970er Jahren entwickelt wurde (Epp 2018, [4]⁵). In Auseinandersetzung und vor allem in Abgrenzung zu den damaligen Strömungen verfasste

5 Der Beitrag ist im Publikationsorgan (Forum: Qualitative Sozialforschung) ohne Angabe von Seiten im PDF-Dokument erschienen. Die Seitenzahlen wurden von mir eingefügt. Um die nachträgliche Nummerierung deutlich zu machen, werden die Seitenzahlen bei diesen und ähnlichen Zitationen in eckigen Klammern angegeben.

der amerikanische Soziologe das Werk „*Die Ökologie der menschlichen Entwicklung*“ (1981) (Epp 2018, [4]; Mays 2017, 24). Anstelle von künstlichen Settings interessiert sich Bronfenbrenner für die natürlichen, alltäglichen Situationen von Menschen (Epp 2018, [4]). Für die Übergangsforschung ist Bronfenbrenners Theorie aus zwei Gründen von zentraler Bedeutung. Zum einen wurde der ökosystemische Ansatz zu einem wesentlichen „Fundament“ (Mays 2017, 24) für die sich damals entwickelnde Forschungsrichtung. Zum anderen wird ein neues Verständnis von Übergängen entfaltet, indem „der positive Gehalt von sogenannten *ökologischen Übergängen* ins Zentrum der Theorie gestellt [wird]“ (Neuenschwander et al. 2012, 37).

Im Mittelpunkt von Bronfenbrenners Theorie steht der sich entwickelnde Mensch, der verschiedenen Lebensbereichen (Systemen) mit bestimmten Bezugsgruppen angehört: Mikro-, Meso-, Exo-, Makro- und Chronosystem. In diesen fünf Systemen findet die Entwicklung des Menschen statt. Damit verbunden sind Veränderungen der Rolle, der Identität sowie der Beziehungen (Bronfenbrenner 1989, 22; Griebel 2004, 27; Hermes 2017, 40-41). Das *Mikrosystem* ist das unmittelbarste System der sich entwickelnden Person. Mit Bezug auf das eigene Forschungsthema ist damit aus Sicht der Schüler*innen mit Behinderung die Familie oder die Schulklasse gemeint. Die Verbindungen zwischen den Lebensbereichen (z. B. die Beziehung zwischen Eltern und Lehrkräften) werden als *Mesosystem* bezeichnet (Bronfenbrenner 1989, 23-24; Neuenschwander et al. 2012, 37). In den Blick genommen werden von Bronfenbrenner (1989, 24) aber auch jene Lebensbereiche (*Exosystem*), in die die Person „vielleicht nie eintritt, in denen jedoch Ereignisse stattfinden, die beeinflussen, was in ihrer unmittelbaren Umgebung geschieht“. Dazu zählt etwa der sozio-ökonomische Status oder die Arbeitssituation der Eltern. Einen Einfluss auf die Entwicklung des Menschen haben ferner die Kulturen und Subkulturen einer Gesellschaft (*Makrosystem*), also die gesamtgesellschaftlichen und kulturellen Zusammenhänge inklusive der zugrundeliegenden Ideologien und Weltanschauungen (z. B. Gesetze, Vorurteile) (Bronfenbrenner 1989, 24; Neuenschwander et al. 2012, 37). Ein bedeutsames Makrosystem ist nach Geppert (2017a, 30) die Institution Schule, da ihre Gesetzmäßigkeiten auf die Schüler*innen einwirken und von den schulischen Akteur*innen Anpassung verlangen. Mit dem *Chronosystem* wird neben der individuellen Entwicklung und dem Umweltkontext (Mikro-, Meso-, Exo- und Makrosystem) auch die zeitliche Dimension in den Blick genommen. Dadurch wird es möglich, Bildungsübergänge mit ihrer Wirkung auf das Individuum oder eine soziale Gruppe näher zu beleuchten (Tippelt 2004, 10). Der Mensch ist eingebettet in verschiedene soziale Systeme, die dessen Entwicklung beeinflussen (Neuenschwander et al. 2012, 38; Shelton 2019, 10). Das Verhältnis zwischen Individuum und seiner sozialen Umwelt ist dabei von „Reziprozität charakterisiert“ (Mays 2017, 25), weswegen die Entwicklung des Menschen „ein wechselseitiger interaktionistischer Prozess“ (Epp 2018, [4]) mit der Umwelt ist.

In Anschluss an Bronfenbrenner (1989) werden institutionelle Bildungsübergänge in der Dissertation als ökologische Übergänge verstanden. Demnach findet ein Übergang statt, „wenn eine Person ihre Position in der ökologisch verstandenen Umwelt durch einen Wechsel ihrer Rolle, ihres Lebensbereiches oder beider verändert“ (ebd., 43). Es geht also um „den Wechsel der aktuellen Zugehörigkeit zu einem sozialen Kontext in einen anderen sozialen Kontext“ (Neuenschwander et al. 2012, 26). Durch die Interviews im Längsschnitt kann dieser Wechsel nachgezeichnet werden. Da der Fokus auf dem individuellen Erleben aus Sicht der Jugendlichen mit Behinderung und deren Eltern (mit/ohne Behinderung) liegt, ergeben sich Einblicke in die Mikrosysteme der Befragten. Bronfenbrenners Ansatz verstanden als *sensitizing concept* (Charmaz 2014; ausführlicher in Kapitel 4.4.5.) ermöglicht darüber

hinaus eine „mehrdimensionale Betrachtungsweise“ (Fasching 2017a, 18), indem zusätzlich weitere Ebenen analysiert werden können, wie Schule (Makrosystem) oder die Verbindung zwischen den Bereichen (Mesosystem).

Inklusiv

Der Begriff *inklusive Übergänge* wird in dieser Arbeit folgendermaßen verwendet: Zum einen wird auf den Fachdiskurs rund um den Inklusionsbegriff zurückgegriffen und Übergänge im Kontext von Inklusion diskutiert. Zum anderen dient der Begriff als kritische Reflexionsfolie mit Verweis auf das Recht sowie die Forderung nach inklusiver Bildung.

Österreich hat die UN-Behindertenrechtskonvention im Jahr 2008 ratifiziert und sich somit zu einem inklusiven Bildungssystem basierend auf Chancengleichheit für alle Schüler*innen bekannt (Amrhein 2011, 30; Biewer, Böhm & Schütz 2015, 13). Ausdrücklich wird in der Konvention der Zugang vor allem zu weiterführenden Höheren Schulen betont. Mädchen und Jungen mit Behinderung sollen die gleichen Möglichkeiten haben, eine Schule ihrer Wahl auf SEK I und SEK II zu besuchen (BMSGPK 2016, 20: Art.24, Abs.2, a). Über ein Jahrzehnt später sind Schüler*innen mit Behinderung in der nicht verpflichtenden schulischen sekundären und tertiären Bildung immer noch stark unterrepräsentiert (Spandagou 2015, 36). Das Risiko zur Exklusion aus dem Schulsystem steigt mit jeder Bildungsstufe an (Demmer 2017, 96) und ist am Übergang in die SEK II besonders virulent, denn nur wenigen Jugendlichen mit Behinderung gelingt der Wechsel in eine der Schulformen auf SEK II-Niveau (Fasching, Felbermayr & Hubmayer 2017b, 306; Felbermayr 2019, 179). Betrachtet man die aktuelle Situation schulischer Inklusion mit ihren „Übergangshürden“ (Thielen, Katzenbach & Schnell 2013a, 9) in die SEK II, zeigt sich ein deutlicher Widerspruch zum Inklusionsanspruch. Die geringe Anzahl an Schüler*innen mit SPF/Behinderung hängt nicht zuletzt mit den beschränkten inklusiven Beschulungsmöglichkeiten in den weiterführenden Höheren Schulen zusammen. Fehlt das Angebot bspw. an sogenannten Integrationsklassen in der SEK II kann auch das Recht auf inklusive Beschulung, wie es der Behindertenrechtskonvention zu entnehmen ist, nur eingeschränkt wahrgenommen werden. Dies ist mit ein Grund, dass nur in wenigen Fällen der Wechsel von einem inklusiven Setting auf SEK I in ein inklusives Setting auf SEK II-Niveau erfolgt (siehe Kapitel 2.3.2.). Gleichzeitig bleibt ohne entsprechende Alternativen und Wahlmöglichkeiten Inklusion „a hollow promise“ (Florian et al. 2000, 127). Übergänge im Bildungssystem und im Kontext von Inklusion gilt es daher „als Selektionsmechanismen mit Konsequenzen für weitere Lebensverläufe“ (Walther 2016, 122) kritisch in den Blick zu nehmen. Dies macht es notwendig, Übergänge im Kontext von Inklusion zu behandeln und als „Weichenstellung für inklusive Beschulung“ (Biewer, Böhm & Schütz 2015, 19) kritisch zu reflektieren.

Übergänge werden in dieser Arbeit also auf dreifache Weise als *institutionell*, *ökologisch* und *inklusive* verstanden. Das Individuum steht Zentrum, wird jedoch in Wechselwirkung mit seiner Umwelt betrachtet.

1.3 Bildungsentscheidungen verstanden als reproduktionstheoretisch und prozesshaft

Übergänge und Entscheidungen sind untrennbar miteinander verbunden. Jeder Übergang geht mit einer oder mehreren Entscheidungen einher, die für das Individuum unabsehbare Konsequenzen haben können (Tikkanen, Bledowski & Felczak 2015, 299). Es gilt an den Übergängen „weitreichende Entscheidungen“ (Dumfart, Krammer & Neubauer 2016, 187) zu treffen, mit denen die „Weichen gestellt und Bildungsverläufe festgelegt [werden]“ (Neuenschwander

et al. 2012, 62). Mit derlei Zuschreibungen wird in der Fachliteratur die Wichtigkeit von Bildungsentscheidungen an schulischen Übergängen betont. Denn Übergänge werden durch die getroffenen Entscheidungen zu Schnittstellen für den weiteren biographischen Verlauf (Lindmeier 2015, 308). Gesellschaftliche Veränderungen haben dazu beigetragen, dass wir heute in einer „Zeit der Individualisierung“ (Böhnisch 2017, 63) leben. Das Individuum ist stärker als je zuvor dazu aufgerufen, Entscheidungen eigenverantwortlich zu tätigen (Lindmeier 2015, 308; Walther 2013, 16-17). Eine Entscheidung ist zu treffen – das gilt auch für Jugendliche mit Behinderung, deren weiterer Lebensweg „durch zur Verfügung stehende Übergangspfade“ (Lindmeier 2015, 308) vorgeformt wird. Dies gilt insbesondere für Jugendliche mit intellektueller Beeinträchtigung, die nur begrenzte Wahlmöglichkeiten haben, um den Übergang selbst zu gestalten, und oftmals wie selbstverständlich nach der Pflichtschule in Tagesstrukturen wechseln (Fasching 2016, 291; Thielen, Katzenbach & Schnell 2013a, 9). Dennoch „werden von jedem Einzelnen individuell zu verantwortende Entscheidungen und biographische Begründungen gefordert, unabhängig davon, ob ein als gestaltbar erlebter Raum überhaupt zur Verfügung steht“ (Lindmeier 2019, 20).

Trotz der eingeschränkten Wahlmöglichkeiten müssen Jugendlichen mit Behinderung an den Bildungsübergängen selber entscheiden, wie es weitergehen soll. Eine Entscheidung zu treffen bedeutet generell, eine Wahl zwischen verschiedenen Optionen zu haben, die gleichzeitig nicht realisiert werden können (Dausien 2014, 40-41). Das Festlegen auf eine Option („Ich entscheide mich für A oder B.“) geschieht dann zwar punktuell, der Weg bis zur Entscheidungsfindung vollzieht sich aber über einen längeren Zeitraum. Anfang und Ende von Entscheidungen können nur schwer präzisiert werden und sind vielmehr als „unabschließbare[r] Prozess“ (Rabenstein & Gerlach 2016, 205) zu verstehen. Gleichsam wie Übergängen ist Entscheidungen ein *prozesshafter Charakter* inhärent, weswegen der Begriff „Entscheidungsprozess“ verwendet wird (Miethe & Dierckx 2014, 35; Rabenstein & Gerlach 2016, 205). Die Motive für Bildungsentscheidungen sind dabei vielfältig und werden unter verschiedenen theoretischen Gesichtspunkten erörtert. Bei den nachfolgenden Ausführungen orientiere ich mich an Miethe und Dierckx (2014, 19), die aus bildungssoziologischer Sicht zwischen entscheidungstheoretischen und reproduktionstheoretischen Erklärungsansätzen unterscheiden.

In quantitativer Forschung werden Bildungsentscheidungen im Sinne *entscheidungstheoretischer* Erklärungsansätze meist als bewusste und rationale Entscheidungen verstanden (Geppert 2017a, 20; Labede & Thiersch 2014, 65). Eine wichtige theoretische Grundlage ist der Rational-Choice-Ansatz nach Boudon (1974). Der Soziologe unterscheidet zwischen primären und sekundären Effekten und geht davon aus, dass dies „Effekte der Sozialschichtzugehörigkeit“ (Geppert 2017a, 31) sind, die auf das Individuum einen Einfluss haben. Zu den *primären Effekten* zählen verschiedene Kompetenzniveaus der Schüler*innen, „die direkt von der sozialen Herkunft abhängig sind“ (ebd.). Als Ausgangspunkt dieser Differenzen sieht Boudon „kulturelle und soziale Unterschiede in den sozialen Schichten“ (ebd.), wodurch sich ein direkter Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft der Schüler*innen und deren schulischen Leistungen ergibt (ebd.). *Sekundäre Effekte* meinen im Gegensatz dazu soziale Ungleichheiten, die eine Folge der elterlichen Bildungsaspiration sowie den dadurch bedingten Entscheidungsverhalten „bei gleichen Kompetenzen“ (ebd.) der Schüler*innen sind. Grundlage für das Entscheidungsverhalten sind Kosten-Nutzen-Kalkulationen rational denkender Akteur*innen (Miethe & Dierckx 2014, 22). Durch das Abwägen von Kosten und Nutzen wird eine rationale Entscheidung getroffen, die für das Individuum den „höchsten subjektiven Nutzen im Verhältnis zu den entstehenden Kosten“ (Labede & Thiersch 2014, 66) verspricht. Demzufolge würde eine Familie mit höhe-

ren finanziellen Rücklagen eher dazu tendieren, den eigenen Kindern eine längere unbezahlte akademische Ausbildung zu ermöglichen. Im Zentrum der Theorie steht somit das Individuum, das durch rationales Abwägen von Kosten und Nutzen schließlich jene Option auswählt, die am besten die eigenen Bedürfnisse befriedigt (Kroneberg & Kalter 2012, 76). Nach Wiedenhorn (2011, 66) meint rational aber nicht perfekt kalkulierende und informierte Personen, sondern es geht um eine Entscheidung, die „die Beteiligten ‚rational‘ auf der Grundlage der ihnen zur Verfügung stehenden Informationen und den für sie relevanten Kriterien“ tätigen. Dem Individuum werden somit „rationale Abwägungsprozesse unterstellt“ (Hermes 2017, 17).

Die hier vertretene Annahme, dass Individuen an Bildungsübergängen die freie Wahl zwischen verschiedenen Alternativen haben und souverän eine Entscheidung treffen können, wird von Vertreter*innen anderer Denktraditionen bezweifelt. Denn die Rahmenbedingungen, die durch die Gesellschaft vorgegeben werden (wie etwa gesetzliche Regulierungen), sind für die Vertreter*innen entscheidungstheoretischer Ansätze weniger von Bedeutung (Miethe & Dierckx 2014, 20). So werden soziale Ungleichheiten als Folge von „falsch“ getroffenen Entscheidungen gesehen, indem sich etwa Personen aus sozio-ökonomisch benachteiligten Verhältnissen trotz guter Schulleistungen gegen den Besuch einer weiterführenden Schule entscheiden.

In der qualitativen Forschung wird hingegen in erster Linie auf *reproduktionstheoretische* Erklärungsansätze und Überlegungen von Bourdieu zurückgegriffen, um sich Bildungsentscheidungen theoretisch zu nähern (Sponholz & Lindmeier 2017, 286). Entscheidungen werden einem reproduktionstheoretischen Verständnis folgend wesentlich durch ihre situative Einbettung in gesellschaftliche Rahmenbedingungen beeinflusst (Ecarius, Miethe & Tervooren 2014, 10; Rabenstein & Gerlach 2016, 216). Im Zentrum steht weniger die Bildungsentscheidung an sich, als „die Verwobenheit individueller Entscheidungen mit machtpolitischen Strukturen der Gesellschaft“ (Miethe & Dierckx 2014, 19-20). Entscheidungen werden demnach niemals völlig frei und nur durch kognitiv-rationale Überlegungen getroffen, sondern sind vielmehr in gesellschaftliche Strukturen eingebettet. Dadurch widerspiegeln und reproduzieren sie immer auch die Machtstrukturen von Bildungssystem und Gesellschaft (Ecarius, Miethe & Tervooren 2014, 10).

Zurückzuführen sind diese Überlegungen auf Bourdieu (1983, 2016), der als einer der bedeutendsten Bildungs- und Kultursoziologen des 20. Jahrhunderts gilt (Liebau 2009, 41). Bourdieu unterscheidet drei Kapitalsorten (ökonomisch, kulturell, institutionalisiert), die gleichermaßen Bildungsentscheidungen beeinflussen. Aus diesem Grund wird von Bourdieu eine ausschließliche Fokussierung auf das ökonomische Kapital kritisch bewertet und stattdessen ein erweiterter Kapitalbegriff präferiert (Fuchs-Heinritz & König 2011, 126). (1) Das *ökonomische Kapital* meint den materiellen Besitz, der einer Person zur Verfügung steht. Es ist dadurch in Geld konvertierbar und kann vererbt werden (Bourdieu 1983, 186; Sponholz & Lindmeier 2017, 289). (2) Hinsichtlich des *kulturellen Kapitals* werden drei Formen unterschieden: Das *inkorporierte* kulturelle Kapital ist „*körpergebunden*“ (Bourdieu 1983, 186) und setzt eine „Verinnerlichung (incorporation)“ (ebd.) voraus. Lesen als eine kulturelle Technik muss selbstständig angeeignet werden, kann also nicht von einer anderen Person übernommen werden. Am Ende des erfolgreichen Verinnerlichungsprozesses wird das inkorporierte Kapital zu einem festen Bestandteil der jeweiligen Person (ebd., 186-187). Kulturelles Kapital in *objektiviertem* Zustand meint Kunstgegenstände, wie Bücher, Bilder, Denkmäler usw. (ebd., 186). Unter *institutionalisiertem* Kulturkapital versteht Bourdieu (1983, 189) schließlich die „Objektivierung von inkorporiertem Kulturkapital“, wie es etwa in Form von schulischen oder akademischen Titeln auftritt. Durch

eine Sponson und die Verleihung eines akademischen Grades wird das Kulturkapital einer Person institutionell anerkannt (ebd., 190). Neben dem inkorporierten hat das institutionalisierte Kapital für den Bildungsbereich eine besondere Bedeutung, da durch die Vergabe von Titeln oder schulischen Zertifikaten Leistungen vergleichbar werden (Sponholz & Lindmeier 2017, 289-290). (3) *Soziales Kapital* als dritte Kapitalsorte bezeichnet jene Ressourcen, „die sich aus den sozialen Beziehungen einer Person ergeben“ (ebd., 290) – vorausgesetzt man ist Teil der sozialen Gruppe (Bourdieu 1983, 190-191).

Die Ausstattung mit den Kapitalsorten ist individuell verschiedenen und führt Bourdieu zu Folge zur Ausbildung verschiedener Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsweisen, auch bekannt als Habitus (Fasching 2019, 856). Habitus meint die individuellen Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsmuster, die uns eine Wahl treffen lassen, die besser oder schlechter zu unserem Habitus passt (Sponholz & Lindmeier 2017, 290). Die Entscheidung für oder gegen eine Schule wird somit maßgeblich vom Habitus, den „verinnerlichten Grenzen und Möglichkeiten“ (Schmitt 2010, 17), beeinflusst, indem etwa der Besuch einer höheren Schule angedacht oder von vornherein ausgeschlossen wird.

In Studien zu Bildungsentscheidungen wird darauf hingewiesen, dass es vielfach nicht angemessen erscheint, Entscheidungen als Kosten-Nutzen-Kalkül zu verstehen. Dies gilt insbesondere für Entscheidungssituationen, bei denen die Entscheidungsgrundlagen „nicht evident sind“ (Rabenstein & Gerlache 2016, 205) und daher ein rationales Kalkulieren bzw. ein Abwägen von Kosten und Nutzen nur begrenzt möglich ist. Nach Lindmeier (2015, 309) erschweren Übergänge zusätzlich das Treffen einer bewussten und informierten Entscheidung im Sinne der Rational-Choice-Theorien, da langfristige Folgen der Entscheidung nur schwer überblickt und eingeschätzt werden können. Neben dieser allgemeinen Perspektive weisen McDonald und Kidney (2012, 27-28) in Bezug auf Menschen mit einer intellektuellen Beeinträchtigung darauf hin, dass diese es eventuell nicht gewohnt sind, Entscheidungen zu treffen und oftmals nicht über die Fähigkeit verfügen, um Kosten und Nutzen abzuwägen. Dies wirft im Kontext der erkenntnistheoretischen Erklärungsansätze, die von rational getroffenen Entscheidungen ausgehen, dann die Frage auf, wie das Treffen von Entscheidungen erklärt werden kann. Aus diesem Grund liegt dieser Arbeit ein Verständnis von Bildungsentscheidungen zugrunde, das den reproduktionstheoretischen Erklärungsansätzen zuzuordnen ist. Ein ausschließlicher Blick auf rational denkende Akteur*innen, die auf Basis von Kosten-Nutzen-Kalkulationen Entscheidungen treffen, wird abgelehnt. Stattdessen werden die gesellschaftlichen Mechanismen auf Bildungsentscheidungen fokussiert (Lindmeier 2019, 22). Zudem werden Bildungsentscheidungen als prozesshaft verstanden, da Anfang und Ende – wie bei Übergängen – zeitlich nicht näher definiert und eingegrenzt werden können. Rabenstein und Gerlach (2016, 205) plädieren dafür, den prozesshaften Charakter von Entscheidungen in der Forschung stärker zu berücksichtigen. Denn nur wenige Studien setzen sich ausgehend von einem prozesshaften Verständnis von Entscheidungen mit der Frage auseinander, wie die betroffenen Personen (Jugendliche mit Behinderung, Eltern) den Entscheidungsprozess erleben, um so einen tieferen Einblick in die sozialen Wirklichkeiten der Befragten zu erhalten. Um diese Forderung und die Entscheidungen innewohnende Prozesshaftigkeit zu betonen, wird in dieser Arbeit der Begriff Entscheidungsprozess verwendet. Zugrunde liegt dieser Arbeit also ein Entscheidungsbegriff, der reproduktionstheoretisch sowie prozesshaft zu verstehen ist.

2 Rahmenbedingungen für schulische Inklusion und inklusive Übergänge

Inklusion bezieht sich auf alle Lebensbereiche, wird in dieser Arbeit jedoch ausschließlich in der Kombination mit Schule (schulische Inklusion) sowie Übergängen (inklusive Übergänge) diskutiert. Nach einer historischen Vorbemerkung mit Blick auf die Entwicklung schulischer Inklusion in Österreich wird im Sinne der Kontextualisierung das österreichische Schulsystem vorgestellt. Abschließend wird die Situation schulischer Integration anhand aktueller statistischer Daten für den Pflichtschulbereich sowie die Allgemeinbildenden Höheren Schulen vorgestellt.

2.1 Entwicklung schulischer Inklusion in Österreich

Die geschichtliche Entwicklung schulischer Inklusion ist von vier verschiedenen Phasen (Exklusion, Separation, Integration, Inklusion) geprägt. Nach Wocken (2011, 71) geht das „Stufenmodell“ mit den Entwicklungsphasen auf Bürlí (1997) zurück und wurde „von Sander (2004; 2008) und Hinz (2004) systematisch aufgenommen und hat in der Literatur eine beachtliche Verbreitung gefunden.“ Um die Entwicklung der schulischen Inklusion in Österreich nachzuzeichnen, wird im Folgenden auf diese Phasen Bezug genommen. Dabei könnte der falsche Eindruck entstehen, dass die Phasen strikt getrennt aufeinander folgen. Vielmehr fanden die einzelnen Phasen überlappend statt (Amrhein 2011, 17) – wie sich dies gegenwärtig bei den Phasen der Integration und der Inklusion beobachten lässt.

Am Weg zur Etablierung schulischer Integration

Die Phase der *Exklusion* aus dem Bildungswesen markierte den Anfang der geschichtlichen Entwicklung am Weg zur schulischen Inklusion. Lange Zeit hatten Kinder und Jugendliche mit Behinderung „keinerlei Anspruch auf Bildung“ (Felder & Schneiders 2016, 13), weswegen für diese nicht vorgesehen war, dass sie eine Schule besuchen (Sander 2008, 349). Zu einer Änderung kam es in Phase der *Segregation* bzw. *Separation*, die ihre Anfänge in der Zeit der Aufklärung im 18. Jahrhundert hat und in der grundsätzlich alle Menschen für „bildungsfähig“ (ebd.) erklärt wurden. Es starteten die ersten Bildungsversuche mit Kindern mit Behinderung getrennt vom allgemeinen Bildungswesen in sog. Anstalten (ebd.). Schulische Segregation bezeichnete somit eine Phase, in der Bildung und Unterricht für Schüler*innen mit Behinderung in speziellen Sondereinrichtungen stattfand. Als Gründe für die Segregation wurden folgende zwei Argumente vermehrt genannt: Zum einen die Abweichung von der altersentsprechenden Leistungsnorm und zum anderen die Überforderung der Regelschulen, sollten Schüler*innen mit und ohne Behinderung gemeinsam unterrichtet werden (Felder & Schneiders 2016, 13). Wenngleich dieses Vorgehen im historischen Rückblick verwundert, so war das daraus resultierende Förderschulsystem „vor dem Hintergrund des vorherigen kategorischen Ausschlusses von Kindern mit Behinderung in seiner Zeit eine historische Errungenschaft“ (ebd.). Bis in die 1970er Jahre hinein gab es im Sinne der Segregation in Österreich ein gut ausgebautes System an Sonderschulen für unterschiedliche Bezugsgruppen (Biewer & Proyer 2017, 243-244). Die Institutionalisierung des Sonderschulwesens verfolgte dabei das Ziel, durch zusätzliche oder spezialisierte Unterstützung auf die „special needs“ der Schüler*innen einzugehen, wobei dies zumeist in Form von „segregated or separated formal settings“ (Biermann & Powell 2016, 209), wie etwa Sonderschulen, erfolgt ist. Die Forderung nach Beschulung von Kindern und Jugendlichen mit SPF/Behinderung an den Regelschulen läutete die Phase der *Inte-*

gration ein (Amrhein 2011, 16). Die ersten Modellprojekte zur schulischen Integration, initiiert von reformorientierten Lehrer*innen und Eltern in den 1970/80er Jahren, waren an eine wissenschaftliche Begleitung geknüpft (Böhm, Felbermayr & Biewer 2018, 143; Tervooren & Pfaff 2018, 31-32). „Gemeinsamer Unterricht stand in Konkurrenz zu Sonderschulunterricht und musste sich auch über wissenschaftliche Forschung legitimieren“ (Böhm, Felbermayr & Biewer 2018, 143). Vor allem die 1980er Jahre waren vom Kampf um Anerkennung schulischer Integration und Diskussionen zwischen Befürworter*innen und Gegner*innen geprägt (Buchner & Gebhardt 2011, 300). Kritisiert wurde an den Sonderschulen etwa, dass die schulische Teilhabe der Kinder und Jugendlichen mit Behinderung an „ein ausdifferenziertes Sonderschulsystem“ (Tervooren & Pfaff 2018, 31-32) gebunden war. Nach Jahren der Diskussionen hat sich die gemeinsame Beschulung sowie der integrative Unterricht schließlich „als positive Art der Förderung“ (Buchner & Gebhardt 2011, 300) für Schüler*innen mit SPF bewährt. Die Phase der Integration hatte zur Folge, dass in vielen Ländern Schüler*innen mit SPF/Behinderung nun in Regelklassen/-schulen unterrichtet wurden (Spandagou 2015, 26). Desgleichen in Österreich, wo auf Initiative einer lokalen Elterngruppe 1984 in Oberwart (Burgenland) die erste Integrationsklasse Österreichs eröffnet wurde (Feyerer 1998, 11). Zurückzuführen war dieser Erfolg nicht zuletzt auf die hohe Aktivität und Motivation der Elternbewegung vor Ort, „welche die Massenmedien zu nutzen wusste und der es gelang, auch Widerstände von Schulverwaltung und Ministerien zu überwinden“ (Biewer 2018, 82). Für Feyerer (1998, 23) waren die Eltern daher „Auslöser und Motor der Reform“ und hatten wesentlich Anteil an der weiteren schulischen Entwicklung. Nicht weniger wichtig waren die vorherrschenden politischen Rahmenbedingungen, die sich für die Etablierung der Schulprojekte und später die schulische Integration als günstig erwiesen haben (Biewer 2018, 81-82).

Während sich in den 1980er Jahren in Österreich schulische Integration immer mehr etablierte, verbreitete sich in Nordamerika bereits das Konzept der *schulischen Inklusion*. Gefordert wurde eine Gestaltung von Regelschulen „in einer Form, dass Kinder mit Behinderungen keine Ausschlüsse und Zurückweisungen mehr erfahren“ (Biewer 2019, 9.). Trotz der inklusiven Entwicklungen in Nordamerika war im deutschsprachigen Raum das Konzept der *schulischen Integration* weiterhin vorherrschend und erhielt durch gesetzliche Änderungen immer mehr an Bedeutung. So wurde in Österreich 1993 das Elternwahlrecht zwischen schulischer Integration und Sonderschulung für die Volksschule (Schulstufe 1-4) eingeführt. 1996 wurde dann das Elternwahlrecht auf Sekundarstufe I (Schulstufe 5-8) der Pflichtschulen sowie die Allgemeinbildenden Höheren Schulen übertragen (Biewer 2018, 82; Biewer & Proyer 2017, 244). Das vorhandene Schulsystem wurde mit Einführung des Elternwahlrechts aber nicht – wie dies etwa das Konzept der Inklusion nahelegt – in Frage gestellt (Biewer 2016, 324). Dennoch gilt das Elternwahlrecht als ein wichtiger und einschneidender Schritt am Weg zur Umgestaltung des Schulsystems (Biewer & Proyer 2018, 307). Eltern werden nach Peters (2015, 157) durch das neue Gesetz zu „Entscheider“ und können die Entscheidung hinsichtlich der bevorzugten Beschulungsform selber treffen. International betrachtet waren die Weichen jedoch auf *inclusion* gestellt. Dies zeigt sich etwa an der „Erklärung von Salamanca“ (englisch: „Salamanca Statement“) aus dem Jahr 1994, in der wiederholt von „inclusion“ oder „inclusive“ die Rede ist (Leonhardt 2018, 12; UNESCO 1994). Das Dokument entstand im Zuge einer UNESCO-Konferenz, die im Juni 1994 in Salamanca (Spanien) stattfand (Leonhardt 2018, 11). „Als eines ihrer Hauptergebnisse gilt die erstmalige Nennung des Begriffs ‚Inklusion‘ und dessen Bestimmung“ (ebd.). Im Sinne des inklusiven Gedankens betont die Erklärung das Grundrecht auf Bildung für alle Kinder, die Vielfalt im Bildungssystem sowie die Einzigartigkeit der Interessen, Fähigkeiten und Bedürfnisse eines jeden Schulkindes (Spandagou 2015, 31). Zugrunde liegt diesem Dokument ein erweiterter Inklusionsbegriff, der neben Behinderung auch andere Problemlagen bei Kindern fokussiert (Biewer 2019, 11). Die Umsetzung dieser Ziele

hat „im sozialen und ökonomischen Zusammenhang“ zu erfolgen, was wiederum einer grundlegenden Neuausrichtung bzw. Reform der Bildungssysteme bedarf (Amrhein 2011, 27). Mit Blick auf die Bildungssysteme plädiert die Erklärung von Salamanca für inklusive Schulen, distanziert sich von Sonderschulen und empfiehlt Ländern ohne Sonderschulen, diese erst gar nicht aufzubauen. Inklusion wird so zur „zentrale[n] Perspektive der Entwicklung des gesamten Schulwesens“ (Biewer 2019, 11). Ausgehend vom Salamanca Statement fand das Konzept der Inklusion „weltweite Verbreitung“ (Biewer, Böhm & Schütz 2015, 11). Das Statement kann somit als Startschuss für die internationalen Diskussionen rund um die Weiterentwicklung von Integration zu Inklusion gesehen werden (Amrhein 2011, 16).

Die 2000er Jahre: Stillstand und Aufbruch zu schulischer Inklusion

Mit Blick auf die 2000er Jahre gab es in Österreich hinsichtlich der Entwicklung von schulischer Inklusion zunächst eine Phase des Stillstandes gefolgt von einer Phase des Aufbruchs. Zur Jahrtausendwende kam es in Österreich zu einem einschneidenden politischen Wandel, der eine *Phase des Stillstandes* einläutete. Zum ersten Mal gab es auf Bundesebene nach der Nationalratswahl eine Koalition zwischen der konservativen Volkspartei (ÖVP) und der rechtspopulistischen Freiheitlichen Partei Österreich (FPÖ). Für Biewer (2018, 83) war der damit einhergehende politische Wechsel – zuvor regierten jahrzehntelang die Sozialdemokratische Partei (SPÖ) und die Konservativen (ÖVP) in einer sog. großen Koalition (Bundeskanzleramt 2021) – wohl mit ein Grund für die fehlende Ausweitung des Integrationsmodelles. In den folgenden Jahren gab es nur eine geringe Anzahl an gesetzlichen Aktivitäten mit Blick auf Integration (Biewer et al. 2015, 282). Im Jahr 2001 wurde etwa in den Sonderschulen das Berufsvorbereitungsjahr eingeführt und somit das Aufgabenfeld der Heilpädagogik auf das 9. Schuljahr ausgeweitet. Integration wurde zwar nicht wie gewünscht für die Polytechnischen Schulen gesetzlich verankert, war jedoch ab 2003 durch eine Änderung des Berufsausbildungsgesetzes als Schulversuch möglich (Feyerer 2009, 75). Der Anspruch auf schulische Integration bestand also weiterhin nur bis zum 8. Schulbesuchsjahr. Gleichzeitig wurde Integration aber von der Politik nicht in Frage gestellt und konnte sich so als Möglichkeit zur integrativen Beschulung österreichweit etablieren (Biewer 2018, 83). Deutlich wird, dass die Entwicklung von schulischer Inklusion von den politischen Rahmenbedingungen abhängt (ebd., 81-83).

Die *Phase des Aufbruchs* läutete schließlich das Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderung, die sog. Behindertenrechtskonvention, ein (BMSGPK 2016). Die Konvention ist „zweifelsohne ein monumentaler Meilenstein in der Geschichte der Behindertenpolitik und Behindertenpädagogik“, indem sie den Weg „in eine inklusive Zukunft“ (Wocken 2011, 52) weist. Inklusion bezieht sich dabei generell auf alle Lebensbereiche, wie bspw. Arbeit, Wohnen, Freizeit (Doose 2013, 93), und bezeichnet „eine Form des gesellschaftlichen Umgangs mit der Verschiedenheit von Menschen“ (Amrhein 2011, 15). Seit der Jahrtausendwende findet sich in der deutschsprachigen bildungswissenschaftlichen Forschung der Begriff Inklusion mit Verweis auf den damit einhergehenden Paradigmenwechsel (Amrhein 2011, 16; Leonhardt 2018, 12; Tervooren & Pfaff 2018, 31). Durch Ratifizierung der Behindertenrechtskonvention im Jahr 2008 wird Inklusion in der Politik zu einem zentralen Thema (Kronauer 2018, 40). Von der Generalversammlung der United Nations (UN), sprich den Vereinten Nationen, wurde die Konvention am 13. Dezember 2006 angenommen und schließlich am 30. März 2007 zur Unterzeichnung aufgelegt (Spadagou 2015, 31). Österreich hat als erstes deutschsprachiges Land die Konvention sowie das Fakultativprotokoll, eine zusätzliche freiwillige Verpflichtung, im Sommer 2008 ratifiziert und die Ratifikationsurkunde am 26. September 2008 in New York (USA) hinterlegt. Am Nationalfeiertag Österreichs desselben Jahres (26. Oktober 2008) ist die Behindertenrechtskonvention innerstaatlich in Kraft getreten (Biewer 2019, 12; BMASK 2010). Österreich hat damit auch abseits der wis-

senschaftlichen Forschungslandschaft „[d]as Stadium der Inklusion“ (Sander 2008, 350) erreicht. Mit Stand 26. Juli 2021 haben 182 Länder die Behindertenrechtskonvention unterzeichnet und 163 Länder ratifiziert (UN 2021), was sie zu einer „der am meisten unterstützten Konvention in der Geschichte der Vereinten Nationen“ (Spandagou 2015, 31) macht. Durch die Ratifizierung wird das Dokument rechtlich verbindlich und findet nicht mehr „auf der Basis von Freiwilligkeit und persönlichem Interesse“ (Feyerer & Altrichter 2018, 83) statt.

Die Konvention hat „ein hohes Maß an Verbindlichkeit für staatliche Organe“ (Biewer 2019, 13) sowohl auf kommunaler (Gemeinden), regionaler (Länder) sowie nationaler Ebene (Bund) (BMASK 2010, 1). Die Länder verpflichten sich zur Übernahme der Vorgaben in das nationale Recht und unterwerfen sich (inter-)nationalen „Kontrollmechanismen“, welche die Umsetzung der Konvention überprüfen (Biewer 2019, 13). Zu diesem Zweck wurde in Österreich der Monitoringausschuss installiert, „ein unabhängiger Ausschuss, der die Einhaltung der Menschenrechte von Menschen mit Behinderungen durch die öffentliche Verwaltung für den Bereich der Bundeskompetenz überwacht“ (Monitoringausschuss 2021). Zudem findet von den Vereinten Nationen eine Überprüfung zur Umsetzung der Behindertenrechtskonvention im Rahmen einer sog. Staatenprüfung⁶ statt (BMSGPK 2016). In der ersten Staatenprüfung aus dem Jahr 2013 wird etwa die deutschsprachige Übersetzung der „Convention on the Rights of Persons with Disabilities“ kritisiert (BMASK 2013, 5). Österreich wird dazu angehalten, „vorhandene Falschübersetzungen, die den Zielsetzungen der Konvention zuwiderlaufen, zu korrigieren“ (Biewer 2018, 87). Dazu zählt der „Kunstfehler“ (Wocken 2011, 59), dass „inclusion“ fälschlicherweise mit „Integration“ übersetzt wurde. Dass es sich dabei um die falsche Begriffswahl handelt, erklärt Kronauer (2018, 40) wie folgt:

„Aber Integration trifft gerade nicht, was das Neue und Bahnbrechende der Konvention bezweckt. Es geht ihr nicht mehr in erster Linie darum, Menschen mit Behinderung so zu betreuen, und zu beeinflussen, dass sie in die Gesellschaft passen, sie in diesem Sinn also zu ‚integrieren‘, sondern umgekehrt darum, die Gesellschaft so zu öffnen, dass sie Menschen mit Behinderungen selbstverständlich einbezieht. Nicht mehr institutionalisierte Sonderbehandlung, sondern anerkannte Differenz innerhalb gemeinsamer Institutionen und Organisationen ist das Ziel.“

Die inkorrekte Übersetzung betraf auch andere zentrale Begriffe, wie „independence“ (übersetzt mit „Unabhängigkeit“) oder „assistance“ (übersetzt mit „Hilfe“). Da es eine akkordierte Übersetzung aller deutschsprachiger Länder war, erhielt die Behindertenrechtskonvention mit den strittigen Begriffsübertragungen in gleich mehreren Staaten Gültigkeit. Nach massiver Kritik wurde die Konvention überarbeitet und seit 2016 gilt in Österreich, als einzigem deutschsprachigen Land, eine neue deutsche Fassung (siehe BMSGPK 2016). Korrigiert wurden u. a. die oben genannten strittigen Begriffe und so wurde „inclusion“ nun mit „Inklusion“, „independence“ mit „Selbstbestimmung“ sowie „assistance“ mit dem Begriff „Assistenz“ ins Deutsche übertragen (Biewer 2018, 87-88). Inklusion wurde durch diese Änderungen sprachlich zu einem zentralen Begriff in der Konvention, was sich an Begriffen wie „inklusives Bildungssystem“ (BMSGPK 2016, 16), inklusiver Unterricht (ebd., 20) oder inklusives Arbeitsumfeld (ebd., 22) zeigt. Trotz alledem enthält die Behindertenrechtskonvention keine Definition von Inklusion. Nach Makarova (2017, 42) lassen

6 Die Berichte zur ersten sog. Staatenprüfung Österreichs durch die Vereinten Nationen, bei der die Umsetzung der Behindertenrechtskonvention kontrolliert wird, wurden 2010 – zwei Jahre nach Ratifizierung der Konvention – eingereicht. Die Staatenprüfung fand im September des Jahres 2013 in Genf statt. Als Resultat der ersten Überprüfung wurden in einem 14-seitigen Dokument 58 Punkte und 23 Empfehlungen veröffentlicht, die sich auf die einzelnen Artikel der Konvention beziehen. Thematisiert wird etwa das „Durcheinander zwischen ‚inklusive‘ Bildung und ‚integrierter‘ Bildung“ (BMASK 2013, 11) oder die mangelnden Anstrengungen, „um die inklusive Bildung der Kinder mit Behinderungen zu unterstützen“ (ebd.). Die zweite Staatenprüfung steht noch aus (vermutlich im Jahr 2021). Von der österreichischen Bundesregierung wurde ein kombinierter zweiter und dritter Staatenbericht im September 2019 eingereicht (BMSGPK 2020b).

sich dennoch folgende „Facetten des Inklusionsbegriffs“ ausmachen: „Als ein *ethisches Grundprinzip* ist Inklusion normativ begriffen. Inklusion ist somit ein Ziel, das anzustreben ist und zugleich ein verbindlicher *Soll-Zustand*, den es zu erreichen gilt.“ Inklusion wird neben Partizipation in der Konvention zu einem Grundprinzip, „das sich mit Notwendigkeit aus der Anwendung der *Menschenrechte* auf Menschen mit Behinderung ergebe.“ (Kronauer 2018, 41). Dabei handelt es sich aber nicht um besondere Menschenrechte, die neu für Menschen mit Behinderung entstanden sind. Vielmehr wurden die allgemein bereits existierenden Menschenrechte an den Kontext Behinderung angepasst (Lindmeier & Lindmeier 2015, 45).

„Damit reagierten die Vereinten Nationen auf den Umstand, dass behinderte Menschen trotz Gültigkeit allgemeiner Menschenrechte unter massiver und vielfältiger Diskriminierung in nahezu allen Lebensbereichen leiden“ (ebd.).

Als normative Forderung, wie in der Behindertenrechtskonvention formuliert, meint Inklusion also „die volle Partizipation“ (Feyerer 2011, o. S.) und eine „gleichberechtigte soziale Teilhabe“ (Wansing et al. 2016, 71) von allen Menschen in allen Lebensbereichen, wie bspw. Schule (ebd.). Damit einher geht ein Wandel der Gesellschaft und Institutionen (Gomolla 2017, 64) sowie eine Verschiebung der Perspektiven: Es sind nicht mehr die Schüler*innen, die sich – wie im Integrationsverständnis – an die Schulen anpassen, sondern die Schulen passen sich an die je individuellen Bedürfnisse der Individuen an (Biewer 2017, 136). Inklusion beschreibt demnach einen Perspektivenwechsel, der nicht nur darin besteht, ehemals marginalisierte Gruppen den Zugang zu Bildungsinstitutionen zu ermöglichen. Es geht in erster Linie um eine „Neudefinition von Bildungsinstitutionen dahingehend, Verschiedenheit nicht als Problem, sondern als Ressource zu verstehen“ (Schmidt 2014, 393). Der (menschen-)rechtsverbindliche Anspruch von Inklusion wird in der Konvention in 50 Artikeln formuliert, die alle Lebensbereiche und Belange, welche die Rechte von Menschen umfassen, betreffen. Von zentraler Bedeutung für den schulischen Bereich ist Artikel 24, der sich mit Bildung beschäftigt und als sog. Bildungsartikel bekannt ist. Das Recht auf Bildung wird als ein Recht auf eine inklusive Bildung formuliert (Biewer, Böhm & Schütz 2015, 13), wie folgender Auszug aus der Behindertenrechtskonvention zeigt:

„Die Vertragsstaaten anerkennen das Recht von Menschen mit Behinderungen auf Bildung. Um dieses Recht ohne Diskriminierung und auf der Grundlage der Chancengleichheit zu verwirklichen, gewährleisten die Vertragsstaaten ein inklusives Bildungssystem auf allen Ebenen und lebenslanges Lernen [...]“ (BMSGPK 2016, 19: Art.24, Abs.1).

Die Behindertenrechtskonvention ist „ein klarer Appell für inklusive Bildung“ (Spandagou 2015, 32). Dies schließt einen diskriminierungsfreien Zugang zum Bildungssystem (Amrhein 2011, 30) sowie einen „qualitativ hochwertigen inklusiven Unterricht“ (Lang 2019, 26) mit ein. Die Vertragsstaaten haben sicherzustellen,

„dass Menschen mit Behinderungen nicht aufgrund von Behinderung vom allgemeinen Bildungssystem ausgeschlossen werden und dass Kinder mit Behinderungen nicht aufgrund von Behinderung vom unentgeltlichen und obligatorischen Grundschulunterricht oder vom Besuch weiterführender Schulen ausgeschlossen werden“ (BMSGPK 2016, 20: Art.24, Abs.2, a).

Gefordert werden ein inklusiver Unterricht sowie individuell angepasste Unterstützungshilfen (Lang 2019, 26). In diesem Sinne muss die Republik Österreich gewährleisten,

„dass blinden, gehörlosen, schwerhörigen, hörschbehinderten oder taubblinden Menschen, insbesondere Kindern, Bildung in den Sprachen und Kommunikationsformen und mit den Kommunikationsmitteln, die für den Einzelnen am besten geeignet sind, sowie in einem Umfeld vermittelt wird, das die bestmögliche schulische und soziale Entwicklung gestattet“ (BMSGPK 2016, 20: Art.24, Abs.3, c).

Gemäß der Behindertenrechtskonvention haben Schüler*innen mit Behinderung somit das gleiche Recht auf einen diskriminierungsfreien Bildungszugang. Dies betrifft auch den baulichen Zugang zur bzw. innerhalb der Schule (Degenhardt 2018, 147). Von besonderem Interesse für das eigene Forschungsthema ist der ausdrückliche Hinweis in der Konvention, den Zugang vor allem zu weiterführenden Höheren Schulen zu erleichtern. Mädchen und Jungen mit Behinderung sollen die gleichen Möglichkeiten haben, eine Schule ihrer Wahl auf Sekundarstufe I, II sowie daran anschließend eine tertiäre Bildungseinrichtung zu besuchen. Damit angesprochen wird das Thema der Entscheidungen. Die Konvention verweist in Artikel 3, der sich mit den allgemeinen Grundsätzen beschäftigt, auf die Achtung der Menschen, ihre individuelle Autonomie und Freiheit. Dies meint im Sinne der Selbstbestimmung die Freiheit zu haben, „eigene Entscheidungen zu treffen“ (BMSGPK 2016, 8: Art.3, a). Die Freiheit der eigenen Entscheidungswahl wird zudem in der Präambel erwähnt (ebd., 5). Für den schulischen Kontext bedeutet dies, dass Schüler*innen mit Behinderung selbstbestimmt die Wahl für die von ihnen bevorzugte Schule treffen können.

Entwicklung schulischer Inklusion seit der Ratifizierung 2008

Wie sieht die Entwicklung schulischer Inklusion in Österreich seit Ratifizierung der Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung im Jahr 2008 aus? Hat sich schulische Inklusion mittlerweile etabliert? Die Ratifizierung brachte eine neue Dynamik in die Auseinandersetzung mit inklusiver Bildung in Österreich (Buchner & Proyer 2020, 88). Verglichen mit der Entwicklung schulischer Integration führt die „Forderung nach Inklusion [...] nicht mehr zu diesem starken Echo wie die Forderung nach Integration in den 1980er- und 1990er-Jahren“ (Bilgeri & Biewer 2020, 4-5). Generell lässt sich jedoch ein Trend von segregativen zu mehr inklusiven Beschulungsformen erkennen (Biewer et al. 2015, 288). Damit einher gehen wichtige gesetzliche Veränderungen. So wurde etwa nach mehreren Schulversuchen im Jahr 2012 die schulische Integration für die 9. Schulstufe gesetzlich verankert, wodurch etwa der integrative Besuch in den Polytechnischen Schulen möglich ist (RIS 2021c, §8a). In bildungspolitischen Diskussionen wird wiederholt gefordert, die Forderungen der Behindertenrechtskonvention umzusetzen und in diesem Sinne Schüler*innen in einem *inklusiven* Bildungssystem zu beschulen (Biewer 2018, 85). Diese Forderung „stellte das Gleichgewicht zwischen integrativem Sektor und Sonderschulen in Frage“ (ebd.) und die sich daraus resultierenden Streitfragen drehen sich um die Gestaltung eines inklusiven Schulsystems sowie die Rolle von Sonderschulen in diesem Entwicklungsprozess (Leonhardt 2018, 12). Die kontroverse Debatte rund um die „Auflösung der traditionellen Dichotomie von Sonder- versus Regelschule“ (Biermann, Pfahl & Powell 2020, 195) ist dabei keinesfalls auf den deutschsprachigen Raum beschränkt, sondern wird in den meisten europäischen Ländern geführt. Generell lassen sich in Österreich bei der Umsetzung von Inklusion zwei gegenläufige Tendenzen beobachten, welche „die gegenwärtige Zerrissenheit“ (Biewer 2018, 87) verdeutlichen. Der eine Pol wird durch eine bundesweite Initiative zur Beibehaltung des Elternwahlrechts zwischen integrativer/inklusive Beschulung und Sonderschule ausgedrückt. Der andere Pol wird durch Entwicklungen zur Realisierung eines inklusiven Bildungssystems verdeutlicht. Hierzu zählt etwa die neue deutschsprachige Fassung der Behindertenrechtskonvention, die seit 2016 in Österreich Kraft ist und die fachlich korrekte Bezeichnung „Inklusion“ anstelle von „Integration“ verwendet (ebd.), oder die Änderung der Lehrer*innenbildung. Seit dem Jahr 2013 wird auf die Ausbildung von spezialisierten Sonderschullehrer*innen verzichtet (Biewer & Proyer 2018, 307), stattdessen sollen alle Lehrkräfte die „notwendigen Basiskompetenzen für den inklusiven Unterricht“ (Biewer 2016, 323) erhalten.⁷

⁷ Ausführlicher kann diese Entwicklung sowie die Konzeption der neuen Lehrer*innenbildung bei Biewer (2016), Biewer und Proyer (2018) nachgelesen werden.

Zudem wurden 2015 in drei Bundesländern Österreichs (Kärnten, Steiermark, Tirol) sog. Inklusive Modellregionen eingerichtet, „um Erfahrungen mit einer vollständigen Umsetzung inklusiver Bildung zu sammeln“ (BMBF 2015, 2).⁸ Neben der praktischen Umsetzung von schulischer Inklusion gilt es die wissenschaftliche Ebene, also die wissenschaftliche Beschäftigung mit der theoretischen Konstruktion Inklusion, zu betrachten. Wiederholt wird in der Forschung auf die uneinheitliche und diffuse Verwendung des Inklusionsbegriffs hingewiesen (Löser & Wernig 2015, 17; Makarova 2017, 47). Amrhein (2011, 15) spricht deshalb von einer „Confusion about inclusion“, die innerhalb des wissenschaftlichen Diskurses zu „Sprachverwirrungen“ geführt habe. Budde (2018, 49-50) verdeutlicht die „Vielschichtigkeit“ des pädagogischen Inklusionsbegriffs im erziehungswissenschaftlichen Diskurs anhand fünf verschiedener Thematisierungsfiguren. Der Anspruch auf Inklusion wird demnach als politische Forderung, bildungspolitischer Anspruch, (sonder-)pädagogisches Handlungsproblem, menschenrechtsbasierte pädagogische sowie sozialwissenschaftliche Thematisierungsfigur artikuliert. Lindmeier und Lindmeier (2015, 43) stellen dem Begründungsdiskurs einen Realisierungs- bzw. Implementierungsdiskurs gegenüber. Während sich der erstgenannte Diskurs mit der ethischen und rechtlichen Legitimation (Begründung) von Inklusion beschäftigt, thematisiert der zweite Diskurs die politischen und praktischen Fragen der Umsetzung (Realisierung, Implementierung) in Bildungssystemen.

Deutlich wird an den Ausführungen, dass sich der Inklusionsbegriff mittlerweile zwar in verschiedenen Bereichen etablieren konnte (Praxis, Politik, Wissenschaft, etc.), es weiterhin aber an einem einheitlichen Verständnis – sowohl innerhalb der Disziplin (intradisziplinär) als auch disziplinenübergreifend (interdisziplinär) – fehlt. Der Inklusionsbegriff ist immer noch Gegenstand kontrovers geführter Debatten (Peter & Waltdschmidt 2017, 30). Das Inklusionsverständnis dieser Arbeit basiert auf der UN-Behindertenrechtskonvention. Als normative Forderung meint Inklusion somit die volle Teilhabe von Menschen mit Behinderung in allen Lebenslagen, womit auf die Möglichkeit zu einem uneingeschränkten Zugang ins Bildungssystem verwiesen wird. Die Weichen sind in Österreich zwar auf Inklusion gestellt. Der Blick auf den geschichtlichen Abriss zeigt jedoch, dass (a) die Realisierung inklusiver Bildungssysteme Zeit benötigt (Wocken 2011, 104) und (b) die Etablierung von Inklusion von den politischen bzw. gesellschaftlichen Rahmenbedingungen eines Landes abhängt (Biewer 2018, 81-83).

2.2 Die institutionellen Vorgaben des österreichischen Schulsystems

In der geltenden Fassung des Schulorganisationsgesetzes (RIS 2021b, §3) ist die Gliederung der österreichischen Schulen festgelegt. Nach Bildungsinhalt kann zwischen allgemeinbildenden und berufsbildenden Schulen unterschieden werden. Mit Blick auf die Bildungshöhe wird zwischen Primar- und Sekundarschule differenziert (ebd., Abs.2). Die neunjährige Schulpflicht beginnt in Österreich nach Vollendung des sechsten Lebensjahres mit Eintritt in die 4-jährige gemeinsame Volksschule (Schulstufe 1-4). Daran schließt der Bereich der Sekundarstufe I (Schulstufe 5-8) an. Die vier Jahre können entweder in der Mittelschule⁹ oder in der Allgemeinbildenden Höheren Schule (Unterstufe) absolviert werden (siehe Abb. 1). Hat ein Schulkind keine Vorschule besucht und keine Klasse wiederholt, fehlt diesem zur Vollendung

8 Genauer nachzulesen, inklusive der Präsentation von Fallstudien zu den Prozessen und Strategien aus den drei Inklusiven Modellregionen, bei Svecnik, Petrovic und Sixt (2017).

9 Die „Neuen Mittelschule“ (NMS) haben mit 1. September 2012 die „Hauptschule“ als gesetzlich verankerte Regelschule abgelöst und bezeichnet nunmehr die Pflichtschule für die 10- bis 14-Jährigen. Damit einher gingen auch schulstrukturelle Veränderungen, wie gemeinsamer Unterricht von Pflicht- und Gymnasiallehrer. Ab Schuljahr 2020/21 kam es zu weiteren Änderungen inklusiver Umbenennung in „Mittelschule“ (MS) (BMBWF 2021a).

der neunjährigen Schulpflicht noch ein Jahr und somit folgt ein weiterer schulischer Übergang. Die schulischen Möglichkeiten auf Sekundarstufe II (ab Schulstufe 9) sind vielfältig und umfassen das Berufsvorbereitungsjahr, die einjährigen Polytechnischen Schulen, die Berufsbildenden Mittleren und Höheren Schulen sowie die Allgemeinbildenden Höheren Schulen (Oberstufe) mit unterschiedlicher Dauer und Abschlüssen (Biewer 2021; Breit et al. 2019; RIS 2021c). Die verschiedenfarbigen Pfeile in der Abbildung (Seite 43) verdeutlichen die Arten des Abschlusses am Ende der Sekundarstufe II (höhere Berufsqualifikation, berufliche Erstqualifikation, allgemeiner Hochschulzugang) (Breit et al. 2019, 10).

Während die Entscheidung für eine polytechnische Schule in den meisten Fällen in eine Berufsausbildung übergeht, mündet der Wechsel in eine gymnasiale Oberstufe vielfach in einem Studium (tertiäre Bildung) (Dumfart, Krammer & Neubauer 2016, 188). Notwendig für den Übergang in die tertiäre Bildung (Universität, Fachhochschule) ist eine Matura, die zumeist in den Höheren Schulen der SEK II erworben wird, oder durch eine nachträglich erworbene Studienberechtigungsprüfung (Breit et al. 2019, 10). Seit Juli 2019 gilt zudem für alle jungen Frauen und Männer die Ausbildungspflicht bis achtzehn Jahre (Volljährigkeit), die sog. „Ausbildung bis 18“, mit dem Ziel, möglichst vielen Jugendlichen einen über die Pflichtschule hinausgehenden Abschluss zu ermöglichen (BMDW 2016).

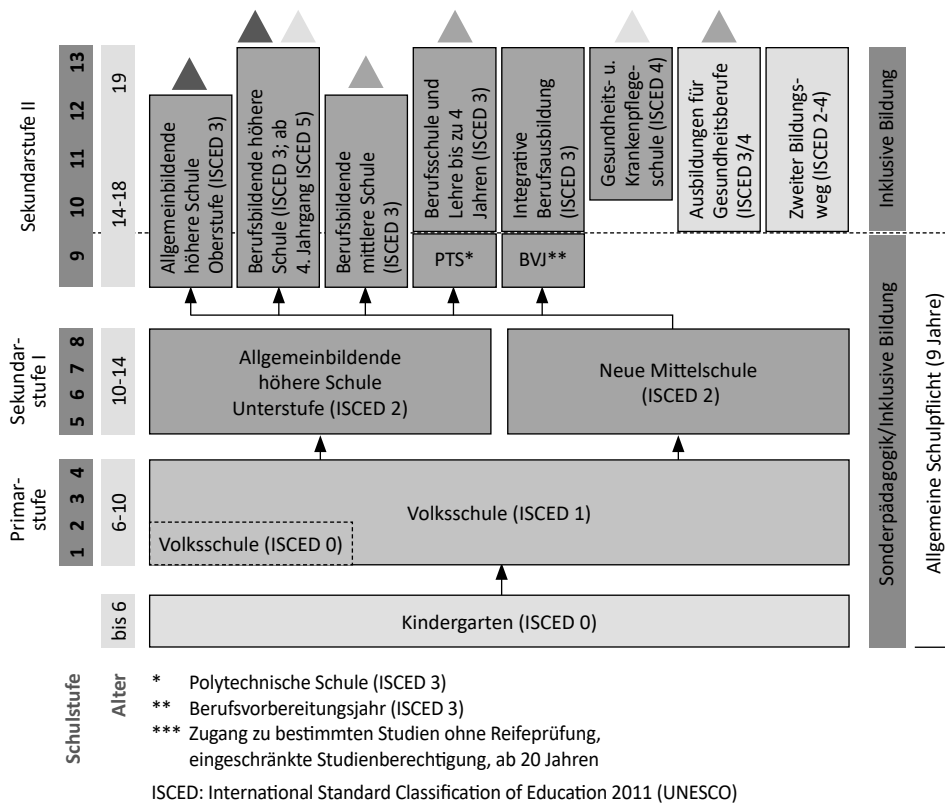


Abb. 1: Das österreichische Schulsystem bis zum Ende der SEK II (Quelle: Breit et al. 2019, 10, Ausschnitt)

Charakteristisch für das österreichische Schulsystem bzw. für das deutschsprachige Schulsystem an sich ist die frühe Weichenstellung zwischen akademischer und berufsbildender Zukunftsperspektive. Für Helsper und Kramer (2007, 439) gleichen Bildungssysteme wie diese einem „Hindernisparcours [...] mit vielen und besonders frühen Schaltstellen der Selektion.“ Denn bereits im Alter von zehn Jahren gilt es nach der Primarstufe eine Entscheidung zwischen Mittelschule (Pflichtschule) und Gymnasium (Allgemeinbildender Höherer Schule) zu treffen, die zumeist für den weiteren Bildungsweg richtungsweisend ist (Biewer 2018, 81; Ecarius, Miethe & Tervooren 2014, 9; Fasching & Felkendorff 2007, 76-79). Deutlich wird zudem die Parallelität von inklusiver und segregativer Beschulung, die auf das Elternwahlrecht für oder gegen inklusive Beschulung zurückzuführen ist (Feyerer & Altrichter 2018, 78). Für die gesamte Pflichtschulzeit gibt es die Möglichkeit der inklusiven Beschulung bzw. des Besuchs einer Sonderschule. Die „gesetzlich fixierte Zweigleisigkeit“ (ebd., 79) hat nach Feyerer und Altrichter (2018, 78) ein „*multi track system*“ zur Folge, das einem „*one track system*“ im Sinne einer Schule für alle Kinder entgegensteht. Zwar hat die Doppelgleisigkeit zum steten Wachstum von schulischer Integration „auf ein international sehr hohes Maß“ beigetragen, verhindert aber notwendige strukturelle Grundsatzdiskussionen (ebd.).

Der Schulbesuch von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf, ehemals „Sonderschulbedürftigkeit“ (Fasching & Felkendorff 2007, 81), ist in Österreich in Paragraph 8 des Schulpflichtgesetzes (1985) geregelt (RIS 2021c). Als zuständige Behörde gilt die jeweilige Bildungsdirektion, die den sonderpädagogischen Förderbedarf (SPF) für das Schulkind feststellt. Dies geschieht entweder auf Antrag der Eltern bzw. Erziehungsberechtigten oder von Amts wegen durch die Bildungsdirektion (BMBWF 2019). Die Bezeichnung „Sonderpädagogischer Förderbedarf“ ist das Resultat einer Entwicklung, die sich seit Ende der 1980er Jahre abzeichnete. Anstelle der Klassifizierung einer Behinderung sollte der Erziehungs- und Bildungsbedarf begrifflich erfasst werden (Biewer 2009, 171-172). In der Novelle des Schulorganisationsgesetzes aus dem Jahr 1993 wurde der SPF in Österreich schließlich gesetzlich verankert und wie folgt definiert:

„Gemäß § 8 Abs. 1 Schulpflichtgesetz 1985 liegt dann ein sonderpädagogischer Förderbedarf vor, wenn eine Schülerin bzw. ein Schüler infolge einer nicht nur vorübergehenden körperlichen, geistigen oder psychischen Funktionsbeeinträchtigung oder Beeinträchtigung der Sinnesfunktionen dem Unterricht in der Volksschule, Neuen Mittelschule oder Polytechnischen Schule ohne sonderpädagogische Förderung nicht zu folgen vermag und nicht gemäß § 15 Schulpflichtgesetz 1985 vom Schulbesuch befreit ist“ (BMBWF 2019).

Die Zuschreibung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs ist Voraussetzung für den Erhalt zusätzlicher materieller sowie personeller Ressourcen (Wocken 2011, 12), wie bspw. professionelle Unterstützung in sog. Integrationsklassen (Biewer & Proyer 2017, 245). Dadurch ergibt sich die „paradoxe Lage der institutionalisierten Gleichzeitigkeit des gesellschaftlichen ‚Drinnein‘ und ‚Draußen‘“ (Wansing 2009, 70). Die Schüler*innen müssen als Personen mit Förderbedarf bzw. Behinderung adressiert werden, um Ressourcen zu erhalten oder an Unterstützungsmaßnahmen teilnehmen zu können (ebd.). In der deutschsprachigen Forschung wird in diesem Zusammenhang vom „Ressourcen-Etikettierungs-Dilemma“ (Wocken 2011, 28) gesprochen, das nur schwer gelöst werden kann.

Entscheiden sich Eltern bzw. Erziehungsberechtigte gegen einen Sonderschulbesuch, gibt es für das Schulkind mit SPF mehrere Möglichkeiten der Beschulung. In Österreich haben sich folgende vier Formen etabliert: Integrationsklasse, Kooperative Klasse, Klein- oder Förderklasse sowie Stützlehrer*innenklasse (Feyerer 1998, 28-33; Biewer 2018, 82). Am häufigsten, vor allem in Städten, ist das Modell der *Integrationsklassen* anzutreffen. So verzeichnet alleine die Bundes-

hauptstadt Wien über 700 Integrationsklassen. In den Klassen gibt es Regelschüler*innen und vier bis sechs Schüler*innen mit SPF, die durchgängig von zwei Lehrer*innen (Regelschullehrer*in und Sonderschullehrer*in¹⁰) besetzt sind (Biewer 2018, 82-83). Neben der reduzierten Klassengröße gibt es keine Leistungsgruppen, einen Unterricht nach verschiedenen Lehrplänen¹¹ (je nach Schüler*in) sowie alternative Formen, die Leistungen zu beurteilen (Feyerer 1998, 28-29). Damit erfolgt zum einen „prinzipiell kein Ausschluß behinderter Kinder nach Art und Schweregrad der Behinderung“ und zum anderen werden die benötigten „sonderpädagogische[n] Förderangebote [...] so weit wie möglich im Rahmen einer inneren Differenzierung durchgeführt“ (ebd., 28). Vor allem in ländlichen Regionen kommen aufgrund einer geringen Anzahl an Schüler*innen mit SPF oft keine Integrationsklassen mit ständiger Doppelbesetzung zustande. Stattdessen erhalten diese Klassen eine „anteilige Unterstützung“ durch die zweite Lehrkraft (Sonderpädagog*in), die bspw. zwei Tage und nicht jeden Tag in der Klasse ist (Biewer 2018, 83). Bei *Kooperativen Klassen* bilden die Schüler*innen mit SPF eine eigene Gruppe innerhalb des Schulgebäudes, wodurch die Sozialkontakte mit den Regelschüler*innen erhöht werden sollen. Einen gemeinsamen Unterricht gibt es in weniger leistungsorientierten Fächern, auf schulorganisatorischer Ebene kommt es jedoch zu keinen Änderungen (Feyerer 1998, 30). *Klein- oder Förderklassen* sind eine weitere Möglichkeit der Beschulung, die aber nur wenig zur Anwendung kommt. Dabei wird eine kleine Klasse an Schüler*innen mit SPF „mit der erklärten Option der Rückkehr in die Regelklasse“ (Biewer 2018, 83) gebildet. Das Modell der *Stützlehrer*innen* bezeichnet den Einsatz einer Sonderpädagog*in für einzelne Schüler*innen. Ihre Aufgabe ist es, „flexibel und bedarfsorientiert die behinderten Kinder [zu] stützen und mit den KlassenlehrerInnen [zu] kooperieren, damit eine erfolgreiche Teilnahme am Unterricht der allgemeinen Schule ermöglicht wird“ (Feyerer 1998, 32-33).

Der gesetzliche Anspruch auf eine inklusive Beschulungsform zur Sonderbeschulung gilt – wie Kapitel 2.1. ausführlich zeigt – in Österreich nur für den Pflichtschulbereich (Schulstufe 1-9). Inklusive Übergänge, verstanden als Wechsel von einem inklusiven Schulsetting ins nächste, sind im österreichischen Bildungssystem demnach nur innerhalb des Pflichtschulbereichs möglich. So können Schüler*innen mit SPF von einem inklusiven Setting in der Volksschule in ein ebenso inklusives Setting auf SEK I (NMS, AHS Unterstufe) wechseln. Es fehlt der gesetzliche Anspruch für eine inklusive Beschulung mit entsprechendem Lehrplan (z. B. Lehrplan für blinde Kinder) in der weiterführenden höheren schulischen Bildung auf SEK II. Eine inklusive Beschulung ist bisweilen ausschließlich in der gymnasialen Oberstufe als Schulversuch möglich.

2.3 Statistische Daten zur schulischen Inklusion

Wie wird nun konkret die Forderung nach schulischer Inklusion in Österreich umgesetzt? Welche inklusiven Beschulungsmöglichkeiten gibt es und wie gestaltet sich die gegenwärtige Situation schulischer Inklusion in Österreich? Im Zentrum dieser Arbeit steht der Entschei-

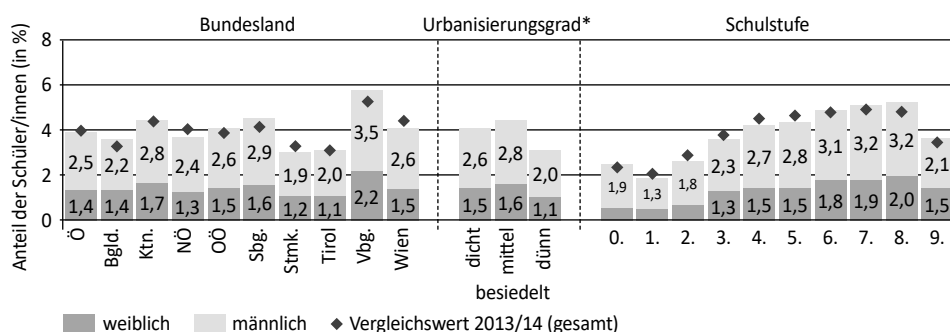
10 Nach einer grundlegenden Reform hin zur Lehrer*innenbildung NEU werden in Österreich keine Sonderschullehrer*innen mehr ausgebildet. D.h. es handelt sich hier um die „alte“ Berufsbezeichnung, während gegenwärtig eher von Inklusiven Lehrkräften gesprochen werden kann (für ausführlichere Informationen zur neuen Ausbildungsstruktur siehe Biewer 2021 oder Biewer & Proyer 2018).

11 Es gibt zum einen eigene Lehrpläne für jeden Schultyp (Mittelschule, Allgemeinbildende Höhere Schulen etc.) sowie für die jeweiligen Sonderschulen (Lehrplan Allgemeine Sonderschule, Lehrplan der Sonderschulen für gehörlose Kinder etc.). Zudem existieren Sonderschulen ohne eigenen Lehrplan, die sich „unter Berücksichtigung behinderungsspezifischer Grundsätze“ am Lehrplan der Pflichtschulart orientieren, wie bspw. Lehrplan für körperbehinderte oder sehbehinderte Kinder (BMBWF 2021b).

dungsprozess am inklusiven Übergang von SEK I in SEK II. Um einen Eindruck von der aktuellen Situation schulischer Inklusion zu erhalten, ist es notwendig, den Pflichtschulbereich und den Bereich der Allgemeinbildenden Höheren Schulen zu besprechen. Zur Beurteilung der Situation schulischer Inklusion in Österreich bedarf es einer umfassenden Datengrundlage. Oftmals liegen die notwendigen Daten aber nicht vor oder werden der Öffentlichkeit nicht zugänglich gemacht (EADSNE 2011, 9-10). Bei länderübergreifenden Vergleichen macht sich zudem die Vielfalt des Inklusionsbegriffes bemerkbar. Von Land zu Land wird Inklusion „anders definiert und ausgelegt“ (Leonhardt 2018, 30), was mit Blick auf die „[s]tatistischen Angaben zur absoluten und relativen Häufigkeit der Zahl von inklusiv beschulten Kindern und Jugendlichen mit Behinderung“ (ebd., 13) zu erheblichen Differenzen führen kann. Auch innerhalb eines Landes kann nicht davon ausgegangen werden, dass allen statistischen Analysen dasselbe Verständnis von Inklusion zugrunde liegt. Im Folgenden werden Begriffe daher gemäß ihrer Erwähnung in den Berichten wiedergegeben. Wird in einem Dokument bspw. von „integrativer Beschulung“ gesprochen, kommt es zu keiner Änderung in „inklusive Beschulung“.

2.3.1 Pflichtschulbereich

Einblick in aktuelle statistische Angaben zu Schüler*innen mit SPF im Schuljahr 2019/20 liefert die Statistik Austria (2021): Insgesamt haben in Österreich 29476 Kinder und Jugendliche mit SPF eine Pflichtschule besucht – davon 5209 in Volksschulen, 8856 in den Neuen Mittelschulen, 14407 in den Sonderschulen und 1004 in den Polytechnischen Schulen. Für den Zeitraum 2004 bis 2017 liegt der Anteil der Schüler*innen mit SPF bei „bei einer Quote von 3,6 bis etwa 4 Prozent der Schulbesuchsjahre von 1 bis 8“ (Biewer & Proyer 2018, 308). Spezifische Angaben zu den Schüler*innen mit SPF differenziert nach Bundesland, Urbanisierungsgrad und Schulstufe für das Schuljahr 2016/17 sind der folgenden Abbildung aus dem nationalen Bildungsbericht¹² Österreich für das Jahr 2018 zu entnehmen (Oberwimmer et al. 2019).



Anmerkung: *Der Urbanisierungsgrad in der Klassifikation von 2015 kann nicht auf die Daten von 2013/14 angelegt werden.
Quelle: Statistik Austria (Schulstatistik). Berechnung und Darstellung: BIFIE.

Abb. 2: Schüler*innen mit SPF nach Bundesland, Urbanisierungsgrad und Schulstufe (2016/17) (Quelle: Oberwimmer et al. 2019, 163).

12 Das IQS (Institut des Bundes für Qualitätssicherung im österreichischen Schulwesen) gibt es seit 1. Juli 2020 und löste das BIFIE (Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens) ab, das zuvor für die nationale Bildungsberichterstattung zuständig war. „Das IQS kann zur Mitwirkung an der Bildungsberichterstattung im Zusammenhang mit dem nationalen Bildungscontrolling-Bericht von der zuständigen Bundesministerin oder vom zuständigen Bundesminister herangezogen werden“ (IQS 2021).

Ein Blick auf die Grafik zeigt, dass die statistischen Angaben in den einzelnen Bundesländern deutlich variieren. Der Anteil an Schüler*innen mit SPF ist in Vorarlberg mit 5,7 % am höchsten, gefolgt von Salzburg und Kärnten mit jeweils 4,5 %. Die Bundeshauptstadt Wien verzeichnet einen Anteil von 4,1 % und liegt somit über dem österreichischen Durchschnittswert von 3,9 % (Oberwimmer et al. 2019, 163). Trotz einer einheitlichen Bundesgesetzgebung gibt es also bei der Umsetzung der gesetzlichen Grundlagen innerhalb der Bundesländer sowie von Bundesland zu Bundesland Differenzen (Biewer 2018, 80-84; Buchner & Gebhardt 2011, 299). Deutlich wird dies auch anhand der sog. Integrationsquote, die in den letzten Jahren in Österreich kontinuierlich gestiegen ist (von 2006/07 bis 2016/17 um 6,1 %) (Oberwimmer et al. 2019, 164). Es wäre nach Fasching (2019, 864-865) jedoch verfehlt, diese „zwar erfreuliche Steigerung der Integrationsquote als ein Zeichen für den Vormarsch der Inklusion und das Ende der Sonderbeschulung zu deuten“. Die Sonderbeschulung hat in Österreich weiterhin eine hohe Bedeutung, wie ein Blick auf die Segregationsquote, die in den letzten Jahren nahezu unverändert geblieben ist, zeigt. In Österreich lag die Segregationsquote für das Schuljahr 2006/07 bei 1,50 % Anteil an allen Schüler*innen der 0.-9. Schulstufe¹³- und 2016/17 bei 1,53 % (Nationaler Bildungsbericht 2018, Tabelle C5.x). Dabei handelt es sich keinesfalls um eine nationale Ausnahmeerscheinung, ist doch weltweit betrachtet die sonderpädagogische Förderung seit Jahrzehnten im Steigen begriffen (Fasching 2019, 864; Powell 2013, 13). Die Zuschreibung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs erhöht nach Florian und McLaughlin (2008, 3) wiederum die Wahrscheinlichkeit für eine Beschulung außerhalb der Regelschulen:

“Furthermore, as more children are labeled as having special needs, there is a greater risk of those children being placed in settings away from the general education classroom and denied opportunity to learn the same challenging subject matter or attain the same important educational outcomes as their peers”.

Im Durchschnitt werden österreichweit etwa 61 % der Mädchen und Jungen mit SPF in einem integrativen Setting unterrichtet (Oberwimmer et al. 2019, 164). In diesem Zusammenhang gilt es zum einen zu bedenken, dass Schüler*innen mit SPF keinesfalls repräsentativ für die Gesamtpopulation sind, da bspw. männlichen Jugendlichen mit Migrationshintergrund überproportional oft ein SPF zugeschrieben wird. Dieser Befund gilt sowohl international (vgl. Florian & McLaughlin 2008) als auch national, wie Subasi Singh (2020) mit Bezug auf die Überrepräsentation von Schüler*innen mit türkischem Migrationshintergrund und SPF im österreichischen Schulsystem zeigt. Zum anderen ist die „Spannweite der Integrationsquote [...] relativ breit“ (Oberwimmer et al. 2019, 164) und reicht von 46 % in Niederösterreich bis zu 81 % in Kärnten. Der Wert für Wien liegt bei rund 50 Prozent, demnach wird die Hälfte integrativ und die andere Hälfte in Sonderschulen unterrichtet (ebd.). Bei den nationalen Zahlen zur Integrationsquote gilt es also stets zu bedenken, dass es sich um Mittelwerte auf Bundesebene mit starken regionalen Ausdifferenzierungen handelt (Biewer 2018, 84). Diese Erkenntnis ist nicht neu, wurde doch bereits vor Jahren von Klicpera und Gasteiger-Klicpera (2004) darauf hingewiesen, dass der integrative Unterricht in den einzelnen Bundesländern Österreichs unterschiedlich aufgegriffen und realisiert wird. Das Bundesland Steiermark galt schon damals als eines der „Pioniere der schulischen Integration von Kindern mit Behinderungen und Lernbeeinträchtigungen“ (ebd., 165) und verzeichnet mit 73 % im aktuellen Bildungsbericht noch immer eine hohe Integrationsquote (Oberwimmer et al. 2019, 165). Die Gründe für die starken regionalen Unterschiede sind vielfältig. Es gibt zwar eine einheitliche Schulgesetzgebung, diese lässt den einzelnen Bundesländern jedoch „relativ viel Gestaltungsspielraum“ (Buchner & Gebhardt

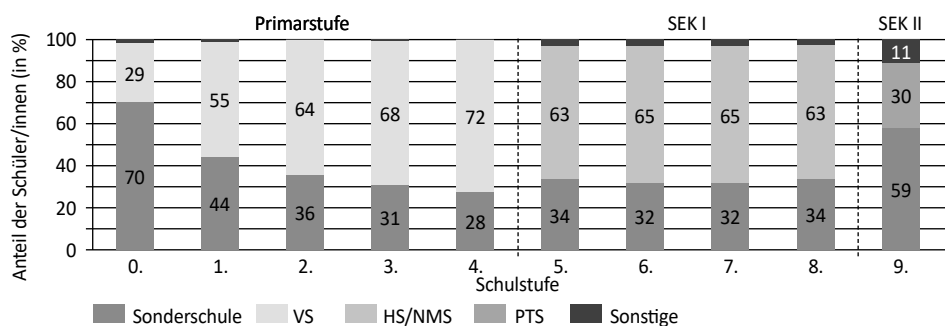
13 Mit der 0. Schulstufe ist die Vorschulstufe gemeint.

2011, 299). Auf Bundesebene sind in Österreich „nur die Sonderschulsparten, die Lehrpläne und generelle Richtlinien zur Umsetzung festgelegt“ (ebd.). Zudem kann sich die Priorisierung der lokalen Schulbehörden (für inklusive Beschulung oder Sonderbeschulung) in der Elternberatung niederschlagen, was dann wiederum eine Auswirkung auf die Schulwahlentscheidung der Eltern hat (Biewer 2018, 84).

Nach einem allgemeinen Blick auf die Situation in Österreich wird der Fokus nun verengt und die Situation in den Schulen betrachtet. Konkret geht es um den Anteil der Schüler*innen mit SPF in den verschiedenen Schulstufen der Pflichtschuljahre. Für die Schuleingangsphase liegt der Wert bei knapp 2,5 %. Demnach haben in der Vorschulstufe (0. Schulstufe) sowie der 1. und 2. Schulstufe der Volksschule rund 2,5 % der Schüler*innen einen sonderpädagogischen Förderbedarf. Der Wert steigt bis zur 8. Schulstufe (Ende SEK I) kontinuierlich auf 5,2 % an. Daraus schlussfolgern Oberwimmer und Kolleg*innen (2019, 162),

„dass der sonderpädagogische Förderbedarf häufig keine mitgebrachte Eingangsvoraussetzung der Kinder darstellt (wie etwa bei den meisten körperlichen oder geistigen Behinderungen), sondern im Lauf der Schulzeit erst festgestellt wird, wie es etwa bei Verhaltensauffälligkeiten der Fall ist.“

Der Anteil der Schüler*innen mit SPF sinkt in der 9. Schulstufe wieder auf 3,6 %. Ein Grund für den Rückgang könnte der Umstand sein, dass viele der Jugendlichen mit SPF durch den Besuch einer Vorschule oder Klassenwiederholungen die Pflichtschulzeit bereits vollendet haben und daher aus dem Schulsystem ausscheiden (ebd.). Interessante Erkenntnisse liefern zudem die Angaben zur primären Schulform bei Schüler*innen mit SPF nach Schulstufe (für das Schuljahr 2016/17). Wie in Abbildung 3 ersichtlich, gibt es in der Primarstufe beim Anteil der Schüler*innen mit SPF einen kontinuierlichen Zuwachs von 55 % (1. Schulstufe) auf 72 % (4. Schulstufe). Nahezu unverändert bleibt der Wert für die SEK I. So beträgt in der 8. Schulstufe der Wert für die Pflichtschule noch 63 % und für die Sonderschule 34 %. Nach dem schulischen Übergang in die SEK II präsentiert sich ein anderes Bild: Der Anteil der Schüler*innen mit SPF in den Sonderschulen steigt auf 59 % und macht nun den höchsten Wert aus. Auffällig ist die deutliche Zunahme an Schüler*innen mit SPF im Bereich „Sonstige“ (ebd., 163). Eine nähere Präzisierung, was genau darunter zu verstehen ist, erfolgt im nationalen Bildungsbericht jedoch nicht.



Anmerkung: Primärschulform ist die Schulform, die von den meisten der Schüler/innen als Ausbildung verfolgt wird. Quelle: Statistik Austria (Schulstatistik). Berechnung und Darstellung: BIFIE

Abb. 3: Primärschulform bei Schüler*innen mit SPF nach Schulstufe (2016/17) (Quelle: Oberwimmer et al. 2019, 163)

Ausgehend von den soeben genannten Zahlen lassen sich mit Blick auf das eigene Forschungsthema zwei interessante Beobachtungen machen: Zum einen gibt es am Ende der SEK I

scheinbar eine größere Gruppe an Jugendliche mit SPF, die bereits die neun Pflichtschuljahre absolviert hat und zum anderen scheint es nach der SEK I häufiger zu einem Wechsel in eine Sonderschule zu kommen. Die Vermutung liegt nahe, dass nur in seltenen Fällen ein Wechsel in eine weiterführende Schule auf SEK II erfolgt – liegt doch schon der Wert für Polytechnische Schulen bei 30% (siehe Abb. 3). Mehr Aufschluss über die Situation schulischer Inklusion in den Allgemeinbildenden Höheren Schulen soll das nächste Kapitel geben.

2.3.2 Höhere Schulen

Auffallend ist bei den statistischen Angaben zur Beschulung von Schüler*innen mit SPF in Österreich, dass Daten ausschließlich für den Pflichtschulbereich vorliegen. Es fehlt somit an Zahlen zur inklusiven Beschulung in den Allgemeinbildenden Höheren Schulen (Unterstufe) sowie den weiterführenden Schulen im SEK II-Bereich. Im Nationalen Bildungsbericht wird dafür „das geringe Ausmaß an Schülerinnen und Schülern mit SPF in der AHS-Unterstufe“ (Oberwimmer et al. 2019, 166) verantwortlich gemacht:

„In dieser beträgt der oben beschriebene Anteilswert lediglich 0,1% (nicht dargestellt). Das bedeutet, dass nur etwa eine/einer von Tausend Schülerinnen und Schülern der AHS-Unterstufe Mitschüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der Klasse hat“ (ebd.).

Das Recht auf inklusive Beschulung auf SEK I-Niveau gibt es in Österreich seit 1997 und gilt dabei gleichermaßen für die Pflichtschulen und die Höheren Schulen, wie die gymnasiale Unterstufe. Das obige Zitat legt jedoch nahe, dass der Wunsch nach schulischer Inklusion in der AHS Unterstufe immer noch die Ausnahme denn der Regel ist. Integrationsklassen mit Doppelbesetzung werden nur in seltenen Fällen in der gymnasialen Unterstufe eingerichtet (Biewer 2018, 82; Biewer et al. 2015, 282). Es existiert nach Biewer (2018, 86) ein „strukturelles Problem“, das es so bereits seit der Integrationsgesetzgebung in den 1990er Jahren gibt:

„Im Sekundarstufenbereich richteten die Hauptschule, die gegenwärtig Neue Mittelschulen heißen, in großer Zahl Integrationsklassen ein. Es entstanden allerdings kaum Integrationsklassen im gymnasialen Bereich, wo dieselben rechtlichen Rahmenbedingungen für ihre Einrichtungen gelten. So stehen gegenwärtig in Wien den mehr als 300 Integrationsklassen in den Neuen Mittelschulen ganz 14 Integrationsklassen in den Höheren Schulen gegenüber.“

Man könnte optimistisch davon sprechen, dass es in Wien wenigsten vierzehn Integrationsklassen gibt, existieren doch in einigen Bundesländern „gar keine Integrationsklassen im Bereich der Höheren Schulen“ (ebd., 86-87). Der Nationale Aktionsplan (NAP) Behinderung, ein Dokument mit der „langfristige[n] Strategie des Bundes zur Umsetzung der Behindertenrechtskonvention“ (BMSGPK 2020c), beschäftigt sich daher auch mit der schulischen Inklusion auf Sekundarstufe II. So wird im NAP für die Jahre 2012-2020 unter Nr. 126 das Ziel formuliert, die Anzahl der Schulversuche in der SEK II zu erhöhen. Nr. 127 handelt von der „Erhöhung der Anzahl von Integrationsklassen in der AHS-Unterstufe österreichweit“ (NAP 2012, 66) und zielt damit auf die Beseitigung des von Biewer (2018, 86-87) angesprochenen strukturellen Problems ab. Die WHO (2011, 208) verweist in ihrem „World Report on Disability“ auf die „lower transition rates of higher levels of education“ bei Kindern und Jugendlichen mit Behinderung. Dies entspricht der Situation in Österreich, wo nur wenigen Schüler*innen mit Behinderung der Übergang in eine Allgemeinbildende Mittlere und Höhere Schule sowie Berufsbildende Mittlere und Höhere Schule auf SEK II-Niveau gelingt (Fasching, Felbermayr & Hubmayer 2017a, 306). Dies steht in Zusammenhang mit den gesetzlichen Voraussetzungen zur schulischen Integration. In Österreich endet das Recht auf integrative Beschulung mit der 9. Schul-

stufe, was den Übergang in eine weiterführende höhere schulische Bildung für Schüler*innen mit SPF erschwert – „außer es werden Schulversuche angeboten oder Privatschulen (mit und ohne Öffentlichkeitsrecht) öffnen ihre Tore für Jugendliche mit SPF“ (Moser 2018, 35-36). Schüler*innen mit Behinderung sind im nicht verpflichtenden schulischen Sekundarbereich stark unterrepräsentiert (Spandagou 2015, 36) und erreichen mit 11 % im Vergleich zu jenen ohne Behinderung – hier liegt der Wert bei 30 % aller Schüler*innen – seltener einen Abschluss mit Matura. Im Gegensatz dazu verlässt ein signifikant höherer Anteil von Schüler*innen mit Behinderung (46 % zu 18 %) das Bildungssystem nach Vollendung der Pflichtschuljahre (Biewer et al. 2015, 282). Zu jenen, die am frühesten das Schulsystem verlassen, zählen Menschen mit einer intellektuellen Beeinträchtigung (Fasching 2012, 53). Dies ist jene Gruppe, die in den Tagesstrukturen (dritter und folglich nicht regulärer Arbeitsmarkt) überrepräsentiert ist (Fasching & Fülöp 2017, 58; Muche 2013, 170-171), während junge Menschen mit einer Sinnesbehinderung häufiger eine Höhere Schule absolvieren. Die Verwendung des Adjektivs „häufig“ darf jedoch nicht darüber hinwegtäuschen, dass die Anzahl dennoch gering ist. So besuchen etwa 8 % der gehörlosen Schüler*innen, aber 14,4 % der hörenden Schüler*innen eine Höhere Schule (Krausneker & Schalber 2007, 32).

Die statistische Datenlage zur schulischen Inklusion auf Sekundarstufe II ist überschaubar. Von der Statistik Austria wurde mir mitgeteilt, dass zu Schüler*innen mit SPF in der AHS keine statistischen Daten vorliegen.¹⁴ Interessanterweise informiert aber der Cross-Country Report der European Agency on Special Needs and Inclusive Education (EASNIE 2018) über die Situation von „inclusive Education“ in Europa und somit auch in Österreich. Abhängig sind die Angaben naturgemäß von den statistisch zuverlässigen Daten, die aus dem jeweiligen Land übermittelt werden (ebd., 12). Der Report ist in drei Teile gegliedert: Der erste Teil beschäftigt sich mit dem Vorschulbereich (ISCED Level 02¹⁵), der zweite Teil mit Primar- bis Sekundarstufe I (ISCED Level 1, 2) und der dritte Teil mit der Sekundarstufe II (ISCED Level 3). Mit Blick auf den für diese Arbeit relevanten Bereich Sekundarstufe II finden sich interessante Daten zur schulischen Situation von „Learners with an official decision of SEN“. Der für den Bericht so zentrale Begriff *inclusive setting* wird dabei wie folgt definiert:

“An operational definition of an inclusive setting – an inclusive setting refers to education where the child/learner with SEN [Special Educational Needs] follows education in mainstream classes alongside their mainstream peers for the largest part – 80 % or more – of the school week” (ebd., 11).

Mit Bezug auf die gesamte Schulpopulation wird für Österreich angegeben, dass 2,91 % der Schüler*innen mit SPF eine höhere Sekundarstufe besuchen. Damit liegt Österreich nur knapp über den Mittelwert von 2,41 %, der sich aus den Werten von 27 europäischen Ländern ergibt. Die höchsten Werte verzeichnen das Vereinigte Königreich (Schottland) mit 23,25 % und Finnland mit 14,74 %. (ebd., 116). Der „Gender breakdown“, also die Aufschlüsselung nach Geschlecht, zeigt eindrücklich, dass in allen aufgelisteten Ländern mehr „boys with an official decision of SEN“ als „girls“ die SEK II besuchen. In Österreich liegt der Wert bei 1,70 % (Boys) zu 1,21 % (Girls) (ebd., 117). Basierend auf der gesamten Schulpopulation wird ein inklusives Setting auf SEK II von 1,33 % Prozent Schüler*innen mit SPF in Österreich besucht (ebd., 120).

¹⁴ E-Mail-Korrespondenz mit der Statistik Austria 6. bis 9. Juli 2020.

¹⁵ ISCED (International Classification of Education) ist eine aus dem Jahr 2011 stammende internationale Standardklassifikation des Bildungswesens der UNESCO General Conference. Durch die Nummerierung erfolgt eine Gliederung hinsichtlich Bildungsebenen und Bildungsfelder. Internationale Bildungsstatistiken, Berichterstattungen der UNESCO, OECD oder EUROSTAT beziehen sich auf diese Bildungsklassifikation (Statistik Austria 2015).

Dazu werden nur jene inklusiven Settings gezählt, wo Schüler*innen mit SPF mit mindestens 80 % der Schulwoche in Regelschulklassen mit den „mainstream peers“ verbringen (ebd., 11). Österreich liegt hier unter dem Mittelwert, der bei 25 Ländern 1,62 % beträgt. Umgerechnet bedeutet dies, dass in Österreich auf 100 Schüler*innen in der Oberstufe nur ein*e Schüler*in mit SPF entfällt (1,33 %). Im Vereinigten Königreich (Schottland) – wiederum mit dem höchsten Wert – sind es etwa 20 Schüler*innen (20,94 %) (ebd., 120).

Zusammenfassend lässt sich die Situation schulischer Inklusion in Österreich als Prozess beschreiben. Gegenwärtig werden rund zwei Drittel der Schüler*innen mit SPF in einem sog. integrativen Setting unterrichtet (Oberwimmer et al. 2019, 164). Ausbaufähig ist insbesondere die Situation schulischer Inklusion in den Allgemeinbildenden Höheren Schulen der Unter- und Oberstufen. Wenngleich die Exklusion aus dem Schulsystem – wie der geschichtliche Abriss in Kapitel 2.1. zeigt – für Kinder und Jugendliche mit Behinderung in den Jahrzehnten durch zahlreiche Reformen deutlich reduziert wurde, so bedeutet dies „nicht automatisch zunehmende Inklusion“ (Powell 2017, 38). Inklusiv Beschulungsmöglichkeiten sind weiterhin vor allem mit Blick auf den nicht obligatorischen Bereich nach der Pflichtschule nur eingeschränkt möglich und Schüler*innen mit Behinderung in der verpflichtenden Schulbildung immer noch stark unterrepräsentiert (Spandagou 2015, 36).

Teil 2: Forschungsdesign und Method(olog)isches

Im Mittelpunkt der Dissertation steht das Erleben des Entscheidungsprozesses am inklusiven Übergang von SEK I in weitere schulische Bildung aus Sicht der Jugendlichen mit Behinderung und deren Eltern mit/ohne Behinderung. In diesem Kapitel wird nun das methodologische sowie methodische Forschungsdesign vorgestellt. Grounded Theory zeichnet sich durch die Parallelität von Datenerhebung und -auswertung aus (Charmaz 2014). Die einzelnen Forschungsschritte sind demnach keine streng getrennten Phasen, die in einer starren Abfolge aufeinander folgen. Vielmehr betont Charmaz (2014) die Flexibilität und Prozesshaftigkeit der Forschung, die sich auch darin zeigt, dass einzelne Forschungsphasen ineinandergreifen und parallel stattfinden. Dies gilt nicht nur, aber vorwiegend, für den iterativen Prozess von Datenerhebung und -auswertung. Die Flexibilität und Parallelität der einzelnen Forschungsphasen schriftlich wiederzugeben ist aber schwierig bis nahezu unmöglich. Charmaz (2014, 17) bringt dies in ihrem Buch wie folgt auf den Punkt: „In practice, grounded theory research is not linear as the organisation of chapters in this book might suggest.“ Die Vorstellung von Linearität wird ebenso im Rahmen dieses Kapitels suggeriert, wenn die einzelnen Schritte von Forschungszugang über Forschungsfrage bis hin zu Auswertungsmethode aufeinanderfolgend dargestellt werden. Das retrospektive Verschriftlichen des Forschungsprozesses macht diese lineare Logik jedoch notwendig, um Inhalte verständlich wiedergeben zu können (Urquhart 2013, 171).

Gliederung von Teil 2:

Zunächst wird das Forschungsdesign in einer Metaperspektive betrachtet und der qualitativ längsschnittliche sowie konstruktivistische Forschungszugang vorgestellt (Kapitel 3). Daran schließt in Kapitel 4 die Darstellung des method(olog)ischen Rahmens an. Der Fokus wird schrittweise verengt und so werden nach dem breiten Blick auf das methodologische Gerüst die einzelnen Methoden der Grounded Theory vorgestellt. Die Darstellungslogik folgt hier der Vorstellung von Linearität, indem zunächst mit dem Forschungszugang begonnen wird. Daran schließen die Darstellung des Samples sowie die Entwicklung der Fragestellung an. Die Methoden der Datenerhebung und Datenauswertung werden in den folgenden beiden Unterkapiteln erörtert. Forschungsethik ist ein zentraler Bestandteil in allen Forschungsphasen und wird daher umfassend in Kapitel 5 thematisiert. Die Bezugnahme auf die eigene Forschung ist in allen Kapiteln zentral, um die projektbezogene Umsetzung der Grounded Theory nachvollziehen zu können.

3 Ein qualitativ, längsschnittlich, konstruktivistisches Forschungsdesign

Ziel der Dissertation ist es, das Erleben des Entscheidungsprozesses aus Sicht von Jugendlichen mit Behinderung und deren Eltern am Übergang von SEK I in weitere schulische Bildung bzw. weiterführende schulische Bildung in einer längsschnittlichen Untersuchung zu erheben. Ausgehend von diesem Forschungsinteresse ist ein qualitativ längsschnittliches Forschungsdesign insofern geeignet, als es die Stimmen der Befragten ins Zentrum rückt. Denn es ist Anspruch qualitativer Forschung „Lebenswelten ‚von innen heraus‘ aus Sicht der handelnden Menschen zu beschreiben“ (Flick, Kardorff & Steinke 2012, 14). Dadurch wird es möglich, die subjektiven Bedeutungen der verschiedenen Familienmitglieder am Übergangs- und Entscheidungsprozess zu erheben. Im Mittelpunkt von qualitativer Forschung steht also die Rekonstruktion von „Sinn oder subjektiven Sichtweisen“ (Helfferich 2011, 21). Es geht um das Verstehen individueller Meinungen und Perspektiven, wodurch auch eine Differenz zur quantitativen Forschung aufgemacht wird. Nach Maxwell (2013, viii) zeichnet sich ein qualitatives Forschungsdesign dadurch aus, dass es Forscher*innen dabei unterstützt, ein besseres Verständnis über folgende Punkte zu entwickeln:

“(1) the meanings and perspectives of the people you study-seeing the world from their point of view, rather than simply from your own; (2) how these perspectives are shaped by, and shape, their physical, social, and cultural contexts; and (3) the specific processes that are involved in maintaining or altering these phenomena and relationships.”

Im Gegensatz zu einem quantitativen Forschungsdesign sieht qualitative Forschung den zu untersuchenden Forschungsgegenstand nicht „in terms of variables-properties of things that can vary and can thus be measured and compared across contexts“ (ebd.). Die Perspektiven der Teilnehmer*innen sollen in ihrer Vielfalt wiedergegeben werden. Qualitative Forschung ermöglicht die notwendige Flexibilität in den Methoden, um Forschung angepasst an die individuellen Bedürfnisse durchführen zu können. Coons und Watson (2013, 13) beschäftigen sich mit der Anwendung von qualitativer Forschung in Hinblick auf Menschen mit intellektueller Behinderung. Sie halten fest, dass gerade qualitative Verfahren geeignet sind, um die Vielfalt und vor allem die Komplexität der Erfahrungen wiederzugeben. Daraus leiten sie eine Notwendigkeit für qualitative Forschung („need for qualitative research“) bei der genannten Zielgruppe ab, um deren Stimmen Gehör zu verschaffen. Das Potenzial von qualitativer Forschung liegt zum einen darin, dass es durch den flexiblen Charakter möglich wird, *vorab* methodische Anpassungen mit Blick auf Leitfaden oder Interviewsituation, vorzunehmen. Zum anderen können *während* des Forschungsprozesses Adaptierungen vorgenommen werden, indem bspw. neue Daten erhoben werden, um einer neuen Spur zu folgen (Charmaz 2014, 25). Zur Veranschaulichung wählt Charmaz (2014, 25) das Bild des Puzzles und beschreibt die Vorzüge eines qualitativen Vorgehens wie folgt: „[...] we can add new pieces to the research puzzle or conjure entire new puzzles *while we gather data*, and that can ever occur late in the analysis.“

Doch worin liegt nun das Spezifikum einer qualitativen erziehungswissenschaftlichen Forschung? Als Antwort nennen Ackermann, Ley, Machold und Schrödter (2012,12) „fünf verschiedene (idealtypische) Varianten [...], in denen bislang der spezifisch erziehungswissenschaftliche Charakter qualitativ-erziehungswissenschaftlicher Forschung (mehr oder weniger

explizit) begründet worden ist“. Die Varianten zeigen sich anhand des zu untersuchenden Feldes, der Fragestellung, den zugrundeliegenden pädagogischen Leitideen, Begriffen und Normen, an den methodologischen Bestimmungen sowie an den handlungsmethodischen Ansätzen. Beispielhaft soll hier die erste Variante, die sich auf das untersuchte Forschungsfeld bezieht, kurz erläutert werden. Demnach kennzeichnet sich erziehungswissenschaftliche Forschung dadurch, dass „organisationsförmig strukturierte pädagogische Arbeitsfelder“ (ebd.) beforscht werden. Bezogen auf das eigene Forschungsvorhaben ist damit sowohl die Erforschung der Institution Schule als auch der Institution Familie gemeint. Beide Bereiche spielen in der eigenen Forschung eine zentrale Rolle, wenn es um das Erleben des Entscheidungsprozesses am schulischen Übergang geht und dabei einzelne Familienmitglieder im Längsschnitt nach ihren Erfahrungen gefragt werden.

Wenngleich generell eine Zunahme an längsschnittlichen Methoden in der qualitativen Forschung zu verzeichnen ist (Dreier, Leuthold-Wergin & Lüdemann 2018, 154-155), werden qualitative Längsschnittstudien immer noch selten durchgeführt (Thiersch 2020, 10; Wöhrer et al. 2020, 1) nicht zuletzt wegen des erhöhten Zeit- und Kostenaufwands (Grimm & Schütt 2020, 407). Die Dissertation soll nicht zuletzt deshalb einen Beitrag zur qualitativen Längsschnittforschung leisten. Der längsschnittliche Charakter einer Forschung zeigt sich darin, dass – in diesem Fall – qualitative Daten nicht an einem Zeitpunkt (im Querschnitt), sondern mehrmals erhoben werden. So wurden in der eigenen Forschung die Jugendlichen und deren Eltern während des Entscheidungsprozesses drei Mal im Abstand von einem Jahr *vor* und *nach* dem schulischen Wechsel befragt. Durch ein längsschnittliches Design und den damit verbundenen wiederholten Erhebungswellen kann der Entscheidungsprozess „in *situ*“ (Dreier, Leuthold-Wergin & Lüdemann 2018, 155), also in der Situation und nicht durch retrospektive Konstruktionen, wie dies etwa bei biografischen Einzelinterviews der Fall ist (Dimbath 2012, 310), nachgezeichnet werden. Diese Art von Erkenntnisgewinn ist durch eine Untersuchung „im Querschnitt nicht möglich“, wenngleich Prozesse unabhängig vom Erhebungsmittel niemals und somit auch nicht durch längsschnittliche Designs zur Gänze abgebildet werden können (Dreier, Leuthold-Wergin & Lüdemann 2018, 155). Dennoch kann man durch mehrfache Erhebungszeitpunkte, „Aussagen über individuelle bzw. institutionelle Entwicklungsverläufe, gesellschaftliche Wandlungsprozesse oder die Stabilität bzw. Veränderung von Orientierungen und Handlungsformen“ (Asbrand, Pfaff & Bohnsack 2013, 3) treffen.

Zusätzlich zur Erhebung der subjektiven Sichtweisen mittels eines qualitativ längsschnittlichen Zugangs interessiert mich die dabei stattfindende Herstellung sozialer Wirklichkeit, womit auf den Konstruktivismus als einen Forschungsansatz qualitativer Forschung verwiesen wird (Flick, Kardorff & Steinke 2012, 18). Die konstruktivistische Ausrichtung der Grounded Theory nach Charmaz (2014) vereint beide Anforderungen (qualitativ und konstruktivistisch) und ist daher – wie die Ausführungen in Kapitel 4 noch ausführlich zeigen – als Forschungsansatz bestens geeignet.

Einbindung ins FWF-Projekt „Kooperation für Inklusion in Bildungsübergängen“

Die empirischen Daten für das geplante Dissertationsprojekt wurden im Rahmen des vom österreichischen Wissenschaftsfond (FWF) geförderten Forschungsprojekts „Kooperation für Inklusion in Bildungsübergängen“¹⁶ in Wien erhoben. Das mehrjährige FWF-Projekt beschäf-

16 Fördergeber: Österreichischer Wissenschaftsfond (FWF); Projektnummer: P-29291 Einzelprojekte; Projektlaufzeit: 01.10.2016 – 30.09.2021; Projektleitung: Assoz. Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Helga Fasching; Homepage: <https://kooperation-fuer-inklusion.univie.ac.at/>

tigt sich mit den partizipativen Kooperationserfahrungen von Jugendlichen mit Behinderung und deren Eltern (mit/ohne Behinderung) mit professionellen Akteur*innen am Übergang von SEK I in (Aus-)Bildung und Beschäftigung. Ausgangspunkt für das Forschungsprojekt waren zahlreiche (inter-)nationale Forschungsbefunde, die Kooperation als zentrale Determinante für einen gelingenden Übergang im Allgemeinen und für Unterstützungsmaßnahmen im Speziellen ausmachen (u. a. Bacon & Causton-Theoharis 2013; Hetherington et al. 2010). Innerhalb des pädagogischen Diskurses wird partizipative Kooperation als Schlüssel einer inklusiven Bildung im Sinne der UN-Behindertenrechtskonvention betrachtet (Hetherington et al. 2010; Sodogé, Eckert & Kern 2012) und daher im FWF-Projekt näher beleuchtet. Der Forschungsgegenstand partizipative Kooperation wurde mittels einer Mixed-Methods Längsschnittstudie erforscht. Den Kern bildete der qualitative Teil bestehend aus *intensive interviews* (Charmaz 2014) und die als partizipativer Forschungsansatz verwendeten *Reflecting Teams* (Andersen 1987, 2011). Die qualitativen Daten wurden im Rahmen eines Forschungszirkels erhoben, der drei Mal durchlaufen wurde. Jeder Forschungszirkel besteht aus Interviews und darauffolgenden Reflecting Teams – einer ursprünglich aus der systemischen Beratungstherapie stammenden Methode, die aufgrund ihrer demokratischen Arbeitsweise für die Forschung adaptiert angewandt wurde. Ausgehend von den Ergebnissen der qualitativen Erhebungen fand am Ende des Forschungsprojekts im quantitativen Teil eine Elternbefragung statt (für eine detaillierte Projektbeschreibung siehe: Fasching & Felbermayr 2019, Fasching, Felbermayr & Hubmayer 2017 a, b).

Das Projektteam setzte sich aus der Projektleitung und zwei wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen zusammen. Als eine dieser Projektmitarbeiterinnen war ich von Beginn an Teil des FWF-Forschungsteams und an allen qualitativen Forschungsphasen aktiv beteiligt. In Abgrenzung zum Forschungsprojekt fokussiert meine Dissertation ausschließlich auf den schulischen Übergang von SEK I in weitere schulische Bildung einerseits und das Thema Bildungsentscheidungen andererseits (zur Entwicklung der Forschungsfrage siehe Kapitel 4.4.3.). Der Schwerpunkt meiner Dissertation liegt zudem auf den qualitativ erhobenen Interviewdaten, weswegen die Daten aus den Reflecting Teams in die Dissertation nicht einfließen. Im Mittelpunkt stehen für mich die subjektiven Sichtweisen der Schüler*innen und deren Eltern. Fokussiert wird eine „akteursorientierte Sichtweise“ (Berg 2017, 25), die den Blick auf die individuell-biographischen Lebensverläufe an den Übergängen legt. Indem die Betroffenen selbst zu Wort kommen, ist es möglich, „die soziale Wirklichkeit adäquat abzubilden“ (Schmitt 2010, 13).

4 Die konstruktivistische Grounded Theory als methodologischer Rahmen

Die Grounded Theory Methodologie gehört mittlerweile zum „Standardverfahren für qualitative Untersuchungen“ (Charmaz 2011a, 181) und hat ihren festen Platz in Methodenhandbüchern (bspw. Equit & Hohage 2016; Flick, Kardorff & Steinke 2012). Neben Wissenschaftsdisziplinen wie Psychologie oder Krankenpflege (Mills, Bonner & Francis 2006, 25) konnten sich die Methoden der Grounded Theory auch in der bildungswissenschaftlichen Forschung etablieren. Spricht man von Grounded Theory, so kann damit sowohl Grounded Theory als Methodologie sowie Grounded Theory als Methode gemeint sein (Charmaz & Bryant 2008, 374). In diesem Sinne müsste man, um Unklarheiten vorzubeugen, von Grounded Theory in Abgrenzung zu Grounded Theory Methoden sprechen (Schiemer 2017, 72). Dieser Differenzierung werde ich mich in der Dissertation anschließen.

4.1 Entwicklung der Grounded Theory

Grounded Theory meint ganz allgemein eine „gegenstands begründete oder -verankerte Theorie“ (Böhm 2012, 476), deren Entstehungsgeschichte in die Mitte des letzten Jahrhunderts zurückreicht. Die Vorgänge der Grounded Theory Methodologie finden sich in den 1960er Jahren bei den beiden Soziologen Glaser und Strauss. Gemeinsam veröffentlichten sie im Jahr 1967 „*The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*“ (Glaser & Strauss 2008), das sich mit Sterbeprozessen in Krankenhäusern beschäftigt und zu Recht von Charmaz und Bryant (2008, 374) als „pioneering book“ für die qualitative Forschung bezeichnet wird. Als „programmatische Schrift“ (Müller & Skeide 2018, 50) ebnete es den Weg für die Entwicklung einer neuen qualitativen Forschungstradition. Zum ersten Mal wurden Strategien am Weg zu einer *Grounded Theory* beschrieben. Gemeint ist damit eine Theorie, die direkt aus den erhobenen qualitativen Daten entwickelt wird (Charmaz 2014, 6). Für Hallberg (2006, 141) sind Glaser und Strauss deshalb zentrale Leitfiguren, die wesentlich zur „qualitative revolution“ beigetragen haben. Um Zuschreibungen wie diese besser verstehen zu können, hilft eine zeitliche und historische Kontextualisierung. Obgleich der langen Tradition qualitativen Forschens in den Vereinigten Staaten wurden in der Soziologie sowie generell in den Sozialwissenschaften bis in die 1960er Jahre hinein quantitative Methoden stark bevorzugt (Charmaz 2014, 5; Charmaz & Bryant 2008, 374). Es war *en vogue* quantitativ zu forschen, während qualitative Forschungsdesigns einem erhöhten Legitimationsdruck unterlagen. Mit dem Erscheinen des *Discovery* Buches hat sich der Status von qualitativer Forschung jedoch nachweislich geändert (Charmaz & Bryant 2008, 374). Für Müller und Skeide (2018, 50) ist dies nicht zuletzt auf den bereits angedeuteten programmatischen Charakter der Schrift zurückzuführen:

„Dabei ist *Discovery* vor allem eine programmatische Schrift: Sich vom damaligen Mainstream der soziologischen Großtheorien und Hypothesen testenden Verfahren abzugrenzen sowie qualitatives Forschen über die Deskription hinaus zu legitimieren, waren die wesentlichen Ziele.“

Mit ihrem bahnbrechenden Werk „*Discovery of Grounded Theory*“ haben Glaser und Strauss wesentlich zur Weiterentwicklung der qualitativen Forschung beigetragen. Es ist ihnen gelungen, „eine umfassende Konzeption des sozialwissenschaftlichen Erkenntnis- und Forschungsprozesses“ (Böhm 2012, 475) zu schaffen, die den gesamten Forschungsprozess umfasst (d. h.

von den ersten Ideen bis zur Theorie). Bemerkenswert ist die für die damalige Zeit bewusste Positionierung gegen den vorherrschenden quantitativen Forschungsstil, der das qualitative Forschen maßgeblich verändert hat (Charmaz 2011a, 182). Grounded Theory ist in erster Linie ein Forschungsstil, der von der einander abweichenden akademischen Sozialisierung der beiden Gründer geprägt ist (Müller & Skeide 2018, 50). In „*Discovery of Grounded Theory*“ haben sie es geschafft, ihre beiden unterschiedlichen philosophischen sowie methodologischen Denktraditionen, den Positivismus und den Pragmatismus, miteinander zu vereinen (Charmaz 2011a, 182). Im *Discovery* Buch fehlt zunächst eine „sozialtheoretische Fundierung ihres Forschungsverfahrens“ (Müller & Skeide 2018, 50), was im wissenschaftlichen Diskurs durchaus kritisch gesehen wurde. Die Kontroversen dürften mit ein Grund gewesen sein, dass Strauss – im Gegensatz zu Glaser – in einem seiner späteren Werke die Bezüge zum pragmatischen und interaktionstheoretischen Denken in der Grounded Theory deutlich macht (ebd.).

Während die positivistische Denkart von einer externen Welt ausgeht, die durch „die wissenschaftliche Methode“ von neutralen Beobachter*innen erforscht bzw. entdeckt werden kann, betont der Pragmatismus, dass es multiple Perspektiven auf die Welt gibt. Wirklichkeit besteht aus „fluiden, in gewisser Weise unbestimmten Prozessen“ (ebd.), die nicht losgelöst von den Forscher*innen erhoben werden. Glasers Denktradition ist dem Positivismus und einer Verortung im quantitativen Forschen zuzuordnen. Folgt man den Einschätzungen von Charmaz und Bryant (2008, 374-375), spiegelt sich das quantitative Denken in der Grounded Theory wie folgt wider:

“He [Glaser] sought to codify qualitative methods in an analogous way as his mentor had codified quantitative methods. Much of the logic and language of grounded theory reflects Glaser’s background and simulates that of quantitative research.”

Der akademische Hintergrund von Strauss hingegen ist die Universität von Chicago und die dort vorherrschende Tradition des Pragmatismus, des symbolischen Interaktionismus sowie der ethnographischen Feldarbeit.

“Strauss’s pragmatist and symbolic interactionist foundations imparted notions of individual agency, interactional indeterminacy, and the multiplicity of perspectives, all of which gave grounded theory its open-ended character” (ebd., 375).

Das Zusammenbringen der verschiedenen Denktraditionen war zwar auf der einen Seite befruchtend und hat die qualitative Forschung wesentlich beeinflusst, auf der anderen Seite stellte sie die „Grounded-Theory-Methodologie auf einen etwas instabilen ontologischen und epistemologischen Boden“ (Charmaz 2011a, 183). Dies führte in der Folge zur Ausdifferenzierung verschiedener methodischer Richtungen und so entwickelte sich in den Folgejahren anstelle einer einheitlichen methodischen Grounded Theory eine allgemeine Grounded Theory (ebd. 182-183). Einige Jahre nach Erscheinen des Buches gingen die beiden Autoren schließlich getrennte Wege und entwickelten die Grounded Theory in unterschiedliche Richtungen weiter (Hallberg 2006, 145; Kelle 2005, [8]). Als erster „grounded theory approach“ gilt das 1978 alleine von Glaser publizierte Manual „*Theoretical Sensitivity*“, in dem er sich etwa für das line-by-line Kodieren stark macht (Charmaz & Bryant 2008, 375). In späteren Publikationen hat er sich gegen diese Art des Kodierens ausgesprochen, um nicht eine Fülle an Codes zu generieren. Trotz so mancher Adaptierungen blieb die dahinterstehende Logik durchgängig konsistent (Charmaz 2011a, 190). Die Variante von Glaser wird vielfach heute als die klassische Grounded Theory bezeichnet (Müller & Skeide 2018, 50). Die Zusammenarbeit von Strauss mit Corbin führte dann zu einer bedeutsamen Weiterentwicklung der Grounded Theory. Gemeinsam ver-

öffentlicherten sie im Jahr 1990 das Werk „*Basic of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques*“ und führten mit dem axialen Kodieren und den Kodierfamilien neue methodische Schritte ein (Charmaz & Bryant 2008, 375-376). Im Gegensatz zu Glaser vertreten sie eine pragmatische Denkart und lehnen die Vorstellung von neutralen Beobachter*innen ab. Das interpretative Paradigma wird stark gemacht, da Wirklichkeit niemals völlig verstanden, jedoch interpretiert werden kann (Hallberg 2006, 145). Glaser und Strauss entwickelten über die Jahre also unterschiedliche Varianten der Grounded Theory. Die Veröffentlichungen ihrer Werke führte ab 1992 zu einem „öffentlich ausgetragenen Zerwürfnis“ (Strübing 2008, 280-281) zwischen den beiden Begründern. Spätestens ab diesem Zeitpunkt kann nicht mehr von *einer* Grounded Theory gesprochen werden:

„Statt dessen stehen einander zwei Varianten gegenüber: eine, die Glasersche, die tatsächlich ein kompromißloses induktivistisches Programm vertritt, und eine, die von Strauss und Corbin vertretene, die auf einer pragmatistischen Epistemologie und Sozialphilosophie aufruht und mit dem Interaktionismus ‚wahlverwandt‘ ist“ (ebd., 281).

Kontrovers diskutiert wurden das explizite Einbeziehen des Vorwissens sowie das von Strauss und Corbin (1996) vorgeschlagene Kodierparadigma. Beide genannten Aspekte lehnt Glaser ab (Strübing 2008, 281). Zu zentralen Weiterentwicklungen ist es dann durch die sog. zweite Generation an Grounded Theory Forscher*innen gekommen, die postmoderne und konstruktivistische Theoriebezüge aufgenommen haben. Neben Clark ist Charmaz die zentrale Vertreterin der konstruktivistischen Ausrichtung (Charmaz & Bryant 2008, 376; Müller & Skeide 2018, 50). Die konstruktivistische Weiterentwicklung, für Flick (2018, 36) „[t]he most prominent version in grounded theory research“, wird im nächsten Kapitel ausführlich dargestellt.

4.2 Die konstruktivistische Grounded Theory nach Charmaz (2014)

Fast sechs Jahrzehnte nach Publikation des Ursprungswerkes von Glaser und Strauss im Jahr 1967 gibt es unter dem gemeinsamen Dach der Grounded Theory verschiedene Ausprägungsformen. Die gegenwärtigen Strömungen unterscheiden sich nach Charmaz (2011a, 189) hinsichtlich folgender vier Punkte: „1. epistemologische Zugehörigkeit, 2. methodologische Strategien, die die GTM [Grounded Theory Methodologie] begründen, 3. Annahmen darüber, was ‚Theorie‘ bedeutet und 4. konzeptuelle Richtungen.“ Gemeinsam ist allen Varianten das Bestreben, auf Grundlage von qualitativem Datenmaterial eine *Grounded Theory* zu entwickeln und ausgehend davon, „eine Beschreibung und Erklärung der untersuchten sozialen Phänomene zu liefern“ (Böhm 2012, 476). Doch was kennzeichnet nun die konstruktivistische Variante? Eingebettet in die Tradition des interpretativen Paradigmas (Hallberg 2006, 145) hinterfragen bzw. problematisieren Konstruktivist*innen „was ‚wirklich‘ ist“ (Charmaz 2011a, 195). So „entfernen [sie] sich [...] von der klassischen Grounded-Theory-Methodologie und bewegen sich gleichzeitig auf die interpretative Sozialwissenschaft zu“ (ebd.). Im Jahr 2006 erschien die erste und 2014 die überarbeitete Version des heute noch einflussreichen Werkes „*Constructing Grounded Theory*“. Durch Charmaz kommt es damit zu „einer konstruktivistischen Erneuerung“ (Equit & Hohage 2016, 30) der Grounded Theory. Die Autorin war selbst zunächst Studentin von Glaser, wurde in ihrer Dissertation dann jedoch von Strauss betreut. Mit Bezug auf die verschiedenen Denktraditionen der beiden Forschenden zeichnet sich hier bereits eine methodologische Schwerpunktverlagerung von Charmaz ab, die sich in den Jahren noch weiter ausdifferenziert hat. Denn für die Entwicklung der konstruktivistischen Grounded Theory Methodologie sind der amerikanische Pragmatismus sowie der Symbolische Interaktionismus

und somit eine große Nähe zum Strauss'schen Denken zentral. In ihren Arbeiten grenzt sich Charmaz, aufgrund methodologischer Unschärfen, deutlich von Glaser sowie Strauss und Corbin ab (ebd.). Am Ausgangspunkt der Forschung steht eine induktive Logik, die von Charmaz (2014) um die iterative Logik der Abduktion erweitert wird. Damit übernimmt die Konstruktionistin zwar den „induktiven, komparativen, emergenten und offenen Ansatz der klassischen Version von Glaser und Strauss“ (Charmaz 2011a, 191), denkt diesen aber weiter, indem die abduktive Logik miteinbezogen wird (ebd.). Abduktion meint eine kreative und prozesshafte Art des Forschens, die im Analyseprozess eine wichtige Rolle spielt (Flick 2018, 9-10). Die einzelnen Schritte werden wie folgt beschrieben:

„Wenn beim Forschen etwas Überraschendes entdeckt wird, werden 1. alle denkbaren theoretischen Ideen in Betracht gezogen, die hierfür verantwortlich sein könnten, 2. kehren Forschende ins Feld zurück und sammeln weitere Daten, um diese Ideen zu überprüfen und wählen dann 3. die plausibelste theoretische Interpretation [...]“ (Charmaz 2011a, 191).

Zurückzuführen ist das abduktive Denken auf unsere Erfahrungen, die im Prozess des Forschens zu „logischen, aber kreativen Schlussfolgerungen“ (ebd., 192) führen. Diese Schlussfolgerungen treten spontan und überraschend auf. Als Arbeitshypothesen formuliert gilt es diese dann durch erneute Datenerhebung oder einen erneuten Blick in die Daten zu überprüfen (ebd.), denn „Abduktionen sind immer vorläufige Vermutungen, die weiter geprüft werden müssen“ (Kelle & Kluge 2010, 25). So sollen mit dem abduktiven Denken die in der Entwicklung begriffenen Kategorien überprüft und verfeinert werden (Charmaz 2011a, 191). „Kurz gesagt, folgt abduktives Denken induktiver Forschung und führt sie weiter“ (ebd.). Der hier angesprochene „Prozess des Hin- und Her-Schreitens zwischen den Daten und der Konzeptualisierung“ (ebd., 192) ist bezeichnend für den iterativen Charakter der Grounded Theory und erfordert von Seiten der Forscher*innen Kreativität im Umgang mit den Daten (Kelle & Kluge 2010, 25).

Ab den 1990er Jahren konstatiert Charmaz (2014, 12) eine konstruktivistische Wende in der qualitativen Forschung und stellt dieser eine objektivistische Wissenschaftsauffassung gegenüber (Equit & Hohage 2016, 30). Der Annahme der objektivistischen Grounded Theory, wonach Forscher*innen die Daten nicht beeinflussen, steht die konstruktivistische Grounded Theory kritisch gegenüber. Ausgehend von den leitenden Annahmen des Pragmatismus können Daten niemals neutral sein, denn „Daten sind weder unabhängig von denen, die beobachten, noch von denen, die beobachtet werden, sondern sie werden durch Interaktion gemeinsam konstruiert“ (Charmaz 2011a, 192). Damit vertritt Charmaz (2005, 510) eine andere Position als Glaser, der – wie folgendes Zitat zeigt – nicht auf die Objektivität von Daten und die Interpretationsfertigkeiten der Forscher*innen verweist, um diese nicht zu beeinflussen:

“Glaser (2002) treats data as something separate from the researcher and implies that they are untouched by the competent researcher’s interpretations. If, perchance, researchers somehow interpret their data, then according to Glaser, these data are ‘rendered objective’ by looking at many cases.”

Im Gegensatz dazu gilt für Konstruktivist*innen folgendes Credo:

“No analyses is neutral – despite research analysts’ claims of neutrality. [...] Moreover, *each* stage of inquiry is constructed through social processes. If we treat these processes as unproblematic, we may not recognize how they are constructed” (ebd., 510-511).

Wesentlich für konstruktivistische Grounded Theory ist die Annahme, dass der Forschungsprozess und die zu untersuchende Forschungswelt durch Handlungen („actions“) sozial konstruiert sind. Diese „actions“ werden wiederum von historischen und sozialen Bedingungen eingeschränkt (Char-

maz & Bryant 2008, 376). Es gibt keine objektive Welt, die wir als neutrale Forscher*innen entdecken. Erhebung und Auswertung der Forschungsdaten werden gleichermaßen von Forscher*innen und Forschungssubjekten konstruiert. Dadurch sind qualitative Daten nach Ansicht der konstruktivistischen Grounded Theory niemals unabhängig, sondern werden gemeinsam durch Interaktion von Forschenden und Teilnehmenden in Co-Produktion hergestellt (Charmaz 2011a, 192; Equit & Hohage 2016, 34). Der Konstruktion in all ihren Phasen sind sich konstruktivistische Forscher*innen bewusst. Charmaz (2011a, 188) grenzt sich von anderen bzw. früheren Ausprägungen des sozialen Konstruktivismus ab, indem nicht nur die Handlungen der Befragten als sozial konstruiert angesehen werden, sondern desgleichen die Handlungen der Forscher*innen sowie die Forschung an sich bzw. das Setting. Wichtig ist hier die Bewusstwerdung darüber, dass Forscher*innen eine aktive und entscheidende Rolle im Forschungsprozess einnehmen (Charmaz & Bryant 2008, 376) und die sich entwickelnde Grounded Theory *konstruieren* (Charmaz 2014, 17):

“Rather, we are part of the world we study, the data we collect, and the analyses we produce. We *construct* our grounded theories through our past and present involvements and interactions with people, perspectives, and research practices”.

Forscher*innen sind nicht frei von Werten geschweige denn neutrale Expert*innen. Vielmehr sind sie immer Teil der Wirklichkeit, die sie beforschen (Charmaz 2014, 13). Durchführen von Forschung und Schreiben über Forschung sind „keine neutralen Handlungen“ (Charmaz 2011a, 184), da Forscher*innen auf die Welt, die sie beforschen, einwirken bzw. diese konstruieren. Die Konstruktion des Forschungsprozesses und somit auch das Ergebnis in Form der *Grounded Theory* werden von vielen Bedingungen beeinflusst.

Denn „diese Konstruktionen finden unter existierenden strukturellen Bedingungen statt, ergeben sich in emergenten Situationen und werden von den Perspektiven, Privilegien, Positionen, Interaktionen und geographischen Standorten der Forscher/innen beeinflusst“ (ebd.).

Die hier skizzierten Annahmen des Konstruktivismus schlagen sich in der Bezeichnung der Grounded Theory Ausrichtung als *konstruktivistisch* nieder, wie Charmaz (2014, 14) erklärt:

“Why Constructivist Grounded Theory? [...] I chose the term ‚constructivist‘ to acknowledge subjectivity and the researcher’s involvement in the construction and interpretation of data and to signal the differences between my approach and conventional social constructionism of the 1980s and early 1990s.”

Mit dem Zusatz *konstruktivistisch* wird also die *soziale Konstruktion* der Forschungssituation betont sowie der Umstand, dass die *Grounded Theory* immer eine Konstruktion der Wirklichkeit (ebd., 17) von den Forscher*innen selbst ist.

Aus Sicht des Konstruktivismus gibt es zudem nicht „eine“ Wirklichkeit, sondern multiple Perspektiven auf die Wirklichkeit. Damit ist sowohl die Sichtweise der Befragten (in meinem Fall der Jugendlichen und Eltern), als auch jene der Forscher*innen gemeint (Charmaz 2011a, 192). Daher gilt es als Wissenschaftler*in im gesamten Forschungsprozess eine reflexive Haltung „gegenüber unseren Handlungen, gegenüber Situationen und Teilnehmenden im Forschungs-Setting und gegenüber unseren eigenen analytischen Konstruktionen“ (ebd.) einzunehmen. Reflexivität wird so bei Charmaz (2014, 194) als zusätzliches methodisches Tool zu einem integralen und unverzichtbaren Bestandteil während des gesamten Forschungsprozesses. Für Objektivist*innen, die Charmaz (2011a) den Konstruktivist*innen gegenüberstellt, hat Reflexivität einen anderen Stellenwert. Selbstreflexion wird als eine weitere Variable für die Abstraktion im Auswertungsprozess gesehen. Mögliche Verzerrungen durch die Forscher*innen selbst können aus Sicht von Objektivist*innen, wie Glaser, durch *constant comparison* bei der

Datenanalyse bereinigt werden. Ständiges Vergleichen dient hier als „Kontrollinstanz“ (ebd., 94). Dem stimmt Charmaz (2011b, 94) zu, wenn dieser Vorgang des Vergleichens um eine permanente reflexive Haltung ergänzt wird. Methodisch geleitet erfolgt dies durch das Schreiben von Memos, die den gesamten Forschungsprozess begleiten. Es gilt die eigene Rolle zu reflektieren und vor allem „von welchem Standpunkt aus wir über Daten sprechen, die wir analysieren“ (ebd.). Durch das Einnehmen einer reflexiven Haltung und dem Schreiben von Memos soll einem als Forscher*in bewusstwerden, „wie *wir* die Wirklichkeit konstruieren und rekonstruieren“ (Charmaz 2011a, 183). Reflexivität sollte „explizit und durchgängig“ (ebd., 188) seitens der Forscher*innen berücksichtigt werden. Denn Selbstreflexion ist in erster Linie eine Aufgabe der Forschenden und nicht der Teilnehmenden. Es liegt an uns Forscher*innen zu reflektieren, was wir bspw. beim Interview in Form von Wertvorstellungen, Leitbildern, etc. mitbringen, was wir sehen und wie wir es sehen (Charmaz 2014, 27). Die Reflexion der eigenen Rolle ist somit ein zentrales Element der konstruktivistischen Grounded Theory. Wie sieht meine Position als Wissenschaftler*in aus? Welche Weltanschauung habe ich bzw. was sind meine leitenden Normvorstellungen? Welchen Status mit damit einhergehender (Ohn-)Macht habe ich? (ebd., 14). Gerade im Kontext der Inklusion gilt es meine machtvolle Position als Forscherin in der Arbeit mit vulnerablen Personen, wie etwa Jugendlichen mit Behinderung, zu reflektieren. Darüber hinaus macht es einen Unterschied, ob ich als ebenso betroffene Mutter eines Kindes mit Behinderung die Forschung durchführe oder eben nicht. Diese und weitere Aspekte wurden von mir im Laufe des Forschungsprozesses in Memos reflektiert (Beispiel für ein reflexives Memo zum Thema „Forscherin mit Titel sein“ siehe Kapitel 4.4.5.1.). Ferner geht es um ein Auseinandersetzen mit dem eigenen theoretischen Vorwissen. Charmaz (2011b, 101) vertritt die Ansicht, dass Forscher*innen nicht als *tabula rasa* mit dem Forschungsprozess beginnen: „Jene, die völlig unerfahren auf ihrem jeweiligen Gebiet sind, waren sicher keine wirklich guten Student/innen.“ Dies hat zur Folge, dass jede*r Forscher*in mit einer speziellen theoretischen Brille auf das Datenmaterial blickt. Eine qualitative, erziehungswissenschaftliche Forschung, die zudem im Kontext der Inklusion stattfindet, ist immer von bestimmten Leitbildern, Normen, Ideen, Begriffen geprägt und wird mit diesen konfrontiert (Ackermann et al. 2012, 13). Doch wie sollen Forscher*innen mit diesem Vorwissen umgehen? Als Antwort auf diese Frage nennt Charmaz (2014) meines Erachtens zwei zentrale Punkte. Zum einen braucht es seitens der Forscher*innen erhöhte Reflexivität, um das Vorwissen in der Analyse bewusst als *sensitizing concept* in Form von *theoretical codes* einzubeziehen. Zum anderen werden das anfängliche Literaturwissen und die daraus resultierende Forschungsfrage von Charmaz (2014, 31) als „points of departure“ gesehen. Das Wissen am Beginn einer Forschung ist der Startpunkt, da mit Blick auf die fertige *Grounded Theory* erneut eine Literaturrecherche durchgeführt werden muss. Das Vorwissen sollte dennoch stets reflektiert und offengelegt werden (siehe Teil 1).

4.3 Begründung für das Durchführen einer konstruktivistischen Grounded Theory Studie

In ihrem Werk „*Grounded Theory. A Practical Guide*“ gehen Birks und Mills (2011, 16) der Frage nach, wann die Durchführung einer Grounded Theory Studie angemessen ist. Dafür werden von den beiden Autorinnen drei Punkte genannt:

- „Little is known about the area of study.
- The generation of theory with explanatory power is a desired outcome.
- An inherent process is imbedded in the research situation that is likely to be explicated by grounded theory methods“ (ebd.)

Birks und Mills (2011, 17) stellen sich die Frage nach der Sinnhaftigkeit der Erforschung eines bereits stark untersuchten Themengebiets und meinen hierzu: „Not much can be gained from energy expended to investigate issues that have already been explored extensively.“ Es gilt also, sich Forschungsfeldern zuzuwenden, über die noch wenig bis gar kein Wissen besteht. Die konstruktivistische Grounded Theory ist aufgrund ihres methodologischen Zugangs für die Untersuchung von bislang wenig beforschten, strukturierten, sensiblen Forschungsfeldern geeignet (Biewer, Fasching & Koenig 2009, 399; Charmaz 2017, 299). Zu diesen skizzierten Forschungslücken zählt der Entscheidungsprozess am schulischen Übergang von SEK I in weitere schulische Bildung aus Sicht von Jugendlichen mit Behinderung und deren Eltern (mit/ ohne Behinderung). Bislang wenig bis kaum beachtet wurde dabei (1) der qualitative längsschnittliche Zugang, durch den es möglich wird, den Entscheidungs- und Übergangsprozess zu begleiten, und (2) der inklusive Übergang von SEK I in weitere schulische Bildung aus Sicht der betroffenen Jugendlichen und Eltern. Folgen sowohl Erhebung als auch Auswertung der konstruktivistischen Ausrichtung, kann das volle Potential ausgeschöpft werden. Dies liegt im Vergleich zu quantitativen Methoden vor allem in der „Art von Tiefe“ (Charmaz 2011b, 103), die durch eine Grounded Theory Methodologie erreicht werden kann. Die Grounded Theory geht über die bloße Beschreibung hinaus. Ziel ist es, ein Verständnis für das untersuchte Phänomen zu entwickeln, ohne dieses von seiner sozialen Verortung zu trennen (ebd., 200). Der Fokus der Dissertation liegt neben dem Erleben auf den Entscheidungsprozessen. Dies macht einen methodologischen sowie methodischen Ansatz notwendig, der gleichsam prozesshaft ist bzw. sich für die Erforschung von Prozessen eignet. Die konstruktivistische Grounded Theory ist als „Methode im Prozess“ (Charmaz 2011a, 190) durch ihre innewohnende Flexibilität prädestiniert, um Prozesse zu erforschen. Charmaz (2005, 507-508) sieht darin sogar eine wesentliche Stärke der konstruktivistischen Ausrichtung: „A major strength of grounded theory method is that they provide tools for analyzing processes, and these tools hold much potential for studying social justice issues.“ Der von Charmaz (2014, 34) vorgeschlagene Forschungszugang hilft den Fokus auf *actions* und *processes* bei der Datenauswertung nicht zu verlieren. Nach Birks und Mills (2011, 16) bietet sich die Erforschung des im Forschungsgegenstand zugrundeliegenden Prozesses insbesondere durch Methoden der Grounded Theory an. So lässt sich das Erleben des Entscheidungsprozesses durch die Methode des *intensive interviewing* adäquat beforschen. Ein qualitativ längsschnittliches Forschungsdesign erfordert flexible Methoden, die *vor* aber auch *während* des Forschungsprozesses adaptiert werden können. Charmaz (2014, 13) fordert geradezu auf, das Potenzial der Grounded Theory Methoden zu nutzen und nicht eine Methode starr anzuwenden. Die Datenerhebung mittels *intensive interviewing* ermöglicht mir eine Anpassung des Leitfadens an die individuellen Bedürfnisse der Befragten. Zudem können begründete Abweichungen in allen Phasen des Forschungsprozesses vorgenommen werden. Das Potenzial der konstruktivistischen Variante liegt in der Integration der durch die Interviews erhobenen subjektiven Sichtweisen. Charmaz anerkennt mit Verweis auf den Konstruktivismus „sozialwissenschaftliche Erkenntnisse als Schöpfungsakt der am Forschungsprozess beteiligten AkteurInnen“ (Biewer, Fasching & Koenig 2009, 399). Dadurch wird das Einbeziehen von verschiedenen Sichtweisen, wie in meinem Fall von Jugendlichen mit Behinderung und Eltern mit/ ohne Behinderung, bei der Entwicklung einer gegenstandsbezogenen Theorie erleichtert. Als Resultat der Dissertation entsteht eine *grounded theory*, die gemäß dem konstruktivistischen Grundverständnis als Konstruktion zu verstehen ist. Die Theorie kann nicht losgelöst von mir, der ausführenden Forscherin, betrachtet werden. Daher kann eine konstruktivistisch orientierte Grounded Theory keine Verallgemeinerungen treffen (Charmaz 2011a, 193). Ferner ist die

Grounded Theory aufgrund des zeitintensiven Kodiervorganges und der Fülle an entstehenden Codes weniger gut für die Auswertung von großen Datenfüllen geeignet. Demgegenüber steht aber das Potenzial eines derartigen Forschungsansatzes: Es entsteht ein tiefergehendes Verständnis von den untersuchten Phänomenen, ohne dieses von den Entstehungskontexten zu trennen (Charmaz 2014). Das dieser Dissertation zugrundeliegende Verständnis von Inklusion, Übergang und Bildungsentscheidung, wonach die Abhängigkeit von anderen Systemen bzw. dem Umfeld zu berücksichtigen ist (siehe Kapitel 1), macht einen dazu passenden methodologischen Forschungsansatz notwendig. Im Gegensatz zu anderen Grounded Theory Varianten weisen Vertreter*innen der konstruktivistischen Ausrichtungen darauf hin, dass „die Repräsentation von Daten – und im weitesten Sinne die Analyse – als problematisch, relativistisch, situational und unvollständig“ (Charmaz 2011a, 193) zu sehen ist. Ein Forschungsansatz wie jener der Grounded Theory nach Charmaz (2014) lässt den Entstehungskontext und die Umweltfaktoren nicht außer Acht. Dieser Zugang ist für mich zentral, um ein besseres Verständnis über das Erleben des Entscheidungsprozesses zu erhalten, das meines Erachtens nicht losgelöst vom Kontext verstanden werden kann.

4.4 Methoden der Grounded Theory

Die konstruktivistische Grounded Theory (Charmaz 2014) kommt in der Dissertation auf zweifache Weise zur Anwendung: Zum einen fungiert sie als methodologischer Rahmen und zum anderen werden die Methoden der Grounded Theory für Datenerhebung (*intensive interviewing*) sowie Datenauswertung (*initial* und *focused coding*) angewandt. Mit der Darstellung der verwendeten Methoden geht die Frage nach der „Gegenstandsangemessenheit“ (Strübing et al. 2018, 85) einher. Die Grounded Theory ist eine Möglichkeit, um von den Welten, die wir beforschen, zu lernen. Durch die Grounded Theory Methoden wiederum können wir Theorien entwickeln, um diese besser zu verstehen (Charmaz 2014, 17). Charmaz (2005, 507-508) sieht eine Stärke der Grounded Theory Methoden darin, dass sie Tools für die Analyse von Prozessen anbieten. Die Rede von methodischen Tools könnte vorschnell suggerieren, dass es sich um Werkzeuge mit einer „faustregel- oder rezeptartigen[n] Verwendung“ (Dimbath, Ernst-Heidenreich & Roche 2018, Fußnote 3) handelt. Gerade dieses Verständnis ist nicht gemeint, wie Charmaz (2014, 18) mit folgendem Zitat verdeutlicht: „I consider these methods to be tools to use rather than recipes to follow.“ Tools ist im Sinne von methodischen Verfahrenshilfen zu verstehen, an denen sich die Forscher*innen orientieren können (Dimbath, Ernst-Heidenreich & Roche 2018, Fußnote 3). Vor allem in der konstruktivistischen Variante werden die methodischen Tools als Richtlinien („flexible guidelines“) verstanden und deren Flexibilität betont (Charmaz 2014, 13). Trotz der verschiedenen Ausprägungsformen gibt es zentrale *methodische Tools*, die von allen Grounded Theory Vertreter*innen am Weg zur Entwicklung der Theorie angewandt werden (Charmaz 2011a, 182). Die zentralen Grounded Theory Methoden finden sich bereits bei Glaser und Strauss – sowohl in ihrem gemeinsamen *Discovery* Buch als auch in einzeln publizierten Werken (Charmaz 2014, 7). Welche Strategien nun übernommen werden und wie diese im Forschungsprozess zu welchem Zweck angewendet werden, unterscheidet die verschiedenen Grounded Theorist-Verehrer*innen voneinander (Charmaz 2011a, 182). Doch welche Methoden sind nun Teil der Grounded Theory? Charmaz (2014, 1) beschreibt in „*Constructing Grounded Theory*“ die Methoden wie folgt:

“Stated simply, grounded theory methods consists of systematic, yet flexible guidelines for collecting and analyzing qualitative data to construct theories from the data themselves. Thus researchers construct a theory ‘grounded’ in their data. Grounded theory begins with inductive data, invokes iterative strategies of going back and forth between data and analysis, uses comparative methods, and keeps you interacting and involved with your data and emerging analysis.”

Betont wird der flexible Charakter sowie die Entwicklung einer Theorie aus den qualitativen Daten. Im Sinne der konstruktivistischen Grounded Theory ist Forschung immer ein kreativer Prozess, der wesentlich durch die Flexibilität der Methoden unterstützt wird. Die Grounded Theory Methoden sind nicht starr, sondern ein „set of systematic, but flexible, guidelines“ (Charmaz & Bryant 2008, 374) für die verschiedenen Forschungsphasen am Weg zur Konstruktion einer *grounded theory*. Die der Grounded Theory zugrundeliegenden Methoden sind *iterativ*, *interaktiv*, *komparativ* sowie *reflexiv* (siehe Charmaz 2014, 115) und werden im Folgenden zusammenfassend beschrieben.

Iterativ

Ausgehend von den methodischen Elementen ist die Grounded Theory zunächst *iterativ*, da Datenerhebung und Auswertung gleichzeitig und nicht getrennt voneinander stattfinden (Charmaz 2011c, 360). Noch während der Erhebung von qualitativen Daten soll bereits mit dem ersten Kodierschritt begonnen werden. Diese geforderte Parallelität von „data generation or collection and analysis“ ist ein Kennzeichen der Grounded Theory und unterscheidet sie von anderen Forschungszugängen (Birks & Mills 2011, 10). Im Sinne eines *theoretical samplings* findet das Sampling der Forschungsteilnehmer*innen parallel zur Datenauswertung statt, indem ausgehend von den analytischen Erkenntnissen theoriegeleitet weitere Teilnehmer*innen akquiriert werden sollen (Charmaz & Bryant 2008, 375).

Interaktiv

Die Grounded Theory ist, vor allem in der konstruktivistischen Weiterentwicklung, als interaktiv zu bezeichnen (ebd., 374). Demnach treten die Forscher*innen am Weg zu einer gegenstandsverankerten Theorie in Interaktion mit den befragten Personen und konstruieren gemeinsam die Interviewsituation. Zudem bewirken die methodischen Tools in der Analyse eine Interaktion mit den Daten (Charmaz 2011a, 191). Forscher*innen werden im Kodierprozess angehalten, sich aktiv mit dem Datenmaterial auseinanderzusetzen, indem analytische Fragen an das Material gerichtet werden. Die Interaktion mit dem Datenmaterial wird durch *memoing*, das Verfassen forschungsrelevanter Notizen, unterstützt (Charmaz & Bryant 2008, 375). Memos sind keinesfalls als optional zu verstehen, sondern sollen während des gesamten Forschungsprozesses verfasst werden (Charmaz 2014, 19).

Komparativ

Die analytische Strategie des *constant comparison* steht für den komparativen Charakter der Grounded Theory Methoden (Charmaz & Bryant 2008, 374) und findet sich bereits bei Glaser und Strauss (Charmaz 2014, 7). *Constant comparison* ist ein zentrales methodisches Element in der Analyse und bedient sich der induktiven sowie abduktiven Logik (Birks & Mills 2011, 9). Im Rahmen des systematischen und ständigen Vergleichs (Charmaz & Bryant 2008, 374) gilt es Codes mit Codes, Codes mit Kategorien, Kategorien mit Kategorien, Kategorien mit Konzepten sowie Konzepte mit Konzepten fortwährend miteinander zu vergleichen (Charmaz 2014, 342). Gleichzeitig bewirkt das ständige Vergleichen eine erhöhte Interaktion mit den Daten. Eine wichtige Rolle nehmen die bereits erwähnten Memos ein, welche die Interaktion zwischen Forscher*innen und ihren Daten einerseits sowie die Entstehung einer komparativen Analyse andererseits fördern (Charmaz & Bryant 2008, 375). Durch das ständige Vergleichen wird das Ziel verfolgt, Unterschiede und Gemeinsamkeiten zu finden (Charmaz 2014, 132) und so nach und nach ein höheres Abstraktionsniveau zu erreichen (ebd., 342). Dazu werden Codes, Kategorien, Ereignisse miteinander im selben Interview (fallintern), aber auch mit ande-

ren Interviews (fallübergreifend) verglichen. Das methodische Tool des *constant comparison* soll dazu beitragen, dass die finale *Grounded Theory* tatsächlich aus den Erfahrungen der Befragten entspringt (Mills, Bonner & Francis 2006, 27). Das Konzept *theoretical saturation* bezeichnet den Sättigungsgrad der theoretischen Kategorie, der sich einstellt, wenn keine neuen Erkenntnisse zu erwarten sind – die Kategorie also robust sind (Charmaz 2014, 213; Dimbath, Ernst-Heidenreich & Roche 2018).

Reflexiv

Es gilt als konstruktivistische Wissenschaftler*innen im gesamten Forschungsprozess eine reflexive Haltung „gegenüber unseren Handlungen, gegenüber Situationen und Teilnehmenden im Forschungs-Setting und gegenüber unseren eigenen analytischen Konstruktionen“ (Charmaz 2011a, 184) einzunehmen. Reflexivität wird so bei Charmaz (2014, 194) als zusätzliches methodisches Tool zu einem integralen Bestandteil während des gesamten Forschungsprozesses. Birks and Mills (2011, 52) sprechen sogar von einem Imperativ („imperative“), einem Befehl für Grounded Theorists, wenn es um das Einnehmen einer reflexiven Haltung geht. Die Selbstreflexion wird durch das bereits mehrfach genannte *memoing* unterstützt. Dabei handelt es sich um ein vielseitiges methodisches Tool, das den interaktiven, komparativen sowie reflexiven Charakter der Grounded Theory verdeutlicht. Zusätzlich zu den Memos habe ich ein Forschungs- und Methodentagebuch verfasst. Beide Dokumente dienen mir als persönliches Tagebuch und fungieren als Ort, um – vor allem am Beginn der Forschung – den Forschungsprozess, Auffälligkeiten im Feldzugang oder persönliche Reflexionsfragen zu notieren. Im Sinne eines reflexiven Forschungszugangs gilt es die eigene Konstruktion des Forschungsgegenstandes, etwa mit Blick auf Übergänge, zu reflektieren. Das Forschungsprojekt interessiert sich für den Übergang von Jugendlichen nach der SEK I und orientiert sich an den institutionellen Vorgaben des österreichischen Schulsystems. Die Definition und Konstruktion von Übergängen geht demnach von den Forscher*innen aus, während eine reflexive Übergangsforschung sich dafür interessieren würde, „auf welche Weise bestimmte Akteure etwas als Übergang relevant machen“ (Wanka et al. 2020, 12). Der Fokus liegt auf dem „Zustandekommen“ (ebd.), während im Rahmen der Dissertation die „Verläufe von Übergängen und deren Effekte innerhalb individueller Lebensverläufe“ (ebd.) aus subjektiver Sicht vorrangig von Interesse sind.

4.4.1 Forschungszugang und Samplerekrutierung

Wie erfolgte der Forschungszugang? Wie konnte das Sample erfolgreich rekrutiert werden? Fragen wie diese sind im Sinne der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit, als zentrales Gütekriterium qualitativ-empirischer Forschung (Steinke 2012, 324-326), zu beantworten. Vielfach wird der Forschungszugang und die damit einhergehende Samplerekrutierung als „eine gewöhnliche als nebensächlich erachtete Phase des Forschungsprozesses“ (Lau & Wolff 1983, 417) erachtet. Doch die Auseinandersetzung mit dem Feldzugang ist nicht zuletzt deshalb lohnenswert, weil die Art und Weise, wie der Zugang realisiert werden konnte, zentrale Charakteristika des Feldes widerspiegelt (Lüders 2012, 392) und „eigene Erkenntnismöglichkeiten“ (Wolff 2012, 336) eröffnet. Spannend ist die Beschäftigung mit dem Feldzugang auch deshalb, weil es „keine Patentrezepte [gibt], wie der Weg ins Feld gesucht und gefunden werden sollte“ (ebd.). Für Forscher*innen stellt sich am Anfang eines Forschungsprojekts immer wieder die Frage nach der Bewältigung des Feldzugangs. Für die eigene Forschung konnten drei Phasen beim Feldzugang, die im Sinne eines *theoretical samplings* (Charmaz 2014) als sich überschneidende Phasen zu verstehen sind, identifiziert werden: (a) Vorbereitungsphase, (b) Institutionen und Eltern als Gatekeeper, sowie (c) Vorgespräche mit Teilnehmer*innen.

(a) Vorbereitungsphase

In der ersten Phase, der sog. Vorbereitungsphase, ging es in der „Phase der Felderschließung“ (Przyborski & Wohlrab-Sahar 2014, 40) um die Einarbeitung ins Forschungsfeld und die *Identifizierung von Zugangswegen* zu den potentiellen Teilnehmer*innen. Ausgehend vom Forschungsinteresse ergaben sich Kriterien für das Sample, weswegen die Samplingstrategie dieser Arbeit als *initial sampling* bezeichnet wird: „Initial sampling relies on establishing criteria and planning how you will access data“ (Charmaz 2014, 197).

- **Wien:** Die Daten sollten in Wien erhoben werden, da die Bundeshauptstadt hinsichtlich des Angebotes an schulischen Bildungsmöglichkeiten auf SEK II eine Sonderstellung einnimmt.
- **Schulstufe:** Die Jugendlichen sollten am Ende der SEK I sein und den Übergang ins nächste schulische Setting noch vor sich haben.
- **Beschulungsart:** Voraussetzung für die Teilnahme war der Besuch eines integrativen, inklusiven Schulsettings auf SEK I-Niveau.
- **Behinderung:** Aufgrund beschränkter zeitlicher und personeller Ressourcen war es nicht möglich, Menschen mit computerunterstützter Kommunikation die Teilnahme am Projekt zu ermöglichen. Abgesehen davon sollen Personen mit verschiedenen Behinderungen teilnehmen.
- **Erstsprache:** Das Interview sollte in der bevorzugten Erstsprache stattfinden. Im Bedarfsfall sollte auf Dolmetscher*innen für Lautsprache oder Gebärdensprache zurückgegriffen werden.

Für eine konstruktivistische Grounded Theory Studie sind im Zuge der Teilnehmer*innen-Akquise die Annahmen des *theoretical samplings* leitend: „Theoretical sampling means that researchers seek and sample data that informs their theoretical categories“ (Charmaz & Bryant 2008, 375). Wie Charmaz und Bryant (2008) hier deutlich machen, unterscheidet sich das *theoretical sampling* von herkömmlichen Samplingstrategien. Die ersten Wege ins Forschungsfeld sind als vorläufig zu verstehen. Ausgehend von den ersten analytischen Erkenntnissen zum Forschungsgegenstand gilt es im weiteren Verlauf der Forschung theoriegeleitet weitere Teilnehmer*innen zu generieren. Dadurch können Personen zu einem späteren Zeitpunkt als Teilnehmer*innen in die Forschung einsteigen. Mit dieser Offenheit im *theoretical sampling* wird der Forderung von Wolff (2012, 336) entsprochen, demgemäß Forscher*innen „den Weg ins Feld als eine nie ganz abgeschlossene Arbeitsaufgabe begreifen (und gestalten) [sollten]“. Diesem Prinzip stimme ich prinzipiell zu, wenngleich meines Erachtens etwa die verspätete Teilnahme gerade mit Blick auf eine längsschnittliche Forschung schwierig ist, wenn alle Teilnehmer*innen zum selben Zeitpunkt befragt werden sollen. Gleichsam wie Schneider (2018, 76) war es mir aufgrund der festgelegten Interviewzeitpunkte in der Längsschnittkonzeption nicht möglich, „die sukzessive Suchstrategie der theoretischen Stichprobenbildung in seiner idealtypischen Weise umzusetzen.“

Im Zuge der Vorbereitungsphase wurden schließlich verschiedene Zugangswege identifiziert, um die Zielgruppen (Jugendliche, Eltern) unter Einhaltung der oben genannten Kriterien direkt zu erreichen. Gezielt wurde ein breites Sampling betrieben und in diesem Sinne vielfältige Wege ins Feld beschritten. Dadurch sollten die „unterschiedlichen Verzerrungen, welche durch jede Rekrutierungsstrategie gegeben sind, ein Stück weit [ausgeblendet werden]“ (Kruse 2015, 253). Um die Teilnehmer*innen zu akquirieren, wird in der qualitativen Forschung gerne auf das Schneeballsystem zurückgegriffen. Auch im Rahmen der eigenen Forschung habe ich mich dieser Samplingmethode bedient. In diesem Sinne wurden beim Feldzugang institutionelle Gatekeeper bzw. interessierte Jugendliche und Eltern gebeten, das Informationsmaterial an Personen, die für

eine Interviewteilnahme in Frage kämen, weiterzuleiten (Helfferrich 2011, 176). Dabei wurde das Konzept der Selbstmelder*innen (ebd.) via „information ,drop“ (Griffin & Balandin 2004, 73) verfolgt, d.h. interessierte Personen melden sich bei den Forscher*innen, was wiederum eine spezielle Gruppe an hoch motivierten und engagierten Teilnehmer*innen zur Folge haben kann (Helfferrich 2011, 176). Das Weiterleiten von Kontaktdaten an Wissenschaftler*innen ist meines Erachtens nicht erst seit den verschärften Datenschutzgrundbestimmungen, wie von Helfferrich (2011, 175) thematisiert, aus forschungsethischer Perspektive kritisch zu betrachten. *Information drop* bezeichnet nach Griffin und Balandin (2004, 73) diesen „more ethical way“, indem potentielle Teilnehmer*innen durch das Erhalten von Kontaktinformationen selber über eine Kontaktaufnahme mit den Forscher*innen entscheiden können. Aus diesem Grund wurden verschiedene Informationsmaterialien erstellt: ein Kontaktschreiben, ein Handout mit ausführlichen Informationen zum Projekt, ein Flyer als komprimierte Form des Handouts sowie ein Plakat zum Teilnehmer*innen-Aufruf. Das Erstellen von Flyer, Handouts und Plakaten ist ein essentieller sowie zeitintensiver Schritt in der Vorbereitungsphase, vor allem wenn die Materialien zusätzlich an unterschiedliche Zielgruppen angepasst werden. Für die *institutionellen Gatekeeper* (wie Ministerien, Behörden, Schulen) wurde eine Version erstellt, die sich aufgrund des verwendeten Vokabulars von der *Version für die Teilnehmer*innen* (Jugendliche und Eltern) unterschied. Bei letztgenannter Gruppe wurde zusätzlich auf eine bildhafte Darstellung sowie eine einfache Sprache geachtet. Das Gestalten des Materials ist gleichsam wie eine Grounded Theory Forschung (Charmaz 2014) als Prozess zu verstehen. Zusätzlich wurde eine englischsprachige Version für Teilnehm*innen erstellt. Ausgehend von den Rückmeldungen aus dem Forschungsfeld wurden die verschiedenen Dokumente stetig überarbeitet und adaptiert. So basiert bspw. die Idee für die Erstellung eines Flyers auf Rückmeldungen aus dem Feldzugang, die das Handout als zu umfangreich bewerteten und sich eine komprimierte Form wünschten. Gleichsam wie der Zugang ins Feld (Wolff 2012) ist die Erstellung des Informationsmaterials niemals abgeschlossen. Aufgrund der beschränkten Zeitressourcen galt es jedoch einen pragmatischen Schlusspunkt zu setzen.

(b) Institutionen und Eltern als Gatekeeper

Das Ziel, Jugendliche und Eltern mit verschiedenen Behinderungen zu ihren Erfahrungen zu befragen, macht das Beschreiten von verschiedenen Zugangswegen notwendig. In der Vorbereitungsphase wurden hierfür sowohl schulische und außerschulische Institutionen identifiziert. In beiden Fällen sind diese Institutionen zentrale Anlaufstellen, um einerseits die Erlaubnis sowie andererseits den Zugang zu erhalten. Um Schüler*innen am Ende der SEK I zu finden, wurde zunächst der Weg über die *schulischen Institutionen* angedacht und in Frage kommende Schulen mit einem integrativen oder inklusiven Schulsetting auf SEK I-Niveau eruiert. Zu den schulischen Institutionen zählen desgleichen Beratungsstellen an den Schulen. Zudem gibt es in Wien ein breites Angebot an *außerschulischen Institutionen*. Dazu zählen die Unterstützungsmaßnahmen zur Bildung, Orientierung und Nachreifung am Übergang von SEK I in weitere Schule, Ausbildung oder Beschäftigung (Fasching & Fülöp 2017). Ebenso identifiziert werden konnten Freizeit- und Bildungseinrichtungen. Der Weg ins Forschungsfeld ist somit an verschiedene Institutionen geknüpft. Dies beutet gleichzeitig, dass der Zugang zum Feld von der Bereitschaft der einzelnen Institutionen zur Unterstützung des Projekts abhängt. Um in das Feld eingelassen zu werden, müssen vielfach administrative Wege eingehalten werden. Daher ist mit einem zeitlichen Mehraufwand zu rechnen, um die verschiedenen Dienstwege zu beschreiten und notwendige Bewilligungen zu erhalten (Wolff 2012, 339). Konnten Institutionen als

Gatekeeper gewonnen werden, wurden nach Erhalt der Bewilligungen zwei unterschiedliche Wege gewählt, um mit der Zielgruppe (Jugendliche, Eltern) Kontakt aufzunehmen (siehe Hubmayer, Felbermayr & Fasching 2018).

Der erste Weg meint jenen der *Auswahl und Selektion*. Der Eintritt in die Institution, bspw. Schule, ist nicht uneingeschränkt möglich. Gatekeeper etwa in Form von Lehrkräften sprechen gezielt einzelne Schüler*innen an. Dadurch ist eine Selektion durch die Gatekeeper gegeben. Die Auswahl kann dadurch wesentlich von den Vorannahmen bzw. Vorurteilen der Gatekeeper sowie deren Einschätzung von Fähigkeiten, die Menschen mit Behinderung haben, beeinflusst werden (Buchner 2008, 518). Beim zweiten Weg ermöglichen die Institutionen den Forscher*innen ein „Forum“ zur *Projektvorstellung*. Es findet keine Selektion durch z. B. die Lehrkräfte statt, sondern ein Sprechen und Präsentieren des Forschungsprojekts ist uneingeschränkt vor allen Schüler*innen möglich. Institutionen sind vielfach die ersten Gatekeeper, wenn es um den Feldzugang geht. Nicht vergessen werden darf die Rolle von *Eltern als Gatekeeper*. In Anlehnung an Helfferich (2011, 176) können sie „als ‚kleine‘ Gatekeeper“ bezeichnet werden, wenn sie im Sinne des Schneeballsystems die Informationsmaterialien zum Projekt an potenzielle Teilnehmer*innen weitergeben. Gleichzeitig sind Eltern zentrale Türöffner zu den Kindern. Die Schüler*innen sind am Ende der SEK I noch minderjährig, d. h. unter achtzehn Jahren alt, was die Zustimmung der Erziehungsberechtigten erfordert. Der Weg zu den Jugendlichen läuft dabei zumeist über zwei Gatekeeper (Institutionen und Eltern), während am Weg zu den Eltern ein Gatekeeper (Institution) überwunden werden muss. Gatekeeper sind wichtige „Schlüsselpositionen“ (ebd., 175), die den Zugang ins Forschungsfeld ermöglichen. Diese Position der „intermediaries“ wird von Lewis und Porter (2004, 192) als „powerful“ bezeichnet, denn Gatekeeper stehen an der Schnittstelle und können unser Bild vom Forschungsfeld wesentlich beeinflussen „in shaping what is researched and whose voices are heard“. Übernehmen Gatekeeper die Auswahl der potentiellen Teilnehmer*innen, kann dies „mögliche Verzerrungen durch eine Selektion auf Seiten des Türwächters“ (Helfferich 2011, 175) zur Folge haben. Die Vorauswahl könnte etwa dazu führen, dass Menschen mit sog. geistiger Behinderung nicht zugetraut wird, an einem Interview teilzunehmen, da sie – wie Buchner (2008, 518) skizziert – in den Vorstellungen mancher Gatekeeper „nicht genügend verbale Fähigkeiten [haben], um sich den Anforderungen der Methode entsprechend zu äußern [...]“. Ausgehend von Lau und Wolff (1983, 418) ist danach zu fragen, was den Gatekeepern möglich ist? Von wem werden sie „bestimmt“ bzw. erhalten sie Weisungen? Wem also dürfen sie Einlass gewähren? Buchner (2008, 518) stellt sich diese Fragen in Hinblick auf die Erforschung von Lebensqualität, Selbstbestimmung und Empowerment in Institutionen. Derartige Forschungsvorhaben könnten „ein problematisches Licht auf die Institutionen werfen“, weswegen „mit einem starken Eingreifen der Gatekeeper zu rechnen [ist]“ (ebd.). Institutionelle Gatekeeper können wiederum von Gatekeepern bestimmt werden, die für uns Forscher*innen nicht immer offensichtlich sind.

Die Rekonstruktion des Forschungszugangs zeigt, dass einerseits die Personen selbst (Jugendliche, Eltern) wie auch die verschiedenen Institutionen als Teil des Forschungsfeldes erschlossen werden müssen (Przyborski & Wohlrab-Sahr 2014, 40-41) und diese andererseits zentrale Gatekeeper (v. a. Eltern und Institutionen) für einen erfolgreichen Feldzugang sind.

(c) **Vorgespräche mit Teilnehmer*innen**

Durch das Überwinden der Gatekeeper ist der physische Feldzugang geschafft. Wolff (2012, 340) unterscheidet hinsichtlich der sozialen Verortung im Forschungsfeld zwei Schritte, die er als „getting in“ (physischer Zugang) und „getting on“ (sozialer Zugang) bezeichnet. Diese Dif-

ferenzierung kann meines Erachtens auf den Feldzugang übertragen werden. Zunächst geht es darum, einen physischen Zugang zu erhalten, indem Bewilligungen eingeholt und Gatekeeper überwunden werden. Damit ist aber noch nicht der soziale Aspekt bzw. die Beziehungsebene angesprochen. Es gilt als Forscher*in zu den potenziellen Teilnehmer*innen einen sozialen Zugang zu finden (ebd.). Der Beziehungsaspekt ist meines Erachtens zentral, weswegen ich für den Begriff des emotionalen Zugangs plädiere, um die Bedeutung der persönlichen Aspekte beim Feldzugang zu betonen (Hubmayer, Felbermayr & Fasching 2018, 325). Der Stellenwert der Beziehungsebene zeigt sich im sozialwissenschaftlichen Diskurs, wenn die Probleme des Feldzugangs zunächst als „*Problem der Forscher*“ (Wolff 2012, 336-337) formuliert und dann als „*Beziehungsproblem*“ (ebd., 337) reformuliert werden. In den meisten Fällen haben vor den Interviews zwei Vorgespräche stattgefunden. Die interessierten Personen haben mit uns Forscherinnen Kontakt aufgenommen, wobei die Kommunikation hier meist über die Eltern gelaufen ist. Im *ersten Vorgespräch* wurden die interessierten Jugendlichen und Eltern anhand des erstellten Informationsmaterials über das Projekt, die Rahmenbedingungen und die Teilnahmemodalitäten informiert. Das Vorstellen der eigenen Person, das Raumgeben für offene Frage sowie das Thematisieren von Erwartungen und Hoffnungen erachte ich als essentiell für den Aufbau einer vertrauensvollen Arbeitsbeziehung. Ebenso wurden die Teilnehmer*innen darüber informiert, dass ich im Rahmen des FWF-Projekts meine Dissertation schreibe. Die Forschungsfrage hat sich gemäß der Grounded Theory nach Charmaz (2014) allmählich im Laufe der ersten Erhebungsphase herauskristallisiert. Nähere Informationen zu meinem Dissertationsthema konnte ich den Familien somit erst im Zuge der zweiten Interviewerhebungsphase geben. Die Erklärung des FWF-Projekts für die Jugendlichen wurde durch Bilder oder Erläuterungen seitens der anwesenden Eltern unterstützt. Signalisierten die Jugendlichen mit Behinderung und Eltern Interesse an einer Teilnahme, wurden ihnen die Einverständniserklärung zur Interviewteilnahme sowie ein Informationsblatt per E-Mail übermittelt. In einem *zweiten Vorgespräch* wurden mit den Familien die Formulare dann persönlich besprochen und erneut der Raum für Rückfragen eröffnet. Rückfragen waren natürlich jederzeit auch telefonisch oder elektronisch möglich. Das Besprechen von forschungsethischen Aspekten war in beiden Vorgesprächen ein wichtiger Bestandteil. Zudem wurden die Teilnehmer*innen darüber informiert, dass die Forscherinnen des FWF-Teams mit Projektbeginn eine Verschwiegenheitserklärung unterzeichnet haben. Es hat sich gezeigt, dass vor allem die Jugendlichen großes Interesse an den Themen Verschwiegenheitserklärung sowie Freiwilligkeit, Datenschutz und Anonymität hatten (ausführlicher zu Forschungsethik siehe Kapitel 5).

4.4.2 Darstellung des Samples

Zugangswege wurden identifiziert, Gatekeeper überwunden und nach den Vorgesprächen mit interessierten Jugendlichen und Eltern „Gesprächspartner gewonnen“ (Hermanns 2012, 361). In der linearen Logik der Präsentation folgt nun die Darstellung des Samples. Suggestiert wird dadurch eine Linearität in der Forschung, die nicht den Prinzipien einer Grounded Theory Studie entspricht (Charmaz 2014, 17). Im Hinblick auf das Gütekriterium der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit (Steinke 2012, 323-330) erachte ich diese Form der Darstellung dennoch als sinnvoll, sofern die nachträglich eingeführte lineare Logik reflektiert wird.

Nach dem erfolgreichen Feldzugang haben sich achtzehn Familien bestehend aus Jugendlichen mit Behinderung und deren Eltern mit/ohne Behinderung bereit erklärt, im Rahmen des FWF-Projekts über ihre Kooperationserfahrungen zu sprechen. Bei der Definition der Zielgruppe schließe ich mich einem *engen Inklusionsverständnis* an, womit die als behindert klassifizierten

Menschen in den Blick genommen werden (Biewer 2017, 37; Fasching 2017a), die Teil aller vulnerablen und marginalisierten Gruppen sind (näheres in Kapitel 1.1.). Ein Resultat des breiten Samplings ist die Struktur des Gesamtsamples: Acht Fälle können dem schulischen Sample und die anderen zehn Fälle dem außerschulischen Sample zugerechnet werden. Das *schulische Sample* beinhaltet Schüler*innen mit Behinderung, die beim ersten Interview eine Schulform am Ende der SEK I besuchen. Der überwiegende Teil der Jugendlichen gehört dem *außerschulischen Sample* an. Die Jugendlichen sind teilweise volljährig und besuchen zum Zeitpunkt des ersten Interviews eine außerschulische Maßnahme zur Bildung, Orientierung und Nachreifung, stehen also vor dem Übergang in die weiterführende Ausbildung oder Beschäftigung. Die folgende Tabelle zeigt das Gesamtsample aus der ersten Erhebungsphase mit der nachträglich eingeführten Unterteilung in schulisches und außerschulisches Sample. Den Spalten wurden die jeweiligen Familien zugeordnet, wobei pro Fall (Familie) verschiedene Familienmitglieder (jugendliche Person, Mutter, Vater) interviewt worden sind. Die Familiennamen sind natürlich alle anonymisiert. Trotz intensiver Bemühungen konnte nur eine Familie mit Migrationshintergrund befragt werden (das Interview fand in deutscher Sprache statt). Eine Schwierigkeit bestand zudem darin, die sog. weniger motivierten Jugendlichen und Eltern für eine Teilnahme zu begeistern. Wie diese Personen dennoch für Forschung motiviert werden können, wird im Ausblick (Kapitel 10) erörtert.

Tab. 1: Gesamtübersicht Sample Erhebungsphase 01

| Schulisches Sample | | Außerschulisches Sample | |
|-----------------------|---|-------------------------|-------------------------------------|
| Familie Groß | P01_01_Jm_LD_I01 * P01_01_Em_I02 * P01_01_Ep_I03 * | Familie Ritter | P01_05_Jw_LD_I09 * P01_05_Em_I10 |
| Familie Kraft | P01_02_Jm_VI_I04 P01_02_Em_I05 | Familie Spiel | P01_06_Jm_LD_I11 P01_06_Em_I12 |
| Familie Sommer | P01_03_Em_HI_06 | Familie Costa | P01_07_Jm_I13 * |
| Familie Bauer | P01_04_Jm_VI_I07 * P01_04_Em_VI_I08 * P01_04_Ep_I14 | Familie Grün | P01_09_Jw_LD_I17 P01_09_Em_I18 * |
| Familie Fuchs | P01_08_Em_I15 * P01_08_Ep_I16 | Familie Zweig | P01_10_Jw_LD_I19 * P01_10_Em_I20 |
| Familie Polo | P01_11_Jw_VI_I21 | Familie Rauch | P01_13_Jm_LD_I23 * |
| Familie Ficus | P01_12_Jm_VI_I22 * | Familie Eibe | P01_14_Jw_LD_I24 |
| Familie Weiß | P01_18_Jm_LD_I28 P01_18_Em_I29 | Familie Berg | P01_15_Jm_LD_I25 * |
| | | Familie Tal | P01_16_Jw_LD_I26 * |
| | | Familie Wald | P01_17_Jm_MI_I27 * |

* Interview nicht selber erhoben

alle Namen anonymisiert

Mit einem Sternchen * sind jene Interviews in der Tabelle markiert, die nicht von mir, sondern von meiner Kollegin¹⁷ erhoben worden sind. Dies macht eine erhöhte reflexive Haltung meinerseits notwendig sowie generell – aber insbesondere bei der Auswertung von nicht selbst erhobe-

¹⁷ Das Projektteam hat sich am Beginn des Projekts aus der Projektleitung (Helga Fasching) und den zwei Projektmitarbeiterinnen (Katharina Felbermayr, Astrid Hubmayer) zusammengesetzt.

nen Daten – den Besuch von Interpretationsgruppen bzw. den Austausch unter Forscher*innen (Charmaz 2014). Die Aufteilung, im Sinne von „Wer interviewt wen?“, hatte in der ersten Erhebungsphase vor allem praktische Gründe. So fanden etwa wegen eines längeren Anfahrtsweges parallel Interviews statt, wie bei Familie Fuchs. Hier wurden Mutter und Vater gleichzeitig in zwei separaten Räumen befragt. Der Tabelle sind zudem die Kodierungen der einzelnen Interviews zu entnehmen (bspw. P01_09_Jw_LD_I17). Die Kennzeichnung orientiert sich an der im Projekt CLASDISA verwendeten Kodifizierung (vgl. Kramann 2017, 55-56) und wurde für die eigenen Bedürfnisse adaptiert. Um auf die einzelnen Personen keine detaillierten Rückschlüsse zu ermöglichen, soll die Kennzeichnung hier nur grob erläutert werden. Jeder Kode enthält die notwendigen Informationen zur Person, Art der Behinderung, Fall-/Interviewnummer sowie zur Erhebungsphase. Dadurch ist eine Zuordnung zu Personen aus den verschiedenen Erhebungsphasen stets möglich, was insbesondere bei der Auswertung von Längsschnittlichen Daten wichtig ist. Aus dem Gesamtsample, sprich von den achtzehn Familien, wurden jene Fälle für die Dissertation herangezogen, die zwei Kriterien erfüllt haben:

1. Die Jugendlichen mit Behinderung besuchten beim ersten Interview ein inklusives Schulsetting auf SEK I-Niveau.
2. Jugendliche und/oder Eltern wurden drei Mal im Längsschnitt befragt.

Die Eingrenzungen hatten zur Folge, dass drei Fälle aus dem schulischen Sample für die Dissertation nicht herangezogen wurden, da hier nicht alle Familienmitglieder im Längsschnitt befragt werden konnten. Das Sample für die Dissertation setzt sich somit aus **fünf Familien** zusammen. Alle Jugendlichen waren beim ersten Interview am Ende der inklusiven SEK I, hatten also den geplanten Wechsel in die weiterführende schulische Bildung noch vor sich. In einem Fall wechselte die jugendliche Person nach mehrjähriger inklusiver Schulerfahrung im Laufe der SEK I in ein segregatives Setting. Da die Familie jedoch einerseits Erfahrungen mit inklusiver Beschulung hat und andererseits im Längsschnitt drei Mal befragt werden konnte, wurde der Fall im Sinne des *theoretical samplings* als sog. kontrastierender Fall in das finale Sample für die Analyse aufgenommen. In drei Fällen wurden Gespräche mit der gesamten Familie (d.h. jugendliche Person, Mutter und/oder Vater) geführt. In zwei Fällen haben sich die Jugendlichen nach der Vorbesprechung gegen eine Teilnahme ausgesprochen, weswegen hier dann ausschließlich ein oder beide Elternteile befragt worden sind.

In Summe wurden pro Erhebungsphase elf Personen aus fünf Familien (Fall) befragt. Dies ergibt in Summe 32 Interviews mit einer Dauer von je 30-120 Minuten. Lediglich eine Person, Bernhard Bauer, konnte aus zeitlichen Gründen im Längsschnitt nicht drei Mal interviewt werden. Jeder Fall besteht zumindest aus einer befragten Mutter. Demnach machen die Mütter die größte Gruppe der Teilnehmer*innen aus. Zusätzlich konnten in drei Familien die Väter befragt werden. Der Einbezug von Vätern in die Forschung war mir ein zentrales Anliegen, da diese traditionell als „the less involved parent“ (Turnbull et al. 2011, 35) wahrgenommen werden. Dies spiegelt sich in der Forschungsbeteiligung wider. Nach wie vor bildet Forschung mit Eltern bzw. Familien eines Kindes mit Behinderung hauptsächlich die Perspektive der Mütter ab (Behringer et al. 2018, 63). Im Rahmen von Forschung erachte ich das Erheben beider Perspektiven als wichtig, die um die Perspektive der betroffenen Töchter und Söhne ergänzt werden sollte. Die Anzahl der teilnehmenden Jugendlichen beträgt in meinem Sample ebenso drei, wobei es sich hier ausschließlich um Söhne handelt. Das Sample setzt sich aus *drei Jugendlichen mit Behinderung, fünf Müttern* (mit/ohne Behinderung) sowie *drei Vätern* zusammen. Die folgende Tabelle gibt einen Überblick über das finale Sample inklusive Interview pro Erhebungsphase. Sind in einer Spalte zwei Interviewcodes angeführt, musste die Interviewaufnahme kurz unterbrochen und neu gestartet werden.

Tab. 2: Sample für Dissertation

| | Erhebungsphase 01 | Erhebungsphase 02 | Erhebungsphase 03 |
|-----------------|--------------------|-------------------|--|
| Karl Groß | P01_01_Jm_LD_I01 * | P02_01_Jm_LD_I02 | P03_01_Jm_LD_I03 |
| Rosalie Groß | P01_01_Em_I02 * | P02_01_Em_I01 | P03_01_Em_I01_1 P03_01_Em_I01_2 |
| Martin Groß | P01_01_Ep_I03 * | P02_01_Ep_I06 | P03_01_Ep_I02 |
| Thomas Kraft | P01_02_Jm_VI_I04 | P02_02_Jm_VI_I14 | P03_02_Jm_VI_I08_1 P03_02_Jm_VI_I08_2 |
| Philomena Kraft | P01_02_Em_I05 | P02_02_Em_I13 | P03_02_Em_I07 |
| Carina Sommer | P01_03_Em_HI_06 | P02_03_Em_HI_I05 | P03_03_Em_HI_I09 |
| Samuel Bauer | P01_04_Jm_VI_I07 * | P02_04_Jm_VI_I15 | P03_04_Jm_VI_I04 |
| Barbara Bauer | P01_04_Em_VI_I08* | P02_04_Em_VI_I16 | P03_04_Em_VI_I05 |
| Bernhard Bauer | P01_04_Ep_I14 | xx | P03_04_Ep_I06 |
| Jennifer Fuchs | P01_08_Em_I15 | P02_08_Em_I11 | P03_08_Em_I11 |
| Ludwig Fuchs | P01_08_Ep_I16 | P02_08_Ep_I12 | P03_08_Ep_I10 |

* Interview nicht selber erhoben

alle Namen anonymisiert

Das Sample präsentiert sich äußerst divers. So umfasst die Gruppe „Eltern“ Mütter mit *Schwerhörigkeit* und *Sehbehinderung* und die Gruppe „Jugendliche“ Personen mit *Autismus*, *Gehörlosigkeit*, *Lernbehinderung* und *Sehbehinderung*. Teil des Samples sind somit Jugendliche bzw. Eltern mit verschiedenen sensorischen und intellektuellen Behinderungen. Trotz zahlreicher Bemühungen konnten Teilnehmer*innen mit einer körperlichen Behinderung oder psychischen Beeinträchtigungen nicht gewonnen werden. Das eigene Sample gilt es im Hinblick auf die Frage, welche Jugendliche mit Behinderung Teil des Samples sind, kritisch zu reflektieren (Schütz et al. 2017, 86). Zudem gilt es im Sinne der konstruktivistischen Grounded Theory gesellschaftliche Konstruktionen kritisch zu hinterfragen und als Reflexionsfolie produktiv zu nutzen, um Rollen-/Familienbilder (Stereotypen) nicht unhinterfragt in/mit der Forschung zu reproduzieren (zur Konstruktion von Familie und Geschlecht siehe bspw. Rinken 2010). Familie wird in dieser Arbeit im Sinne eines *dynamischen, sozialen Verständnisses* definiert. Demnach ist für das Verständnis von Familie nicht die biologische Elternschaft ausschlaggebend, sondern das Vorhandensein einer sozialen Elternschaft, wie dies bspw. bei Adoptionen der Fall ist (Böhnisch, Lenz & Schröder 2009, 211). In Anlehnung an Turnbull et al. (2011, 6) wird Familie wie folgt verstanden:

“Families include two or more people who regard themselves as a family and who carry out the functions that families typically perform. These people may or may not be related by blood or marriage and may or may not usually live together.”

Familie definiert sich also über ein Zugehörigkeitsgefühl, das nicht an biologische Verwandtschaft oder einen gemeinsamen Wohnort gebunden ist, wodurch die vorhandene Pluralität von Lebens- und Familienformen berücksichtigt wird (Felbermayr, Hubmayer & Fasching 2018, 169-170)

4.4.3 Entwicklung der Fragestellung

Die Entwicklung der Fragestellung ist ein Prozess. Die konstruktivistische Grounded Theory ermöglicht die notwendige Flexibilität, um mit einem breiten Forschungsinteresse zu starten und

im Laufe des Forschungsprozesses den Fokus immer mehr einzuschränken, gemäß dem Motto: „Start broad – narrow down“ (Charmaz 2014, xx). Für die erste Erhebungsphase war die zentrale Forschungsfrage des FWF-Projekts „Kooperation für Inklusion in Bildungsübergängen“ leitend: „*Welche Kooperationserfahrungen machen Schüler*innen mit Behinderung und deren Eltern/Familien mit Professionellen im Übergang von SEK I in SEK II oder Beschäftigung?*“ Grundlage für die Entwicklung einer eigenen Fragestellung waren zum einen die Erfahrungen aus dem Feldzugang und zum anderen die ersten Erkenntnisse aus der Analyse von Interviews aus der ersten Erhebungsphase. Es zeigte sich, dass die Familien aufgrund des bevorstehenden Schulendes einen Druck verspüren. Eine Entscheidung für die Zeit nach der SEK I muss getroffen werden, da die Kinder nicht auf unbestimmte Zeit im aktuellen Schulsetting verbleiben können. Damit einher ging die Thematisierung von begrenzten schulischen sowie inklusiven Bildungsmöglichkeiten auf SEK II-Niveau. Ausgehend davon entwickelte ich vor der zweiten Erhebungsphase mein Exposé für die Dissertation mit folgender Fragestellung: *Wie erleben Jugendliche mit Behinderung und ihre Eltern (mit/ohne Behinderung) den Entscheidungsprozess vor und nach dem inklusiven Übergang von SEK I in SEK II?* Die Bezeichnung SEK II wird jedoch vielfach mit der Beschulung in der gymnasialen Oberstufe gleichgesetzt. Um zu verdeutlichen, dass alle weiteren schulischen Bildungsangebote gemeint sind und es mir nicht nur um den Wechsel in das Gymnasium geht, wurde die Forschungsfrage minimal wie folgt geändert:

Wie erleben Jugendliche mit Behinderung und ihre Eltern (mit/ohne Behinderung) den Entscheidungsprozess vor und nach dem inklusiven Übergang von SEK I in weitere schulische Bildung?

Einer qualitativen Forschungslogik folgend geht es mir generell nicht darum – wie Kreamsner (2017, 136) es bezeichnet – „überprüf- oder quantifizierbare ‚Tatsachen‘ skizzieren zu wollen.“ Im Vordergrund stehen die individuellen Sichtweisen der Befragten auf das Forschungsthema, wie also die Jugendlichen und Eltern den Übergangs- sowie Entscheidungsprozess *erleben*. Es geht mir um das Erleben und nicht um die Erfahrungen der Jugendlichen mit Behinderung bzw. deren Eltern (mit/ohne Behinderung). Die Begriffe *erleben* und *erfahren* können zwar nur „schwer trennscharf“ (Kreamsner 2017, 137) unterschieden werden, sind aber dennoch wissenschaftlich zu differenzieren (Rehberg 2008, 133). Erleben setzt ein aktives Subjekt voraus und beschreibt all das, „was sich im Menschen im unmittelbaren, leiblich-sinnlichen und tätigen Kontakt mit der Welt ereignet“ (Dederich 1994, 24). Im Gegensatz dazu meint „Erfahrung“ erzähltes (und damit zumindest durch den Prozess des Erzählens bereits reflektiertes) „Erleben“ (Kreamsner 2017, 137). Das Erleben steht daher immer im direkten Zusammenhang mit dem individuellen Leben der jeweiligen Person. Dies führt dazu, dass (a) *erleben* nicht von der Person zu trennen ist und (b) Situationen niemals völlig gleich, sondern von jeder Person anders *erlebt* werden (Dederich 1994, 24). Doch wie bekommt man nun einen Zugang zum *Erleben*? Forscher*innen haben niemals einen „unmittelbaren Zugang“ (Junge, Šuber & Gerber 2008, 19) zum fremden sowie oftmals eigenen Erleben und sind daher auf den Diskurs darüber, also über das Erzählen, angewiesen. Es sind demnach „kommunikative Formate“ (ebd.), wie das Berichten einer Geschichte, die uns einen Zugang zum Erleben anderer Personen ermöglichen. Zu diesen kommunikativen Formaten zählen Interviews, die den Befragten Raum für ihre Geschichten geben und so Einblick in deren Erleben ermöglichen. Aus diesem Grund beschränkt sich die Dissertation auf das Durchführen sog. *intensive interviews* (siehe Kap. 4.4.4.) mit den direkten Betroffenen, da so die Frage nach deren Erleben des Entscheidungsprozesses am Übergang bestmöglich beantwortet werden kann. Weitere Daten, wie bspw. Dokumente, Gesetzestexte oder

Gespräche mit anderen Akteur*innen (z. B. Lehrkräfte), werden daher nicht für die Beantwortung der Fragestellung herangezogen (Kremsner 2017, 136).

Die für mich nun leitende Frage nach dem Erleben des Entscheidungsprozesses habe ich in den darauffolgenden beiden Erhebungsphasen eingebaut. Somit standen in den zweiten und dritten Interviews sowohl die Kooperationserfahrungen als auch Aspekte des Entscheidens im Mittelpunkt. Grounded Theorists prüfen das ursprüngliche Forschungsinteresse stets an den Daten (Charmaz 2014, 32). Es gilt offen zu sein für neue Wege, die sich im Zuge der Datenauswertung ergeben können: „We do not force preconceived ideas and theories on our data. Rather, we follow leads that we *define* in the data, or design another way of collecting data to pursue our initial interest“ (ebd.).

4.4.4 Datenerhebung: *intensive interviewing*

Im Rahmen des Kapitels wird die Methode zur Datenerhebung mit Verweis auf das eigene Forschungsprojekt vorgestellt. Zusätzlich geht es um die Darstellung notwendiger methodischer Schritte *vor* der Interviewführung (Entwicklung und Adaptierung des Fragebogens für die verschiedenen Zielgruppen) sowie *nach* den Interviews (Verfassen von Post-Skripts und Transkription). Nach Reichertz (2019, Fußnote 5) sollten Methoden nicht danach ausgewählt werden, ob sie gerade „modern oder zeitgemäß“ sind. Vielmehr geht es darum, „dass Methoden im Hinblick auf das, was sie leisten, *gut* sein sollen – was heißt, dass die Ergebnisse *nachvollziehbar* und *überzeugend* sind [...]“ (ebd.). Mit Blick auf die intersubjektive Nachvollziehbarkeit wird auf ein zentrales Gütekriterium qualitativer Forschung verwiesen (Steinke 2012, 324). Leitend für die Wahl der adäquaten Methoden ist die Forschungsfrage (Charmaz 2014, 79). Dabei gilt es aus Sicht von Charmaz (2014, 26) zu bedenken, dass die Art der Datenerhebung beeinflusst, welches Phänomen wir überhaupt sehen können: „*How* you collect data affects *which* phenomena you will see, *how*, *where* and *when* you will view them, and *what* sense you will make of them.“ Interviews sind in der qualitativen Forschung nicht nur eine beliebte, sondern nach Charmaz (2014, 79) die effektivste Methode, um empirische Daten für die Forschung zu erheben. Die für eine konstruktivistische Grounded Theory Studie vorgeschlagene Interviewart ist *intensive interviewing* (Charmaz 2014). *Intensive interviewing* meint eine „gently-guided, one-sided conversation that explores research participants’ perspective on their personal experience with the research topic“ (ebd., 56). Es handelt sich also nicht um ein Gespräch, wie unter Freund*innen, wo jede Person im besten Fall denselben Gesprächsraum erhält. Im Rahmen des Interviews sollen hauptsächlich die Befragten über Erfahrungen in Bezug auf das Forschungsthema erzählen bzw. reflektieren, während die Interviewer*innen zuhören und lernen (ebd., 57). Die Methode des *intensive interviewing* und die Grounded Theory lassen sich gut kombinieren, denn eine Gemeinsamkeit liegt im flexiblen und offenen Charakter, die *intensive interviewing* sowie Grounded Theory Methoden auszeichnet:

“Intensive qualitative interviewing fits grounded theory methods particularly well. Why? Both grounded theory methods and intensive interviewing are open-ended yet directed, shaped yet emergent, and paced yet unrestricted. Researchers adopt intensive interviewing precisely because it facilitates conducting an open-ended, in-depth exploration of an area in which the interviewee has substantial experience” (ebd., 85).

Zum einen dienen *intensive interviews* Forscher*innen als methodische Tools zur Datenerhebung und zum anderen wird die theoretische Analyse unterstützt, wodurch eine Passung von Erhebungs- und Auswertungsmethode gegeben ist (ebd., 84-85). Die gewonnenen Interview-

daten dienen Grounded Theorists als Grundlage zur Konstruktion von „inductive conceptual categories“ (ebd., 87). Damit kann das übergeordnete Ziel verfolgt werden, ausgehend von den erhobenen Daten eine *Grounded Theory* zu konstruieren, mit der die Forschungsfrage beantwortet werden kann. Durch die ständige Interpretationsleistung der Forscher*innen eignet sich *intensive interviewing* zudem bestens als Methode für eine qualitativ interpretative Sozialforschung (ebd., 58), wozu das eigene Dissertationsprojekt zählt. Im Zentrum meines Forschungsvorhabens steht das *Erleben des Entscheidungsprozesses* am Übergang aus Sicht der Jugendlichen mit Behinderung und deren Eltern (mit/ohne Behinderung). Entscheidungen, verstanden als etwas Prozesshaftes, machen ein methodisches Instrumentarium notwendig, mit dem Prozesse begleitet und erfragt werden können. Somit braucht es (1) eine flexible Erhebungsmethode, um auf Veränderungen im Prozess reagieren zu können, aber auch um auf die individuellen Bedürfnisse von Jugendlichen mit verschiedenen Behinderungen und deren Eltern (mit/ohne Behinderung) eingehen zu können. Da zusätzlich das Ziel verfolgt wird, einen tieferen Einblick in das Erleben des Entscheidungsprozesses zu erhalten, muss ferner eine Erhebungsmethode gewählt werden, die (2) den Teilnehmer*innen genügend Raum für ihre Erzählungen bietet.

Die Methode des *intensive interviewing* nach Charmaz (2014) ermöglicht beides. Gemäß dem Verständnis der konstruktivistischen Grounded Theory ist Forschung zum einen nicht starr, sondern ein Prozess. Aus diesem Grund plädiert Charmaz (2014, 62) dafür, Interviewleitfäden gleichsam wie die Methoden der Grounded Theory nicht strikt zu befolgen, sondern als „a flexible tool“ anzuwenden. Diese Flexibilität ermöglicht es mir, die Leitfäden *vorab* an die individuellen Bedürfnisse der jeweiligen Zielgruppe (Jugendliche und Eltern mit verschiedenen Behinderungen) anzupassen und zudem in der Interviewsituation Abweichungen vorzunehmen (ebd., 58-59). Durch die Methode des *intensive interviewing* wird die Welt aus Sicht der Befragten wahrgenommen. Konstruktivist*innen sind sich dessen bewusst, dass es sich immer nur um eine Annäherung und niemals um eine unverfälschte Wiedergabe handeln kann, wie Charmaz (2014, 24) in folgendem Zitat deutlich macht: „Although we cannot claim to replicate their views or reproduce their experience in our own lives, we can try to enter their settings and situations to the extent possible.“ Die Interviewsituation ist im Verständnis der konstruktivistischen Grounded Theory eine gemeinsame Konstruktion von Forscher*in und Teilnehmer*in. Als Interviewer*in gilt es daher das eigene Auftreten in der Erhebungssituation sowie das Verhalten der Befragten zu reflektieren, etwa mit Blick auf Wortwahl, Emotionen und nonverbale körpersprachliche Signale (ebd., 57-58). Wesentliche Einflussgrößen sind darüber hinaus Aspekte wie gender, race, Alter oder Machtstrukturen (ebd., 74). Die Interpretation des Interviewsettings hat stets mit Bezug auf den je individuellen Kontext zu erfolgen. Denn Interviews finden immer zu einer bestimmten historischen Zeit und in einem je spezifischen sozialen Kontext statt (ebd., 57-58). So können etwa bestimmte Gesten oder mimische Ausdrücke je nach kulturellem Kontext eine andere Bedeutung haben. Ebenso machen nicht dezidiert konstruktivistisch orientierte Methodenhandbücher auf den Interaktionsprozess zwischen Forschenden und Befragten aufmerksam. In ihrem „*Manual für die Durchführung qualitativer Interviews*“ beschäftigt sich Helfferich (2011, 12) mit Interviewformen und versteht jedes Interview als „*Interaktion und Kooperation*“, da Interviews unabhängig vom Typus in wechselseitiger Interaktion gemeinsam erzeugt werden.

Konstruktivist*innen möchten im Rahmen der Forschung ein Thema also besser verstehen. Die Teilnehmer*innen, in meinem Fall die Jugendlichen bzw. Eltern mit Behinderung, haben die nötigen Erfahrungen, um mehr Aufschluss darüber zu geben (Charmaz 2014, 58). Die Methode des *intensive interviewing* unterstützt Forscher*innen bei ihrem Erkenntnisgewinn und hilft die notwendigen Daten zu generieren. Zusammenfassend lässt sich diese flexible und emergente Technik in den Worten von Charmaz (2014, 58-59) wie folgt beschreiben:

- „Combines flexibility and control
- Opens interactional space for ideas and issues to arise
- Allows possibilities for immediate follow-up on these ideas and issues
- Results from interviewers and interviews participants' co-construction of the interview conversation.“

Nach diesen allgemeinen Worten zur Methode geht es im Folgenden um die konkrete Umsetzung mit dem Ziel der Befragung von Jugendlichen mit Behinderung und Eltern (mit/ohne Behinderung).

Befragung von Jugendlichen/Eltern mit Behinderung

Ein Interview ist nach Charmaz (2005, 529) immer nur eine kurze Momentaufnahme zu einem bestimmten Zeitpunkt: „Like snapshots, interviews provide a picture taken during a moment in time“. Mehrere Interviews hingegen, wie dies in längsschnittlichen Untersuchungen der Fall ist, „provide a deeper view of life than one shot structured or informational interviews can provide“ (ebd.). Die Jugendlichen und Eltern aus dem Sample wurden für die Dissertation daher drei Mal am Übergang von SEK I in weitere schulische Bildung mittels *intensive interviewing* (Charmaz 2014) befragt. Die Erhebungszeitpunkte orientieren sich an der institutionellen Logik des österreichischen Schulsystems (siehe Kapitel 2.2.). Die Schüler*innen haben gegen Ende der SEK I mindestens acht Jahre Schulzeit hinter sich. Zum Vollenden der neunjährigen Pflichtschulzeit fehlt noch ein Jahr, es sei denn, Schüler*innen haben eine Klasse wiederholt oder die Vorschule besucht. Das fehlende neunte Schuljahr wird meist durch den Wechsel in ein weiteres schulisches Bildungssystem (Polytechnische Schule, Oberstufe Gymnasium, usw.) absolviert (Breit et al. 2019, 10). In dieser Phase, gegen Ende der Pflichtschulzeit, zeigt sich nach Dimbath (2012, 313) „[d]er stärkste gesellschaftliche Einfluss“. Zu diesem Zeitpunkt fanden nun die ersten Interviews mit den Jugendlichen und Eltern für die erste Erhebungsphase statt. Die Jugendlichen besuchten die letzte Klasse auf SEK I-Niveau und hatten den schulischen Wechsel noch vor sich. Als Datum für die Erhebung wurde das Ende der vierten Klasse gewählt (Sommer 2017). Lediglich eine Familie konnte erst nach den Sommerferien befragt werden. Dahinter stand die Annahme, dass durch eine zeitnahe Befragung zum bevorstehenden Übergang dieser bestmöglich abgefragt werden kann. Der Startpunkt der längsschnittlichen Untersuchung orientiert sich somit an den Kontextbedingungen (Witzel 2010, 292), in diesem Fall, der Schule. Es ist gelungen, in einem Abstand von einem Jahr die zweite Erhebungsphase (Sommer 2018) und dritte Erhebungsphase (Sommer 2019) durchzuführen.

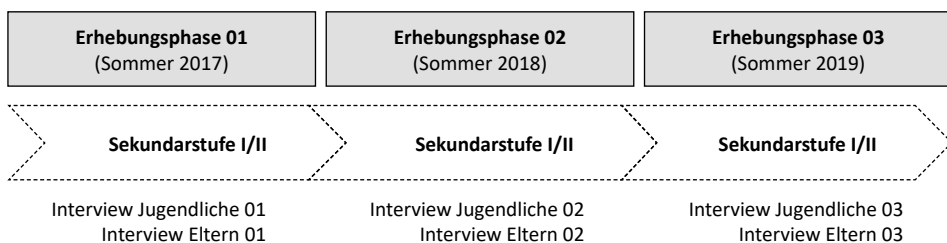


Abb. 4: Interviewerhebungsphasen im Längsschnitt

Bei der Konstruktion des Forschungsvorhabens ging ich davon aus, dass die befragten Jugendlichen mit Behinderung nach dem ersten Interview am Ende der SEK I anschließend in eine

Schulform auf SEK II-Niveau wechseln. Doch nicht alle Jugendlichen wechselten in eine SEK II. Einige Schüler*innen verblieben nach Bewilligung eines zusätzlichen Schuljahres in der SEK I, während andere in die SEK II gewechselt sind. Demnach waren zum Zeitpunkt des zweiten Interviews manche Jugendliche mit Behinderung bereits in der weiterführenden Schule und andere im selben Setting wie beim ersten Interview. Beim dritten *intensive interview* waren alle Jugendlichen in einem weiterführenden schulischen Setting auf SEK II-Niveau. Es zeigt sich an diesem Beispiel erneut die Wichtigkeit, die eigenen Vorannahmen als Forscher*in selbstkritisch zu hinterfragen und produktiv als Reflexionsfolie in der Auswertung zu nutzen. Charmaz (2014, 157) meint dazu: „Should you have the good fortune to discover your preconceptions while engaged in the research process, welcome your new awareness. Your analysis will benefit from it.“

Die Interviews mit den Jugendlichen bzw. den Eltern fanden, wie wie in Abbildung 4 (Seite 77) ersichtlich, im Abstand von einem Jahr jeweils am Ende, also vor Beginn des neuen Schuljahres statt. Das längsschnittliche Design sowie die fixen Interviewzeitpunkte hatten zur Folge, dass ein für das *theoretical sampling* typisches iteratives Vorgehen nicht möglich war (Schneider 2018, 76). Durch das wiederholte Interviewen einer konstant bleibenden Gruppe können Prozesse abgebildet werden, die jeweils für sich „Zustandsbeschreibungen zu einem Erhebungszeitpunkt“ (Dreier, Leuthold-Wergin & Lüdemann 2018, 160) sind. Das unmittelbare Begleiten des Entscheidungsprozesses eröffnet die Chance, „das Problem der retrospektiven Konstruktionsleistungen und mitunter institutionell überformten Rationalisierungen in den Griff zu bekommen“ (Dimbath 2012, 311). Empfohlen werden von Dimbath (2012, 311) „möglichst kurze Zeiträume“ (ebd.), ohne dass hier nähere Präzisierungen erfolgen. Um den Entscheidungsprozess nachzeichnen zu können und gleichzeitig nicht zu viele Daten zu generieren, erachte ich den Jahresabstand als vorteilhaft. Vor allem die Eltern begrüßten die Zeitabstände und gaben mir die Rückmeldung, dass es mit kürzeren Abständen stressig geworden wäre, die Interviews erfolgreich in den Familienalltag zu integrieren.

Die erhobenen Perspektiven sind in der Dissertation vielschichtig. So wurden Jugendliche und Eltern befragt sowie Personen mit verschiedenen sensorischen und intellektuellen Behinderungen. Die verschiedenen Bedürfnisse gilt es bei der Interviewführung zu berücksichtigen. Damit Forschung im Feld der Inklusion und Behinderung zudem nicht Forschung *über*, sondern Forschung *mit* den betroffenen Menschen unabhängig von ihrer Behinderung ist, gilt es diese in die Forschung einzubeziehen und ihnen eine Stimme zu verleihen (Coons & Watson 2013, 14; Unger 2014). Hinsichtlich des Einbezugs der Teilnehmer*innen ist aus Sicht der Forscher*innen jedoch einiges zu bedenken (vgl. hierzu etwa Hermanns 2012; Scott-Barrett, Cebula & Florian 2018). So sollten Forscher*innen generell und nicht nur, wenn sie Personen mit einer Behinderung befragen, die Interviews in einer verständlichen und nachvollziehbaren Sprache führen, was keinesfalls „mit einer übersimplen Sprachverwendung“ (Buchner 2008, 522) gleichzusetzen ist. Es gilt zu reflektieren, inwieweit Fremdwörter oder Fachvokabular notwendig sind (ebd.). Nach Charmaz (2014, 96) empfiehlt es sich, in der Sprache der Beforschten zu sprechen: „Following threads in our participants' everyday language and discourse helps us to form questions from their terms and learn about their lives.“ In den eigenen Interviews habe ich etwa die Erfahrung gemacht, dass die befragten Jugendlichen und Eltern den Begriff „Koope-ration“ nicht verwenden und stattdessen von „Zusammenarbeit“ sprechen. Kooperation wurde ausschließlich von mir als Interviewerin in die Gespräche eingebracht. Um mich stärker an der Sprache der Befragten zu orientieren, habe ich bei den Interviews mein Vokabular geändert und den Begriff Zusammenarbeit übernommen.

Charmaz (2014, 70-71) listet je zwölf Do's and Don'ts der Interviewführung auf. Zu den Do's also jenen Dingen, die man bei der Interviewführung tun sollte, gehört etwa Zuhören, Aufbauen von Vertrauen, Achtsam-Sein für die nonverbalen Zeichen der Teilnehmer*innen oder Zeitnehmen für Themen, die von den Teilnehmer*innen kommen. Auf der Liste der Don'ts stehen Unterbrechen, Korrigieren und das Einnehmen einer autoritären Haltung. Als wichtig erachte ich Punkt zwölf: „[Don't] Leave when the participant seems distressed“ (ebd., 71). Forscher*innen haben eine Verantwortung gegenüber den Teilnehmer*innen und dürfen diese nach den Interviews nicht in einer aufgewühlten Verfassung zurücklassen. Es empfiehlt sich, vor den Interviews eine Liste mit Kontaktadressen zu psychosozialen Diensten o. ä. zu erstellen, die im Bedarfsfall ausgehändigt wird. Ferner können (Reflexions-)Fragen in den Interviews für die Befragten neu sein, weswegen genügend Zeit zum Nachdenken und Antworten eingeräumt werden muss. Niemals dürfen die Befragten zu einer Antwort gedrängt werden (Buchner 2008, 522-523).

Mit der Methode des *intensive interviewing* (Charmaz 2014) stehen die Befragten mit ihren Erfahrungen im Zentrum. Ein Interview, als Ort der Kooperation und Kommunikation, lebt von der Beredsamkeit der Teilnehmer*innen, was „bei wenig ‚kommunikativen‘ Personen [...] ein hoher Anspruch“ (Dimbath 2012, 311) sein kann. Es ist daher Aufgabe der Forscher*innen, die Interviewsituation und Interviewleitfäden an die individuellen Bedürfnisse der Befragten anzupassen. Im Bedarfsfall gilt es etwa Fremdwörter oder komplizierte Satzstrukturen zu vermeiden und alternative Hilfsmittel anzuwenden. In der Forschungsliteratur wird der Einsatz von visuellen Methoden, wie Bilder, Photographien oder Videos, diskutiert (Lewis & Porter 2004, 195). In der eigenen Forschung wurden bei der Befragung einer Person mit Lernbehinderung Bilder verwendet, die wiederum den Gesprächsfluss positiv beeinflusst haben. Für Teilnehmer*innen mit Sehbehinderung wurden visuelle Materialien größer und in starken Kontrastfarben ausgedruckt. Es empfiehlt sich, vorab die individuellen Bedürfnisse mit den Teilnehmer*innen zu besprechen, um diese dann in der Interviewsituation berücksichtigen zu können. Für erwachsene Forscher*innen stellt sich zudem die Frage, wie sie in die Welt von Kindern oder – in meinem Fall – Jugendlichen eintauchen können. Das Spannende ist hier, dass Erwachsene selber einmal Kinder und Jugendliche waren, dieser Phase entwachsen sind. Dies stellt Forscher*innen nach Punch (2002, 324-325) vor die Schwierigkeit „to totally understand the world from a child's point of view“. Als Konstruktivist*innen sind wir uns dessen bewusst, dass Interviews immer nur eine Annäherung an die Perspektiven der Befragten ermöglichen (Charmaz 2014, 24). Dies gilt für die Perspektive von Kindern und Jugendlichen ebenso wie für das Erheben der erwachsenen Sichtweise, die uns vermeintlich näher ist. Die Methoden der konstruktivistischen Grounded Theory sind jedoch ein hilfreiches Tool, um sich an die Welt der Befragten anzunähern und sich dabei stets der Konstruktion bewusst zu sein.

Vor den Interviews: Leitfäden, Setting und Aufnahmearbeit

Deutlich wurde durch die bisherigen Ausführungen, dass die Methode des *intensive interviewing* (Charmaz 2014) sowohl mit Blick auf den Forschungsgegenstand (Entscheidungsprozess) als auch die Forschungsteilnehmer*innen (Jugendliche/Eltern mit Behinderung) geeignet ist. Für jede Erhebungsphasen wurde ein Interviewleitfaden entwickelt. Leitfadeninterviews, zu denen die Methode des *intensive interviewing* zählt, stehen nach Kruse (2015, 209) immer „in einem Spannungsfeld von Offenheit versus Strukturierung“. So soll einerseits den Befragten genügend Raum für ihre Erzählungen gegeben werden, andererseits sollen Daten zur Beantwortung einer Forschungsfrage generiert werden. Durch den vorab entwickelten Leitfaden soll

das Gespräch strukturiert und die Personen animiert werden, über ein vorgegebenes und nicht beliebiges Thema zu reden. Als semi-strukturiertes Interview (Charmaz 2014, 71) ermöglicht die Methode des *intensive interviewing* den notwendigen Gesprächsraum für die individuellen Erzählungen der Befragten sowie die nähere Besprechung des Forschungsthemas Bildungsentscheidungen. Die hier angesprochene Kombination von Offenheit auf der einen Seite und Fokussierung auf der anderen Seite ist ein zentrales Charakteristikum der Grounded Theory in der Erhebungs- und Analysephase (ebd., 85). Die Entwicklung der Interviewleitfäden ist gleichsam dem Prinzip von Offenheit und Fokussierung gefolgt. Jeder Leitfaden besteht aus drei Spalten, wie folgender Ausschnitt aus dem Leitfaden der zweiten Erhebungsphase zeigt:

| Thema | Erzählaufforderung | Aufrechterhaltungsfrage |
|-----------------------------|---|---------------------------------|
| Übergang in die neue Schule | Was hat sich seit unserem letzten Interview bei euch getan? | Fällt dir sonst noch etwas ein? |

Abb. 5: Ausschnitt Leitfaden Erhebungsphase 02

Die linke Spalte gibt einen Überblick über die Themen, die im Sinne der Fokussierung besprochen werden sollen, wie „Aktuelle Situation“, „Zukunftspläne“ oder „Übergang in die neue Schule“. Zusätzlich waren diese Begriffe wichtige Schlagwörter und haben mir geholfen, im Interview die Orientierung zu behalten. Die mittlere Spalte listet die sog. erzählgenerierenden Fragen auf (Helfferich 2011, 102-103). Als offen formulierte Fragen sollen sie die Befragten zum Reden in Bezug auf das vorgegebene Thema animieren und so – wie der Name bereits andeutet – eine Erzählung generieren. Nach Helfferich (2011, 102) handelt es sich um keine Fragen im eigentlichen Sinne, sondern um Aufforderungen zum Erzählen im Sinne eines Stimulus, wie bspw. „Erzählen Sie doch mal, wie Sie den Übergang erlebt haben.“ Die rechte Spalte im Leitfaden enthält die Aufrechterhaltungsfragen. Mit Hilfe dieser Fragen wird keine neue inhaltliche Erzählung angeregt, als vielmehr die Erzählung aufrecht gehalten (ebd., 104). Aus diesem Grund sind die Aufrechterhaltungsfragen „inhaltsleer in dem Sinne, dass sie keine bzw. möglichst wenig Präsuppositionen oder inhaltliche Impulse liefern.“ Ein Beispiel hierfür ist die Frage „Wie ging es dann weiter?“ (ebd., 104)

Doch wie ist die Auflistung der Themen für die Interviews entstanden? Ein leitendes Prinzip der Grounded Theory besagt, dass wissenschaftliche Literatur zum Forschungsgegenstand nicht gelesen werden sollte. Gleichzeitig ist sich Charmaz (2014, 59) dessen bewusst, dass dies mit Blick auf Förderanträge oder Exposés nur schwer möglich ist. Zudem ist eine vertiefende Literaturrecherche nicht gleichbedeutend mit notwendigem Hintergrundwissen (ebd.), wie bspw. zu den gesetzlichen Bestimmungen zur schulischen Inklusion in Österreich. Der Leitfaden für die *erste Erhebungsphase* ist in Kooperation mit dem FWF-Projektteam entstanden. Die Entwicklung der Themen hat sich am Projektziel orientiert, d. h. die Kooperationserfahrungen mit professionellen Unterstützer*innen aus Sicht von Jugendlichen und Eltern zu erheben. Ausgehend vom theoretischen Vorwissen sowie eigenen Vorüberlegungen sind die Themen für den ersten Interviewleitfaden entstanden. Mit Blick auf den bevorstehenden Übergang war etwa ein Anliegen, mit den Teilnehmer*innen über die Zukunft zu sprechen, gleichzeitig aber auch deren Lebensgeschichte bis zum Zeitpunkt des Interviews zu erheben. Eine Liste von Fragen zu den Themen wurde erstellt, im Team diskutiert und gegebenenfalls umformuliert. Die Entwicklung der Themen und Fragen für den Leitfaden ist ein wichtiger Schritt im Forschungsprozess.

Forscher*innen werden dabei unterstützt, sich ihrer eigenen Erfahrungen und Vorannahmen bewusst zu werden. Gleichzeitig kann anhand der ausformulierten Fragen, die eigene Sprache bzw. Wortwahl reflektiert werden. Somit bereitet die Entwicklung des Leitfadens auf die tatsächliche Interviewführung vor (Charmaz 2014, 63-64). Bei der Formulierung empfiehlt Charmaz (2014, 93) offene Fragen, denen eine W-Fragewort (Wann?, Wie?, Warum?, usw.) vorangestellt ist. Die Art der Fragestellung hängt davon ab, ob die interviewende Person einen objektivistischen oder einen konstruktivistischen Grounded Theory Zugang verfolgt:

“A constructivist would emphasize electing the participant’s definitions of terms, situations, and events and try to tap his or her assumptions, implicit meanings, and tacit rules. An objectivist would be concerned with obtaining information about chronology, events, and problems that the participant seeks to resolve” (ebd., 95).

Nach den ersten Interviews hat sich gezeigt, dass die Leitfäden für eine Zielgruppe entwickelt worden sind, die es gewohnt ist zu reflektieren. Als schwierig hat sich für einige der Sprung zwischen den Zeiten (Gegenwart-Vergangenheit-Zukunft) herausgestellt. Daher wurde der Leitfaden noch während der ersten Erhebungsphase adaptiert. Da Leitfäden „a flexible tool“ (ebd., 62) sind, spricht aus methodischer Sicht nichts gegen Änderungen im Forschungsprozess, sofern diese kommuniziert werden. Im neuen Leitfaden zielt die erste erzählgenerierende Frage nicht mehr auf die Ist-Situation ab, sondern sollte im Sinne eines Rückblickes den Weg bis zur aktuellen Situation schildern. Die neue zeitliche Abfolge (Vergangenheit-Gegenwart-Zukunft) hat sich in den weiteren Interviews bewährt. Zusätzlich wurde für die Interviews mit den Jugendlichen ein Zeitstrahl entwickelt, mit dem Ziel, das abstrakte Reden über Zeit bildlich zu veranschaulichen. Die Leitfäden für die *zweite und dritte Erhebungsphase* verfolgten zwei Ziele: Zum einen sollten die Teilnehmer*innen im Sinne des Längsschnittes über die Vorkommnisse seit dem letzten Interview erzählen. Durch die parallel stattfindende Datenauswertung konnten zum anderen erste theoretische Annahmen und Nachfragen in den weiteren Interviews erörtert werden.

Die Leitfäden für die Interviews mit den Jugendlichen und den Eltern waren inhaltlich identisch. Kleine Änderungen gab es lediglich bei den Formulierungen. Der Leitfaden diente mir in allen Erhebungsphasen zur Orientierung, was nicht gleichbedeutend mit dem Beharren auf die im Leitfaden vorgegebene Abfolge der Themen ist. In erster Linie habe ich mich an den Erzählungen der Befragten orientiert und ausgehend von deren Themen weitere Nachfragen gestellt. So war es dann auch möglich, dass eine Person gleich zu Beginn des Interviews auf ein Thema zu sprechen kam (wie „Zukunftspläne“), das laut Leitfaden für das Ende des Interviews angedacht war.

Das *Setting zur Befragung* wurde in allen Erhebungsphasen von den Teilnehmer*innen gewählt. Es bestand die Möglichkeit, das Gespräch in den Räumlichkeiten des Instituts für Bildungswissenschaft (Universität Wien) oder an einem anderen bevorzugten Ort der Jugendlichen und Eltern durchzuführen. Dieses Vorgehen deckt sich mit den Anregungen von Buchner (2008, 520) und Helfferich (2011, 177), die sich dafür aussprechen, den Proband*innen gänzlich die Wahl des Interviewortes zu überlassen. Dies erfordert von den Interviewer*innen Flexibilität und kann dazu führen, dass die Interviews an unterschiedlichen möglicherweise weit entfernten Orten stattfinden. Dem steht der Vorteil gegenüber, dass die Gespräche an einem Ort geführt werden, an dem sich die Teilnehmer*innen wohl und sicher fühlen (ebd.). Der Großteil der von mir durchgeführten Interviews fand in den privaten Räumlichkeiten der Familien statt. Längere Anfahrtswege sind meines Erachtens ein kleiner „Preis“ für das Privileg, dass sich Personen Zeit nehmen

und mit ihren Erfahrungen die Forschung erst möglich machen. Zudem gilt es zu bedenken, dass durch Anfahrtswege für die Teilnehmer*innen Kosten entstehen können oder eingeschränkte Barrierefreiheit eine Anfahrt bspw. mit den öffentlichen Verkehrsmitteln erschwert (Griffin & Balandin 2004, 66). Finden Interviews in den privaten Räumlichkeiten statt, verhält man sich als Wissenschaftler*in in vielen Aspekten wie ein Gast, indem man z. B. ein Gastgeschenk mitbringt. Gleichzeitig entspricht man dieser Rolle wieder nicht, da die Einladung fremdinitiiert ist und ein belangloser, privater Austausch nicht Grund des Treffens ist (Stalker 1998, 9).

Abschließend gilt es noch die Frage nach der *Art und Weise der Aufnahme* zu klären, ob die Interviews bspw. elektronisch mit einem Audiogerät aufgezeichnet werden sollen. Die Beschäftigung mit dieser Fragestellung verdeutlicht den Unterschied zwischen objektivistischer und konstruktivistischer Grounded Theory. Glaser vertritt die Ansicht, dass eine technische Aufnahme der Interviews, etwa durch Tonbandgeräte, nicht notwendig ist und plädiert stattdessen für das Mitschreiben von Notizen während des Interviews. Notizen sollen Forscher*innen davor bewahren, sich in Details zu verlieren (Charmaz 2014, 91). Charmaz (2014, 91) hat diese Technik zunächst für ihre Dissertation angewandt, spricht sich Jahre später in „*Constructing Grounded Theory*“ aber dagegen aus: „But notes could not sufficiently preserve the participants’ tone and tempo, silences and statements, and the form and flow of questions and responses. My notes not only missed many situational details, but also much of the construction of the interview“. Gerade in einem größeren Forschungsprojekt, das zudem längsschnittlich orientiert ist, sehe ich den Vorteil von Audioaufnahmen darin, dass man sich die Aufnahmen mehrfach – auch Jahre später – anhören und zusätzlich die genannten Aspekte wie Sprechtempo und Stimmlage analysieren kann. Daher wurden mit Zustimmung der Teilnehmer*innen die Interviews mit Tonband aufgezeichnet (näheres siehe Kapitel 5).

Nach den Interviews: Post-Skripts und Transkription

Unmittelbar nach dem Gespräch habe ich im Büro von allen Interviews ein *Post-Skript* verfasst. Ein Post-Skript, auch Interviewprotokoll genannt, dient der Rekonstruktion der Interviewsituation sowie der Selbstreflexion (Charmaz 2014, 91; Helfferich 2011, 158). In diesem Dokument werden Angaben zur interviewenden und erzählenden Person sowie die Rahmenbedingungen des Interviews (wie Örtlichkeit, Dauer, etc.) schriftlich festgehalten (Helfferich 2011, 193). Das Post-Skript ist vertraulich zu behandeln und dient der eigenen Dokumentation im Forschungsprozess. Die Funktion besteht nach Helfferich (2011, 193) darin, „Stichworte zur Interviewatmosphäre und zur besonderen personalen Beziehung zwischen interviewender Person und Erzählperson festzuhalten.“ Dadurch wird es möglich, nach längerem zeitlichem Abstand wieder in die damalige Interviewatmosphäre einzutauchen. Ein Post-Skript kann zudem vorteilhaft sein, wenn das Interview nicht selbst erhoben worden ist und etwa Umgebungsgeräusche nur durch das Post-Skript zuordbar sind. Als Vorlage für die eigenen Interviewprotokolle diente das Beispiel von Helfferich (2011, 201), das ich um Aspekte, wie Eisbrecher-Frage, Wetter, Uhrzeit, Sitzanordnung, etc., ergänzt habe.

Das Verfassen von *Transkriptionen*, sprich die Verschriftlichung der Audioaufnahmen, ist ein essentieller Schritt im Forschungsprozess. Dabei gilt es folgendes zu bedenken bzw. zu reflektieren: Die Transkription ist bereits der erste Schritt der Interpretation. Denn es sind die Forscher*innen, die darüber entscheiden, ob bspw. ein Ausdruck in die Transkription als betont oder unbetont aufgenommen wird. Die Transkription der geführten Interviews erfolgte in Anlehnung an die von Dausien (1996, 615) vorgeschlagenen Transkriptionsrichtlinien für narrative Interviews (siehe Anhang, S. 294). Kurze Pausen sind durch eine Abstufung mit Bindestrichen markiert (-, --, ---),

während sekundenlange Pausen als Zahl in Klammer genannt werden, bspw. (1) als Zeichen für eine Pause in der Dauer von einer Sekunde. Phonetische Dehnungen sind mit dem Zeichen „=“ gekennzeichnet (z. B. Nei=n), während betonte Wörter unterstrichen und Wortabbrüche als solche mit einem Unterstrich verdeutlicht werden (z. B. Dank_). Kommentierungen werden in Klammer kursiv geschrieben, z. B. (*lachend*). Durch diese Transkriptionsrichtlinien soll die Interviewsituation bestmöglich rekonstruiert werden. Im Gegensatz zu den Vorgaben habe ich in den Transkriptionen orthographische Satzzeichen, wie Beistrich, Doppelpunkt und Anführungszeichen, für die Markierung einer wörtlichen Rede angefügt. Der Wortlaut wurde natürlich keinesfalls geändert, wenngleich dies grammatikalisch inkorrekte Sätze bzw. Satzteile zur Folge hatte. Alle Gespräche wurden in Dialekt geführt. Im Zuge der Transkription wurden die dialektalen Aussagen in die deutsche Hochsprache übertragen. Im Sinne der Anonymisierung erachte ich diesen Schritt als essentiell, da dialektale Färbungen als Personenmerkmal das Wiedererkennen erleichtern können. Insbesondere beim Beforschen einer kleinen und vulnerablen Zielgruppe erscheint mir dieser Aspekt wichtig (vgl. Kapitel 5 Forschungsethik).

4.4.5 Datenauswertung: Grounded Theory Coding

Das gesamte Forschungsprojekt ist von der konstruktivistischen Grounded Theory gerahmt, weswegen auch die Auswertung des qualitativen Datenmaterials nach den Schritten des Grounded Theory Codings erfolgt – im Speziellen nach den beiden von Charmaz (2014, 109) empfohlenen Kodierschritten *initial coding* sowie *focused coding*. Grounded Theory Methoden kennzeichnen sich durch die Parallelität von Erhebung und Auswertung aus. Dies bewirkt eine wertvolle gegenseitige Beeinflussung (Charmaz 2005, 508) und unterstützt Forscher*innen dabei, tiefer in das Forschungsproblem einzutauchen (Charmaz 2014, 118). Grounded theorists sprechen sich daher gegen die strikte Trennung von „data-collection and analysis phases of research“ (Charmaz & Bryant 2008, 374) aus. Die im Forschungsprozess stattfindende Gleichzeitigkeit schriftlich wiederzugeben ist jedoch aufgrund der unterschiedlich verfolgten Logiken von Forschen und Schreiben ein schwieriges Unterfangen. Im Bewusstsein dessen bediene ich mich der linearen Darstellung der einzelnen Kodierschritte, wie sie Charmaz' (2014) zentralem Werk „*Constructing Grounded Theory*“ zu entnehmen ist. Als erster Auswertungsschritt wird in den folgenden Kapiteln *initial coding*, gefolgt von *focused coding* und *theoretical coding* vorgestellt. Neben einer inhaltlichen Beschreibung der einzelnen Kodierschritte soll die Umsetzung der einzelnen Auswertungsschritte transparent gemacht werden, indem Beispiele aus der eigenen Forschung angeführt werden.

4.4.5.1 Initial coding: Aufbrechen des Datenmaterials

Die Logik einer Grounded Theory Kodierung unterscheidet sich deutlich von jener mit einer quantitativen Logik. Kodes und Kategorien entstehen aus den Daten und werden nicht als vorab formulierte „preconceived categories or codes“ (Charmaz 2014, 114) an das Datenmaterial herangetragen. Die Kodes werden den Daten angepasst und nicht die Daten in vorgefertigte Kodes gezwängt (ebd., 120). Grounded Theory Coding ist somit eine spezielle Art des qualitativen Kodierens, bei der Kodes, Kategorien und später die Theorie aus den Daten selbst generiert werden (Charmaz 2005, 509). Grounded Theorists verwenden jedoch verschiedene Terminologien, um die Phasen der Auswertung zu beschreiben (Birks & Mills 2011, 94). Während Glaser (1978) von *open coding* und *selective coding* spricht, unterscheiden Corbin und Strauss (2008, 2015) *open coding* von *axial coding*. Charmaz (2014) wiederum wählt die Bezeichnungen *initial* und *focused coding*. Gemeint ist in all diesen Varianten die Orientierung am Datenmaterial während der Analyse – vor allem in der ers-

ten Phase des Kodierens (Bücker 2020, [10]), in der das Datenmaterial aufgebrochen werden soll. Coding ist ein zentraler Schritt am Weg zur Theoriebildung (Urquhart 2013, 41). Doch was ist damit genau gemeint? Mit Kodieren, also *coding*, wird ein Vorgang bezeichnet, bei dem einzelne Datensegmente mit einem Label, einer Bezeichnung, versehen werden. Dieses Label fasst das ausgewählte Datensegment inhaltlich zusammen bzw. kategorisiert es (Charmaz 2014, 111).

Der Kodiervorgang ist ein zentraler Baustein für die Theorieentwicklung. Charmaz (2014, 113) bezeichnet *coding* auch als Knochen („bones“) der Analyse, die zu einem wertvollen analytischen Arbeitsskelett („working skeleton“) werden. Durch den Kodiervorgang gehen Forscher*innen über allgemeine Aussagen hinaus und arbeiten stattdessen den analytischen Sinn der Erzählungen heraus (ebd., 111). Kodieren wird so zum entscheidenden Bindeglied zwischen Datenerhebung und der *Grounded Theory*, welche die Daten erklärt. Denn „[t]hrough coding, you *define* what is happening in the data and begin to grapple with what it means“ (ebd., 113). Wie umfangreich kodiert wird, hängt nach Charmaz (2014, 128) von verschiedenen Faktoren ab, wie Art der Daten, Level der Abstraktion, Ziel der Untersuchung oder Stand des Forschungsprozesses. Generell lassen sich drei Arten des Kodierens unterscheiden: *word-by-word*, *line-by-line* und *incident-with-incident coding* (ebd., 133). Die Entscheidung für eine dieser Arten des Kodierens gilt es von den Forscher*innen begründet zu treffen und transparent zu machen, denn „[t]he size of the unit of data to code matters“ (ebd., 124). Die Art des Kodierens kann während des Analysierens geändert werden, ist jedoch gleichfalls im Sinne der Transparenz offenzulegen. *Word-by-word coding* meint, dass jedes Wort mit einem Label versehen wird (ebd., 124), während bei *line-by-line coding* eine größere Dateneinheit in den Blick genommen wird. *Line* meint aber nicht einen vollständigen und grammatikalisch korrekten Satz, sondern eine Zeile des Transkripts. Demnach wird Zeile für Zeile des Transkripts von den Forscher*innen analysiert. Dieses Vorgehen soll zusätzlich helfen, das Datenmaterial aufzubrechen, indem sich die Forscher*innen von der Satzstruktur lösen. Das ist vor allem dann vorteilhaft, wenn – wie in meinem Fall – Forscher*innen die Daten selber erhoben haben und ein Wissen über den gesamten Inhalt des Transkripts besteht. Durch die Fokussierung auf die jeweilige Zeile wird das Datenmaterial aufgebrochen, wodurch die oftmals schon bekannten Inhalte in einem neuen Licht erscheinen. Der Vorgang des Kodierens unterstützt Forscher*innen dabei, über das Datenmaterial auf neue Weise nachzudenken, die sich deutlich von der Sichtweise der Befragten unterscheiden kann (ebd., 133). Besondere Bedeutung misst Charmaz (2014, 127) hier dem *line-by-line coding* zu. Diese Art des Kodierens bewahrt Forscher*innen davor, Ansichten und Aussagen der Teilnehmer*innen ohne Hinterfragen zu übernehmen. Denn Grounded Theory Coding im Allgemeinen, aber vor allem das *line-by-line coding*, führt zu einem tieferen Verständnis der untersuchten Phänomene (ebd., 136), öffnet den Blick für implizite Bedeutungen und unterstützt Forscher*innen dabei, offen gegenüber den Daten zu bleiben und die verschiedenen Nuancen wahrzunehmen (ebd., 121-125). Die nächst größere Einheit nach Wort und Zeile ist das Kodieren nach Ereignis, das sog. *incident-with-incident coding*. Oftmals werden im Zuge des Kodierens Ereignisse miteinander verglichen, indem nur diese näher mit bspw. *line-by-line coding* analysiert werden (ebd., 128). Unabhängig von der Art des Kodierens (word, line, incident) werden durch das *coding* zwei Kriterien erfüllt, um Grounded Theory Analyse abzuschließen: Passung (fit) und Relevanz (relevance):

“Your study fits the empirical world when you have constructed codes and developed them into categories that crystallize participants’ experience. It has relevance when you offer an incisive analytic framework that interprets what is happening and make relationships between implicit processes and structures visible” (ebd., 133).

Durch *initial coding* werden primär zwei Ziele verfolgt: Zum einen dient es dazu, das Datenmaterial in seine Komponenten aufzubrechen (ebd., 113). Zum anderen wird die Forschung bereits in einem frühen Stadium in eine analytische Richtung gelenkt und die Forscher*innen beim Einnehmen einer analytischen Haltung unterstützt (ebd., 136), indem gezielt analytische Fragen an das Datenmaterial gerichtet werden. *Initial coding* ist eng mit der Forderung „stop and ask analytic questions“ (ebd., 109) verbunden. Eine der zentralsten Fragen findet sich bereits im Ursprungswerk von Glaser und Strauss (1967) und lautet: „What the hell is going on here?“ Die scheinbar so simple Fragestellung hat sich für mich in der Analyse als hilfreich erwiesen. Ich wurde dazu angehalten, Daten nicht oberflächlich zu betrachten, sondern den Blick auf die Metaebene zu richten. Weitere analytische Fragen beziehen sich auf die Perspektive („From whose point of view?“), die Intention („What do the data suggest?“) sowie die dahinterstehenden Aktionen und Prozesse (Charmaz 2014, 116). Das Eruiieren von *actions* und *processes* im Datenmaterial ist eine zentrale Forderung von Charmaz (2014, 127) und wird durch folgende Fragen unterstützt: „What process(es) is at issue here? How can I define it? How does this process develop? How does the research participant(s) act while involved in this process?“ Das Stellen von kritischen Fragen ist nicht als Infragestellen der Teilnehmer*innen und deren Aussagen zu verstehen, aber „being critical forces asking yourself questions about your data“ (ebd.).

Die für die Datenerhebung so bedeutsame Interaktion wird in der Analyse fortgesetzt, besteht nun aber zwischen Forscher*in und Datenmaterial (Charmaz 2011b, 101). Die Interaktion wird durch die Aufforderung, aktiv zu kodieren, fortgesetzt. Creswell (2012, 429) spricht deshalb von „active codes“, deren Kennzeichen die Verwendung von Gerunds (*ing*-Formen) ist. Charmaz (2014, 124) bemängelt, dass viele Forscher*innen offen kodieren, jedoch Gerunds, wie von der Konstruktivistin gefordert, nicht verwenden. Bereits Glaser zeigt, dass durch *coding with gerunds* Prozesse in den Daten sichtbar werden. Während wir durch Gerunds ein besseres Gefühl für die *actions* und *processes* erhalten (z. B. describing), verwandeln Nomen die *actions* in *topics* (z. B. description) (ebd., 120). In der deutschen Sprache kann man diese grammatikalische Form am besten mit der Verwendung von Verben vergleichen. Anstatt beispielsweise von „Hundephobie“ zu sprechen, würde man den Kode „sich vor Hunden fürchten“ verwenden. Der Unterschied zeigt sich in der eingenommenen Perspektive: Ein themenorientiertes Kodieren erfolgt eher aus einer Außenperspektive, wohingegen ein Kodieren orientiert an *gerunds*, *actions* sowie *processes* zur Wiedergabe der Innenperspektive führt (ebd., 121). Das Erforschen von Aktionen und Prozessen ist in der konstruktivistischen Grounded Theory zentral. Prozesse sollen untersucht und Aktionen deutlich gemacht werden, um so zu einem abstrakten und interpretativen Verständnis der Daten zu gelangen (ebd., 16). Die Perspektive der Teilnehmer*innen kann zusätzlich durch sog. *in vivo codes* direkt wiedergegeben werden. Gemeint ist hiermit ein Kode, der wortwörtlich dem Transkript entnommen wird. Indem *in vivo codes* die Sprache der Befragten abbilden, dienen sie als „symbolic markers of participants’ speech and meanings“ (ebd., 134). Wie alle Kodes stehen auch *in vivo codes* nicht für sich alleine, sondern müssen in die Theorie entsprechend integriert werden (ebd.).

In „*Constructing Grounded Theory*“ bedient sich Charmaz (2014, 137) der Metapher des Spielens, um den Kodiervorgang näher zu erläutern:

“Grounded theory coding is part work but it is also part play. We play with the ideas we gain from the data. We become involved with our data and learn from them. Coding guides us in viewing data. Through coding we make discoveries and gain a deeper understanding of the empirical world.”

Diesem Vergleich kann ich sehr viel abgewinnen. Kodieren macht (zumeist) Spaß, gleichzeitig müssen ähnlich wie bei einem Spiel bestimmte Spielregeln eingehalten werden. Kodieren ist ein kreativer Vorgang, der unter Einhaltung vorgegebener Regeln zu erfolgen hat. Die Kodierregeln, von Charmaz (2014, 120) „A code for coding“ genannt, können der folgenden Tabelle entnommen werden. Durch eine Orientierung an diesen Regeln soll die Feststellung von Urquhart (2013, 35) für die eigene Forschung entkräftet werden, wonach Grounded Theory zwar *coding* beinhaltet, *coding* aber nicht immer den Vorgaben der Grounded Theory entspricht.

Tab. 3: Kodierregeln nach Charmaz (2014)

| Kodierregeln nach Charmaz (2014) | |
|--|--|
| • Remain open | Es gilt eine offene Haltung gegenüber allen möglichen theoretischen Richtungen und Lesarten einzunehmen. Die Offenheit im <i>initial coding</i> soll das Denken anregen und zu neuen Ideen führen (ebd., 114 & 117). |
| • Stick closely to the data | Wenngleich Offenheit im <i>initial coding</i> gefordert wird, so gilt es im Sinne von „stick closely to the data“ (ebd., 116) Annahmen oder Lesarten immer wieder an den Daten zu belegen. |
| • Move quickly through the data | Die Forderung „Move quickly through the data“ (ebd., 120) soll Forscher*innen davor bewahren, zu lange an einer Zeile zu verweilen und die Spontanität beim Kodieren zu verlieren (ebd., 113). |
| • Keep your codes simple and short | Die verwendeten Codes sollten so einfach, direkt und kurz wie möglich verfasst werden (ebd., 113 & 120). |
| • Keep your coding through comparison interactive | Das geforderte ständige Vergleichen von Codes mit Codes usw. soll Forscher*innen bei der Interaktion mit dem Datenmaterial unterstützen (ebd., 115-116). |
| • Look for implicit action and meanings | Eine zentrale Forderung ist das Analysieren von „implicit action and meanings“ (ebd., 125) anstelle von Themen und Strukturen (ebd., 15). |
| • Construct your codes out of the data | Kodes und Kategorien sind nicht vorgefertigt, sondern werden von den Forscher*innen aus dem Datenmaterial konstruiert (Charmaz 2005, 509; Charmaz 2014, 116). |
| • Refine your codes if necessary | Im Sinne der Flexibilität können Codes im Bedarfsfall überarbeitet bzw. umformuliert werden (ebd., 115). |

Das Befolgen der hier genannten Regeln klärt die Frage nach dem *Wie* des Kodierens. Offen bleibt noch die Fragen nach dem *Wozu*, zu welchem Zweck die Grounded Theory Methoden in der eigenen Forschung angewandt werden. Urquhart (2013, 55) unterscheidet diesbezüglich zwei Anwendungsmöglichkeiten mit dem Ziel (a) der Entwicklung einer Theorie oder (b) der Analyse des Datenmaterials. Die Dissertation zielt auf Ersteres ab und beabsichtigt somit die Generierung einer Theorie. In diesem Sinne gilt es über das deskriptive Level hinauszugehen (Birks & Mills 2011, 113) und Erklärungen für die untersuchten Phänomene anzubieten (ebd., 16). Die Theorie kann dem konstruktivistischen Denken folgend dabei nicht losgelöst von den Forscher*innen gedacht werden. Es sind die Sichtweisen der Forscher*innen, welche die Interpretation des Datenmaterials beeinflussen (Charmaz 2014, 239). Die *Grounded Theory* – so könnte man sagen – ist nicht nur *grounded* (verankert) im Datenmaterial, sondern auch in den Forscher*innen.

Beispiel: *initial coding*

Da die qualitativen Daten mittels *intensive interviewing* im Längsschnitt erhoben werden, ist ein „mehrdimensionales Auswertungsverfahren“ (Dreier, Leuthold-Wergin & Lüdemann 2018, 156) notwendig, welches die Komplexität eines längsschnittlichen Designs berücksichtigt. Mit dem von Charmaz (2014) vorgeschlagenen Kodierverfahren ist es möglich, die Fälle im Querschnitt, also zum jeweiligen Erhebungszeitpunkt, sowie mit Blick auf den gesamten Erhebungszeitraum zu analysieren (Dreier, Leuthold-Wergin & Lüdemann 2018, 156). Bei der Analyse habe ich mich dazu entschieden, die Interviews (a) fallweise und (b) im Querschnitt zu kodieren. Zunächst wurden alle Interviews der Jugendlichen für die erste Erhebungsphase kodiert, gefolgt von der Analyse der Elterninterviews. Es folgte die Auswertung der Interviews für die zweite und dritte Erhebungsphase nach demselben Muster. Dadurch war es möglich im ersten Schritt der Kodierung, dem *initial coding*, die jeweiligen Perspektiven im Längsschnitt zu berücksichtigen. Charmaz (2014, 136) spricht sich dafür aus, stets das gesamte Transkript zu kodieren. Andernfalls besteht die Gefahr, dass Ideen oder Erkenntnisse, die sich aus dem Zusammenhang des gesamten Transkriptes ergeben können, verborgen bleiben. Aus diesem Grund wurden alle 32 Interviews durchgängig *mittels line-by-line coding* und mit Hilfe computerunterstützter Datenauswertung analysiert, die nach Gartz (2012, 39) neben Forschungswerkstätten eine hilfreiche Unterstützung im Forschungsprozess ist. Die computerunterstützte Datenanalyse fand in der qualitativen Sozialforschung lange Zeit wenig Beachtung, ist für viele qualitative Forscher*innen mittlerweile aber zu einem fixen Bestandteil des Analyseprozesses geworden (Kuckartz 2010, 9). Das Kodieren erfolgt jedoch weiterhin von den Forscher*innen, weshalb die Software, trotz aller Vorteile, keine „analytic solution itself“ (Birks & Mills 2011, 101) ist. Als digitale Form der Unterstützung wurde ATLAS.ti 8 gewählt, das neben MAXQDA ein beliebtes Analyseprogramm im deutschsprachigen Raum ist (Kuckartz 2010, 8). Im ersten Schritt, *initial coding*, war das Auswertungsprogramm eine Arbeitserleichterung.

Für jedes Interview wurde in ATLAS.ti eine sog. „Hermeneutische Einheit“ gebildet, in der alle wesentlichen Dokumente (z. B. Primärquelle, Datenmaterial, Memos) als analytische Einheit abgespeichert wurden (Mühlmeier-Mentzel 2011, [3-4]). Nachdem das Transkript in die Hermeneutische Einheit eingespielt wurde, konnten Codes zu den entsprechenden Textstellen hinzugefügt werden. Zudem war es ein Einfaches, zu einzelnen Textstellen, ergänzende Memos oder Erklärungen anzufügen. Die digitale Software unterstützte mich vor allem bei der Organisation der Daten und half mir im Zuge des *initial codings* den Überblick zu behalten. Kurz nach Beginn der Analyse zeigten sich erste Nachteile einer computerunterstützten Analyse. Die ersten Interviews habe ich noch mit der Version ATLAS.ti 7 ausgewertet. Da ich die Dokumente falsch abgespeichert habe, konnte ich nach einem erforderlichen Update auf ATLAS.ti 8 nicht mehr auf die alten Dokumente zugreifen. Ich stellte bereits in einer frühen Phase des Auswertens fest, dass das Auswertungsprogramm alleine für mich nicht ausreichend ist. Es fehlte mir das Arbeiten am und mit dem Papier, weswegen ich begann, meine Gedanken zu Interviews bzw. Verbindungen zu anderen Interviews auf einem Papier festzuhalten. Gefühlt wurde ich freier und kreativer im Denken, sobald ich begann, mit Bleistift meine Gedanken auf Papier zu bringen. Ferner vermisste ich bei der vielen Computerarbeit die Arbeit am Papier, weswegen ich mich frühzeitig entschied, beim zweiten Auswertungsschritt nicht mehr auf ATLAS.ti, sondern auf die „althergebrachten Paper-and-pencil Techniken“ (Kuckartz 2010, 13) zurückzugreifen (siehe ausführlicher Kapitel 4.4.5.2.).

Als Orientierung beim computerunterstützten ersten Auswertungsschritt diente mir *line-by-line coding*, wobei jede Zeile des Transkripts (nicht zu verwechseln mit einem vollständigen

Satz) mit einem oder mehreren Kodes versehen wurde. Im Durchschnitt wurden pro Interview achtzehn Seiten kodiert. Die Anzahl der *initial codes* variiert meiner Einschätzung nach von ca. 300 bis 800 Kodes pro Interview. Wie von Birks und Mills (2011, 96-97) angesprochen, machte ich die Erfahrung, dass mit Fortgang der Forschung abschnittsweise von *line-by-line* zu *incident-with-incident coding* gewechselt wurde. Die Flexibilität der Grounded Theory Methoden lässt dies, wie auch das Überarbeiten von Kodes, zu. Die folgende Tabelle 4 zeigt einen Interviewauschnitt (linke Spalte) mit den dazugehörigen Kodes (rechte Spalte), wobei sich das *line-by-line coding* eben nicht auf den vollständigen Satz, sondern die Linie im Transkript bezieht. Am Beispiel wird ersichtlich, dass pro *line* auch mehrere Kodes vergeben werden können und dass ich am Ende jedes *initial code* die Interviewkodierung angefügt habe. Vor allem im Fortlauf der Auswertung (*focused coding*) erwies sich dieser Schritt als nützlich, wenn Kodes aus verschiedenen Interviews zu Kategorien zusammengefasst werden. Durch die angefügte Interviewkodierung konnten einzelne Kodes den entsprechenden Interviews (Person, Erhebungsphase) zugeordnet und der Überblick über die Datenmenge beibehalten werden.

Tab. 4: Beispiel *initial coding*

| Interviewsequenz | initial codes |
|---|---|
| Also es ist auch sehr ein | |
| sehr spannendes --- ä=hm Entwicklung von meiner Seite | Entwicklung bei sich selber feststellen (P02_02_Em_I13) neue Erfahrungen machen (P02_02_Em_I13) |
| her, dass ich mich so um so wenig kümmern/muss (<i>lachend</i>), also es ist s=uper, ja. Also ich merk so oft | sich wenig kümmern müssen (P02_02_Em_I13) zunehmende Passivität als neue Erfahrung sehen (P02_02_Em_I13) |
| einmal so: Äh= oh, hab' ich jetzt was vergessen? | von abnehmender Eigenaktivität irritiert sein (P02_02_Em_I13) |

Leitend für das Kodieren waren für mich die oben näher ausgeführten analytischen Fragen. Vor allem die Frage „What is happening in these data?“ (Charmaz & Bryant 2008, 375) hat mich dabei unterstützt, tiefer in das Datenmaterial einzutauchen. Wie am Beispiel zu sehen ist, sind die Kodes aktiv, mit Blick auf *actions* and *processes*, formuliert. Für die englische Sprache empfiehlt Charmaz (2014) hierfür die Verwendung von Gerunds, für die deutsche Sprache erachte ich den Gebrauch von Verben als sinnvoll. Im Bedarfsfall wurden *in vivo codes* verwendet, die in der Analyse unter Anführungszeichen geschrieben wurden, um so zu verdeutlichen, dass das Gesagte direkt aus dem Datenmaterial stammt.

Ein Muss während des gesamten Forschungsprozesses ist das Schreiben von Memos, das *memoing* (Charmaz 2014, 19). Memos sind ein fundamentaler und nicht zu vernachlässigender methodischer Baustein (Birks & Mills 2011, 40). Indem sie Forscher*innen ab einem frühen Auswertungsstadium zur Analyse zwingen, wird die Interaktion mit dem Datenmaterial gesteigert (Charmaz 2014, 162): „In short, memo-writing provides a space to become actively engaged in your materials, to develop your ideas [...]“ (ebd., 162-163). Birks und Mills (2011, 10) bezeichnen Memos als „written records of a researcher's thinking during the process of undertaking a grounded theory study.“ Daher variieren sie hinsichtlich Intensität, Länge, Gegenstand, etc. Memos können über vielfältige Themen verfasst werden, die im Zusammenhang mit der Analyse als relevant erscheinen, und

bieten zudem Raum für aufkommende Gefühle oder Reflexionen (Birks & Mills 2011, 42; Charmaz 2014, 162). Mit Fortgang der Forschung sollen Memos analytischer werden und die Konstruktion theoretischer Kategorien unterstützen (Charmaz 2014, 162), was nach Charmaz und Bryant (2008, 375) mit einer Erhöhung des theoretischen Levels einhergeht. Während in der eigenen Forschung zunächst vorwiegend deskriptive Memos verfasst wurden, entwickelten sich diese im *focused coding* zu analytischen Memos weiter. Wie der Name andeutet, haben deskriptive Memos einen beschreibenden Charakter und sind als „informal analytic notes“ (Charmaz 2014, 162) für die Weiterentwicklung von Kodes zu Kategorien sowie von Kategorien zu einer Theorie essentiell.

Beispiel für ein deskriptives Memo

sich an Normalität orientieren

Die Orientierung an Normalität, dem Normalen, zeigt sich mit Blick auf das Reden über Kinder, die Schule oder die Zukunftserwartungen. [...] Durch die eigene erlebte „normale“ Schulbiographie können Eltern ohne Behinderung bei der Bildungsbiographie ihrer Kinder mit Behinderung nicht auf eigene Erfahrungen zurückgreifen. Anders verhält es sich teilweise bei Eltern mit Behinderung, obwohl hier differenziert werden muss. Mütter mit Behinderung können auf eigenes Wissen im Umgang mit der Behinderung zurückgreifen. Sie haben Handlungsstrategien entwickelt, die sie den Kindern vermitteln wollen. Haben Eltern keine Höhere Schule besucht, können sie ebenso wenig wie die Eltern ohne Behinderung auf eigenes Wissen/auf eigene Erfahrungen zurückgreifen.

Während des gesamten Forschungsprozesses wurden zudem reflexive Memos verfasst. Vor allem der Hinweis von Charmaz (2014, 181), dass Memos privat sind und nicht mit anderen geteilt werden müssen, erlaubte es im Sinne der Reflexivität, aufkommende Gefühle beim Kodieren ungeschönt niederzuschreiben und theoretische Vorrannahmen zu hinterfragen. Der kritische Umgang mit dem eigenen Vorwissen ist für Konstruktivist*innen wesentlich. Als Konstruktivistin gilt für Charmaz (2014, 114) der Grundsatz: „[N]o research is neutral“. Demnach kann die Analyse und in der Folge die Theorie nicht neutral sein. Vielmehr sind die einzelnen Schritte in der Forschung durch soziale Prozesse konstruiert (Charmaz 2005, 510-511). Kodieren gemäß der konstruktivistischen Grounded Theory bedeutet, sich der eigenen Konstruktionsleistung im Forschungsprozess bewusst zu sein. Als Forscher*innen konstruieren wir die Kodes. Es ist unser Blick auf das Datenmaterial, der sich in der Benennung der einzelnen Kodes widerspiegelt:

“We *construct* our codes because we are actively naming data [...]. We may think our codes capture the empirical reality. Yet it is *our* view: we choose the words that constitutes our codes. Thus we define what we see as significant in the data and describe what we think is happening” (Charmaz 2014, 115).

Damit nimmt Charmaz (2014) eine andere Position ein, als in den ursprünglichen Grounded Theory Regeln beschrieben. So spricht sich Glaser für ein *coding* aus, das ohne Vorannahmen stattfindet. In Übereinstimmung zu Glasers Position plädiert Charmaz für ein offenes Kodieren, das jedoch nicht losgelöst von den Forscher*innen gedacht werden kann. Die Autorin schließt sich der von Dey (1999, 251) getätigten Kritik an Glaser und Strauss (1967) an, wonach eine offene Haltung beim Kodieren nicht mit einem leeren Kopf gleichzusetzen ist (Charmaz 2014, 117). Daher bedarf es einer reflexiven Haltung als Forscher*in. Memos ermöglichen den erforderlichen interaktiven Raum für Gespräche mit sich selbst, den Daten sowie eigenen Gedanken (ebd., 162). Reflexion ist ein essentieller methodischer Baustein in der konstruktivistischen Grounded Theory und kann sich auf verschiedene Aspekte beziehen. Das folgende Beispiel zeigt etwa, wie meine soziale Stellung (Forscherin mit akademischem Hintergrund) Anlass für ein reflexives Memo wurde.

Beispiel für ein reflexives Memo

Forscherin mit Titel sein

[...] Im Interview wird Kritik an Personen mit Titeln geübt – zu dieser Gruppe zähle auch ich. Zum zweiten Mal begegnet mir im Interview der Vorwurf, dass Menschen mit Titel sich für etwas Besseres halten; Kritik an den vielen Titeln in Österreich, dem Titelwahnsinn. Ich fühle mich teilweise direkt angegriffen und es entsteht bei mir der Eindruck, als müsste ich mich für meine Titel schämen, mich dafür entschuldigen oder kleinmachen. [...] Welche Projektionsfläche bin ich für die Eltern? Ich, die Forscherin von der Universität, die ihre Dissertation schreibt und mit den Eltern über die Bildungsmöglichkeiten ihrer Kinder mit Behinderung spricht – Bildungsmöglichkeiten, die als begrenzt beschrieben und bei vielen Eltern jenseits von Höherer Bildung und Hochschulstudium gesehen werden. Repräsentiere ich einen Bildungsweg, der für die eigenen Kinder nicht möglich ist. Findet hier eine Kategorisierung statt, im Sinne von „Mensch mit Titel“ sein? [...]

4.4.5.2 Focused coding: Entwickeln von Kategorien

Durch das *initial coding* entsteht für jedes Interview eine Liste von Kodes. Die darauffolgende zweite Phase des Analysierens bezeichnet Charmaz (2014, 113) als „selective phase“. Nun geht es darum, diese Liste an *initial codes* zu überarbeiten – „[to use the] most significant or frequent initial codes to sort, synthesize, integrate, and organize large amount of data“ (ebd., 113). Es gilt die Fülle an Kodes zu sortieren und eine Auswahl vorzunehmen (ebd., 137). Doch wie erfolgt die Auswahl der Kodes? *Focused coding* verlangt von Forscher*innen eine Entscheidung darüber zu treffen, welche *initial codes* die größte analytische Kraft haben, um die Daten vollständig zu kategorisieren (ebd., 138). Das sind nach Charmaz (2014, 138) jene Kodes, die häufiger vorkommen oder analytischer als andere Kodes sind. *Focused coding* ist somit mehr als bloßes Selektieren. Es meint, sich darauf zu konzentrieren, was die *initial codes* aussagen und durch ständiges Vergleichen zutage tritt (ebd., 140). Angesprochen wird hier *constant comparison*, der Vergleich zwischen Kodes und Kodes, als ein zentraler methodischer Schritt beim Überarbeiten der *initial codes* (ebd., 19).

Durch den ersten Analyseschritt, *initial coding*, ist „a large body of data“ (Birks & Mills 2011, 109) entstanden. Um die Übersicht in der Datenfülle nicht zu verlieren, habe ich zu jedem Fall eine „Fallmappe“ angelegt. Diese Organisationsform hat sich allmählich in einem Prozess mit vielfachem Um-/Neusortieren ergeben. Die Entwicklung eines eigenen Organisationsmanagements ist während des *focused codings* essentiell und wird zurecht von Charmaz (2014, 141) als „a significant step“ bezeichnet. Die Mappe wurde für jeden Fall angelegt und beinhaltet pro Person und Erhebungsphase die anonymisierten Interviews, eine Liste der *initial codes*, die Memos, meine handschriftlichen Notizen sowie eine grobe Übersicht über die zeitlichen Abläufe im Interview. Nachdem für jedes Interview eine Kodeliste ausgedruckt wurde, galt es diese mit Blick auf „[the] most analytic sense“ (ebd., 138) zu überarbeiten. Die Entscheidung für Kodes ist als vorläufig zu verstehen. Der flexible Charakter der Grounded Theory ermöglicht es, dass die Auswahl an Kodes rückgängig gemacht werden kann (ebd., 144). Als Hilfestellung dienten mir folgende von Charmaz (2014, 140-141) formulierten Fragen:

- „What do you find when you compare your initial codes with data?
- In which ways might your initial codes reveal patterns?
- Which of these codes best account for the data? [...]
- What do your comparisons between codes indicate?
- Do your focused codes reveal gaps in the data?“

Die Durchsicht der Kodes hat früh gezeigt, dass Kodes bestimmten Themenbereichen zugeordnet werden können, wie bspw. Schule, Übergang oder Zukunft (erste Erhebungsphase der Eltern). Die Zuweisung von Kodes zu Themen ist aber keine Kategorisierung (Subasi Singh

2020, 94), sondern ist vielmehr ein hilfreicher Schritt mit Blick auf einen strukturierten Umgang mit der Datenmenge. Ergänzt durch den Vorgang *constant comparison* entstand eine überarbeitete Liste an *initial codes*. Beim Überarbeiten der Kodelisten habe ich nicht mehr auf das Analyseprogramm ATLAS.ti zurückgegriffen, stattdessen wurden Kodelisten ausgedruckt und händisch bearbeitet. Der Umstieg auf die Papier-und-Stift Methode beeinträchtigt keinesfalls die Qualität oder Aussagekraft des Analyseergebnisses – wie in folgendem Zitat von Kuckartz (2010, 13) deutlich wird: „(Fast) alles, was das Computerprogramm macht, ließe sich auch mit althergebrachten Paper-and-pencil Techniken realisieren, aber es würde um einige Zehnerpotenzen mehr Zeit benötigen.“ Die Listen an *initial codes* wurden ausgedruckt und mit Blick auf die abstraktesten und aussagekräftigsten Codes durch ständiges Vergleichen von Codes mit Codes durchgesehen. In ein Worddokument wurden die *initial codes* thematisch, nach Erhebungsphase und Perspektive (Jugendliche, Eltern) geordnet, aufgelistet. Davon ausgehend erfolgte das *focused coding*, wesentlich unterstützt von handschriftlichen Notizen auf einem weißen Blatt Papier. Dadurch konnte die Analyse nach und nach auf ein höheres Abstraktionslevel gebracht werden, da bspw. Gedankenblitze im Sinne des abduktiven Verständnisses verstärkt auftraten. Dieses Vorgehen hat sich für mich als nützlich erwiesen, um eine Kontrolle über die Daten zu haben, gemäß dem Motto von Charmaz (2014, 216): „Use grounded theory guidelines to give you a handle on the material, not a machine that does the work for you.“

Beispiel: *focused coding*

Die folgende Tabelle zeigt diegleiche Interviewsequenz wie zuvor (Kapitel 4.4.5.1.), wodurch die Entwicklung von *initial codes* zu *focused codes* nachvollziehbar wird.

Tab. 5: Beispiel *focused coding*

| Interviewsequenz | <i>focused code</i> |
|--|---------------------------|
| Also es ist auch sehr ein sehr spannendes --- ä=hm Entwicklung von meiner Seite her, dass ich mich so um so wenig kümmern/muss (<i>lachend</i>), also es ist s=uper, ja. Also ich merk so oft einmal so: Äh= oh, hab' ich jetzt was vergessen? | <i>passiv sein können</i> |

Ergänzt durch das Schreiben von Memos sowie die Technik des ständigen Vergleichens entsteht aus den *initial codes* eine Liste an aussagekräftigeren und analytischeren *focused codes*, die zu *tentative categories*, also vorläufigen Kategorien, gebündelt werden. Kategorien haben für die Theorieentwicklung eine zentrale Rolle, da ausgehend von den Kategorien die *Grounded Theory*, eine in den Daten verankerte Theorie, konstruiert wird. Przyborski und Wohlrab-Sahr (2014, 204) definieren Kategorien als „höherwertige, abstraktere Konzepte“, die mit ihrer analytischen Kraft, „die Ecksteine der sich herausbildenden Theorie [bilden]“. Der Gedanke wird von Bückler (2020, [7]) fortgeführt, wenn Kategorien als „Grundlage der Theoriebildung“ gelten. Nach Charmaz (2014, 189) haben Kategorien folgende Aufgabe: „Categories explicate ideas, events, or processes in your data – and do so in telling words. A category may subsume common themes and patterns in several codes.“ Im Verständnis der *Grounded Theory* sind Kategorien mehrdimensional und können aus Sub-Kategorien bestehen, die gemeinsam das untersuchte Phänomen erklären (Birks & Mills 2011, 98).

In einem ersten Schritt werden sog. *tentative categories* aus den Daten entwickelt (Charmaz 2017, 189). Nach Bückler (2020, [12]) kann von einer „textbasierte[n] Kategorienbildung“ gesprochen werden, da Kategorien aus dem Datenmaterial entstehen und nicht vorab definierte Kategorien für die Analyse verwendet werden. Ausschlaggebend für das Bilden von Kategorien ist „the grouping of codes“ (Birks & Mills 2011, 98), wodurch mehrere Kategorien, eventuell auch mit Sub-Kategorien, entstehen. Von besonderem Interesse sind vor allem die Eigenschaften von Kategorien sowie deren wechselseitige Beziehungen. Eine wichtige Rolle haben die bereits mehrfach erwähnten Grounded Theory Methoden *constant comparison* sowie *memoing*. Durch das ständige Vergleichen mit den Daten sowie von Kodes mit Kodes, Kodes mit Kategorien sowie Kategorien mit Kategorien können die Eigenschaften sowie die Beziehungen untereinander identifiziert werden (Birks & Mills 2011, 98; Charmaz 2014, 191). *Constant comparison* wird von Charmaz (2014, 321) zurecht als „the core of the methode“ bezeichnet. Denn die Technik des ständigen Vergleichens trägt wesentlich dazu bei, dass Forscher*innen die deskriptive Ebene verlassen und tiefer in das Datenmaterial eindringen. Zudem wird durch *constant comparison* die analytische Richtung deutlich, in welche die Analyse geht (ebd., 140). Die ersten Kategorien werden als vorläufig angesehen und durch das ständige Vergleichen permanent getestet. Dadurch zeigt sich, welche Kategorie(n) die Daten am besten abbilden und weiterverfolgt werden (ebd., 247). Die Auswahl muss im Sinne von *grounded* immer im empirischen Material begründet sein (Birks & Mills 2011, 69; Subasi Singh 2020, 99). Kodes werden so „zu abstrakteren und nach verschiedenen Eigenschaften ausdifferenzierten Kategorien weiterentwickelt“ (Bückler 2020, [7]). Die Beschäftigung mit der Beziehung zwischen den Kategorien im *focused coding* markiert den Übergang von der Datenanalyse (*initial coding*) zum Theoretisieren über Daten (Urquhart 2013, 35).

Vor allem die Methode *diagramming* erwies sich als hilfreich, um die Eigenschaften sowie wechselseitigen Beziehungen der (Sub-)Kategorien zunächst grafisch herauszuarbeiten und anschließend schriftlich in Memos festzuhalten. Das Schreiben von Memos ist neben dem *constant comparison* erforderlich, damit aus *tentative categories* schließlich *conceptual categories* werden, die den analytischen Rahmen für die sich entwickelnde Theorie darstellen (Charmaz 2014, 189). Memos sind während des gesamten Forschungsprozesses zu verfassen. Doch gerade am Weg zur Konstruktion von Kategorien bzw. einer Theorie kommt ihnen eine zentrale Rolle zu. Memos bieten einen Raum, um (schriftliche) Vergleiche anzustellen, sich mit den Eigenschaften und Beziehungen von Kategorien zu beschäftigen (ebd., 163) sowie eigene Vorannahmen kritisch zu hinterfragen (ebd., 143). Die Auseinandersetzung mit den Kategorien rückt somit in den Mittelpunkt der Memos, die wiederum den Grundstock für die sich entwickelnde Theorie darstellen. Unweigerlich ändert sich die Art der Memos, indem anstelle von deskriptiven Memos nun analytische Memos verfasst werden. Dies zeigt sich in der Forderung von Charmaz (2014, 190), im Zuge der Kategorienbildung Memos zu folgenden Punkten zu verfassen:

- „Define the category
- Explicate the properties of the category
- Specify the conditions under which the category arises, is maintained, and changes
- Describe its consequences
- Show how this category relates to other categories.“

Memos bieten zudem Platz, um Gedankenblitze, die im Sinne eines abduktiven Verständnisses auftreten und für die Analyse bedeutsam sind, schriftlich festzuhalten. Abduktion ist ein wich-

tiges Prinzip im *focused coding*. Gemeint sind damit die klassischen „Aha-Momente“ während einer Auswertung, also theoretische Schlussfolgerungen und Annahmen, die spontan und überraschend auftreten (ebd., 141). Die Bedeutung von abduktivem Denken beschreibt Flick (2018, 71) wie folgt: „The main aspect in coding and analysis of data is that abductive thinking becomes relevant for understanding and classifying surprising findings in the data.“ Betont wird erneut die Rolle von Forscher*innen, deren Aha-Momente die Analyse voranbringen (ebd.). Durch das Schreiben von analytischen Memos konnten Kategorien mit ihren Eigenschaften und Beziehungen gebildet werden. Folgendes Memo nimmt etwa auf die ermittelte Kategorie *einen „Retlungsanker“ haben* für die dritte Erhebungsphase der Jugendlichen Bezug (siehe Kapitel 7.3.1.).

Beispiel für ein analytisches Memo

[...] In der zweiten Erhebungsphase der Jugendlichen wurde die These aufgestellt, dass Hobbies weiterverfolgt werden, auch mit dem Ziel sich Zukunftsoptionen zu erarbeiten. Dies wird in der dritten Erhebungsphase nun deutlich: Hobbies widerspiegeln das eigene Können und finden in der Freizeit statt. Im Gegensatz zum schulischen Kontext, wo das Nichtkönnen im Vordergrund steht. Hobbies symbolisieren die Stärken und das Können; werden zu einem „Retlungsanker“, die einen anderen Weg ermöglichen; Hobbies bilden einen Ausweg und ermöglichen eine andere Zukunft. Dafür braucht es aber Unterstützung (auf Unterstützung angewiesen sein). [...]

4.4.5.3 Theoretical coding: Konstruieren einer Theorie

Durch das Aufbrechen des Datenmaterials im *initial coding* sind unzählige Codes entstanden. Im zweiten Schritt, dem *focused coding*, wurden diese Listen überarbeitet und Kategorien gebildet. Nach der Kategorienbildung ist die Arbeit von Grounded theorists aber nicht zu Ende. Was nun folgt ist für Urquhart (2013, 116) „the most rewarding, and intellectually demanding, stage of grounded theory“. Die nächste Phase wird als *theoretical coding* bezeichnet und ist für Charmaz (2014, 150) ein Kodieren auf anspruchsvollem Niveau. Wenngleich verschiedene methodische Tools, wie das Stellen von analytischen Fragen, *constant comparison* oder *memoing*, unerlässlich sind, so ist das Konstruieren einer Theorie dennoch kein mechanischer Prozess (ebd., 245). Es bedarf theoretischer Verspieltheit (Charmaz 2014, 245), Flexibilität und Kreativität (Urquhart 2013, 16).

Theoretical coding ist ein zentraler Schritt am Weg zu Theoriekonstruktion. Ein Schritt, der in vielen Grounded Theory Studien jedoch nicht vollzogen wird, was sich nach Birks und Mills (2011, 133) daran zeigt, dass diese Studien nicht über das Level der Beschreibung hinausgehen. Die Frage nach dem Wie und vor allem die Frage nach dem Warum spielen im *theoretical coding* eine zentrale Rolle. Durch die ersten beiden Kodierschritte kommt es zur Herausbildung von *conceptual categories*. Kategorien werden in allen Grounded Theory Strömungen als die „Bausteine der entstehenden Theorie“ (Bücker 2020, [18-19]) verstanden. Die Aufgabe von Theorien ist es, Fragen zu beantworten: „Theories try to answer questions. Theories offer accounts for what happens, how it ensues, and may aim to account for why it happened“ (Charmaz 2014, 228). Es geht um die Verknüpfung von dessen, *was* Menschen in bestimmten Situationen tun mit dem, *wie* sie es tun. Dieser analytische Zugang bietet dann die Möglichkeit zu verstehen, *warum* daran anschließende Handlungen und Ereignisse auftreten (ebd.). Die Beschäftigung mit dem Wie und Warum ist in der Phase des *theoretical coding* daher von besonderem Interesse. Gefragt wird danach, wie die verschiedenen Kategorien zueinander in Beziehung stehen (Urquhart 2013, 106) und warum die Kategorien (und deren Beziehungen) auftreten. Der Rückgriff auf theoriegeleitete Kategorien wird dabei von der Kons-

truktivistin Charmaz nicht dezidiert ausgeschlossen, aber auch nicht empfohlen. Während der Kategorienbildung ist in der konstruktivistischen Grounded Theory „keine systematische Einbeziehung von (theoretischem) Vorwissen vorgesehen“ (Bücker 2020, [12-13]), wird aber auch nicht dezidiert ausgeschlossen. Nach Flick (2018, 72) versteht Charmaz den Einbezug von Theorie im Gegensatz zu Glaser „openly“, kann also durchaus erfolgen. In der eigenen Studie wurden theoretische Konzepte erst am Ende im Sinne einer theoretischen Einbettung der Analyseergebnisse eingebunden und nicht schon im Auswertungsprozess (siehe Teil 4).

Als ergänzende methodologische Strategien bei der Theorieentwicklung erwähnt Charmaz (2014, 216) *theoretical sorting* und *diagramming*. Bei der ersten Strategie, dem theoretischen Sortieren, geht es um das Ordnen der analytischen Memos, die sich mit den entwickelten Kategorien differenziert auseinandersetzen. Forscher*innen werden aufgefordert, die Memos im Sinne von *constant comparison* auf einem abstrakten Level miteinander zu vergleichen (ebd.). Die zweite Strategie, *diagramming*, ist eine kreative Form der Visualisierung, der prinzipiell keine Grenzen gesetzt sind. Sie kann während des Analyseprozesses zum Einsatz kommen, etwa um die Eigenschaften von (Sub-)Kategorien oder um Kategorien und deren wechselseitigen Beziehungen zu visualisieren (Birks & Mills 2011, 105; Charmaz 2014, 218). Charakteristisch für Grounded Theory ist zudem das sog. *theoretical sampling*, bei dem ausgehend von ersten Analyseergebnissen theoriegeleitet weitere Daten erhoben werden mit dem Ziel, vorläufige Kategorien mit Blick auf deren Eigenschaften und Beziehungen zu festigen, zu prüfen oder zu ergänzen. (Birks & Mills 2011, 69; Charmaz 2014, 192; Przyborski & Wohlrab-Sahr 2014, 200). Diese Form des Samplings unterscheidet die Grounded Theory von anderen Formen qualitativer Forschung (Charmaz 2014, 192). *Theoretical sampling* „in its purest form“ (Birks & Mills 2011, 71) ist aber nicht immer umsetzbar. Das längsschnittliche Design der eigenen Studie mit den fixen Interviewzeitpunkten hatte zur Folge, dass ein für das *theoretical sampling* typisches iteratives Vorgehen nicht möglich war – also nicht ausgehend von der Analyse erster Interviews weitere Teilnehmer*innen akquiriert werden konnten. Desgleichen verweist Schneider (2018, 76) auf die Schwierigkeiten, *theoretical sampling* bei einer Längsschnittstudie mit fixen Erhebungszeitpunkten umzusetzen. Im Sinne des *theoretical samplings* wurde in die Analyse jedoch ein kontrastierender Fall hinzugezogen. Ein Kriterium für das Sample der Dissertation war der Besuch eines inklusiven Schulsettings am Ende der SEKI. In vier Fällen des Samples ist dies gegeben, während in einem Fall ein Wechsel nach mehrjähriger inklusiver Schulerfahrung in ein segregatives Setting stattgefunden hat, sich die jugendliche Person beim ersten Interview nicht in einem inklusiven Schulsetting befand. Da die Familie einerseits langjährige Erfahrungen mit inklusiver Beschulung hat und andererseits im Längsschnitt drei Mal befragt werden konnte, wurde der Fall im Sinne des *theoretical samplings* als sog. kontrastierender Fall in das finale Sample für die Analyse aufgenommen. Generell sind die Methoden des *theoretical samplings* nach Charmaz (2014, 205-206) äußerst divers. Während in meinem Fall etwa das theoriegeleitete Erheben zusätzlicher Daten im Auswertungsprozess nicht möglich war, konnten theoretische Annahmen aus den ersten Kodierungen in Folgeinterviews mit den Jugendlichen bzw. deren Eltern einfließen. Die Teilnehmer*innen wurden mit Blick auf eine sich entwickelnde theoretische Kategorie erneut interviewt (ebd.). So wurde beispielsweise die Unterteilung des Entscheidungsprozesses in die Phasen reflektieren, verbalisieren und realisieren – ein Analyseergebnis von Interviews aus der ersten Erhebungspahse (siehe Felbermayr 2019) – in den Folgeinterviews mit den Jugendlichen und Eltern besprochen.

Die intensive Auseinandersetzung mit den Kategorien, deren Eigenschaften und Beziehungen, sowie die Frage nach dem Wie und Warum bringt die Analyse nach und nach auf ein höheres Abstraktionslevel. Der gezielte Einbezug von Literatur ist ein weiterer Schritt, um die Analyse auf „the highest conceptual level possible“ (Birks & Mills 2011, 113) zu heben. Nach Birks und Mills (2011, 114-1145) sind drei Faktoren notwendig, damit mit dem Einbezug von Literatur in die Analyse begonnen werden kann: Es braucht eine Schlüsselkategorie, theoretische Sättigung der Hauptkategorien sowie analytische Memos. Im Gegensatz zu Strauss sowie Strauss und Corbin zielt die konstruktivistische Grounded Theory nicht auf die Entwicklung einer Schlüsselkategorie (*core category*) ab. Stattdessen wird ein breiter Ansatz verfolgt, um zu erklären, wie die Kategorien und Sub-Kategorien gemeinsam eine abstrakte *Grounded Theory* ergeben (Birks & Mills 2011, 100).

Mit *theoretical saturation* beschreibt Charmaz (2014) jenen Zustand, der das Erheben von weiteren Daten und den gegenstandsbezogenen Analyseprozess beendet. Gemeint ist damit eine theoretische Sättigung, die sich einstellt, wenn keine neuen Erkenntnisse auftreten bzw. zu erwarten sind (Dimbath, Ernst-Heidenreich & Roche 2018). „In other words, your categories are robust because you have found no new properties of these categories“ (Charmaz 2014, 213). Die Kategorien sind also *gesättigt*, was für Flick (2018, 91) folgendes bedeutet:

“Saturation does not mean that there are no more data to collect, no more cases to be included, no more interviews to be done. It only means that more data are no longer necessary for developing an existing (i. e. already developed) category.”

Am Weg zur theoretischen Sättigung hilft das Stellen von Fragen sowie eine kritische Haltung gegenüber den Daten, während eine fehlende kritische Auseinandersetzung mit den Daten zu einer frühzeitigen theoretischen Sättigung der Kategorien führen kann (Charmaz 2014, 215). Nach der Sättigung folgt der gezielte Einbezug von Literatur, die *theoretical integration* – gemäß dem Motto: „do fresh heavy analytic work first“. Zunächst soll demgemäß die Analyse der Daten erfolgen und erst danach weiterführende Theorie, etwa in Form von *theoretical codes*, einbezogen werden. Für Bückner (2020, [11]) zeigt sich an dieser Stelle „der Widerspruch zwischen dem Anspruch einer möglichst textnahen Interpretation und der Unmöglichkeit einer kenntnisfreien Datenanalyse“. Das Konzept *theoretical sensitivity* ermöglicht einen methodischen Ausweg aus diesem Widerspruch, indem theoretische Vorannahmen gezielt in der Analyse genutzt werden (ebd.; Kelle 2005). Theoretische Sensibilität stellt somit „die Fähigkeit des Forschers dar, über empirisch gegebenes Material *in theoretischen Begriffen* zu reflektieren“ (Kelle & Kluge 2010, 20). Dafür notwendig ist ein selbstreflexiver Umgang mit Theorien und nicht zuletzt mit der eigenen Geschichte, wie Birks und Mills (2011, 59) in folgendem Zitat deutlich machen: „In understanding theoretical sensitivity, it is important to assess what it is that you know because of your history.“ Für Charmaz (2014, 161) meint *theoretical sensitivity* darüber hinaus die Fähigkeit Phänomene zu verstehen und in abstrakten Begriffen wiederzugeben, welche die Beziehungen zwischen den untersuchten Phänomenen aufzeigen.

Am Ende der Auswertung steht im besten Fall eine *Grounded Theory*, die eine Erklärung für das untersuchte Phänomen anbietet. Damit einher geht die Frage nach der Angemessenheit oder im weitesten Sinne Korrektheit der ermittelten Theorie. Dem Thema Gütekriterien kommt in der Forschung generell eine zentrale Rolle zu. In der qualitativen und quantitativen Forschung gibt es ein Set an verschiedenen Gütekriterien, die zur Beurteilung einer Studie und deren Ergebnisse herangezogen werden. Steinke (2012, 322) macht deutlich, dass die klassischen quantitativen Gütekriterien (Reliabilität, Validität und Objektivität) für eine qualitativ orientierte Studie nicht geeignet sind. In der qualitativen Forschung gibt es eine rege Diskussion

darüber, was denn angemessene qualitative Gütekriterien sind. Während sich manche qualitativen Forscher*innen an quantitativen Kriterien orientieren, reformulieren andere diese und fügen neue „non-epistemic ones“ (Hammersley 2007, 288), wie „jemanden eine Stimme geben“, hinzu. Das Durchführen einer konstruktivistisch orientierten Studie geht nicht zwingendermaßen mit einem „Verzicht auf Kriterien“ (Steinke 2012, 322) einher. Als Kernkriterien für qualitative Forschung im Allgemeinen nennt unter anderem Steinke (2012, 323-330) intersubjektive Nachvollziehbarkeit, empirische Verankerung, Limitation, Kohärenz, Relevanz und reflektierte Subjektivität. Charmaz (2014, 337-338) beschäftigt sich ebenfalls mit Kriterien zur Beurteilung einer Grounded Theory Studie und nennt hier vier Punkte: *Credibility*, *Originality*, *Resonance* und *Usefulness*. Die Konstruktivistin erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit, sondern sieht die Liste als Anregung, um die eigene Qualität der Studie sowie die entwickelte *Grounded Theory* zu beurteilen. Die einzelnen Punkte bedingen sich dabei gegenseitig. So erhöht eine „strong combination“ von Originalität (originality) und Glaubwürdigkeit (credibility) die Resonanz (resonance), Nützlichkeit (usefulness) sowie den daraus folgenden Wert des Beitrages (ebd., 337-338). Die einzelnen Punkte werden anhand von Fragen zur Selbstreflexion erläutert:

Tab. 6: Vier Kriterien einer Grounded Theory nach Charmaz (2014)

| Vier Kriterien einer Grounded Theory nach Charmaz (2014) | |
|--|---|
| Credibility (Glaubwürdigkeit) | <ul style="list-style-type: none"> • „Are there strong logical links between the gathered data and your argument and analysis?” • Has your research provided enough evidence for your claims to allow the reader to form an independent assessment – and <i>agree</i> with your claims?“ (ebd., 337) |
| Orinality (Originalität) | <ul style="list-style-type: none"> • „Are your categories fresh? Do they offer new insights?” • Does your analysis provide a new conceptual rendering of the data?” • What is the social and theoretical significance of this word?“ (ebd.) |
| Resonance (Resonanz) | <ul style="list-style-type: none"> • „Do the categories portray the fullness of the studied experience? [...] • Does your grounded theory make sense to your participants or people who share their circumstances? Does your analysis offer them deeper insights about their lives and worlds?“ (ebd., 337-338) |
| Usefulness (Nützlichkeit) | <ul style="list-style-type: none"> • „Does your analysis offer interpretations that people can use in their everyday worlds?” • Do your analytic categories suggest any generic processes?“ (ebd., 338) |

Der konstruktivistischen Variante der Grounded Theory liegt ein interpretatives Theorieverständnis zugrunde, während sich die objektivistische Grounded Theory vom Positivismus ableitet (ebd., 235). Ein interpretativer Zugang in der Theoriekonstruktion „zielt auf die Konzeptualisierung von empirischen Phänomenen in abstrakten Begriffen, um dadurch ein vertieftes Verständnis des Untersuchungsgegenstands zu ermöglichen, und weniger auf die Herausarbeitung der Bedingungen und Konsequenzen eines Phänomens“ (Bücker 2020, [20]). Ein abstraktes Verstehen – von Charmaz (2014, 230) „*abstract understanding*“ genannt – wird somit einem ursächlichen Erklären von Phänomenen vorgezogen (Bücker 2020, [23]). Interpretative Theorien zielen darauf ab, die Bedeutungen und Handlungen von Menschen zu verstehen und wie diese von Menschen konstruiert werden. Subjektivität spielt somit auf zweifache Weise eine zentrale Rolle: Zum einen geht es um die subjektive Sichtweise der Beforschten und zum ande-

ren um jene der Forscher*innen (Charmaz 2014, 231). Qualität gilt es als Wissenschaftler*in im gesamten Forschungsprozess sicherzustellen (Birks & Mills 2011, 33). Der Austausch mit anderen Forscher*innen in Interpretationsgruppen ist deshalb ein zentrales Gütekriterien qualitativer Forschung, vor allem wenn – wie in meinem Fall – auch fremderhobene Daten analysiert werden. Als Konstruktivist*innen sind wir uns dessen bewusst, dass die eigene Perspektive immer nur eine von vielen möglichen ist (Charmaz 2014, 132). Dies betrifft sowohl das Verfassen der Gesprächsprotokolle nach den Interviews als auch die Auswertung des Datenmaterials. Daher sind die eigenen Annahmen gezielt zur Disposition zu stellen, bspw. in Interpretationsgruppen. Gemeinsam wird ein anonymisierter Interviewausschnitt besprochen, wodurch neue Lesarten zu Tage treten können. Nach Reichertz (2019, [7]) sind Interpretationsgruppen ein wichtiger Übungsraum, um „das Interpretieren praktisch zu erlernen“. Die Gruppen haben demnach einen doppelten Mehrwert, indem sie einerseits zur Reflexion der eigenen Konstruktionen anregen und andererseits ein wichtiger methodischer Übungsraum sind. Beide Funktionen haben die von mir besuchten Interpretationsgruppen erfüllt. Die primäre Gruppe zum Interpretieren bestand aus anderen Dissertant*innen der Bildungswissenschaft (Universität Wien), die im Schwerpunkt Inklusive Pädagogik eine qualitativ, interpretative Forschung durchführten und sich teilweise an der Grounded Theory orientierten. Darüber hinaus wurden Textauschnitte im Sinne der forschungsgeleiteten Lehre mit Studierenden besprochen und/oder nach Charmaz (2014) kodiert. Die notwendige Theorie zum Kodieren habe ich dem grundlegenden Werk „*Constructing Grounded Theory*“ von Charmaz (2014) entnommen. Für die Umsetzung der Theorie in die Praxis war mir der Austausch mit Kolleg*innen in den Interpretationsgruppen eine wertvolle Ressource. Gemäß der Einschätzung von Gartz (2012, 39), „dass Könnerschaft nur durch Übung erworben werden kann“, wurden die Interpretationsgruppen für mich zu einem wichtigen methodischen Übungsraum. Methodische Fragen zum Kodieren und Interpretieren konnten wie forschungspraktische Fragen im Allgemeinen diskutiert werden. Die folgende Darstellung visualisiert die verschiedenen Kodierphasen, beginnend mit *initial coding*, gefolgt von *focused coding* und *theoretical coding*. Suggestiert wird dadurch eine Form von Linearität, die nicht der Forschungsrealität entspricht. Grounded Theory Studien kennzeichnen sich durch ihren iterativen Charakter, weswegen einzelne Auswertungsphasen überlappend und nicht strikt getrennt aufeinander folgen (Birks & Mills 2011, 117). Das Vor- und Zurückgehen, das Überschneiden der einzelnen Phasen ist in der Abbildung durch die Pfeile zwischen den einzelnen Auswertungsphasen angedeutet. Gerahmt wird Analyse von *constant comparison*, *memoing*, *theoretical sampling* und einer reflexiven Haltung – bedeutsame methodische Tools, die während der gesamten Auswertung von zentraler Bedeutung sind.

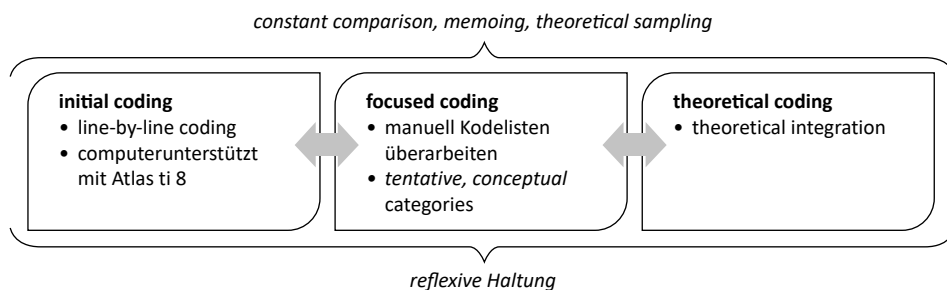


Abb. 6: Auswertungsphasen

Der Rahmen des Projekts ist also ein qualitativ, längsschnittliches und konstruktivistisches Design. In Übereinstimmung mit dem Forschungsdesign wurden die Methoden für Erhebung (*intensive interviewing*) und Auswertung der Daten (*initial, focused coding*) ausgewählt. Nach Schoonenboom (2018, 999) sind von Forscher*innen während des gesamten Forschungsprozesses begründete Entscheidungen zu treffen. Dazu zähle ich auch forschungsethische Fragestellungen, die im folgenden Kapitel ausführlicher thematisiert werden.

5 Forschungsethik

Forschungsethische Fragestellungen sind „ein immanenter Bestandteil der empirischen Sozialforschung“ (Unger 2018, 681) und betreffen alle Forschungsphasen (Griffin & Balandin 2004, 79) – was eine „forschungsethische Reflexivität“ (Unger 2018, 683) erfordert. Aus forschungspraktischen und ethischen Gründen sind Forscher*innen nach Griffin und Balandin (2004, 80) daher dazu angehalten, die Umsetzung der forschungsethischen Prinzipien in der eigenen Forschung darzulegen. Mit Verweis auf die Grounded Theory erkennt Cresswell (2012, 439) ein Defizit, was die Auseinandersetzung mit forschungsethischen Themen betrifft: „Consequently, the writings on grounded theory are largely silent on ethical issues in the conduct of research [...]“. Vielfach fehlt der Einblick in die konkrete Umsetzung forschungsethischer Prinzipien sowie die Diskussion auftauchender Fragen und Probleme. Forschungsethik ist der zentrale Baustein einer jeden – qualitativen wie quantitativen – Forschung, weshalb dieses Kapitel bewusst umfangreicher konzipiert ist, auch mit dem Ziel, dem oben skizzierten Mangel an forschungsethischen Reflexionen zu begegnen.

Ethik bezeichnet ganz allgemein „die obersten Prinzipien des moralisch richtigen bzw. guten Handelns“ (Dederich 2016, 82). Im Rahmen von Forschungsethik werden diese Prinzipien auf die empirische Forschung übertragen. Demnach beschäftigt sich Forschungsethik mit dem Handeln der Forscher*innen, das sich „ethisch verantworten [muss]“ (Hillenbrand 2016, 50). Gefragt wird nach den „soziale[n] Aspekte[n] wissenschaftlicher Forschung und [...] danach, inwiefern ein bestimmtes Forschungshandeln aus ethischer Sicht gerechtfertigt ist“ (Unger 2018, 681). Forschungsethik nimmt darüber hinaus den Beziehungsaspekt bzw. die Beziehungen, die im Rahmen von Forschung zwischen Forscher*innen und Teilnehmer*innen aufgebaut werden, in den Blick. Deutlich wird dies in folgender gängiger Definition von Forschungsethik:

„Unter dem Stichwort ‚Forschungsethik‘ werden in den Sozialwissenschaften im Allgemeinen all jene ethischen Prinzipien und Regeln zusammengefasst, in denen mehr oder minder verbindlich und mehr oder minder konsensuell bestimmt wird, in welcher Weise die Beziehungen zwischen den Forschenden auf der einen Seite und den in sozialwissenschaftliche Untersuchungen einbezogenen Personen auf der anderen Seite zu gestalten sind“ (Hopf 2012, 589-590).

Unger (2018, 683) folgend stellt Hopf (2012) mit dieser Definition „die Gestaltung zwischen ‚Forschenden‘ und ‚Beforschten‘ in den Mittelpunkt“, was zugleich hilfreich und hinderlich sein kann. So erhalten dadurch Forschungsbeziehungen zwar mehr Aufmerksamkeit, gleichzeitig besteht aber die Gefahr, dass Forschungsethik nur auf den Beziehungsaspekt reduziert wird (ebd.). Forschungsethik ist jedoch keinesfalls mit Datenschutz gleichzusetzen. Während Datenschutz auf den rechtlichen Diskurs verweist, bezeichnet Forschungsethik den Diskurs innerhalb der Wissenschaft bzw. den jeweiligen Teildisziplinen (Unger 2018, 683). „Es ist vor diesem Hintergrund möglich, dass ein bestimmtes Vorgehen aus datenschutzrechtlicher Sicht unbedenklich ist, aber aus forschungsethischer Sicht Bedenken aufwirft – und vice versa“ (ebd.). Als Forscher*innen gilt es die Anforderungen an beide Ebenen (Wissenschaft und Recht) zu erfüllen (Hopf 2012, 590). Die Anforderungen seitens der Wissenschaft an Forscher*innen sind sog. *Ethik-Kodizes* zu entnehmen. Ein Ethik-Kodex enthält jene „[e]thischen Prinzipien und Regeln, die für die Sozialwissenschaft gelten“ (Unger 2018, 682), wie etwa die Freiwilligkeit der Teilnahme, Anonymitäts- und Vertraulichkeitszusage, das Prinzip der Nichtschädigung und Risikovermeidung sowie ein umfassendes Informieren der Teilnehmer*innen (informed

consent) (Hopf 2012; Unger 2018). Seit den 1990er Jahren werden im deutschsprachigen Raum die forschungsethischen Prinzipien und Regeln in Ethik-Kodizes niedergeschrieben. In dieser Zeit hat bspw. die Deutsche Gesellschaft für Soziologie und der Berufsverband Deutscher Soziolog*innen den Ethik-Kodex für die Soziologie erstellt. In Amerika hat die Soziologie bereits in den 1960er Jahren begonnen, einen sog. Code of Ethics zu verfassen (Hopf 2012, 590). Der Vergleich mit anderen Ländern zeigt generell, dass Forschungsethik unterschiedlich intensiv diskutiert wird und forschungsethische Anforderungen an Forscher*innen stark variieren. Im Gegensatz zu Ländern, wie etwa Amerika oder Kanada, müssen in Österreich oder Deutschland Forschungsanträge in den Sozialwissenschaften nicht von einem Komitee begutachtet und bewilligt werden (Kremsner 2017, 163; Mieth 2013, 13). So wurde mein Exposé für die Dissertation zwar fachintern vom Doktoratsbeirat der Fakultät für Philosophie und Bildungswissenschaft geprüft¹⁸, zusätzlich aber keiner verpflichtenden Begutachtung durch ein forschungsethisches Komitee der Universität Wien unterzogen. Weder ein Komitee noch ein positiv begutachtetes Exposé können jedoch die für jede Forschung unerlässliche eigene forschungsethische Reflexivität ersetzen.

5.1 Forschungsethische Prinzipien

Da an die verschiedenen Disziplinen unterschiedliche Anforderungen gestellt werden bzw. Forscher*innen mit verschiedenen ethischen Herausforderungen konfrontiert sind, gibt es heute je nach Fachgesellschaft einen entsprechenden Ethik-Kodex (Unger 2018, 682). Als Orientierung für die eigene Forschung dienen die Empfehlungen der Deutschen Gesellschaft für Soziolog*innen (DGS & BDS 2018), der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE 2010) sowie der British Educational Research Association (BERA 2011), die über forschungsethisches anerkannte Prinzipien im Kontext qualitativer Sozialforschung informieren. Ethik-Kodizes haben dabei einen empfehlenden und keinen verpflichtenden Charakter (Mieth 2013, 13). Aufgrund der Vielfalt an qualitativen Forschungsmethoden bzw. Forschungssituationen (Unger 2018, 691) können sie niemals „jedes in der Forschungspraxis entstehende (Detail-)Problem“ (Mieth 2013, 14-15) abbilden. Eine standardisierte, einheitliche Umsetzung der forschungsethischen Empfehlungen ist daher nicht möglich (Unger 2018, 691). Vielmehr müssen die forschungsethischen Richtlinien „fallbezogen interpretiert, auf ihre Relevanz für die jeweilige Forschungssituation geprüft und mit-/bzw. gegeneinander abgewogen werden“ (ebd., 682). Mit Blick auf die der Grounded Theory innewohnenden Flexibilität, Prozesshaftigkeit und Offenheit liegt dieser Dissertation daher gleichsam „ein prozesshaftes Verständnis forschungsethischer Fragen und Lösungen“ (ebd., 691) zugrunde. Zu den zentralen forschungsethischen Gütekriterien zählen „1) das Streben nach ‚Objektivität‘ und ‚Integrität‘ der Forschenden, und 2) der Schutz und die Rechte der Teilnehmenden“ (Unger 2018, 682). Ein Kernelement ist der *informed consent* (Kremsner 2017, 167), also die informierte und schriftliche Zustimmung von den in meinem Fall befragten Jugendlichen mit Behinderung und deren Eltern mit/ohne Behinderung. Nach Christians (2011, 65) handelt es sich dabei nicht um eine Empfehlung, sondern um ein zu erfüllendes Recht, das von den Forschungsteilnehmer*innen ausgeht: „[...] social science in the Mill and Weber tradition insists that research participants

¹⁸ Die Zulassung zum Doktoratsstudiums „Bildungswissenschaft“ ist an bestimmte Voraussetzungen geknüpft und unterliegt einem einheitlichen Ablauf (Exposé verfassen, Fachöffentliche Präsentation, Unterschreiben der Dissertationsvereinbarung). Die einzelnen Schritte können auf der Seite der Universität Wien nachgelesen werden: [https://doktorat.univie.ac.at/doktoratsablauf/\(23.8.2021\)](https://doktorat.univie.ac.at/doktoratsablauf/(23.8.2021)).

have the right to be informed about the nature and consequences of experiments [and studies] in which they are involved.“ Dazu müssen die Teilnehmer*innen vorab möglichst umfangreich informiert werden (Hopf 2012, 592; Lewis & Porter 2004, 193), damit sie dann eine informierte Entscheidung treffen können. McCarry (2012, 59) spricht deshalb auch von einem „informed decision making“. Doch welche Inhalte sind den Befragten zu kommunizieren? In der Forschung herrscht keine Einigkeit darüber, wie viel Information die Teilnehmer*innen erhalten sollen. Vertreter*innen einer – so könnte man sagen – harten Position eines *informed consent* verlangen „[eine] vollständige Aufklärung über das Forschungsprojekt“ (Kruse 2015, 255), da nur so die potenziellen Teilnehmer*innen eine informierte Entscheidung treffen können. Diese Position ist jedoch umstritten. Vertreter*innen einer abgeschwächten Position des *informed consent* wollen die Teilnehmer*innen bspw. nicht zu detailliert über die Forschungsfragen informieren, damit die Befragten dann im Interview keine „vorgefertigte[n] Reflexionen“ (ebd.) wiedergeben. Aus dieser Perspektive gesprochen gilt es beim Informieren der potentiellen Teilnehmer*innen, „zwar nicht zu lügen (was forschungsethisch und rechtlich ohnehin nicht möglich ist), jedoch oftmals nur ‚Die halbe Wahrheit‘ zu präsentieren“ (ebd.). Ich plädiere für ein umfangreiches Informieren. Die Teilnehmer*innen sind über Inhalte auf (a) der allgemein forschungsethischen, (b) der digitalen und (c) der wissenschaftlichen Ebene jedenfalls zu informieren. Die Ebenen bedingen sich gegenseitig, werden zur besseren Veranschaulichung getrennt thematisiert.

(a) Allgemein forschungsethische Ebene

Das *Prinzip der Freiwilligkeit* ist ein zentrales Prinzip jeglicher Forschung. Die Teilnehmer*innen müssen aus freien Stücken an der Forschung teilnehmen und können jederzeit – ohne dass sie negative Konsequenzen befürchten müssen – ihre Bereitschaft zurückziehen, aus der Studie aussteigen oder pausieren (Griffin & Balandin 2004, 70; Kreamsner 2017, 167). Ein Pausieren kann in einer längsschnittlichen Untersuchung gegeben sein, wenn wie in meinem Fall, ein Teilnehmer an einer Erhebungsphase nicht teilnimmt (Bernhard Bauer). Die Gewährleistung von *Anonymität und Vertraulichkeit* gehört nach Hopf (2012, 594-595) „zu den Essentials forschungsethischer Normierung“. Daher wurde eine Verschwiegenheitserklärung verfasst, die von uns Forscher*innen vor Projektbeginn unterzeichnet wurde und das forschungsethische Prinzip zur Verschwiegenheit somit rechtlich verbindlich macht.¹⁹ Personenbezogene Daten sowie das erhobene (anonymisierte) Datenmaterial dürfen ohne ausdrückliches Einverständnis der betreffenden Personen niemals weitergegeben werden. Zur Personen- und Datenanonymisierung müssen zudem jegliche Informationen, die Rückschlüsse auf die Personen zulassen könnten (wie Namen, Regionen, Einrichtungen, Berufe, etc.), im Interviewtranskript und Veröffentlichungen entsprechend geändert oder entfernt werden. Dies stellt qualitative Studien vor Herausforderungen: Zum einen gilt es die zugesicherte Anonymität sicherzustellen und Hinweise auf die befragte Person entsprechend zu anonymisieren. Zum anderen darf sich „der Informationsgehalt“ der Interviews nicht derart reduzieren, „dass eine Auswertung sinnlos wird“ (Hopf 2012, 596). Der Kontext der erhobenen qualitativen Daten kann also nicht ohne weiteres entfernt werden. Dies gilt vor allem für biographisch arbeitende Forscher*innen, die „immer mit Aussagen, Deutungen und Beobachtungen *in einem spezifischen Kontext* [arbeiten]“ (Unger 2018, 688-689). Gleichzeitig sind Teilnehmer*innen und ihr Umfeld zu schützen. Dadurch ergibt sich

¹⁹ Als Grundlage diente das Beispiel von Helfferich (2011, 203-204), das hinsichtlich der rechtlichen Aspekte auf den österreichischen Kontext übertragen wurde.

ein Spannungsfeld zwischen rechtlichen, forschungsethischen und wissenschaftlichen Ansprüchen, indem sich Forscher*innen bewegen (ebd.).

Die Herstellung von Anonymität scheint auf den ersten Blick ein einfaches Unterfangen zu sein, ist jedoch eine heikle Angelegenheit. In der Forschungsliteratur wird vielfach diskutiert, ob eine völlige Anonymität möglich ist. In manchen Situationen können schon wenige Hinweise genügen, um die Teilnehmer*innen zu identifizieren (z. B. die Nennung einer seltenen Krankheit) (Lewis & Porter 2004, 193). Zudem können die Art und Weise, „wie die Lebensgeschichten erzählt werden, Rückschlüsse auf die Personen möglich machen“ (Unger 2018, 689). Dies gilt insbesondere für eine dialektale Einfärbung der Sprache, die Satzstellung oder die Verwendung von bestimmten (Fach-)Ausdrücken. Dies veranlasst Walford (2005, 83) zu der Einschätzung, dass es nur schwer bis unmöglich ist, völlige Anonymität sicherzustellen. Besonders in Zeiten des Internets können bereits einzelne Schlagwörter genügen, um Studienteilnehmer*innen oder Einrichtungen zu eruieren (Unger 2018, 689). Trotz der erschwerten Bedingungen darf das Fazit nicht sein, auf die Herstellung von Anonymität zu verzichten. Es gilt Anonymitäts- und Vertraulichkeitszusagen ernst zu nehmen und die Teilnehmer*innen bestmöglich zu schützen – auch vor dem Hintergrund des damit verbundenen forschungsethischen Prinzips der *Risikoabwägung und Schadensvermeidung*. Teilnehmer*innen könnten etwa den Wunsch äußern, nicht anonymisiert zu werden. Als Forscher*in gilt es im Sinne der Risikoabwägung, die (langfristigen) Folgen abzuschätzen und auf jeden Fall Schaden für die Teilnehmer*innen und deren Umfeld zu vermeiden (Hopf 2012, 594-595). Schadensvermeidung könnte bedeuten, sich als Forscher*in gegen eine namentliche Nennung der Teilnehmer*innen in Veröffentlichungen o. ä. auszusprechen. Forscher*innen müssen forschungsethisch begründete und vor allem fallbezogene Entscheidungen treffen, die im Zweifelsfall mit anderen Forscher*innen zu besprechen sind. So habe ich etwa ein selbstgewähltes Pseudonym einer befragten Person geändert, da dieses vom nahestehenden Umfeld Rückschlüsse auf die Person zugelassen hätte. Gründe für eine potenzielle Schädigung der Teilnehmer*innen können vielseitig sein. Als Beispiele nennt Hopf (2012, 595) eine mangelnde Speicherung bzw. Sicherung der empirischen Daten, eine nicht ausreichende Anonymisierung der Daten, ein Sprechen über befragte Personen oder Einrichtungen außerhalb des Projektkontextes oder ein Vernachlässigen der Verschwiegenheitspflicht. In narrativ angelegten Studien kann eine Gefahr in einer möglichen Re-Traumatisierung liegen, wenn befragte Personen ein traumatisches Ereignis erneut erzählen. Durch die Offenheit biographisch narrativer Interviews ist es aber nur schwer möglich, alle Risiken in Bezug auf das psychische Wohlbefinden der Teilnehmer*innen vor dem Interview realistisch abzuschätzen. Interviewer*innen können vorab nicht wissen, was die befragten Personen erzählen (möchten) (Unger 2018, 686). Unger (2018, 686) stellt sich in diesem Kontext „die grundsätzliche Frage, wer Risiken und insbesondere die Risiken für andere eigentlich realistisch einschätzen kann?“ Für Forscher*innen bedeutet dies, offen und flexibel auf das Gehörte zu reagieren und bei Bedarf die Befragten auf entsprechende professionelle Hilfen hinzuweisen. Vorsorglich habe ich daher zu den Interviews einen Zettel mit Adressen zu psychosozialen Anlaufstellen mitgenommen, der nicht ausgehändigt werden musste.

(b) Digitale Ebene

Die Teilnehmer*innen sind darüber zu informieren, was mit dem Datenmaterial auf digitaler Ebene passiert. Über die *Dauer der Speicherung* findet sich in der Forschungsliteratur keine klare Vorgabe. Es gilt jedoch auf jeden Fall den Teilnehmenden mitzuteilen, wie lange die Originaldaten sowie weiteres Projektmaterial gespeichert werden. Im Rahmen des FWF-Projekts

werden die Daten zehn Jahre gespeichert. Unweigerlich stellt sich in diesem Zusammenhang die Frage nach dem *Speicherort*. In der qualitativen Forschung werden empirische Daten vielfach elektronisch erhoben (z. B. Audio, Video) und anschließend elektronisch gespeichert (Hopf 2012, 596). Eine sichere Verwahrung ist zu gewährleisten und eröffnet gleichzeitig viele Fragen. Wo können elektronische und manuelle Dokumente sicher aufbewahrt werden? Wie kann der Speicherort vor dem Zugriff fremder Personen geschützt werden? Wichtige Projektunterlagen, wie die unterzeichneten Einverständniserklärungen, wurden in einem verschließbaren Kasten aufbewahrt, zu dem nur das Projektteam einen Schlüssel hatte. Die Audioaufnahmen der Interviews wurden ausschließlich auf externen Festplatten gespeichert und gleichsam in einem verschließbaren Kasten verwahrt. Einer Speicherung in sog. Clouds stehe ich skeptisch gegenüber. In den letzten Jahren lässt sich in der qualitativen Forschung der „Trend“ (Hopf 2012, 596) zur zentralen Archivierung beobachten, was durchaus kontrovers diskutiert wird (näheres siehe Unger 2018, 690). Anonymisierte Interviewtranskripte werden dabei in einem Archiv abgespeichert und so für andere Forscher*innen zugänglich gemacht. Diesem Vorgehen ist nach Hopf (2012, 597) nicht nur aus Gründen der Anonymisierung „mit Vorsicht und Skepsis“ zu begegnen. Oftmals sind Forscher*innen damit konfrontiert, dass sie im Rahmen von (drittmittelfinanzierten) Projekten anonymisiertes Datenmaterial zentral archivieren sollen. Meines Erachtens ist für diesen Schritt jedenfalls die Zustimmung der Forschungsteilnehmer*innen notwendig. Geht es um die Weitergabe von Daten müssen die Teilnehmer*innen auf jeden Fall „um ihr Einverständnis gebeten werden; dies folgt aus dem Prinzip der informierten Einwilligung und auch aus dem informationellen Selbstbestimmungsrecht“ (Hopf 2012, 597). Die Weitergabe an Dritte wurde daher als eigener Punkt in die Einverständniserklärung entsprechend aufgenommen und hat prinzipiell nicht digital via E-Mail, sondern nur persönlich zu erfolgen.

(c) Wissenschaftliche Ebene

Für *Publikationen* werden gerne Zitate aus Interviewausschnitten verwendet. Hier zeigt sich die Verzahnung mit den allgemeinen forschungsethischen Prinzipien. Die Textpassagen müssen jedenfalls für die Veröffentlichungen entsprechend anonymisiert werden. Zudem dürfen keinesfalls Nachteile für die Teilnehmer*innen entstehen (ebd.). Gleiches gilt für die wissenschaftliche Verwendung von anonymisiertem Datenmaterial in *Lehre und Forschung*. Die Arbeit in Interpretationsgruppen sowie die forschungsgeleitete Lehre sind für Forschung unerlässlich, ist meines Erachtens jedoch an die Zustimmung der Betroffenen geknüpft. Ferner muss in größeren Forschungsprojekten die Transkription von qualitativ erhobenem Datenmaterial oftmals ausgelagert werden, was forschungsethisch relevante Fragen eröffnet. Ich habe versucht, alle Interviews mit dem Programm F4 transcript selber zu verschriftlichen. Aus Zeitgründen musste ich jedoch – wie dies im wissenschaftlichen Kontext öfters der Fall ist – auf eine *Transkription durch Dritte (Student*innen)* zurückgreifen. Die ausgelagerte Transkription durch Student*innen war jedoch an drei Bedingungen geknüpft:

1. Die Zustimmung der Interviewten, dass die Audioaufnahmen von Studierenden transkribiert werden dürfen. Einige der jugendlichen Teilnehmer*innen wollten dies nicht und haben sich gegen eine Transkription durch Dritte ausgesprochen.
2. Ein verpflichtendes Vorgespräch mit den Studierenden inklusive einer Einschulung zum Thema Forschungsethik sowie zur Transkriptionstätigkeit.
3. Das Unterzeichnen der Verschwiegenheitserklärung durch die Studierenden.

Geben die Befragten ihre Zustimmung zur Transkription durch Dritte, stellt sich die Frage nach dem *Transkriptionsort*. Als Transkriptionsort wurde zunächst das Institut für Bildungswissen-

schaft vorgegeben. Im Sinne der Risikovermeidung wurde die Speicherung der Daten auf einem USB-Stick sowie die fehlende Einflussnahme auf eine sichere Aufbewahrung der Daten in den privaten Räumlichkeiten der Studierenden problematisch gesehen. Eine Transkription innerhalb der universitären Räumlichkeiten setzt jedoch Arbeitsplätze mit entsprechendem technischem Equipment voraus. Zudem gilt es den Zugang zu den Räumlichkeiten bzw. zu den Daten zu reflektieren, was mit einer örtlichen und zeitlichen Gebundenheit für Forscher*innen und Student*innen einhergehen kann. Mit Blick auf die eigenen Erfahrungen musste etwa immer eine Person anwesend sein, um die Originaldatei am Beginn der Transkription an die Studierenden zu übergeben und am Ende wieder entgegennehmen. Für die dritte Erhebungsphase wurde in der Einverständniserklärung die Frage nach dem *Transkriptionsort bei Transkription durch Dritte* aufgenommen. Die befragten Jugendlichen und Eltern konnten nun selber entscheiden, ob sie einer Transkription durch Dritte zustimmen und wo diese zu erfolgen hat. Nur in Einzelfällen haben sich Teilnehmer*innen dagegen ausgesprochen.

Aus forschungsethischer Sicht gilt es bei der Weitergabe von Daten an Dritte nach Zustimmung eine *Risikoabwägung* vorzunehmen: Wer soll welche Audioaufnahme transkribieren? Diese Entscheidung ist insofern schwierig zu treffen, als mir die Lebensgeschichten der Studierenden nicht bekannt sind und ich daher nur schwer abschätzen kann, welche Inhalte problematisch, im Sinne von belastend, für die Studierenden sein können. Wichtig war mir daher der wiederholte Hinweis in den verpflichtenden Vorgesprächen, dass das Projektteam jederzeit für Gespräche zur Verfügung steht, sollte der Wunsch bestehen, über Inhalte der Audiodateien zu sprechen. Das Ermöglichen des Gesprächsraums ist meines Erachtens essentiell, da die Studierenden aufgrund der unterzeichneten Verschwiegenheitserklärung nicht mit Dritten, bspw. der Familie oder Freund*innen, über die Inhalte sprechen dürfen. Zudem besteht die Möglichkeit, dass Personen beim Transkribieren von den Studierenden wiedererkannt werden. Die Student*innen wurden gebeten, bei einem deartigen Verdacht die Transkription zu beenden. Ebenso wurde es den Studierenden freigestellt nach Erhalt der Zustimmung die Transkription in- oder außerhalb des Institutsgebäudes durchzuführen. Im Vorgespräch wurden sie darüber informiert, dass eine Transkription außerhalb des Instituts gleichbedeutend mit der Übernahme der Verantwortung für den Datenstick ist. Die wichtigsten Informationen zum Transkribieren haben die Studierenden in Form eines Handouts erhalten.

Die Teilnehmer*innen sind im Sinne der Forschungsethik also umfassend zu informieren, damit sie eine informierte Entscheidung treffen können (McCarry 2012, 59). Die befragten Jugendlichen mit Behinderung und ihre Eltern (mit/ohne Behinderung) wurden zum einen in Vorgesprächen mündlich informiert und haben zum anderen ein Informationsblatt erhalten, das die wesentlichen Aspekte der Forschung (Ziele, Forschungsdesign, etc.) schriftlich zusammenfasst (Griffin & Balandin 2004, 68). Die Zustimmung wird dann in einer Einverständniserklärung schriftlich festgehalten. Als Orientierungsrahmen für die Erstellung der Dokumente dienten die Ausführungen von Hopf (2012) sowie die von Helfferich (2011, 203-204) angeführten Beispiele. Dem Anhang sind das Informationsblatt sowie die Einverständniserklärungen zu entnehmen.

Die erstellten Einverständniserklärungen folgten dem Prinzip *ongoing* (fortlaufend) und *graduated* (abgestuft). Das Einholen eines umfassenden informierten Einverständnisses ist unstrittig ein „iterativer dialogischer [...] Prozess“ (Unger 2014, 91), d.h. „dass für alle Abschnitte des Forschungsprozesses Aufklärung und Zustimmung erforderlich sind“ (Hubmayer, Felbermayr & Fasching 2018, 326). Die Einverständniserklärung wird im Forschungsprojekt idealerweise nicht einmal, sondern im Verlauf mehrfach eingeholt (Buchner 2008, 517). In der englischen

Fachliteratur wird dieser Vorgang als „ongoing“ (Lewis & Porter 2004, 193) bezeichnet. In Anlehnung an diese Forderung wurde das Einverständnis von den Teilnehmer*innen für alle Forschungsphasen eingeholt. Die Jugendlichen und Eltern haben vor jedem Interview ein separates Dokument erhalten. Bei minderjährigen Jugendlichen mussten ferner Eltern bzw. Erziehungsberechtigte die Zustimmung für die Teilnahme ihres Kindes geben. Eine abgestufte (graduaded) Einverständniserklärung bietet zudem den Vorteil, dass die Teilnehmer*innen ihre Zustimmung oder Ablehnung für die verschiedenen Bereiche differenziert geben können. So können sich Befragte etwa *für* die Verwendung des anonymisierten Datenmaterials in der Lehre, aber *gegen* die Wiedergabe von Zitaten in Publikationen aussprechen. Ein derartiges Vorgehen erhöht die Transparenz im Umgang mit den Daten, und gibt den Teilnehmer*innen mehr Mitspracherecht. Gerade mit Blick auf das eigene Forschungsthema Entscheidungen war es mir wichtig, den Jugendlichen und Eltern so viel Entscheidungsfreiheiten als möglich zu geben. Mit Blick auf das Sample der Studie gab es etwa eine jugendliche Person, die sich gegen die Wiedergabe von anonymisierten Zitaten in wissenschaftlichen Veröffentlichungen entschieden hat und auch eine Besprechung von anonymisierten Transkriptausschnitten in Interpretationsgruppen abgelehnt hat. Dies wird natürlich in der Dissertation berücksichtigt, weswegen wörtliche Zitate entsprechend dem Wunsch des Jugendlichen in dieser Arbeit nicht angeführt werden.

5.2 Forschungsethische Herausforderungen

Die Umsetzung der forschungsethischen Prinzipien stellt Forscher*innen vor Herausforderungen, die in diesem Kapitel abschließend diskutiert werden sollen. Forschungsethische Fragen sind „im Rahmen qualitativer Forschung – im Vergleich zur quantitativen Forschung – einschneidender und auch schwerer zu lösen“ (Hopf 2012, 591). Dies liegt vor allem an der Vielfalt qualitativer Forschungsansätze und damit einhergehenden individuellen Fragestellungen (Unger 2018, 691). Anhand aktuell diskutierter Fragestellungen zeigt sich, dass Forschungsethik immer „a sensitive barometer of change“ (Thomson & McLeod 2015, 244) ist.

Im Zusammenhang mit Forschung stellt sich zunächst die Frage nach dem Nutzen für die Teilnehmer*innen (Kremsner 2017, 168) sowie der Motivation zur Teilnahme (Griffin & Balandin 2004, 73). Als Dankeschön für die Teilnahme haben die befragten Jugendlichen mit Behinderung sowie Eltern mit/ohne Behinderung nach jedem Interview eine Schokolade erhalten. Da die persönliche Motivation für die Teilnahme im Vordergrund stehen sollte, wurde bewusst auf das Aushändigen von Geld verzichtet. Ich teile die Ansicht von Charmaz (2014, 70), dass die Gespräche mit den Teilnehmer*innen ein Privileg sind. Meine ehrlich gemeinte Dankbarkeit für die Teilnahme, das entgegengebrachte Vertrauen sowie die Zeit habe ich den Jugendlichen und Eltern am Ende jedes Interviews kommuniziert. Mir war es zudem wichtig, den Teilnehmer*innen off-record die Möglichkeit zu geben, mir Fragen zu stellen. Wie für die Befragten galt desgleichen für mich das Prinzip, gestellte Frage nicht beantworten zu müssen. Die Jugendlichen interessierten sich vorwiegend für meine Herkunft und die Eltern, wollten mit mir über den Ist-Stand des FWF-Projekts sowie meine Dissertation sprechen. Diesen Erzählaufforderungen bin ich gerne nachgekommen.

Das oberste forschungsethische Prinzip ist ein umfassendes Informieren der Teilnehmer*innen, damit informiertes Entscheiden und Nachfragen möglich sind. Dabei stellt sich aber generell die Frage, wie man sichergehen kann, dass die Teilnehmer*innen tatsächlich ein *informiertes* Einverständnis geben. Lewis und Porter (2004, 193) reflektieren diese Fragestellung in Hinblick auf Kinder und Jugendliche mit „learning disabilities“. Im Sinne der Barrierefreiheit müssen die Informationen an die individuellen Bedürfnisse der Zielgruppe angepasst werden. Bei Bedarf

gilt es zusätzliche Hilfsmittel, wie bspw. Bilder, heranzuziehen. Damit soll das Risiko minimiert werden, dass Personen zustimmen, ohne die Informationen zu verstehen (Griffin & Balandin 2004, 68). Für das eigene Forschungssample wurden keine separaten Dokumente in Leichter Sprache erstellt, was am Ende des Projekts zu Recht von einer Mutter kritisch angemerkt wurde. Denn ein Dokument in einfacher Sprache kann für viele Personen – und nicht nur für Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung – hilfreich sein, da es komplexe Inhalte vereinfacht wiedergibt. Für Personen mit eingeschränkten Sehvermögen wurden die Einverständniserklärungen in größerer Schrift ausgedruckt. Beim Erstellen der Dokumente für vollblinde Jugendliche waren die Hinweise von Expert*innen des Blindenverbandes hilfreich. Wichtige Informationen betrafen etwa die notwendigen Voraussetzungen, damit das Word-Dokument vorgelesen und die Teilnehmer*innen über ihren Computer das Feld für Zustimmung oder Ablehnung ankreuzen können. Da die Einverständniserklärung dennoch nicht von allen Sprachausgaben wiedergegeben werden konnte, wurde teilweise das Einverständnis mündlich eingeholt und auf Tonband aufgezeichnet.

Aus forschungsethischer Sicht gilt es zudem die eigene Rolle als Forscher*in mit damit einhergehender Macht zu reflektieren. Die Macht der Forscher*innen zeigt sich im Auswertungs- und Schreibprozess, denn hier „verfügen die Forschenden in der Regel über ungebrochene Macht, d. h. sie haben diese Prozesse mehr oder weniger unter ihrer Kontrolle“ (Unger 2018, 685). Es besteht ein Machtverhältnis zu den Teilnehmer*innen, aber auch unter den Teilnehmer*innen – vor allem wenn minderjährige Kinder und Jugendliche Teil des Samples sind. McCarry (2012, 60) macht auf deren machtlose Position aufmerksam, die sich etwa bei der Einverständniserklärung zeigt. Damit minderjährige Kinder an Forschung teilnehmen können, braucht es das Einverständnis der Eltern bzw. der Erziehungsberechtigten. Dies kann dazu führen, dass minderjährige Mädchen und Jungen an der Studie zwar teilnehmen möchten, die Erziehungsberechtigten ihre Zustimmung aber nicht geben. Ein derartiger Fall war in der eigenen Forschung nicht Thema. Diese Problematik ist aus rechtlicher Sicht nicht zu lösen (Einverständnis ist erforderlich), ist aus forschungsethischer Sicht jedoch jedenfalls zu reflektieren.

Für Przyborski und Wohlrab-Sahr (2014, 8) sind Interviewer*innen wie Reisende im Zug, also fremde Personen, die man nach dem Ereignis (dem Interview) vermutlich nicht mehr wiedersehen wird. Aus diesem Grund ist das Herstellen einer vertrauensvollen Arbeitsbeziehung zwischen Forschenden und Beforschten, die sich zumeist fremd sind, ein wesentlicher Bestandteil von qualitativer Forschung und nicht umsonst Kernelement in Hopfs (2012) Definition von Forschungsethik. Die Beziehung zu den Teilnehmer*innen ist nicht statisch, sondern ist – wie bei Beziehungen zu Freund*innen – einem Wandel unterworfen. Der dynamische Charakter von Beziehungen hat sich desgleichen in der eigenen Forschung gezeigt. So wurde die Beziehung zu den teilnehmenden Jugendlichen und Eltern zunächst *aufgebaut* (durch Vorgespräche), dann *verfestigt* (durch die Interviews und Reflecting Teams) und schließlich durch die beginnende Auswertung (initial und focused coding) *auf die Probe gestellt* (Fasching, Felbermayr & Hubmayer 2019, 181-184). Dabei gilt: Der Beziehungsaufbau kann niemals „erzwungen werden, sondern muss langsam erarbeitet werden“ (Kremsner 2017, 163). Als bedeutsam erachte ich hierfür rückblickend die unverbindlichen Vor- bzw. Kennenlerngespräche. Für beide Seiten ist die Entwicklung der Beziehung am Beginn der Forschung nicht vorhersehbar, weswegen Wolff (2012, 348) die Beziehung zwischen Forschenden und Teilnehmenden als „fragile Gebilde“ bezeichnet. Sie müssen sich „aufeinander einlassen, ohne recht Gründe und Sicherheiten für Vertrauen zu haben“ (ebd.). Ziel ist der Aufbau einer „vertrauensvollen Beziehung“ (Unger 2018, 685) auf einer „*Subjekt-Subjekt-Ebene*“ (Buchner 2008, 517). Damit die Arbeitsbezie-

hung von Seiten der Befragten nicht mit Freundschaft verwechselt wird, sollten Art und Dauer der Forschungsbeziehung vorab entsprechend kommuniziert werden. Obwohl die Beziehung in den meisten Fällen auf die Dauer des Projekts begrenzt ist (Wolff 2012, 348), kann das Ende dennoch für Teilnehmer*innen abrupt kommen. Um die interviewten Jugendlichen und Eltern auf das Auflösen der Beziehung vorzubereiten, habe ich mit den Teilnehmer*innen über das bevorstehende Projektende wiederholt gesprochen.

Eine Besonderheit mit Blick auf den Beziehungsaufbau ergibt sich im Rahmen von längsschnittlichen Forschungsprojekten, da der Beziehungsaufbau über einen längeren Zeitraum stattfindet. Dies erfordert „a high level of reflexivity on the part of both the researchers and the researched“ (Thomson & Holland 2003, 242). Die „Panelpflege“ (Grimm & Schütt 2020, 410), also die Beziehungspflege zum Sample, vollstreckt sich bei längsschnittlichen Untersuchungen über einen längeren Zeitraum. In der eigenen Forschung umfasste die Forschungsbeziehung eine Dauer von drei Jahren. Vor allem die „Panelpflege [...] zwischen den Erhebungswellen“ (ebd.) ist bedeutsam, um die Ausfallsquote so gering als möglich zu halten. Im Sinne der Panelpflege wurden etwa zum Jahreswechsel Neujahrsgrüße versendet, um mit den Teilnehmer*innen in Kontakt zu bleiben (ebd., 411). Grimm und Schütt (2020, 414) haben sich mit der „Beziehungsarbeit“ in einer qualitativ längsschnittlichen Forschung beschäftigt. Als Anzeichen für wachsende Vertrautheit zwischen Fragenden und Befragten nennen die Autor*innen, dass die Interviews vermehrt in den privaten Räumlichkeiten der Familie stattfinden und die positive Beziehung zu den Forscher*innen als wesentliche Motivation für die Teilnahme an den Folgeinterviews genannt wird. Beide Aspekte treffen auf die eigene Forschung zu: So habe ich zum einen die Erfahrung gemacht, dass mit Fortgang der Forschung die Interviews vorwiegend bei den Familien zuhause stattfinden. Zum anderen wurde wiederholt von den Eltern das Vertrauen sowie die positiv erlebte Beziehung zu den Forscher*innen als wesentlicher Grund für die weiterführende Teilnahme genannt. Deutlich wird an den Ausführungen, dass Forschung ohne Beziehung nicht stattfinden kann und Forscher*innen Teil des Beziehungsprozesses sind. Daher gilt es sich mit Fragen nach den „Researcher/Researched-Relations“ (Detamore 2010, 167) auseinanderzusetzen. Dies erfolgte in der eigenen Forschung in Form von Memos, Vorträgen bei Fachtagungen oder in wissenschaftlichen Publikationen (siehe bspw. Fasching, Felbermayr & Hubmayer 2019).

Qualitative Forschung muss zwar vorab geplant werden (Forschungszugang, Erhebungszeitpunkte, etc.), ist aber nicht bis ins letzte Detail planbar. Dies zeigt sich besonders bei der Umsetzung der forschungsethischen Prinzipien. Die Herausforderungen ergeben sich vielfach erst im Prozess des praktischen Tuns – also „im Hinblick auf die praktische Umsetzung“ (Unger 2018, 687). Dies erfordert seitens der Forscher*innen Flexibilität und die Bereitschaft, Adaptierungen, die mit einem zeitlichen Mehraufwand verbunden sein können, vorzunehmen. Essentiell dafür ist meines Erachtens eine – wie Unger (2018, 683) es nennt – „forschungsethische Reflexivität“. Abschließend soll ein Aspekt thematisiert werden, der mich in der Reflexion beschäftigt hat. Der Fokus liegt in meiner Dissertation auf dem Erleben von Jugendlichen mit Behinderung und deren Eltern (mit/ohne Behinderung). Die Zusammensetzung der Fälle ist unterschiedlich, beinhaltet die Perspektive der Jugendlichen und deren Eltern oder auch nur der Eltern. In zwei Fällen haben sich Jugendliche nach den Vorgesprächen gegen eine Teilnahme ausgesprochen (vgl. Kapitel 4.4.2.), was u. a. mit dem erhöhten Zeitaufwand begründet wurde. Die Freiwilligkeit zur Teilnahme ist oberstes forschungsethisches Gebot. Alle interessierten Personen wurden in Vorgesprächen und mit Informationsblatt aufgeklärt und haben eine abgestufte Einverständniserklärung unterzeichnet. Bei minderjährigen Jugendlichen haben die Eltern ihr

Einverständnis zur Teilnahme gegeben. Zudem wurde verhandelt, wer am Gespräch anwesend sein soll (Forscher*in, jugendliche Person und/ohne Eltern).

In der Reflexion des eigenen Forschungsprozesses stellte sich mir aber folgende Frage: Wie ist aus forschungsethischer Sicht damit umzugehen, dass sich Jugendliche gegen eine Teilnahme entschieden haben, aber deren Eltern an der Studie teilnehmen und über deren Übergang sprechen? Zwar liegt der Fokus am Erleben der Eltern, der Redeanlass (Übergang von SEK I in weitere schulische Bildung) betrifft aber ein Ereignis, das die Jugendlichen mit Behinderung in den Mittelpunkt rückt. Gleichzeitig hat sich gezeigt, dass Eltern den Erzählimpuls als Anlass genommen haben, um über ihre eigenen Bedürfnisse und Herausforderungen zu sprechen. Dennoch gilt es meines Erachtens zu überlegen, ob man aus forschungsethischer Sicht zusätzlich die Zustimmung der (minderjährigen) Jugendlichen einholt, wenn sich diese gegen eine Befragung entscheiden, aber deren Eltern teilnehmen. Ich habe die Nichtteilnahme der Jugendlichen natürlich zu Kenntnis genommen und ihnen die Möglichkeit geben, zu einem späteren Zeitpunkt (im Längsschnitt) einzusteigen. Man könnte zudem vorsichtig nach den Gründen der Nichtteilnahme fragen, um etwaige Missverständnisse zu beseitigen. Ein behutsames Vorgehen ist hier wichtig, damit sich die Person durch das Nachfragen nicht gedrängt fühlt, doch teilnehmen zu müssen. In einem vergleichbaren Projekt würde ich die Jugendlichen danach fragen, ob es für sie in Ordnung geht, wenn ich trotz ihrer Nichtteilnahme mit den Eltern spreche. Dies würde den Jugendlichen mit Behinderung mehr Mitspracherecht geben und sie stärker in den Entscheidungsprozess einbinden.

Teil 3: Analyse und Ergebnisdarstellung

Die bisherigen Ausführungen in den ersten beiden Kapiteln verfolgten das primäre Ziel einer Kontextualisierung. In Teil 1 erfolgte die theoretische Kontextualisierung mit Blick auf das theoretische Begriffsverständnis sowie den strukturellen Rahmenbedingungen für schulische Inklusion und inklusive Übergänge. In Teil 2 wurde eine method(olog)ische Kontextualisierung vorgenommen und das Forschungsdesign inklusive der einzelnen methodischen Schritte nachgezeichnet. Die ersten beiden Teile stellen das notwendige Fundament für die nun folgende Ergebnisdarstellung dar. Es ist einerseits theoretisches sowie andererseits method(olog)isches Hintergrundwissen erforderlich, um im Sinne der „intersubjektive[n] Überprüfbarkeit“ (Przyborski & Wohlrab-Sahr 2014, 401) als Leser*in die Ergebnisdarstellung nachvollziehen zu können. Zudem braucht es ein transparentes Vorgehen, um die Erkenntnisse kritisch überprüfen zu können und eventuell eine eigene Lesart zu entwickeln. Vorab sei erneut darauf verwiesen, dass die Namen der befragten Jugendlichen sowie deren Eltern in der Ergebnisdarstellung natürlich alle anonymisiert sind. Die Transkriptionsrichtlinien für die Zitate befinden sich im Anhang.

Gliederung von Teil 3

Durch das qualitativ längsschnittliche Design der eigenen Studie können zusätzlich zum Entscheidungsprozess die Übergangsverläufe der Jugendlichen nachgezeichnet werden. Kapitel 6 gibt daher zunächst einen Überblick über die Bildungsverläufe der befragten Schüler*innen mit Behinderung von SEK I in weitere schulische Bildung. Wenngleich es sich hier um eine kleine Gruppe von Jugendlichen mit Behinderung handelt, werden dennoch interessante Parallelen deutlich. Die Frage nach dem Erleben des Entscheidungsprozesses steht dann ab Kapitel 7 im Mittelpunkt der Ausführungen. Zunächst werden die Kategorien unter Berücksichtigung (a) der Perspektiven und (b) des längsschnittlichen Charakters präsentiert. Ausgehend von den Erhebungsphasen werden die Kategorien von Jugendlichen und Eltern, deren Eigenschaften sowie wechselseitigen Beziehungen beschrieben. Eine zusammenfassende Darstellung der zentralen Kategorien erfolgt in Kapitel 8, um dann in Kapitel 9 mit der Theorie das übergeordnete Ziel einer *Grounded Theory*- Datenauswertung (Flick 2018, xv) darzulegen.

6 Bildungsverläufe der Jugendlichen mit Behinderung

Bevor die Bildungsverläufe der Jugendlichen mit Behinderung dargestellt werden, sollen zunächst das Forschungsinteresse sowie die Datengrundlage in Erinnerung gerufen werden. Ausgangspunkt der Analyse war folgende Fragestellung: *Wie erleben Jugendliche mit Behinderung und ihre Eltern (mit/ohne Behinderung) den Entscheidungsprozess vor und nach dem inklusiven Übergang von SEK I in weitere schulische Bildung?* Von Interesse für mich waren also drei Aspekte: (1) die Sichtweisen der Jugendlichen und deren Eltern, (2) das Erleben des Entscheidungsprozesses sowie (3) der als inklusiv verstandene Übergang von SEK I in weitere schulische Bildung. Zur Beantwortung der Frage wurde ein qualitativ, längsschnittlich, konstruktivistisches Design gewählt. Mittels *intensive interviewing* (Charmaz 2014) wurden die Teilnehmer*innen drei Mal im Abstand von einem Jahr befragt, beginnend am Ende der SEK I. Das Sample (bestehend aus 5 Familien) ist erfreulicherweise konstant geblieben, was für Grimm und Schütt (2020, 410) eine der „größten Herausforderungen von Paneluntersuchungen über einen längeren Zeitraum“ ist. Ein qualitativ längsschnittliches Forschungsdesign eröffnet viele Vorteile: Durch den längsschnittlichen Charakter können zum einen die Entwicklungsverläufe mit Blick auf die verschiedenen Erhebungszeitpunkte nachgezeichnet werden. Für die eigene Forschung heißt das, dass die Bildungsverläufe der Jugendlichen mit Behinderung zwei Jahre lang ab Ende der SEK I (erste Erhebungsphase) verfolgt werden können. Eine qualitative Datenerhebung ermöglicht zum anderen Einblicke in die Vergangenheit, indem etwa in den Interviews der bildungsbiographische Weg bis zur Gegenwart thematisiert wird. Der Blick zurück war desgleichen Bestandteil in den von mir durchgeführten Interviews. Daher lassen sich die Bildungsverläufe der Jugendlichen mit Behinderung ab dem Kindergarten rekonstruieren.

Im Folgenden sollen nun die Bildungsverläufe überblicksartig dargestellt werden. Das notwendige Kontextwissen zum österreichischen Schulsystem, um als Leser*in die Informationen besser einordnen zu können (Urquart 2013, 153), kann in Kapitel 2 nachgelesen werden. Das Sample besteht aus fünf Familien. Demnach geht es um die Bildungsverläufe von fünf Jugendlichen mit Behinderung. Drei Jugendliche konnten direkt befragt werden, während sich zwei Jugendliche nach der Projektvorstellung gegen eine Teilnahme entschieden haben. Deren Bildungsverläufe werden deshalb ausgehend von den Schilderungen der Eltern rekonstruiert. Allen Jugendlichen gemeinsam ist, dass sie Teil einer vulnerablen Zielgruppe sind und sich zum Zeitpunkt der Veröffentlichung der Dissertation noch im Schulsystem befinden können. Der Umstand, dass es nur wenige Schüler*innen mit Behinderung in Höheren Schulen gibt bzw. generell für diese Zielgruppe ein begrenztes Bildungsangebot nach der Pflichtschulzeit existiert (Fasching, Felbermayr & Hubmayer 2017a, 306; Spandagou 2015, 36), verdeutlicht die Notwendigkeit eines sensiblen Umgangs bei der Sampledarstellung. So können etwa detaillierte Beschreibungen der individuellen Bildungsverläufe Rückschlüsse auf die Jugendlichen mit Behinderung ermöglichen. Daher werden die einzelnen Bildungsverläufe der Jugendlichen nicht im Detail, im Sinne einer Fallvignette, sondern allgemein vorgestellt. Eine detaillierte Fallbeschreibung ist in der Grounded Theory auch nicht zwingend vorgesehen. Zwar sollen notwendige Kontextinformationen präsentiert werden, in der Analyse geht es aber dann vor allem darum, „in Konzepten‘ [zu] sprechen“ (Przyborski & Wohlrab-Sahr 2014, 207) und nicht über die einzelnen Personen. Ausgangspunkt für die Darstellung der Bildungsverläufe ist der Zeitpunkt der ersten Erhebung, also das Ende der SEK I. Gemäß dem Forschungsdesign sollten sich die Schüler*innen

mit Behinderung in einem inklusiven Setting befinden und den Übergang noch vor sich haben. In einem Fall wechselte die jugendliche Person nach mehrjähriger inklusiver Schulerfahrung im Laufe der SEK I in ein segregatives Setting, war beim ersten Interview nicht mehr in einem inklusiven Setting. Da die Familie jedoch einerseits langjährige Erfahrungen mit inklusiver Beschulung hat und andererseits im Längsschnitt drei Mal befragt werden konnte, wurde der Fall im Sinne des *theoretical samplings* als sog. kontrastierender Fall in das finale Sample für die Analyse aufgenommen.

Ausgehend von der Beschulungssituation der fünf Jugendlichen am Ende der SEK I können zwei Gruppen unterschieden werden: (1) Beschulung mit „normalem Lehrplan“ inklusive beantragter Unterstützungsmaßnahmen und (2) Beschulung mit abweichendem Lehrplan.

Bei der Gruppe (1) *Beschulung mit „normalem Lehrplan“* handelt es sich um Schüler*innen mit Sinnesbehinderung, die für die Beschulung im inklusiven Setting spezielle technische und/oder personelle Unterstützungsmaßnahmen benötigen (wie Lesegerät, Dolmetscher*innen, etc.). Die Bezeichnung „normaler Lehrplan“ stammt aus den Interviews, wo davon wiederholt die Rede ist. Gemeinsam ist beiden Jugendlichen dieser Gruppe, dass sie nach der SEK I in eine Höhere Schule mit Matura wechseln, wofür ein „normaler Lehrplan“ eine wesentliche Voraussetzung darstellt. Während ein Jugendlicher mit Sehbehinderung nach acht Schuljahren in eine private, nicht staatlich geführte Höhere Schule wechselt, ist für den anderen gehörlosen Jugendlichen vor dem Wechsel in die SEK II der Besuch einer Übergangsklasse notwendig, um dann in eine öffentliche Höhere Schule wechseln zu können. Zur Gruppe (2) *Beschulung mit abweichendem Lehrplan* gehören die Jugendlichen mit Lernbehinderung, Autismus und Sehbehinderung, die sich am Ende der SEK I in einem inklusiven oder segregativen Schulsetting befinden. Betrachtet man die Bildungswege, zeigen sich interessante Parallelen. Im Kindergarten kommt es oftmals zum Wechsel von einer privaten in eine städtische Einrichtung, um eine bestmögliche pädagogische Förderung für das Kind mit Behinderung zu erhalten. Die Bildungswege sind zudem von zusätzlichen Schuljahren geprägt. In einem Fall wird ein Jahr beantragt, um länger im Kindergarten bleiben zu können. In den anderen beiden Fällen wird jeweils um ein zusätzliches Jahr in der Volksschule angesucht sowie am Ende der SEK I. Durch die zusätzlichen Schuljahre verlängert sich die Schulbesuchsdauer, wodurch der Übergang nach der SEK I mit einem höheren Alter vollzogen wird. Die Jugendlichen wechseln nach der SEK I in vorwiegend private schulische (Aus-)Bildungseinrichtungen für Jugendliche mit Behinderung. Es handelt sich hier um Institutionen mit dem Ziel der Bildung und Ausbildung, wobei kein zertifizierter Abschluss vergleichbar einem Hauptschulabschluss oder einer Matura erworben wird.

Die Bildungsverläufe zeigen, dass der Übergang von SEK I in die weitere schulische Bildung durch ein zusätzlich beantragtes Jahr aufgeschoben oder verlängert wird. Ein *aufgeschobener* Übergang findet statt, wenn die vierte Klasse (SEK I) durch ein freiwilliges Schuljahr erneut besucht wird. Der Übergang *verlängert* sich, wenn das Kind nicht mehr im alten, aber auch noch nicht im neuen System ist. Dies ist der Fall, wenn das Kind nach der SEK I in eine Übergangsklasse wechselt, die auf die Höhere Schule vorbereitet, oder ein Berufsvorbereitungsjahr macht. In Übereinstimmung mit internationalen Forschungsergebnissen (Fasching 2012; Muche 2013; Powell 2013; Walther et al. 2015) überraschen die dargestellten Bildungsverläufe wenig. Aus dem Sample sind es in erster Linie die Jugendlichen mit Sinnesbehinderung, die in eine Höhere Schule wechseln, während jene mit Lernbehinderung früher die inklusive Beschulung verlassen. Ausgehend von den Erfahrungen der befragten Eltern mit den strukturellen Rahmenbedingungen stellt sich hierbei die Frage, ob Schüler*innen mit SPF/Behinderung nicht vielmehr die Schule verlassen müssen. Inklusive Beschulung ist in Österreich nur bis zum Ende der Pflichtschulzeit gesetzlich verankert

(Moser 2018, 35-36), was Frau Groß zu folgender Feststellung veranlasst: „*Nur die Inklusion ist, oder die Integration ist halt, ah, eigentlich mit 15 aus*“ (P01_01_Em_I02). Dieser Umstand ist vor allem hinsichtlich der Frage nach den Möglichkeiten eines inklusiven Übergangs von SEK I in weitere schulische Bildung interessant. Die Auswahl an inklusiven Beschulungsmöglichkeiten für Schüler*innen mit SPF/Behinderung auf SEK II-Niveau sind generell beschränkt. In Frage kommen Polytechnische Schulen, gymnasiale Oberstufen in Form von Schulversuchen sowie Privatschulen (Moser 2018, 35-36). Die Wahlmöglichkeiten sind an SPF-Status und Lehrplan gekoppelt. Beide Aspekte sind wegweisend für die zur Verfügung stehenden Möglichkeiten – fungieren also als Gatekeeper, die festlegen, wer in welches System reindarf oder eben auch nicht. In den Bildungsverläufen zeigt sich desgleichen der Zusammenhang von SPF-Status, Lehrplan und Beschulungsmöglichkeiten. So können nur Jugendliche mit einem „normalen Lehrplan“ und ohne SPF-Status in die Höhere Schule wechseln, während dies bspw. für Schüler*innen mit einem erhöhten Förderbedarf keine Option darstellt. Durch das Beantragen von freiwilligen Schuljahren kann die Schulbesuchsdauer in der Inklusion verlängert werden. Die gesetzlichen Optionen zur freiwilligen Schulverlängerung werden von den Eltern in der Sub-Kategorie *ein Kontingent an Bildungsjahren haben* verhandelt (siehe Kapitel 7.1.2.). Mit Blick auf die beschränkten schulischen Optionen nach der Pflichtschule wollen die Eltern ihren Kindern so lange wie möglich Bildung in einem schulischen Setting ermöglichen. Dies gilt insbesondere für Eltern von Schüler*innen mit abweichendem Lehrplan.

Die Schulbesuchsdauer ist jedoch gesetzlich begrenzt. Für jedes Kind gibt es ein Kontingent an Bildungsjahren, also an Jahren, die es im Schulsystem bleiben darf (gesetzlich geregelt im Schulunterrichtsgesetz §32, RIS 2021). Durch ein zusätzliches, freiwilliges Schuljahr, bspw. durch eine Rückstufung oder eine Klassenwiederholung, wird ein Jahr vom Kontingent abgezogen. Die langfristigen Folgen sind den Eltern oftmals nicht bewusst, vor allem dann nicht, wenn Entscheidungen über ein zusätzliches Schuljahr am Beginn der Schulkarriere des Kindes getroffen werden und erst Jahre später der Wunsch nach zusätzlichen Schuljahren in der SEK I aufgrund des begrenzten Kontingents nicht mehr möglich ist. In diesem Zusammenhang ist es interessant, dass beinahe alle Eltern eine gesetzliche Änderung ansprechen, wonach es nicht bzw. nur mehr schwer möglich sei, ein freiwilliges 11. und 12. Schuljahr zu beantragen:

„Wobei es ja da auch dieses Problem gibt, das du eigentlich nur mehr zehn Jahre in der Schule machen darfst. Das ist ja vom Staat gekürzt worden um zwei Jahre (*I: Mbm*)“ (P01_08_Em_I15).

„Was dann zusätzlich im Schulbereich noch dazugekommen ist, dass seit zwei Jahren das elfte und zwölfte Schuljahr im Reduktionsmodus ist. Das heißt, ganz wenige schaffen das noch, dass man diese, dieses (*atmet ein*) ahm, mehr an schulischer Betreuung, ah, bekommt. Das elfte manche, das zwölfte anscheinend gar nicht mehr“ (P01_01_Ep_I03).

Die Eltern sprechen davon, dass „*Schuljahre gestrichen*“ (P01_01_Em_I02) worden sind, was eine verkürzte Schulbesuchsdauer zur Folge hat. Um selber mehr Klarheit über das Thema zu erhalten, habe ich in den entsprechenden Gesetzestexten nachgelesen. Im Schulunterrichtsgesetz steht zur Höchstdauer des Schulbesuches folgendes:

„§ 32. (1) Der Besuch einer allgemeinbildenden Pflichtschule ist längstens bis zum Ende des Unterrichtsjahres des auf die Erfüllung der allgemeinen Schulpflicht folgenden Schuljahres zulässig, soweit in den nachstehenden Absätzen nicht anderes bestimmt ist.

(2) Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf sind mit Zustimmung des Schulerhalters und mit Bewilligung der zuständigen Schulbehörde berechtigt, eine Sonderschule oder allgemeine Schule zwei Jahre über den im Abs. 1 genannten Zeitraum hinaus zu besuchen“ (RIS 2021a).

Mit Fragen zur Schulbesuchsdauer habe ich mich ferner an das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung gewandt²⁰ und erfahren, dass Schüler*innen mit SPF eine allgemeine Schule oder eine Sonderschule zwei Jahre über den unter §32 (1) genannten Zeitraum hinaus besuchen können. In Übereinstimmung mit dem Gesetzestext bedeutet dies, dass ein Schulbesuch weiterhin um ein 10., 11. sowie 12. Schuljahr verlängert werden kann, sofern die entsprechenden Bedingungen erfüllt werden. Es stellt sich folglich die Frage, wieso die Eltern – und zwar nahezu alle – in den Interviews dann das sog. Streichen von Schuljahren thematisieren, wenn dies scheinbar nicht der Fall ist.

Welche Schlussfolgerungen lassen die dargestellten Bildungsverläufe der Schüler*innen mit Behinderung zu? Einerseits legt das vorhandene Kontingent an Bildungsjahren fest, wie lange Kinder im (inkluisiven) Schulsystem bleiben können. Andererseits können durch Lehrplan und SPF-Status schulische Wahlmöglichkeiten für den SEK II-Bereich nicht in Anspruch genommen werden. Die Bildungsverläufe machen darauf aufmerksam, dass es eine Gruppe an Jugendlichen mit abweichendem Lehrplan gibt, für die nach Jahren der inklusiven Beschulung in der Pflichtschulzeit der Wechsel in ein segregatives Setting die einzige Option darstellt, um weiterhin Bildung in Anspruch nehmen zu können. Private Bildungseinrichtungen scheinen hier eine bedeutsame Rolle zu spielen, wechseln doch fast alle Jugendlichen nach der SEK I in eine Privatschule, die von den Eltern zu finanzieren ist. Zusätzlich werden einige der Bildungsstätten religiös geführt, was die Frage nach staatlichen, nicht religiösen Bildungseinrichtungen für Jugendlichen mit SPF/Behinderung auf SEK II-Niveau aufwirft. Mit Blick auf die Bildungsverläufe kann hier also nicht wirklich von einem inklusiven Übergang von SEK I in die weitere schulische Bildung gesprochen werden. Dies zeigt sich ebenso beim Übergang in die gymnasiale Oberstufe. Denn die Jugendlichen, die in die Höhere Schule wechseln, tun dies mit einem „normalen Lehrplan“. Sie wechseln nicht mit SPF und einem speziellen Lehrplan in eine inklusive gymnasiale Oberstufe, sondern müssen sich vielmehr an die schulischen Vorgaben anpassen.

20 Korrespondenz mit dem Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung.
Kontaktadresse: ministerium@bmbwf.gv.at [Antwort erhalten per E-Mail am 22.02.2021].

7 Präsentation der Kategorien im Längsschnitt

Wie erleben die befragten Jugendlichen mit Behinderung und deren Eltern (mit/ohne Behinderung) den Entscheidungsprozess am Übergang von SEK I in weitere schulische Bildung? Zur Klärung der Frage werden die zentralen Kategorien, deren Eigenschaften sowie Beziehungen zueinander, pro Perspektive und Erhebungsphase präsentiert. Dadurch werden zum einen die unterschiedlichen thematischen Schwerpunkte der jeweiligen Perspektiven deutlich und zum anderen spiegelt sich der prozesshafte Charakter so in der Ergebnisdarstellung wider. Datengrundlage für die Analyse sind 32 Interviews, die sich aus den Interviews mit den Jugendlichen sowie deren Eltern ergeben.

Tab. 7: Datengrundlage für Auswertung

| Erhebungsphase 01 | Erhebungsphase 02 | Erhebungsphase 03 |
|---|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • 3 Jugendliche mit Behinderung • 5 Mütter (2 Mütter mit Behinderung) • 3 Väter | <ul style="list-style-type: none"> • 3 Jugendliche mit Behinderung • 5 Mütter (2 Mütter mit Behinderung) • 2 Väter | <ul style="list-style-type: none"> • 3 Jugendliche mit Behinderung • 5 Mütter (2 Mütter mit Behinderung) • 3 Väter |
| 11 Interviews | 10 Interviews | 11 Interviews |
| Summe: 32 Interviews (5 Fälle) | | |

Die *Perspektive der Jugendlichen* setzt sich aus drei Jugendlichen mit Sehbehinderung und/oder Lernbehinderung zusammen, die beim ersten Interview am Ende der SEK I zwischen vierzehn und siebzehn Jahre alt sind. Alle Jugendlichen wurde drei Mal im Abstand von einem Jahr befragt, wobei die Interviewlänge zwischen dreißig und neunzig Minuten variiert. Die Bildungsverläufe der Jugendlichen sind divers: Während einer der befragten jungen Männer mit Sehbehinderung nach der SEK I eine private gymnasiale Oberstufe besucht, wechseln die beiden anderen jungen Männer mit Sinnesbehinderung und/oder Lernbehinderung nach verlängerter Schulbesuchsdauer (Pflichtschulzeit) in eine (Aus-)Bildungseinrichtung für Jugendliche mit Behinderung. Die *Perspektive der Eltern* beinhaltet Interviews mit drei Vätern und fünf Müttern, wobei zwei der Mütter eine Sinnesbehinderung (Hörbehinderung, Sehbehinderung) haben. Die Perspektiven werden in der Ergebnisdarstellung nicht getrennt nach Müttern und Vätern dargestellt, sondern mit Blick auf die gemeinsame Perspektive der Eltern. Bis auf einen Vater konnten alle Eltern drei Mal befragt werden, wobei die durchschnittliche Dauer eines Interviews eine Stunde beträgt. Alle Eltern haben eine abgeschlossene Berufsausbildung (tlw. mit Matura, Studium) und üben zum Zeitpunkt des Interviews einen Beruf aus (angestellt oder selbstständig). Die Familienkonstellationen unterscheiden sich etwa dahingehend, ob die Mütter mit dem Kindsvater oder einem neuen Partner zusammenleben oder hinsichtlich der Anzahl der Kinder pro Familie.

7.1 Erhebungsphase 01

Die einzelnen Kategorien mit ihren jeweiligen Sub-Kategorien werden im Folgenden für jede Erhebungsphase ausführlicher beschrieben und münden in einer zusammenfassenden Darstellung am Ende jedes Kapitels. Ergänzt wird die Ergebnisdarstellung durch Zitate aus den Inter-

views, sofern eine Erlaubnis für die Wiedergabe von Passagen aus den Interviews vorliegt (siehe Kapitel 5 Forschungsethik). Dieser Hinweis ist insofern relevant, als sich etwa ein junger Mann zur Teilnahme am Projekt aber gegen die Veröffentlichung von direkten Zitaten aus den Gesprächen entschieden hat. Die methodische Strategie des *diagramming* (Charmaz 2014, 218) hat sich im Auswertungsprozess als äußerst gewinnbringend erwiesen. Durch den kreativen und vor allem visuellen Zugang fiel es mir leichter, die Eigenschaften von (Sub-)Kategorien zu erarbeiten und wechselseitig miteinander in Beziehung zu setzen. Der visuelle Aspekt wird berücksichtigt, wenn in der Ergebnisdarstellung die einzelnen Kategorien mit ihren Sub-Kategorien zusätzlich graphisch veranschaulicht werden.

Für die erste Erhebungsphase konnten acht Kategorien ermittelt werden – drei Kategorien beziehen sich auf die Interviews mit Jugendlichen und acht Kategorien auf die Elterninterviews.

Tab. 8: Übersicht Kategorien Erhebungsphase 01

| Kategorien | Erhebungsphase 01 |
|--|-------------------|
| <i>über Zukunft reden</i> | Jugendliche 01 |
| <i>angezweifelt werden</i> | Jugendliche 01 |
| <i>Wollen realisieren</i> | Eltern 01 |
| <i>schulische Aufträge umsetzen</i> | Eltern 01 |
| <i>administrativ handeln</i> | Eltern 01 |
| <i>sich informieren & beraten lassen</i> | Eltern 01 |
| <i>Erfahrung mit Behinderung haben</i> | Eltern 01 |

Die Analyse der empirischen Daten aus den Elterninterviews hat zudem drei zentrale Kategorien offenbart. Gemeint sind damit jene Kategorien, die im Mittelpunkt der Auswertung stehen, somit Bezugspunkte für die anderen (Sub-)Kategorien sind.

Tab. 9: Übersicht zentrale Kategorien Erhebungsphase 01

| Zentrale Kategorien | Erhebungsphase 01 |
|----------------------------|-------------------|
| <i>aktiv sein (müssen)</i> | Eltern 01 |
| <i>wissend sein</i> | Eltern 01 |
| <i>Zeitdruck verspüren</i> | Eltern 01 |

7.1.1 Perspektive der Jugendlichen mit Behinderung

In diesem Kapitel geht es um die Perspektive dreier junger Männer mit Sehbehinderung und/oder Lernbehinderung, die zum Zeitpunkt des Interviews die vierte Klasse der SEK I besuchen. Zwei der Schüler mit Behinderung werden inklusiv beschult (normaler und abweichender Lehrplan), während sich ein Jugendlicher in einem segregativen Setting befindet. Dieser Fall wird – wie Kapitel 4.4.2. ausführlicher erörtert – gezielt als kontrastierender Fall einbezogen. Grundlage der Auswertung sind also drei Interviews, wobei die Erlaubnis zur Wiedergabe von wörtlichen Zitaten in anonymisierter Form nur von zwei Jugendlichen vorhanden ist. Dieser Hinweis ist zum einen aus forschungsethischer Sicht relevant (siehe Kapitel 5) und erklärt zum anderen die auf den ersten Blick einseitige Zitation in den folgenden Ausführungen.

Im Mittelpunkt der Darstellung stehen die Kategorien *über Zukunft reden* und *angezweifelt werden*. Sich mit der Zukunft auseinanderzusetzen bedeutet für die Jugendlichen in erster Linie reden – sei dies im schulischen Kontext oder in den Interviews, wo die Jugendlichen der Verpflichtung (sich mit der Zukunft auseinandersetzen müssen) nachkommen. Das Reden über Zukunft zeigt sich als *es wollen/nicht wollen* bzw. *es müssen* und wird wesentlich von den Normalitätsvorstellungen des sozialen Umfelds geprägt. Damit in Zusammenhang steht die Sub-Kategorie *angezweifelt werden*, in der sich die Jugendlichen mit der von ihnen erwarteten Normalität auseinandersetzen. Eine Ablehnung dieser Normalität mündet etwa in der Sub-Kategorie *aus Normalität ausbrechen wollen*. Als Gegenpol zum Reden über Zukunft (verstanden als *müssen*) präsentiert sich der Freizeitbereich, über den die Jugendlichen sprechen wollen – zusammengefasst in der Sub-Kategorie *über Freizeit reden wollen*. Freizeit ist für die Jugendlichen ein Bereich, wo sie ihren eigenen Interessen folgen können, sich als selbstbestimmt erleben und Anerkennung erhalten. Freizeit ist positiv besetzt und steht damit in Opposition zu den Zweifeln (*angezweifelt werden*), die mit dem Reden über Zukunft einhergehen. Beginnend mit *über Zukunft reden* werden die beiden Kategorien mit ihren Sub-Kategorien, Eigenschaften sowie wechselseitigen Beziehungen nun ausführlich dargestellt.

über Zukunft reden

Die Kategorie *über Zukunft reden* beinhaltet sechs Sub-Kategorien, die sich mit den Schul-/Berufswünschen der Jugendlichen beschäftigen und mit den Normalitätsvorstellungen des sozialen Umfelds, die Bildungswege von Jugendlichen mit Behinderung betreffend, zusammenhängen. Die sechs Sub-Kategorien sind das Ergebnis der Kodierschritte nach Charmaz (2014) und geben Einblick in das Erleben der Jugendlichen. Einem konstruktivistischen Denken folgend sind die Ergebnisse der Datenauswertung dabei immer eine Konstruktion der jeweiligen Forscher*innen, weswegen es einer reflexiven Haltung und methodischer Tools (wie bspw. *memoing*) während des gesamten Forschungsprozesses bedarf.

Tab. 10: Kategorie *über Zukunft reden* mit Sub-Kategorien (01)

| Kategorie | Sub-Kategorien |
|---------------------------|---|
| <i>über Zukunft reden</i> | <i>es wollen/nicht wollen</i> |
| | <i>aus Normalität ausbrechen wollen</i> |
| | <i>Ausbruch realisieren</i> |
| | <i>es müssen</i> |
| | <i>auf Normalität verweisen</i> |
| | <i>über Freizeit reden wollen</i> |

Das Erleben der Jugendlichen mit Behinderung ist vom Reden über Zukunft geprägt. Wichtig ist hier das Verb *reden*, das so banal erscheinen mag, jedoch für die Jugendlichen essentiell ist. Sich mit der eigenen Zukunft auseinanderzusetzen bedeutet für die Jugendlichen in erster Linie reden – sei dies in der Schule, in schulischer-/außerschulischer Beratung oder mit der Familie. Die Beschäftigung mit der Zukunft, vor allem in Form von Reden, nimmt im Leben der Jugendlichen einen großen Stellenwert ein – etwa, wenn wie im Fall von Karl Groß mehrfach in der Schule Gespräche mit Jugendcoaches geführt werden (P01_01_Jm_LD_I01). Das Thema Zukunft wird dabei zumeist von außen an die Jugendlichen herangetragen. Im schulischen Kontext hat das Reden über Zukunft etwa im „Gegenstand Berufsorientierung“ (P01_04_

Jm_VI_I07) zu erfolgen, den die Jugendlichen in der (Neuen) Mittelschule ab der 3. Klasse haben. Der Zusammenhang zwischen dem verpflichtenden Unterrichtsfach und dem Bereden von Zukunftsvorstellungen kommt in folgendem Zitat von Samuel Bauer zum Ausdruck: „*da haben wir schon oft geredet, natürlich in Berufsorientierung, ist (I: Mhm) eh klar, dass wir da geredet drüber haben*“ (ebd). Desgleichen soll in den Interviews über Zukunft geredet werden. Dieses intensive Bereden von Zukunft könnte erklären, warum Karl Groß in den Interviews wenig Bereitschaft zeigt, (erneut) über seine Zukunft sprechen zu wollen. Verdeutlicht wird dies in den Interviews durch die knappen Antworten und die non-verbalen Zeichen (bspw. gähnen). Auf die Frage, was Karl in der Schule so macht, antwortet dieser etwa: „*Mhm. Ich äh (gähnt), in die Frühgruppe geh ich oft*“ (P01_01_Jm_LD_I01). Ein Gegenpol zur Kategorie *über Zukunft reden* stellt die Sub-Kategorie *über Freizeit reden wollen* dar. Dies könnte damit zusammenhängen, dass die Jugendlichen in der Freizeit ihre eigenen Interessen verfolgen können, sich selbstbestimmt erleben und zudem Anerkennung erhalten. Beim Reden über Zukunft beschreiben sich die Jugendlichen hingegen unterschiedlich selbstbestimmt, indem sie entweder *es wollen/nicht wollen* oder *es müssen* in den Mittelpunkt stellen. Ausgehend von diesen beiden Schwerpunkten ist die Auseinandersetzung mit den Normalitätsvorstellungen desgleichen unterschiedlich. Die Artikulation etwas zu wollen oder nicht zu wollen, geht mit einer Ablehnung der gängigen Normalitätsvorstellungen einher (*aus Normalität ausbrechen wollen*) und führt zum Beschreiten eines Weges abseits der angedachten Norm (*Ausbruch realisieren*). Im Gegensatz dazu führt die Verbalisierung *es müssen* zu einer stärkeren Orientierung an gängigen Normalitätsvorstellungen, verbunden mit dem Wunsch normal zu sein (*auf Normalität verweisen*). Wie der Begriff Normalität dabei zu verstehen ist, wird in den folgenden Ausführungen zu den Sub-Kategorien geklärt. Einen ersten Überblick über die soeben beschriebenen wechselseitigen Beziehungen der Sub-Kategorien kann folgender Abbildung entnommen werden:

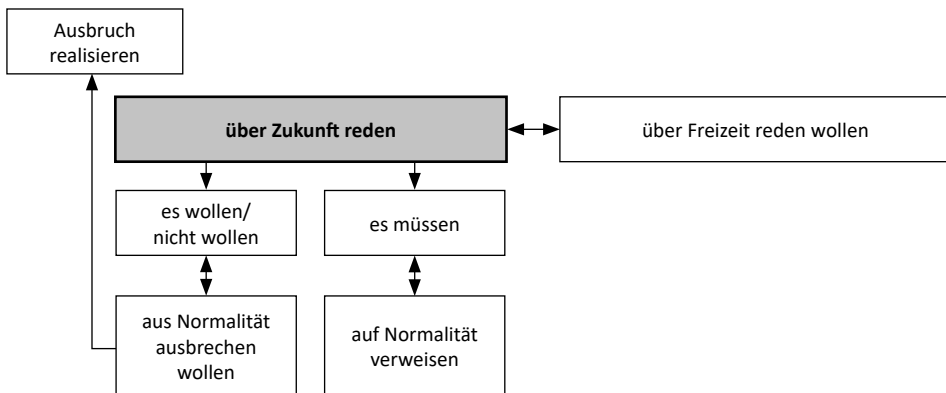


Abb. 7: Kategorie *über Zukunft reden* mit Sub-Kategorien (01)

Die Sub-Kategorie *es wollen/nicht wollen* stellt beim Reden über Zukunft das eigene Wollen deutlich in den Mittelpunkt. Die Jugendlichen mit Sehbehinderung und/oder Lernbehinderung zeigen zum einen in den Interviews höhere Bereitschaft über ihre eigenen Zukunftswünsche sprechen zu *wollen* und verbalisieren zum anderen ihre eigenen Wünsche als *es wollen/nicht wollen*. Die Verbalisierung *es wollen* geht mit konkreten Zukunftsplänen einher. Samuel Bauer betont mehrfach

im Interview, dass er eine Höhere Schule mit Matura besuchen möchte – also nach der SEK I in eine gymnasiale Oberstufe wechseln will (P01_04_Jm_VI_I07). Die Matura ist wiederum eine notwendige Voraussetzung, um studieren und dann den angedachten Beruf ausüben zu können. Hier ist demnach ein Wissen um die erforderlichen Bildungsetappen vorhanden. Das Wollen – sowohl in Punkto Schule als auch Beruf – scheint jedoch begründungs- und überprüfungspflichtig. Der junge Mann nennt Argumente, um seine Schul-/Berufswahl zu begründen und grenzt seine Wünsche damit von den alten, als utopisch und unrealistisch markierten, Berufswünschen ab. Die Abkehr von den ehemaligen Berufsvorstellungen wird unter anderem mit der Behinderung begründet und erfolgt – wie das Zitat zeigt – eigeninitiativ: „*aber für, wegen meinen Augen, und dann wegen dem mathematischen Sinn hab ich mir das dann abgewöhnt, weil ich mir gedacht hab, -- nein, das geht nicht*“ (ebd.). Es handelt sich hier um einen jungen Mann, der sich mit seiner eigenen Behinderung auseinandersetzt, die hier mit Verweis auf die „*Augen*“ benannt wird, und sich ausgehend davon von seinem alten Wunsch entwöhnt.

Neben der Begründung werden die Schul-/Berufswünsche vom Jugendlichen zudem überprüft. So wird die Schule vorab mehrfach besucht und das angedachte Berufsfeld durch selbstinitiierte Praktika ausprobiert. Eine wichtige Rolle spielen hier Gespräche mit den Eltern und anderen erwachsenen Personen aus dem sozialen Umfeld (ebd.). Dieses Überprüfen könnte ein notwendiger Schritt sein, um das Wollen als realistisch einzustufen. Bei der Artikulation von *es wollen* tritt der Jugendliche als Gestalter der eigenen Zukunft in Erscheinung. Der junge Mann mit Sehbehinderung weiß, was er will und setzt darüber hinaus Handlungen, um dieses Wollen zu überprüfen. Zudem wird die Schul-/Berufswahl deutlich als eigenes Wollen markiert. Interessant ist dabei der Hinweis auf das Pflichtschulende. Wie dem Zitat zu entnehmen ist, rückt mit dem Ende der Pflichtschulzeit das Wollen des Jugendlichen in den Fokus. Dadurch wird er zum Entscheidungssubjekt. Von Interesse ist, wo er „*hinwill*“:

„Ja=, aber (*atmet ein*) de_ das ist halt dann keine Pflichtschule (*klopft auf den Tisch*), das ist halt dann, wo ich mich drauf (1) eingestellt habe und selber dort hinwill“ (ebd.).

Es wollen bedeutet hier, dass der Jugendliche selber die Richtung vorgibt. Verdeutlicht wird dies auch daran, dass Samuel Bauer diese Richtung als „*eben mein Weg*“ (ebd.) bezeichnet, sich also damit identifiziert. In diesen Zusammenhang wird auf die notwendige technische Unterstützung verwiesen, „*mein Lesegerät*“ (ebd.), womit der Weg nicht losgelöst davon gedacht werden kann. Ähnlich verhält es sich, wenn *nicht wollen* im Zentrum steht, ein Bewusstsein über das Nichtwollen besteht. Der Jugendliche kann desgleichen als Gestalter der eigenen Zukunft gesehen werden, indem er deutlich eine von Lehrkräften angedachte Zukunft in der Tagesstruktur ablehnt und bewusst einen anderen Weg einschlagen will. Hier zeigt sich die Verbindung zur Sub-Kategorie *aus Normalität ausbrechen wollen*. Die Tagesstruktur wird als Normalität für Jugendliche mit Behinderung aufgefasst – eine Normalität, die der junge Mann für sich aber nicht möchte. Ausgehend von einer vorgeschlagenen Zukunftsoption wird das eigene Wollen als *nicht wollen* verbalisiert. Es gibt zwar keinen deutlich artikulierten Berufswunsch, aber ein Wissen darüber, welcher Weg nicht eingeschlagen werden soll. Der junge Mann mit Behinderung reflektiert in diesem Zusammenhang die eigene Vorbildwirkung. So könne man mit dem eigenen Nichtwollen ein Zeichen für andere Schüler*innen mit Behinderung aus einem segregativen Setting setzen – in dem Sinne, dass ein Weg abseits der Tagesstruktur möglich ist (ebd.). Die Verbalisierung von *es wollen/nicht wollen* steht in wechselseitiger Beziehung mit der Sub-Kategorie *aus Normalität ausbrechen wollen*. Deutlich wird, dass die Jugendlichen vom sozialen Umfeld mit Normalitätsvorstellungen konfrontiert werden. Es scheint eine erwartete Norma-

lität für Schüler*innen mit Behinderung zu geben. Mit dem Verb *ausbrechen* soll verdeutlicht werden, dass sich (a) die Jugendlichen von diesen Normalitätsvorstellungen befreien wollen und (b) dies mit Aktivität verbunden ist. Bei beiden Jugendlichen mit Sehbehinderung steht das Wollen (*es wollen/nicht wollen*) in Mittelpunkt, das als eine Abkehr gängiger Normalitätserwartungen bei Jugendlichen mit Behinderung verstanden werden kann. Erklären lässt sich dieses *ausbrechen wollen* durch die beiden Unterkategorien *gefordert werden wollen* und *an sich glauben*. Die Bezeichnung „Unterkategorie“ meint eine der Sub-Kategorie untergeordnete Kategorie – eine Sub-Sub-Kategorie, die zur besseren Lesbarkeit jedoch Unterkategorie genannt wird.

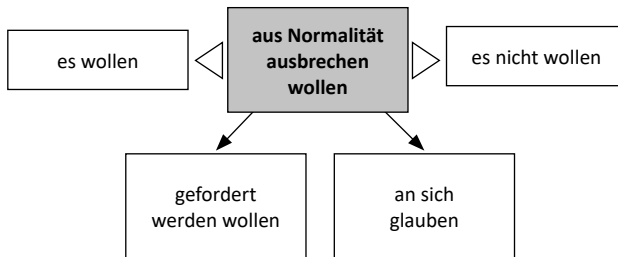


Abb. 8: Sub-Kategorie *aus Normalität ausbrechen wollen* (01)

Normalität wird von den Jugendlichen in den Interviews direkt sowie indirekt thematisiert. Mit einer direkten Thematisierung ist die wortwörtliche Verwendung des Begriffs gemeint. Die Jugendlichen verwenden den Begriff „*normal*“ im Kontext von Arbeiten und Schule, um etwa eine Schule oder Schüler*innen als normal zu bezeichnen (P01_02_Jm_VI_I04). Mit der Bezeichnung „*normal*“ wird etwas als herkömmlich oder typisch markiert. Abweichungen davon werden hingegen als untypisch (nicht typisch) verstanden – wie dies etwa bei Arbeitszeiten der Fall ist. So wird von Karl Groß ein Arbeitstag, der „*nur bis Mittag*“ (P01_01_Jm_LD_I01) dauert, als abweichend empfunden. Indirekt werden hingegen die Normalitätsvorstellungen des sozialen, vor allem schulischen Umfelds mit Bezug auf die angedachten Bildungswege der Jugendlichen mit Behinderung thematisiert. Es sind vorwiegend Lehrer*innen, die Vorschläge über normadäquate Bildungswege machen (P01_02_Jm_VI_I05) oder die jungen Männer für ihren Wunsch nach mehr Bildung anzweifeln (P01_04_Jm_VI_I07). Die Normalität eines Bildungsweges sieht ausgehend vom Datenmaterial vor, dass Schüler*innen mit Behinderung zwar in eine Tagesstruktur, aber nicht in die Höhere Schule wechseln. Damit einher geht die Vorstellung eines normalen Bildungsweges für Schüler*innen mit Behinderung. Beide Jugendliche mit Sinnesbehinderung wollen jedoch einen anderen Weg einschlagen – in diesem Sinne also *nicht normal sein*, indem sie nicht der vorgegebenen Norm folgen wollen. Im Zentrum steht das Bestreben nach mehr Bildung, indem Höhere Bildung (*es wollen*) und ein Weg abseits der Tagesstruktur (*es nicht wollen*) angestrebt werden. Hier zeigt sich die Verbindung zur Kategorie *angezweifelt werden*, die später noch ausführlicher thematisiert wird. Die Jugendlichen haben den Eindruck, dass sie vom Umfeld für „*dumm*“ (ebd.) gehalten werden und ihnen deshalb nicht mehr Bildung zugetraut wird. Die Unterkategorie *gefordert werden wollen* macht darauf aufmerksam, dass die Jugendlichen in ihrem Können nicht angezweifelt, sondern gefördert werden wollen – wie dies für die Jugendlichen in der gymnasialen Oberstufe sowie abseits der Tagesstruktur der Fall ist. Das Ausbrechen lässt sich zum einen mit dem Wunsch nach mehr Bildung erklären (*gefordert werden wollen*) und zum anderen mit dem Zutrauen in die eigenen Fähigkeiten

ten – zusammengefasst in der Unterkategorie *an sich glauben*. Beide Jugendliche betonen in den Interviews, dass sie die angedachten Wege abseits der Normalität beschreiten können. Das Lernpotenzial-/vermögen wird betont (P01_02_Jm_VI_I04), eventuell um die zuvor angesprochenen Zweifel am Können zu entkräften. So verweist etwa Samuel Bauer darauf, dass er die Matura schaffen und sich Höhere Bildung, im Sinne von „*w=weiterstudieren*“ (P01_04_Jm_VI_I07), zutraut. Gleichzeitig wird die Schwierigkeit angesprochen, das richtige Maß an Förderung zu finden, da sie weder über- noch unterfordert werden wollen (ebd.).

Die Sub-Kategorie *Ausbruch realisieren* verdeutlicht, dass es nicht nur beim Reden über *ausbrechen wollen* bleibt. Der Ausbruch, also das Beschreiten eines neuen Bildungsweges, wird auch umgesetzt. Die Analyse macht in diesem Zusammenhang auf einen interessanten Aspekt aufmerksam: Der Wunsch nach *ausbrechen wollen* geht vielfach mit einer Kritik am gegenwärtigen Setting einher. Veränderung im alten Setting ist nicht möglich, sondern kann erst durch den Wechsel in ein neues System entstehen. Samuel Bauer macht beim Schnuppern in der neuen Schule etwa die Erfahrung, dass sie ihn „*als Schlechtsehender genauso ab behandelt haben und auch alles (atmet aus) ab ab groß fotokapi_fotokopiert haben*“ (ebd.). Um den Ausbruch realisieren zu können, gilt es zunächst den Ausbruch zu planen. Gespräche nehmen hier einen zentralen Stellenwert ein – vor allem Gespräche mit Eltern, Lehrer*innen, Jugendcoaches und externen Beratungsstellen (P01_02_Jm_VI_I04/P01_04_Jm_VI_I07). Im Mittelpunkt steht wiederum das Reden – möglicherweise mit ein Grund, warum von Berater*innen reden und handeln verlangt wird (P01_02_Jm_VI_I04). Für die Realisierung des Ausbruchs braucht es zudem die Aktivität der Jugendlichen sowie deren Eltern. Betont wird in diesem Zusammenhang die Verantwortung der Jugendlichen, selber aktiv zu werden, um das Ziel (*ausbrechen wollen*) zu realisieren: „*Ich meine, dass ich meinen Traum [Beruf wird genannt] verwirklichen kann, muss ich auch was tun dafür*“ (P01_04_Jm_VI_I07). Dem zugrunde liegt das Verständnis eines aktiven Subjekts, das für die Verwirklichung des eigenen Wollens verantwortlich ist. Je aktiver sich die Jugendlichen mit Behinderung dabei beschreiben, desto weniger unterstützende Personen werden genannt. Gemeint sind damit jene Personen, die bei der Realisierung des Ausbruchs helfen. Dazu zählen in erster Linie die Eltern sowie schulische/außerschulische Berater*innen. Samuel Bauer beschreibt sich als aktiv handelnd und verweist auf wenig Unterstützung. Im Gegensatz dazu wird von Thomas Kraft die hohe Aktivität der Mutter bzw. der Familie betont, um aus dem angedachten Weg in die Tagesstruktur ausbrechen zu können. Mit den verschiedenen unterstützenden Personen wird der Ausbruch geplant, indem etwa Alternativen zur Tagesstruktur von der Mutter erarbeitet werden (P01_02_Jm_VI_I04).

Der nächste Schritt ist das Bewerben für eine Schule bzw. Ausbildungsstätte. Die Jugendlichen müssen sich einem Bewerbungsprozess unterziehen, damit die angedachte Schule besucht werden kann. Wie es zum Wissen über diese Schule kommt, spielt in den Interviews eine untergeordnete Rolle. Ausführlicher werden stattdessen die formalisierten Aufnahmeprüfungen besprochen, die etwa ein standardisiertes Vorgehen mit Bewerbungsgespräch vorsehen. Eine wichtige Funktion kommt den Schulnoten zu, indem die Aufnahme an die Noten gekoppelt wird: „*Dass ich aufgenommen bin, wenn die Noten passen*“ (P01_04_Jm_VI_I07). Noten erhalten eine machtvollere Stellung, indem sie den Zugang in die neue Schule ermöglichen oder verhindern können. Die Notengebung ist wiederum von Lehrkräften abhängig – und auch von den Schüler*innen selber, wenngleich auf deren Beitrag nicht näher eingegangen wird. Betont wird hingegen die Rolle von Lehrkräften bei der Vergabe von Noten. So artikuliert Samuel etwa die Angst, dass er durch Vierer im Zeugnis die Höhere Schule nicht besuchen kann: „*und jetzt -- will ich dort in die Schule auch noch gehen. I=ich hoff nur, dass die Lehrer nicht so sind, und*

mir zwei Vierer reinhauen (I: Mbm)“ (ebd.). In diesem Zusammenhang wird die zukunftsweisende Funktion von Noten verdeutlicht, indem durch schlechte Schulnoten die angedachte Schule (bspw. gymnasiale Oberstufe) nicht besucht werden kann. Noten haben demnach eine selektierende Funktion bzw. liegt dem Bewerbungsprozess eine Selektionsfunktion zugrunde. Noten sind ein Kriterium, um die Selektion durchführen und begründen zu können. Zum Ausdruck kommt die Selektion dann in einer Absage, die den Schulbesuch verunmöglicht. Nach der Bewerbung folgt eine Phase des Wartens auf eine Zusage oder Ablehnung, wobei zwischen einer mündlichen und schriftlichen Zusage differenziert wird (ebd.).

Der Bewerbungsprozess und vor allem die Zusage sind somit notwendige Schritte, um den Ausbruch tatsächlich realisieren zu können. Näher wird von den Jugendlichen mit Behinderung der Bewerbungsprozess und die damit einhergehende Selektionsfunktion thematisiert – eventuell um die Eignung für die Schule zu betonen. Beide Jugendliche haben den Bewerbungsprozess positiv durchlaufen und vorläufige Zusage erhalten. Sie können also allem Anschein nach den Ausbruch realisieren. Deutlich ist geworden, dass sich die beiden Jugendlichen mit Sehbehinderung als Gestalter ihrer eigenen Zukunft beschreiben. Unterschiedlich ist hingegen das Ausmaß der eigenen Aktivität bzw. der Unterstützung, die sie vom Umfeld erhalten.

Die Jugendlichen mit Behinderung stellen beim Reden über die Zukunft *es wollen/nicht wollen* in den Mittelpunkt oder in Opposition dazu *es müssen*. Die Sub-Kategorie *es müssen* drückt die Verpflichtung aus, sich mit der Zukunft auseinander setzen zu müssen – sowohl im schulischen Umfeld als auch in den Interviews. In diesem Zusammenhang ist der Hinweis interessant, dass das private Umfeld eine untergeordnete Rolle für das Bereden von Zukunft einnimmt. Zwar wird auf Gespräche mit Familienmitgliedern verwiesen, mit Blick auf *es müssen* wird aber vorwiegend der schulische Kontext assoziiert. Ausgehend von der Forschungsfrage wird zudem in den Interviews der Fokus auf die Zukunft der Jugendlichen, die Zeit nach der SEK I, gelegt.

Während bei *es wollen/nicht wollen* ein klares Zukunftsziel formuliert wird, ist dies bei *es müssen* weniger eindeutig. Das Reden über die Zukunft findet oberflächlich statt, indem etwa nur Berufe als Schlagworte genannt werden und nicht näher – wie etwa bei Samuel Bauer – die Eignung für den Beruf oder die notwendigen Schritte zur Realisierung besprochen werden. Das Reden in Schlagwörtern betrifft desgleichen die schulische Zukunft. Die Frage von Karl Groß, was er nach der Schule machen möchte, wird mit „*Berufsschule oder so*“ (P01_01_Jm_LD_I01) beantwortet. Es besteht ein Wissen über die Bedeutung der Begriffe und diese werden vom Jugendlichen mit Lernbehinderung inhaltlich korrekt verwendet. Konkrete Zukunftspläne, die als *es wollen/nicht wollen* formuliert werden, sind weniger bedeutsam. Vordergründig ist der Verweis auf *es müssen*, wenn über die Zukunft geredet wird. Dieses Müssen zeigt sich generell beim Thema Arbeiten oder bei den berufspraktischen Tagen, die absolviert werden müssen: „*Wir müssen das machen*“ (P01_04_Jm_VI_I07). Gleichermäßen wird der Bildungsweg als ein Muss verstanden. Das Müssen könnte dabei Ausdruck des Wollens der Eltern sein. So verweist etwa Karl Groß auf den Übergang in die SEK I und meint hierzu: „*Meine Eltern wollten, dass ich hier hinwollte und dann bin ich einfach da dahin gegangen. In die Schule*“ (P01_01_Jm_LD_I01). Der Verweis auf Normalität steht hier in wechselseitiger Beziehung zur Formulierung von *es müssen*. Ein Wollen wird von den Eltern geäußert und gibt die Richtung für die Zukunft des Jugendlichen mit Lernbehinderung vor. Es findet eine Orientierung am Wollen der Eltern statt, die der junge Mann zum eigenen Wollen macht. Für die Zeit nach der SEK I werden – wie bereits erwähnt – von Karl Groß keine konkreten Vorstellungen geäußert. Dies könnte eventuell damit zusammenhängen, dass der Übergang beim Jugendlichen durch ein zusätzliches frei-

williges Schuljahr aufgeschoben wurde: „*Weil ich bleib noch ein Jahr in der Schule. Ja*“ (ebd.). Durch das längsschnittliche Design lässt sich beim zweiten Erhebungszeitpunkt, ein Jahr später, überprüfen, inwiefern es zur Verbalisierung eines Wollens kommt.

Die Sub-Kategorie *es müssen* kann nicht losgelöst von der Sub-Kategorie *auf Normalität verweisen* verstanden werden. Während das Bestreben, sich von einer angedachten Normalität zu lösen, zur Artikulation von *es wollen/nicht wollen* führt, hängt der Verweis auf Normalität mit der Verbalisierung von *es müssen* zusammen. Es gibt Vorgaben, die als verpflichtende Norm aufgefasst werden und als solche unhinterfragt umgesetzt werden. Zu diesen Verpflichtungen gehören die berufspraktischen Tage oder das Thema Arbeiten, die hier deutlich als *es müssen* aufgefasst werden. Die berufspraktischen Tage werden als Abweichung von der schulischen Normalität verstanden, indem bspw. Schüler*innen nicht in die Schule gehen dürfen (ebd.). Wenn die Schüler*innen hingegen „*normal Schule*“ (ebd.) haben, bedeutet dies für Karl Groß folgendes: Dann „*geh ich dann in meiner, in meiner Klasse und arbeite*“ (ebd.). Diese Formulierung ist insofern spannend, als die normative Vorstellung von Arbeiten auf die Schule übertragen wird, wenn in der Schule gearbeitet wird. Desgleichen „*arbeiten*“ (ebd.) die Lehrkräfte mit den Kindern, womit Schule zum Arbeitsort wird. Wenn das Tun in der Schule „*arbeiten*“ und die Schule ein Arbeitsort ist, werden die Jugendlichen in der Schule folglich zu arbeitenden Personen. Arbeit wird als unhinterfragte Notwendigkeit verstanden, also eine Norm, auf die hingewiesen wird. Die Rede von Normalität verweist auf etwas, das zu tun ist (wie in die Arbeit oder Schule gehen) und mit einem *es müssen* verbunden ist. Gleichzeitig wird mit der Orientierung an Normalität das eigene Handeln als normal gekennzeichnet, wie bei „*normal arbeiten*“ oder „*normal lernen*“ (ebd.).

Die Sub-Kategorie *über Freizeit reden wollen* verdeutlicht den Impuls der befragten Jugendlichen mit Behinderung, über ein selbstgewähltes Thema reden zu wollen. Zwar gibt es auch Momente, in denen das Reden über Themen rund um den Freizeitbereich abgelehnt wird (ebd.), dennoch überwiegt das *reden wollen*. Waren die Themen Schule und Zukunft durch die Forschungsfrage im Interview vorgegeben, wurde Freizeit vielfach selbstinitiativ als Thema eingebracht. Dies verdeutlicht die Wichtigkeit eines Leitfadens, der ein flexibles Eingehen auf die Themen der befragten Personen ermöglicht. Als semi-strukturiertes Interview (Charmaz 2014, 71) eröffnet die Methode des *intensive interviewing* den notwendigen Gesprächsraum für die individuellen Erzählungen der Befragten und ermöglicht zudem eine Adaptierung des Leitfadens während der Erhebungsphase. Ausgehend von den ersten Gesprächen und der dabei gewonnenen Erfahrung, dass die Jugendlichen gerne über den Freizeitbereich sprechen, wurde der Interviewleitfaden entsprechend adaptiert. Das Thema Freizeit wurde in den Leitfaden aufgenommen und etwa im Gespräch mit Samuel Bauer von der Interviewerin gezielt eingebracht. Mit Blick auf die Zukunftsvorstellungen zeigt sich, dass die Jugendlichen mit Zweifel an ihrem Können konfrontiert sind. Damit einher geht die Vorstellung von einem Nichtkönnen, wie die Kategorie *angezweifelt werden* noch ausführlicher zeigen wird. Die Jugendlichen bekommen ausgehend von den gängigen Normalitätsvorstellungen vermittelt, was sie nicht können – etwa, wenn der Wunsch für eine Höhere Schule angezweifelt wird (P01_04_Jm_VI_I07). Im Gegensatz dazu steht im Freizeitbereich das Können der Jugendlichen im Mittelpunkt. Die jungen Männer mit Behinderung erfahren Anerkennung für ihre selbstgewählten Hobbies – eine Anerkennung, von der sie im schulischen Kontext nicht berichten. Zudem wird durch die Analyse deutlich, dass sich die Jugendlichen in der Freizeit als aktive Subjekte beschreiben. Bereits ange-

deutet wurden hier die beiden zugrundeliegenden Unterkategorien *aktiv sein* sowie *Anerkennung erhalten*, die nun eingehender erläutert werden.

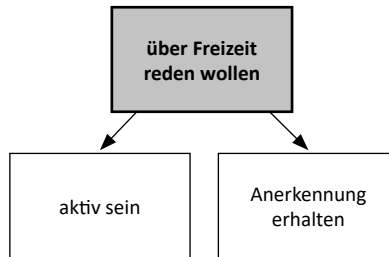


Abb. 9: Sub-Kategorie *über Freizeit reden wollen* (01)

Die Unterkategorie *aktiv sein* verweist auf die aktive Rolle, mit der sich die Jugendlichen mit Behinderung im Freizeitbereich beschreiben. In der Freizeit sehen sich die Jugendlichen als aktiv handelnd. Dies bedeutet jedoch nicht, dass Aktivität in anderen Bereichen keine Rolle spielt. So erzählt beispielsweise Karl Groß vom Handeln in der Schule: „*wir tun ganz viel in der Schule*“ (P01_01_Jm_LD_I01). Die Rede ist hier von einem „*Wir*“ (vermutlich die Schüler*innen), das als Kollektiv in der Schule etwas tut – also aktiv ist. Wenngleich Aktivität auch in anderen Bereichen erwähnt wird, ist die Betonung der aktiven Rolle im Freizeitbereich auffällig. Die aktive Rolle kommt in folgendem Zitat zum Ausdruck: „*Das ist von der Freizeit was (I: Mhm). Was ich in der Freizeit auch oft mache*“ (ebd.). Die Jugendlichen beschreiben sich zum einen als aktiv handelnd. Zum anderen zeigt sich das Bestreben, aktiv sein zu wollen (P01_02_Jm_VI_I04). Die Freizeit stellt somit einen Bereich dar, wo dieser Wunsch realisiert werden kann. Deutlich wird ferner der Zusammenhang zum Thema Unterstützung. Thomas Kraft reflektiert etwa seine Eigenaktivität und stellt fest, dass diese an die Unterstützung seiner Eltern gebunden ist. Unterstützung wird hier zu einer Notwendigkeit, damit der junge Mann mit Sehbehinderung aktiv werden kann. Dies eröffnet die Frage nach den Voraussetzungen, damit Jugendliche (mit Behinderung) aktiv werden können. Hier zeigt sich das Potenzial eines längsschnittlichen Forschungsdesigns mit mehreren Erhebungszeitpunkten. Denn ausgehend vom Datenmaterial aus der ersten Erhebungsphase lässt sich diese Frage nicht ausreichend klären, sie kann jedoch als offene Fragestellung in die weitere Analyse mitgenommen werden.

Neben *aktiv sein* spielt *Anerkennung erhalten* im Freizeitbereich eine zentrale Rolle. Die Anerkennung zeigt sich darin, dass die Jugendlichen positive Resonanz auf ihr Handeln in der Freizeit erhalten. Eigene Interessen, Hobbies können in der Freizeit realisiert werden und führen zum Erhalt von Anerkennung – möglicherweise mit ein Grund, warum die Jugendlichen über Freizeit sprechen wollen. Der Erhalt von Anerkennung ist in erster Linie an den Freizeitbereich geknüpft. Thomas Kraft macht etwa positive Erfahrungen in der Freizeit, die so im schulischen Kontext nicht erwähnt werden (ebd.). Deutlich ist das Bestreben der Jugendlichen geworden, über Freizeit reden zu wollen. Es ist ein Bereich, wo sich die jungen Männer mit Behinderung als aktiv beschreiben und für ihre selbstgewählten Aktivitäten Anerkennung erhalten. Zum einen steht in der Freizeit also das Wollen der Jugendlichen im Vordergrund und zum anderen handelt es sich um einen positiv besetzten Bereich.

angezweifelt werden

Die Kategorie *über Zukunft reden* verdeutlicht, dass (a) die Jugendlichen mit Behinderung entweder *es wollen/nicht wollen* oder *es müssen* in den Mittelpunkt stellen, und dass sie (b) dabei wesentlich von den Normalitätsvorstellungen des sozialen Umfelds geprägt werden. Gemeint ist damit vor allem das schulische Umfeld, verkörpert durch Lehrer*innen. Vorgesehen ist die Normalität eines Bildungsweges, die nicht mit dem Wollen der Jugendlichen übereinstimmt. Das Wollen der Jugendlichen führt dazu, dass sie angezweifelt werden. Diese Zweifel können wiederum als Indiz dafür gesehen werden, dass *es wollen/nicht wollen* vom sozialen Umfeld als abweichend eingestuft wird (nicht normal). Zweifel sind demnach Zeichen für ein Abweichen von der Normalität. Interessanterweise treten die Zweifel in Verbindung mit einem verbalisierten Wollen (*es wollen/nicht wollen*), jedoch nicht beim Artikulieren von *es müssen* auf. Die Kategorie *angezweifelt werden* beschäftigt sich inhaltlich näher mit den Zweifeln und setzt sich aus den beiden Sub-Kategorien „*dumm*“ *sein* sowie *Lehrkräfte bewerten* zusammen. Die Sub-Kategorien sind das Ergebnis der Kodierschritte nach Charmaz (2014). Dabei wurde das Ziel verfolgt, nach und nach ein höheres Abstraktionslevel zu erreichen und somit die analytische Verdichtung voranzutreiben.

Tab. 11: Kategorie *angezweifelt werden* mit Sub-Kategorien (01)

| Kategorie | Sub-Kategorien |
|----------------------------|---|
| <i>angezweifelt werden</i> | „ <i>dumm</i> “ <i>sein</i> <i>Lehrkräfte bewerten</i> |

Deutlich wird der Zusammenhang zwischen *aus Normalität ausbrechen wollen* (Sub-Kategorie von *über Zukunft reden*) und der Kategorie *angezweifelt werden*. Wie anhand Abbildung 10 deutlich wird, handelt es sich hier um eine wechselseitige Beziehung. Diese soll zunächst beschrieben werden, bevor die zugrundeliegenden Sub-Kategorien „*dumm*“ *sein* und *Lehrkräfte bewerten* vorgestellt werden.

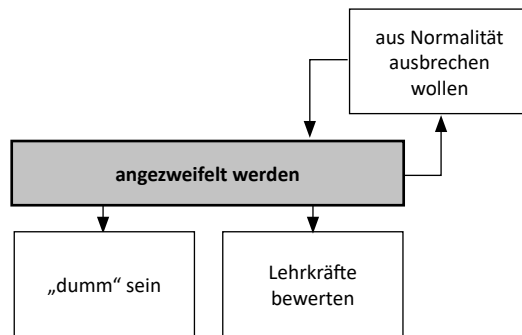


Abb. 10: Kategorie *angezweifelt werden* (01)

Verbalisiert wird der Wunsch nach mehr Bildung, indem eine Höhere Schule (*es wollen*) oder ein Weg abseits der Tagesstruktur (*es nicht wollen*) angestrebt wird. Hier wird der wechselseitige Charakter zur Kategorie *angezweifelt werden* deutlich. Ausgehend von dem Wunsch, eine

gymnasiale Oberstufe mit Matura besuchen zu wollen, wird der Jugendliche von den Lehrkräften angezweifelt. Die Zweifel beziehen sich auf die Sub-Kategorie „*dumm*“ *sein*, verstanden als Zweifel am kognitiven Können bzw. Potenzial des Jugendlichen für die Oberstufe. Der Jugendliche mit Sehbehinderung wird für sein Wollen angezweifelt (P01_04_Jm_VI_I07). Umgekehrt verhält es sich, wenn eine Lehrkraft eine Zukunftsperspektive vorschlägt, die den Weg in die Tagesstruktur vorsieht. Dieser Vorschlag wird vom Jugendlichen als Zweifel an seinem Können verstanden und führt dazu, dass er aus der angedachten Normalität ausbrechen will (P01_02_Jm_VI_I04). Die Gemeinsamkeit liegt darin, dass beide Jugendliche mehr Bildung wollen und sich angezweifelt fühlen. Auslöser dafür ist im ersten Fall der artikulierte Wunsch nach Höherer Bildung und im anderen Fall die Zukunftsperspektive der Lehrkraft, die abgelehnt wird. Die Zweifel an den Jugendlichen mit Behinderung werden von diesen als „*dumm*“ *sein* verstanden. Dabei handelt es sich um einen *in-vivo*-Code, also wörtlichen Code aus den Interviews, der für die Bezeichnung der Unterkategorie verwendet wird. Die Jugendlichen haben das Gefühl, dass sie für dumm gehalten werden, folglich kognitiv angezweifelt werden (ebd.). Begründet wird diese Einschätzung mit der eigenen Behinderung:

„Und a=h in der n_ für die nächsten Schule, – ich hab halt gesagt, dass ich dort hingehen will, und [eine Lehrkraft] hat gesagt: ‚Mutig! – Die hat einfach so ein Kompliment mutig dazugefügt, weil sie glaubt, nur weil ich schlecht s=sehe, bin ich ein wenig dumm (I: *Mhm*) a=h und schaff das nicht“ (P01_04_Jm_VI_I07).

Auffällig ist hier, dass das Wort „*mutig*“ vom Jugendlichen positiv gedeutet wird. Aufgrund der nachfolgenden Erwähnung von „*dumm*“, hätte ich „*mutig*“ eher ironisch bzw. als Zweifel und nicht als „*ein Kompliment*“ verstanden. Es zeigt sich im Zitat sowie generell in den Interviews, dass die Zweifel am kognitiven Können mit der Behinderung in Verbindung gebracht werden. Von den Jugendlichen selber wird dies als „*dumm*“ oder, wie nachfolgendes Zitat zeigt, „*blöd*“ sein aufgefasst:

„Und nicht so wie manche, die – glauben, nur weil man irgendeine Behinderung hat, sowohl mit den Augen auch – als die anderen, was mit -- irgendwas anderem (I: *Mhm*) konfrontiert sind, a=h, sind ein wenig blöd oder so. Glauben ja auch manche, ist ja nicht so (I: *Mhm*)“ (ebd.).

Die Rede ist hier von generellen Zweifeln an Jugendlichen mit Behinderung, die unabhängig von der Behinderung vorherrschen. Dies führt dazu, dass sich die Jugendlichen einerseits verteidigen müssen („*ist ja nicht so.*“) und andererseits unterschätzt fühlen. Damit verbunden ist ein Gefühl der Unterforderung. Die Jugendlichen fühlen sich nicht gesehen bzw. wahrgenommen in ihren Potenzialen, wollen jedoch *gefordert werden*. Hier wird die Verbindung zur gleichnamigen Unterkategorie deutlich, die den Wunsch nach Ausbrechen aus der Normalität erklärt (*aus Normalität ausbrechen wollen*). Die Unterkategorie „*dumm*“ *sein* ist desgleichen ein Indiz für die vorherrschende Normalität und mit ein Grund, dass die Jugendlichen *ausbrechen* wollen. Bei Samuel Bauer hat dies zur Folge, dass er sich für seinen Wunsch rechtfertigen muss, indem er auf das richtige Verhalten für den Beruf oder seine Eignung für die Höhere Schule verweist (ebd.). Die Zweifel an den Jugendlichen gehen mit einer interessanten Dynamik einher. Sind es bislang die Lehrkräfte, die bewerten, so übernehmen nun die Jugendlichen mit Behinderung diese Rolle. Die Unterkategorie *Lehrkräfte bewerten* macht deutlich, wie die Jugendlichen die Aufgaben von Pädagog*innen reflektieren und hinterfragen. Dies betrifft etwa deren Objektivität, Notengebung sowie inhaltliche Ausrichtung, wenn bspw. die Zeit nach der Schule zu wenig fokussiert wird (P01_02_Jm_VI_I04/P01_04_Jm_VI_I07). Es könnte sich um eine Strategie der Jugendlichen mit Behinderung handeln, wie sie mit dem *angezweifelt werden* umgehen. Die

Zweifel werden als Kritik am Können, als „*dumm*“ *sein*, aufgefasst und führen dazu, dass sich die Schüler*innen behaupten müssen – etwa, indem sie sich, wie Samuel Bauer, für den Wunsch nach Höherer Bildung und Matura rechtfertigen müssen. Durch das Bewerten der Lehrkräfte nehmen die Jugendlichen jene Rolle ein, mit der sie ansonsten konfrontiert sind. Nun sind sie es, die bewerten. Es zeigt sich ferner, dass die Kategorie *angezweifelt werden* vor allem mit *es wollen/nicht wollen* in Beziehung steht. Der Zusammenhang zu *es müssen* fehlt bzw. wird er in den Interviews nicht thematisiert.

Zusammenfassende Darstellung

Das Erleben der Jugendlichen mit Behinderung lässt sich für die erste Erhebungsphase mit den beiden Kategorien *reden über Zukunft* und *angezweifelt werden* beschreiben. Mit Blick auf die Zeit nach der SEKI wird von den Jugendlichen *es wollen/nicht wollen* oder *es müssen* in den Mittelpunkt gestellt. Dabei wurde eine interessante Abstufung deutlich: *Es wollen* geht mit einer hohen Eigenaktivität des Jugendlichen einher, wenn ein junger Mann einen Wunsch (*es wollen*) formuliert, diesen mit Blick auf die eigene Behinderung reformuliert, überprüft und beginnt zu realisieren. Bei *es nicht wollen* ist eine Unterstützung der Familie notwendig, um einerseits selbst aktiv werden zu können und andererseits den Wunsch (*es nicht wollen*) realisieren zu können. Eine geringe Eigenaktivität zeigt sich bei *es müssen*, wenn die Verbalisierung eines Wollens ausbleibt und stattdessen eine Orientierung am Wollen der Eltern zu erkennen ist. Die einzelnen Etappen hängen mit den Normalitätsvorstellungen des sozialen, vor allem schulischen Umfelds zusammen. Ein Verweis auf Normalität ist bei *es müssen* festzustellen. Die Artikulation etwas zu wollen oder nicht zu wollen, geht hingegen mit einer Ablehnung der gängigen Normalitätsvorstellungen einher und führt zum Beschreiten eines Weges abseits der angedachten Norm. Im Zentrum steht das Bestreben nach mehr Bildung, indem Höhere Bildung (*es wollen*) und eine (Aus-)Bildungsmöglichkeit abseits der Tagesstruktur (*es nicht wollen*) angestrebt werden. Der Wunsch nach *ausbrechen wollen* hängt gleichsam wie die Verbalisierung eines Wollens mit einem aktiven Subjekt zusammen. Das Wollen der Jugendlichen führt zudem dazu, dass sie *angezweifelt* werden. Diese Zweifel können wiederum als Indiz dafür gesehen werden, dass *es wollen/nicht wollen* vom sozialen Umfeld als abweichend eingestuft wird (nicht normal). Dies eröffnet die Frage, inwiefern ein Jugendlicher mit Behinderung, der ein Wollen verbalisiert, nicht ebenso eine Abweichung von der Normvorstellung darstellt. Die Analyse zeigt jedenfalls, dass das Reden über Zukunft im schulischen Kontext einen zentralen Stellenwert einnimmt. Positiv besetzt ist der Freizeitbereich, indem sich die Jugendlichen aktiv beschreiben, sie Anerkennung erfahren und Normalitätsvorstellungen keine Bedeutung haben.

7.1.2 Perspektive der Eltern (mit/ohne Behinderung)

Die Analyse der Elterninterviews ergab drei zentrale Kategorien: *aktiv sein (müssen)*, *wissend sein* und *Zeitdruck verspüren*. Nicht zu verwechseln sind die zentralen Kategorien mit den *core categories* im Verständnis von Glaser (1978), die den theoretisch größten Gehalt anderer Kategorien integrieren (Subasi Singh 2020, 151). Wenngleich das Ermitteln von *core categories* von Charmaz (2014) nicht direkt abgelehnt wird, so wird es ebenso nicht empfohlen (Birks & Mills 2011, 100; Subasi Singh 2020, 151) und soll daher nicht weiterverfolgt werden. Zentrale Kategorien haben einen höheren analytischen Gehalt und entsprechen den „major categories“ (Charmaz 2014, 290), die für die Entwicklung einer *Grounded Theory* relevant sind und das Gegenstück zu den sog. „minor“ categories sind (ebd., 247). Bedeutsam ist die zentrale Kategorie *aktiv sein (müssen)*, denn Übergangs- sowie Entscheidungsprozess können nicht losgelöst

von der aktiven Rolle der Eltern gedacht werden. Damit die Eltern aktiv im Sinne von handelnd tätig werden können, brauchen sie Wissen und Information. Die zentrale Kategorie *wissend sein* ist somit wesentliche Voraussetzung für *aktiv sein (müssen)* und den dazugehörigen (Sub-)Kategorien. Beeinflusst werden beide wiederum von der dritten zentralen Kategorie *Zeitdruck verspüren*, die nicht zuletzt auch Resultat zeitlich institutioneller Rahmenbedingungen ist. Nach einer ersten zusammenfassenden Darstellung sollen die drei zentralen Kategorien im Folgenden ausführlich beschrieben werden.

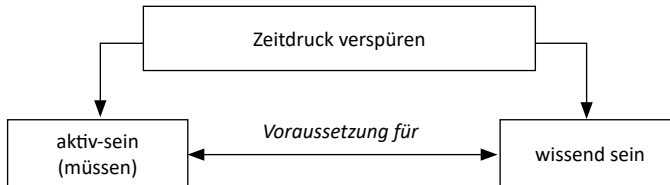


Abb. 11: Zentrale Kategorien der Eltern (Erhebungsphase 01)

aktiv sein (müssen)

Das Erleben der Eltern kennzeichnet sich durch ein hohes Aktivitätspotenzial. Das Motto der Eltern kann man mit *aktiv sein (müssen)* umschreiben – verbunden mit dem Imperativ an die Eltern zu Aktivität seitens der Gesellschaft. Die Eltern übernehmen eine aktive Rolle und wollen um jeden Preis Passivität sowie Stillstand vermeiden. Das permanente *aktiv sein (müssen)* wird von den Eltern als kräfteraubender, anstrengender Zustand beschrieben und führt in der Folge dazu, dass sich die Eltern Entlastung in Form einer Verschnaufpause mit *passiv-sein* können wünschen. *Aktiv sein (müssen)* bezieht sich dabei auf drei Kategorien (*Wollen realisieren*, *schulische Aufträge umsetzen* sowie *administrativ handeln*) mit unterschiedlichen Sub-Kategorien. Mit Blick auf das bevorstehende Schulende (SEK I) und der dadurch notwendigen Entscheidung, die – wie die folgenden Ausführungen noch im Detail zeigen werden – in Form eines verbalisierten Wollens in Erscheinung tritt, ist *Wollen realisieren* für die Eltern von großer Wichtigkeit.

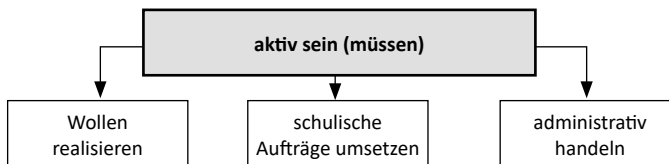


Abb. 12: Kategorien von *aktiv sein (müssen)* (01)

Wollen realisieren

Eltern habe eine aktive Rolle am Übergang. Mit Blick auf den Entscheidungsprozess bezieht sich *aktiv sein (müssen)*, also das Handeln der Eltern, vor allem auf die Kategorie *Wollen realisieren*. Die Aktivität der Eltern konzentriert sich darauf, das verbalisierte Wollen (Ausdruck des Entscheidsens) zu realisieren. Einen Überblick über die zugrundeliegenden Sub-Kategorien gibt

folgende Tabelle. Mit dem Ziel die Analyse nach und nach auf ein höheres Abstraktionslevel zu heben, wurden die focused codes allmählich in größere Sub-Kategorien zusammengefasst. Dadurch ergibt sich diese auf den ersten Blick kurze Liste bestehend aus sechs Sub-Kategorien, die sich jedoch durch vielfältige Eigenschaften charakterisieren.

Tab. 12: Kategorie *Wollen realisieren* mit Sub-Kategorien (01)

| Kategorie | Sub-Kategorien |
|---------------------------|--|
| <i>Wollen realisieren</i> | <i>sich am Wollen des Kindes orientieren</i> |
| | <i>sich Wollen als Eltern erarbeiten</i> |
| | <i>validieren als Eltern</i> |
| | <i>validieren durch Kind</i> |
| | <i>Rückmeldung ans Kind geben</i> |
| | <i>sich bewerben</i> |

Als Eltern geht es am Übergang und beim Entscheidungsprozess darum, aktiv zu sein. Damit die Eltern aktiv sein können, brauchen sie ein verbalisiertes Wollen. Das Wollen drückt ein Ziel bzw. einen Wunsch für die Zukunft aus, von dem ausgehend weiter gehandelt werden kann. Die beiden Sub-Kategorien *sich am verbalisierten Wollen des Kindes orientieren* und *sich Wollen als Eltern erarbeiten*, offenbaren hierbei einen bedeutsamen Unterschied. Während einmal das verbalisierte Wollen des Kindes Ausgangspunkt für das Aktivwerden der Eltern ist, können im anderen Fall die Eltern nicht auf das Wollen des Kindes aufbauen und müssen sich stattdessen selber das Wollen erarbeiten. Ausgehend vom Wollen können die Eltern die nächsten Handlungsschritte setzen, indem sie einen Validierungsprozess starten. Haben die Kinder einen Wunsch (Wollen) formuliert, wird dieser von den Eltern überprüft (*validieren als Eltern*). Müssen die Eltern eine Zielperspektive (Wollen) erarbeiten, wird diese vor der Realisierung zunächst von den Kindern überprüft (*validieren durch Kind*) und erst danach von den Eltern (*validieren als Eltern*). Der Validierungsprozess ist ein notwendiger Schritt und jedenfalls erforderlich, um nach positiver Validierung das Wollen im nächsten Schritt zu realisieren. Das Zusammenspiel der Kategorie *Wollen realisieren* mit den dazugehörigen Sub-Kategorien sowie die Beziehung zueinander können der folgenden Grafik entnommen werden. Ein konkreter Wunsch (ein verbalisiertes Wollen) ist notwendige Voraussetzung für die Aktivität der Eltern. Veranschaulicht wird der Zusammenhang durch die Pfeile, die von den Sub-Kategorien zur Kategorie *Wollen realisieren* zeigen.

In der Sub-Kategorie *sich am verbalisierten Wollen des Kindes orientieren* erwarten die Eltern vom Kind mit Behinderung eine selbstständige Entscheidung (verbalisiertes Wollen) und nehmen diese als Anlass zum weiteren Handeln. Grundlegend ist die Erwartung, dass die Tochter bzw. der Sohn mit Behinderung selbstständig einen Wunsch, ein Ziel formulieren kann. Ein verbalisiertes Wollen wird vom Kind erwartet und ist gleichzeitig Voraussetzung, damit die Eltern handelnd tätig werden können. Das Wollen offenbart sich in der Formulierung eines konkreten Berufswunsches oder der Präferenz für ein bevorzugtes Setting nach SEK I (gymnasiale Oberstufe, Polytechnische Schule, usw.). Ausgangspunkt für das Handeln der Eltern ist also das verbalisierte Wollen der Kinder, wobei hier zwei Gruppen zu unterscheiden sind: (1) verbalisiertes Wollen frühzeitig kennen (Entlastung) und (2) auf verbalisiertes Wollen warten (Stress).

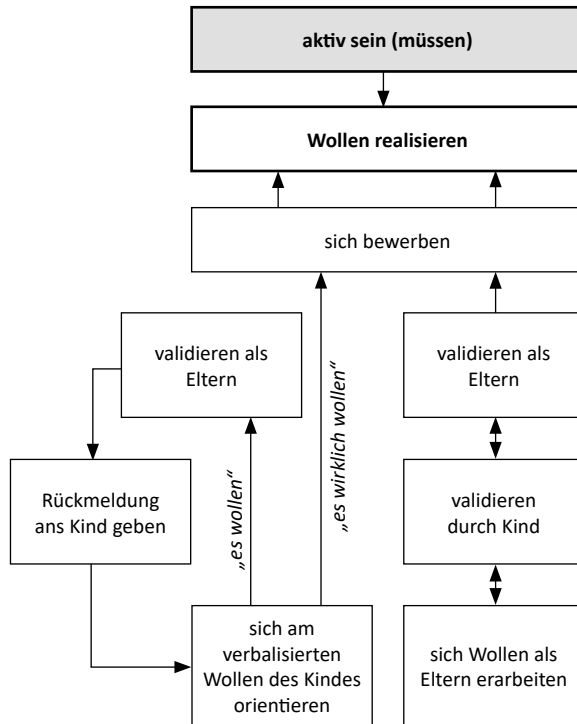


Abb. 13: Kategorie *Wollen realisieren* mit Sub-Kategorien (01)

Die Eltern der Gruppe (1) *verbalisiertes Wollen frühzeitig kennen (Entlastung)*, wie Familie Bauer und Familie Sommer, wissen früh über das Wollen des Kindes Bescheid. Die Jugendlichen mit Sinnesbehinderung artikulieren bereits am Beginn der SEK I ihre Berufs- und weiterführenden Schulwünsche (Höhere Schule mit Matura) – haben also ein klares Ziel. So hat auch der Sohn von Barbara Bauer „*eigentlich seit drei Jahren mittlerweile das Ziel*“ (P01_04_Ep_I14). Doch wie erkennen die Eltern den Wunsch bzw. das Ziel? Für die Eltern ist das Verb „wollen“ ein Signalwort für den Wunsch der Kinder, wie in folgendem Satz zum Ausdruck kommt: „*Er wollte aber unbedingt Matura machen*“ (P01_03_Em_HI_I06). Ein verbalisiertes Wollen von den Kindern zu erhalten, stellt für die Eltern dieser Gruppe kein Problem dar, wird sogar als entlastend erlebt. Da die Eltern früh von ihren Kinder mit Behinderung über das Wollen informiert werden, können sie ohne (Zeit-)Druck innerhalb der vorgegebenen zeitlich, institutionellen Rahmenbedingungen aktiv werden.

Anders sieht es hingegen bei der Gruppe (2) *auf verbalisiertes Wollen warten (Stress)* aus, die auf eine Wollensbekundung warten muss (Familie Fuchs). Die Schulzeit neigt sich dem Ende und die Eltern warten auf eine Äußerung des Kindes die Zeit nach der SEK I betreffend. Hier offenbart sich ein Dilemma: Mutter und Vater wollen für ihr Kind keine Entscheidung treffen, müssen dies aber im Bedarfsfall tun, sollte das Kind mit Behinderung kein Wollen verbalisieren. Zum Ausdruck kommt dies in folgendem Zitat:

„Angst hatte ich vor dem Punkt, wo ich sage: ‚Jetzt jetzt müssen wir für dich (I: Mbm) eine Entscheidung treffen und du musst das machen, was wir jetzt entschieden haben ja.‘ Und das kann ein ganzes Leben dann= --- dir nachhängen ja. --- Das wollten wir bis jetzt vermeiden. Bis jetzt ist uns das irgendwie gelungen ja. (*lacht auf*) (I: Mbm) Gott sei Dank ja. --- Ja“ (P01_08_Ep_I16).

Deutlich wird in diesem Zitat die angesprochene Angst der Eltern, eine Entscheidung für das Kind treffen zu müssen, die sich negativ auf den weiteren Lebensweg des Kindes auswirkt. Dies setzt voraus, dass die Eltern *wissend sind*, also Wissen über die Fähigkeiten und Stärken des Kindes haben, damit sie für und im Interesse der Tochter ein Wollen verbalisieren können. Hier zeigt sich der Zusammenhang von *wissend sein* und *aktiv sein (müssen)*. Fehlt den Eltern das Wissen über das Wollen des Kindes und haben sie zudem aufgrund der fehlenden Erfahrung mit Behinderung unzureichende Kenntnis über die Angebotslandschaft für Jugendliche mit Behinderung, können sie nicht aktiv werden und ausgehend vom Wollen die nächsten Schritte setzen. Dies wiederum erhöht den (Zeit-)Druck insbesondere gegen Ende der SEK I. Die Beziehung zur zentralen Kategorie *Zeitdruck verspüren* wird hier offensichtlich. Zeitlicher Druck bedingt die aufkommenden Gefühle von Stress und Orientierungslosigkeit bei den Eltern. Ludwig Fuchs beschreibt diese Phase folgendermaßen:

„Also das war echt ein (*holt Luft*) -- a=h (*atmet aus*) a=h ein Gefühl wie ein Fallen durch Wolken. Also man weiß, es kommt man irgendwann schlägt man auf, -- a=h aber ist das Beton oder ist das Watte? Man weiß es nicht ja. Und ah also a=h (*gedehnt*) ein Gefü=hl vo=n vo=n Verirren im Nebel. Man weiß nicht mehr wirklich, wo in welche Richtung jetzt a=h der richtige Weg ist. Also wo setze ich an? Wo finde ich ein Körnchen am Boden, ein ein Brotstück ja an an dem ich mich dann weiter eine Schnur, ein Seil irgendwas, dass mir im Nebel eine Richtung eine Richtung gibt. Das war eigentlich -- die letzten zwei Jahre dominant ja“ (ebd.).

Die institutionellen Rahmenbedingungen geben vor, dass die Tochter die Schule verlassen muss und dies wiederum erfordert eine Entscheidung (in Form eines verbalisierten Wollens) über die Zeit danach. Im obigen Zitat kommt sehr eindrücklich zum Ausdruck, wie ein Elternteil die Phase ohne klares Ziel, ohne klare Perspektive auf die Zukunft, erlebt. Das Ausbleiben eines Wollens wird mit dem Charakter begründet. Als „*Jetztmensch*“ (ebd.) hat die Tochter Probleme beim Verbalisieren von Zukunftswünschen. Dennoch beziehen sich die Eltern weiterhin an der Sub-Kategorie *sich am Wollen des Kindes orientieren*. Daher entwickeln die Eltern Handlungsstrategien, um das Kind beim Verbalisieren eines Wollens zu unterstützen. Im Sinne von *Zeit verschaffen*, beantragen die Eltern am Ende der SEK I ein zusätzliches, freiwilliges Schuljahr, und können damit die Entscheidung für die Tochter aufschieben: „*Das war einfach noch – für sie= und für uns, vor allem für sie zu früh, das zu entscheiden, was da weiter geht*“ (P01_08_Em_I15). Dadurch wird die notwendige Entscheidung (Wollen) um ein Schuljahr aufgeschoben und der Zeitdruck vorerst minimiert. Eine wichtige Rolle spielt zudem *schnuppern lassen*. Die Tochter geht in verschiedenen von den Eltern organisierten Berufsfeldern schnuppern und kann ausgehend von den praktischen Erfahrungen einen Berufswunsch artikulieren. Durch die Handlungsstrategien der Eltern (*Zeit geben, schnuppern lassen*) wird die Tochter unterstützt, selbst einen „*Wunsch*“ (P01_08_Ep_I16) zu formulieren.

Die Sub-Kategorie *sich am verbalisierten Wollen des Kindes orientieren* lässt sich zunächst dahingehend unterscheiden, ob die Eltern die Zukunftswünsche (das Wollen) bereits früh kennen oder darauf warten müssen. Erklären lässt sich die starke Orientierung am verbalisierten Wollen durch die beiden Unterkategorien *sich Kind als Entscheidungssubjekt erwarten* und *altersadäquate Vorstellungen haben* (siehe Abb. 14). Die Bezeichnung „*Unterkategorie*“ wurde hier gewählt, um zu verdeutlichen, dass es sich um eine der Sub-Kategorie *sich am verbalisierten Wol-*

len des Kindes orientieren untergeordnete Kategorie handelt – quasi eine Sub-Sub-Kategorie, die zur besseren Lesbarkeit hier jedoch als Unterkategorie bezeichnet wird.

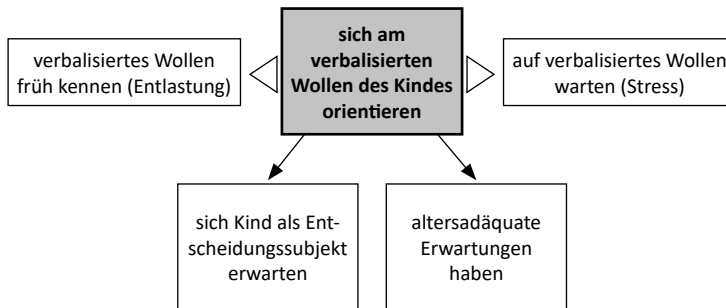


Abb. 14: Sub-Kategorie *sich am verbalisierten Willen des Kindes orientierten* (01)

In der Unterkategorie *sich Kind als Entscheidungssubjekt erwarten* haben die Eltern nun die Erwartung, dass ihr Kind mit Behinderung als Entscheidungssubjekt in Erscheinung tritt und artikuliert, was es für seine Zukunft möchte. In dem Sinne, „*dass das Kind aktiv wird und sagt: „Das will ich machen“*“ (ebd.). Die Orientierung am verbalisierten Willen des Kindes geht mit dem Bestreben der Eltern einher, sich (a) von der Entscheidung (Wollen) des Kindes zu distanzieren und (b) die Entscheidung (Wollen) nicht beeinflussen zu wollen. Aus diesem Grund wird eine mögliche Beeinflussung auf die selbstständige Entscheidung des Kindes durch die Eltern selbst oder andere Bezugspersonen (Großeltern, Lehrkräfte, usw.) reflektiert. Das Kind soll eine selbstständige Entscheidung ohne jegliche Beeinflussung von anderen treffen (P01_03_Em_HI_I06/P01_04_Ep_I14). In den Interviews wird das Kind daher zum Entscheidungssubjekt gemacht und jegliche Einflussnahme durch Eltern negiert. Dieses Muster zeigt sich etwa in folgender Aussage von Bernhard Bauer: „*Also wie es weitergeht, wo er hingehet, hat er zu hundert Prozent alleine entschieden*“ (P01_04_Ep_I14).

Die Erwartung eines selbstständigen Entscheidungssubjekts steht in Zusammenhang mit der zweiten Unterkategorie *altersadäquate Erwartungen haben*. Bis zum Ende der SEK I treffen die Eltern die schulrelevanten Entscheidungen für ihre Kinder mit Behinderung. Dies betrifft den Schulstandort, die Art und Weise der Beschulung (inklusiv, segregativ) bzw. der Förderung (bspw. bilingualer Unterricht) oder das Ansuchen um zusätzliche Schuljahre. Mit Blick auf den Übergang von SEK I in weitere schulische Bildung offenbart sich jedoch ein anderes Bild. Die Eltern übertragen den Kindern die Entscheidung und begründen dies mit dem Vorhandensein eines altersadäquaten Verhaltens. Es sind die Eltern, die festlegen, wann ihr Kind eine selbstständige Entscheidung zu treffen hat. Begründet wird dies mit der notwendigen „*Entscheidungskraft*“ (ebd.) und Reife, die in Relation zu Gleichaltrigen ohne Behinderung festgestellt wird (P01_08_Ep_I16). Das Verbalisieren des Wollens ist Ausdruck eines selbstständigen Entscheidungssubjekts und zudem Indiz für die Selbstständigkeit der Kinder mit Behinderung – ein wesentliches Element einer altersadäquaten Entwicklung am Weg zum erwachsenen Ich (P01_04_Ep_I14). Die Eltern haben die Erwartung, dass die Kinder mit zunehmendem Altern selbstständiger werden. Dazu zählt, dass die Kinder selber wissen, was sie wollen und dies dann rechtzeitig vor dem Übergang verbalisieren können. Selbstständiges Entscheiden in Form eines verbalisierten Wollens ist somit Anzeichen für eine zunehmende Selbstständigkeit der Kinder

mit Behinderung und wird gleichzeitig von diesen erwartet. Stellvertretend für diese Grundhaltung der Eltern ist folgendes Zitat eines Vaters:

„[...] ich erwarte mir schon, dass ist hab' auch ich gelernt, dass er – ein selbstständiger Mensch ist, der seine Entscheidungen – selber treffen muss – egal ob er jetzt ein Handicap hat oder nicht -- und dazu auch stehen muss“ (ebd.).

Ausgehend vom verbalisierten Wollen der Kinder („es wollen“) können die Eltern aktiv werden. Das artikulierte Wollen bezieht sich auf einen Traumberuf und/oder ein angedachtes schulisches Setting. Die darauffolgenden Handlungsschritte nach der Sub-Kategorie *sich am Wollen des Kindes orientieren* sind in der Sub-Kategorie *validieren als Eltern* zusammengefasst. Die verschiedenen Validierungsstrategien sind eine notwendige Voraussetzung, um in weiterer Folge das Wollen realisieren zu können. Diese Handlungsschritte beziehen sich weiterhin auf jene Gruppe an Eltern, deren Kinder als selbstständiges Entscheidungssubjekt in Erscheinung treten und verbalisieren, was sie wollen. Die Strategien sind dabei unabhängig davon, ob die Eltern das verbalisierte Wollen frühzeitig kennen oder darauf warten müssen.

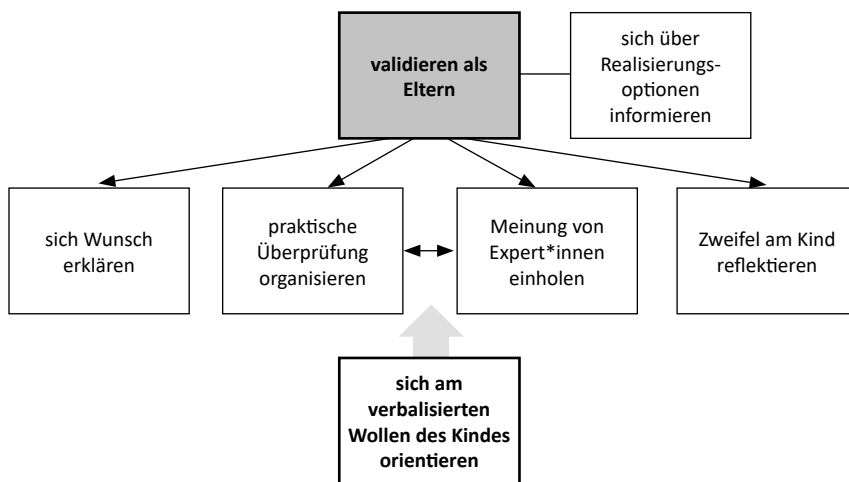


Abb. 15: Sub-Kategorie *validieren als Eltern* (01)

In der Unterkategorie *sich Wunsch erklären* führen Eltern Gründe an, um sich den artikulierten Wunsch des Kindes zu erklären (bspw. Wohnortnähe, Vertrautsein mit dem Schulumfeld, usw.). Die Eltern zeigen damit zum einen, dass sie die Entscheidungsmotive des Kindes kennen und zum anderen, dass ihr Kind auf Basis von objektiven Kriterien das Wollen artikuliert. Dazu zählt bspw. der Weitblick der Kinder, dass die angedachte Schule ein notwendiger Zwischenschritt ist, um den Berufswunsch realisieren zu können (P01_04_Em_VI_I08).

Eine weitere zentrale Strategie ist das praktische Validieren des Berufswunsches (Wollen), indem die Eltern eine *praktische Überprüfung organisieren*. Die Kinder sollen im angedachten Berufsfeld ein Praktikum absolvieren, also praktische Erfahrungen sammeln und somit ihre Eignung für den Beruf belegen (P01_08_Ep_I16). Das Schnuppern im Berufsfeld ist für die Eltern eine zentrale Strategie, um zu überprüfen, ob ihr Kind über das notwendige berufsadäquate Verhalten für den angedachten Beruf verfügt (P01_04_Ep_I14/P01_08_Em_I15). Als Indiz

für die berufliche Eignung des Kindes werden etwa Aussagen von Mitarbeiter*innen genannt, die dem Kind attestieren, dass es „gleich die Vertretung bei uns“ (P01_04_Em_VI_I08) machen könne. Gleichzeitig wird von den Eltern darauf hingewiesen, dass die Schnuppererfahrungen keinen realistischen Einblick in die Arbeitswelt geben: „Wobei natürlich wir alle wissen, eine Woche arbeiten gehen, ist nichts sozusagen für uns, die wir ja berufstätig sind. Wir wissen ja, dass eine Woche ist gar nichts“ (P01_08_Ep_I16). Die praktischen Erfahrungen beim Schnuppern sind zwar ein notwendiger Validierungsschritt, gleichzeitig wird deren Aussagekraft beschränkt. Als wissend gilt das kollektive „Wir“ der erwachsenen und arbeitenden Personen, die in der Lage sind, die Praktikumserfahrungen einzuordnen.

Mit der praktischen Überprüfung in direktem Zusammenhang steht die Unterkategorie *sich Meinung von Expert*innen einholen*. Die Entscheidung der Kinder (verbalisiertes Wollen) sowie die praktische Überprüfung scheinen für die Eltern alleine nicht ausreichend zu sein, um den Validierungsprozess abzuschließen. Die Eltern ziehen aus den Schnuppererfahrungen zwar erste Erkenntnisse, benötigen aber zusätzlich noch die Einschätzung von Expert*innen. Daher wenden sie sich nach der praktischen Überprüfung an Leitungspersonen des Betriebs, Lehrkräfte, usw., um deren professionelle Meinung einzuholen. Zur Absicherung können auch mehrere Expert*innen befragt werden. So organisiert Jennifer Fuchs ein zweites Praktikum, um eine weitere professionelle Meinung zu erhalten: „Und ich wollte eine zweite Meinung haben, ob ich wirklich diesen Weg gehen kann“ (P01_08_Em_I15). Von Interesse sind Einschätzungen dahingehend, ob das Kind mit Behinderung für den Beruf geeignet ist und der angedachte Weg als realisierbar eingestuft wird. Durch dieses Vorgehen wollen die Eltern eigene Zweifel beseitigen und sich absichern, indem sie auf die Einschätzung von Expert*innen verweisen. Eltern gehen auf Expert*innen zu und werden gleichzeitig von diesen direkt angesprochen, um „positives Feedback“ (P01_04_Ep_I14) zu erhalten und in der angedachten beruflichen Richtung des Kindes bestärkt zu werden, etwa mit diesen Worten: „bitte verfolgen Sie den Weg unbedingt weiter ja“ (P01_08_Em_I15). Zusätzlich zu den professionellen Einschätzungen vertrauen Eltern auf Testergebnisse, die im Rahmen von schulischen Veranstaltungen zur Berufsorientierung gemacht werden und einen Überblick über die Stärken und Schwächen der Kinder geben. Die Gültigkeit der Ergebnisse wird nicht hinterfragt, sondern vielmehr als Beleg verwendet, um im Zuge der Validierung den Berufswunsch des Kindes zu stützen oder anzuzweifeln.

Die befragten Mütter und Väter benötigen im Validierungsprozess den objektiven Input von außen, sei dies in Form von Testergebnissen oder der Meinung von Expert*innen. Dass die Einschätzungen von Expert*innen durchaus kritisch reflektiert werden, zeigt sich in der Unterkategorie *sich mit Zweifeln am Kind auseinandersetzen*. Eltern sind es gewohnt, dass vor allem pädagogisches Personal das schulische Können des Kindes bewertet, wobei das Können immer in Relation zur Behinderung gesetzt wird. Daraus ergibt sich eine defizitorientierte Sichtweise auf das Kind. Wiederholt erhalten Eltern Prognosen von Pädagog*innen oder Therapeut*innen, was die Zukunft des Kindes mit Behinderung betrifft. Im Mittelpunkt der Prognosen steht das Nichtkönnen und Nichtschaffen. Die Pädagog*innen treten bereits in frühen Jahren als Zukunftsorakel in Erscheinung, indem sie definitive und vor allem defizitorientierte Einschätzungen über den weiteren Bildungsweg der Kinder treffen. In den zukunftsorientierten Einschätzungen erfahren die Eltern, dass ihre Kinder Fähigkeiten nicht beherrschen werden (bspw. lesen, schreiben) oder einen angedachten Bildungsweg nicht schaffen werden (bspw. Höhere Schule) – begründet stets mit dem Vorhandensein einer Behinderung. Vor allem die frühen Zukunftseinschätzungen werden retrospektiv von den Eltern kritisch gesehen und als Fehleinschätzungen kenntlich gemacht. Die Kritik gilt zum einen den Prognosen und zum anderen der

damit einhergehenden defizitorientierten Sichtweise. Beispielhaft stehen folgende Zitate aus drei verschiedenen Interviews, beginnend mit Frau Fuchs. Sie erzählt von den Einschätzungen ihre Tochter betreffend:

„Wir haben schon viel erreicht mit ihr ja wirklich, weil immer wieder Therapeuten gesagt haben, was sie alles nicht machen wird und sie macht es trotzdem“ (ebd.).

„Niemanden glaub' ich was, was was irgendwelche Vorhersagen betrifft. Niemanden. -- Weil die müssen sie erst erfüllen. Wir sind einmal im Jetzt“ (P01_02_Em_I05).

„[...] dass das Schulsystem nur negativ orientiert ist, dass man quasi die Kinder nur nach ihren Defiziten beurteilt und nicht, also das hervorhebt, was vielleicht an Fähigkeiten auch haben“ (P01_01_Ep_I03).

Die falschen Prognosen sind für die Eltern ein Beleg für eine Haltung, die anstelle der Stärken und Ressourcen die Defizite der Kinder betont. Begründet wird dies von den Eltern damit, dass die Entwicklung der Kinder nicht vorhergesagt werden kann – schon gar nicht in der definitiven Art und Weise, wie dies oft von Expert*innen erfolgt. Die Auseinandersetzung mit den Zweifeln am Kind stellt für alle Eltern am Übergang keine neue Erfahrung dar. Offensichtlich werden die Zweifel, wenn der Jugendliche mit Behinderung eine Höhere Schule besuchen möchte. Der Wunsch nach Höherer Bildung wird von den Lehrkräften bewertet und vor allem aufgrund der Behinderung angezweifelt. „*Er wird das nie schaffen – eine Matura. Das geht einfach mit einer Behinderung nicht. Genau so*“ (P01_04_Ep_I14). Diese Schilderung des Vaters steht stellvertretend für jene Eltern, die sich mit den Zweifeln an ihrem Kind beschäftigen (müssen). Die Zweifel betreffen dabei eine mögliche Überforderung, die der Besuch einer Höheren Schule für ein*e Schüler*in mit Behinderung darstellen würde. Daher wird von einem Wechsel in die Höhere Schule abgeraten, um die Jugendlichen mit Behinderung zu schützen. Diese Argumentationsfigur zeigt sich bei pädagogischen Akteur*innen und Familienmitgliedern, etwa wenn Großeltern dem Enkelkind vom schweren Weg in die gymnasiale Oberstufe abraten (ebd.). Die Zweifel lassen sich damit erklären, dass der Besuch einer weiterführenden Höheren Schule bei Schüler*innen mit Behinderung als Ausnahmefall interpretiert wird. Darauf deuten die Reaktionen von Mitarbeiter*innen in Behörden hin, die überrascht und irritiert auf eine Antragstellung für technische Unterstützung in der gymnasialen Oberstufe reagieren (P01_04_Em_VI_I08). Das seltene Beschreiten des Weges zur Matura könnte wiederum vom Umfeld als Indiz gewertet werden, dass eben dieser Weg für Jugendliche mit Behinderung zu schwer ist und daher ein anderer eingeschlagen werden sollte. Doch auch abseits der gymnasialen Beschulung in der Oberstufe sind Eltern mit Zweifeln am Kind vertraut, was deren Können und Bildungsweg betrifft (P01_08_Em_I15). Die Zweifel am Kind führen nicht selten dazu, dass sich Eltern rechtfertigen müssen, wenn sie ihrem Kind mit Behinderung einen Weg ermöglichen, der als Ausnahmefall wahrgenommen wird (bspw. Matura). Zudem können die Zweifel beim Kind Verunsicherung hinterlassen, die dann die Eltern durch eine bestärkende Haltung zu beseitigen versuchen. So berichtet etwa Herr Bauer, wie sie als Eltern den Sohn „*bestärkt haben, weil es hat Phasen gegeben, wo eben die Lehrer gesagt haben, er wird das nie packen, wo er dann selber s -- unsicher war*“ (P01_04_Ep_I14).

Parallel zu den genannten Validierungsstrategien beginnen die Eltern sich über die potenzielle Realisierung des Wollens Gedanken zu machen. Erneut wird anhand dieser Unterkategorie (*sich über Realisierungsoptionen informieren*) der Zusammenhang zur Kategorie *wissend sein* deutlich. Die Eltern brauchen Wissen, um sich über Realisierungsoptionen informieren zu können – sei dies, indem Eltern selber über Recherchetechniken verfügen oder Beratungsstellen kennen, um sich informieren zu lassen. Schulische und außerschulische Beratungsangebote spielen für die

Informationsweitergabe eine zentrale Rolle. Notwendige Voraussetzung für Beratung ist das Wissen der Eltern über das Wollen der Kinder (*wissend sein*). Beratung baut hier somit (a) auf einem konkreten Wunsch (Wollen) der Kinder auf und (b) informiert über Realisierungsoptionen. Die zur Auswahl stehenden Optionen werden bei Jennifer Fuchs in Relation zu den Wegen von „*nullachtfünfzehn Kindern*“ gesetzt:

„[...] die Kinder, die so nullachtfünfzehn sind, ich sag das mal so, ja. Also die so in eine Schiene passt ja, die nur so ein bisschen Umwege machen ja. Aber die halt wirklich so nicht in die Schiene passen und einen großen Umweg machen, das ist dann schon eine andr_ andere Herausforderung“ (P01_08_Em_I15).

Aus Sicht von Frau Fuchs haben Eltern also „*andere Herausforderungen*“, wenn sie für ihr Kind mit Behinderung nach einer passenden Schule, Ausbildungsstätte, usw. suchen. Zu diesen Herausforderungen zählt etwa das fehlende Wissen über die Möglichkeiten und die sich daraus ergebende Überraschung, „*dass es überhaupt eine Möglichkeit gibt ja*“ (ebd.). Erschwerend kommen die begrenzten Optionen für Jugendliche mit Behinderung hinzu. So schränkt etwa die Notwendigkeit von gebärdensprachkompetenten Lehrkräften die Auswahl an Schulen für die gymnasiale Oberstufe auf ein Minimum ein (P01_03_Em_HI_I06).

Der Validierungsprozess der Eltern setzt sich aus verschiedenen Strategien zusammen, deren Ziel die Überprüfung des verbalisierten Wollens ist. Die Sub-Kategorie *validieren als Eltern* steht dabei in enger Verbindung mit der Sub-Kategorie *Rückmeldung ans Kind geben*. Grundlage für das Handeln der Eltern ist weiterhin die Erwartung eines selbstständigen Entscheidungsobjekts. Die Eltern treten lediglich als Berater*innen auf. Es ist das Kind, das ausgehend von den Rückmeldungen der Eltern den eigenen Beruf-/Schulwunsch (das Wollen) überprüfen und folglich bekräftigen oder revidieren soll. Informiert wird über Möglichkeiten, um das verbalisierte Wollen zu realisieren (bspw. bei Wunsch nach Matura über potenzielle Höhere Schulen informieren) sowie über alternative Optionen. Die Alternativen sind Vorschläge für einen aus Sicht der Eltern „*leichten Weg*“, wie bspw. Lehre statt Matura oder 3-jährige anstelle einer 5-jähriger gymnasialen Oberstufe (P01_03_Em_HI_I06/P01_04_Em_VI_I08). Das Mitteilen von alternativen, leichten Wegen könnte mit der Unterkategorie *Zweifel am Kind reflektieren* zusammenhängen. Eltern machen im Verlauf der Bildungsbiographie ihres Kindes immer wieder die Erfahrung, dass Fähigkeiten oder Bildungswege wegen der Behinderung angezweifelt werden. Ähnlich motiviert wie Pädagog*innen oder Familienmitglieder handeln Eltern, wenn sie auf den leichteren Weg verweisen: „*Wir hätten halt gemeint, wir Eltern Vater und ich, – a=h er soll die dreijährige machen und dann einmal schauen das Leichtere, den leichteren Weg zu gehen*“ (P01_04_Em_VI_I08). Dahinter könnte das bereits oben genannte Bestreben stehen, das Kind vor einer Überforderung zu schützen. Zudem informieren Eltern über die notwendigen Qualifikationen, bspw. dass eine gymnasiale Oberstufe einen „*normalen Lehrplan*“ (P01_03_Em_HI_I06) vorsieht. Eine Höhere Schule wird hier an Normalität geknüpft, wie folgende Aussage einer Mutter betont: „*Weil wenn er die Matura schaffen will, dann muss er den normalen Niveau haben*“ (ebd.). Neben der offensichtlichen Verknüpfung von Höherer Bildung und Normalität zeigt sich die Verbindung zur Kategorie *wissend sein*. Damit die Eltern informieren können (z. B. über die Notwendigkeit eines „normalen Lehrplans“), brauchen sie selber Wissen – müssen also *wissend sein (sich über Realisierungsoptionen informieren)*, um ihr Kind beraten zu können.

Trotz aller Zweifel und Vorschläge werden die Kinder mit Behinderung weiterhin als selbstständige Entscheidungsobjekte gesehen, die nach den Rückmeldungen der Eltern erneut ihr Wollen verbalisieren sollen. Der Berufs-/Schulwunsch wird entweder mit Blick auf das Individuum

oder eine Gruppe getroffen. Beim Blick auf das Individuum begründet das Entscheidungssubjekt den Wunsch mit den eigenen Bedürfnissen. So raten die Eltern ihrem Kind zwar – um beim obigen Beispiel zu bleiben – zum leichteren Weg, es ist dann aber der Sohn, der eine Entscheidung trifft und sein Wollen verbalisiert: *„Er hat gesagt: ‚Nein.‘ Er möchte die Fünfjährige den strengerem Weg zu gehen. (I: Mhm) Er möchte die Matura machen“* (P01_04_Em_VI_I08). Im anderen Fall wird der Wunsch in Übereinstimmung bzw. mit Blick auf eine Gruppe getroffen – etwa, wenn sich ein gehörloser Schüler mit anderen gehörlosen Schüler*innen abstimmt, damit sie gemeinsam als Kollektiv in eine Höhere Schule wechseln. Dadurch erhalten sie die notwendigen Ressourcen für gebärdensprachorientierten Unterricht, da sich durch das Kollektiv die Anzahl der *„Stützstunden pro Kind“* (P01_03_Em_HI_I06) erhöht. In Kombination mit den zusätzlichen Stunden an Gebärdensprachdolmetscher*innen können mit Blick auf den Stundenplan *„die wichtigen Sachen“* mit Dolmetscher*innen *„abgedeckt“* (ebd.) werden.

Wenn das verbalisierte Wollen (a) die Validierungsstrategien der Eltern überdauert und (b) nach den Rückmeldungen weiterhin als Wunsch vom Kind formuliert wird, ist das für die Eltern ein Indiz dafür, dass das Kind den geäußerten Wunsch *„wirklich will“* (P01_04_Ep_I14). Der artikuliert Schul-/Berufswunsch hat sich *„verfestigt“* (P01_08_Ep_I16) und hebt sich damit von der Vorstufe *„es wollen“* ab. Der Status *„es wirklich wollen“* ist für die Eltern eine notwendige Voraussetzung, um das Kind in seinem Wunsch zu unterstützen. Deutlich wird dies in folgender Aussage eines Vaters: *„Und bei ihm war es einfach klipp und klar und dadurch war für mich klar, wenn er das machen will, dann er soll er es probieren. – Kriegt er auch die Unterstützung, aber auch nur, wenn er wirklich will“* (P01_04_Ep_I14). Es wirklich zu wollen ist essentiell, um als Eltern zum Schritt des Realisierens überzugehen (siehe Sub-Kategorie *sich bewerben*). Zugrunde liegt dem Handeln der Eltern die Orientierung am Wollen des Kindes mit Behinderung verbunden mit der Erwartung des Kindes als Entscheidungssubjekt.

Der Sub-Kategorie *sich am verbalisierten Wollen des Kindes orientieren* steht die Sub-Kategorie *sich Wollen als Eltern erarbeiten* gegenüber (Abb. Sub-Kategorien, Seite 137). Ausgangspunkt ist eine gänzlich andere Situation: Die Eltern müssen sich das Wollen selber erarbeiten, können nicht davon ausgehen, dass das Kind mit Behinderung als selbstständiges Entscheidungssubjekt einen Wunsch (Wollen) verbalisiert, der zudem als realistisch eingestuft werden kann. Gemeinsam ist allen Kindern des Samples, dass sie im Laufe des Heranwachsens Berufswünsche artikulieren. Der Unterschied besteht nun darin, ob die Wünsche (das Wollen) von den Eltern als realistisch bzw. erfüllbar eingestuft werden und ob die Kinder ausgehend von den Rückmeldungen der Eltern einen Wunsch reformulieren können. Samuel Bauer artikuliert bspw. frühzeitig einen Berufswunsch und beginnt diesen mit seinen Eltern in Hinblick auf seine Sinnesbehinderung zu reflektieren. Nachdem der Wunsch als schwer realisierbar eingestuft wird, verbalisiert der Sohn einen neuen behinderungsadäquaten Wunsch (Wollen). Anders verhält es sich nun bei den Kindern mit Behinderung aus der Sub-Kategorie *sich Wollen als Eltern erarbeiten* (Familie Groß und Familie Kraft). Die Kinder mit Lernbehinderung und/oder Sehbehinderung verbalisieren desgleichen Zukunfts-/Berufswünsche (Wollen), diese werden jedoch von den Eltern als unrealistisch bzw. schwer realisierbar eingestuft. Dass damit ein ungewisser Blick in die Zukunft einhergeht, wird an folgendem Zitat deutlich: *„Weil ich noch nicht so weiß, (I: Ja.), wo (1), wohin geht die Reise, wohin könnte die Reise bei ihm gehen, ja (I: Mmh). Weil bei ihm die Vorstellungen noch recht unrealistisch hoch angesetzt sind“* (P01_01_Ep_I03). Es sind die Eltern, die den Realitätsabgleich durchführen und den Berufswunsch als unerfüllbar markieren. Im Gegensatz zu Samuel Bauer wird hier von den Jugendlichen mit Behinderung kein neuer

realisierbarer Wunsch (Wollen) formuliert, weswegen es die Eltern als ihre Aufgabe erachten, ein Wollen zu erarbeiten. Ausgangspunkt für das Handeln ist wiederum das Wollen, das nun aber nicht von den Kindern mit Behinderung kommt, sondern in erster Linie von den Eltern erarbeitet wird. Dabei können von den Eltern verschiedene Handlungsstrategien unterschieden werden, wie folgende Abbildung graphisch veranschaulicht.

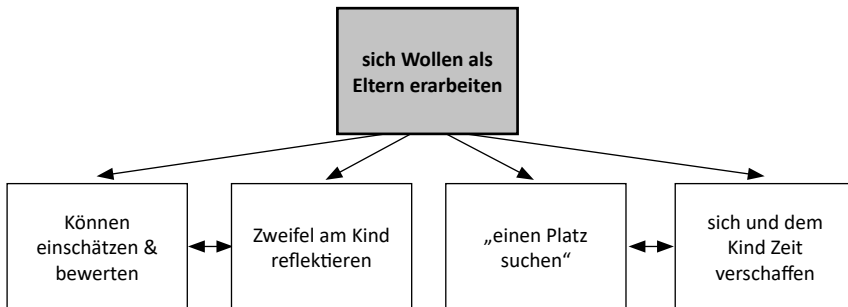


Abb. 16: Sub-Kategorie *sich Wollen als Eltern erarbeiten* (01)

Damit die Eltern ein Ziel (Wollen) formulieren können, ist es notwendig, dass sie das Können des Kindes einzuschätzen – hier zusammengefasst in der Unterkategorie *Können einschätzen & bewerten*. Praktische Überprüfungen sind hierfür zentral, indem von den Kindern verschiedene Tätigkeitsfelder ausprobiert werden (P01_02_Em_I05) und die Eltern daraus Schlussfolgerungen ziehen. Bewertet wird (a) schulisches Können (bspw. lesen, schreiben) sowie (b) berufliches Können, wozu notwendige Skills für den Arbeitsmarkt (wie Konzentration, Selbstständigkeit, Durchhaltevermögen, usw.) gezählt werden. Die Eltern kennen die notwendigen Anforderungen des Arbeitsmarktes und bewerten das Können ihrer Kinder dahingehend (P01_01_Ep_I03). Frau Groß spricht in diesem Zusammenhang von einem „Gefühl fürs Arbeiten“, das sie beim Sohn vermisst:

„[...] er hat überhaupt noch kein (2), kein Gefühl fürs Arbeiten. Was das heißt, einmal fünf Stunden, sechs Stunden irgendeiner Tätigkeit nachzugehen, wo nicht einer dort steht und ihm eine Anweisung gibt was er zu tun hat (I: Mmb)“ (P01_01_Em_I02).

Als Referenzfolie beim Bewerten dienen vor allem zwei – man könnte sagen – Maßstäbe: Tests und Regelkinder. Mütter und Väter beziehen sich auf psychologische Testergebnisse, um die Stärken und Schwächen der Kinder zu beurteilen. Durch die Testergebnisse erhoffen sich die Eltern mehr Klarheit darüber, „wohin das Kind, ab, wo die Wünsche eher gehen oder das Können des Kindes (I: Mmb)“ (ebd). Erkennbar ist ein Vertrauen in die Testergebnisse, da diese zu keinem Zeitpunkt angezweifelt werden (P01_01_Ep_I03). Zum anderen werden „Regelkinder“ (P01_01_Em_I02) als Maßstab herangezogen, indem das Können des Kindes mit Behinderung in Relation zu Kindern ohne Behinderung (Regelkindern) gesetzt wird.

In Zusammenhang mit *Können einschätzen & bewerten* steht die Unterkategorie *Zweifel am Kind reflektieren*. Das Muster ist dabei deckungsgleich zu der gleichnamigen Unterkategorie, die bei Eltern der Sub-Kategorie *sich am Wollen des Kindes orientieren* auftritt. Dies zeigt, dass Eltern generell mit Zweifel und einer defizitorientierten Sichtweise auf ihr Kind mit Behinderung vertraut sind. Besonders prägend für die Eltern sind Prognosen von Pädagog*innen über

die Zukunft der Kinder, die bereits zu einem frühen Stadium der Bildungskarriere beginnen und ein Nichtkönnen und Nichtschaffen enthalten. Wiederholt kritisieren Eltern die defizitäre medizinische sowie pädagogische Sichtweise auf ihr Kind mit Behinderung (P01_01_Ep_I03). Vor allem die wiederholten schulischen Hinweise auf das Nichtkönnen des Kindes werden von den Eltern kritisch gesehen. Stattdessen fordern sie eine ressourcenorientierte Sichtweise, die anstelle der Schwächen die Stärken der Kinder fokussiert (P01_02_Em_I05). Das Auseinandersetzen mit den Zweifeln am Kind ist für die Eltern auch ein Ankämpfen gegen die Zweifel.

Die Beurteilung externer Zweifel spielt desgleichen – zwar in unterschiedlichem Ausmaß – in der Unterkategorie „*einen Platz suchen*“ eine Rolle. Die Formulierung stammt aus den Interviews und beschreibt die Suche nach einer (Aus-)Bildungsmöglichkeit für das Kind nach der Pflichtschulzeit. Angesprochen wird mit „*Platz*“ die damit einhergehende Unbestimmtheit einer Örtlichkeit, z. B. in der Formulierung von Philomena Kraft „*wo halt gerade ein Platz ist*“ (ebd.). Während sich die Eltern der Sub-Kategorie *sich am Wollen des Kindes orientieren* ausgehend vom verbalisierten Wollen des Kindes mit Realisierungsoptionen beschäftigen, beginnen hier die Eltern im Zuge des Erarbeitens eines Wollens mit der Platzsuche. Es gibt keinen konkreten Wunsch (Wollen), der umgesetzt werden soll. Vielmehr wird generell nach einem Platz bzw. nach Möglichkeiten gesucht. Information erhalten die Eltern durch Eigenrecherche, Elternabende, Informationsveranstaltungen oder durch persönliche Netzwerke (Freunde, Bekannte, usw.). Unterstützt werden die Eltern zudem von schulischer und außerschulischer Beratung, an die sich die Eltern wenden. Beratung wird als Ort des Redens verstanden. Das Handeln bleibt den Eltern überlassen – sie müssen *aktiv werden*. Darum wünschen sich die Eltern Berater*innen, die reden und handeln. Durch die Aktivität der Berater*innen werden die Eltern entlastet, indem sie weniger aktiv sein müssen (ebd.). Generell lassen sich bei der Suche nach einem Platz zwei unterschiedliche Motive erkennen: (a) *ausbrechen wollen* und (b) *dankbar sein*. Das Motiv (a) *ausbrechen wollen* zeigt sich etwa bei Familie Kraft, die von der schulischen Beratung eine Einschätzung über die Zukunftsoptionen ihres Sohnes erhält (*Zweifel am Kind reflektieren*). Vorgeschlagen wird der Weg in die Tagesstruktur, den sich die Mutter mit dem gesellschaftlichen Denken in Schubladen erklärt und ablehnt. Der Wechsel in die Tagesstruktur sei Ausdruck für das „*Schema F*“ (ebd.), wonach Jugendliche aus einem segregativen Setting unhinterfragt in die Tagesstruktur wechseln. Diesen vorgeschlagenen und gesellschaftlich vorgegebenen Weg in die Tagesstruktur will die Mutter nicht gehen. Eine Alternative zur Tagesstruktur, verstanden als Lösung, muss jedoch selber in einem kräfteaubenden Prozess erarbeitet werden:

„Es ist ja wahnsinnig viel Arbeit. Es ist es ist ein es ist wirklich ich äh weiß nicht, wie viele Stunden ich verbracht hab', um um Lösungen zu finden, wo es mit dem Thomas hingehen könnte, ja“ (ebd.).

Die Rede vom Schema findet sich interessanterweise auch bei Jennifer Fuchs, wird jedoch mit Bezug auf Kinder ohne Behinderung verwendet:

„Also ich sag einmal für Kinder, die im in unser Schema passen, ist das glaube ich ziemlich einfach, da sind die Z die Wege sehr vorgegeben. Wenn du ein Kind hast, dass ein bisschen aus der Norm ist, ich nenne das einmal so ja, a=h ein bisschen ein Handicap hat, ist das natürlich schon schwierig“ (P01_08_Em_I15).

Beiden gemeinsam ist die Vorstellung, dass es einen gesellschaftlich vorgegebenen Weg für eine bestimmte Gruppe an Schüler*innen gibt (Schema) und Abweichungen von diesem Schema für Eltern mehr Aktivität erfordern.

Mit der Motivation, dem Kind so lange als möglich Bildung zu ermöglichen, beginnt Familie Groß nach (Aus-)Bildungsmöglichkeiten zu suchen. Grundlegendes Motiv ist hier (b) *dankbar sein*. Neben den als nicht ausreichend eingestuften Basiskompetenzen (lesen, schreiben, rechnen) schränken der Lehrplan für Schüler*innen mit erhöhtem Förderbedarf sowie die Notwendigkeit einer Nachmittagsbetreuung die Auswahlmöglichkeiten zusätzlich ein (P01_01_Em_I02). Übrig bleibt eine begrenzte Anzahl an weiterführenden, segregativen Bildungsstätten für den Sohn mit Lernbehinderung. Daraus resultiert eine dankbare Haltung bei den Eltern für die Optionen, die dem Sohn dann doch noch offenstehen. Die Dankbarkeit bezieht sich auf „*die Möglichkeiten auch auf auf auf Bildung*“ (P01_02_Em_I05), die der Sohn dadurch erhält. Deutlich wird hier das Bestreben der Eltern, den Kindern so lange wie möglich Bildung zu ermöglichen. Bildung ist somit ein zentrales Merkmal für das Wollen der Eltern. Der Wunsch nach Bildung steht dabei in Zusammenhang mit der Unterkategorie *sich und dem Kind Zeit verschaffen*. Die Schulzeit in der SEK I neigt sich dem Ende und die Eltern erkennen, dass ihrem Kind nach dem Übergang nur begrenzte Optionen zur weiterführenden Bildung zur Verfügung stehen. Der Verbleib in der SEK I kann durch das Beantragen eines freiwilligen Schuljahres verlängert werden, sofern das zur Verfügung stehende Kontingent an Bildungsjahren noch nicht ausgeschöpft wurde. Durch die zusätzlichen Schuljahre soll das Kind mit Behinderung „*so lang wie möglich*“ (P01_01_Em_I02) im Schulsystem bleiben. Dadurch wird dem Kind mehr Zeit verschafft – mehr Zeit, um nachzureifen, aber auch um Kompetenzen (etwa in lesen, selbstständiger werden) zu fördern, verbunden mit der Hoffnung, dass sich dadurch die Auswahlmöglichkeiten für die Zeit nach der SEK I vergrößern:

„Das ist rechnen, schreiben, lesen, das ist (1), das hat sich in letzter Zeit recht toll entwickelt. Ja, schauen wir, was noch geht. Darum wär es wichtig, dass er so lang wie möglich noch, ah, ein Umfeld hat, wo er gefördert wird. Wo es Leute gibt, die wissen, mit welcher Methodik kann man bei dem Karl noch was erreichen“ (P01_01_Ep_I03).

Durch die verschiedenen Strategien erhalten die Eltern Informationen über die zur Verfügung stehenden Möglichkeiten für die Zeit nach der SEK I. In Auseinandersetzung mit den Optionen wird den Eltern klar, was sie wollen oder eben nicht wollen. Dafür spielt die Kategorie *wissend sein*, sich informieren und beraten lassen, eine wichtige Rolle. Am zweiten Motiv *dankbar sein* wird zudem ersichtlich, dass *ausbrechen wollen* wesentlich von den Rahmenbedingungen abhängt. Der Wunsch nach einem nicht-segregativen Setting kann noch so groß sein, lässt sich aufgrund von Einschränkungen (bspw. Lehrplan) oftmals aber nicht realisieren. Dazu zählt für Herrn Groß ebenso die Bereitschaft, Menschen mit Behinderung aufzunehmen: „*Weil was nutzt das ganze sich den Kopf zu zerbrechen, welche Ausbildung der Karl vielleicht einmal machen kann, wenn die Industrie diese Leute gar nicht will*“ (ebd.).

Die hier präsentierten Handlungsstrategien beim Erarbeiten eines Wollens verdeutlichen die Aktivität der Eltern. Sie können sich nicht darauf verlassen, dass von ihrem Kind mit Behinderung ein Wollen verbalisiert wird, sondern müssen sich selber durch verschiedene Strategien (wie *Können einschätzen & bewerten*, „*einen Platz suchen*“ usw.) eine Perspektive für die Zukunft (Wollen) erarbeiten. Diese von den Eltern erarbeitete Perspektive wird im nächsten Schritt von den Kindern überprüft. Hier zeichnet sich ein Unterschied zur Sub-Kategorie *sich am Wollen des Kindes orientieren* ab. Es sind nicht die Eltern, die nun das Wollen der Kinder überprüfen. Der angedachte Weg der Eltern (erarbeitetes Wollen) wird von den Kindern validiert – zusammengefasst in der Sub-Kategorie *validieren durch Kind*.

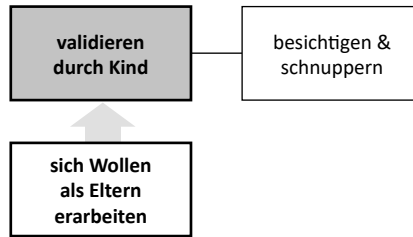


Abb. 17: Sub-Kategorie *validieren durch Kind* (01)

Den Kindern wird bewusst Entscheidungsraum überlassen, indem sie die von den Eltern angedachten Zukunftsperspektiven (Wollen) nun überprüfen, also validieren. Die Frage, die sich dabei stellt, wie groß der Validierungs- und somit Entscheidungsspielraum der Kinder ist. Eine Mutter berichtet davon, dass sie den Sohn mit Lernbehinderung zu einer Schule „hindrängen“ (P01_01_Em_I02). Begründet wird dies mit der als richtig empfundenen Schulwahl und dem Mangel an Alternativen. Dennoch wird die Meinung der Kinder zum angedachten Weg eingeholt und dem Kind bedingt die Rolle des Entscheidungssubjekts übertragen. Eine wichtige Rolle hat *besichtigen & schnuppern*. Eltern besichtigen mit ihren Kindern die von ihnen angedachten (Aus-)Bildungsstätten, damit das Kind „einen Eindruck bekommt, welche Palette es gibt“ (P01_01_Ep_I03). Organisiert wird das Schnuppern von den Eltern, um so eine praktische Überprüfung zu ermöglichen. Die Eltern erhoffen sich eine Aussage des Kindes dahingehend, ob der angedachte Weg befürwortet oder abgelehnt wird. Ähnlich wie bei der Kategorie *sich am Wollen des Kindes orientieren* zeigt sich die Tendenz der Eltern, sich von der Entscheidung zu distanzieren. Zum Ausdruck kommt dies etwa in folgendem Zitat:

„Ich kann in mir meine Bilder haben, dass ich Tagesstruktur zum Kotzen finde, ja. (2) Mag sein. -- Aber das= hat nichts mit mir zu tun. Das ist mein Bild. Das ist wie wie er es sieht, wo ich also das ist alles seine Entscheidung. Steht mir auch gar nicht zu, da irgendwas zu werten oder zu tun oder zu sagen, sondern ich kann ich seh' meine Aufgabe eben nur den Weg freizuschaukeln, ja. Und ihm Möglichkeiten aufzuzeigen. Aber in welche Richtung er geht (I: *Mhm*), dass ist= (2) geht mich auch nichts an. --- Geht mich genau gar nichts an“ (P01_02_Em_I05).

Neben der angesprochenen Aktivität der Eltern („*Weg freizuschaukeln*“) wird das Bestreben deutlich, sich von der Entscheidung des Kindes zu distanzieren. Dieses Bedürfnis ist im Vergleich dazu bei Familie Groß weniger stark ausgeprägt. Dies könnte damit zusammenhängen, dass beim Sohn „*Vorstellungen noch recht unrealistisch*“ (P01_01_Ep_I03) sind und demnach einer stärkeren Validierung durch die Eltern bedürfen. Der Validierungsprozess der Kinder ist in beiden Fällen ohne größere Überraschungen abgelaufen, indem der angedachte Weg der Eltern von den Kindern mit Behinderung bestätigt wurde. In beiden Fällen erfolgt ein Wechsel in eine (Aus-)Bildungseinrichtung für Jugendliche mit Behinderung. Während in einem Fall der entscheidende Tipp für die schulische Institution von einer Freundin kommt (P01_02_Em_I05), ist es im anderen Fall die Familie selber, die sich informiert (P01_01_Ep_I03).

Die Darstellung der einzelnen Sub-Kategorien macht darauf aufmerksam, dass von den Eltern ein unterschiedliches Ausmaß an Aktivität verlangt wird – je nachdem, ob das Kind ein Wollen verbalisieren kann (*sich am Wollen des Kindes orientieren*) oder die Eltern dieses erarbeiten müssen (*Wollen als Eltern erarbeiten*). An der Schwelle zum Realisieren steht der Validierungsprozess, indem Eltern das Wollen ihrer Kinder validieren (*validieren als Eltern*) oder die Kinder in einer Vorstufe dazu das Wollen ihrer Eltern zunächst validieren (*validieren durch Kind*). Ausgehend von

den Rückmeldungen der Kinder wird abschließend das Wollen von den Eltern validiert. Die Sub-Kategorie *validieren als Eltern* steht – gleichsam wie bei den Eltern der Kategorie *sich am Wollen des Kindes orientieren* – an der Schwelle zum Realisieren. Da durch die Validierung der Kinder der angedachte Weg der Eltern bestätigt wird, fällt die abschließende Validierung durch Eltern weniger umfangreich als bei den anderen Eltern aus. Die Validierung ist vermutlich schon beim Erarbeiten eines Wollens inbegriffen. Die Äußerungen der Kinder aus der Validierung werden nochmals überprüft und es wird ein abschließendes Urteil gefällt. Durch das Überprüfen der Kinder mit Behinderung erhält das Wollen der Eltern eventuell den Status *es wirklich wollen* und kann folglich realisiert werden – und zwar im Zuge der nächsten Sub-Kategorie *sich bewerben*.

Wird der Wunsch (Wollen) positiv validiert, folgt der nächste Schritt im Realisierungsprozess. Die Sub-Kategorie *sich bewerben* grenzt sich insofern von den anderen Sub-Kategorien ab, als das Wollen nun mehr Verbindlichkeit hat. Für die angedachten Zukunftswege ist eine Bewerbung notwendig. Dies betrifft sowohl die weiterführenden Höheren Schulen als auch die schulischen (Aus-)Bildungseinrichtungen für Jugendliche mit Behinderung. Nachdem durch die verschiedenen Schritte Gewissheit darüber erlangt wurde, dass der Wunsch (Wollen) realisiert werden kann, starten Eltern den Bewerbungsprozess, d. h. Vorstellungsgespräch bei Direktor*in mit Kind, Anmeldeformulare ausfüllen, teilweise schnuppern des Kindes, usw. Das Bewerben ist eine aktive Handlung, bei der die Eltern involviert sind. Auf das aktive Bewerben folgt eine erzwungene Passivität. Denn nun heißt es auf die mündliche und schriftliche Zusage zu warten. In dieser Phase des Wartens auf eine Zusage oder Ablehnung können die Eltern nur bedingt aktiv werden, was als belastend erlebt wird. Dazu tragen zum einen die begrenzten Optionen bei, für die man sich zur Absicherung parallel zum Bewerbungsverfahren bewerben könnte, und zum anderen die zeitlich institutionellen Rahmenbedingungen. Denn *sich bewerben* ist an feste schulische Zeitstrukturen gekoppelt: „im Februar sind die Anmeldungen in die Schulen“ (P01_03_Em_HI_I06). In Übereinstimmung mit den anderen Eltern wird von Frau Sommer der Februar als wichtiger Monat für Schulanmeldungen genannt. Aufgrund der Bewerbungsfristen würde eine Absage den Zeitdruck für Eltern erhöhen. Bei einer Absage müsste ein neuer Wunsch (Wollen) erarbeitet werden, was mit den darauffolgenden Schritten (*validieren als Eltern, Rückmeldung ans Kind geben bzw. validieren durch Kind, validieren als Eltern*) Zeit benötigt – Zeit, die aufgrund der Rahmenbedingungen oft nicht gegeben ist. Die Sub-Kategorie *sich bewerben* kann also nicht losgelöst von der Kategorie *Zeitdruck verspüren* gedacht werden. Ein Druck, der sich durch das nahende Schulende (meist Ende Juni) oft noch verstärkt, „weil ja die Zeit v_läuft und läuft und läuft und die Schule geht ab zu Ende“ (P01_08_Ep_I16).

Eine Zusage ist im Bewerbungsprozess eine wesentliche Voraussetzung, damit der Wunsch (Wollen) nach einer erfolgreichen Validierung realisiert, im Sinne von verwirklicht, werden kann. Dies bedeutet gleichzeitig, dass der Wunsch zur Realisierung alleine nicht ausreicht. Es bedarf einer mündlichen und schriftlichen Zusage (P01_03_Em_HI_I06). Von den Eltern werden als weitere Faktoren die finanziellen Möglichkeiten einer Familie genannt. Dies ist insofern relevant, als mehr als die Hälfte der Jugendlichen mit Behinderung nach der SEK I in eine Privatschule wechselt, was eine zusätzliche „*finanzielle Belastung*“ (P01_08_Ep_I16) darstellt. Frau Fuchs meint in diesem Zusammenhang: „Ist halt auch wieder traurig, dass nur wennst ein bisschen äh Geld hast, dass du das dann machen kannst, oder?“ (P01_08_Em_I15). Die Finanzierung durch Eltern wird zwar nicht direkt kritisiert, hier von Seiten der Mutter aber mit einem Gefühl der Traurigkeit, eine nicht eindeutig positive Reaktion, in Verbindung gebracht.

Schulnoten sind zudem ein wichtiger Gatekeeper am Weg zur Realisierung eines Wollens – vor allem mit Blick auf die Höhere Schule. Für den Besuch einer gymnasialen Oberstufe sind bestimmte Noten erforderlich, ohne die eine Bewerbung aussichtslos erscheint. So hat der Sohn

von Familie Bauer²¹ erst durch die entsprechenden Noten „dann in die Höhere Schule gehen können, wo er jetzt geht“ (P01_04_Ep_114). Für die Bewerbung ist die schriftliche Bestätigung der Noten in Form eines Zeugnisses essentiell. Ausgehend davon wird „dann entschieden, ob er darf oder nicht“ (P01_04_Em_VI_I08). Deutlich wird bei der Sub-Kategorie *sich bewerben* die Abhängigkeit, wenn es um das Realisieren des Wollens geht. Faktoren, wie eben die Schulnoten oder die finanziellen Möglichkeiten einer Familie, haben wesentlichen Einfluss auf den Bewerbungsprozess und somit darauf, ob der Wunsch (Wollen) tatsächlich realisiert werden kann.

schulische Aufträge umsetzen

Die Aktivität, das *aktiv sein (müssen)*, der Eltern bezieht sich auf drei Kategorien (siehe Übersicht Seite 127). Der umfangreichste Aktivitätsbereich stellt die bereits näher erläuterte Kategorie *Wollen realisieren* dar. Nicht minder wichtig, jedoch weniger ausführlich in den Interviews thematisiert, präsentiert sich die Kategorie *schulische Aufträge umsetzen*, die sich aus zwei Sub-Kategorien zusammensetzt. Die Anzahl an Sub-Kategorien mag gering erscheinen, lässt sich aber auf die analytische Verdichtung zurückführen. Mit dem Ziel nach und nach ein höheres Abstraktionslevel zu erreichen, wurden die vorläufigen Kategorien (sprich die *tentative categories*) im Zuge der Auswertung durch *constant comparison* und *memoing* immer weiter zusammengefasst (Charmaz 2014), bis in diesem Falle nur noch zwei Sub-Kategorien (*Praktikum organisieren* und *kurzfristig informiert werden*) übriggeblieben sind.

Tab. 13: Kategorie *schulische Aufträge umsetzen* mit Sub-Kategorien (01)

| Kategorie | Sub-Kategorien |
|-------------------------------------|--|
| <i>schulische Aufträge umsetzen</i> | <i>Praktikum organisieren müssen</i> <i>kurzfristig informiert werden</i> |

Die Formulierung deutet es bereits an: Die Eltern werden hier zu Befehlsempfängern. Sie erhalten Aufträge, salopp formuliert schulische To Do's, die sie dann umsetzen müssen. Die in der vorherigen Kategorie *Wollen realisieren* getätigte Unterteilung der Eltern in zwei Gruppen – je nachdem, ob das verbalisierte Wollen von den Kindern mit Behinderung kommt oder sie dieses selber erarbeiten müssen, – ist hier nicht von Belang. Die Kategorie *schulische Aufträge umsetzen* richtet sich an alle Eltern, unabhängig davon, wie das Wollen zustande kommt.

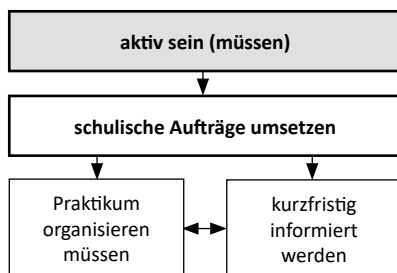


Abb. 18: Kategorie *schulische Aufträge umsetzen* mit Sub-Kategorien (01)

21 Der Vater wurde in der ersten Erhebungsphase als einzige Person nach den Sommerferien befragt, weswegen er bereits über den vollzogenen Übergang sprechen kann.

In der Sub-Kategorie *Praktikum organisieren müssen* geht es um eine erzwungene Aktivität – die Eltern müssen schulisch aktiv werden. Ausgangspunkt sind die berufspraktischen Tage, welche Schüler*innen (hier der Neuen Mittelschule bzw. Mittelschule) als Ergänzung zur verbindlichen Übung Berufsorientierung in der dritten und vierten Klasse der SEK I absolvieren müssen. Im Interview mit Bernhard Bauer werden die sog. Schnuppertage wie folgt beschrieben:

„Also ich -- es sind praktisch drei Tage a=h m= wo eben= ein Kind schauen muss oder die Eltern für das Kind schauen irgendwo unterzukommen a=h wo man eben einen Beruf sieht“ (P01_04_Ep_I14).

Kinder sollen in einem Betrieb für mehrere Tage praktische Erfahrungen sammeln. Im Zitat werden Eltern und Kinder als mögliche Organisator*innen der berufspraktischen Tage genannt, Lehrkräfte werden beispielsweise nicht angeführt. Diese spielen auch in den Interviews keine Rolle, denn es sind in erster Linie die Eltern, die sich um einen Platz für ein Praktikum kümmern (P01_01_Em_I02). Die Eltern können hier als Befehlsempfänger beschrieben werden: Sie erhalten einen schulischen Auftrag (Praktikumsplatz organisieren) und setzen diesen innerhalb einer vorgegebenen Zeit um – wie folgende Aussage von Jennifer Fuchs verdeutlicht: „*Wir haben damals diese berufsbezogenen – Tage hingeknallt bekommen, da machts eine Woche vor Weihnachten, ja*“ (P01_08_Em_I15). In den wenigsten Fällen wird davon berichtet, dass es von der Schule eine Liste an Betrieben gibt, aus der ausgewählt werden kann, oder sich die Jugendlichen selber aktiv um einen Praktikumsplatz bemühen. Beides kommt zwar vor, wie bei Samuel Bauer, der sich entgegen der Erwartung der Mutter eigenständig einen Praktikumsplatz organisiert hat (P01_04_Ep_I14). Es überwiegen jedoch die Erfahrungen der Eltern, dass sie aktiv werden müssen und ohne Unterstützung der Schule einen Platz für die verbindlichen berufspraktischen Tage finden müssen. Die zuvor beschriebene Überraschung der Mutter über die Eigenaktivität des Sohnes könnte darauf hindeuten, dass es die Mutter als ihre Aufgabe angesehen hätte, einen Praktikumsplatz für den Sohn zu organisieren. Zudem werden die berufspraktischen Tage von den Eltern in Hinblick auf ihre Aussagekraft für das spätere Arbeitsleben reflektiert. Die Eltern betonen wiederholt, dass ein Praktikum keinen Einblick in die Arbeitsrealität gibt und somit die Erfahrungen der Kinder auch nur begrenzte Aussagekraft haben (P01_01_Em_I02/P01_08_Ep_I16). Dadurch wird die Rolle der Eltern als Berater*innen gestärkt, die den Kindern aufgrund ihrer Arbeitserfahrungen Einblick in die tatsächliche Arbeitswelt geben können. Interessant ist in diesem Zusammenhang, dass Beruf bzw. Arbeit mit Spaß in Verbindung gebracht wird. Mit Blick auf die Zukunft wünschen sich alle Eltern, dass ihre Kinder mit Behinderung einen Beruf finden, der Spaß macht. Dies ist vor allem mit Blick auf den schulischen Kontext spannend. Schule und Spaß scheinen entkoppelt zu sein. Eltern wünschen sich nicht, dass ihr Kind bei einem Wechsel in die Höhere Schule Spaß hat. Der Wunsch nach Spaß im Beruf ist hingegen präsent:

„Wünschen würd' ich mir, dass der Karl irgendwo unterkommt, wo er Spaß hat an der Arbeit (*I: Mmb*)“ (P01_01_Em_I02).

„Er soll das werden, was ihm Spaß macht“ (P01_04_Ep_I14).

In Zusammenhang mit der Sub-Kategorie *Praktikum organisieren müssen* steht die Sub-Kategorie *kurzfristig informiert werden*. Darin enthalten ist die Kritik der Eltern, dass sie aus ihrer Sicht zu zeitnah über die schulische Aufgabe informiert werden. Kritisiert wird nicht, dass die Eltern aktiv werden müssen, sondern dass sie zu wenig Zeit für die Umsetzung der Aufgabe erhalten. Dadurch geraten die Eltern bei der Organisation eines Praktikums unter Zeitdruck und fühlen sich gestresst (P01_01_Em_I02). Aus Sicht von Familie Fuchs überschätzt die Institution Schule die Fähigkeiten der Eltern, innerhalb einer kurzen Zeit einen Praktikums-

platz für das Kind mit Behinderung finden zu können. Denn nicht alle Eltern können auf ein persönliches Netzwerk zurückgreifen, sprich aus ihrem persönlichen Umfeld einen Praktikumsplatz lukrieren (P01_08_Ep_I16). Zudem seien nicht alle Betriebe für Jugendliche mit Behinderung geeignet, was es „*sehr sehr schwierig*“ (ebd.) macht, in einem kurzen Zeitfenster einen passenden Praktikumsplatz zu finden. Dennoch gilt es als Eltern den schulischen Auftrag umzusetzen, weswegen die Eltern trotz aller Widrigkeiten „*relativ rasch eine Lösung finden*“ (ebd.) müssen. Im Gegensatz dazu hätten es „*Regelkinder*“ (P01_01_Em_I02) einfacher. Sie können innerhalb einer kurzen Zeit einen Platz finden, da Betriebe auf Regelkinder ausgerichtet seien.

Die Aufgabe der Eltern eines Kindes mit Behinderung besteht also vielfach darin, schulische Aufträge umsetzen. Einige Mütter und Väter sind in den Schulen aktiv, indem sie eine schulische Funktion übernehmen. Um in der Schule aktiv sein zu können, braucht es Wissen sowie Kompetenzen in deutscher Sprache. Fehlende Deutschkenntnisse werden als Barriere gesehen, um sich als Eltern in der Schule engagieren zu können (P01_02_Em_I05). Das schulische Engagement macht wiederum deutlich, dass es sich bei den befragten Eltern um eine sehr engagierte und aktive Gruppe handelt. Es ist zu reflektieren, ob dies auf alle Eltern per se zutrifft oder vielmehr ein Spezifikum der hier befragten Mütter und Väter darstellt (siehe Teil 4).

administrativ handeln

Die Sub-Kategorie *administrativ handeln* steht für die Aktivität der Eltern mit Blick auf behördlich administrative Tätigkeiten im schulischen Kontext. Im Gegensatz zur Kategorie *schulische Aufträge umsetzen* kommt der Impuls zur Aktivität nicht ausschließlich von der Schule, wie dies etwa beim Organisieren eines Praktikums für die berufspraktischen Tage der Fall ist. Die Aktivität geht vorwiegend von den Eltern selbst aus, wenngleich es Situationen gibt, in denen Lehrkräfte Auslöser für das Handeln der Eltern sind – etwa, wenn Eltern ausgehend vom Input durch Lehrer*innen „*einen Antrag stellen*“ (P01_03_Em_HI_I06) für Dolmetscher*innen. Der Unterschied liegt darin, dass die schulischen Aufträge als Muss zum Handeln verstanden werden, während das administrative Handeln auf Freiwilligkeit beruht. Die Kategorie *administrativ handeln* setzt sich aus zwei Sub-Kategorien zusammen (*für passende Rahmenbedingungen sorgen* und *ein Kontingent an Bildungsjahren haben*).

Tab. 14: Kategorie *administrativ handeln* mit Sub-Kategorien (01)

| Kategorie | Sub-Kategorien |
|------------------------------|---|
| <i>administrativ handeln</i> | <i>für passende Rahmenbedingungen sorgen</i> <i>ein Kontingent an Bildungsjahren haben</i> |

Das administrative Handeln bezieht sich in erster Linie auf die Sub-Kategorie *für passende Rahmenbedingungen sorgen*. Die Eltern werden in Form von administrativem Handeln aktiv, um ihrem Kind mit Behinderung die geeigneten schulischen Rahmenbedingungen zu ermöglichen. Dabei kann unterschieden werden zwischen dem Organisieren von (a) technischer Unterstützung und (b) personeller Unterstützung. Mit (a) *technischer Unterstützung* sind all jene technischen Geräte gemeint, die im schulischen Alltag für das Kind mit Behinderung eine wertvolle und zugleich notwendige Unterstützung darstellen, wie bspw. Lesegeräte. Die technischen Geräte werden jedoch den Kindern nicht automatisch zur Verfügung gestellt, sondern müs-

sen rechtzeitig mit einem Formular beantragt werden. Barbara Bauer erzählt, wie sie bereits im Dezember beginnen, die technische Unterstützung für das kommende Schuljahr vorzubereiten:

„Haben im Dezember schon angefangt, dass wir im September -- das Gerät dort stehen haben. (I: Mhm) -- Das wäre jetzt über die S_ die Ferien abgeholt worden und dann hätte er das gleiche Gerät wieder, wär wieder geholt worden und wär war erst wieder so Mitte September aufgestellt worden. (I: Mhm) Also da hätte er die ersten Wochen zum Beispiel kein Lesegerät gehabt (*holt Luft*)“ (P01_04_Em_VI_I08).

Durch das aktive und frühzeitige Handeln können die Eltern sicherstellen, dass das Lesegerät (die technische Unterstützung) rechtzeitig den Übergang in die neue Schule schafft.

Das Reden über technische Unterstützung in den Interviews verdeutlicht den Mehrwert eines Forschungsdesigns mit multiplen Perspektiven auf einen Forschungsgegenstand. Durch die Narrative von Sohn und Mutter – jeweils mit Sehbehinderung – offenbart sich eine interessante Entwicklung. Die Möglichkeiten technischer Unterstützung haben zu einem geänderten Umgang der Lehrkräfte mit den Schüler*innen mit Behinderung geführt. Technische Unterstützung wird als individuell unterstützungshemmend erlebt. Das Fehlen von technischer Unterstützung in der Vergangenheit hat zu einer erhöhten Bereitschaft der Lehrkräfte geführt, die Schüler*innen mit Sehbehinderung zu unterstützen. Das Vorhandensein von technischer Unterstützung wird hingegen als individuell unterstützungshemmend erlebt, indem Lehrer*innen selber nicht mehr unterstützend aktiv werden. Dahinter könnte die Annahme stecken, dass das Kind mit Sinnesbehinderung durch die Technik als ausreichend unterstützt gesehen wird, was ein zusätzliches Handeln für die Lehrkräfte nicht notwendig macht. Dies führt dann wie im Fall von Samuel Bauer dazu, dass Lehrkräfte wiederholt auf die individuellen Bedürfnisse des Sohnes „vergessen“ (ebd.) und an größere Kopien erinnert werden müssen. Die (b) *personelle Unterstützung* wird ebenso im Kontext von Sinnesbehinderung diskutiert, bezieht sich jedoch auf die Gruppe der gehörlosen Menschen. Ausgehend vom bevorzugten Schulsetting organisieren Eltern die notwendige personelle Unterstützung. Diese zeigt sich in Form von Dolmetscher*innen, die für einen bilingualen Unterricht für gehörlose Schüler*innen unerlässlich sind, jedoch zuvor entsprechend beantragt werden müssen (P01_03_Em_HI_I06). Das administrative Handeln der Eltern bezieht sich hier zum einen auf das Ausfüllen von Formularen, und zum anderen auf das Absprechen mit anderen gehörlosen Schüler*innen, deren Eltern – etwa, wenn die Entscheidung für/gegen Schriftdolmetscher*innen zu treffen ist

Eltern sorgen durch das Organisieren der technischen bzw. personellen Unterstützung also für die passenden schulischen Rahmenbedingungen. Dies geschieht eigenständig, in Abstimmung mit anderen Eltern sowie in Kooperation mit der Schule – etwa, wenn Lehrkräfte die Antragstellung aktiv unterstützen. Mit Blick auf das Thema Kooperation ist zudem interessant, dass eine Mutter aktiv wird, um ein Treffen zwischen verschiedenen personellen Unterstützer*innen (wie Logopäd*in, Lehrer*in, usw.) zu organisieren. Auf Initiative von Carina Sommer werden die betreffenden professionellen Unterstützer*innen „eingeladen“ (ebd.) und eine interdisziplinäre Kooperation dadurch initiiert. Das Beantragen von Unterstützung setzt für Bernhard Bauer ferner voraus, dass Eltern die Behinderung ihres Kindes wahrhaben wollen. Nur wenn die Behinderung des Kindes akzeptiert wird, sind Eltern bereit, für ihr Kind Unterstützung zu organisieren. Aus Sicht des Vaters braucht es Akzeptanz und Wissen, um Unterstützung beantragen zu können (P01_04_Ep_I15). Hier angesprochen wird der Zusammenhang zur Kategorie *wissend sein*, die später noch vertiefend behandelt wird.

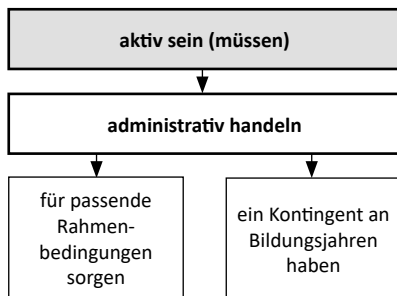


Abb. 19: Kategorie *administrativ handeln* mit Sub-Kategorien (01)

Das administrative Handeln bezieht sich zum einen auf die Unterstützungsformen (technisch, personell) und zum anderen auf das Beantragen von zusätzlichen Schuljahren. Die Sub-Kategorie *ein Kontingent an Bildungsjahren haben* beschäftigt sich mit dem Wunsch der Eltern nach zusätzlichen Schuljahren für ihr Kind. Das erfordert von den Eltern ein administratives Handeln, dem durch gesetzliche Vorgaben Grenzen gesetzt sind. Ein Blick auf die Bildungsverläufe offenbart bei fast allen Jugendlichen mit Behinderung eine verlängerte Schulzeit (siehe Kapitel 6), wobei die Schulbesuchsdauer generell gesetzlich begrenzt ist. Für jedes Schulkind gibt es ein Kontingent an Bildungsjahren, an Jahren, die es im Schulsystem bleiben darf (geregelt im Schulunterrichtsgesetz §32, RIS 2021a). Durch ein zusätzliches, freiwilliges Schuljahr, bspw. durch eine Rückstufung oder eine Klassenwiederholung, wird ein Jahr vom Kontingent abgezogen. Jedes freiwillige Schuljahr nach der Pflichtschulzeit, also ab Schulstufe 10, muss beantragt werden – es sei denn, das Kind befindet sich in einem Schulsystem, das eine 10. Schulstufe vorsieht (wie bspw. gymnasiale Oberstufe). Am Übergang von SEK I in die weitere schulische Bildung zeigt sich, dass der Übergang durch ein zusätzliches beantragtes Jahr aufgeschoben oder verlängert wird. Ein aufgeschobener Übergang findet statt, wenn die vierte Klasse (SEK I) durch ein zusätzlich beantragtes Schuljahr erneut besucht wird. Der Übergang verlängert sich, wenn das Kind noch nicht in die neue Schule wechselt, aber auch nicht mehr im alten System ist. Dies ist beispielsweise der Fall, wenn das Kind in eine Übergangsklasse wechselt, die auf die Höhere Schule vorbereitet, oder ein Berufsvorbereitungsjahr besucht. Ist die Pflichtschulzeit beendet und wird von den Eltern ein zusätzliches Schuljahr beantragt, geht damit eine Zeit des Wartens und der Ungewissheit einher. Ähnlich wie beim Bewerbungsprozess für eine Schule (siehe Sub-Kategorie *sich bewerben*) gilt es auf eine Zusage oder Ablehnung zu warten.

Die zusätzlichen Schuljahre im Bildungsverlauf werden von den Eltern jedoch unterschiedlich gewertet. Während bei Jugendlichen mit Behinderung am Übergang in die gymnasiale Oberstufe ein zusätzliches Schuljahr aus Sicht der Eltern zu vermeiden ist (P01_04_Ep_I14), kämpfen Eltern von Kindern mit einem abweichenden Lehrplan für jedes zusätzliche Schuljahr in der SEK I – wie dies Rosalie Groß beschreibt: „Also wie gesagt, dass, einfach noch kämpfen, dass der Karl so lang wie möglich in der Schule bleibt. Wo er noch unterrichtet wird“ (P01_01_Em_I02). Ein zusätzliches Jahr wird von den Eltern unterschiedlich bewertet: als Verlust oder als Gewinn. Eine Gemeinsamkeit liegt darin, dass technische und personelle Unterstützung ein Schuljahr im Voraus beantragt werden muss. Dies erfordert von den Eltern ein administratives Vorausplanen für das nächste Schuljahr, um wie im Falle von Familie Bauer sicherstellen zu können, dass die Unterstützung (das Lesegerät) den Übergang in die neue Schule schafft. Damit die Eltern ohne Zeitdruck administrativ handeln

können, benötigen sie Wissen über das Wollen des Kindes. Hier wird die Verbindung der beiden Kategorien *Wollen realisieren* und *administrativ handeln* deutlich. Je eher Eltern über den Wunsch (Wollen) Bescheid wissen, desto eher können sie administrativ handeln und sich gegebenenfalls notwendiges Wissen innerhalb einer vorgegebenen Frist zur Antragsstellung aneignen.

Die einzelnen (Sub-)Kategorien stehen also nicht isoliert für sich, sondern können erst in ihrer wechselseitigen Beziehung zueinander verstanden werden. Sind Eltern wissend, können sie administrativ handeln. Für das Abwickeln der administrativen Agenden braucht es ein vertieftes Hintergrundwissen zu schuladministrativen Abläufen, Formularen, Abgabefristen usw. Darum informieren sich die Mütter und Väter in Eigenrecherche und/oder suchen (außer-)schulische Beraterin*innen auf (P01_03_Em_HI_I06/P01_04_Em_VI_I08). Das Ende der SEK I geht vielfach mit dem Ende der Pflichtschulzeit einher und stellt Eltern vor zusätzliche Herausforderungen, wenn es um den Übergang in ein weiteres schulisches Setting geht. Während etwa das Land für die Pflichtschulen zuständig ist, fallen die Allgemeinbildenden Höheren Schulen in die Zuständigkeit des Bundes. Wechselt nun ein Kind von einer Mittelschule (SEK I) in eine gymnasiale Oberstufe (SEK II), geht dies mit einem Wechsel der Zuständigkeiten einher. Durch das Ende der Pflichtschulzeit ändern sich oftmals behördliche Zuständigkeiten, was ein neues Hintergrundwissen für das administrative Handeln erfordert. Anhand der Kategorie *administrativ handeln* wird somit erneut die Verbindung zur zentralen Kategorie *wissend sein* ersichtlich, die im nächsten Abschnitt ausführlicher vorgestellt wird.

wissend sein

Der Zusammenhang zwischen den zentralen Kategorien *aktiv sein (müssen)* und *wissend sein* wurde bereits wiederholt angedeutet. Wissen ist eine wesentliche Voraussetzung für das Handeln von Eltern. Umgekehrt bedarf es gleichsam Aktivität, um sich Wissen anzueignen. Die Analyse macht das Bestreben der Eltern deutlich, sich als *wissende* Eltern zu präsentieren. Diesen Zustand erlangen die Mütter und Väter, indem sie sich zum einen informieren und beraten lassen. Zum anderen hängt *wissend sein* davon ab, ob es Erfahrung mit Behinderung gibt, bspw. durch die Eigenbetroffenheit eines Elternteils. Damit sind die beiden zugrundeliegenden Kategorien angesprochen, die nun erläutert werden. Dies geschieht ohne Verweis auf Sub-Kategorien, da durch die einzelnen Analyseschritte keine zutage getreten sind. Unabhängig davon können jedoch die Eigenschaften der beiden Kategorien *sich informieren & beraten lassen* sowie *Erfahrung mit Behinderung haben* beschrieben werden.

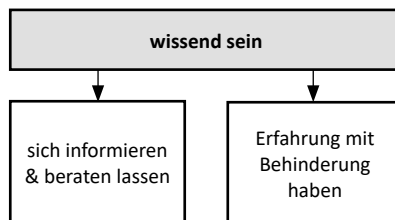


Abb. 20: Zentrale Kategorie *wissend sein* mit Kategorien (01)

sich informieren & beraten lassen

Die Kategorie *sich informieren & beraten lassen* ist wesentlich, damit die Eltern den Status als *wissende* Eltern erlangen. Es zeigt sich – wie bereits mehrfach angedeutet –, dass es Wissen zum

Handeln braucht (P01_01_Ep_I03). Angesprochen wird durch die Bezeichnung der Kategorie der doppelte Charakter von Informationsbeschaffung: Eltern werden einerseits aktiv, indem sie bspw. im Internet recherchieren oder bildungspolitische Dokumente lesen. Eltern beschaffen sich Informationen, was von Philomena Kraft mit „*lästig sein*“ in Verbindung gebracht wird: „*Also es ist so, du musst dir das einfach alles selber suchen. Du musst einfach wirklich -- schauen, -- recherchieren, anrufen, lästig sein*“ (P01_02_Em_I05). Andererseits werden den Eltern auch Informationen vermittelt, etwa bei Informationsveranstaltungen oder Beratungsgesprächen. Dass die beiden Aspekte jedoch nur schwer getrennt werden können, ist offensichtlich. So setzt ein außerschulisches Beratungsgespräch vielfach voraus, dass sich Eltern eigeninitiativ über Beratungsmöglichkeiten informiert haben, um sich dann überhaupt erst an die Beratungsstelle wenden zu können. Desgleichen kommt es vor, dass Eltern ein Angebot zur Beratung erhalten – wie dies bei schulischen Beratungsangeboten, wie Jugendcoaching, der Fall ist. Zudem entsprechen proaktive Beratungsangebote dem Wunsch der Eltern nach *passiv sein wollen* (siehe Kategorie *Wollen realisieren*). Wird Eltern von Berater*innen ein Gespräch angeboten, müssen sie selber nicht aktiv werden. Die Aktivität von Berater*innen könnte bei den Eltern zur Entlastung führen. Eltern wollen nicht zu Bittstellern werden, was sich durch proaktive Beratungsangebote vermeiden lässt (P01_01_Ep_I03/P01_08_Ep_I16). Dass es Eltern aber nicht gewohnt sind, wenn Berater*innen für sie aktiv werden, zeigt folgendes Zitat:

„Aber es ist es schockiert mich i_ also wie gesagt, es verwundert mich so wie mit dem BNQ A²². Da muss ich immer noch denk, boa (*erstaunend*) ich meine, ich träume. (*lacht*) Hallo=, da ruft jemand für mich an“ (P01_02_Em_I05).

Eltern informieren sich eigenständig (bspw. über Beratungs-/Schulmöglichkeiten) und sind gleichzeitig auf Informationen von außen angewiesen. Augenscheinlich wird dies mit Blick auf schulinterne Informationen. Da Eltern die Schule selber nicht besuchen, also keinen direkten Einblick haben, müssen sie entweder von ihren Kindern oder den Lehrer*innen über schulinterne Vorgänge informiert werden (P01_04_Ep_I14). Vor allem bei auftretenden Problemen wird eine Informationsweitergabe von den Lehrer*innen erwartet (P01_02_Em_I05). Mütter und Väter müssen darauf vertrauen können, dass sie bei schulinternen Problemen rechtzeitig informiert werden, damit sie im Bedarfsfall zeitnah handeln können. Das schulinterne Wissen ist demnach von der Kommunikationsbereitschaft der schulischen Akteur*innen und deren Interpretation, was erzählbedürftig ist, abhängig. Diese Abhängigkeit erklärt eventuell auch, warum viele der befragten Eltern eine schulische Funktion ausüben. Daran könnte die Erwartung geknüpft sein, durch ein schulisches Amt (früher) schulinterne Informationen zu erhalten. Bereits angesprochen wurde das Bestreben der Eltern sich als *wissende* Eltern zu präsentieren. In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage nach den „*Hauptinformationsquellen*“ (P01_01_Ep_I03) von Eltern. Im schulischen Kontext spielen andere Eltern nur eine untergeordnete Rolle. Zwar werden sie als wertvolle Informationsressource gesehen, der Austausch mit anderen Eltern findet aber vorrangig in außerschulisch organisierten Treffen statt (P01_04_Ep_I14/P01_08_Em_I15/P01_02_Em_I05). Begründet wird dies unter anderem mit der geringen Teilnahme von Müttern und Vätern an schulischen Elternabenden (P01_01_Ep_I03). Im Gegensatz dazu betont etwa Ludwig Fuchs, dass er und seine Frau regelmäßig Elternabende besuchen, welche als

22 BNQ (Beruf-Nachreifung-Qualifizierung) ist eine selbstgewählte Abkürzung, die zum Zweck der Anonymisierung den Namen einer (außer-)schulischen Institution in den Transkripten ersetzt. Diese Abkürzung wurde bei allen Interviews verwendet. Der Zusatz „A“ weist darauf hin, dass es sich um die erste Nennung einer BNQ-Institution im Interview handelt.

Ort der Wissensvermittlung gesehen werden (P01_08_Ep_I16). In der neuen Schule erhoffen sich die Eltern daher einen intensiveren Kontakt mit den anderen Eltern.

Eine wichtige Informationsquelle sind für Eltern die schulischen Beratungsmöglichkeiten. Zu nennen sind hier Gespräche mit den Jugendcoaches der Kinder sowie mit deren Lehrkräften im Rahmen von organisierten Elterngesprächen bzw. Elternabenden. Auffallend ist, dass Eltern zu den Gesprächen – sei es mit Jugendcoaches oder Lehrer*innen – eingeladen werden (P01_01_Ep_I03/P01_02_Em_I05). Es scheint hier die unausgesprochene Regel zu geben, wonach ein schulisches Gespräch an eine Einladung gebunden ist. Nur wenige Eltern wenden sich proaktiv mit der Bitte um einen Gesprächstermin an schulische Akteur*innen. Um ein Gespräch zu bitten, käme demnach einem Verstoß gegen die unausgesprochene Regel (auf eine Einladung warten) gleich. Sich gegen diese Regel dennoch hinwegzusetzen und ein Gespräch mit Lehrer*innen, Direktor*innen, usw. zu initiieren, ist für manche Eltern womöglich nicht denkbar.

Um an Wissen zu kommen (*wissend* zu werden), informieren sich Eltern eigenständig oder lassen sich beraten. Dabei zeigt sich, dass sich Eltern aktiv an außerschulische Beratung wenden, während Gespräche im schulischen Kontext vielfach an eine Einladung geknüpft sind. Durch den Status als *wissende Eltern* werden Elternteile in eine aktive Lage versetzt, indem sie handeln können. Gleichzeitig führt die Wahrnehmung *wissend* zu sein im schulischen Kontext zu einem passiven Verhalten der Lehrer*innen, Direktor*innen, usw. Mit anderen Worten: Je wissender die Eltern, desto weniger aktiv sind die schulischen Akteur*innen. Zum Ausdruck kommt dies in folgenden Zitaten, die sich auf Gespräche zwischen Eltern und Berater*in, Direktor*in beziehen:

„Und er hat zu mir selber sagt er, Bernhard ich würde dich gerne unterstützen, weiß ich aber nicht wieso wie, weil du eigentlich im n_ im Vorhinein ihr alles eh selber schon gemangement habt, bevor ich euch überhaupt helfen kann. (*bolt Luft*)“ (P01_04_Ep_I14).

„A=h wenn die Eltern absolut keine Ahnung haben – ja, dann lädt sie die Eltern öfters ein. -- Aber dadurch, dass ich ja äh vom Sch_ äh Bildungssystem eh gut informiert war, was soll sie mir noch groß erzählen ja“ (P01_03_Em_HI_I06).

In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, ob sich schulische Beratung in erster Linie an unwissende Eltern richtet. Möglicherweise fehlt es den schulischen Akteur*innen auch an vertieftem Wissen, wenn sie wissende Eltern beraten sollen.

Erfahrung mit Behinderung haben

Ob Eltern wissend sind und als solche handeln können, wird wesentlich von ihren Vorerfahrungen mit dem Thema Behinderung beeinflusst. In der Kategorie *Erfahrung mit Behinderung haben* verhandeln Eltern ihr Wissen über Themen, die mit der Behinderung ihres Kindes in Zusammenhang stehen (wie Schul-/Ausbildungsmöglichkeiten, Unterstützungsformen, usw.). Die Erfahrungen mit Behinderung werden dabei mit Blick auf Eigenbetroffenheit und Erfahrungen im sozialen Umfeld thematisiert. Ausführlich wird von Eltern reflektiert, wie ihr Wissen durch die (fehlende) Eigenbetroffenheit beeinflusst wird. Hier zeigt sich das Potenzial der eigenen Studie, indem Eltern mit und ohne Behinderung befragt worden sind. Zwei der befragten Mütter haben eine Sinnesbehinderung, wodurch in zwei Familien ein Kind und ein Elternteil eine Behinderung haben. Dadurch können zwei Familien auf Vorerfahrungen eines Elternteils mit Behinderung zurückgreifen. Durch die – ich nenne es – Eigenbetroffenheit der Mütter ergibt sich ein Wissensvorsprung, den auch die Familien als solchen benennen. Der Wissensvorsprung ergibt sich aus den Erfahrungen der betroffenen Mütter sowie aus gemeinsamen Erfahrungen als Familie mit der

Behinderung der Mutter. Für Bernhard Bauer bedeutet dies wiederum, dass Familien ohne einen Elternteil mit Behinderung ein Informationsdefizit haben. Aufgrund der fehlenden Vorerfahrungen haben sie weniger Wissen, was Auswirkungen auf ihr Handeln hat. Durch die Eigenbetroffenheit seiner Frau hat Bernhard Bauer mehr Wissen zum Thema Behinderung. Dies betrifft vor allem administratives Wissen, bspw. Erfahrungen im Umgang mit Behörden und bei Antragstellungen. Die Eltern können dadurch schneller handeln und sogar das Auftreten von Problemen beim Sohn verhindern (P01_04_Ep_I14). Die Fähigkeit zum Handeln wird den anderen Eltern nicht abgesprochen, es geht aber um die Geschwindigkeit, also wie schnell sie aktiv werden können. Eltern mit Behinderung können aber nicht immer auf eigene Erfahrungen zurückgreifen, etwa wenn das Kind im Gegensatz zur eigenen Schulbiographie eine Höhere Schule besucht. Dennoch können Mütter ihren Kindern Strategien im Umgang mit der Behinderung vermitteln (P01_04_Em_VI_I08/P01_03_Em_HI_I06).

Fehlende Eigenbetroffenheit kann dazu führen, dass Eltern ein Informationsdefizit haben. Verstärkend kommt hinzu, dass im sozialen Umfeld oftmals Wissen nicht vorhanden ist. Da andere Kinder oder Erwachsene mit Behinderung im sozialen Netzwerk fehlen, fehlt ebenso die Erfahrung mit Behinderung und somit das Wissen, das vermittelt werden könnte. Zwar erhalten Eltern eines Kindes mit Behinderung Ratschläge aus ihrem Freundes- und Bekanntenkreis. Diese werden aufgrund der fehlenden Eigenbetroffenheit jedoch als gut gemeint, aber wenig hilfreich bewertet (P01_08_Ep_I16). Die fehlende Eigenbetroffenheit wird von Eltern vor allem aufgrund des Informationsmangels als Problem in den Interviews besprochen:

„Das Problem wird sein, für andere wo eben – nur eben das Kind (*klopft auf den Tisch*) betroffen ist, die das nicht wissen, dass denen von vornherein die Unterstützung – fehlt, weil sie einfach keine Ahnung haben, wo sie die Unterstützung bekommen können. – Und da – ist meiner Meinung nach ein großes Problem, dass die Unterstützung, die eigentlich geben würde – würde, aber nicht von vornherein -- publik gemacht wird. Das heißt, wir haben etliche Sachen erst erfahren, – nachdem meine Frau das eben auch erlebt hat. --- Und auf das haben wir reagieren können“ (P01_04_Ep_I14).

Wissen entsteht demnach erst, nachdem ein Elternteil oder eine Person aus dem sozialen Umkreis ebenso Erfahrungen mit Behinderung hat – was von den Eltern wiederum als „*Glück*“ bezeichnet wird:

„Da ist auch ein Suchen im Internet oder ein ein ein Umhören bei Verwandten und Bekannten nicht zielführend außer du hast halt das Glück und Anführungszeichen, dass du Verwandte oder Bekannte hast, die schon in der Situation waren ja. Aber das ist halt eher selten der Fall. Bei uns war es eben nicht so“ (P01_08_Ep_I16).

Eltern ohne Behinderung, aber von einem Kind mit Behinderung, fühlen sich auch deshalb als unwissend, weil das eigene Leben nur begrenzt als Referenzfolie für Wissen und Handeln dient. Aus den Erfahrungen mit Geschwisterkindern ohne Behinderung sowie den eigenen schulischen Erfahrungen können die Eltern kein Handlungswissen ableiten. Begründet wird dies damit, dass man ein Kind „*aus der Norm*“ (P01_08_Em_I15) hat. Daraus könnte man schlussfolgern, dass Eltern ein normabweichendes Wissen brauchen – ein Wissen, dass sie aufgrund des eigenen Lebenslaufs in der Norm jedoch erst erarbeiten müssen, außer sie können auf Vorerfahrungen zurückgreifen. Unwissende Eltern werden somit zu wissenden Eltern, wenn sie die Situation bereits einmal erlebt haben oder es ein Elternteil mit Behinderung in der Familie gibt. Informationen von offiziellen Behörden tragen hingegen nicht dazu bei, dass Eltern wissend werden. Beratung ist für viele Eltern ohne Behinderung daher eine notwendige Anlaufstelle, um den Informationsmangel zu beseitigen. Dies veranlasst Ludwig Fuchs zu folgender Aussage:

„wenn man sich nicht beraten lässt, ist man schlecht beraten“ (P01_08_Ep_I16). Das Potenzial von Beratung für unwissende Eltern kommt in folgendem Zitat zum Ausdruck:

„Und für uns war das ein ein Goldfund. Das war ein Goldfund, dass da jemand ist, der genau weiß, was wir unser Problem ist, weil das ist ja nicht so leicht. Weil deine Freunde und Bekannten und Verwandten erzählen dir ja ständig alle, was nicht alles gut wäre. (*lacht auf*). Aber die die können die Situation nicht verstehen und nicht richtig einschätzen“ (ebd.).

Der Zusammenhang zu anderen Kategorien ist hier offensichtlich. Durch Beratung (*sich informieren & beraten lassen*) erhalten Eltern Wissen (*wissend sein*) und können in der Folge handeln (*aktiv sein*).

Zeitdruck verspüren

Die Analyse der Elterninterviews ergab drei zentrale Kategorien: Geht es um den Übergang von SEK I in die weitere schulische Bildung müssen Eltern *aktiv sein* in verschiedenen Bereichen (*Wollen realisieren, schulische Aufträge umsetzen* sowie *administrativ handeln*). Voraussetzung für das Handeln (*aktiv sein*) der Eltern ist ihr Wissen (*wissend sein*) und vice versa. Beeinflusst werden die beiden zentralen Kategorien (*aktiv sein, wissend sein*) von der dritten Kategorie *Zeitdruck verspüren*, die nicht zuletzt auch Resultat zeitlich, institutioneller Rahmenbedingungen ist. Als Gründe für den erlebten Zeitdruck konnten drei Aspekte (*fehlendes Wissen (Wollen), fehlende Eigenbetroffenheit, schulische Zeitstrukturen*) identifiziert werden, die sich gegenseitig bedingen.

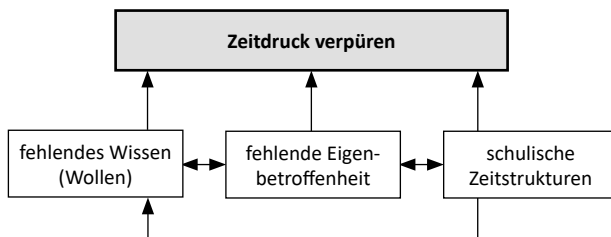


Abb. 21: Zentrale Kategorie *Zeitdruck verspüren* (01)

In den Ausführungen zur Sub-Kategorie *auf Wollen des Kindes warten* wurde bereits mehrfach darauf hingewiesen, dass das fehlende Wissen über die Wünsche des Kindes (Wollen) die Eltern in Zeitbedrängnis bringt. Dies hängt wesentlich mit den schulischen Zeitstrukturen zusammen. Das Handeln der Eltern erfolgt innerhalb institutionell vorgegebener Strukturen und dabei zumeist mit Blick auf das nächste Schuljahr. Die schulischen Zeitstrukturen geben vor, bis wann Handlungen zu erfolgen haben: Als Zeitpunkt für Bewerbungen an Schulen wird der Monat Februar genannt, der Monat Juni gilt als Marker für das Schulende und September für den Schulanfang. Eltern orientieren sich in ihrem Handeln an diesen zeitlichen Vorgaben der Schule. Ein Handeln außerhalb dieses Rahmens bringt Eltern unter Zeitdruck, wie dies beim Warten auf ein verbalisiertes Wollen offensichtlich wird. Die Erfahrungen von Familie Fuchs zeigen: Je länger Eltern auf das verbalisierte Wollen warten müssen, desto kleiner wird das Zeitfenster bis zum Bewerbungsende. Desto kleiner wird aber auch der Zeitrahmen, um das Wollen validieren oder im Bedarfsfall ein Wollen als Eltern erarbeiten zu können. Dies erhöht den Zeitdruck für Eltern, vor allem mit Blick auf die Zeit nach der SEK I und dem Wissen, dass eine Entscheidung getroffen und die Schule verlassen werden muss:

„Bis vor nicht allzu langer Zeit, wo man wirklich gesessen sind auf der Couch und überlegt haben, – Herr im Himmel, was wird die jemals machen? (*atmet aus*) Was wird die jemals machen? -- Die Schule ist bald aus. Die Schule ist bald aus. Also da entwickelt sich schon so etwas wie eine leichte Panik ja“ (ebd.).

Zudem brauchen Eltern genügend Zeit, um Anträge innerhalb schulischer Zeitstrukturen stellen zu können – sei dies mit Blick auf benötigte technische und personelle Unterstützung oder um ein zusätzliches freiwilliges Schuljahr zu beantragen. Zeitdruck lässt sich für Eltern vermeiden, wenn sie zeitgerecht innerhalb schulischer Zeitstrukturen mit Blick auf das nächste Schuljahr handeln können und nicht mit unerwarteten Hindernissen konfrontiert werden. Durch ein Handeln abseits der institutionell vorgegebenen Strukturen verspüren Eltern einen Zeitdruck. Denken und Handeln der Eltern unterscheiden sich dabei wesentlich von jenem der Schule. Besonders augenscheinlich ist das beim Thema Zukunft. Eltern handeln mit Blick auf die ferne Zukunft. Ersichtlich daran, dass Themen wie Wohnen und Arbeiten (P01_08_Ep_I16/P01_01_Em_I02), die Zeit nach der Matura (P01_03_Em_HI_I06) oder die eigene Sterblichkeit (P01_01_Ep_I03) angesprochen werden. Die Beschäftigung mit dem eigenen Tod erklärt den Blick über die nahe Zukunft hinaus, denn „*als Eltern hat teil hast auch deine Ablaufzeit ja*“ (P01_08_Em_I15). Der Blick der Schule ist hingegen auf die Zeit bis zum Schulende gerichtet, während Eltern den Fokus darauflegen wollen, „*was danach ist ja*“ (P01_08_Ep_I16). Daraus lassen sich Schlussfolgerungen für das Thema Zeitdruck ableiten. Eltern geraten in zeitliche Bedrängnis, weil sie innerhalb schulischer Zeitstrukturen handeln müssen, die nicht mit dem eigenen Denken und Handeln korrespondieren.

Die fehlende Eigenbetroffenheit hat sich in der Kategorie *wissend sein* bereits als wesentliches Indiz für einen Informationsmangel von Eltern herausgestellt und kann als Indiz für den auftretenden Zeitdruck bei Eltern genannt werden. Mit Blick auf die schulischen Möglichkeiten von Jugendlichen mit Behinderung können Eltern ohne Behinderung auf ihr eigenes Leben als Referenzfolie nicht zurückgreifen. Sie müssen sich Wissen aneignen, wie in der Kategorie *sich informieren & beraten lassen* beschrieben. Dafür braucht es wiederum Zeit, die jedoch nicht immer gegeben ist. Die Kategorie *Zeitdruck verspüren* macht deutlich, dass Eltern innerhalb schulischer Zeitstrukturen handeln, die sie nicht beeinflussen oder verändern können. Was sie jedoch tun können, ist schulische Akteur*innen zu kritisieren und zu bewerten, was vielfach erfolgt. So bewerten Eltern das professionelle Verhalten und den Habitus von Lehrer*innen (P01_01_Ep_I03/P01_02_Em_I05), zweifeln deren Objektivität an (P01_04_Ep_I14) oder kritisieren deren mangelnde Flexibilität (P01_08_Em_I15). Die Strukturen des Schulsystems, die zeitlichen Fristen und Vorgaben können bewertet, aber bedingt bis gar nicht verändert werden. Dies führt dazu, dass Eltern ihr Handeln an die schulischen Zeitstrukturen anpassen, um so ihr Kind mit Behinderung bestmöglich zu unterstützen.

Zusammenfassende Darstellung

Für die erste Erhebungsphase der Eltern konnten drei zentrale Kategorien ermittelt werden. Beeinflusst wird sowohl *aktiv sein (müssen)* als auch *wissend sein* von der dritten zentralen Kategorie *Zeitdruck verspüren*, das Resultat zeitlich, institutioneller Rahmenbedingungen ist. Dass die Kategorien nicht isoliert betrachtet werden können, sondern sich vielmehr gegenseitig bedingen, wurde in den Ausführungen deutlich. *Wissend sein* ist eine notwendige Voraussetzung, damit Eltern *aktiv sein* können und das mit Blick auf alle drei zugrundeliegenden Kategorien (*Wollen realisieren, schulische Aufträge umsetzen* und *administrativ handeln*). Fehlt es den Eltern an Wissen, indem sie keine Erfahrungen mit Behinderung haben, können sie nicht handelnd tätig werden (z. B. indem sie einen Antrag für Pflegegeld stellen). Gleichzeitig stellt *aktiv sein* die Voraussetzung

für *wissend sein* dar, indem Eltern sich eigeninitiativ informieren und beraten lassen, um Informationen zu erhalten. Dies scheint notwendig zu sein, wenn Eltern nicht auf Erfahrungen mit Behinderung zurückgreifen können. In diesem Kontext wurde der Mehrwert eines Forschungsdesigns ersichtlich, das multiple Perspektiven auf einen Forschungsgegenstand erhebt. Familien mit einem Elternteil mit Behinderung erleben sich aufgrund der Eigenbetroffenheit der Mütter als wissend. Eltern ohne Behinderung mangelt es an Wissen, wodurch sie nicht *aktiv sein* können. Die verschiedenen Beratungsstellen sind für diese Eltern eine zentrale Anlaufstelle, um *wissend* zu werden. Deutlich geworden ist das Bestreben der Eltern, *aktiv* und *wissend* zu sein. Desgleichen wird von den Jugendlichen mit Behinderung – wenn auch in unterschiedlichem Ausmaß – erwartet, dass sie als selbstständige Entscheidungssubjekte aktiv sind. Der Kategorie *sich am Wollen des Kindes orientierten* liegt die Annahme zugrunde, dass die Schüler*innen selbstständig ihre Wünsche (Wollen) für die Zeit nach der SEK I formulieren – begründet mit altersadäquaten Erwartungen an das Kind. In der Kategorie *sich Wollen als Eltern erarbeiten* treten die Jugendlichen ebenso als Entscheidungssubjekte in Erscheinung, jedoch in anderem Ausmaß. Hier sind es die Eltern, die aufgrund des Ausbleibens eines als realistisch eingestuften Wollens eine Perspektive für ihr Kind entwickeln. Als Entscheidungssubjekte können sie darüber entscheiden, ob der angedachte Weg der Eltern verworfen oder weiterverfolgt wird, indem sie das Wollen validieren. Die Daten geben keinen Aufschluss darüber, wie Eltern reagiert hätten, wenn die Jugendlichen das angedachte Wollen abgelehnt hätten.

7.2 Erhebungsphase 02

Die Herausforderung eines längsschnittlichen Projekts liegt in der Panelpflege, also dem Kontakthalten mit den Teilnehmer*innen zwischen den Erhebungsphasen, um dadurch „die Ausfallsquote so gering als möglich zu halten“ (Grimm & Schütt 2020, 410). Vor diesem Hintergrund freut es mich, dass bis auf einen Vater alle Jugendlichen mit Behinderung sowie deren Eltern (mit/ohne Behinderung) ein Jahr nach der ersten Befragung erneut interviewt werden konnten. Die Daten der zweiten Erhebungsphase wurden nach den Kodierschritten von Charmaz (2014) analysiert. Dabei sollte zum einen der Blick offen bleiben für sich neu entwickelnde Kategorien und zum anderen im Sinne von *constant comparison* reflektiert werden, welche Kategorien aus der ersten Erhebungsphase weiterhin von Relevanz sind. So ist etwa die zentrale Kategorie *aktiv sein (müssen)* bei den Eltern weiterhin bedeutsam, zeigt sich nun aber in Form der zentralen Kategorie *organisieren & planen*. Die Orientierung am verbalisierten Wollen ist ebenso weiterhin aufrecht, wird jedoch nun innerhalb der zentralen Kategorie *Selbstständigkeit beurteilen* verhandelt. Im Folgenden werden wiederum zunächst die Kategorien der zweiten Erhebungsphase für die Perspektive der Jugendlichen und dann jene der Eltern präsentiert. Einen Überblick über die (zentralen) Kategorien geben die folgenden beiden Tabellen.

Tab. 15: Übersicht zentrale Kategorien Erhebungsphase 02

| Zentrale Kategorien | Erhebungsphase 02 |
|-------------------------------------|-------------------|
| <i>arbeiten wollen</i> | Jugendliche 02 |
| <i>selber handeln</i> | Jugendliche 02 |
| <i>Vertrauen erhalten</i> | Jugendliche 02 |
| <i>Selbstständigkeit beurteilen</i> | Eltern 02 |
| <i>organisieren & planen</i> | Eltern 02 |
| <i>sich Entlastung wünschen</i> | Eltern 02 |

Tab. 16: Übersicht Kategorien Erhebungsphase 02

| Kategorien | Erhebungsphase 02 |
|---|-------------------|
| <i>eine Arbeit erhalten</i> | Jugendliche 02 |
| <i>eine „Arbeitskraft“ sein</i> | Jugendliche 02 |
| <i>wissend entscheiden</i> | Jugendliche 02 |
| <i>Hürden am Übergang meistern</i> | Jugendliche 02 |
| <i>sich Zukunftsoptionen erarbeiten</i> | Jugendliche 02 |
| <i>sich Vertrauen erarbeiten</i> | Jugendliche 02 |
| <i>fehlendes Zutrauen bemängeln</i> | Jugendliche 02 |
| <i>altersadäquate Erwartungen haben</i> | Eltern 02 |
| <i>eine selbstständige Entscheidung treffen</i> | Eltern 02 |
| <i>selbstständig mobil sein</i> | Eltern 02 |
| <i>Schule</i> | Eltern 02 |
| <i>Arbeit</i> | Eltern 02 |
| <i>Freizeit</i> | Eltern 02 |
| <i>entlastet werden</i> | Eltern 02 |
| <i>belastet werden</i> | Eltern 02 |

7.2.1 Perspektive der Jugendlichen mit Behinderung

Die ersten Interviews haben bekanntlich in der vierten Klasse (Ende der SEK I) stattgefunden. Ein Jahr später wurden die Jugendlichen erneut befragt. Zu diesem Zeitpunkt befinden sich zwei der jungen Männer in einer Schule (SEK II), die sich jedoch hinsichtlich des Schultyps voneinander unterscheiden. Ein Schüler mit Sehbehinderung besucht eine gymnasiale Oberstufe und der andere eine (Aus-)Bildungseinrichtung für Jugendliche mit Behinderung. Eine Übereinstimmung zeigt sich dahingehend, dass beide Jugendliche ihre Entwicklung vom ersten zum zweiten Interview positiv bewerten. Aufgrund eines zusätzlichen Schuljahres befindet sich der dritte junge Mann mit Lernbehinderung weiterhin in der vierten Klasse der SEK I.

Die Auswertung offenbart drei zentrale Kategorien, die sich mit Vertrauen (*Vertrauen erhalten*), Arbeitswillen (*arbeiten wollen*) und Eigenaktivität (*selber handeln*) beschäftigen (siehe Abb. 22). Durch eine nähere Beschreibung der zugrundeliegenden (Sub-)Kategorien wird die Verbindung zur Forschungsfrage, dem Erleben des Entscheidungsprozesses, evident. Besonders deutlich wird die Beziehung zum Thema Entscheidung in der zentralen Kategorie *selber handeln*. Es zeigt sich das Bestreben der Jugendlichen, sich als eigenständig handelnd zu beschreiben. Dazu gehört, selbstständig eine Entscheidung zu treffen oder einen angedachten Wunsch (praktisch) zu überprüfen und gegebenenfalls zu revidieren. Mit diesem in der zweiten Erhebungsphase stärker werdenden Bedürfnis nach *selber handeln* übernehmen die Jugendlichen eine erwachsene Rolle, da *aktiv sein* als ein wesentliches Kriterium der Eltern ermittelt wurde (siehe Kapitel 7.1.2.). In wechselseitiger Beziehung zu *selber handeln* steht die zentrale Kategorie *Vertrauen erhalten*, insofern Jugendliche erst durch das zugewiesene Vertrauen aktiv werden können (bspw. in einem Praktikum). Gleichzeitig braucht es Aktivität von den Jugendlichen, damit sie das Vertrauen auch umsetzen können. Der Aktivität (*selber handeln*) steht eine Passivität gegenüber, wenn den Jugendlichen Vertrauen zugewiesen wird. In der zentralen Kategorie *arbeiten wollen* zeigt sich das Spannungsfeld aus aktiver und passiver Rolle. Jugendliche mit Behinderung wollen in der Zukunft eine arbeitende Rolle einnehmen, was zu *selber handeln* führt. Damit dieser Wunsch realisiert und Jugendliche bspw. eine Ausbildung machen können,

bedarf es der Möglichkeit dazu. Der Erhalt der Möglichkeit wird mit dem Erhalt von Vertrauen in das eigene Können in Verbindung gebracht. Wenn Jugendliche also Vertrauen erhalten, dass sie z.B. eine Ausbildung mit ihrer Behinderung schaffen, wird eine wichtige Grundlage für *arbeiten wollen* gelegt.

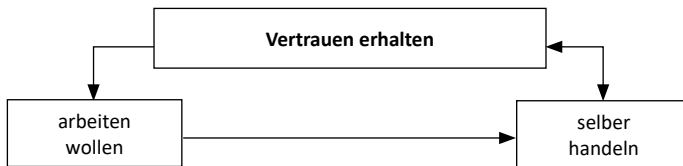


Abb. 22: Zentrale Kategorien der Jugendlichen (Erhebungsphase 02)

arbeiten wollen

In der zentralen Kategorie *arbeiten wollen* wird das Bedürfnis der Jugendlichen verhandelt, in Zukunft einer Arbeit nachzugehen, also eine arbeitende Person zu sein. Damit verbunden ist eine aktive Rolle, was den Zusammenhang zur zentralen Kategorie *selber handeln* erklärt. Damit dieses Wollen realisiert werden kann, sind Jugendliche darauf angewiesen, dass sie Vertrauen erhalten, was in der Sub-Kategorie *eine „Arbeitskraft“ sein* zum Ausdruck kommt. Damit einher geht eine Differenz zwischen aktiver Rolle (*arbeiten wollen*) und passiver Rolle (*Chancen erhalten*), die sich mit Blick auf die zugrundeliegenden Kategorien zeigt. Der Kategorie *eine Arbeit erhalten* liegt ein passives Verständnis zugrunde, wenn Jugendliche zwar *arbeiten wollen*, die Arbeit aber passiv erhalten. Dem gegenüber steht die aktive Selbstbeschreibung in *eine „Arbeitskraft“ sein*, die an zugewiesene Chancen und Möglichkeiten geknüpft ist (passive Rolle). Beide Kategorien mit ihren jeweiligen Sub-Kategorien werden in der Abbildung grafisch veranschaulicht.

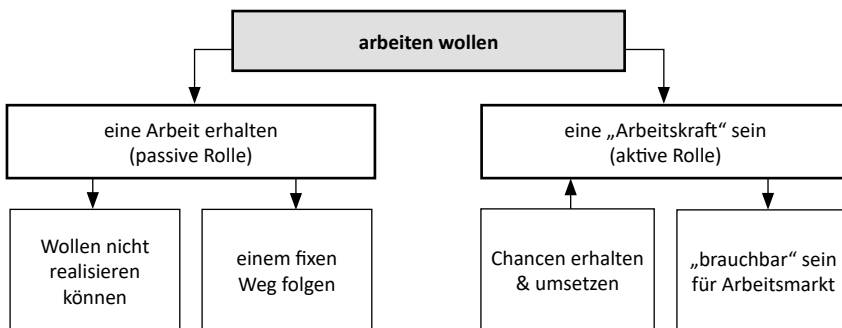


Abb. 23: Zentrale Kategorie *arbeiten wollen* mit (Sub-)Kategorien (02)

Bevor die beiden Kategorien näher erläutert werden, ein paar Worte zum Arbeitsverständnis der befragten Jugendlichen mit Behinderung. Der Begriff kann nicht eindeutig erklärt werden, wird aber generell als Notwendigkeit verstanden, um Geld zu verdienen (P02_01_Jm_LD_102). Arbeiten wird dabei auf einen Bereich abseits von Ferien und Urlaub bezogen (ebd.).

Einigkeit herrscht darüber, dass Arbeit mit Spaß verbunden wird. Spaß wird zu einem Muss-Faktor für Arbeit (P02_04_Jm_VI_15), wohingegen die Frage nach der Bedeutung von Spaß in der Schule nicht beantwortet werden kann (P02_02_Jm_VI_I14). Durch das wiederholte Befragen im Längsschnitt lassen sich Veränderungen beim Arbeitsverständnis feststellen. In der ersten Erhebungsphase wurde von Karl etwa die normative Vorstellung von Arbeit auf den schulischen Kontext übertragen (P01_01_Jm_LD_I01). Bei der zweiten Befragung wird Arbeiten hingegen auf eine Zeit nach der Schule bezogen, wenn Karl den Begriff Arbeiten wie folgt erklärt: „Ja i= in die Schule nicht arbeiten. Ich gehe erst nach der Schule wieder arbeiten“ (P02_01_Jm_LD_I02).

eine Arbeit erhalten

In dieser Kategorie steht der Wunsch nach *arbeiten wollen* im Vordergrund. Zur Realisierung wird aber nicht auf das eigene Handeln, im Sinne einer aktiven Rolle, verwiesen. Im Mittelpunkt steht eine passive Rolle, worauf bereits die Bezeichnung der Kategorie hindeutet. Die Formulierung *eine Arbeit erhalten* verdeutlicht den passiven Charakter des Subjekts und zeigt sich in folgendem Interviewausschnitt, wenn Karl (K) auf die Frage der Interviewerin (I) antwortet:

„I: [...] was wünschst du dir so für die= für die Zukunft?

K: Ja das ich eine Arbeit – bekomme, aber ich bekomme auch eine im BNQ D [...]“ (ebd.).

Karl Groß geht davon aus, dass er von einer außerschulischen Unterstützungseinrichtung (BNQ D) eine Arbeit bekommt. Der junge Mann wird nicht selber aktiv, sondern geht vom Erhalt einer Arbeit aus. Dieses Vorgehen könnte mit der in der ersten Erhebungsphase ermittelten Kategorie „*es müssen*“ zusammenhängen, der ein „*es wollen*“ gegenübersteht. Desgleichen zeigt sich in der zweiten Erhebungsphase, dass mit der passiven Haltung von Karl Groß ein Müssen in Beziehung steht, wie dies in der Sub-Kategorie *Wollen nicht realisieren können* zum Ausdruck kommt. Das Wollen kann nicht realisiert werden, dennoch gibt es gemäß der Sub-Kategorie *einem fixen Weg folgen* ein Bewusstsein über die nächsten Schritte, die scheinbar gleichsam wie Arbeit an den Sohn herangetragen werden.

Tab. 17: Kategorie *eine Arbeit erhalten* mit Sub-Kategorien (02)

| Kategorie | Sub-Kategorien |
|-----------------------------|---|
| <i>eine Arbeit erhalten</i> | <i>Wollen nicht realisieren können</i> <i>einem fixen Weg folgen</i> |

In der ersten Sub-Kategorie *Wollen nicht realisieren können* steht der unerfüllte Wunsch eines Jugendlichen mit Behinderung im Mittelpunkt. Die Analyse der ersten Interviews hat bereits ein verbalisiertes Wollen als Grundlage für Entscheidungen offenbart, aber nur wenn dieses von den Eltern als realistisch bzw. realisierbar eingestuft wird. Wird – wie in diesem Fall – das Wollen des Jugendlichen nicht umgesetzt, so könnte dies genau damit zu tun haben, dass es eben von den Eltern nicht als realistisch eingestuft worden ist. Dies hat zur Folge, dass Eltern ein Wollen für das Kind erarbeiten müssen und das Kind eine passive(re) Rolle einnimmt (Kapitel 7.1.2.). Ganz ähnlich verhält sich der Sachverhalt nun in dieser Sub-Kategorie: Zwar gibt es den Wunsch zu arbeiten, der verbalisierte Traumberuf (Wollen) des Jugendlichen kann jedoch nicht

realisiert werden, obwohl der junge Mann mit Lernbehinderung Eigenschaften des Traumberufes bei sich erkennt. Stattdessen wird ein anderer Ausbildungsweg beschritten, der mit dem eigenem Wollen (Traumberuf) wenig zu tun hat (ebd.). Wie die Entscheidung für den Ausbildungsweg zustande gekommen ist, geht aus dem Interview von Karl Groß nicht hervor. Es zeigt sich dagegen, dass die angedachte Ausbildung nichts mit dem Können im Freizeitbereich zu tun hat (vgl. *in der Freizeit „gut sein“*). Hobby und Beruf stehen nicht im Zusammenhang. Es wird aber nicht die Erwartung getroffen, dass sich der spätere Beruf auf das eigene Können im Freizeitbereich (Hobby) beziehen muss. Dies passt mit dem oben erwähnten Arbeitsverständnis zusammen, wenn „arbeiten“ klar vom Freizeitbereich getrennt wird. Zusammenfassend kann folgendes festgehalten werden: Das verbalisierte Wollen eines Jugendlichen (aktive Rolle), das nicht realisiert wird, führt zum Erhalt eines neuen Wollens (passive Rolle). Das Wollen von Karl Groß kann nicht umgesetzt werden, weswegen er ein neues Wollen – von wem dieses stammt, bleibt unklar – erhält und dieses für sich übernimmt. Hier zeigt sich eine Parallele zur übergeordneten Kategorie (*eine Arbeit erhalten*), wenn der junge Mann mit Lernbehinderung Wollen und Arbeit erhält. Damit in Zusammenhang scheint die Sub-Kategorie *Wollen nicht realisieren können* zu stehen.

Zur Kategorie *eine Arbeit erhalten* gehört ferner ein Bewusstsein über die nächsten Schritte, die als gegeben angesehen werden – zusammengefasst in der Sub-Kategorie *einem fixen Weg folgen*. Dies bezieht sich – um beim Beispiel Karl Groß zu bleiben – zum einen auf den nahenden schulischen Übergang und zum anderen auf die berufliche Zukunft. So ist etwa der Übertritt in die neue Schule, eine Sondereinrichtung, „schon fix“ (ebd.). Wie es zu diesem fixen Weg gekommen ist, wer hierfür ausschlaggebend ist, bleibt unklar. Erwähnt werden lediglich die Eltern, die gemeinsam mit dem Sohn die neue Schule besuchen (ebd.). Es kann angenommen werden, dass Mutter und Vater eine wichtige Rolle einnehmen – darauf deuten auch Erkenntnisse aus der Analyse der Elterninterviews hin (siehe Kapitel 7.2.2.). Gleichsam „fix“ wie der Wechsel in die Schule ist die eigene Rolle als arbeitende Person. Arbeiten nach der Schule wird als Fixum betrachtet, wie in folgendem Zitat zum Ausdruck kommt: „und dann gebe ich arbeiten“ (ebd.). Dies mündet in der Vorstellung, einem fixen Weg zu folgen, der jedoch nicht mit dem ursprünglichen Wollen (Traumberuf) in Zusammenhang steht.

eine „Arbeitskraft“ sein

In der Kategorie *eine „Arbeitskraft“ sein* steht, verglichen mit der Kategorie *eine Arbeit erhalten*, ein deutlich aktiveres Subjekt im Mittelpunkt. Damit der Wunsch (das Wollen) realisiert werden kann – die Jugendlichen also Arbeitskräfte sind – bedarf es zugewiesener Chancen, was in der Sub-Kategorie *Chancen erhalten & umsetzen* näher ausgeführt wird. Es zeigen sich hier also einerseits passive Elemente (*Chancen erhalten*), die andererseits Voraussetzung für die darauffolgende Aktivität der Jugendlichen sind (*Chancen umsetzen*). Die Sub-Kategorie „brauchbar“ sein für Arbeitsmarkt macht desgleichen auf die Notwendigkeit zugewiesener Chancen aufmerksam, um dem Ziel einer Arbeit am (ersten) Arbeitsmarkt näher zu kommen.

Tab. 18: Kategorie *eine „Arbeitskraft“ sein* mit Sub-Kategorien (02)

| Kategorie | Sub-Kategorien |
|---------------------------------|--|
| <i>eine „Arbeitskraft“ sein</i> | <i>Chancen erhalten & umsetzen</i> <i>„brauchbar“ sein für Arbeitsmarkt</i> |

Die Kategorie *Chancen erhalten & umsetzen* zeigt, inwiefern sich Jugendliche als abhängig von zugewiesenen Möglichkeiten sehen. Thomas Kraft betont in seinen Ausführungen etwa, dass er das Entstehen von Chancen nicht beeinflussen kann. Vielmehr gilt es passiv auf Chancen zu hoffen, die einem zugewiesen werden. Chancen können zudem nicht geplant werden (P02_02_Jm_VI_I14). Ferner scheint der Kategorie die Annahme zugrunde zu liegen, dass man auf den Erhalt von Chancen und Möglichkeiten keinen Anspruch hat. Dies hat eine dankbare Haltung zu Folge und betrifft vor allem jene Chancen, „[wo] man vorher *n=icht* (2) *nicht sich ge-dacht hätte, dass= sich dass sich die Chancen für einen erfüllen*“ (ebd.). Im Fall vom jungen Mann mit Sinnesbehinderung ist damit etwa die Chance gemeint, eine Ausbildung – trotz anfänglicher Zweifel der Ausbilder*innen – beginnen zu können. Die Zweifel werden mit der Behinderung des Jugendlichen in Zusammenhang gebracht und können als Zweifel am beruflichen Können wegen der Sinnesbehinderung verstanden werden (ebd.). Der Jugendliche ist demnach angewiesen, dass er die Chance zur Ausbildung erhält, um sein Können zu beweisen. Das Umsetzen der Chancen wird mit Eigenaktivität in Verbindung gebracht. Es gilt Chancen zu ergreifen und umzusetzen – es „*einfach tun*“ (ebd.). Die Herausforderung liegt darin, sich selber zur Aktivität und vor allem zum Weitermachen zu motivieren. Das Aktivbleiben wird deshalb als „*Knackpunkt*“ (ebd.) betrachtet. Die Analyse legt nahe, dass es am Jugendlichen selbst liegt, aktiv zu bleiben und Ehrgeiz zu entwickeln. Es kann demnach von einer intrinsischen Aktivität gesprochen werden, wenn *aktiv sein* von den Jugendlichen mit Behinderung zu erfolgen hat. Chancen sind jedoch notwendig, um sich als *arbeitend* beweisen zu können. Hier zeigt sich der Zusammenhang zur Kategorie *Vertrauen erhalten*, wenn sich Jugendliche das Zutrauen in das Können trotz Behinderung erarbeiten müssen.

Die Zuschreibung „*Arbeitskraft*“ wird als Bestätigung für das eigene berufliche Können gesehen und ist ein wichtiges Indiz für Brauchbarkeit – wie dies mit Blick auf die berufliche Zukunft in der Sub-Kategorie „*brauchbar sein für Arbeitsmarkt*“ deutlich wird. Demnach ist die Bestätigung anderer Personen erforderlich, um sich selbst als „*brauchbar*“ zu sehen. Thomas Kraft erhält am Praktikumsende etwa eine positive Rückmeldung auf sein berufliches Können, wobei die lobenden Worte mit Verweis auf die eigene Behinderung zusätzlich aufgewertet werden. Es wird die Schwierigkeit untermauert, im angedachten Berufsfeld mit einer Sinnesbehinderung zu arbeiten. Vor allem die Zuschreibung „*Arbeitskraft*“ wird als „*Schlüsselerlebnis*“ (ebd.) und als Beleg dafür gesehen, sich zu einer Arbeitskraft entwickelt zu haben – also eine arbeitende Person zu sein, die trotz einer Behinderung Chancen am Arbeitsmarkt hat. Dies wird generell mit einer positiven Entwicklung in Zusammenhang gebracht und führt zu einem positiven Blick in die eigene berufliche Zukunft. Die Thematisierung des Arbeitsmarktes spielt im Kontext von Behinderung eine zentrale Rolle, wenn die Jugendlichen selbst über eine Zukunft am ersten Arbeitsmarkt nachdenken. Vor allem in den Elterninterviews ist die Auseinandersetzung mit dem Ort des Arbeitens (erster Arbeitsmarkt, Tagesstruktur, usw.) von Bedeutung – vor allem hinsichtlich des Wunsches nach einer selbstständigen, ökonomisch unabhängigen Lebensführung der Kinder (vgl. Kapitel 7.1.2). Der Kategorie *eine „Arbeitskraft“ sein* liegt nun der Wunsch nach Tätigsein am ersten Arbeitsmarkt zugrunde, was mit der Zuschreibung „*Arbeitskraft*“ zu einer denkbaren Option für die Jugendlichen selbst wird. Dafür ist es wiederum notwendig, dass die Jugendlichen mit Behinderung andere, aber auch sich selbst davon überzeugen. Denn so führt etwa das oben beschriebene „*Schlüsselerlebnis*“ dazu, dass sich der junge Mann selbst anders sieht und „*Reife zum -- erwachsenen oder fast erwachsenen jungen Mann*“ (ebd.) bei sich feststellt. Um eine „*Arbeitskraft*“ zu werden, braucht es demnach neben zugewiesenen Chancen zudem die Aktivität der Jugendlichen mit Behinderung, um die Chancen umzusetzen und

sich folglich als „*brauchbar*“ für den Arbeitsmarkt zu beweisen. Dies kann als wichtiger Schritt gewertet werden, um dem übergeordneten Ziel, *arbeiten* zu wollen am (ersten) Arbeitsmarkt, näher zu kommen.

selber handeln

Anhand der zentralen Kategorie *selber handeln* zeigt sich das Bestreben der befragten Jugendlichen mit Behinderung aktiv zu sein. Deutlich werden hier Überschneidungspunkte zur Kategorie *aktiv sein (müssen)* der Eltern aus der ersten Erhebungsphase, die sich desgleichen als aktiv handelnd beschreiben. Ein wesentlicher Unterschied liegt in der zugrundeliegenden Motivation: Während die befragten Mütter und Väter das Gefühl haben, aktiv sein zu *müssen*, steht bei den Jugendlichen das Handeln an sich im Mittelpunkt. Gerade mit Blick auf die in der zentralen Kategorie *arbeiten wollen* besprochenen Differenz zwischen aktiver und passiver Rolle ist das Bedürfnis, sich als eigenständig handelnd (aktive Rolle) zu beschreibend, interessant. Gleichzeitig trägt die zunehmende Aktivität dazu bei, dass die Jugendlichen von ihrem Umfeld als erwachsen wahrgenommen werden. Demnach scheint *selber handeln* Indiz für ein erwachsenes Verhalten zu sein. Auffallend ist in diesem Zusammenhang, dass Eltern nur in einem sehr geringen Ausmaß erwähnt werden und auch Verweise auf andere unterstützende Personen kaum gegeben sind. Dies unterstützt die These, dass die jungen Männer sich selbst und ihr eigenes Handeln in den Mittelpunkt stellen wollen. Die Aktivität der Jugendlichen mit Behinderung zeigt sich in drei Bereichen: Entscheidung (*wissend entscheiden*), Übergang (*Hürden am Übergang meistern*) sowie Zukunft (*sich Zukunftsoptionen erarbeiten*). In all diesen Bereichen beschreiben sich die jungen Männer als handelnd, jedoch in unterschiedlichem Ausmaß. Für jenen Jugendlichen mit Lernbehinderung, der in der zentralen Kategorie *arbeiten wollen* vom Erhalt einer Arbeit ausgeht (passive Rolle), ist das Treffen einer wissenden Entscheidung nicht von Bedeutung. Der Fokus seiner Aktivitätsbeschreibung liegt im Freizeitbereich, wenn es um die Thematisierung des eigenen Könnens geht. Die Kategorie *wissend entscheiden* bezieht sich ausschließlich auf jene Jugendliche mit Behinderung, die als selbstständige Entscheidungssubjekte ein Wollen eruieren, revidieren sowie validieren können. Mit Blick auf das Forschungsinteresse ist diese Kategorie (*wissend entscheiden*) von besonderem Interesse und wird im nachfolgenden ausführlicher erörtert.

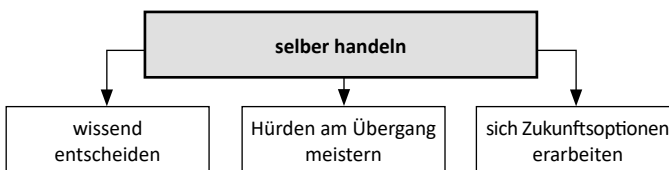


Abb. 24: Kategorien von *selber handeln* mit Sub-Kategorien (02)

wissend entscheiden

Die Kategorie *wissend entscheiden* kann als Anzeichen für eine erwachsene Rolle gewertet werden. Dies zeigt sich besonders bei Samuel Bauer, der als Entscheidungssubjekt eigenständig handelt und vom Umfeld als erwachsen wahrgenommen wird. Näher wird dieser Umstand in der Sub-Kategorie *Entscheidungssubjekt sein* behandelt, wozu unter anderem das Verbalisieren eines Wollens ohne Einflussnahme der Eltern zählt. In der zweiten Sub-Kategorie wird deutlich, dass es überdies zur Aktivität der Jugendlichen zählt, dieses Wollen zu *eruieren, revidieren & validieren*.

Tab. 19: Kategorie *wissend entscheiden* mit Sub-Kategorien (02)

| Kategorie | Sub-Kategorien |
|----------------------------|---|
| <i>wissend entscheiden</i> | <i>Entscheidungssubjekt sein</i> <i>eruiieren, revidieren & validieren</i> |

Mit dem Verweis auf *wissend* ist erneut eine Verbindung zu den Erkenntnissen der Eltern gegeben (siehe Kapitel 7.1.2.), wenn *wissend sein* als wesentliche Voraussetzung für *aktiv sein* ermittelt wurde. Desgleichen betont Samuel Bauer, dass seiner Aktivität (dem Treffen einer Entscheidung) Wissen vorausgeht: „vorher informieren -- und da=nn entscheiden“ (P02_04_Jm_VI_I15). Dies lässt vermuten, dass die Beziehung zwischen *wissend sein* und *aktiv sein* wesentliches Merkmal für das Erwachsenwerden der Jugendlichen ist. Man könnte in diesem Zusammenhang auch von einem wissenden Handeln sprechen, das eine erwachsene Rolle kennzeichnet. Die Frage, die sich dabei stellt, betrifft die Informationsquellen – wie also die Jugendlichen zu ihrem Wissen kommen, um *wissend entscheiden* zu können. Schnuppern und somit praktische Erfahrungen werden als essentiell betrachtet (P02_02_Jm_VI_I14). Zudem wird – passend zur zentralen Kategorie *selber handeln* – die Eigenaktivität betont, wenn Jugendliche wie Samuel Bauer sich selbstständig informieren und etwa berufliche Eignungstests zum Wissenserhalt empfehlen (P02_04_Jm_VI_I5). Nur in geringem Ausmaß wird auf Eltern als Informationsquelle verwiesen, was zur Intention der Jugendlichen passen könnte, sich als selber handelnd zu beschreiben (P02_02_Jm_VI_I14).

In der ersten Sub-Kategorie *Entscheidungssubjekt sein* wird insofern das Handeln der Jugendlichen in den Mittelpunkt gestellt, als es um das eigenständige Treffen von Entscheidungen geht. Die Sub-Kategorie bezieht sich auf jene Jugendliche, die (a) den Übergang bereits gemeistert haben (in der SEK II sind), und sich (b) als aktiv handelnd mit Blick auf mehrere Lebensbereiche (wie Schule, Arbeit, Freizeit) beschreiben. Dies schließt Karl Groß aus, der – das hat die Kategorie *Arbeit erhalten* gezeigt – sich vorwiegend in einer passiven Rolle sieht. Im Gegensatz zu Karl steht bei den anderen Jugendlichen der Sub-Kategorie *Entscheidungssubjekt sein* das verbalisierte Wollen im Mittelpunkt, das – und das ist der zentrale Punkt – zudem realisiert werden kann. Als Entscheidungssubjekt weiß etwa Samuel Bauer, was er will und kann dieses Wollen frühzeitig artikulieren (P02_04_Jm_VI_I15). Verbalisiert wird der Wunsch nach Höherer Bildung und somit der Übergang in eine gymnasiale Oberstufe, die als Voraussetzung für ein angedachtes Berufsfeld gesehen wird. Betont wird dabei das selbstständige Entscheiden ohne Einflussnahme anderer Personen. Diese Aspekte liegen auch seinem Entscheidungsverständnis zugrunde. Dies belegt folgendes Zitat, indem Samuel Bauer den Begriff Entscheidung wie folgt definiert:

„I=ich täte einmal sagen, d_ das ist die Richtung des Weges, was man praktisch für sich selbst bestimmt und wa=s jedem selber en_ äh also äh selber dem – äh praktisch überlassen ist und von keinem beeinflusst werden soll, sondern das eigene sein sollte“ (ebd.).

Wenngleich nicht direkt erwähnt, so scheint das Wollen (Höhere Bildung) von den Eltern als realistisch eingestuft worden zu sein. Andernfalls ist davon auszugehen, dass der Wunsch – ähnlich wie bei Karl Groß – nicht realisiert worden wäre (vgl. Sub-Kategorie *Wollen nicht realisieren können*). Dies wäre mit einer passiven Rolle einhergegangen, die bei Samuel Bauer jedoch nicht zu erkennen ist. Das selbstständige Verbalisieren eines Wollens wird als notwendige Voraussetzung für die gymnasiale Oberstufe genannt. In der Höheren Schule muss man wissen, was man will – die Höhere

Schule ist also für wollende Schüler*innen. Ein selbstständiges Entscheiden kann demnach als Indiz für die gymnasiale Eignung gewertet werden. Damit einher geht die Erwartung, dass Mütter und Väter ihre Kinder entscheiden lassen und sich am Wollen des Kindes orientieren. Dem zugrunde liegt die Erwartung, von den eigenen Eltern als selbstständiges Entscheidungssubjekt wahrgenommen zu werden bzw. die Rolle zu erhalten (ebd.). Eltern sollen demnach als Unterstützer*innen auftreten, wenn sie das Wollen des Kindes fördern und sich daran orientieren, was dem Kind „gefällt“:

„J=j=ja einfach dass man praktisch hinter einem steht und dass man nicht sagt: ‚Nein, wir entscheiden das jetzt.‘ Sondern: (I: Mhm) ‚Du alleine schaust was dir gefällt.‘ (I: Mhm) Und das ist das Ideale. Und das habe ich auch gehabt (*lacht auf*) und darum bin ich auch in die Schule gegangen“ (ebd.).

Eine Orientierung der Eltern am Wollen des Kindes wird von Samuel als „*das Ideal*“ bezeichnet. Zudem wird die Rolle des Entscheidungssubjekts von den Eltern zugewiesen, wenn das Kind schaut, was ihm „gefällt“. Die Entscheidung für die „Schule“ ist schon lange vor dem Entscheidungszeitpunkt gefallen. Dadurch erhält der Jugendliche genügend Zeit, um – gemäß der nächsten Sub-Kategorie – das Wollen zu *eruiieren*, *revidieren* & *validieren*.

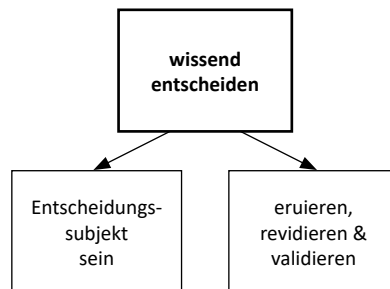


Abb. 25: Kategorie *wissend entscheiden* mit Sub-Kategorien (02)

Jugendliche wie Samuel Bauer beschreiben sich als handelnd, indem sie als Entscheidungssubjekt ein Wollen verbalisieren, das realisiert wird. Damit in Zusammenhang steht ein *aktiv sein*, verstanden als *eruiieren*, *revidieren* & *validieren*. Mit dem ersten Schritt *Wollen eruiieren* ist das Sammeln von praktischen Erfahrungen in Form von Schnuppern gemeint. Schnuppern wird zur eigenständigen Handlung der Jugendlichen und als notwendig angesehen, um Klarheit über das eigene *es wollen* zu erhalten (P02_02_Jm_VI_I14). Darum lautet die Empfehlung, „*nicht gleich anfangen, sondern schnuppern zuerst, ob das überhaupt was für dich*“ (P02_04_Jm_VI_I15) ist. Durch Schnuppern kommen die Jugendlichen also zu Wissen. Der nächste Schritt, *Wollen revidieren*, ist als Aktivität nur bei Samuel Bauer von Relevanz und somit bei jenem Jugendlichen, der zuvor deutlich als Entscheidungssubjekt in Erscheinung getreten ist. Damit ist die Fähigkeit gemeint, einen Wunsch (z. B. Traumberuf) mit Blick auf die eigene Behinderung zu reflektieren und ausgehend davon zu überarbeiten (*revidieren*). Ein neues Wollen wird formuliert, das besser in Einklang mit der Behinderung gesehen wird. Das alte Wollen wird als Hobby weitergeführt (ebd.). Schnuppern spielt ebenso im dritten Schritt eine bedeutsame Rolle, wenn es um *Wollen validieren* geht. Demnach wird anhand der praktischen Erfahrung ein Wollen eruiert und validiert. So hat etwa Samuel Bauer sein angedachtes Wollen (Berufswunsch) mehrfach durch Schnuppern überprüft und anhand der positiven Rückmeldungen seine berufliche Eignung für sich bestätigt (ebd.).

Hürden am Übergang meistern

Die befragten Jugendlichen mit Behinderung beschreiben sich als handelnd, wenn es um das Bewältigen von Schwierigkeiten am Übergang geht. Die Kategorie *Hürden am Übergang meistern* bezieht sich auf jene beiden Schüler mit Sinnesbehinderung, die beim zweiten Interview in einer neuen Schule (SEK II) sind und demnach über den Übergang sprechen können. Doch auch jener junge Mann mit Lernbehinderung, der beim Thema Arbeit eine passive Rolle einnimmt und den Übergang noch vor sich hat, beschreibt sich als aktiv. So ist es Karl Groß selber, der den Schulwechsel aufgeschoben hat, wodurch er „*immer noch*“ (P02_01_Jm_LD_I02) in derselben Schule ist. Die anderen beiden Jugendlichen mit Sinnesbehinderung haben den Übergang und damit einhergehende Hürden *gemeistert*. Interessant ist in diesem Zusammenhang, dass sich beide junge Männer wenig überrascht über die Hürden zeigen. Vielmehr gilt es bei einem Schulwechsel mit „*Stolperfallen*“ (P02_02_Jm_VI_I14) zu rechnen. Hindernisse werden generell als unvermeidbar angesehen, sogar als „*natürlich*“ (ebd.) bezeichnet. Es wird als Aufgabe der Jugendlichen angesehen, Handlungsstrategien im Umgang mit den Hürden zu entwickeln. Zu diesen Strategien zählt etwa eine positive Haltung, die als Imperativ – als etwas, das man haben muss – verstanden wird. Im Sinne dieser positiven Grundhaltung werden Herausforderungen als fixer Bestandteil des Lebens gesehen. Die Bewältigung von Hürden am Übergang ist eine Vorbereitung auf das spätere Leben, demnach wird das Leben generell mit Hürden in Zusammenhang gebracht (ebd.). Dies gilt insbesondere mit Bezugnahme auf die eigene Behinderung. So lassen sich schulische Hindernisse bei Sehbehinderung nicht vermeiden, wozu Thomas Kraft zu kleine Texte zählt – Texte, die nicht entsprechend der Sehbehinderung größer kopiert werden (ebd.). Das Fehlen der an die Bedürfnisse angepassten Texte wird gemäß der zugrundeliegenden Strategie positiv umgedeutet. Zum einen bereiten zu kleine Texte in der Schule auf das spätere Leben vor, wo desgleichen das Fehlen von bedarfsgerechten Texten vermutet wird. Zum anderen wird das Überwinden der schulischen Hürde als persönlicher Erfolg gewertet und als Indiz dafür gesehen, in der nachschulischen Welt bestehen zu können – in einer Welt, in der sich die schulischen Hürden widerspiegeln.

Der Wohlfühlfaktor ist ein Anzeichen für das erfolgreiche Meistern der Schwierigkeiten am Übergang. Samuel Bauer betont etwa mehrfach, dass er sich in der neuen Klasse wohlfühlt. Dies ist insofern relevant, als neue Mitschüler*innen als Unsicherheitsfaktor gelten. Das Wohlfühlen, und somit das Überwinden dieser Unsicherheit am Übergang, wird zum einen mit sozialen Aspekten (z. B. Klassengemeinschaft, Freundschaften) und zum anderen mit baulichen Aspekten (z. B. familiäre Bauweise der neuen Schule, Schulgröße) begründet (P02_04_Jm_VI_I15). Beide Jugendliche mit Sinnesbehinderung machen jedenfalls die positive Erfahrung, dass sie Hürden am Übergang meistern können.

sich Zukunftsoptionen erarbeiten

Das Handeln der jungen Männer mit Behinderung betrifft neben den genannten Aspekten das Erarbeiten von Zukunftsoptionen. Als bedeutsamer Gatekeeper, also Türöffner, für die Zukunft wird ein Schulabschluss angesehen. In der Sub-Kategorie *einen Schulabschluss wollen* verhandeln die Jugendlichen diesen Wunsch und sehen es dabei als ihre Aufgabe an, sich einen Schulabschluss zu erarbeiten. Neben dem schulischen Bereich bezieht sich das Erarbeiten von Zukunftsoptionen auf den Freizeitbereich – zusammengefasst in der Sub-Kategorie *in der Freizeit „gut sein“*. Hier zeigen sich Parallelen zu Ergebnissen der ersten Erhebungsphase, wenn Jugendliche ihr Können in der Freizeit betonen. Dieses Können manifestiert sich in diversen Hobbies, die weiterverfolgt werden und in ferner Zukunft potenzielle Zukunftsoptionen sein können.

Tab. 20: Kategorie *sich Zukunftsoptionen erarbeiten* mit Sub-Kategorien (02)

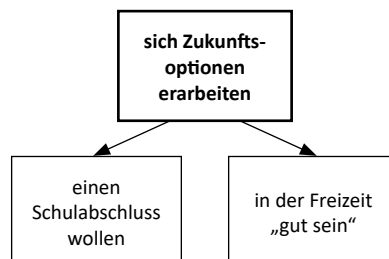
| Kategorie | Sub-Kategorien |
|---|---|
| <i>sich Zukunftsoptionen erarbeiten</i> | <i>einen Schulabschluss wollen</i> <i>in der Freizeit »gut sein«</i> |

Zukunftsoptionen sind aus Sicht der Jugendlichen selbstständig zu erarbeiten, wie dies in der Sub-Kategorie *einen Schulabschluss wollen* zum Ausdruck kommt. Von besonderer Bedeutung ist diese Sub-Kategorie für jene jungen Männer mit Sinnesbehinderung, die bereits von SEK I in eine weiterführende Schule (SEK II) gewechselt sind und sich mit ihrer deutlich aktiveren Rolle vom dritten Jugendlichen mit Lernbehinderung abgrenzen. Seine Aktivität zeigt sich in der Freizeit und nicht beim Erarbeiten eines Schulabschlusses – so wie er auch nicht für einen Arbeitsplatz aktiv wird (vgl. Kategorie *eine Arbeit erhalten*). Damit ist es erneut der Freizeitbereich, welcher den ansonsten passiven Jugendlichen eine aktive Rolle ermöglicht und überdies als Ort des Könnens aufgefasst wird.

Der Fokus liegt nun auf der notwendigen Eigenaktivität der jungen Männer mit Sinnesbehinderung, um ein Bildungszertifikat zu erlangen. Jugendliche wie Thomas Kraft sind sich der Bedeutung eines Schulabschlusses bewusst, wenn etwa ein fehlender Abschluss mit dem Ausbleiben beruflicher Möglichkeiten in Zusammenhang gebracht wird (P02_02_Jm_VI_I14). Dies bekräftigt den Wunsch, *»einen Abschluss«* (ebd.) haben zu wollen, was gleichzeitig auf ein Bewusstsein für die Bedeutung schulischer Qualifikationen schließen lässt. Mit einem Schulabschluss hat man etwas *»in der Hand«*, was Einfluss auf die weitere (berufliche) Zukunft hat:

„Und jetzt hab' ich ja noch nichts in der Hand und das is=t halt – glaube ich halt das wichtigste. -- Etwas dann in der Hand zu haben und dann – weil wenn ich glaube ich mich jetzt irgendwie vorstellen gehe und der sagt: ‚Ja, aber wo haben sie denn ihren Schulabschluss?‘ Kann ich glaube ich brausen gehen (*lacht auf*)“ (ebd.).

Der Zutritt in den Arbeitsmarkt wird an ein schulisches Abschlusszertifikat gekoppelt, ist also ein wichtiger Türöffner in die Berufswelt. Die jungen Männer sehen es als ihre Aufgabe an, sich die Bildungsabschlüsse und somit den Zugang in den Arbeitsmarkt selber zu erarbeiten. Wichtig ist ein näherer Blick auf die Art des Schulabschlusses, um beurteilen zu können, wie viele Türen geöffnet werden. Samuel Bauer, der in eine gymnasiale Oberstufe gewechselt ist, schafft mit seinem (Aus-)Bildungsabschluss nicht nur den Zugang in den Arbeitsmarkt, und erarbeitet sich zudem eine Optionenvielfalt. Diese Vielfalt wird zum einen auf den Maturaabschluss inklusive Ausbildung zurückgeführt und erlaubt es zum anderen, dass konkrete berufliche Entscheidungen vertagt werden – denn *»das kann ich ja dann immer noch entscheiden«* (P02_04_Jm_VI_I15).

Abb. 26: Kategorie *sich Zukunftsoptionen erarbeiten* mit Sub-Kategorien (02)

Eine passive Rolle im Bereich Arbeit und Schule führt zu einer aktiven Rolle im Freizeitbereich, wie dies am Beispiel von Karl Groß deutlich wird (P02_01_Jm_LD_I02). Im Mittelpunkt steht – wie bereits aus der ersten Erhebungsphase bekannt (vgl. Kapitel 7.1.1.) – die Betonung des eigenen Könnens, das erneut nicht mit dem Kontext Schule, sondern Freizeit in Verbindung gebracht wird. In der Sub-Kategorie *in der Freizeit „gut sein“* beschreiben sich die Jugendlichen mit Behinderung als handelnd, wenn sie ihren Hobbies nachgehen. In den Freizeitaktivitäten können sie ihr Können unter Beweis stellen (P02_02_Jm_VI_I14). Der Freizeitbereich wird zu einem Ort des Könnens – wo die Jugendlichen etwas machen, indem sie „gut“ sind. So meint Karl Groß etwa bei der Beschreibung seines Hobbies: *„Bin auch gut darin“* (P02_01_Jm_LD_I02). Die Freizeitaktivitäten werden freiwillig verfolgt und führen aufgrund der positiven Resonanz dazu, dass die Jugendlichen Anerkennung für ihr Können erhalten (P02_01_Jm_LD_I02/P02_02_Jm_VI_I14). Das Können wird im Freizeitbereich in Form von Hobbies weiterverfolgt, wobei auch daran gedacht wird, die Freizeitaktivität später einmal als Beruf auszuüben. Diese Vorstellung wird jedoch äußerst vage formuliert. Dennoch kann die These formuliert werden, dass sich die Jugendlichen mit den Hobbies weitere Zukunftsoptionen erarbeiten oder zumindest gedanklich offenhalten. Das Handeln im Freizeitbereich wird dabei mit Normalität in Zusammenhang gebracht. So verfolgt Karl Groß in seiner Freizeit ein Hobby, das er als „normal“ markiert (P02_01_Jm_LD_I02).

Vertrauen erhalten

In der zentralen Kategorie *Vertrauen erhalten* erörtern die Jugendlichen mit Behinderung den Umstand, dass sie sich von ihrem schulischen Umfeld mehr Vertrauen wünschen. Vertrauen steht in wechselseitiger Beziehung mit den beiden anderen zentralen Kategorien und ist jeweils eine notwendige Voraussetzung. So ist Vertrauen in die Fähigkeiten der Jugendlichen notwendig, damit diese *arbeiten* sowie *selber handeln* können. Vor allem im schulischen Kontext geht es um Vertrauen, das die Jugendlichen mit Behinderung *erhalten*, bspw. in Form von zugewiesenen Chancen. In der ersten Kategorie *sich Vertrauen erarbeiten* wird die Notwendigkeit deutlich, sich das Vertrauen verdienen zu müssen. Als Grund für das mangelnde Vertrauen wird die eigene Behinderung genannt, wie dies in der zweiten Kategorie *fehlendes Zutrauen bemängeln* näher ausgeführt wird. Dass die beiden Kategorien miteinander in Beziehung stehen, wird durch den doppelten Linienpfeil in der Grafik veranschaulicht. Demnach hängt das Erarbeiten von Vertrauen mit dem fehlenden Zutrauen in die Jugendlichen mit Behinderung zusammen.

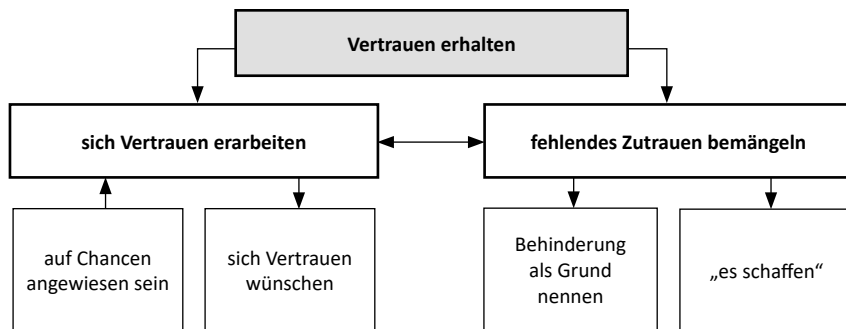


Abb. 27: Zentrale Kategorie *Vertrauen erhalten* mit (Sub-)Kategorien (02)

sich Vertrauen erarbeiten

Fehlendes Vertrauen wird vor allem im schulischen Kontext diskutiert. Die Erfahrung, Vertrauen zugewiesen zu bekommen, machen dabei jene beiden jungen Männer mit Sinnesbehinderung, die beim zweiten Interview bereits in einer weiterführenden Schule sind. Vertrauen wird als etwas angesehen, das man sich *erarbeiten* muss. Dafür ist es – gleichsam wie bei der Sub-Kategorie *eine „Arbeitskraft sein* – notwendig, dass die Jugendlichen die Chancen dafür erhalten. Diese Abhängigkeit von den zugewiesenen Chancen und Möglichkeiten dürfte mit ein Grund sein, dass die Jugendlichen den Wunsch nach mehr Vertrauen äußern (*sich Vertrauen wünschen*). Damit angesprochen sind die beiden zugrundeliegenden Sub-Kategorien von *sich Vertrauen erarbeiten*, die nun mit ihren Eigenschaften näher vorgestellt werden.

Tab. 21: Kategorie *sich Vertrauen erarbeiten* mit Sub-Kategorien (02)

| Kategorie | Sub-Kategorien |
|----------------------------------|--|
| <i>sich Vertrauen erarbeiten</i> | <i>auf Chancen angewiesen sein</i> <i>sich Vertrauen wünschen</i> |

In der Sub-Kategorie *auf Chancen angewiesen sein* wird der Umstand verhandelt, dass Jugendliche auf Chancen angewiesen sind, um entgegengebrachtes Vertrauen (a) beweisen und (b) erarbeiten zu können. Vor allem im schulischen Kontext müssen sich Schüler*innen mit Behinderung das Vertrauen erarbeiten, um es dann von schulischen Akteur*innen zu erhalten. Vertrauen ist nicht von vornherein gegeben. Vielmehr wird es zugewiesen und kann auch wieder entzogen werden. Über Vergabe und Entzug von Vertrauen scheinen im schulischen Kontext die Lehrpersonen zu entscheiden. Ein Zusammenhang zeigt sich hier mit dem Schulsetting. So verweist Samuel Bauer etwa darauf, dass sein Wechsel in die gymnasiale Oberstufe mit dem Erhalt von Vertrauen einherging. Denn *„sie [die Lehrkräfte] geben uns wenigstens eine Chance uns das zum Beweisen, dass wir’s – ein Vertrauen in uns haben“* (P02_04_Jm_VI_I15). Das entgegengebrachte Vertrauen der Lehrkräfte wird positiv bewertet, gilt es vom jungen Mann jedoch zu bekräftigen – was wiederum darauf hindeutet, dass Vertrauen entzogen werden kann. Dafür ist es notwendig, dass der junge Mann überhaupt die Chance erhält, um das in ihn gesetzte Vertrauen *beweisen* zu können.

Im Gegensatz dazu erhält Thomas Kraft das Vertrauen nicht automatisch mit dem Wechsel in die (Aus-)Bildungseinrichtung (SEK II). Chancen sind notwendig, um sich Vertrauen überhaupt erst *erarbeiten* zu können und dann zu erhalten. Deutlich wird hier der Zusammenhang zur Kategorie *fehlendes Zutrauen bemängeln*, wenn das fehlende Zutrauen in das Können mit der Behinderung begründet wird. Dies betrifft etwa die Chance bzw. die Möglichkeit, eine Ausbildung machen zu können, wenn die Eignung aufgrund der Behinderung angezweifelt wird (P02_02_Jm_VI_I14). Es bedarf also der Möglichkeit, damit der Jugendliche das berufliche Können beim Vorhandensein einer Behinderung beweisen kann und infolgedessen das Vertrauen erhält. Wichtig dafür ist, dass die Jugendlichen die schulischen Akteur*innen von ihrem Wollen (*es wollen*) überzeugen (ebd.).

Die Abhängigkeit vom zugewiesenen Vertrauen erklärt die Sub-Kategorie *sich Vertrauen wünschen*. Die Jugendlichen bekräftigen den Wunsch nach mehr Vertrauen. Dabei geht es vor allem um einen Vertrauensvorschuss von den Lehrkräften (P02_04_Jm_VI_I15), was den Schritt *sich Vertrauen erarbeiten müssen* – um überhaupt an Vertrauen zu gelangen – obsolet machen würde.

Dies beinhaltet den Wunsch nach mehr Vertrauen in das Können der Jugendlichen, wie etwa eine Entscheidung treffen zu können. So wünscht sich Samuel Bauer mehr Vertrauen von seinen Eltern, um selbstständig zu entscheiden (ebd.).

Ein Spannungsfeld offenbart sich dahingehend, dass sich die Jugendlichen Vertrauen wünschen, gleichzeitig aber das Gefühl haben, selber den schulischen Akteur*innen vertrauen zu müssen. Jugendliche müssen der Schule Vertrauen entgegenbringen, vor allem wenn es um den Übergang in eine neue Schule geht (P02_02_Jm_VI_I14). Dies lässt die Schlussfolgerung zu, dass sich Jugendliche das eigene Verhalten (*Vertrauen müssen*) gleichsam von den schulischen Akteur*innen wünschen. Vertrauen soll nicht erst erarbeitet werden müssen. Vielmehr soll Schule den Jugendlichen mit Behinderung vertrauen – wie dies auch umgekehrt der Fall ist.

Der Wunsch nach Vertrauen lässt sich desgleichen mit dem Wohlfühlen in der Schule erklären. Ein Indiz für die erfolgreiche Bewältigung des Übergangs ist – wie in Sub-Kategorie *Hürden am Übergang meistern* – der Wohlfühlfaktor in der neuen Schule (SEK II). Wesentlichen Anteil an diesem Gefühl (sich wohlfühlen) hat das Vertrauen der Lehrkräfte in die Jugendlichen. Samuel Bauer betont, wie das in ihm gesetzte Vertrauen sein Wohlfühlen in der gymnasialen Oberstufe beeinflusst (P02_04_Jm_VI_I15). Deutlich wird dies insbesondere im Vergleich zur alten Schule (SEK I), weshalb die Bewertung des Wohlfühlens immer nur eine Momentaufnahme ist. So vergleicht Samuel die alte mit der neuen Schule. Ausgehend von den neuen Erfahrungen (in der SEK II) wird das Wohlfühlen in der SEK I neu bewertet – wie in folgendem Zitat zum Ausdruck kommt:

„Ich fühl mich dort viel mehr wohl als eigentlich der letzten Schule, wo ich mich eigentlich dort geglaubt habe, auch dass ich mich wohlfühle, aber seit das kenne, kann ich sagen (2) ist ganz was anderes (2)“ (ebd.).

fehlendes Zutrauen bemängeln

Vertrauen muss *erarbeitet* werden und ist nicht uneingeschränkt gegeben. Damit in Zusammenhang wird das fehlende Zutrauen in das Können der Jugendlichen mit Behinderung gebracht. Interessanterweise wird nicht vom fehlenden Vertrauen, sondern Zutrauen gesprochen. Zutrauen und Vertrauen werden nicht synonym verwendet, vielmehr kann Zutrauen als eine Vorstufe von Vertrauen angesehen werden. In der Sub-Kategorie *Behinderung als Grund nennen* verhandeln die Jugendlichen ein Erklärungsmuster und bringen das fehlende Zutrauen mit dem Vorhandensein einer Behinderung in Zusammenhang. Daraus resultiert die Sub-Kategorie „*es schaffen*“, in der das eigene Können und der Wunsch „*auch u=ns eben was zuzutrauen*“ (P02_04_Jm_VI_I15) bekräftigt wird.

Tab. 22: Kategorie *fehlendes Zutrauen bemängeln* mit Sub-Kategorien (02)

| Kategorie | Sub-Kategorien |
|-------------------------------------|---|
| <i>fehlendes Zutrauen bemängeln</i> | <i>Behinderung als Grund nennen</i> „ <i>es schaffen</i> “ |

Eine Auseinandersetzung mit den Ursachen des fehlenden Zutrauens findet in der Sub-Kategorie *Behinderung als Grund nennen* statt. Ein junger Mann bringt die anfänglichen Zweifel an seinem (beruflichen) Können mit seiner Sinnesbehinderung und dem daraus resultierenden fehlenden Zutrauen in Verbindung. Die Behinderung sorgt für Irritationen und Sorgen bei

den Lehrkräften dahingehend, ob der Jugendliche die Ausbildung schafft. Es ist das fehlende Wissen bzw. vor allem das fehlende Handlungswissen im Umgang mit einem Jugendlichen mit Sinnesbehinderung, das die Zweifel auslöst. So haben die Lehrkräfte bei Thomas Kraft etwa anfänglich „*nicht gewusst, so können sie mir das jetzt zutrauen*“ (P02_02_Jm_VI_I14). Hier zeigt sich eine Verbindung zur zweiten Sub-Kategorie „*es schaffen*“, wenn trotz der externen Unsicherheiten keine Zweifel am eigenen Können auftreten, stattdessen – wie folgendes Zitat zeigt – das Schaffen betont wird: „*Das war glaube ich am Anfang für sie= schwer nicht für mich, – weil ich gewusst hab; ich schaffe das ja, weil ich gewusst hab; ich m= ich möcht_ ich möchte es denen zeigen ja*“ (ebd.). Es bedarf klärender Gespräche seitens der Eltern, damit der Jugendliche die Chance erhält und sich das Zutrauen erarbeiten kann (ebd.). Demnach scheint es in erster Linie mangelndes Wissen zu sein, das zu einem fehlenden Zutrauen in das Können des Jugendlichen mit Sinnesbehinderung führt. Damit sich die jungen Männer das Zutrauen nicht erst erarbeiten müssen, bedarf es also mehr behinderungsspezifischer Kenntnisse bei den schulischen Akteur*innen. Gleichzeitig zeigt sich, dass Gespräche (hier zwischen Eltern und Schule) positiven Einfluss darauf nehmen, ob den Jugendlichen Chancen zugewiesen werden. Demnach braucht es die Aktivität von Eltern, damit – wie im Fall von Thomas Kraft – der junge Mann Zutrauen erhält. Dies eröffnet die Frage nach den Folgen, wenn Eltern weniger aktiv sind und sich nicht für das Zutrauen ihres Kindes mit Behinderung stark machen.

Fehlendes Zutrauen wird von außen an die Jugendlichen herangetragen. Die Sub-Kategorie „*es schaffen*“ macht deutlich, dass die jungen Männer an sich selber glauben. Eindrücklich zeigt sich dies erneut bei Thomas Kraft. Das fehlende Vertrauen motiviert die Jugendlichen und bestärkt den Wunsch, das eigene Können unter Beweis zu stellen. Damit verbunden ist ein Zutrauen in die eigenen Fähigkeiten, wie es im Ausspruch „*es schaffen*“ (ebd.) zum Ausdruck kommt. Jugendliche, die bereits den Übergang gemeistert haben, glauben an sich und betonen ihr Können im schulischen Kontext.

Zusammenfassende Darstellung

Vergleicht man die ersten beiden Auswertungsphasen der Jugendlichen miteinander, zeigen sich interessante Entwicklungen. Wurde in den ersten Interviews allgemein über Zukunft gesprochen, steht in den zweiten Interviews der konkrete Wunsch nach *arbeiten wollen* im Mittelpunkt. Eine Überschneidung zeigt sich dahingehend, dass erneut das Wollen (*es wollen*) thematisiert wird, dieses jedoch nicht bei allen Jugendlichen realisiert werden kann. In beiden Erhebungsphasen führt ein Wollen, das nicht realisiert werden kann, zu einem *es müssen*. Die zweite Erhebungsphase zeigt zudem, dass damit gleichzeitig eine passive Rolle bei den Jugendlichen einhergeht (vgl. Kategorie *eine Arbeit erhalten*). Das Spannungsfeld von aktiver und passiver Rolle hat sich bereits in den ersten Interviews gezeigt und ist desgleichen in den zweiten Interviews von Bedeutung.

Die zunehmende Aktivität der Jugendlichen manifestiert sich in der zentralen Kategorie *selber handeln*. Die jungen Männer mit Behinderung stellen ihr eigenes Handeln ins Zentrum, was gleichzeitig als Indiz für eine erwachsene Rolle gewertet werden kann. Dies zeigt sich insbesondere beim Thema Entscheidung, wenn ein aktives Entscheidungssubjekt eine wissende Entscheidung trifft (*wissend entscheiden*). Grundlage dafür ist, dass das eigene Wollen von den Jugendlichen umgesetzt werden kann und zwar in den Schritten *eruiieren, validieren & realisieren*. Ist dies nicht der Fall, kommt es zu einer deutlich passiveren Rolle, die mit dem Erhalt von Arbeit und Wollen einhergeht. Das eigene Handeln wird dann im Freizeitbereich betont. Es ist damit erneut der Freizeitbereich, welcher den ansonsten passiven Jugendlichen eine aktive

Rolle ermöglicht und zu einem Ort des Könnens wird. Als notwendige Voraussetzung, um *selber handeln* und *arbeiten* zu können, konnte *Vertrauen erhalten* ermittelt werden. Jugendliche sind darauf angewiesen, dass sie Vertrauen erhalten und zwar in Form von zugewiesenen Chancen und Möglichkeiten. Dies wird in Zusammenhang mit fehlendem Zutrauen gebracht und im Kontext von Behinderung diskutiert. Deutlich wird hier der Wunsch nach Vertrauen in das eigene Können, wie etwa eine selbstständige Entscheidung treffen zu können. Eine Differenz offenbart das Schulsetting: Während beim Übertritt in die gymnasiale Oberstufe der junge Mann mit Sehbehinderung automatisch Vertrauen erhält, muss in der (Aus-)Bildungseinrichtung für Jugendliche mit Behinderung das Vertrauen sowie Zutrauen zuvor *erarbeitet* werden. Die Analyse offenbart generell das Bestreben der Jugendlichen, sich als selber handelnd zu beschreiben. Wenn dies im schulischen Kontext oder beim Thema Entscheidung nicht möglich ist, wird die Aktivitätsbeschreibung auf den Freizeitbereich verlagert. Eltern bzw. andere unterstützende Personen spielen in den Ausführungen der Jugendlichen nur eine geringe bis gar keine Rolle. Dies unterstützt die These, dass die Jugendlichen sich und ihre Handlungen in den Mittelpunkt stellen wollen.

7.2.2 Perspektive der Eltern (mit/ohne Behinderung)

Zunächst soll die Ist-Situation der Schüler*innen mit Behinderung kurz skizziert werden. Das erste Interview hat bekanntlich am Ende der vierten Klasse (SEK I) stattgefunden. Ein Jahr später, beim zweiten Interview, besuchen drei junge Männer eine weiterführende Schule (SEK II), wobei sich hier Unterschiede beim Schulsetting zeigen: Zwei Jugendliche werden in einer gymnasialen Oberstufe beschult und ein junger Mann besucht eine segregative (Aus-)Bildungseinrichtung. Durch ein zusätzliches Schuljahr wurde bei den anderen beiden Schüler*innen der Übergang aufgeschoben. Sie befinden sich beim zweiten Interview weiterhin am Ende der SEK I bzw. in einem Berufsvorbereitungsjahr und haben den Übergang in die weiterführende schulische Bildung somit noch vor sich. Der Charakter des verlängerten Übergangs zeigt sich zudem bei einem der Jugendlichen mit Sinnesbehinderung, der vor dem Wechsel in die SEK II eine Übergangsklasse besucht hat. Zum Zeitpunkt des zweiten Interviews haben drei Jugendliche mit Behinderung in ein neues Schulsetting (SEK II) gewechselt, während zwei den Übergang noch vor sich haben. Durch die Analyse der ersten Erhebungsphase wurde offensichtlich, dass Eltern im Sinne von *aktiv sein (müssen)* permanent gefordert sind. Das hohe Aktivitätspotenzial der befragten Eltern kommt desgleichen in der zweiten Erhebungsphase in der zentralen Kategorie *organisieren & planen* zum Ausdruck. Unabhängig davon, ob die Jugendlichen den Übergang in die weitere schulische Bildung vollzogen oder durch ein zusätzliches Jahr aufgeschoben haben, sind die Eltern aktiv, indem sie organisieren und planen. Wie ausgeprägt hier der Aktivitätsanteil der Eltern ist, hängt wesentlich von der Selbstständigkeit der Jugendlichen mit Behinderung ab. Ausgehend von altersadäquaten Erwartungen wird die Selbstständigkeit beurteilt und vielfach als „*kindlich*“ eingestuft, was wiederum eine erhöhte Aktivität von den Eltern fordert. In der zentralen Kategorie *Selbstständigkeit beurteilen* offenbart sich die bereits in der ersten Erhebungsphase sichtbar gewordene Erwartung eines selbstständigen Entscheidungssubjekts. Dabei ergibt sich für Eltern nun ein Spannungsfeld zwischen der Entscheidungskompetenz der Kinder und deren nahenden altersbedingten Pflicht zum Entscheiden. Durch die Volljährigkeit (18 Jahre) erhalten Jugendliche die Pflicht zum Entscheiden, was von den Eltern in der Kategorie *nicht mehr entscheiden können* verhandelt wird. Wie die Analyse noch zeigen wird, ergeben sich für Eltern vor allem dann Kontroversen, wenn die Kompetenz zum selbstständigen Entscheiden als gering eingeschätzt wird, durch die Volljährigkeit dies vom eigenen

Kind jedoch erwartet wird. Die beiden zentralen Kategorien *Selbstständigkeit beurteilen* sowie *organisieren & planen* stehen also in wechselseitiger Beziehung, in der folgenden Abbildung 28 durch den doppelten Linienpeil symbolisiert. Je höher die Selbstständigkeit, desto weniger müssen die Eltern aktiv sein. Je geringer die Selbstständigkeit eingeschätzt wird, desto mehr müssen die Eltern in den verschiedenen Lebensbereichen (Schule, Arbeit, Freizeit) handeln. Dieser Zusammenhang ist mit Blick auf die dritte zentrale Kategorie *sich Entlastung wünschen* bedeutsam. Deutlich werden die Belastungen für Eltern und der daraus resultierende Wunsch nach Entlastung, verstanden bspw. als passiv sein können.

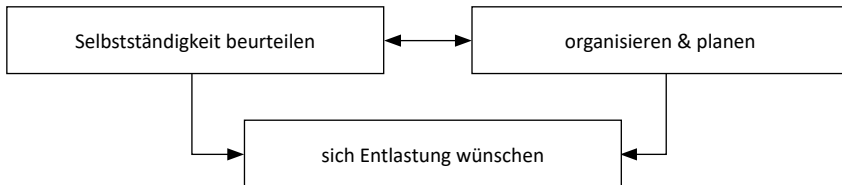


Abb. 28: Zentrale Kategorien der Eltern (Erhebungsphase 02)

Selbstständigkeit beurteilen

Ab der zweiten Erhebungsphase gewinnt die Beurteilung der Selbstständigkeit an Bedeutung. Selbstständigkeit kann als Zeichen des Erwachsenwerdens gedeutet werden – ein Zustand, den sich Eltern mit Blick auf die Volljährigkeit für ihr Kind wünschen. Selbstständigkeit wird anhand altersadäquater Erwartung bemessen, um dann etwa festzustellen, dass das Kind noch zu „*kindlich*“ für selbstständige Entscheidungen oder Mobilität ist. Damit angesprochen sind auch die der zentralen Kategorie *Selbstständigkeit beurteilen* zugrundeliegenden Kategorien (siehe Abb. 29) Mit Blick auf die Forschungsfrage, also nach dem Erleben des Entscheidungsprozesses, ist vor allem die Kategorie *eine selbstständige Entscheidung treffen* von besonderem Interesse.

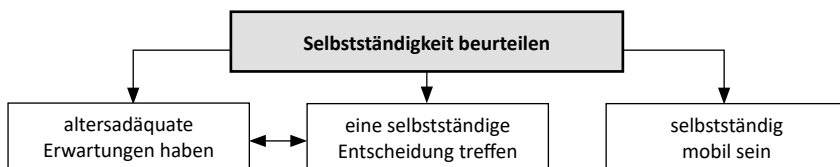


Abb. 29: Kategorien von *Selbstständigkeit beurteilen* (02)

altersadäquate Erwartungen haben

Die Beurteilung der Selbstständigkeit hängt wesentlich mit den altersadäquaten Erwartungen an die eigenen Kinder zusammen und manifestiert sich in den beiden Sub-Kategorien *noch zu „kindlich“ sein* und *auf Pubertät verweisen*. Eltern erhoffen sich durch die zunehmende Selbstständigkeit ihrer Kinder eine Entlastung, womit die Verbindung zur zentralen Kategorie *sich Entlastung wünschen* angesprochen wird. Diese Entlastung ist gegeben, wenn Kinder die altersadäquaten Erwartungen erfüllen und deren Entwicklung nicht mehr den Status „*kindlich*“ hat. Mit Blick auf das Thema Selbstständigkeit ist damit ein Zustand gemeint, indem die Jugendlichen selbstständig

aktiv sind und eigenverantwortlich handeln. So weist etwa Frau Kraft darauf hin, dass sie durch die zunehmende Selbstständigkeit ihres Sohnes entlastet wird (P02_02_Em_HI_I05), während Frau Sommer auf die erhöhte Belastung bei mangelnder Selbstständigkeit aufmerksam macht (P02_03_Em_HI_I05). Selbstständigkeit der Kinder führt bei Eltern insofern zu Entlastung, als dass sie dadurch passiv werden können (P02_02_Em_I13), was einen Zusammenhang zwischen fehlender Aktivität der Kinder und Belastung bei den Eltern vermuten lässt.

Tab. 23: Kategorie *altersadäquate Erwartungen haben* mit Sub-Kategorien (02)

| Kategorie | Sub-Kategorien |
|---|---|
| <i>altersadäquate Erwartungen haben</i> | <i>noch zu „kindlich“ sein</i> <i>auf Pubertät verweisen</i> |

Die Sub-Kategorie *noch zu „kindlich“ sein* umfasst altersabweichende Einschätzungen der Eltern, was die Selbstständigkeit der Kinder betrifft. Wiederholt wird in den Interviews der Begriff „*kindlich*“ verwendet, um eine Abweichung von einem erhofften Ist-Zustand zu beschreiben. Altersbedingt scheint es die Erwartung bei den Eltern zu geben, dass ihre Kinder mit Blick auf die nahende Volljährigkeit einen als *kindlich* bezeichneten Zustand verlassen. Philomena Kraft spricht etwa davon, dass ihr Sohn „*noch zu sehr Kind*“ (P02_02_Em_I13) ist und Frau Groß meint, „*da ist er noch ganz ganz viel Kind*“ (P02_01_Em_I01). Unklar bleibt, ob auf den *kindlichen* Status der erwachsenen Status folgt. Klar wird durch die Analyse hingegen, dass mit der Verwendung des Begriffs „*kindlich*“ unterschiedliche Zuschreibungen verbunden sind. So werden die Jugendlichen mit Sinnesbehinderung, die in die gymnasiale Oberstufe wechseln, als „*kindlich*“ bezeichnet, weil sie (noch) nicht selbstständig lernen (P01_04_Ep_I14). Bei Jugendlichen mit Lernbehinderung wird die Zuschreibung „*kindlich*“ bei unrealistischen Berufs-/Arbeitsvorstellungen verwendet (P02_01_Ep_I06). Das Alter der Kinder dient den Eltern demnach als Parameter, um die Selbstständigkeit und die damit verbundenen Anforderungen zu beurteilen. Zum Ausdruck kommt dies in folgender Aussage einer Mutter:

„Und das ist dann natürlich schwierig ja, weil er *w_i* (= *klatscht in die Hände*) ich will ja nicht den den Sprung ab *verpassen*, wo er dann in die Selbstständigkeit entlassen werden kann (1), aber ich meine, – wie gesagt, er ist schon [fast volljährig]. (1) Also das ist irgendwie (*klatscht in die Hände*). Ja“ (P02_03_Em_HI_I05).

Die Orientierung an altersadäquaten Erwartungen ist für Eltern auch deshalb notwendig, um den im obigen Zeitpunkt angesprochenen „*Sprung in die Selbstständigkeit*“ zu ermitteln. Selbstständig-sein ist für Eltern ein wünschenswerter Zustand, weswegen bei fehlender Selbstständigkeit die Erreichung von *selbstständiger werden* als Ziel benannt wird (P02_08_Ep_I12). Frau Kraft weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass Jugendliche zur Entwicklung von Selbstständigkeit positive außerfamiliäre sowie außerschulische Erfahrungen benötigen. Denn es ist für Jugendliche „*so wichtig, dass da vie=l Input von (1: Mhm) außen kommt*“ (P02_02_Em_I13).

Als zweite Sub-Kategorie konnte *auf Pubertät verweisen* ermittelt werden. Pubertät dient allen Eltern als Bezugspunkt, um über die Entwicklung der Kinder zu sprechen, und wird dabei als entwicklungslogischer Zustand beschrieben – als eine Entwicklungsphase, der Kinder und Eltern nicht entkommen können (P02_04_Em_I16). Die „*Pubertätszeit*“ (P02_04_Em_VI_

I16) führt zu Verhaltensänderungen bei den Kindern, etwa durch neu auftretende Emotionen (P02_08_Em_I11) oder einem steigenden Interesse an Mädchen (P02_01_Em_I01). Diese Veränderungen besprechen die Kinder mit ihren Eltern und bringen sie mit ihrer eigenen Behinderung in Zusammenhang. So meint etwa ein junger Mann, dass er aufgrund seiner Behinderung weniger Erfolg bei den Mädchen habe, was ihn zu dem Wunsch veranlasst, nicht behindert sein zu wollen (ebd.). Eltern stellen übereinstimmend fest, dass ihre Töchter und Sohne „*pubertär halt*“ (ebd.) sind und „*sich in dem Jahr sehr – wirklich in die Pubertät gemischsen*“ (P02_04_Em_VI_I16) haben. In diesem Zusammenhang bemerken einige Eltern eine Verschiebung der Fokussierung, indem die Jugendlichen mit Behinderung sich nun vermehrt außerhalb der Familie orientieren. Frau Kraft sieht darin „*ganz wichtige Schritte in die Selbstständigkeit*“ (P02_02_Em_I13). Dieser Schritt in die Selbstständigkeit ist jedoch nur möglich, wenn die Eltern „*ein bisschen loslassen können*“ (P02_01_Em_I01). Es sind vor allem die Mütter, die in den Interviews vom Abnabelungsprozess ihrer Kinder und der damit einhergehenden Schwierigkeit loszulassen berichten. Jennifer Fuchs bezeichnet sich etwa selbst als eine „*Glücke*“ und meint, „*das Loslassen ist für mich schwer*“. (P02_08_Em_I11). Zwar wird von allen der Abnabelungsprozess begrüßt, gleichzeitig braucht es mehr Überwindung zum Loslassen, wenn die Selbstständigkeit als „*kindlich*“ bewertet wird: „*Naja also ein bisschen loslassen können (I: Mhm) und dass er – dass man ihm teilweise auch einfach zu wenig zutraut. -- Und – er schafft's*“ (P02_01_Em_I01). Angesprochen wird im Zitat die Verbindung zwischen Loslassen und Zutrauen in das Kind. Einige Eltern holen sich Unterstützung von anderen betroffenen Eltern eines Kindes mit Behinderung, um die Themen Erwachsenwerden und Loslassen in Elternrunden zu besprechen (ebd.).

eine selbstständige Entscheidung treffen

Dass Eltern altersadäquate Erwartungen an ihre Kinder setzen, scheint wenig überraschend zu sein. Spannend ist hier nun die Beziehung zur Kategorie *eine selbstständige Entscheidung treffen*, wie sie sich bereits in der ersten Erhebungsphase bei der Sub-Kategorie *sich am Willen des Kindes orientieren* gezeigt hat. Kinder sollen als selbstständige Entscheidungssubjekte in Erscheinung treten. Die beiden Sub-Kategorien *gemeinsam einen Weg geben* und *sich vom Willen des Kindes distanzieren* zeigen, dass dies in unterschiedlichem Ausmaß erfolgt. Mit Blick auf das Thema Volljährigkeit und die damit einhergehende gesetzlich vorgeschriebene Übergabe der Entscheidungspflicht an die Kinder ergibt sich für Eltern ein Spannungsfeld, das sie in der Sub-Kategorie *nicht mehr entscheiden können* verhandeln. Durch die Auswertung werden also die verschiedenen Facetten deutlich, die mit der Erwartung *eine selbstständige Entscheidung treffen* einhergehen. Die zugrundeliegenden Sub-Kategorien geben darüber Aufschluss und offenbaren zudem interessante Bezüge zur zentralen Kategorie *sich Entlastung wünschen*

Tab. 24: Kategorie *eine selbstständige Entscheidung treffen* mit Sub-Kategorien (02)

| Kategorie | Sub-Kategorien |
|---|--|
| <i>eine selbstständige Entscheidung treffen</i> | <i>gemeinsam einen Weg geben</i> |
| | <i>über Ausmaß des Einbezugs entscheiden</i> |
| | <i>sich vom Willen des Kindes distanzieren</i> |
| | <i>selbstständig sein müssen</i> |
| | <i>nicht mehr entscheiden können</i> |

Die Sub-Kategorie *gemeinsam einen Weg gehen* ist insofern spannend, als Eltern einerseits in unterschiedlichem Ausmaß das selbstständige Entscheiden des Kindes und andererseits den gemeinsamen Weg, im Sinne einer gemeinsamen Entscheidung, betonen. Auffällig ist die Rede vom kollektiven Wir, verstanden als ein Wir bestehend aus Eltern und Kind. Die Schulzusage kommentiert Ludwig Fuchs etwa mit den Worten, „*wir haben den Platz*“ (P02_08_Ep_I12), und Martin Groß meint, dass die angedachte Schule (SEK II) für „*uns*“ (P02_01_Ep_I06) passen muss. Eltern dieser Sub-Kategorie weisen wiederholt darauf hin, dass sie am Übergang von SEK I in die weitere schulische Bildung gemeinsam einen Weg gehen. Die Jugendlichen mit Behinderung treten zwar als Entscheidungssubjekte in Erscheinung, es sind aber die Eltern, die das Ausmaß festlegen. Dies mag generell auf alle Eltern zutreffen, wird als Sub-Kategorie *über Ausmaß des Einbezugs entscheiden* aber vor allem bei jenen Eltern augenscheinlich, die ihren Kindern die Rolle des selbstständigen Entscheidungssubjekts nicht uneingeschränkt überlassen. Dabei kann zwischen den beiden Unterkategorien (a) „*mitbestimmen*“ des Kindes sowie (b) „*mitentscheiden*“ des Kindes unterschieden werden – was nicht zuletzt mit der Beurteilung der altersadäquaten Erwartungen zusammenhängt.

Die Bezeichnung der Unterkategorie (a) „*mitbestimmen*“ des Kindes geht auf einen *in-vivo*-Kode zurück und macht bereits auf eine Differenz in der Wortwahl aufmerksam, indem von *bestimmen* und nicht *entscheiden* die Rede ist. Dieser Unterschied wird von Frau Groß in folgendem Zitat angesprochen: „*darf der Karl mitbestimmen und wir treffen die Entscheidung*“ (P02_01_Em_I01). Entscheiden ist demnach eine Sache der Eltern, was zum einen mit der fehlenden Selbstständigkeit des Kindes mit Lernbehinderung begründet wird. Zum anderen geht es um die Berufswünsche des Kindes, die von Eltern als „*unrealistisch*“ bzw. „*nicht erfüllbar*“ (ebd.) bezeichnet werden, was wiederum mit einem „*kindlichen*“ Entwicklungszustand in Zusammenhang gebracht wird:

„Ja. – Und auch sehr offen, weil – manche – Berufswünsche einfach nicht erfüllbar sind, weil zum Beispiel er kann kein Arzt werden. -- Aber für den Karl ist ja das a=h – warum ich ich kann Blut sehen und und das kann ich ja auch machen, aber das ist einfach (*holt Luft*) ja da da -- da ist er einfach noch ganz klein, also da ist er noch im Kindergartenalter, wo die= – wo die Burschen halt dann Polizei oder Superheld werden wollen. -- Ja. (1) Müssen wir noch ein bisschen dran arbeiten (2)“ (P02_01_Em_I01).

Es ist daher Aufgabe der Eltern, mit dem Kind an seiner Berufsvorstellung zu arbeiten, und vor allem realistisch zu bleiben. Eltern sehen darin sogar eine verpflichtende Notwendigkeit, die durch die Verwendung des Wortes „*muss*“ zum Ausdruck kommt. So meint etwa Rosalie Groß in Zusammenhang mit dem oben genannten Zitat: „*Muss man schon realistisch bleiben und (1) er wird halt kein Arzt werden, ja*“ (P02_01_Ep_I06). Desgleichen meint Carina Sommer, Eltern „*müssen ja realistisch bleiben*“ (P02_03_Em_HI_I05). Das verbalisierte Wollen wird von den Eltern validiert und als „*nicht erfüllbar*“ (P02_01_Em_I01) bewertet. Für einen Vater steht dabei außer Frage, dass der Sohn mit Behinderung selber weiß, „*dass er (holt Luft) nicht alles erreichen kann*“ (ebd.). Zurückgeführt wird dies auf die transparente Kommunikation innerhalb der Familie, in der offen über die Nichtrealisierbarkeit der Berufswünsche mit dem Sohn gesprochen wird.

Die mangelnde Selbstständigkeit sowie das Fehlen realistischer Berufswünsche machen das Entscheiden von Eltern am Ende der SEK I mit Blick auf die Zeit danach notwendig. Das Kind wird in seiner Rolle als Entscheidungssubjekt gezielt in den Entscheidungsprozess einbezogen. Die Eltern erarbeiten zunächst ein realistisches Wollen, erstellen eine Liste an möglichen Schulen und sind für die Vorselektion zuständig, wie in folgendem Zitat beschrieben wird: „*da haben wir dann einfach die Schulen weggestrichen, was nicht möglich ist*“ (ebd.). Bei der Selektion werden neben den Bedürfnissen des Kindes jene der Eltern berücksichtigt. Aufgrund der

fehlenden Selbstständigkeit des Kindes sowie der Berufstätigkeit beider Elternteile bedarf es einer Nachmittagsbetreuung. Die fehlende Hortbetreuung wird von Martin Groß als „großes Problem“ (P02_01_Ep_I06) bei Schüler*innen mit Behinderung genannt und stellt Eltern vor zusätzliche Herausforderungen. Die Bedürfnisse der Eltern stehen hier deutlicher im Fokus, als dies bei anderen Arten des Einbezugs in den Entscheidungsprozess der Fall ist. Denn so hätte das Fehlen eines Betreuungsplatzes etwa zur Folge, dass ein Elternteil die Arbeitszeit reduzieren oder die Arbeit gänzlich aufgeben muss, um das Kind nachmittags betreuen zu können – was zu zusätzlichen finanziellen Belastungen führen könnte. Zudem ist am Übergang von SEK I in die weitere schulische Bildung eine Selektion durch das System selbst gegeben, wenn die Aufnahmekriterien für Schulen erfüllt werden müssen und etwa aufgrund des abweichenden Lehrplans in einem Gymnasium „Kinder wie der Karl nicht genommen“ (ebd.) werden. Dadurch ergibt sich für Martin Groß die paradoxe Lage, dass die Jugendlichen mit Behinderung mit zunehmendem Alter zwar mehr „mitbestimmen“ sollen, die Auswahl jedoch immer spärlicher wird:

„Und in der Schule= ist es halt so, die= (1) je weiter der Karl sich jetzt --- entwickelt hat in seiner Schullaufbahn, desto mehr kann er dazu beitragen, aber desto weniger Möglichkeiten stehen im Schulsystem zur Verfügung (I: Mhm). Also da ist es irgendwie komplementär (I: Mhm) (3)“ (P02_01_Ep_I06).

Im Zuge der Vorselektion werden von den Eltern potenzielle Schulen für die Zeit nach der SEK I ermittelt, die dann vom Sohn durch Schnuppern praktisch validiert werden. Hier wird der Sohn zum Entscheidungssubjekt, indem die Eltern den jungen Mann mit Lernbehinderung „in ein Schnupperumfeld schicken“ (ebd.) und er seine Zustimmung oder Ablehnung zur angedachten Schule geben kann. Die Eltern hoffen – unter anderem aufgrund der begrenzten Alternativen – auf eine positive Reaktion des Sohnes und beurteilen gleichzeitig dessen Wohlfühlen (P02_01_Em_I01/P02_01_Ep_I06). Die Zustimmung des Sohnes kommt durch ein verbalisiertes Wollen zum Ausdruck: „U=nd -- da ist dann rausgekommen und hat gesagt: Ja er will da= da will er her“ (P02_01_Ep_I06). Das Schnuppern kann mit Blick auf die Erkenntnisse der ersten Erhebungsphase als *validieren durch Kind* bezeichnet werden und mündet desgleichen im Schritt *sich bewerben*, inklusive dem Warten auf eine Schulzusage. In der Unterkategorie „mitbestimmen“ des Kindes sind es die Eltern, die vorrangig als Entscheidungssubjekte auftreten und den Entscheidungsraum für das Kind auf das Validieren von vorselektierten Schuloptionen festlegen.

In der zweiten Unterkategorie (b) „mitentscheiden“ des Kindes ist im Gegensatz dazu das Wollen des Kindes Ausgangspunkt für das weitere Handeln der Eltern. Dieses Wollen wird von den Eltern validiert und muss als realistisch eingestuft werden, um weiter verfolgt zu werden. Demnach ist das Formulieren eines realisierbaren Berufswunsches wesentliches Kennzeichen einer selbstständigen Entscheidung. Die Jugendlichen sind in der Lage, mit Verzögerung sowie Unterstützung der Eltern ein Wollen zu verbalisieren. Im Mittelpunkt steht weniger die Validierung des Wollens (wie in der ersten Erhebungsphase), sondern die Tatsache, dass ein realisierbares Wollen von den Jugendlichen mit Behinderung formuliert wird. Frau Kraft sieht das als Anzeichen für eine positive Weiterentwicklung ihres Sohnes. Vor allem die Differenzierung zwischen Wunsch und Wollen wird als wichtiger Entwicklungsschritt gewertet und führt dazu, dass die Mutter vom Wollen des Sohnes überzeugt worden ist (P02_02_Em_I13). Die Eltern möchten ihre Kinder als aktive Gestalter des eigenen Lebens sehen, was durch eine selbstständige Entscheidung (realistisches Wollen) am besten zum Ausdruck kommt. Trotz der Orientierung am Wollen des Kindes wird die Gemeinsamkeit des Entscheidens betont. Dies ist eine interessante Differenz zur Sub-Kategorie *sich vom Wollen des Kindes distanzieren*, in der zwar das Wollen des Kindes betont wird, aber die Rede vom kollektiven Wir nicht gegeben ist. Stattdessen werden ausschließlich die Jugendlichen als Entscheidungssubjekte hervorgehoben.

In der Unterkategorie „mitentscheiden“ des Kindes wird trotz Orientierung am Willen des Kindes die gemeinsame Entscheidung betont. Begründen lässt sich dies womöglich damit, dass die Jugendlichen das Willen verspätet verbalisiert haben und eine positive Weiterentwicklung zu mehr Selbstständigkeit erst in jüngerer Zukunft stattgefunden hat. So meint denn etwa Jennifer Fuchs, dass sie sich als Eltern gemeinsam mit ihrer Tochter für die weiterführende Schule (SEK II) entschieden haben (P02_08_Em_I11), während Philomena Kraft darauf verweist, dass sie mit dem Sohn „schon noch gemeinsam“ (P02_02_Em_I13) entscheidet. Das Wort „noch“ könnte ein Indiz dafür sein, dass sich dieser Zustand des gemeinsamen Entscheidens durchaus noch ändern könnte und dem Jugendlichen in Zukunft die alleinige Entscheidungspflicht übertragen wird.

Nach dem verbalisierten Willen sind die Eltern für das Realisieren zuständig, indem sie sich zunächst beraten lassen und dabei, wie Familie Fuchs, „jede Hilfe annehmen“ (P02_08_Ep_I12). Ausführlicher wird im Gegensatz zur Unterkategorie (a) „mitbestimmen“ des Kindes die Aktivität der Eltern im Bewerbungsprozess geschildert. Bewerbungsunterlagen sind auszufüllen, was von Ludwig Fuchs als „richtige Arbeit“ (ebd.) verstanden wird. Das Handeln des Vaters wird damit begründet, dass das Verfassen der notwendigen Unterlagen für die Tochter „Neuland“ (ebd.) ist. Schnuppern erfüllt für die Jugendlichen mit Behinderung dieselbe Funktion wie bei der Gruppe „mitbestimmen“. Durch das Schnuppern soll die angedachte Schule praktisch von den Jugendlichen validiert werden. Gleichzeitig erhalten sie dadurch die Möglichkeit zur Entscheidung, indem sie auf das Schnuppern ihre Zustimmung oder Ablehnung zur angedachten Schule (SEK II) geben (P02_08_Em_I11/P02_08_Ep_I12). Zudem bedarf es der Zustimmung der aufnehmenden Schule: „Also die Esther will, wir wollen es auf jeden Fall und wenn – die Person B [Direktor*in] auch noch will, ist alles gut ja“ (P02_08_Ep_I12). Es braucht demnach ein dreifaches Willen: von Eltern, Kind und Schule.

In beiden Untergruppen („mitbestimmen“, „mitentscheiden“) legen die Eltern fest, in welchem Ausmaß die Jugendlichen mit Behinderung in den Entscheidungsprozess einbezogen werden. Eine wichtige Rolle spielt dafür die Bewertung der Selbstständigkeit und des Willens (realisierbar oder unrealistisch). Abhängig davon treten die Jugendlichen mit Behinderung in unterschiedlichem Ausmaß als Entscheidungssubjekte in Erscheinung, indem sie entweder nur über das Willen der Eltern entscheiden („mitbestimmen“) oder selber durch ein als realistisch eingestuftes Willen eine Entscheidung treffen („mitentscheiden“). Trotz dieser Momente, in denen die jungen Frauen und Männer mit Behinderung Entscheidungssubjekte sind, wird von den Eltern die Gemeinsamkeit des Entscheidens betont – im Sinne von *gemeinsam einen Weg gehen*. Die dritte Erhebungsphase wird zeigen, ob sich mit zunehmender Selbstständigkeit der Jugendlichen daran etwas ändert.

Einen Unterschied dazu offenbart die Sub-Kategorie *sich vom Willen des Kindes distanzieren*. Gleichsam wie in der ersten Erhebungsphase handelt es sich dabei um jene Eltern, deren Kinder mit Sinnesbehinderung von der SEK I in eine gymnasiale Oberstufe gewechselt sind. Eltern distanzieren sich insofern, als sie die Jugendlichen zu den handelnden Akteuren machen und auf deren verbalisiertes Willen ohne Einflussnahme der Eltern verweisen (P02_04_Em_VI_I16). Das verbalisierte Willen hat für die Eltern insofern einen positiven Nebeneffekt, als der Übergang in die neue Schule retrospektiv als „eine Leichtigkeit“ (ebd.) bezeichnet wird. Man könnte also sagen, dass die Jugendlichen mit ihrem verbalisierten und als realistisch eingestuftem Willen ihre Eltern entlasten.

Deutlich wird in diesem Zusammenhang die altersbedingte sowie strukturelle Erwartung zum selbstständigen Entscheiden – zusammengefasst in der Sub-Kategorie *selbstständig sein müssen*. Ersteres kommt in folgendem Zitat von Carina Sommer zum Ausdruck: „aber mit vierzehn muss man schon entscheiden“ (P02_03_Em_HI_I05). Auffällig ist zum einen, dass auf das Alter verwiesen wird, wenn mit vierzehn Jahren eine Entscheidung zu treffen ist. Zum anderen handelt es

sich hier um ein „*muss*“, um eine Art verpflichtende Norm, die der gehörlose Sohn zu erfüllen hat. Denn „*er muss sagen, was er will*“ (ebd.). Es gibt demnach die normative Erwartung, dass Kinder mit einem bestimmten Alter (im Zitat vierzehn Jahre) selbstständig mitteilen, was sie wollen. Mit vierzehn Jahren sind Schüler*innen oft in der vierten Klasse (SEK I), was aufgrund der Strukturen des österreichischen Schulsystems eine Übergangentscheidung notwendig macht (siehe Kapitel 2.2.). Diese Entscheidung soll hier von den Jugendlichen mit Sinnesbehinderung selbst getroffen werden. Eine strukturelle Erwartung zur Selbstständigkeit, in Form von *selbstständig sein müssen*, ergibt sich zudem durch das gymnasiale Schulsetting. Zwei Jugendliche mit Sinnesbehinderung wechseln von der (Neuen) Mittelschule in eine gymnasiale Oberstufe, wo aus Sicht der Eltern eine höhere Selbstständigkeit gefordert wird. Schüler*innen lernen einerseits im Gymnasium „*selbstständiger zu sein*“ (ebd.) und sollen andererseits am Beginn der gymnasialen Oberstufe bereits über die Fähigkeit des selbstständigen Lernens verfügen: „*Das funktioniert in der Oberstufe nicht mehr. Das kannst in der Hauptschule haben, aber im Gymnasium geht das nicht*“ (ebd.). Die geänderten Anforderungen zum selbstständigen Lernen werden mit dem Schultyp in Zusammenhang gebracht. Die beiden Schüler*innen mit Sinnesbehinderung müssen sich an die neuen Ansprüche in der Höheren Schule erst gewöhnen bzw. anpassen, um erfolgreich bestehen zu können. Der Sohn von Frau Sommer wird durch den Besuch einer Übergangsklasse auf den Wechsel in die gymnasiale Oberstufe vorbereitet. Aus Sicht der Mutter hat zwar eine inhaltliche Vorbereitung stattgefunden, der Sohn wurde aber nicht auf den neuen Unterrichtsstil vorbereitet (ebd.).

Die Kategorie *eine selbstständige Entscheidung treffen* offenbart zum einen Eltern, die Jugendliche in unterschiedlichem Ausmaß als Entscheidungssubjekte beim gemeinsamen Entscheiden einbeziehen (*gemeinsam einen Weg geben*) und zum anderen Eltern, die sich gänzlich *vom Wollen des Kindes distanzieren* und damit der altersbedingten sowie strukturellen Erwartung *selbstständig sein müssen* nachkommen. Die folgende Abbildung verdeutlicht, dass die Sub-Kategorie *nicht mehr entscheiden können* damit in Verbindung steht und für die Eltern neue Spannungsfelder und Fragen eröffnet.

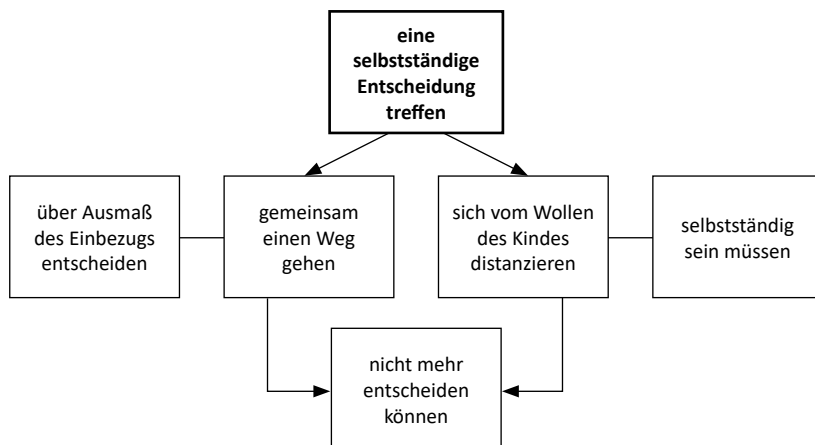


Abb. 30: Kategorie *eine selbstständige Entscheidung treffen* mit Sub-Kategorien (02)

Die Sub-Kategorie *nicht mehr entscheiden können* steht in direktem Zusammenhang mit dem Thema Volljährigkeit. In Österreich sind Personen ab achtzehn Jahren volljährig und erhalten dadurch die Entscheidungspflicht, verstanden als die Notwendigkeit Entscheidungen zu tref-

fen.²³ Durch die Volljährigkeit des Kindes (mit Behinderung) ändert sich der Grad der Mitbestimmung. Während Eltern bis zur Volljährigkeit für die Kinder entscheiden (müssen), geht mit achtzehn Jahren diese Pflicht auf die Jugendlichen über. Philomena Kraft spricht davon, dass sie Entscheidungen an ihren Sohn abgeben muss (P02_01_Em_I01). Desgleichen meint Frau Groß, dass Eltern bei Volljährigkeit „*nicht mehr mitentscheiden können*“ (ebd.). Von Gesetzes wegen werden Jugendliche mit achtzehn Jahren zu Entscheidungssubjekten, weswegen die Volljährigkeit von Jennifer Fuchs als der nächste große Schritt bezeichnet wird (P02_08_Ep_I12). Für Eltern stellt sich in diesem Zusammenhang die Frage, ob sie ihren Kindern mit Behinderung das Treffen von selbstständigen Entscheidungen zutrauen. Zur Beurteilung wird von Eltern auf die Reife der Kinder verwiesen (P02_03_Em_HI_I05/P02_08_Em_I11), wobei der „*Reifeprozess*“ (P02_02_Em_I13) in Relation zum Alter bewertet wird. Ein Spannungsfeld ist vor allem dann gegeben, wenn Eltern ihren Kindern die Reife zum Entscheiden absprechen, diese aber mit achtzehn Jahren die Entscheidungspflicht gesetzlich bedingt durch die Volljährigkeit erhalten. Für Eltern bedeutet dies, nicht mehr für das Kind entscheiden zu können, „*weil f_ mit achtzehn muss er eh selber mitbestimmen, was er machen will – oder entscheiden. (1) Da dürfen wir gar nicht mehr so viel machen, – jetzt können wir es noch. (1)*“ (P02_01_Em_I01). Für Eltern kann es aufgrund des genannten Spannungsfeldes notwendig werden, sich mit dem Thema Vormundschaft (ebd.) sowie Sachwalterschaft (P02_01_Ep_I06) zu beschäftigen. Dies hätte zur Folge, dass die Entscheidungen weiterhin von den Eltern getroffen werden und die mit der Volljährigkeit einhergehende Entscheidungspflicht nicht auf den Jugendlichen mit Behinderung übergeht. Neben fehlender Selbstständigkeit und Reife wird als weiterer Grund für ein derartiges Vorgehen die mangelnde Lesefähigkeit genannt (P02_01_Em_I01). Lesen, vor allem sinnerfassendes Lesen, wird interessanterweise von mehreren Eltern als notwendige Voraussetzung zum selbstständigen Entscheiden genannt. Carina Sommer verortet bei ihrem gehörlosen Sohn desgleichen mangelnde Lesekompetenzen, wenn er „*sinngemäß nicht immer erfasst, was das heißt*“ (P02_03_Em_HI_I05), was für das Treffen von Entscheidungen als problematisch erachtet wird.

Durch das Allgemeine Bürgerliche Gesetzbuch wird in Österreich geregelt, wann Jugendliche aus Sicht des Gesetzes volljährige und damit voll handlungsfähige erwachsene Entscheidungs-subjekte sind. Gleichzeitig wird damit festgelegt, mit welchem Alter Menschen in der Lage sein sollen, eigenverantwortlich Entscheidungen zu treffen. Durch die Sub-Kategorie *nicht mehr entscheiden können* zeigt sich das Dilemma für Eltern, wenn ihre Kinder mit Behinderung diese Anforderungen noch nicht erfüllen, sie von Gesetzes wegen ab achtzehn Jahren aber dazu in der Lage sein sollen.

selbstständig mobil sein

Als dritte Kategorie hat sich *selbstständig mobil sein* herauskristallisiert. Wie der Name andeutet, beschäftigt sich diese Kategorie mit der selbstständigen Mobilität der Kinder mit Behinderung. Da diese Kategorie keine weiteren Sub-Kategorien enthält, erscheint sie auf den ersten Blick wenig umfangreich. Für die Beurteilung der Selbstständigkeit ist das Thema Mobilität aber wichtig. Die mobile Selbstständigkeit wird vor allem von jenen Eltern thematisiert, deren Kind mit Behinderung den Übergang in die weiterführende Schule (SEK II) noch vor sich hat.

²³ In Österreich ist die Volljährigkeit im Allgemeinen Bürgerlichen Gesetzbuch geregelt, wo zwischen vier Altersstufen unterschieden wird: (1) Kind bis zum 7 Lebensjahr, (2) unmündige*r Minderjährige*r bis zum 14. Lebensjahr, (3) mündige*r Minderjährige*r bis zum 18. Lebensjahr, (4) Volljährige und handlungsfähige Erwachsene ab dem 18. Lebensjahr (Jugendservice OÖ 2021).

Die mobile Selbstständigkeit wird von den Eltern eingeschätzt und mit Blick auf den neuen Schulweg reflektiert. Zwei Jugendliche mit Behinderung werden vorab als nicht selbstständig mobil beschrieben, was neue Fragen für den Schulweg eröffnet – etwa, ob es einen Fahrten-dienst bedarf (P02_01_Em_I01). In beiden Fällen machen die Eltern aber die Erfahrung, dass sie ihr Kind in der selbstständigen Mobilität unterschätzt haben. Jennifer Fuchs reflektiert in diesem Zusammenhang die Eigenverantwortung als Mutter:

„[...] dieser lange Anfahrtsweg und so ja. Wir haben das dann zwei Mal geübt diese – Probe= äh nein einmal geübt diese Probe=woche da. Das hat sie ganz alleine gecheckt ohne irgendwen. Ich hätte ihr das auch nicht -- so zugetraut od_ wahrscheinlich, weil ich so behüte, gebe ich zu, Glucke ja“ (P02_08_Em_I11).

Desgleichen erzählt Rosalie Groß davon, dass sie die Mobilität ihres Sohnes mit Lernbehinderung unterschätzt hat. Durch ein – wie sie es bezeichnet – Missgeschick wurde den Eltern jedoch klar, dass sie dem Sohn mehr Mobilität zutrauen können (P02_01_Em_I01). Es braucht demnach das Zutrauen der Eltern in die Kinder, damit diese selbstständig mobil sein können. Möglicherweise hängt dies mit dem in Sub-Kategorie *auf Pubertät verweisen* genannten Aspekt des Loslassens zusammen. Zutrauen in die mobile Selbstständigkeit des Kindes bedeutet auch ein Stückweit das Kind loszulassen. Auf einen interessanten Aspekt verweist Barbara Bauer, eine Mutter mit Behinderung. Aufgrund ihrer Sehbehinderung braucht Frau Bauer mehr Zeit zum Planen, damit sie selbstständig mobil sein kann. Mobilität ist für Frau Bauer nur durch Planung und mehr Zeit möglich, weswegen sie nicht flexibel mobil sein kann (P02_04_Em_VI_I16). Selbstständige Mobilität gilt es also in Relation zu den individuellen Bedürfnissen zu setzen. Gleichzeitig wird die Verbindung zur zentralen Kategorie *sich Entlastung wünschen* deutlich, wenn Eltern durch die zunehmende mobile Selbstständigkeit ihrer Kinder mit Behinderung entlastet werden (P02_02_Em_I13).

Zur Beurteilung der Selbstständigkeit sind für Eltern drei Aspekte von Bedeutung: altersadäquate Erwartungen, mobile Selbstständigkeit sowie das Treffen einer selbstständigen Entscheidung. Vor allem der letzte Punkt ist mit Blick auf die Forschungsfrage wichtig. Ausgehend von der bewerteten Selbstständigkeit entscheiden Eltern über das Entscheidungsausmaß, wobei der gemeinsame Weg („mitbestimmen“, „mitentscheiden“) oder das Wollen des Kindes betont wird. Die Erwartung eines selbstständigen Entscheidungssubjekts zeigt sich bei allen Eltern, kann jedoch nicht von allen Jugendlichen mit Behinderung erfüllt werden. Die Zuschreibung „*kindlich*“ sowie ein als unrealistisch eingestuftes Wollen führen dazu, dass Eltern deutlich aktiver sind. Nur bedingt kann das Aktivitätsausmaß der befragten Eltern mit dem Alter der Jugendlichen erklärt werden. Bis auf eine Person sind alle Jugendlichen noch minderjährig (unter 18 Jahre) und dennoch unterscheidet sich die Aktivität der Mütter und Väter deutlich voneinander. Vielmehr hängt ein *passiv sein können* seitens der Eltern mit dem Erfüllen altersadäquater Erwartungen zusammen, wozu das Treffen einer selbstständigen Entscheidung zählt.

organisieren & planen

Gleichsam wie in der ersten Erhebungsphase beschreiben sich Eltern weiterhin als handelnd. Während die Aktivität der Eltern vor dem Übergang vor allem mit Blick auf *Wollen realisieren* erfolgt ist, steht in der zweiten Erhebungsphase das Organisieren sowie Planen im Vordergrund. Überschneidungen ergeben sich beim administrativen Handeln, das weiterhin fester Bestandteil des Handelns von Eltern ist. *Organisieren & planen* bezieht sich dabei auf die drei zugrundeliegenden Kategorien *Schule, Arbeit* und *Freizeit*. Die Bezeichnung der Kategorien unterscheidet sich insofern, als es sich um keine aktiven Formulierungen – wie dies sonst in

der Grounded Theory üblich ist – handelt. Dennoch wird der Inhalt damit am besten wiedergegeben und gleichzeitig der Zusammenhang zur Selbstständigkeit der Kinder verdeutlicht: Je geringer die Selbstständigkeit der Jugendlichen mit Behinderung bewertet wird, desto mehr müssen die Eltern organisieren und planen. So führt etwa eine mangelnde Selbstständigkeit zu mehr Aktivität bei den Eltern in allen drei Kategorien, während sich die Eltern bei einer erhöhten Selbstständigkeit ausschließlich in der Kategorie *Schule* aktiv beschreiben. Unabhängig davon, wie die Selbstständigkeit bewertet wird, werden also alle Elternteile in der Kategorie *Schule* handelnd aktiv, während etwa die Aktivität im Freizeitbereich nur auf eine kleine Gruppe von Eltern zutrifft. Dies führt zur Wahrnehmung, dass Eltern nicht passiv sein können und keine Pause im Organisieren haben. So meint etwa Rosalie Groß, dass sie als Eltern alle Lebensbereiche „organisieren“ (P02_01_Em_I01). Dies erfordert von den Eltern Flexibilität und ein gutes Organisationmanagement, um „logistisch über die Runden [zu] kommen“ (P02_01_Ep_I06). Aus diesem Grund teilen sich Eltern, wie Familie Groß, etwa die Zuständigkeitsbereiche auf: „Also alles, was die Schule anbelangt zum Beispiel die= die das macht immer alles der Martin. -- Ich bin für die anderen Sachen zuständig“ (P02_01_Em_I01). Offensichtlich ist hier die Verbindung zur zentralen Kategorie *sich Entlastung wünschen*. Da eine erhöhte Selbstständigkeit der Kinder zu weniger *organisieren & planen* führt, bedeutet dies für die Eltern gleichzeitig eine zunehmende Entlastung, im Sinne von weniger aktiv sein müssen. In der ersten Erhebungsphase wurde zudem deutlich, dass *wissend sein* von Eltern als entlastend erlebt wird. Durch Wissen ist es Eltern möglich zu handeln, indem sie z. B. einen Antrag auf Pflegegeld stellen. Die Bedeutung des Voraussetzungswissens zum Handeln spielt in der zweiten Erhebungsphase interessanterweise nur eine untergeordnete Rolle. Es finden sich nur wenige Stellen, in denen Eltern wie Barbara Bauer darauf hinweisen, dass sie bei fehlendem Wissen nicht aktiv werden können (P02_04_Em_VI_I16). Dies lässt die Vermutung zu, dass sich die Eltern als ausreichend informiert fühlen oder die Anlaufstellen kennen, um an Informationen zum Handeln zu gelangen, weswegen *wissend sein* nun weniger relevant ist.

Schule

Das Handeln der Eltern, im Sinne von organisieren und planen, bezieht sich in der Kategorie *Schule* auf vier Sub-Kategorien. Diese umfassen zum einen konkretes administratives Handeln, indem Eltern Unterstützung für ihre Kinder mit Behinderung organisieren. Zum anderen geht es um die Vorbereitung auf ein Handeln, das in der Zukunft stattfinden könnte, wie ein Schulabbruch. Mit Blick auf den schulischen Kontext spielt für Eltern die Kommunikation eine bedeutende Rolle. Eltern wünschen sich kommunikative Transparenz und zwar in erster Linie mit den Lehrkräften ihrer Kinder. Damit ist die Erwartung verbunden, ausreichend über schulische Belange informiert zu werden, um wissend zu sein und gegebenenfalls handeln zu können. Der bereits angesprochene und aus der ersten Erhebungsphase bekannte Zusammenhang zwischen *wissend sein* und *aktiv sein* offenbart sich hier erneut.

Tab. 25: Kategorie *Schule* mit Sub-Kategorien (02)

| Kategorie | Sub-Kategorien |
|---------------|---|
| <i>Schule</i> | <i>Unterstützung & Betreuung organisieren</i> |
| | <i>Bewilligungen einholen</i> |
| | <i>potenziellen Schulabbruch reflektieren</i> |
| | <i>sich kommunikative Transparenz wünschen</i> |

Die Hauptaktivität der Eltern ist in der Sub-Kategorie *Unterstützung & Betreuung organisieren* zusammengefasst. Mit Unterstützung werden die technischen Ressourcen, wie Lesegeräte gemeint, während der Begriff Betreuung auf die personelle Komponente verweist. Das Handeln von Eltern ist erforderlich, damit Kinder die notwendige Unterstützung in der Schule erhalten. Hier zeigt sich die Verbindung zur Sub-Kategorie *Bewilligungen einholen*, wenn Anträge gestellt werden müssen, damit bspw. der Sohn von Familie Bauer rechtzeitig zu Beginn der gymnasialen Oberstufe ein Lesegerät in der Schule vorfindet (P02_04_Em_VI_I16). Der Erhalt eines Lesegeräts ist neben dem elterlichen Engagement von behördlichen Entscheidungen abhängig. Augenscheinlich wird dies insbesondere dann, wenn aufgrund eines Gutachtens dem Kind ein Lesegerät nicht zugesprochen wird und Eltern für den Erhalt eines Lesegerätes kämpfen müssen – was wiederum von diesen eine erhöhte Aktivität verlangt. Deutlich zeigt sich hier, dass Eltern die notwendigen Beratungsstellen kennen, um sich professionell beraten und unterstützen zu lassen. Damit geht einher, dass Eltern Hilfe annehmen können und gleichzeitig zeigt sich hier eine Entlastung, wenn Berater*innen für Eltern handelnd tätig werden (ebd.). Zudem werden Eltern aktiv, um in der Schule den „perfekte[n] Arbeitsplatz“ (ebd.) zu organisieren, indem sie etwa eigeninitiativ den Computerarbeitsplatz auf die Bedürfnisse des Sohnes mit Sehbehinderung anpassen. Unklar ist, ob die Eltern aktiv werden, weil sie das Handeln der schulischen Akteur*innen vermissen. Deutlich wird hingegen, dass die Aktivität der Eltern eine Passivität bei den Lehrkräften bewirkt. Weil die Eltern aktiv sind, müssen die schulischen Akteur*innen nicht aktiv werden. Durch ihre Aktivität nehmen Eltern anderen das Aktiv-Sein-Müssen ab und tragen zu deren Entlastung bei. Dass Elternteile wie Barbara Bauer aktiv sein müssen, passt in das Bild des Vergessens. Wiederholt wird darauf hingewiesen, dass Lehrkräfte auf die Bedürfnisse des Sohnes mit Sehbehinderung „vergessen“ (ebd.), was bspw. das Anfertigen von größeren Kopien betrifft. Man könnte überspitzt davon sprechen, dass in den Schulen auf die Bedürfnisse von Schüler*innen mit Sinnesbehinderung „vergessen“ wird, wenn deren Bedürfnisse erst nach Bewilligung von Anträgen berücksichtigt werden. Eltern werden demnach aktiv, um das Vergessen auszugleichen. Das Aktiv-Sein-Müssen für den Erhalt technischer Unterstützung gilt es mit Blick auf das Thema schulische Inklusion und die damit einhergehende Forderung nach Partizipation ohne Benachteiligung von Schüler*innen mit Behinderung kritisch zu reflektieren. Es stellt sich zum einen die Frage, warum technische Ressourcen (wie Lesegeräte) Schüler*innen erst nach Bewilligung zur Verfügung stehen. Die geringe Anzahl an Schüler*innen mit Behinderung in den Höheren Schulen könnte mit ein Grund dafür sein, warum Lesegeräte nicht automatisch in Höheren Schulen zur Verfügung stehen. Das eröffnet zum anderen die Frage nach den Konsequenzen für Schüler*innen mit Behinderung, deren Eltern weniger aktiv sind oder nicht wissen, dass technische Ressourcen rechtzeitig vor dem Wechsel in die neue Schule beantragt werden müssen.

Das Organisieren von personeller Betreuung ist notwendig, wenn die (mobile) Selbstständigkeit des Kindes als nicht ausreichend erachtet wird. Fehlende Mobilität kann dazu führen, dass Eltern auf einen Fahrtendienst für ihr Kind mit Behinderung angewiesen sind. Eine Nachmittagsbetreuung wird generell mit fehlender Selbstständigkeit in Verbindung gebracht. In beiden Fällen bedeutet der Erhalt für die Eltern eine „Erleichterung“, wie dies in folgendem Zitat von Rosalie Groß mit Blick auf die mobile Unterstützung (Fahrtendienst) zum Ausdruck kommt:

„Und für für u=ns glaube ich oder gerade für mich wird es eine Erleichterung sein, weil --- weil der Karl dann in der Früh und am Abend mit dem Fahrtendienst gebracht beziehungsweise geholt wird und und durch das ist es für mi=ch leichter, weil für mich so so viele Wege wegfallen einfach ja“ (P02_01_Em_I01).

Im Zusammenhang mit dem Thema Nachmittagsbetreuung steht die Berufstätigkeit der Eltern. Sind beide Eltern berufstätig und wird keine Ganztagschule besucht, ist eine Nachmittagsbetreuung notwendig. Viele dieser Betreuungseinrichtungen sind jedoch privat und „das ist (2) sehr teuer“ (P02_01_Ep_I06). Dadurch steigen die familiären Ausgaben, was wiederum ein doppeltes Einkommen und somit einen Betreuungsplatz erfordert (P02_01_Em_I01). Das Fehlen eines Betreuungsplatzes bei gleichzeitiger Notwendigkeit wird von einem betroffenen Vater beschrieben als Situation, „wie wir sie jetzt so quasi als Damokles-Schwert über uns hängen haben“ (P02_01_Ep_I06). Auswege stellen oftmals die bereits genannten privaten Einrichtungen dar, die für Eltern entlastend und belastend sein können: Entlastung entsteht durch den Erhalt eines Betreuungsplatzes und finanzielle Belastung bei privater Finanzierung. Das Organisieren von Unterstützung und Betreuung steht in wechselseitiger Beziehung mit der Sub-Kategorie *Bewilligungen einholen*, wie das Beantragen von technischer Unterstützung im Fall von Familie Bauer gezeigt hat. Der Zusammenhang zwischen den Sub-Kategorien wird in der Abbildung 31 durch den doppelten Linienpfeil symbolisiert.

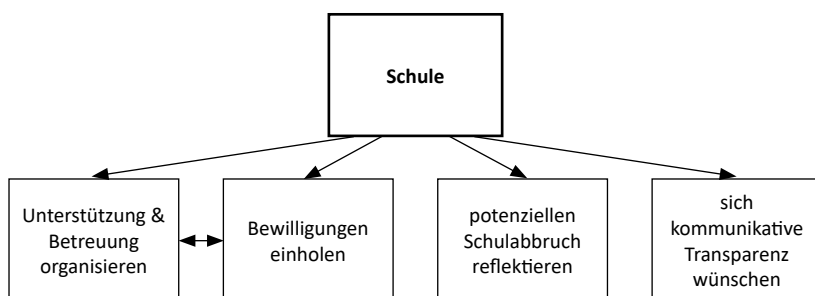


Abb. 31: Kategorie *Schule* mit Sub-Kategorien (02)

Das Einholen von Bewilligungen macht es mit Blick auf den schulischen Kontext notwendig, dass Eltern die zeitlichen Strukturen der Institution Schule kennen und sich daran orientieren (P02_04_Em_VI_I16/P02_08_Em_I11). So müssen etwa Anträge bis März für das kommende Schuljahr eingereicht werden, wobei dieser Vorgang jährlich zu wiederholen ist (P02_01_Em_I01/P02_03_Em_HI_I05). Gerade mit Blick auf das Beantragen von zusätzlichen Schuljahren wird dies als jährlich wiederkehrender „*Kampf*“ (P02_01_Em_I01) erlebt. Der Aspekt des Planens wird deutlich, wenn Eltern sich an schulischen Zeitstrukturen orientieren und frühzeitig (ein Jahr im Voraus) die entsprechenden Anträge für z. B. Stützstunden stellen. Denn „*unterm Schuljahr welche beantragen geht's nicht – ja*“ (P02_03_Em_HI_I05). Die administrativen Vorgänge werden von den Eltern weder hinterfragt noch kritisiert. Es wird lediglich von einem „*Papierkram*“ (P02_04_Em_VI_I16) gesprochen, der zu erledigen ist. Bewilligungen werden vorwiegend eingeholt, um ein weiteres Schuljahr oder technische bzw. personelle Unterstützung zu beantragen. Die Analyse der ersten Interviews hat gezeigt, dass beinahe alle Eltern für ihr Kind mit Behinderung ein zusätzliches Schuljahr beantragt haben, was mit einer „*Wartezeit*“ (P02_01_Em_I01) sowie einer erzwungenen Passivität einhergeht. Dieses Motiv ist aus der ersten Erhebungsphase bekannt. Aufgrund des Bestrebens aktiv sein zu wollen, wird diese Phase der Passivität von den Eltern als unangenehm erlebt. Hinzu kommt ein Gefühl der Unsicherheit, das erst mit einem schriftlichen Bescheid über die weitere Zukunft (z. B. Schulzusage) abnimmt (P02_01_Em_I01/P02_01_Ep_I06).

Zum Organisieren und Planen von Eltern gehört zudem, sich über einen Schulabbruch Gedanken zu machen – zusammengefasst in der Sub-Kategorie *potenziellen Schulabbruch reflektieren*. Im Gegensatz zum Beantragen von Unterstützung oder dem Einreichen von Bewilligungen handelt es sich hier um keine konkrete administrative Handlung. Vielmehr geht es um die Vorbereitung auf ein Ereignis, das in der Zukunft stattfinden und ein Handeln der Eltern notwendig machen könnte. Generell lassen sich dabei zwei Motive unterscheiden: (1) Eltern haben durch ein Geschwisterkind schon Erfahrung mit Schulabbrüchen und reflektieren daher vorsorglich das Thema beim Jugendlichen mit Behinderung (bspw. Familie Fuchs). (2) Der Wunsch nach Schulabbruch ist nicht hypothetisch, sondern wird vom Kind mit Behinderung als Wollen verbalisiert (bspw. Familie Sommer). Ein Schulabbruch geht in beiden Fällen von den Jugendlichen selbst aus, wie dies Ludwig Fuchs mit Blick auf einen potenziellen Schulabbruch bei seiner Tochter Esther zum Ausdruck bringt: „*Und wenn die Esther sagt nach einem Jahr: Das ist nichts, ja. Dann haben wir p_ weiß ich, dann hab ich das probiert und dann wird es eine andere Lösung geben ja*“ (P02_08_Em_I11). Ungeachtet der lösungsorientierten Haltung stellt ein Schulabbruch Eltern vor neue Herausforderungen, etwa wenn es mangelnde Alternativen zur abgebrochenen Schule gibt. Gleichfalls problematisch wäre eine Klassenwiederholung bei einem gehörlosen Schulkind, wenn es dadurch von einer Klasse mit mehreren gehörlosen Schüler*innen in eine Klasse ohne ein weiteres gehörloses Kind kommt. Mit Blick auf die Stützstunden pro Kind für Dolmetscher*innen hätte eine Einzelintegration eine mangelnde Unterstützung zur Folge (P02_03_Em_HI_I05).

Das Wollen des Kindes steht jedenfalls im Mittelpunkt und ist Anlass für das Handeln der Eltern. Hier zeigen sich Überschneidungspunkte zur Kategorie *Wollen realisieren* und der darin behandelten Sub-Kategorie *sich am verbalisierten Wollen des Kindes orientieren* aus der ersten Erhebungsphase der Eltern. Ausgangspunkt ist erneut das verbalisierte Wollen des Kindes und die Erwartung, dass das Kind als selbstständiges Entscheidungssubjekt weiß, was es will. Ausgehend davon ist es wenig verwunderlich, dass das Thema Schulabbruch nur von jenen Eltern behandelt wird, deren Kinder als Entscheidungssubjekte ein als realistisch eingestuftes Wollen verbalisieren können (wie Familie Fuchs, Familie Sommer). Zur Beurteilung des Wollens werden die aus der ersten Erhebungsphase bekannten Validierungsschritte gesetzt (*validieren als Eltern, Rückmeldung ans Kind geben*), um „*es wollen*“ von „*es wirklich zu wollen*“ zu differenzieren. Denn nur wenn das verbalisierte Wollen den Status „*es wirklich wollen*“ hat, wird es von den Eltern realisiert. Ging es in der ersten Erhebungsphase um das Wollen bezüglich weiterführender Schule oder Berufswunsch, steht nun der Wunsch nach Schulabbruch im Fokus. Dies deutet darauf hin, dass Eltern generell eine Strategie entwickelt haben, um „*es wollen*“ von „*es wirklich wollen*“ zu unterscheiden. Die Strategie in Form der bekannten Validierungsschritte aus der ersten Erhebungsphase wiederholt sich nun beim Thema Schulabbruch, wie der Fall Familie Sommer zeigt. Der Sohn mit Sinnesbehinderung ist in die gymnasiale Oberstufe gewechselt und äußert während des ersten Schuljahres den Wunsch, die Schule abbrechen zu wollen. Das Wollen wird aber erst umgesetzt, wenn es den Status „*es wirklich wollen*“ hat. Dazu ist es notwendig, dass der Sohn artikuliert, welcher Weg anstelle des Schulbesuchs verfolgt werden soll. Erst wenn es ein verbalisiertes Wollen gibt (bspw. Lehre) und dieses von den Eltern positiv validiert wird, werden Eltern handelnd tätig. Ein weiteres Indiz für „*es wirklich wollen*“ ist für Carina Sommer das wiederholte Verbalisieren:

„Nur wenn jetzt das Thema wieder aufkommt, dass er eigentlich nicht in die Schule weitergehen möchte, dann muss ich das jetzt schon ernst nehmen. Weil beim ersten Mal, sagt man's sich's so's leicht ja also“ (P02_03_Em_HI_I05).

Die Strategie der Eltern offenbart zudem, dass der Jugendliche mit Sinnesbehinderung zu einem Entscheidungssubjekt mit bedingter Entscheidungsmacht wird. Der junge Mann verbalisiert ein Wollen (Schulabbruch) und tritt damit als Entscheidungssubjekt in Erscheinung. Dieses Wollen wird aber – gleichsam wie die verbalisierten Schul- und Berufswünsche – erst nach positiver Validierung der Eltern akzeptiert und realisiert. Somit sind trotz Orientierung am Wollen des Kindes die Eltern weiterhin wichtige Entscheidungssubjekte, indem sie über Realisierung des Wollens urteilen. Hier zeigt sich der Mehrwert eines längsschnittlichen Forschungsdesigns. Möglich ist, dass mit zunehmendem Alter die Jugendlichen mehr Entscheidungskompetenzen erhalten, vor allem, wenn diese bei der dritten Erhebungsphase volljährig sind.

Die Sub-Kategorie *sich kommunikative Transparenz wünschen* verweist auf die Notwendigkeit, dass Eltern Informationen aus der Schule brauchen (*wissend sein*), um Handeln zu können. Die kommunikative Transparenz bezieht sich auf Lehrkräfte und die eigenen Kinder – also auf jene Personen, die im Gegensatz zu den Eltern Teil des schulischen Alltages sind. Da Eltern selber keinen direkten Einblick in die Schule haben, sind sie auf Information aus der Schule angewiesen (P02_02_Em_I13/P02_03_Em_HI_I05). Denn es sind die Lehrkräfte, „*die die Kinder jetzt ja viel mehr sehen*“ (P02_08_Em_I11) und folglich mehr Wissen haben. Daraus resultiert der Wunsch, von Lehrkräften informiert zu werden (P02_01_Ep_I06). Dieser Wunsch scheint in der zweiten Erhebungsphase zugenommen zu haben, was mit dem pubertätsbedingten Verstummen der Kinder in Zusammenhang stehen könnte. Gemeint ist damit die Beobachtung der Eltern, dass ihre Kinder immer weniger über die Schule reden wollen: „*Und das ist das nächste Problem na. Er sagt nicht, er hat ein Problem*“ (P02_03_Em_HI_I05). Damit ist die Angst verbunden, dass Eltern über etwaige schulische Probleme nichts wissen und folglich nicht handeln können (P02_01_Ep_I06/P02_03_Em_HI_I05). Kommunikative Transparenz sichert den Eltern Handlungsfähigkeit. Dabei müssen Eltern darauf vertrauen, dass sie ausreichend, im Sinne von transparent, informiert werden und keine „*gefilterte Informationen*“ (P02_01_Ep_I06) erhalten. Das heißt, dass sie (a) generell informiert werden und ihnen (b) keine Informationen vorenthalten werden. Zweifel über den Informationsgehalt bestehen, wenn Lehrkräfte ausschließlich positive Rückmeldungen geben. Dies schürt bei Martin Groß etwa die Angst, nicht alle Informationen zu erhalten (ebd.).

Demgegenüber steht das Bedürfnis von Eltern, „*dass der Lehrer mich a=h --- informiert egal, ob es jetzt negativ oder positiv ist*“ (P02_01_Em_I01). Kommunikative Transparenz besteht also dann, wenn Eltern proaktiv von den Lehrkräften über schulische Vorgänge informiert werden. Fehlende Einbindung von Seiten der Jugendlichen und der Schule wird gleichzeitig als Entwicklungsschritt reflektiert und als Anzeichen für Erwachsenwerden verstanden: „*Aber vielleicht muss man das als Elternteil auch akzeptieren, dass das Kind irgendwann einmal – erwachsen wird (I: Mhm) und vielleicht -- geht uns das wirklich nichts mehr an*“ (ebd.). Eltern benötigen aber das Vertrauen, dass sie von den Lehrkräften ausreichend informiert werden, um im Bedarfsfall handeln zu können. Damit das gewährleistet ist, wünschen sich Eltern wie Frau Kraft „*mehr Transparenz, einen besseren Informationsfluss*“ (P02_02_Em_I13). Dies erfordert aus Sicht der Eltern eine Beziehung, in der jeder Elternteil von den Lehrkräften als „*wichtiger Partner*“ (P02_01_Ep_I06) anerkannt wird und folglich von „*Teamarbeit*“ (P02_02_Em_I13) gesprochen werden kann.

Der schulische Bereich geht für die Eltern mit einem Organisieren und Planen einher. Dies betrifft sowohl konkret administrative Tätigkeiten (bspw. technische Unterstützung organisieren) als auch die Vorbereitung auf ein Handeln in der Zukunft (bspw. Schulabbruch reflektieren). All dies ist mit Aktivität seitens der Eltern verbunden und setzt Wissen voraus (*wissend sein*), was das Bedürfnis nach kommunikativer Transparenz erklärt.

Arbeit

Das Handeln der Eltern, in Form von organisieren und planen, bezieht sich neben *Schule* auf den Bereich *Arbeit* – abhängig davon, wie die Selbstständigkeit der Kinder bewertet wird. Bei einer geringen Selbstständigkeit werden Eltern aktiv, indem sie „*Arbeit ermöglichen*“. Gleichzeitig wird auf die Verantwortung der Gesellschaft verwiesen, die gleichsam für Menschen mit Behinderung Arbeit möglich machen muss. Zum Planen von Eltern gehört überdies, dass sie die *Arbeitsmarktchancen einschätzen*, mit dem Ziel, das Kind mit Behinderung in der Zukunft gut abgesichert und im besten Fall ökonomisch unabhängig zu wissen. Damit angesprochen wird das zugrundeliegende Arbeitsverständnis der Eltern. Arbeit wird – wie schon aus der ersten Erhebungsphase bekannt – zunächst mit Spaß verbunden. Arbeit soll den Jugendlichen mit Behinderung Freude bereiten, aber vor allem „*bissert Geld bringen*“ (P02_08_Em_I11). Damit ist ein Gehalt gemeint, das den jungen Menschen mit Behinderung ein ökonomisch unabhängiges Leben gestattet (P02_08_Ep_I12). Arbeit verweist somit auf eine Tätigkeit am ersten Arbeitsmarkt und schließt Tagesstrukturen aus, da hier lediglich ein Taschengeld ausgezahlt wird. Stattdessen wünscht sich ein Vater, dass seine Tochter „*ein= – Leben führen kann, ein selbstständiges= Leben mit Einkommen und ja – ökonomisch unabhängig berufstätig -- vielleicht sogar in ihrer Berufung tätig*“ (ebd.).

Tab. 26: Kategorie *Arbeit* mit Sub-Kategorien (02)

| Kategorie | Sub-Kategorien |
|---------------|---|
| <i>Arbeit</i> | „ <i>Arbeit ermöglichen</i> “ |
| | <i>sich Kind in „Arbeitswelt“ vorstellen können</i> |
| | <i>Arbeitsmarktchancen einschätzen</i> |

Die Bezeichnung der Sub-Kategorie „*Arbeit ermöglichen*“ bezieht sich auf einen *in-vivo*-Kode und gibt am besten die Aufgabe der Eltern wieder, bei fehlender Selbstständigkeit für das Kind aktiv zu werden. Eltern wünschen sich ein arbeitendes Kind – ein Kind, das einen Beruf ausübt und damit „*etwas einbringt in das System*“ (P02_01_Ep_I06). Dahinter steht der Wunsch, dass das Kind nicht nur Empfänger von Bezügen ist, sondern durch seine Arbeit einen Beitrag für die Gesellschaft leistet. Dies ist etwa dann der Fall, wenn der Sohn mit Lernbehinderung als Arbeiter angestellt und dadurch einen Sozialversicherungsbeitrag entrichtet, also etwas ins System einbringt. Bei einer gering bewerteten Selbstständigkeit des Kindes sehen Eltern es als ihre Aufgabe an, Arbeit zu ermöglichen, da das Kind selber dazu nicht in der Lage ist (ebd.). Dies sind jene Eltern, die zuvor am Übergang schon das Wollen für das Kind erarbeitet haben. Für Eltern wie Martin Groß bedeutet das, einen Job zu den Stärken des Jugendlichen zu finden. Gleichzeitig sieht der Vater die Gesellschaft in der Verantwortung, die desgleichen Arbeit für Menschen mit Behinderung möglich machen muss (ebd.).

Damit in Zusammenhang steht die Sub-Kategorie *sich Kind in „Arbeitswelt“ vorstellen können*. Wenn Eltern davon überzeugt sind, dass ihr Kind in der „*Arbeitswelt*“ bestehen kann, werden sie für einen Arbeitsplatz aktiv. Die Formulierung „*Arbeitswelt*“ ist insofern interessant, als sie eine eigene Welt für Arbeitende suggeriert, was die Frage nach Existenz einer Welt der Nichtarbeitenden eröffnet. Es sind jedenfalls die Eltern, die darüber urteilen, ob ihr Kind Teil dieser Arbeitswelt sein könnte. Zur Beurteilung dessen wird etwa das Arbeitsverständnis des Kindes bewertet. So wird ein kindlicher Arbeitsbegriff als problematisch gesehen (P02_01_Ep_I06),

wenn arbeiten nicht von schnuppern differenziert werden kann (P02_08_Ep_I12). Die Verantwortung wird beim Jugendlichen mit Behinderung gesehen. Es sind die Kinder, die sich als arbeitswillig beweisen und ihre Eltern von „*es wirklich wollen*“ überzeugen müssen (P02_08_Em_I11/P02_02_Em_I13). Somit wird erneut das Wollen der Jugendlichen mit Behinderung beurteilt und der Status „*es wirklich wollen*“ als Maßstab für das weitere Handeln genannt. Eine wichtige Rolle spielen zudem die praktischen Erfahrungen, um das berufliche Können zu bewerten und dem Kind folglich einen Beruf zutrauen zu können. Die Schilderungen von Philomena Kraft zeigen, dass der Sohn mit Sinnesbehinderung neben den Eltern auch die eigenen Ausbilder*innen vom beruflichen Können überzeugen muss. Nach anfänglichen Zweifeln, ob der junge Mann die angedachte Ausbildung aufgrund seiner Sehbehinderung ausüben kann, erarbeitet er sich das Zutrauen in seine Fähigkeiten und wird schlussendlich als „*richtige Arbeitskraft*“ (ebd.) bezeichnet. Die positive Rückmeldung einerseits sowie die Entwicklungen des Sohnes andererseits führen dazu, dass die Mutter den Sohn „*irgendwann einmal in der Arbeitswelt*“ (ebd.) sieht.

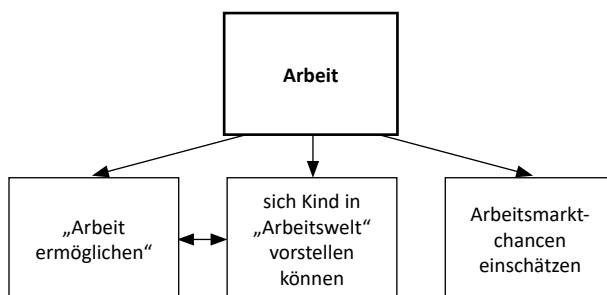


Abb. 32: Kategorie *Arbeit* mit Sub-Kategorien (02)

Als dritte Sub-Kategorie wurde, wie in der Abbildung oben ersichtlich, *Arbeitsmarktchancen einschätzen* ermittelt. Weiterhin geht es um ein Verständnis von Arbeit, dass sich auf den ersten Arbeitsmarkt bezieht und mit lebenslaufbezogenen Normalvorstellungen in Zusammenhang steht. Die Eltern wünschen sich für ihr Kind eine Arbeit abseits von sog. Werkstätten für Menschen mit Behinderung. Rosalie Groß nennt eine Tagesstruktur als letzten Ausweg für ihren Sohn mit Lernbehinderung und sieht darin „*eine Entscheidung, die nicht leichtfällt*“ (P02_01_Em_I01). Die Arbeitsmarktchancen des Kindes werden eingeschätzt und damit die weitere Zukunft ein Stückweit geplant. Ein wichtiges Indiz dafür ist aus Sicht der Eltern der Schulabschluss. Generell wird von Eltern die Wichtigkeit eines Abschlusses betont, unabhängig davon, ob ihr Kind die Schule mit einer Matura oder einem Teilabschluss beenden wird. Eltern betonen übereinstimmend, dass mit einem Abschluss den Kindern mehr Möglichkeiten am Arbeitsmarkt offenstehen. Aus diesem Grund spricht Ludwig Fuchs von der zukunftsweisenden Bedeutung von Schulabschlüssen. Für seine Tochter wünscht er sich einen Hauptschulabschluss (alte Bezeichnung für Abschluss der Pflichtschule), da ihr dadurch am Arbeitsmarkt mehr Türen offenstehen, wie folgende Auszüge aus den Interviews belegen:

„Insgeheim wünschen wir uns natürlich, dass sie irgendwann den Hauptschulabschluss macht – später mal – am Besten vielleicht gleich nebenbei oder oder nachher gleich oder -- ich weiß es nicht. Das das wär schon ein Türchen für vieles anderes auch ja“ (P02_08_Ep_I12).

„Ein Abschluss egal welcher ist immer – der Schritt zum nächsten und öffnet Türen. Solang der Abschluss nicht da ist (2) bleibt halt Gewisses verschlossen, selbst wenn die Leute dich nehmen wollen“ (ebd.).

Bildungsabschlüsse werden dadurch zu wichtigen Türöffnern, die Jugendliche mit Behinderung in den Arbeitsmarkt einlassen oder eben auch nicht. Als weitere Einschränkungen wird eine fehlende Lesekompetenz genannt (P02_01_Em_I01). Abschlüsse werden somit zu wichtigen Gatekeepern, wenn es um die Chancen der Jugendlichen mit Behinderung in der „Arbeitswelt“ geht. Die Arbeitsmarktchancen werden zudem anhand von statistischen Daten bewertet, etwa wenn Martin Groß die Arbeitslosenzahlen bei Menschen mit Behinderung verfolgt. Die hohen Zahlen bei ansonsten sinkender Arbeitslosigkeit (Stand 2018) beobachtet der Vater mit Sorge und untermauert die Notwendigkeit eines anerkannten Abschlusses (P02_01_Ep_I06) sowie eines krisensichereren Berufes (P02_08_Em_I11).

Zur Beurteilung der Arbeitsmarktchancen wird also vorwiegend auf objektive Kriterien, wie Abschlüsse oder statistische Daten zurückgegriffen. Die beruflichen Zukunftsaussichten sind für Eltern insofern relevant, als sie mit einem ökonomisch unabhängigen Leben ihrer Kinder die Hoffnung auf Entlastung, im Sinne von passiv-sein können, verbinden. Je selbstständiger die Jugendlichen mit Behinderung eingeschätzt werden, desto weniger aktiv müssen die Eltern im Bereich *Arbeit* sowie generell in der Zukunft sein. Der Grad der Selbstständigkeit ist somit Grundlage für das notwendige Aktivitätslevel der Eltern.

Freizeit

Die Kategorien *Arbeit* und *Freizeit* haben grundlegende Gemeinsamkeiten: Die Aktivität der Eltern, im Sinne von organisieren und planen, hängt wesentlich mit der bewerteten Selbstständigkeit der Jugendlichen mit Behinderung zusammen. Im Freizeitbereich beschreiben sich nur jene Eltern als aktiv, deren Kinder eine gering bewertete Selbstständigkeit haben. Damit sind jene Jugendlichen mit Behinderung gemeint, die keine selbstständige Entscheidung treffen können und nicht selbstständig mobil sind. Dies bedeutet für Eltern ein erhöhtes Aktivitätslevel und macht ein Handeln in der Kategorie *Freizeit* notwendig. Sind Eltern in die Organisation und Planung des Freizeitbereichs eingebunden, lassen sich folgende zwei Sub-Kategorien unterscheiden: *in Freundschaftspflege des Kindes involviert sein* und *Ferienbetreuung organisieren*.

Tab. 27: Kategorie *Freizeit* mit Sub-Kategorien (02)

| Kategorie | Sub-Kategorien |
|-----------------|---|
| <i>Freizeit</i> | <i>in Freundschaftspflege des Kindes involviert sein</i> <i>Ferienbetreuung organisieren</i> |

Die erste Sub-Kategorie *in Freundschaftspflege des Kindes involviert sein* beschäftigt sich mit der Aktivität der Eltern, wenn es um die Aufrechterhaltung der sozialen Kontakte der Jugendlichen geht. Mangelnde (mobile) Selbstständigkeit und Kommunikationsfähigkeit führen dazu, dass Eltern in die Freundschaftspflege ihrer Kinder mit Behinderung eingebunden sind. Eltern reflektieren die Freundschaften ihrer Kinder, was entweder eine positive oder negative Irritation zu Folge hat. Eine (a) *positive Irritation* ist gegeben, wenn Jugendliche mit Behinderung in das soziale Klassengefüge integriert sind. So zeigt sich Carina Sommer verwundert darüber, dass ihr Sohn in der Klasse „*eigentlich sehr beliebt in der Klasse [ist], trotz seiner Höreinschränkung*“

(P02_03_Em_HI_I05). Die positive Irritation lässt sich mit der zugrundeliegenden Annahme der Mutter begründen, dass die soziale Integration bei Schüler*innen mit Behinderung ansonsten problembehaftet ist – man könnte auch sagen, sich Hörbehinderung und Beliebtheit ausschließen. Eine (b) *negative Irritation* ist gegeben, wenn Eltern Freundschaften für sich als wichtig erachtet, bei ihrem Kind dieses Bedürfnis aber nicht erkennen. Das soziale Verhalten wird bewertet und als abweichend zum eigenen Verhalten beschrieben. So wünscht sich etwa Ludwig Fuchs für seine Tochter mit Autismus in der neuen Schule ein verändertes soziales Verhalten, das Freundschaften mit anderen Kindern einschließt (P02_08_Ep_I12). Das Verhalten der Tochter ist für den Vater eine Irritation, da es dem eigenen Bedürfnis nach sozialen Kontakten nicht entspricht: „*Ist wirklich äh insofern interessant, weil=Ija meine Frau und ich so eigentlich überhaupt nicht sind*“ (ebd.). Gleichzeitig werden die fehlenden Freundschaften als selbstständige Entscheidung der Tochter verstanden. Eltern betonen wiederholt die Eigenverantwortung der Kinder, wenn es um das Finden von Freund*innen geht (P02_08_Em_I11). Zudem wird darauf verwiesen, dass Eltern nicht die Rolle von Freund*innen einnehmen können, was den Wunsch nach Freundschaften für die Tochter unterstreicht: „*Dass sie= dass sie echt Freundschaften schließt. Das wäre auch wichtig. Meine Frau und ich sind ä sind nicht ihre Freunde. Wir sind ihre Eltern*“ (P02_08_Ep_I12).

Bei fehlender (mobiler) Selbstständigkeit wird die Eigenverantwortung bedingt an die Jugendlichen mit Behinderung abgegeben. Eltern sind Teil der Freizeitgestaltung bzw. der Freundschaftspflege, indem sie Freizeitermine oder Treffen mit Freund*innen organisieren – „*auch wenn man ihn hinbringen muss oder wieder abholen muss*“ (P02_01_Em_I01). Die Kontakte zu anderen Jugendlichen ergeben sich nicht zwanglos, sondern müssen von den Eltern organisiert werden. Elternteile, wie Rosalie Groß, weisen diesbezüglich darauf hin, dass die Freund*innen des Sohnes ebenso eine Behinderung haben. Ein Miteinander aller Kinder „*findet außerhalb der Schule nicht statt*“ (ebd.), weswegen von Inklusion außerhalb der Schule nicht gesprochen werden kann.

Das Handeln im Freizeitbereich bezieht sich ferner auf die Sub-Kategorie *Ferienbetreuung organisieren*. Bei fehlender Selbstständigkeit sind die Eltern auf Ferienbetreuung angewiesen, in gewisser Weise abhängig, wenn nicht auf Personen im privaten Umfeld zurückgegriffen werden kann (ebd.). Die schulfreie Zeit muss von den Eltern geplant und organisiert werden, damit das Kind bei Berufstätigkeit beider Eltern entsprechend versorgt ist. Für Martin Groß sind Ferien deshalb die „*nächste große Challenge*“ (P02_01_Ep_I06), wenn es um das Finden eines Betreuungsplatzes geht und Frau Groß beschreibt die Ferienplanung als eine jährlich wiederkehrende stressige Phase (P02_01_Em_I01). Aufgrund des fehlenden Angebots wird oftmals auf private Betreuungsangebote zurückgegriffen, die – gleichsam wie die Privatschulen auf SEK II – von den Eltern finanziert werden müssen. Dadurch ergeben sich finanzielle Mehrkosten, die gleichzeitig notwendig sind, wenn beide Eltern berufstätig und daher auf Betreuung angewiesen sind. Die Berufstätigkeit beider Eltern kann eine Ferienbetreuung also erst notwendig machen, „*weil wir keine neun Wochen Ferien haben im Sommer*“ (ebd.). Gleichzeitig ist es für „*Eltern, die= (1) Geld haben*“ (P02_01_Ep_I06) leichter, sich die privaten Betreuungsformen leisten zu können. Die Betreuung in den Ferien gilt es von den Eltern jedenfalls vorab zu „*organisieren, damit der Sommer durchgeplant ist*“ (P02_01_Em_I01).

sich Entlastung wünschen

Der Wunsch nach Entlastung wurde bereits mehrfach angesprochen und ist – mit Blick auf die Auswertung der ersten Erhebungsphase – nicht gänzlich neu. So hat sich in den ersten Interviews gezeigt, dass Eltern eine Entlastung verspüren, wenn sie weniger aktiv sind. Dies ist

der Fall, wenn Berater*innen für Eltern aktiv sind oder Kinder selbstständig ein realistisches Wollen verbalisieren und Eltern folglich nicht ein Wollen erarbeiten müssen. Gleichsam wie in der ersten Erhebungsphase sind Eltern weiterhin in Form von *organisieren & planen* aktiv, wobei die Aktivität der Eltern – das hat das vorangegangene Kapitel gezeigt – je nach Selbstständigkeit des Kindes einen oder mehrere Bereiche (Schule, Arbeit, Freizeit) umfasst. Mit ihrer Aktivität wollen Eltern „gar nichts tun“ (P02_08_Ep_I12) vermeiden. Gleichzeitig führt das anhaltend hohe Aktivitätslevel dazu, dass Eltern sich Entlastung wünschen. Als zugrundeliegende Kategorien konnten sowohl Entlastungs- als auch Belastungsfaktoren ermittelt werden und zwar in den Sub-Kategorien *entlastet werden* bzw. *belastet werden*, die nun näher vorgestellt werden.

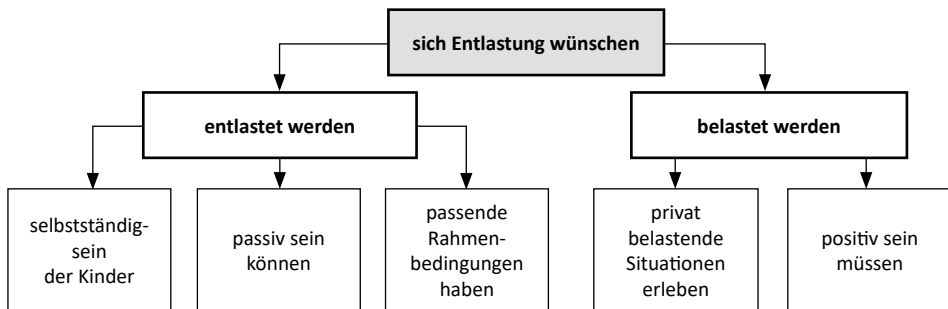


Abb. 33: Zentrale Kategorie *sich Entlastung wünschen* mit (Sub-)Kategorien (02)

entlastet werden

Zu einer Entlastung der Eltern tragen drei Faktoren bei, die sich mit Selbstständigkeit, Passivität sowie Rahmenbedingungen beschäftigen. Eine Entlastung kann demnach durch Aspekte hergestellt werden, die nur bedingt im Wirkungsbereich der Eltern liegen. Ob Mütter und Väter etwa passiv sein können, hängt von der Selbstständigkeit der Jugendlichen mit Behinderung ab. Eltern können diese zwar fördern, aber dennoch nur bedingt beeinflussen. Es zeigen sich anhand der Sub-Kategorien jedoch drei Aspekte, die ausgehend vom Wunsch *entlastet werden* zu berücksichtigen sind. Der Blick auf die entlastenden Faktoren ist insofern relevant, als – das zeigt die Kategorie *belastet werden* – Eltern gesundheitliche und berufliche Probleme zusätzlich belasten, was wiederum die Notwendigkeit von Entlastung unterstreicht.

Tab. 28: Kategorie *entlastet werden* mit Sub-Kategorien (02)

| Kategorie | Sub-Kategorien |
|-------------------------|---|
| <i>entlastet werden</i> | <i>selbstständig-sein der Kinder</i> |
| | <i>passiv sein können</i> |
| | <i>passende Rahmenbedingungen haben</i> |

Die Sub-Kategorie *selbstständig-sein der Kinder* verdeutlicht zunächst die Verbindung zur zentralen Kategorie *Selbstständigkeit beurteilen*. Der Grad an Selbstständigkeit bei den Jugendlichen mit Behinderung hat wesentlich Anteil daran, ob Eltern entlastet werden. Eine entlastende Selbstständigkeit ist gegeben, wenn die jungen Frauen und Männer als selbstständige Entschei-

dungssubjekte ein realistisches Wollen verbalisieren oder einen Beruf ausüben, der ihnen ein selbstständiges, ökonomisch unabhängiges, Leben ermöglicht. Die Selbstständigkeit der Kinder trägt somit wesentlich zur Entlastung der Eltern bei. Denn die zunehmende Selbstständigkeit der Kinder führt dazu, dass Eltern *passiv sein können* – eine weitere Sub-Kategorie von *entlastet werden*. Selbstständigkeit bedingt eine steigende Aktivität bei den Jugendlichen, was wiederum Passivität bei den Eltern zur Folge hat. Frau Kraft verbucht dies als neue Erfahrung, der eine Entwicklung beim Sohn mit Sinnesbehinderung zu mehr Selbstständigkeit vorausgeht (P02_02_Em_I13). Vor allem in Kombination mit der zunehmenden Selbstständigkeit können Eltern den Kindern mehr Freiräume zum Handeln überlassen, was mit einem Gefühl von *passiv sein können* einhergeht. Für Eltern ergeben sich dadurch selber mehr Denk-Freiräume (ebd.). Entlastung zeigt sich demnach dadurch, dass Eltern sowohl im Handeln als auch im Denken für das Kind wenig aktiv sein müssen und dadurch mehr Raum für die eigenen Bedürfnisse erhalten – was durchaus positiv beurteilt wird: „*Also es ist auch sehr ein sehr spannendes --- ä=hm Entwicklung von meiner Seite her, dass ich mich so um so wenig kümmern/muss (lachend)/, also es ist super, ja*“ (ebd.).

Als weiterer Entlastungsfaktor konnten die Strukturen ermittelt werden – zusammengefasst in der Sub-Kategorie *passende Rahmenbedingungen haben*. In den Ausführungen zur zentralen Kategorie *organisieren & planen* wurde erwähnt, dass bei fehlender (mobiler) Selbstständigkeit der Jugendlichen mit Behinderung Eltern die passenden Rahmenbedingungen zur Entlastung organisieren müssen. Diese Rahmenbedingungen beziehen sich zum einen auf die adäquaten schulischen Strukturen, etwa wenn eine Ganztagschule oder eine Nachmittagsbetreuung bei Berufstätigkeit beider Eltern notwendig ist (P02_01_Em_I01). Dazu zählt darüber hinaus das Organisieren eines Fahrtendienstes, wenn die Schule weit entfernt ist und vom Kind nicht selbst erreicht werden kann. Nachmittagsbetreuung sowie Fahrtendienst sind für berufstätige Eltern essentiell und sollen zu einem ruhigeren Leben beitragen (ebd.). Zum anderen bedarf es der passenden Unterstützungsstrukturen sowohl mit Blick auf den schulischen und außerschulischen Kontext. Eine Entlastung findet statt, wenn Eltern nicht für die Bewilligung von technischer Unterstützung kämpfen müssen (z. B. Lesegerät) und ein ausreichendes Betreuungsangebot für ihr Kind mit Behinderung vorfinden (z. B. Ferienbetreuung) (P02_04_Em_VI_I16/P02_01_Em_I01). Der Wunsch nach Entlastung wird zudem in Zusammenhang mit dem bevorstehenden Übergang in die Schule (SEK II) gebracht. Zwei Jugendliche mit Behinderung haben beim zweiten Interview den Wechsel in die weiterführende Schule noch vor sich (Familie Groß, Familie Fuchs). Mit der neuen Schule wird von den Eltern die Hoffnung auf Entlastung verbunden, indem etwa der Suchprozess für Praktika von den Lehrkräften übernommen wird (P02_01_Em_I01).

belastet werden

Der Wunsch nach *entlastet werden* ist umso verständlicher, wenn man sich näher mit der Kategorie *belastet werden* beschäftigt. Als zugrundeliegende Sub-Kategorien haben sich zum einen privat belastende Situationen und zum anderen eine positive Grundhaltung herauskristallisiert. Dies ist insofern spannend, als damit Aspekte genannt werden, die auf den ersten Blick nicht direkt mit den Jugendlichen in Zusammenhang stehen. Bei den Entlastungsfaktoren ist der Sachverhalt anders, wenn eine zunehmende Aktivität sowie Selbstständigkeit der Jugendlichen zur Entlastung der Eltern beitragen. Die entlastenden Faktoren (Selbstständigkeit, Passivität, Rahmenbedingungen) können bei Nichtvorhandensein gleichfalls zu Belastungsfaktoren werden. Fehlt es an Selbstständigkeit und mangelt es an Aktivität, trägt dies zur Belastung der Eltern bei. Die Analyse macht nun deutlich, dass in der Kategorie *belastet werden* zwei The-

menbereiche behandelt werden, die bislang noch weniger von Bedeutung waren. Die Aspekte können gleichsam wie die Entlastungsfaktoren umgedeutet werden, indem sie bei Nichtvorhandensein die Eltern entlasten. Die zugrundeliegenden Sub-Kategorien sind in folgender Tabelle 29 aufgeführt.

Tab. 29: Kategorie *belastet werden* mit Sub-Kategorien (02)

| Kategorie | Sub-Kategorien |
|------------------------|--|
| <i>belastet werden</i> | <i>privat belastende Situation erleben</i> <i>positiv sein müssen</i> |

Im Zusammenhang mit der Kategorie *belastet werden* soll zunächst auf die Bedeutung eines Übergangs ohne Schwierigkeiten verwiesen werden. Findet der Wechsel in die neue Schule ohne größere Hürden statt, trägt dies wesentlich zu Entlastung der Eltern bei. Für Carina Sommer sind Rückschläge jedoch ein fixer Bestandteil am Bildungsübergang und lassen sich nicht vermeiden (P02_03_Em_HI_I05). Desgleichen verweist Frau Kraft auf einen Schulwechsel, „*der – zuerst ein bisschen holprig war*“ (P02_02_Em_I13) und zu anfänglichen Schwierigkeiten geführt hat. Die Mutter wünscht sich einen „*sanfteren Übergang*“ (ebd.) in die neue Schule, um Belastungen zu vermeiden. Parallel zu den schulischen Belangen zeigt sich, dass Eltern vielfach eine *privat belastende Situation erleben*. Mehrere Elternteile weisen darauf hin, dass sie in der Phase vom ersten zum zweiten Interview mit gesundheitlichen Problemen zu kämpfen hatten. So meint eine Mutter, dass sie durch das Aktiv-Sein-Müssen ab der frühen Kindheit nach dem Übergang einen Punkt der Erschöpfung erreicht hat. Sie beschreibt sich als „*müde*“, „*ausgelaugt*“ und hat dadurch bemerkt, „*wie erschöpft ich letztendlich bin*“ (ebd.). Die privaten Belastungen der Eltern ergeben sich demnach zum einen durch gesundheitliche Probleme, bedingt auch durch die permanente Aktivität. Hinzukommen zum anderen Probleme in der Arbeit, die sich belastend auswirken (P02_04_Em_VI_I16). Die gesundheitlichen wie beruflichen Probleme führen zu einer privaten Überforderung, infolgedessen sich Eltern weniger auf die schulischen Belange der Kinder konzentrieren können (P02_08_Em_I11). Gleichzeitig ergibt sich durch die privaten Belastungen ein positiver Nebeneffekt: Eltern müssen sich mehr auf sich konzentrieren und geben dem Kind dadurch mehr Freiraum. Philomena Kraft bezeichnet dies als „*nicht nur eine freiwillige Distanzierung, sondern auch eine notwendige*“ (P02_02_Em_I13).

Darin zeigt sich die Fähigkeit der Eltern zur positiven Umdeutung, was zur zweiten Sub-Kategorie *positiv sein müssen* führt. Durch die Analyse wird die positive, lösungsorientierte Grundhaltung der Eltern offensichtlich (P02_08_Em_I11). Eltern sehen es als ihre Aufgabe an, positiv zu denken. Eine negative Haltung wird als anstrengend beschrieben und soll daher vermieden werden. Gleichzeitig wird die eigene Haltung mit anderen Eltern verglichen und eine negative Einstellung bei diesen festgestellt (P02_02_Em_I13). Indem sich die befragten Eltern davon abgrenzen, wird eine positive Grundhaltung zu einem wichtigen Unterscheidungsmerkmal. Präferiert wird eine positive Einstellung, die sogar als „*Tool*“ (ebd.), also als methodisches Werkzeug, verstanden wird. Neben einer positiven Grundhaltung plädieren Eltern vor allem für eine positive Sichtweise auf ihr Kind. Stattdessen erkennen die befragten Mütter und Väter eine defizitorientierte Sichtweise auf ihr Kind, die bereits in der ersten Erhebungsphase zur Sprache gekommen ist. Desgleichen setzen sich Eltern in den zweiten Interviews damit auseinander, dass sie wiederholt von medizinischem und pädagogischem Fachpersonal auf das

Nichtkönnen hingewiesen werden (P02_02_Em_I13/P02_08_Em_I11). Jennifer Fuchs sieht darin ein Spezifikum im Umgang mit Menschen mit Behinderung, wenn sie auf die Arbeit von Physiotherapeut*innen verweist:

„Ja man soll sich da nicht was – nicht was -- das ist mit Kranken oder mit Leuten, die einen Schlaganfall, die einen schweren Motoradunfall oder irgendwas hatten, man sagen: ‚Das funktioniert nicht.‘ Das wird kein Therapeut, kein Physiotherapeut wird sagen, dass es nicht geht. Jede wird sein Bestes geben, ihn unterstützen, wie es geht – man weiß dann eh, wann die Grenzen sind ja“ (P02_08_Em_I11).

Der defizitären Sicht auf ihre Söhne und Töchter mit Behinderung wollen die Eltern eine positive „*Lebenseinstellung*“ (P02_04_Em_VI_I16) entgegensetzen. Die positive Grundhaltung mündet in dem als Imperativ verstandenen Gefühl der Eltern, positiv sein zu müssen: Es gilt „*immer positiv alles zu sehen, auch wenn es negativ erscheint*“ (ebd.). Eine positive Sichtweise wird zu einer verpflichtenden Norm. Offensichtlich wird dies durch das Modalverb „müssen“, wie in folgendem Zitat: „*Man muss auch immer das Positive (I: Mhm) sehen ja*“ (P02_08_Em_I11). Gleichzeitig trägt die permanente positive Haltung zur Belastung der Eltern bei. Unmissverständlich kommt dies in den Aussagen von Frau Kraft zum Ausdruck „*Das ist so= anstrengend. Ich bin so müde. (I: Mhm) Ich bin so unfassbar müde -- positiv zu sein*“ (P02_02_Em_I13). Die defizitorientierte Sichtweise, verstanden als Zweifel am Können des Jugendlichen mit Behinderung, wird desgleichen von Eltern mit Behinderung im erwachsenen Alter als aktuelles Thema verhandelt. Dahinter steht die Annahme, dass in der gesellschaftlichen Wahrnehmung Behinderung mit *dumm sein* verbunden wird – doch auch „*Sebschwache können gute Noten haben*“ (P02_04_Em_VI_I16). Eltern müssen das Können der Jugendlichen mit Behinderung verteidigen und setzen die Leistung in Relation zur Behinderung.

Ein interessanter Aspekt wird in Zusammenhang mit dem Thema Sehbehinderung behandelt, wie folgendes Zitat zeigt: „*Man sieht nichts, das ist das Problem. Wir sehen schlecht (klopft auf den Tisch), aber wir sind wir schauen (klopft auf den Tisch) ganz gewöhnlich aus ja. – Das ist immer das große Problem*“ (ebd.). Sehbehinderung wird als eine unsichtbare Behinderung verstanden. Die Behinderung ist nicht offensichtlich, vielmehr sehen die Personen „*ganz gewöhnlich*“ aus. Dies führt wiederum dazu, dass die betroffenen Personen angezweifelt werden und sich für ihre Bedürfnisse wiederholt stark machen müssen. Den Zweifeln am Können kann aus Sicht der betroffenen Mutter ebenso am besten mit einer positiven Grundhaltung begegnet werden.

Eltern machen negative Erfahrungen – sei dies, indem das Können des Kindes mit Behinderung durch eine defizitorientierte Sichtweise angezweifelt wird oder die eigene Behinderung durch das „*gewöhnliche*“ Aussehen zur Frage gestellt wird. Im Umgang mit diesen negativen Erfahrungen haben Eltern eine Strategie entwickelt, die sich als positive Grundhaltung zeigt. *Positiv sein müssen* wird auf Dauer zur Belastung, indem es Eltern „*müde*“ (P02_02_Em_I13) macht. Zu einer positiven Grundhaltung gibt es jedoch keine Alternative, da eine negative Einstellung als noch anstrengender verstanden wird. Zudem wollen die befragten Mütter und Väter mit ihrer positiven Einstellung Vorbilder für ihre Kinder sein, denn wie sollen diese „*positiv durch's Leben gehen, wenn ich's nicht bin*“ (ebd.). Dass ihnen dies auch gelingt, darauf deutet die Analyse der Interviews mit den Jugendlichen aus der zweiten Erhebungsphase hin (vgl. Kategorie *Hürden am Übergang meistern*). Es wird als Aufgabe der Jugendlichen angesehen, Handlungsstrategien im Umgang mit den Hürden zu entwickeln. Zu diesen Strategien zählt etwa eine positive Haltung, die als Imperativ – als etwas, das man haben muss – verstanden wird. Somit wird bei Jugendlichen und Eltern eine positive Grundhaltung zu einer Strategie im Umgang mit negativen Erlebnissen. Bei den jungen Männern sind dabei die Schwierigkeiten am Übergang gemeint,

bei den Eltern die defizitorientierte Sichtweise ihrer Kind mit Behinderung betreffend. Eine Entlastung wäre hier vor allem durch einen gesellschaftlichen Wandel gegeben, indem anstelle einer defizitorientierten Sichtweise auf Menschen mit Behinderung die Stärken fokussiert werden und Eltern nicht mehr *positiv sein müssen*.

Zusammenfassende Darstellung

Im Mittelpunkt der Ausführungen steht die zentrale Kategorie *sich Entlastung wünschen*. Sie lässt sich zum einen durch die weiterhin – und aus der ersten Erhebungsphase bereits bekannten – hohen Aktivität der Eltern erklären, die sich nun in der zentralen Kategorie *organisieren & planen* manifestiert. Die Aktivität der Eltern hängt wesentlich mit der Selbstständigkeit der Jugendlichen mit Behinderung zusammen, womit die wechselseitige Beziehung zur dritten zentralen Kategorie *Selbstständigkeit beurteilen* angesprochen wird (siehe Übersicht auf Seite 169). Je geringer die Selbstständigkeit bewertet wird, desto aktiver müssen Eltern in den Bereichen Schule, Arbeit und Freizeit sein. Einige Aspekte aus der ersten Erhebungsphase finden sich in der Analyse der zweiten Interviews wieder, werden nun aber vertiefend behandelt. Dazu zählt etwa das Thema Selbstständigkeit, das nun an Bedeutung gewinnt vor allem mit Blick auf die Erwartung eines selbstständigen Entscheidungssubjekts. Damit in Zusammenhang steht die Kategorie *nicht mehr entscheiden können*, wenn Eltern aufgrund der Volljährigkeit der Kinder (18 Jahre) von Gesetzes wegen nicht mehr entscheiden dürfen, die Entscheidungspflicht also an die volljährigen und handlungsfähigen Erwachsenen übergeht. Ein Spannungsfeld ist jedoch gegeben, wenn Eltern den Entwicklungszustand der Tochter bzw. des Sohnes mit Behinderung als „*kindlich*“ einstufen und dem Kind die Pflicht sowie Verantwortung zum Entscheiden nicht übertragen wollen. Eine geringe Selbstständigkeit kann dazu führen, dass Eltern über die Volljährigkeit und über den schulischen Bereich hinaus für das Kind handelnd tätig sind. Die weiterhin aufrechte hohe Aktivität der Eltern erklärt den Wunsch nach Entlastung, im Sinne von *passiv sein können*. Belastende Faktoren wurden von den Müttern und Vätern bereits in den ersten Interviews angesprochen. So wurde etwa das Warten auf ein verbalisiertes Wollen des Jugendlichen mit Behinderung als Belastung beschrieben, während eine frühzeitige und vor allem realistische Zukunftsvorstellung zur Entlastung beiträgt. In der Phase bis zum zweiten Interview haben sich für viele Eltern die privaten Belastungen verstärkt. Die Mehrheit der Schüler*innen hat zu diesem Zeitpunkt den Übergang von SEK I in eine weiterführende Schule (SEK II) vollzogen. In Kombination mit der weiterhin aufrechten elterlichen Aktivität führt dies dazu, dass einige Elternteile einen Punkt der Erschöpfung erreichen. Dies macht es notwendig, sich mit den Be-/Entlastungsfaktoren zu beschäftigen. Es sind vor allem der Wunsch nach *passiv sein können* sowie die Selbstständigkeit der Kinder, die wesentlich zur Entlastung der befragten Mütter und Väter beitragen. Eine Entlastung wäre zudem durch einen gesellschaftlichen Wandel gegeben, indem anstelle einer defizitorientierten Sichtweise auf Menschen mit Behinderung die Stärken fokussiert werden und Eltern nicht mehr *positiv sein müssen*.

7.3 Erhebungsphase 03

Grundlage für die dritte Erhebungsphase sind elf *intensive interviews*, die sich aus drei Interviews mit Jugendlichen mit Behinderung und acht Elterninterviews zusammensetzen. Seit dem ersten narrativen Interview sind zwei Jahre vergangen. Über den Erhebungszeitraum ist die Anzahl der Teilnehmer*innen konstant geblieben, was für längsschnittliche Forschungsdesign eine der größten Herausforderungen darstellt (Grimm & Schütt 2020, 410). Die Jugendlichen sind nun alle in einem weiterführenden schulischen Setting, entweder in der ersten Klasse oder

bereits in der zweiten Klasse SEK II. Die Ergebnisse werden wiederum getrennt nach Perspektive (Jugendliche, Eltern) abgebildet. Um den prozesshaften Charakter in der Auswertung zu unterstreichen, werden zudem Bezüge zu den vorherigen beiden Erhebungsphasen hergestellt. Damit angesprochen wird auch der Mehrwert einer Forschung mit mehreren Erhebungszeitpunkten, da dadurch Aussagen über Entwicklungsverläufe verschiedenster Art (individuell, institutionell) möglich sind (Asbrand, Pfaff & Bohnsack 2013, 3). Die in der zweiten Erhebungsphase angedeutete These, dass sich die Jugendlichen mit Behinderungen mit ihren Hobbies weitere Zukunftsoptionen erarbeiten (vgl. Sub-Kategorie *in der Freizeit „gut sein“*), verhärtet sich etwa durch die Analyse der dritten Interviews mit den jungen Männern (vgl. Kategorie *einen „Retungsanker“ haben*).

Die folgenden Tabellen geben einen Überblick über die ermittelten (zentralen) Kategorien, die mit ihren Eigenschaften, wechselseitigen Beziehungen im Anschluss ausführlich dargestellt werden.

Tab. 30: Übersicht zentrale Kategorien Erhebungsphase 03

| Zentrale Kategorien | Erhebungsphase 03 |
|--|-------------------|
| <i>„immer gefördert“ sein (aktiv sein)</i> | Eltern 03 |
| <i>unsicher sein</i> | Eltern 03 |
| <i>selbstständig werden</i> | Eltern 03 |

Tab. 31: Übersicht Kategorien Erhebungsphase 03

| Kategorien | Erhebungsphase 03 |
|--|-------------------|
| <i>sich nicht verunsichern lassen (schulisches Können)</i> | Jugendliche 03 |
| <i>verunsichert werden (berufliches Können)</i> | Jugendliche 03 |
| <i>einen „Retungsanker“ haben</i> | Jugendliche 03 |
| <i>Werte reflektieren & Verhalten adaptieren</i> | Jugendliche 03 |
| <i>passiver Verlockung nicht trauen</i> | Eltern 03 |
| <i>eine „Auszeit brauchen“</i> | Eltern 03 |
| <i>eine Entscheidung brauchen</i> | Eltern 03 |
| <i>für Kontinuität in (Aus-)Bildung sorgen</i> | Eltern 03 |
| <i>nachschulische Zukunft planen</i> | Eltern 03 |
| <i>begrenzte Optionen haben</i> | Eltern 03 |
| <i>loslassen</i> | Eltern 03 |
| <i>Zweifel am Kind begegnen</i> | Eltern 03 |
| <i>den „geschützten Bereich“ verlassen</i> | Eltern 03 |
| <i>Selbstständigkeit brauchen</i> | Eltern 03 |
| <i>Bereiche von Selbstständigkeit bewerten</i> | Eltern 03 |

7.3.1 Perspektive der Jugendlichen mit Behinderung

Die drei jungen Männer mit Behinderung wurden getrennt voneinander im Abstand von einem Jahr, jeweils am Schulende, befragt. Das dritte Gespräch fand demnach zwei Jahre nach dem ersten Interview statt. Zu diesem Zeitpunkt befinden sich alle Jugendlichen in einem weiterführenden schulischen Setting (SEK II), was einen Unterschied zur zweiten Erhebungsphase darstellt. Beim zweiten Interview waren die beiden Jugendlichen mit Sinnesbehinderung bereits in der SEK II (gymnasiale Oberstufe bzw. Ausbildungseinrichtung), während der junge Mann

mit Lernbehinderung weiterhin in einem inklusiven Setting beschult wurde. Der Übergang wurde durch ein zusätzliches Schuljahr aufgeschoben. Beim dritten und somit letzten *intensive interview* sind nun alle Jugendlichen in einem schulischen Setting auf SEK II-Niveau. Die beiden jungen Männer mit Sinnesbehinderung sind weiterhin in derselben Schule. Veränderungen, das wird die Analyse noch näher zeigen, sind lediglich durch einen schulinternen Ausbildungswechsel gegeben. Der junge Mann mit Lernbehinderung hat den Übergang ebenfalls gemeistert und befindet sich nun in einer Sondereinrichtung zur Nachreifung und Bildung. Mit Blick auf die schulischen Settings (SEK II) ist insofern eine Vielfalt gegeben, als kein Schultyp doppelt besucht wird.

Für die dritte Erhebungsphase konnten vier Kategorien ermittelt werden. Für die Forschungsfrage, Frage nach dem Erleben des Entscheidungsprozesses, sind insbesondere die beiden Kategorien *sich nicht verunsichern lassen (schulisches Können)* sowie *verunsichert werden (berufliches Können)* von Interesse. Verbindendes Element ist die Auseinandersetzung mit dem eigenen Können, die entweder in einer Betonung der schulischen Eignung für die gymnasiale Oberstufe mündet oder in einem Hinterfragen der angedachten Ziele (erster Arbeitsmarkt). Die berufliche Verunsicherung (*verunsichert werden*) steht in direkter Verbindung mit der Kategorie *einen „Rettungsanker“ haben*, wenn das in der Freizeit verfolgte Hobby zur Grundlage für einen möglichen Beruf wird. Verbindungen zum Thema Können und Zukunft zeigen sich in der Kategorie *Werte reflektieren & Verhalten adaptieren*, wenn das richtige berufliche Verhalten als Kompensation für schulische Defizite (Nichtkönnen) gesehen wird.

sich nicht verunsichern lassen (schulisches Können)

Ausgangslage für die Kategorie *sich nicht verunsichern lassen* sind Zweifel am schulischen Können, die auf negative Prüfungsleistungen sowie Bemerkungen von Lehrkräften zurückzuführen sind. Im Gegensatz zur Kategorie *verunsichert werden* kommt es aber zu keiner Verunsicherung, was das eigene schulische Können betrifft. Deutlich wird dies durch die zugrundeliegenden Sub-Kategorien. Die Passung für die gegenwärtige Schule wird betont (*für Schule geeignet sein*) und ein erfolgreicher Bildungsabschluss nicht angezweifelt (*an schulischen Erfolg glauben*). Anstelle von Verunsicherung und Zweifel werden die angedachten beruflichen Ziele weiterhin verfolgt, weswegen anderwärtige berufliche „Rettungsanker“ in Form von Hobbies nicht notwendig sind.

Tab. 32: Kategorie *sich nicht verunsichern lassen (schulisches Können)* mit Sub-Kategorien (03)

| Kategorie | Sub-Kategorien |
|--|---|
| <i>sich nicht verunsichern lassen (schulisches Können)</i> | <i>für Schule geeignet sein</i> <i>an schulischen Erfolg glauben</i> <i>an berufliche Ziele glauben</i> |

Die Kategorie *sich nicht verunsichern lassen (schulisches Können)* zeigt sich insbesondere bei Samuel Bauer, der zum Zeitpunkt des dritten Interviews die zweite Klasse der gymnasialen Oberstufe besucht. Durch die vorangegangenen Auswertungen wurde offensichtlich, dass der junge Mann mit Sehbehinderung als Entscheidungssubjekt in Erscheinung tritt. Ein als realisierbar eingestuftes Wollen wird verbalisiert, revidiert und validiert – was gleichzeitig ein Beleg für seine damit einhergehende aktive Rolle ist. Zweifel wurden in der ersten Erhebungsphase thematisiert, wenn sich die Jugendlichen mit Behinderung in der Sub-Kategorie *angezweifelt werden* mit der an sie gestellten Normalität auseinandersetzen. Bei Samuel haben die Zweifel am Bestehen in der gymnasialen

Oberstufe seinen Wunsch nach *ausbrechen wollen* bestärkt. Der junge Mann ist erfolgreich ausgebrochen und befindet sich nun in der zweiten Klasse der Höheren Schule. Die Rückschau auf den Bildungsweg zeigt, dass Samuel Erfahrungen mit *angezweifelt werden* hat – möglicherweise mit ein Grund dafür, dass er sich nicht verunsichern lässt.

Anstelle von Verunsicherung wird von Samuel seine Passung für die gymnasiale Oberstufe betont. Die Sub-Kategorie *für Schule geeignet sein* verdeutlicht das Bestreben, sich als tauglich bzw. geeignet für die Höhere Schule zu präsentieren. Als Beweis wird zum einen auf die Fähigkeit des selbstständigen Lernens verwiesen und zum anderen das sprachliche Können angeführt. Schule wird von Samuel mit der Erwartung verknüpft, selbstständig Lernen zu können. Indem Samuel bspw. selbstständig für Prüfungen lernt, stellt er seine Eignung für die gymnasiale Oberstufe unter Beweis. Damit verbunden ist die Annahme eines aktiven Subjekts, wenn er betont, dass er die schulischen Prüfungen „*selber hinkriegen*“ (P03_04_Jm_VI_I04) muss. Darüber hinaus wird das sprachliche Können als Indiz für die schulische Eignung angeführt. Sprache wird differenziert betrachtet und meint die Verwendung von Fremdwörtern, das Beherrschen verschiedener Sprachregister (Hochdeutsch, Mundart) sowie Fremdsprachen. Samuel kennt nicht nur die Varietäten der Sprache, sondern kann diese auch gezielt anwenden: „*Oder ich tu einmal, – ich tu statt Mundart (klopft auf den Tisch) tu ich Hochdeutsch reden, wenn der das nicht versteht. Kein Problem, kann ich ja*“ (ebd.). Im Gegensatz dazu verweist Thomas etwa auf seine sprachlichen Defizite (Nichtkönnen), die eine sprachliche Unterstützung seiner Familie notwendig machen (P03_02_Jm_VI_I08_1,2). Samuel hingegen betont sein sprachliches Können mit Blick auf die verschiedenen Varietäten, was in Kombination mit dem selbstständigen Lernen seine Zuversicht an einen schulischen Erfolg – wie die nächste Sub-Kategorie zeigen wird – bestärkt.

Die schulische Eignung wird von Samuel also betont und gleichzeitig die getroffene Entscheidung für die Schule (SEK II) bekräftigt. Nach zwei Jahren wird die Schulwahlentscheidung bestätigt und vor allem mit Verweis auf sein Lieblingsfach argumentiert (P03_04_Jm_VI_I04). Demnach sind es zum einen inhaltliche Aspekte, die als Grund angeführt werden. Zum anderen wird auf ein Gefühl der Vertrautheit verwiesen, das in der SEK II vorherrschend ist. Hier zeigt sich eine Verbindung zum Wohlfühlfaktor, der in der zweiten Erhebungsphase als bedeutsam für das Überwinden von Hürden am Übergang und das Ankommen im neuen schulischen Setting ermittelt wurde.

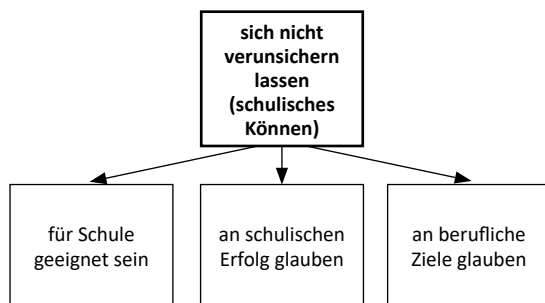


Abb. 34: Kategorie *sich nicht verunsichern lassen (schulisches Können)* mit Sub-Kategorien (03)

Das Zutrauen in das eigene schulische Können zeigt sich in der Sub-Kategorie *an schulischen Erfolg glauben*. In Fall von Samuel Bauer wird ein gymnasialer Bildungsabschluss als Ziel benannt, das durch Eigenaktivität erreicht werden kann. Deutlich werden hier zwei Aspekte: Zum einen braucht es das Handeln des Jugendlichen, um das Ziel zu erreichen. Der Schulab-

schluss muss erarbeitet werden (ebd.). Erneut angesprochen wird hier die Erwartung eines aktiven Subjekts. Zum anderen wird der schulische Abschluss nicht als mögliches, sondern als fixes Ziel angesehen. So geht Samuel Bauer davon aus, dass er die Höhere Schule „irgendwie schaffen“ und mit Matura abschließen wird:

„Also auf die Schule auf jeden Fall, dass ich die Schule schaffe, was ich eigentlich (*lacht auf*) eh eigentlich – ziemlich zuversichtlich bin. Natürlich es ist nicht leicht, so eine Schule abzuschließen. Ich meine, das ist für keinen leicht. – Aber – aber es ist durchaus schaffbar und darum täte ich auch sagen, i=ich werde das sicher irgendwie schaffen und hinkriegen. Darum ist das eigentlich mein größtes Ziel“ (ebd.).

Der Schulabschluss ist für den jungen Mann also „schaffbar“, jedoch mit Anstrengung verbunden („*nicht leicht*“). Die fehlende Leichtigkeit wird als eine natürlich und zudem kollektive Erfahrung beschrieben („*ist für keinen leicht*“). Dadurch werden schulische Schwierigkeiten zu einem kollektiven Phänomen und machen Samuel zum Teil eines kollektiven Wir.

Als Beweis für die schulische Eignung wird auf die Jahresabschlussnoten verwiesen. Diese gelten nicht nur als Beleg für das schulische Können bzw. die schulische Eignung, sondern auch für das eigene Denkvermögen. Wie in den ersten beiden Erhebungsphasen wird das Gefühl benannt, von anderen wegen der Behinderung für dumm gehalten zu werden. Desgleichen betont der junge Mann im dritten Interview, dass er Probleme mit den Augen, aber keine Hirnprobleme, hat: „*Weil so ich meine -- i=ich meine, ich hab's in die Augen, aber im Hirn (I: Mhm) hab ich ja meine Verfassung*“ (ebd.). Der Jugendliche fühlt sich weiterhin kognitiv angezweifelt, was in erster Linie mit der Behinderung, „*meinen Augen*“ (ebd.), in Zusammenhang gebracht wird. Dies führt wiederum dazu, dass der Jugendliche in einer Verteidigungshaltung sein Können unter Beweis stellen muss. Trotz der Zweifel glaubt Samuel weiterhin an seinen schulischen Erfolg und den Schulabschluss inklusive Matura, der zum offiziellen Beleg für *nicht dumm sein* wird.

Das Zutrauen in die eigenen schulischen Fähigkeiten könnte mit ein Grund dafür sein, dass die angedachten beruflichen Ziele weiterhin aufrecht sind. Gibt es ein Zutrauen in das eigene schulische Können und wird eine Verunsicherung erfolgreich abgewehrt, so steht dies in Verbindung mit der Sub-Kategorie *an berufliche Ziele glauben*. So stimmen die beruflichen Ziele von Samuel, die im dritten Interview genannt werden, mit den Aussagen in den ersten beiden Interviews überein. Der Traumberuf hat sich nicht verändert und ebenso wenig der Wunsch nach einem Studium. So meint etwa Samuel Bauer, dass er „*vielleicht auch studiere*“ (ebd.), womit ein Studium als eine von weiteren Optionen angedacht wird. Der junge Mann mit Sehbehinderung glaubt weiterhin an die Realisierung seiner beruflichen Ziele und bringt dies mit Selbstständigkeit in Verbindung. Es zeigt sich, dass Selbstständigkeit sowohl mit Blick auf die nahe Zukunft (selbstständiges Lernen für Schulabschluss) als auch die ferne Zukunft (selbstständige Berufsausübung) als relevant erachtet wird. Betont wird in diesem Zusammenhang die Selbstständigkeit im Handeln, im Sinne von selbstständig aktiv sein, um die Ziele in der nahen sowie fernen Zukunft zu verwirklichen (vgl. Sub-Kategorie *selbstständig handeln*). Damit nähert sich der junge Mann, im Sinne von *erwachsen werden*, einer wesentlichen Kategorie der Elterninterviews an, da das Erleben von Eltern am Übergang wesentlich von Aktivität geprägt ist.

verunsichert werden (berufliches Können)

In wechselseitiger Beziehung zur Kategorie *sich nicht verunsichern lassen (schulisches Können)* steht die Kategorie *verunsichert werden (berufliches Können)*. Beide Kategorien beschäftigen sich mit Aspekten des Könnens: Steht beim Ausbleiben von Verunsicherung der Verweis auf das schulische Können im Mittelpunkt, führen Zweifel am beruflichen Können zu einer Verunsicherung das eigene Können sowie die berufliche Zukunft betreffend. Zum Ausdruck kommen

die (Selbst-)Zweifel in der Sub-Kategorie *einen neuen Platz suchen*. Im Gegensatz zur vorherigen Kategorie zeigt sich eine Veränderung dahingehend, dass der Ausbildungsbereich gewechselt wird. Diese Veränderung wird als Zweifel am eigenen beruflichen Können aufgefasst und trägt mit Blick auf das übergeordnete Ziel (erster Arbeitsmarkt) zur Verunsicherung bei. Verhandelt wird ferner die Notwendigkeit von außerschulischen Unterstützungsformen, um die beruflichen Ziele verwirklichen zu können (*Unterstützung brauchen*). Die Verunsicherung zeigt sich in dieser Kategorie also dadurch, dass der erste Arbeitsmarkt als unsicheres Ziel benannt wird und zudem die Notwendigkeit von Unterstützung dezidiert angeführt wird.

Tab. 33: Kategorie *verunsichert werden (berufliches Können)* mit Sub-Kategorien (03)

| Kategorie | Sub-Kategorien |
|---|--|
| <i>verunsichert werden (berufliches Können)</i> | <i>einen neuen Platz suchen</i> <i>Unterstützung brauchen</i> |

Im Mittelpunkt steht in erster Linie Thomas Kraft, ein junger Mann mit Sinnesbehinderung, der sich beim dritten Interview in der zweiten Klasse einer Ausbildungseinrichtung für Jugendliche mit Behinderung befindet. Wie bei Samuel Bauer kann die Schule als Konstante bezeichnet werden, da der Jugendliche weiterhin dieselbe Schule besucht. Die Sub-Kategorie *einen neuen Platz suchen* verhandelt nun den Umstand einer schulinternen Veränderung. Während des Schuljahres hat der junge Mann den Ausbildungsbereich gewechselt, was die Suche nach einem neuen Platz notwendig macht. Die Bezeichnung der Kategorie erinnert an eine Aussage aus den Elterninterviews (vgl. Kapitel 7.1.2.), wobei mit „Platz“ auf die Unbestimmtheit einer Örtlichkeit verwiesen wurde. Ähnlich verhält es sich bei Thomas Kraft, wenn er den Ausbildungswechsel erwähnt, jedoch kein neuer konkreter Wunsch geäußert wird. Der Erhalt eines nicht näher definierten Platzes steht im Vordergrund, die inhaltliche Ausrichtung scheint zweitrangig zu sein. Die Suche wird als „ein bisschen schwierig“ (P03_02_Jm_VI_I08_1,2) beschrieben und erfordert vom Jugendlichen und dessen Eltern rasches Handeln. Auf die Suche folgt das Finden eines Ausbildungsplatzes, was desgleichen auf die Aktivität eines „wir“ zurückgeführt wird: „und dann haben wir das Gott sei Dank auf die Schnelle irgendwie gefunden – einen Platz“ (ebd.). Beim Prozess des Suchens und Findens wird auf ein Wir (vermutlich verstanden als Mutter/Eltern und Sohn) verwiesen. Der Ausbildungswechsel wird hingegen individuell begründet (ebd.) Der junge Mann beschreibt sich als Entscheidungssubjekt, das ausgehend von „nicht gefallen“ den Wechsel initiiert. Als Entscheidungsoptionen werden die Ausbildungsbereiche der Schule genannt. Ein Wechsel in eine außerschulische Ausbildung wird nicht angedacht, was nicht zuletzt mit den bereits in früheren Interviews erwähnten beschränkten (Aus-)Bildungsmöglichkeiten zusammenhängen dürfte. Eine Beschränkung ist desgleichen schulintern gegeben, wenn die Ausbildungsmöglichkeiten und somit die Berufsfelder durch das schulische Angebot begrenzt werden. Darauf wird im Interview vom jungen Mann hingewiesen, denn „bei uns gibt es ja auch nur begrenzte – Möglichkeiten für die Berufs(1)wahl sagen wir mal so“ (ebd.). Der Jugendliche ist sich also der eingeschränkten Auswahl bewusst und reflektiert diese. Es wird als Aufgabe des Jugendlichen selbst angesehen, die Wahl für einen neuen Ausbildungsbereich zu treffen. Demzufolge liegt die Erwartung eines selbstständigen Entscheidungssubjekts, wie sie auch in den Analysen der Elterninterviews zum Vorschein kommt. Eine wichtige Rolle für das Treffen einer Entscheidung spielt Schnuppern, das mehrfach als Strategie benannt wurde, um sich des eigenen Wollens zu versichern. Eine Gemeinsamkeit von Schnuppern und Entscheiden liegt darin, dass beide Tätigkeiten von den Jugendlichen mit *aktiv*

sein in Verbindung gebracht werden. So wird *sich entscheiden* von Thomas Kraft dezidiert als aktive Handlung verstanden. Zum Ausdruck kommt dies in folgendem Zitat, wenn der Begriff Entscheidung folgendermaßen definiert wird: „Entweder das oder das. (I: Mhm. Ja.) (1) Und einfach, tu ich's oder tu ich's nicht. (1) Das würde ich jetzt als (1) Entscheidungsbegriff erklären“ (ebd.). Die jungen Männer mit Behinderung setzen sich mit der Notwendigkeit *aktiv sein müssen* auseinander und beziehen sich dabei auf verschiedene Bereiche, wie schnuppern, die für die Suche nach einem neuen (Ausbildungs-)Platz als essentiell gesehen werden.

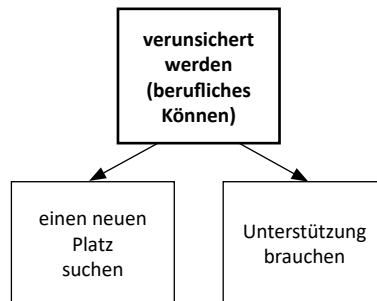


Abb. 35: Kategorie *verunsichert werden (berufliches Können)* mit Sub-Kategorien (03)

Der schulinterne Ausbildungswechsel geht mit einer Verunsicherung des beruflichen Könnens einher und kommt durch die Einnahme einer längsschnittlichen Perspektive besonders deutlich zum Ausdruck. Als übergeordnetes Ziel konnte bei Thomas Kraft in den ersten beiden Erhebungen das Tätigsein am ersten Arbeitsmarkt ermittelt werden. Der erste Arbeitsmarkt wird mit Geldverdienst in Zusammenhang gebracht und mit den Worten „*keine= (4) Tagesstruktur*“ (ebd.) erklärt. Es besteht also ein Bewusstsein über die verschiedenen Ebenen des Arbeitsmarktes, wenn erster Arbeitsmarkt von Tagesstruktur abgegrenzt wird. Die positive Resonanz auf das berufliche Können in der zweiten Erhebungsphase sowie die Zuschreibung eine „*Arbeitskraft*“ zu sein, wurden als Bestätigung für die vorhandenen Chancen am ersten Arbeitsmarkt gewertet. Durch den im dritten Interview beschriebenen Ausbildungswechsel kommt es zu einer Verunsicherung, was das eigene berufliche Können betrifft. Das übergeordnete Ziel (erster Arbeitsmarkt) wird in Frage gestellt und an den Erhalt von Unterstützung gekoppelt. Thematisiert wird dies in der Sub-Kategorie *Unterstützung brauchen*. Beschreibt sich Thomas Kraft im zweiten Interview in einer aktiven Rolle, wird nun die erforderliche Unterstützung angesprochen, um den Wechsel in den ersten Arbeitsmarkt zu schaffen. Unterstützung kann verschiedene Formen annehmen. Wiederholt ist in den Interviews die Rede von außerschulischen Projekten, die Jugendliche mit Behinderung auf ihrem Weg zum ersten Arbeitsmarkt unterstützen. Die Projektteilnahme wird von den jungen Männern dabei positiv und negativ bewertet: Positiv wird die Beschäftigung mit arbeitsrelevanten Themen aufgefasst sowie die Unterstützung am Weg zum ersten Arbeitsmarkt. Mit Blick auf die zweite Erhebungsphase wird damit einhergehend ein Wechsel von *eine „Arbeitskraft“ sein (aktive Rolle)* zu *eine Arbeit erhalten (passive Rolle)* angedeutet (vgl. Kapitel 7.2.1.). War im zweiten Interview noch die Annahme und Zuversicht vorherrschend, selbst auf den ersten Arbeitsmarkt zu kommen, werden nun die Unterstützer*innen erwähnt, die handelnd tätig werden um die „*Jugendlichen (1) auf den ersten Arbeitsmarkt zu bringen*“ (ebd.). Kritisiert wird an den Projekten der Zeitaufwand, da diese nicht während der Schulzeit, sondern in der Freizeit der Jugendlichen stattfinden. Es scheinen jedoch die positiven Aspekte zu überwiegen, da ein Ausstieg

bzw. ein Projektabbruch von den Jugendlichen nicht angedacht wird. Ein Moment der Selbstständigkeit wird ferner in Zusammenhang mit den Projekten thematisiert, wenn sich Thomas Kraft als selbstständig mobil beschreibt und eigenständig zu den Projekttreffen fährt (ebd.). Diese Form der Selbstständigkeit hat sich für Eltern in den zweiten Interviews als wichtige Kategorie herauskristallisiert und kann als Notwendigkeit für den ersten Arbeitsmarkt gesehen wird. Die mobile Selbstständigkeit wird damit zu einem (positiven) Gegengewicht zur Unterstützung, die in den Projekten und am Weg zum (ersten) Arbeitsmarkt im Vordergrund steht.

einen „Rettungsanker“ haben

Die berufliche Verunsicherung (*verunsichert werden*) steht in direktem Zusammenhang mit der Kategorie *einen „Rettungsanker“ haben*, wenn das in der Freizeit verfolgte Hobby zur Grundlage für einen möglichen Beruf wird. In den vorherigen Auswertungsphasen wurde mehrfach auf die bedeutsame Rolle des Freizeitbereichs hingewiesen. Durch die in der Freizeit verfolgten Hobbies wird der Freizeitbereich zum Ort des Könnens, der überdies den ansonsten passiven Jugendlichen eine aktive Rolle ermöglicht. Diese Aspekte finden sich desgleichen in der dritten Erhebungsphase, wie die Sub-Kategorie *Können fokussieren* zeigt. Die Jugendlichen verweisen auf ihre Stärken im Freizeitbereich und setzen diese in Relation zum eigenen Nichtkönnen (*auf eigenes Nichtkönnen hinweisen*). Den Bedarf eines „Rettungsankers“ haben vor allem jene Jugendliche, die in einer passiveren Rolle auftreten, Unterstützung thematisieren und Entscheidungen nur bedingt selbstständig treffen. Zudem sind es eben jene Jugendliche, die vom eigenen Können nicht uneingeschränkt überzeugt sind und folglich *verunsichert werden*. Aufgrund dieser Zuschreibungen ist der „Rettungsanker“ für den Jugendlichen mit Sehbehinderung in der gymnasialen Oberstufe nicht von Bedeutung. Die beiden anderen Jugendlichen (erste Klasse Sondereinrichtung bzw. zweite Klasse Ausbildungseinrichtung) betonen hingegen das Können in der Freizeit und sehen in den Hobbies einen wichtigen „Rettungsanker“, der berufliche Perspektiven eröffnet. Die Sub-Kategorie *mit Hobby Grundlage für Beruf schaffen* beschreibt dies näher und zeigt überdies, wie Hobby und folglich Beruf am eigenen Können ihren Ausgang nehmen.

Tab. 34: Kategorie *einen „Rettungsanker“ haben* mit Sub-Kategorien (03)

| Kategorie | Sub-Kategorien |
|------------------------------------|---|
| <i>einen „Rettungsanker“ haben</i> | <i>mit Hobby Grundlage für Beruf schaffen</i> |
| | <i>Können fokussieren</i> |
| | <i>auf eigenes Nichtkönnen hinweisen</i> |

Die Sub-Kategorie *mit Hobby Grundlage für Beruf schaffen* verdeutlicht die Bedeutung von Hobbies für die Jugendlichen mit Behinderung. Hobbies sind positiv besetzt, werden in der Freizeit ausgeübt und beziehen sich auf das eigene Können. In den vorherigen Auswertungsphasen wurden Hobbies noch deutlich von Beruf und Arbeiten abgrenzt. Beim ersten Interview, am Ende der vierten Klasse SEK I, haben die Jugendlichen etwa noch nicht die Ansicht, dass sich der spätere Beruf auch auf das eigene Können im Freizeitbereich (Hobby) beziehen kann (vgl. Kapitel 7.2.1.). Stattdessen werden die Bereiche (Freizeit und Schule) getrennt wahrgenommen. Bereits im zweiten Interview deutet sich diesbezüglich eine Veränderung an, die in den dritten Interviews nun offensichtlich ist. Hobbies beziehen sich weiterhin auf den Freizeitbereich, werden aber darüber hinaus als Basis für mögliche berufliche Zukunftsoptionen aufgefasst. Hobbies werden damit zur

Grundlage für einen Beruf vorzugsweise – wie im Fall von Thomas Kraft – am ersten Arbeitsmarkt. Dies hängt (a) mit einer zunehmenden Verunsicherung sowie (b) einer passiven Rolle der Jugendlichen zusammen. Karl Groß ist in den bisherigen Interviews stets in einer passiveren Rolle in Erscheinung getreten – mit Ausnahme vom Freizeitbereich, wo er auf sein Können und die aktive Ausübung seiner Hobbies verweist (P03_01_Jm_LD_I03). Die Verunsicherung zeigt sich vor allem bei Thomas Kraft, wenn der Wunsch nach Arbeit am ersten Arbeitsmarkt als unsicher beschrieben wird. In Zusammenhang mit dieser Verunsicherung gewinnt das Hobby an Bedeutung. Es wird als „*Rettungsanker*“ für einen weiteren Weg gesehen. Die Bezeichnung „*Rettungsanker*“ ist insofern spannend, als für mich mit dem Wortteil „*Rettung*“ Aspekte wie Sicherheit, Überleben oder Erlösung einhergehen. Jemanden zu retten bedeutet, diese Person aus einer Gefahr zu befreien. Ein Beruf basierend am Hobby würde die Gefahr einer Arbeit – im Fall von Thomas Kraft – in der Tagesstruktur verhindern und somit zur Rettung beitragen. Durch das Hobby ergibt sich die Möglichkeit auf „*einen anderen Weg, – den man eingehen kann, – wenn man natürlich gefördert wird unter den Umständen*“ (P03_02_Jm_VI_I08_1,2). Das Hobby wird also als Chance auf einen weiteren Beruf, zusätzlich zur schulischen Ausbildung, gesehen. Die Option auf „*einen anderen Weg*“ ist vor allem mit Blick auf die zuvor erwähnten begrenzten Ausbildungsmöglichkeiten bedeutsam. Dafür sind zwei Aspekte wichtig, die im Zitat angesprochen werden. Es braucht zum einen die Förderung und zum anderen die Aktivität von den Jugendlichen. Das passt mit den Erkenntnissen der zweiten Erhebungsphase zusammen, wenn zugewiesene Chancen von den Jugendlichen genutzt werden müssen. Bis auf Karl Groß, der junge Mann mit Lernbehinderung, verweisen alle Jugendlichen auf die Notwendigkeit eines aktiven Subjekts – im Sinne von „*selber, daraus etwas zu machen*“ (ebd.).

Ein Hobby kann also zur Grundlage werden, auf der man „*aufbauen kann*“ (ebd.). Das Spannende am „*Rettungsanker*“ liegt nun daran, dass er Ausgang bei den Hobbies nimmt und sich somit auf die Stärken bzw. Potenziale der Jugendlichen mit Behinderung bezieht. Zum Ausdruck kommt das in der Sub-Kategorie *Können fokussieren*. Im schulischen Kontext sind die Schüler*innen vielfach mit Zweifeln konfrontiert (vgl. Kapitel 7.2.1., Kategorie *angezweifelt werden*). Umso wichtiger erscheint vor diesem Hintergrund die Betonung des eigenen Könnens. Im Gegensatz zur Kategorie *sich nicht verunsichern lassen* geht es nicht um ein schulisches Können, wie z. B. selbstständig lernen. Das Können wird in Zusammenhang mit Hobbies gebracht – bezieht sich auf eine Tätigkeit in der Freizeit, die die Jugendlichen gut beherrschen und gerne ausüben. Den Jugendlichen ist es wichtig, ihr Können in der Freizeit zu betonen. Zudem wird dieses Können Ausgangspunkt für einen möglichen Beruf, wodurch Können und Arbeit miteinander in Beziehung stehen.

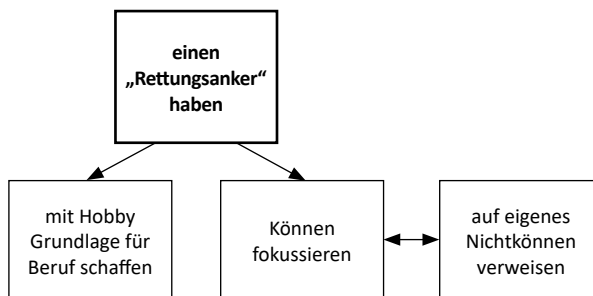


Abb. 36: Kategorie *einen „Rettungsanker“ haben* mit Sub-Kategorien (03)

Abbildung 36 verdeutlicht, dass das Reden über das eigene Können in wechselseitiger Beziehung zum Nichtkönnen erfolgt. Das Können wird in Relation zum eigenen Nichtkönnen thematisiert, wie die Sub-Kategorie *aufeigenes Nichtkönnen hinweisen* zeigt. Auffällig dabei ist, dass die jungen Männer mit Behinderung leichter über das Nichtkönnen sprechen und etwa Fragen nach den eigenen Stärken im Interview mit Verweis auf die eigenen Defizite beantworten. Wiederholt zeigt sich in den Interviews, dass nach einer Aufwertung die Abwertung folgt. Nach dem Verweis auf eigene Stärken (Aufwertung), wird im Sinne einer Abwertung von Thomas Kraft bspw. auf „*Dinge, die kann ich weniger gut*“ (P03_02_Jm_VI_I08_1,2), verwiesen. Dies eröffnet die Frage, ob die Jugendlichen generell unsicher hinsichtlich der eigenen Fähigkeiten sind oder ob die wiederholten Zweifel am Können während der Schullaufbahn zur Betonung des eigenen Nichtkönnens führen. Aspekte des Nichtkönnens betreffen in erster Linie das schulische Können, wenn bspw. sprachliche Defizite angesprochen werden oder allgemein darauf verwiesen wird, nicht der Beste in der Schule zu sein (ebd.).

Hobbies kommt eine bedeutsame Funktion zu, da sie zur Verwirklichung des eigenen Könnens beitragen sowie die Grundlage für einen Beruf schaffen. Mit Bezug auf die erste Erhebungsphase lässt sich die These aufstellen, dass Hobbies die Jugendlichen beim Wunsch nach *ausbrechen wollen* unterstützen. Die befragten jungen Männer mit Behinderung lehnen die von ihnen erwarteten Normalitätsvorstellungen ab und wollen stattdessen einen neuen Bildungsweg beschreiten (*ausbrechen*). Hobbies eröffnen den Jugendlichen einen zusätzlichen Weg und werden als Möglichkeit wahrgenommen, um einem zugeschriebenen Arbeitsfeld (Tagesstruktur) zu entkommen.

Werte reflektieren & Verhalten adaptieren

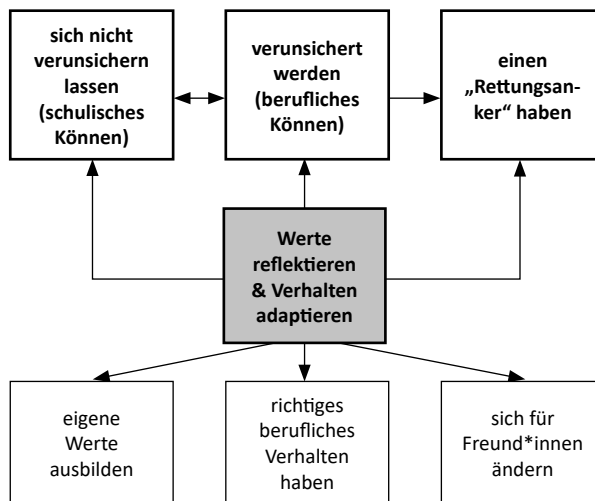
Die vierte Kategorie *Werte reflektieren & Verhalten adaptieren* kann als Zeichen für das Erwachsenwerden der Jugendlichen gedeutet werden. Das ist für den Entscheidungsprozess insofern relevant, als durch die zweiten Elterninterviews die Orientierung an altersadäquaten Erwartungen deutlich geworden ist. Die Auseinandersetzung mit den eigenen Werten bzw. dem eigenen Verhalten kann als Indiz dafür gewertet werden, dass die Jugendlichen den „*kindlichen*“ Status verlassen (vgl. Kapitel 7.2.2.). Die jungen Männer mit Behinderung sind zum Zeitpunkt des Interviews im Alter von sechzehn bis neunzehn Jahren und thematisieren – wesentlich ausführlicher als in den vorangegangenen Interviews – das Thema Werte. In der Sub-Kategorie *eigene Werte ausbilden*, werden Faktoren erörtert (z. B. Herkunftsfamilie, Erziehung), die Einfluss auf die Entwicklung eigener Werte haben. In der Sub-Kategorie *richtiges berufliches Verhalten brauchen* wird das richtige Verhalten zum Gatekeeper für die Arbeitswelt, indem es den Zugang in die Arbeitswelt eröffnet und zudem schulisches Nichtkönnen ausgleicht. Die Sub-Kategorie *sich für Freund*innen ändern* hat mit Bildungsentscheidungen weniger zu tun, jedoch mit Entscheidungen im Allgemeinen. Die Reflexion des Verhaltens führt bei einem Jugendlichen zur Wahrnehmung, zu erwachsen und demnach nicht altersadäquat zu sein. Es wird die Entscheidung getroffen, das eigene Verhalten zu ändern, was gleichzeitig mit einer Zunahme an Freund*innen einhergeht.

Die Kategorie liefert in erster Linie Erkenntnisse zum Entwicklungsprozess der jungen Männer, wenn sie sich mit Werten und Verhalten auseinandersetzen. Die Ergebnisse sind darüber hinaus für die Forschungsfrage (Erleben des Entscheidungsprozesses) von Bedeutung. Denn durch die Kategorie *Werte reflektieren & Verhalten adaptieren* offenbaren sich interessante Gesichtspunkte, um – wie das in der konstruktivistischen Grounded Theory gefordert wird – die Wirklichkeit der Befragten besser verstehen bzw. sich dieser annähern zu können (Charmaz 2014, 24).

Tab. 35: Kategorie *Werte reflektieren & Verhalten adaptieren* mit Sub-Kategorien (03)

| Kategorie | Sub-Kategorien |
|--|---|
| <i>Werte reflektieren & Verhalten adaptieren</i> | <i>eigene Werte ausbilden</i> |
| | <i>richtiges berufliches Verhalten brauchen</i> |
| | <i>sich für Freund*innen ändern</i> |

Werte und Verhalten stehen also im Mittelpunkt dieser Kategorie. Während die Werte vorrangig reflektiert werden, kommt es beim Verhalten darüber hinaus zu einer Veränderung (z. B. *sich für Freund*innen ändern*). Die Kategorie *Werte reflektieren & Verhalten adaptieren* steht in Beziehung zu den anderen Kategorien. Werte und Verhalten werden von den Jugendlichen reflektiert, etwa wenn die Notwendigkeit des richtigen beruflichen Verhaltens in der Kategorie *einen „Rettungsanker“ haben* betont wird.

Abb. 37: Kategorie *Werte reflektieren & Verhalten adaptieren* mit Sub-Kategorien (03)

In der Sub-Kategorie *eigene Werte ausbilden* geht es nicht nur um die Reflexion, sondern vorrangig um das Ausbilden eigener Werte. Wichtig ist für die Jugendlichen mit Behinderung (a) der Abgleich mit anderen Lebenswelten und (b) die Reflexion beeinflussender Faktoren. Als bedeutsame Werte gelten Respekt und ein wertschätzender Umgang. Zum wünschenswerten Verhalten wird Grüßen sowie ein Sprechen ohne Schimpfwörter gezählt. Spannend ist die Wertvorstellung *zu eigener Behinderung stehen*. Die Jugendlichen betonen, dass die eigene Sinnesbehinderung nicht verheimlicht werden soll (P03_02_Jm_VI_I08_1,2). Das Eintreten für die eigene Behinderung wird als Lernprozess beschrieben und macht aus Sicht der jungen Männer ein Akzeptieren der Behinderung notwendig (P03_04_Jm_VI_I04). Im Kontext von Sehbehinderung könnte dies etwa bedeuten, eine Blindenplakette zu tragen, um dadurch die Behinderung sichtbar zu machen. Die Jugendlichen verhandeln das gesellschaftliche Verhalten bezugnehmend auf die eigene Behinderung. Sie erkennen vielfach einen unsicheren Umgang

und wünschen sich mehr Mut von den Menschen, um auf die Behinderung angesprochen zu werden (P03_04_Jm_VI_I04/P03_02_Jm_VI_I08_1,2).

Demzugrunde liegt die Wertvorstellung *sich offene Kommunikation über Behinderung wünschen*. Die eigene Behinderung ist für die jungen Männer kein tabuisiertes Thema, vielmehr können sie „*offen darüber reden*“ (P03_04_Jm_VI_I04). Kommunikation wird zudem als wichtig für den Vertrauensaufbau gesehen, weil „*wenn man nicht miteinander redet, kann man sich auch nicht vertrauen*“ (ebd.). Bezugnehmend auf Erkenntnisse aus der zweiten Erhebungsphase ist dies insofern interessant, als *Vertrauen erhalten* als eine zentrale Kategorie ermittelt werden konnte (vgl. Kapitel 7.1.2.). Das Thema Vertrauen spielt in den dritten Interviews zwar nur eine untergeordnete Rolle, dennoch zeigt folgendes Zitat, dass Vertrauen für die Jugendlichen essentiell ist: „*Das ist sehr wichtig. – Weil ohne Vertrauen geht nichts. (I: Mhm) -- Weil wenn man kein Vertrauen [hat], bringt man auch nichts Gescheites zusammen. Das ist das*“ (ebd.). In Zusammenhang mit dem Thema Behinderung offenbart sich die Strategie *positiv umdeuten*, wie sie – das zeigen vorangegangene Analyseergebnisse – desgleichen bei den Eltern, im Sinne von positiv sein müssen, vorkommt (vgl. Kapitel 7.2.2.). Möglicherweise handelt es sich hier um einen familiären Wert, wenn negative Ereignisse (wie ein Ausbildungswechsel bei Thomas Kraft) positiv umgedeutet werden. Von Samuel Bauer wird eine positive Haltung dezidiert als Strategie genannt, wenn er davon spricht, „*dass ich das ich das im positiven Sinne umwandle und dann – eben das Problem zu verändern -- ändern versuch*“ (ebd.). Damit ist erneut ein Zusammenhang zur positiven Denkstrategien der Eltern gegeben.

Für die Ausbildung der eigenen Werte bzw. Verhaltensweisen spielt der Abgleich mit anderen Lebenswelten eine zentrale Rolle und wird als positiv irritierend erlebt. Der Besuch bei Freund*innen ermöglicht einen Einblick in fremde Lebenswelten mit neuen bzw. anderen Werten. Dies führt zunächst zu einer Irritation und zwingt die Jugendlichen, sich mit den eigenen Werten auseinanderzusetzen. Die Werte der eigenen Herkunftsfamilie stehen auf dem Prüfungsstand. Samuel Bauer bewertet diese Irritation insofern als „*eine positive Erfahrung*“ (ebd.), als er dadurch Gewissheit über die Werte in der eigenen Welt erhält – indem er sagen kann: „*Das ist eh auch nicht meine Welt*“ (ebd.). Die Formulierung ist aus Sicht der konstruktivistischen Grounded Theory spannend, geht es doch darum, sich der Welt der Befragten anzunähern (Charmaz 2014, 24). Teil dieser Welt sind die individuellen Werte, die im Vergleich zu anderen fremden Werten ausgeprägt werden. Der Einblick in fremde Lebenswelten ist gleichzeitig der Einblick in andere Familien, in die „*verschiedenen Familienarten*“ (P03_04_Jm_VI_I04) und Erziehungsstile. Die Jugendlichen mit Behinderung reflektieren davon ausgehend, die Einflussnahme des sozialen Umfelds auf die eigenen Werte. Die eigenen Wertvorstellungen bzw. das eigene erlernte Verhalten werden vor allem mit der Herkunftsfamilie sowie der Erziehung in Zusammenhang gebracht. So hängt für Thomas Kraft das Verhalten „*natürlich*“ damit zusammen, „*aus welchem Haus*“ jemand kommt bzw. in welchem Umfeld die Person „*groß*“ wird (P03_02_Jm_VI_I08_1,2).

Eine Irritation der eigenen Werte bzw. Lebensführung kann in verschiedenen Kontexten erfolgen. In den Interviews – vor allem bei Samuel Bauer – war der Besuch bei einem*r Freund*in für das Nachdenken über die eigenen Werte ausschlaggebend. Die Konfrontation mit fremden Werten führt zur Bewusstwerdung der eigenen Werte, indem diese voneinander abgegrenzt werden. Die eigene Familie dient somit als Referenzrahmen, um über eigene und fremde Werte nachzudenken (P03_04_Jm_VI_I04). Die Analyse zeigt, dass Samuel Bauer und Thomas Kraft – ausgehend von den Erfahrungen mit anderen, fremden Werten (bspw. in der Schule, bei

Freund*innen) – sich für eine Übernahme der familiären Werte entscheiden. Vorrangig wird von beiden jungen Männern auf die Mütter verwiesen, wenn deren Werte übernommen werden (z. B. mit Blick auf Grußverhalten, Ordnung, usw.). Die Jugendlichen lernen zwar neue Werte kennen, beginnen aber nur bedingt die familiären Werte zu hinterfragen. Durch den Einblick in fremde Lebenswelten werden die familiären Werte bestätigt und weitergeführt. Zudem bietet sich dadurch die Möglichkeit zu überprüfen, „*wie sein eigenes Leben wie man das eigentlich, ob man gut auf der Reihe hat*“ (ebd.). Im Gegensatz zu den anderen beiden jungen Männern mit Sinnesbehinderung setzt sich Karl Groß nicht näher mit den eigenen Werten auseinander. Im Mittelpunkt seiner Erzählung steht die Betonung des eigenen Könnens. Es wäre spannend zu verfolgen, wie sich das Ausbilden der Werte mit zunehmendem Alter des Jugendlichen weiterentwickelt und ob die Thematisierung von Werten bei Karl zu einem späteren Zeitpunkt stattfindet.

Der Übergang in die Arbeitswelt wird in der Sub-Kategorie *richtiges berufliches Verhalten haben* thematisiert. Der Zusammenhang zur Kategorie *verunsichert werden* ist zum einen mit der Fokussierung des beruflichen Könnens gegeben. Zum anderen zeigt die Analyse, dass die Betonung des richtigen beruflichen Verhaltens bei zunehmender Verunsicherung und Artikulierung eines schulischen Nichtkönnens wichtig ist. Grundlage hierfür ist die Annahme der Jugendlichen, dass es ein richtiges Verhalten gibt, das im schulischen und familiären Kontext vermittelt wird, wie z. B. andere grüßen, keine Schimpfwörter verwenden, respektvoll mit anderen Menschen umgehen, usw. (P03_02_Jm_VI_I08_1,2). Dieses Verhalten ist für die berufliche Zukunft bedeutsam, weshalb hier von beruflichem Verhalten die Rede ist. Daran anschließend lassen sich zwei Feststellungen treffen: Berufliches Verhalten wird zu einem Gatekeeper und hat damit dieselbe Funktion wie Schulabschlüsse. Beide Aspekte (Verhalten, Bildungsabschluss) können demnach Türen in den Arbeitsmarkt öffnen oder verschließen (vgl. Kapitel 7.1.2.). Zum anderen wird das berufliche Verhalten zu einem Kompensator, wenn es – wie in Fall von Thomas Kraft – wichtiger als schulisches Können gewertet wird. Diese Aufwertung könnte möglicherweise mit dem in der Kategorie *einen „Rettungsanker“ haben* thematisierten Nichtkönnen in Beziehung stehen.

Die Adaptierung des eigenen Verhaltens nach vorangegangener Reflexion wird in der Sub-Kategorie *sich für Freund*innen ändern* erörtert. Ausschlaggebend für die selbstinitiierte Veränderung ist die Unzufriedenheit mit dem eigenen als nicht altersadäquat empfundenen Verhalten. Deutlich zeigt sich dies beim Jugendlichen mit Sehbehinderung in der gymnasialen Oberstufe und somit bei jenem jungen Mann, der bislang bereits mehrfach in einer aktiven Rolle in Erscheinung getreten ist. In Übereinstimmung mit den bisherigen Erkenntnissen verändert er aktiv sein Verhalten, um eine als unzufrieden eingestufte Situation zu verändern. Die Feststellung eines nicht altersadäquaten Verhaltens ist insofern interessant, als altersadäquate Erwartungen für Eltern in beiden Erhebungsphasen als bedeutsame Sub-Kategorien ermittelt werden konnten. Nun ist es Samuel Bauer, der sich mit altersangemessenen Erwartungen auseinandersetzt, jedoch eine andere Entwicklungsphase als die Eltern zum Ausgangspunkt nimmt: Für die Eltern sind die Kinder großteils noch zu „*kindlich*“ (vgl. Kapitel 7.2.2.), während sich Samuel Bauer „*wie ein Pensionist*“ bzw. wie eine „*eine alte Oma*“ (P03_04_Jm_VI_I04) fühlt. Anstelle von „*kindlich*“ empfindet sich der junge Mann als zu erwachsen:

„Aber – aber auch in der Schule manchmal, wenn ich mir denke: Ja= und und da= hab ich ganz andere= -- andere Sichtweisen als – als meine Mitschüler in meinem Alter oder ich bin eher so wie – wie (*klopft auf den Tisch*) auch die Erwachsenen und nicht eher so wie meine Mitschüler, wo ich mir denk, – ja (1)“ (ebd.).

Um seinen Mitschüler*innen näher zu werden, wird bewusst eine Veränderung initiiert. Damit wird das Ziel verfolgt, einerseits eine jugendliche Rolle und andererseits mehr Freund*innen zu erhalten. Die Verhaltensänderung zeigt sich etwa darin, dass der Jugendliche aktiv auf Klassenkolleg*innen zugeht und nicht in einer wartenden Position verbleibt. Zudem zeigen sich Momente der Anpassung, wenn Samuel Bauer die eigenen musikalischen Interessen für sich behält und sich stattdessen für jene der Klassenkolleg*innen interessiert. Folgendes Zitat gilt als Beleg für den Erfolg der Verhaltensänderung (mehr Freundschaften), denn *„dieses Jahr hab ich auf jeden Fall mehr Freunde in der Klasse als voriges Jahr“* (ebd.). Die Realisierung des Wunsches wird an eine Veränderung des eigenen Verhaltens, im Sinne einer Anpassung, geknüpft. Vor diesem Hintergrund ist spannend, dass die Interviewsituation von Samuel Bauer aufgrund der Möglichkeit zur Authentizität positiv erlebt wird:

„Ich denk mir das einfach nur so= was kann ich darauf – antworten und dann denk ich mir einfach, -- ja na da brauchst dich – gar nicht vorstellen, brauchst genau das, w=w=wie es dir geht, das einfach erzählen (*I: Mhm*) und das ist für mich eigentlich manchmal sogar eine Erleichterung, weil ich mir denke: Ja eigentlich – u=und ich red ja gerne“ (ebd.).

Dies eröffnet die Frage danach, in welchen Kontexten der Jugendliche nicht authentisch sein kann. Die Kategorie *sich für Freund*innen ändern* liefert hierauf eine erste Antwort. Interviews können für Jugendliche einen Raum schaffen, um sich authentisch zu fühlen. Auf ein weiteres Potenzial von Interviews macht das *intensive interview* mit Karl Groß aufmerksam. Mit Ausnahme vom Freizeitbereich überwiegt beim jungen Mann eine eher passive Rolle. Im Interview präsentiert sich ein anderes Bild: Der junge Mann ist aktiv und trifft Entscheidungen, indem er die Interviewdauer festlegt (P03_01_Jm_LD_I03). Gleichzeitig bestimmt der Jugendliche mit Lernbehinderung, was und wie viel er der Interviewerin erzählen möchte – etwa, wenn er darauf verweist, dass er noch *„[e]in bisschen“* (ebd.) reden möchte oder das Beschreiben von bzw. Arbeiten mit ausgedruckten Smileys im Interview ablehnt. Demnach eröffnet das Interview dem jungen Mann hier Momente des Entscheidens, was z. B. Inhalte oder Gesprächsdauer betrifft. Durch Interviews können sich Jugendliche mit Behinderung als authentische und selbstbestimmte Subjekte erleben.

Zusammenfassende Darstellung

Grundlage für die dritte Erhebungsphase sind wiederum Interviews mit drei jungen Männern mit Sinnesbehinderung und/oder Lernbehinderung. Mit Blick auf die Forschungsfrage, also der Frage nach dem Erleben des Entscheidungsprozesses, sind die beiden Kategorien *sich nicht verunsichern lassen (schulisches Können)* sowie *verunsichert werden (berufliches Können)* von Interesse. Verbindendes Element ist die Auseinandersetzung mit dem eigenen Können, die entweder in einer Betonung der schulischen Eignung für die gymnasiale Oberstufe mündet oder in einem Hinterfragen der angedachten Ziele (erster Arbeitsmarkt). In der dritten Erhebungsphase rückt somit die Verbindung von Können und Zukunft in den Mittelpunkt, wie in der Kategorie *einen „Rettungsanker“ haben* ausführlich beschrieben wird. Hobbies, die ihren Ausgang beim Können der Jugendlichen nehmen, werden vor allem bei zunehmender beruflicher Verunsicherung zur Grundlage für alternative berufliche Optionen. Die Notwendigkeit eines aktiven Subjekts wurde – gleichsam wie in den vorherigen Erhebungsphasen – an mehreren Stellen deutlich, sowohl was das schulische Können (z. B. selbstständig lernen) als auch das berufliche Können (z. B. selbstständig arbeiten) betrifft. Erkenntnisse zum Entwicklungsprozess der jungen Männer mit Behinderung liefert die Kategorie *Werte reflektieren & Verhalten adaptieren*. Eigene Werte werden ausgebildet, indem diese mit anderen, fremden

Werten bzw. Lebensweisen abgeglichen werden. Die hohe Bedeutung von Freundschaften wird in der Sub-Kategorie *sich für Freund*innen ändern* deutlich und eröffnet neue Fragen, was die soziale Integration von Schüler*innen mit Behinderung betrifft. Durch die vier Kategorien zeigen sich zudem Überschneidungen zu Erkenntnissen aus den Elterninterviews, vor allem bei den Themen Selbstständigkeit sowie Aktivität, was als ein Indiz für das Erwachsenwerden der Jugendlichen gedeutet werden kann. Die dritte Erhebungsphase gibt einerseits Einblick in die Entwicklungsprozesse der Jugendlichen mit Behinderung und andererseits in die Vielschichtigkeit von Entscheidungen, was bspw. die Entscheidung für Veränderung des eigenen Verhaltens oder gegen ein Bereden von vorgegebenen Themen im Interview betrifft. Die Beurteilung getroffener Bildungsentscheidungen wird in Zusammenhang mit *sich nicht verunsichern lassen* oder *verunsichert werden* diskutiert. Zutrauen in das eigene schulische Können, Betonung der schulischen Eignung sowie Freundschaften in der Klasse tragen dazu bei, dass Zweifel zurückgewiesen und die Schulwahl bestätigt wird. Schulinterne Wechsel und Zweifel am beruflichen Können führen hingegen zu einer Verunsicherung das eigene Können und die Zukunft am ersten Arbeitsmarkt betreffend.

7.3.2 Perspektive der Eltern (mit/ohne Behinderung)

Im Gegensatz zu den zweiten Interviews befinden sich zum Zeitpunkt des dritten Gesprächs alle Jugendliche in einem weiterführenden schulischen Setting. Grundlage für die Auswertung sind weiterhin fünf Familien (5 Mütter mit/ohne Behinderung, 3 Väter) und somit die Erfahrungen mit fünf jungen Erwachsenen mit Behinderung, von denen sich drei Jugendliche zu Interviews bereit erklärt haben (vgl. Perspektive der Jugendlichen). Zwei Jahre nach dem ersten Interview sind zum dritten Erhebungszeitpunkt alle fünf Schüler*innen in einem neuen (Aus-)Bildungssetting. Wiederum haben die *intensive interviews* mit den Müttern und Vätern gegen Ende des Schuljahres getrennt voneinander stattgefunden. Zwei junge Männer mit Sinnesbehinderung befinden sich zu diesem Zeitpunkt in der zweiten Klasse einer gymnasialen Oberstufe. Rückblickend wird die Entscheidung von den Eltern beider Kinder als „*die richtige Entscheidung*“ (P03_04_Ep_I06) gewertet. Bernhard Bauer begründet dies damit, dass der Sohn „*fix integriert in der Klasse*“ (ebd.) ist und bezieht sich bei der Beurteilung von Entscheidungen auf Aspekte der sozialen Integration. Zwei Jugendliche mit Autismus und Sinnesbehinderung befinden sich in der ersten bzw. zweiten Klasse einer Ausbildungseinrichtung für Jugendliche mit Behinderung, während ein junger Mann mit Lernbehinderung nach einem zusätzlichen Jahr (SEK I) die erste Klasse einer Sondereinrichtung besucht. Die getroffenen Entscheidungen werden von den Eltern in Relation zu den begrenzten Alternativen gesetzt und bestätigt, indem sie als nicht „*hundertprozentig*“ (P03_08_Em_I11) falsch oder als „*positive Entscheidung*“ (P03_01_Em_I01_1,2) bezeichnet werden. Eine Gemeinsamkeit liegt darin, dass die überwiegende Mehrheit der Jugendlichen eine private Schule besucht, was für die Eltern mit zusätzlichen finanziellen Mehrkosten und erhöhten Erwartungen an die Schule verbunden ist.

Eine weitere Übereinstimmung ist mit der von den Eltern erlebten Aktivität gegeben. Das hohe Aktivitätspotenzial der Eltern wurde durch die ersten beiden Analysephasen deutlich und zeigt sich erneut in der ersten zentralen Kategorie „*immer gefordert*“ sein (*aktiv sein*). Das Handeln der Eltern erstreckt sich auf verschiedene Bereiche und hängt hinsichtlich der Intensität von der Selbstständigkeit der Jugendlichen ab. Die zweite zentrale Kategorie *selbstständig werden* offenbart drei Bereiche (*entscheiden, handeln* und *lernen*), die zur Beurteilung altersadäquater Selbstständigkeit herangezogen werden und die mit Blick auf eine erhoffte selbstständige Lebensführung für die Eltern von zentraler Bedeutung sind. Als dritte zentrale Kategorie

konnte *unsicher sein* ermittelt werden. Die Unsicherheit betrifft den schulischen Erfolg des Kindes, die nachschulische Zukunft sowie den Zeitpunkt des Loslassens als Eltern. Eine wesentliche Strategie im Umgang mit der eigenen Unsicherheit ist *aktiv sein* (Unsicherheit mit Aktivität begegnen), womit die Beziehung zwischen den beiden zentralen Kategorien angesprochen ist.

Nach einem ersten Überblick werden die zentralen Kategorien mit ihren Eigenschaften nun ausführlicher beschrieben. An einigen Stellen zeigen sich durch das *constant comparison*, also das ständige Vergleichen, Überschneidungen zu vorangegangenen Erkenntnissen, die mit Blick auf die Weiterentwicklung der Theorie, im Sinne eines *theoretical coding*, im nächsten Kapitel 8, essentiell sind.

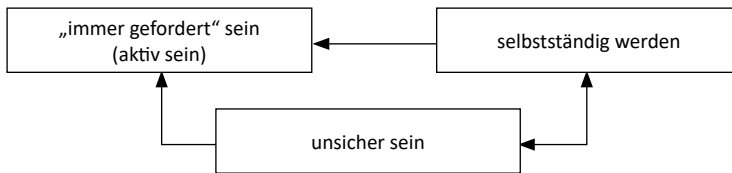


Abb. 38: Zentrale Kategorien der Eltern (Erhebungsphase 03)

„immer gefordert“ sein (aktiv sein)

Die Aktivität der Eltern wird in der dritten Erhebungsphase erneut deutlich und als „immer gefordert“ sein aufgefasst. Dass Eltern nur bedingt eine Verschnaufpause in ihrem Handeln haben, zeigt vor allem die Kategorie *passiver Verlockung nicht trauen*, wenn die befragten Eltern die als Imperativ verstandene Forderung nach Aktivität begründen und Passivität an Vertrauen knüpfen. Die Kategorie *eine „Auszeit brauchen“* legt nahe, dass Eltern *aktiv sein* zwar als Notwendigkeit verstehen, sich jedoch eine Entlastung im Sinne von *passiv sein* wünschen. Aus Sicht der befragten Mütter und Väter handelt es sich bei der Aktivität um eine kollektive Erfahrung, die typisch für Eltern ist. Ob es sich hierbei um eine typische Erfahrung für Eltern per se oder für Eltern eines Kindes mit Behinderung handelt, geht aus der Auswertung nicht eindeutig hervor. Wie aus vorangegangenen Analysen bekannt, hängt das Ausmaß der elterlichen Aktivität von der Selbstständigkeit der Jugendlichen ab. Das administrative Handeln im schulischen Bereich rückt generell in den Hintergrund, stattdessen gewinnt die Kategorie *für Kontinuität in (Aus-)Bildung sorgen* an Bedeutung. Es bedarf der Aktivität von Eltern, um Beständigkeit in den diversen Schulsettings sicherzustellen. Dass mit fortschreitendem Alter der Jugendlichen die nachschulische Zukunft mit den Bereichen Arbeit und Wohnen an Bedeutung gewinnt, hat sich in der zweiten Auswertungsphase bereits angedeutet (*nachschulische Zukunft planen*). Abhängig von der bewerteten Selbstständigkeit sind Eltern unterschiedlich stark in die Zukunftsplanung involviert und blicken diesbezüglich ungleich sicher in die Zukunft – was nicht zuletzt auch mit der Kategorie *begrenzte Optionen haben* zusammenhängt. Sowohl für das Handeln im schulischen sowie für den nachschulischen Bereich bedarf es Entscheidungen. Die Kategorie *eine Entscheidung brauchen* verdeutlicht, dass Eltern ihre Kinder als Entscheidungssubjekte sehen und ihr Handeln am verbalisierten Willen der Jugendlichen ausrichten wollen. Die zugrundeliegenden Sub-Kategorien *entscheiden abgeben*, *entscheiden forcieren* und *entscheiden müssen* zeigen, dass dies in unterschiedlichem Ausmaß möglich ist. Aufgrund der Bedeutung für die Forschungsfrage, also der Frage nach dem Erleben des Entscheidungsprozesses, ist die Kategorie

eine Entscheidung brauchen, in der Übersicht hervorgehoben und wird im Folgenden ausführlicher erörtert.

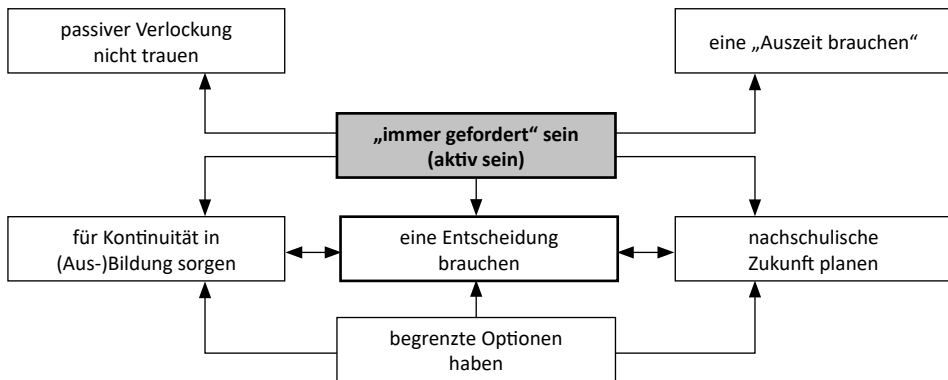


Abb. 39: Kategorien von „immer gefordert“ sein (aktiv sein) (03)

passiver Verlockung nicht trauen

In der Kategorie *passiver Verlockung nicht trauen* wird die zugrundeliegende Intention der Eltern verhandelt, *aktiv sein* zu müssen. Passivität wird hier als eine Verlockung verstanden, die (a) an Vertrauen geknüpft ist und der man (b) nicht trauen kann. Das Abgeben der aktiven Rolle im schulischen Bereich ist möglich, wenn Eltern Vertrauen in das Handeln schulischer Akteur*innen haben. Dazu zählt das Vertrauen in die kommunikative Transparenz, indem z. B. Eltern proaktiv von Lehrkräften über schulische Probleme des Kindes informiert werden (siehe Kapitel 7.2.2.). Passivität wird dabei als Verlockung beschrieben. Diese Verlockung wird rückblickend mit der Anfangsphase im neuen schulischen Setting (SEK II) in Zusammenhang gebracht und mit den schulischen Strukturen sowie der anfänglichen Euphorie begründet. In der zweiten Erhebungsphase hat sich gezeigt, dass Passivität als *entlastend* erlebt wird. Dies ist weiterhin aufrecht, jedoch kommt nun das Misstrauen an *passiv sein können* hinzu und betrifft vor allem den schulischen Bereich. So beschreibt Philomena Kraft eine Phase der Passivität nach dem Wechsel in die neue Schule, die mit zunehmender Unzufriedenheit (etwa die kommunikative Transparenz betreffend) das Vertrauen erschüttert und zu einer Zunahme der eigenen Aktivität führt. Rückblickend wird Passivität als Verlockung verstanden, die mit Vorsicht zu genießen ist (P03_02_Em_I07). Zweifel an der Passivität erklären sich durch Unzufriedenheit mit dem schulischen Handeln und führen zu einem mangelnden Vertrauen in die schulischen Akteur*innen sowie in *passiv sein können*. Das Einnehmen einer passiven Rolle währt nur für kurze Zeit und somit auch die damit einhergehende Entlastung. Eltern wie Philomena Kraft kehren in die aktive Rolle zurück. Andere Eltern, wie Rosalie Groß, können generell in Zusammenhang mit der bewerteten Selbstständigkeit des Kindes nur bedingt passiv sein – wie die Kategorie *nachsichliche Zukunft planen* noch ausführlich zeigen wird. Sie blicken zudem aufgrund der begrenzten Optionen unsicher in die Zukunft. Gerade um diesem Gefühl von *unsicher sein* zu begegnen – ein wiederkehrendes Motiv bei allen Eltern – wird *aktiv sein* zu einer bevorzugten Handlungsstrategie. Eine aktive Rolle vermeidet Stillstand und gibt Sicherheit: „was Sicherheit gibt, ist das, dass wir dranbleiben“ (P03_01_Em_I01_1,2). Durch Aktivität entsteht ein Gefühl der Sicherheit, da Eltern handlungsfähig bleiben. Deutlich zeigt sich dies

bei Familie Fuchs, wenn sie in der unsicheren Phase des fremdinitiierten schulinternen Ausbildungswechsels durch Aktivität (z. B. schnuppern) Stillstand vermeiden und dadurch ihre Handlungsfähigkeit beibehalten.

eine „Auszeit brauchen“

Wie für die vorherige Kategorie *passiver Verlockung nicht trauen* konnten für die Kategorie *eine „Auszeit brauchen“* keine Sub-Kategorien ermittelt werden, was keinesfalls Rückschlüsse auf die Qualität der Kategorien zulässt, denn die Kategorie ist ohne zugrundeliegende Sub-Kategorien ausreichend gesättigt. Die Bezeichnung der Kategorie geht auf einen *in-vivo* Kode von Rosalie Groß zurück. Ausgehend von der permanenten Aktivität wird der Wunsch nach einer Auszeit thematisiert. Hier zeigen sich Überschneidungspunkte zur zweiten Erhebungsphase. Zu diesem Zeitpunkt waren vier Jugendliche in einem neuen schulischen Setting (SEK II). Eltern dieser Kinder haben den Wunsch nach einer Auszeit bereits thematisiert (vgl. Kapitel 7.2.2.). Nach dem Übergang von Karl wird nun auch von Rosalie Groß das Bedürfnis nach einer „Auszeit“ (ebd.) artikuliert. Dies könnte darauf schließen, dass den Eltern erst nach Verlassen der SEK I und dem Ankommen im neuen Setting bewusst wird, wie notwendig eine Auszeit ist. In Übereinstimmung mit vorherigen Analysen ist mit „Auszeit“ eine Phase gemeint, in der Eltern „einfach Zeit“ (ebd.) für sich haben. Während im Entscheidungs-/Übergangsprozess die jugendliche Person fokussiert wird, rücken nun die Eltern in den Mittelpunkt. Nach dem schulischen Wechsel steigt das Bedürfnis bei den Eltern, (wieder) mehr Zeit für sich zu haben. Möglicherweise hängt dies damit zusammen, dass die Eltern ihr Kind in einem neuen Setting wissen und dadurch den Fokus vom Kind auf sich verschieben können. Philomena Kraft hat in der zweiten Erhebungsphase auf gedankliche Freiräume, bedingt durch die zunehmende Selbstständigkeit des Sohnes und den schulischen Wechsel, verwiesen (P02_02_Em_I13). Eine ähnliche Erfahrung im Sinne von mentalen Freiräumen beschreibt Rosalie Groß. Der Fahrtendienst zur neuen Schule ersetzt die bisher notwendige mobile Aktivität der Eltern und führt zu einer denkbaren Phase gemäß dem Motto: „*man braucht sich keine Gedanken machen*“ (P03_01_Em_I01_1,2). Rosalie Groß erhält durch den Fahrtendienst „einfach Zeit“ (ebd.), was – wie im folgenden Zitat ersichtlich – als hilfreich bewertet wird: „[...] *was mir hilft, [...] wenn ich eine Auszeit hab, wo ich für mich alleine, was machen kann*“ (ebd.).

Es sind vor allem diese Erfahrungen und die vorangegangene Aktivität, die den Eltern die Notwendigkeit einer „Auszeit“ vor Augen führt. Der Wunsch nach Entlastung ist gegeben, wird im Gegensatz zur zweiten Erhebungsphase jedoch im deutlich geringeren Umfang thematisiert. Der Großteil der Jugendlichen ist beim dritten Interview in der zweiten Klasse des weiterführenden Schulsettings (gymnasiale Oberstufe, Ausbildungseinrichtung). Möglicherweise ist das Voranschreiten im Bildungssystem mit ein Grund, dass der Blick der Eltern vermehrt auf die nachschulische Zukunft sowie die teilweise damit einhergehenden Unsicherheiten gelegt und weniger der Wunsch nach Entlastung thematisiert wird. Ergänzend sei an dieser Stelle noch darauf verwiesen, dass zusätzliche Schuljahre von den Eltern als entlastend erlebt werden. Für vier Jugendliche haben die Eltern zusätzliche Schuljahre beantragt. Vor allem eine Verlängerung am Ende der SEK I wird von den Eltern positiv bewertet. Der Übergang wird aufgeschoben (P03_03_Em_HI_I09), was „für alle eine Verschnaufpause“ (P03_01_Em_I01_1,2) bedeutet. Denn nicht nur die Phase vor dem Übergang, sondern der Übergang an sich wird – wie folgendes Zitat zeigt – als „sehr holprig“ erlebt und verdeutlicht wiederum die Notwendigkeit einer Auszeit. Auf die Frage von der Interviewerin nach dem Erleben des Übergangs antwortet Philomena Kraft:

(holt tief Luft) (3) Ja irgendwie a=h (2) (lacht auf) – naja schon schon so ein bisserl wie mit einem Auto auf der Schotterstraße ohne Stoßdämpfer. (I:/Okay./(lachend)) (beide lachen) (3) Ja einfach schon sehr holprig, ja. (I: Mhm)“ (P03_02_Em_I07).

eine Entscheidung brauchen

Eltern sind insofern „immer gefordert“, als an verschiedenen Stellen der Bildungslaufbahn des Kindes Entscheidungen notwendig sind. Vor allem die erste Auswertungsphase hat gezeigt, dass Eltern ihre Kinder mit zunehmendem Alter vermehrt in die Entscheidungsfindung einbeziehen, sich aber vor allem bei der Bildungsentscheidung am Übergang von SEK I in weitere schulische Bildung zurückziehen (wollen). Die Sub-Kategorien zeigen erneut, dass die Erwartung eines selbstständigen Entscheidungssubjekts als Zeichen von *erwachsen werden* in unterschiedlichem Ausmaß umgesetzt werden kann. In *entscheiden abgeben* kann der Jugendliche die Erwartungen erfüllen und selbstständig eine Entscheidung treffen, während in *entscheiden forcieren* die Unterstützung der Eltern notwendig ist, um das Kind beim Artikulieren eines Wunsches (Wollen) zu fördern. Anders verhält es sich in der Sub-Kategorie *entscheiden müssen*, wenn Eltern für bzw. mit dem Kind eine Entscheidung treffen müssen, da ein realistisch formuliertes Wollen ausbleibt.

Tab. 36: Kategorie *eine Entscheidung brauchen* mit Sub-Kategorien (03)

| Kategorie | Sub-Kategorien |
|-----------------------------------|---|
| <i>eine Entscheidung brauchen</i> | <i>entscheiden abgeben</i> <i>entscheiden forcieren</i> <i>entscheiden müssen</i> |

Die Notwendigkeit einer Entscheidung wird mit Verweis auf die normativen Strukturen des österreichischen Bildungssystems begründet. Wiederholt betonen die Eltern, dass die Jugendlichen am Ende der vierten Klasse (SEK I) über ihre Zukunft entscheiden. Es geht aus Sicht der Eltern darum, „eine Wahl zu treffen -- vor allem mit oder ohne Brille, wenn ich keine eigentlich keine Brille brauche“ (ebd.). Damit verbunden ist die Erwartung, eine „eigenständige Entscheidung“ (P03_04_Ep_I06) über die Zukunft zu treffen. Interessanterweise wird vor allem bei der weiterführenden Beschulung auf die Freiwilligkeit verwiesen. Die neun Pflichtschuljahre werden als „Mussprozess“ (ebd.) bezeichnet, während ab der 10. Schulstufe von einem freiwilligen Schulbesuch gesprochen wird. Für Jennifer Fuchs verweist das auf einen Bildungsweg „in der nullachtfünfzehn Schiene“ (P03_08_Em_I11), womit ein Beschreiten der normativen Bildungspfade (4 Jahre Volksschule, 4 Jahre Mittelschule/Gymnasium, Lehre oder weiterführende Bildung) gemeint ist. Wie die Darstellung der Bildungsverläufe in Kapitel 6 deutlich gemacht hat, können zwei Jugendliche mit Sinnesbehinderung den soeben präsentierten normativen Strukturen folgen. Es handelt sich um jene beiden Jugendlichen, die am Ende der SEK I eine Entscheidung treffen. Diese beiden jungen Männer artikulieren als selbstständige Entscheidungssubjekte ein realistisches Wollen und haben sich für den Besuch einer gymnasialen Oberstufe entschieden (vgl. ausführlicher Kapitel 7.1.1.).

Die Eltern dieser beiden Jugendlichen können gemäß der Sub-Kategorie *entscheiden abgeben* die Bildungsentscheidung delegieren. Dem zugrunde liegt die Erwartung, dass die jungen Männer altersbedingt eine „eigenständige Entscheidung treffen“ (P03_03_Em_HI_I09) – was nicht zuletzt mit der nahenden Volljährigkeit und einer gesetzlich bedingten Entscheidungspflicht

der dann erwachsenen Jugendlichen zusammenhängt. Betont wird von Carina Sommer, dass „*eigenständig*“ keinesfalls alleine, im Sinne von ohne die Eltern, meint. Die befragten Mütter und Väter wollen „*Hilfestellung*“ (ebd.) beim selbstständigen Entscheiden leisten, indem sie für das Kind zu Berater*innen werden. Die Eltern betonen, dass das Kind (a) weiß, was es will und (b) das Wollen des Kindes zu keinem Zeitpunkt von ihnen beeinflusst wurde. Wird die Beeinflussung einer Entscheidung vermutet (z. B. durch Lehrkräfte), wird die vom Jugendlichen getroffene Entscheidung, wie bei Carina Sommer, „*mit Bauchweh*“ (ebd.) verfolgt. Eine Einflussnahme ist aus Sicht der Eltern nicht notwendig, da die Kinder eine „*große Entscheidung*“ (P03_04_Ep_I06) selber treffen können. Die Entscheidungskompetenz, verstanden als „*eigenständig entscheiden können*“ (ebd.), kann als Zeichen von Erwachsenwerden gedeutet werden und könnte dazu beitragen, dass Eltern der Sub-Kategorie *entscheiden abgeben* im Vergleich zu den anderen befragten Eltern deutlich sicherer in die Zukunft ihrer Kinder mit Behinderung blicken (vgl. zentrale Kategorie *unsicher sein*). Von Ludwig Fuchs, dessen Tochter in die Sub-Kategorie *entscheiden forcieren* fällt, wird der Umstand, dass ein Kind selbstständig entscheidet, als Idealfall bezeichnet. Wie vor allem die folgenden Ausführungen noch zeigen werden, ist dieser Idealfall jedoch nicht immer gegeben.

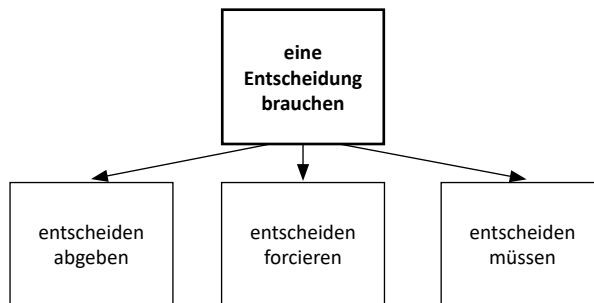


Abb. 40: Kategorie *eine Entscheidung brauchen* mit Sub-Kategorien (03)

Die Notwendigkeit einer Entscheidung von Jugendlichen erklärt sich aus der zugrundeliegenden Erwartung eines selbstständigen Entscheidungssubjekts. In der Sub-Kategorie *entscheiden abgeben* und *entscheiden forcieren* wird die Entscheidung der Kinder jeweils als Voraussetzung für das weitere Handeln der Eltern gesehen. Die Sub-Kategorie *entscheiden forcieren* kann als erste Abstufung von „*eigenständig entscheiden können*“ (ebd.) gesehen werden. Es bedarf der Unterstützung der Eltern, damit vom Kind ein Wollen verbalisiert werden kann. Deutliche Überschneidungspunkte zeigen sich zur Sub-Kategorie *sich am verbalisierten Wollen des Kindes orientieren* aus der ersten Erhebungsphase und hier vor allem zur Unterkategorie *auf verbalisiertes Wollen warten (Stress)* (Kapitel 7.1.1.). In beiden Fällen handelt es sich um die Tochter von Familie Fuchs, die selbstständig entscheiden soll, dafür jedoch auf Unterstützung der Eltern angewiesen ist. Weiterhin ist die Angst der Eltern aufrecht, im Bedarfsfall für das Kind entscheiden zu müssen. Es zeigt sich demnach, dass sich das Entscheidungsmuster innerhalb der Familie Fuchs über die Dauer des Erhebungszeitraumes nicht geändert hat. Ein fremdinitiiertes schulinterner Ausbildungswechsel erfordert eine Entscheidung für einen neuen Ausbildungszweig (vgl. Sub-Kategorie *für Kontinuität in (Aus-)Bildung sorgen*). Gemäß dem bekannten Muster hoffen die Eltern auf eine Entscheidung von der Tochter, denn es gilt selber zu wissen, was man will

(P03_08_Em_I11). Als Unterstützung wird von den Eltern auf zwei bekannte Muster zurückgegriffen: schnuppern schicken und Druck ausüben. Die Eltern vereinbaren zum einen, dass die Tochter in den anderen Ausbildungsbereichen praktische Schnuppererfahrungen sammeln soll und setzen zum anderen eine Deadline für die Entscheidung. Dabei orientieren sich die Eltern an den schulischen Zeitstrukturen, wenn bis Juni, also vor den Sommerferien, eine Entscheidung erwartet wird. Als Bezugspunkt dient den Eltern die normative Zeitstruktur des Schulsystems, das einer eigenen Logik folgt: Das schulische „Rad“ (P03_08_Ep_I10) beginnt im September. Während die folgenden Monate in den Schilderungen der Eltern keine Rolle spielen, wird der Monat April als Startpunkt für das letzte schulische Viertel gesehen. Bei Planlosigkeit im Mai bzw. Juni ist mit Blick auf das nahende Schuljahresende „Feuer am Dach“, denn auch ohne Plan für das kommende Schuljahr „geht die Schule eh weiter ohne meine Tochter“ (ebd.). Auf das Ende des Schuljahres folgen die Sommermonate, die für den schulischen Jahreskalender nicht gezählt werden, denn „das Schulsystem kennt keinen Juli und August“ (ebd.). Im September beginnt das „Rad“ erneut zu laufen, wobei die schulischen Zeitstrukturen als gegeben angesehen werden. Die Eltern orientieren sich daran, indem sie sich eine Entscheidung bis Juni erhoffen. Gleichzeitig wird kritisiert, dass die Tochter aufgrund der vorgegebenen Strukturen nicht mehr Zeit für den Entscheidungsprozess hat (P03_08_Em_I11). Die Tochter hadert aus Sicht von Jennifer Fuchs damit, eine „Entscheidung treffen [zu] müssen“ (ebd.). Gleichzeitig wissen Eltern, dass sie im Bedarfsfall für die Tochter als Entscheidungssubjekte einspringen müssen. Gemeinsame Gespräche sowie das Schnuppern werden als hilfreich für die Tochter wahrgenommen und helfen, die Entscheidung zu forcieren. Durch die Unterstützung kann die Tochter ein Wollen verbalisieren und sich für einen Ausbildungsbereich entscheiden. Dieser Moment wird von Ludwig Fuchs als Highlight und „Glücksmoment“ beschrieben:

„Und – ich kann nur sagen, es war einer der glücklichsten Momente – auf jeden Fall heuer (*lacht auf*) und wenn nicht der letzten Jahre (2) auf der Ebene, wo (1) wo sie= gesagt hat: (1) ‚Ich hab mich jetzt entschieden.‘ [...] und es war wirklich ein Glücksmoment ja, weil – i=ch a=h unterschreib dir, dass meine Frau und ich (1) wir haben zu ihr gesagt: ‚Egal für welche von diese Bereiche du dich entscheidest, wir stehen dazu (*klopft auf den Tisch*). Du kannst alles machen. -- A=hm wichtig ist, dass du eine Entscheidung triffst idealerweise alleine:‘(1)“ (P03_08_Ep_I10).

Die Schilderungen im Zitat verdeutlichen den Druck von Eltern, insbesondere wenn sie (a) eine eigenständige Entscheidung von ihrem Kind erhoffen, jedoch (b) darauf warten und sich mit dem potenziellen Ausbleiben einer Entscheidung auseinandersetzen müssen.

Die Sub-Kategorie *entscheiden müssen* ist eine weitere Abstufung, wenn eine selbstständige Entscheidung des Kindes als Ausgangspunkt angenommen wird. Eine Homogenität ist innerhalb der Sub-Kategorie keinesfalls gegeben, da Eltern in unterschiedlichem Ausmaß die Jugendlichen mit Behinderung in den Entscheidungsprozess einbeziehen (können). Es zeigt sich erneut, dass Eltern als Entscheidungssubjekte für ihr Kind agieren (müssen), wenn sie ein unrealistisches Wollen (z. B. Berufswunsch) erkennen und die Selbstständigkeit in mehreren Bereichen als nicht altersadäquat bewerten. Ausgehend von einer ressourcenorientierten Sichtweise glauben Eltern an die (Weiter-)Entwicklung ihres Kindes und bemühen sich um Fördermöglichkeiten (etwa durch zusätzliche Schuljahre), um diese zu unterstützen (P03_01_Em_01_1,2/P03_01_Ep_I02). Rosalie Groß reflektiert im Interview den Entscheidungsspielraum, den sie ihrem Sohn Karl geben kann. Die Entscheidung wird innerhalb der Familie zu gleichen Teilen aufgeteilt, sodass jedes Mitglied (Sohn, Mutter, Vater) ein Drittel erhält und die Eltern „zu je dreiunddreißig (1: Mhm) Prozent mitentscheiden“ (P03_01_Em_I01_1,2). Somit ist jedes Familienmitglied zu einem Drittel Entscheidungssubjekt, wobei der Vater darauf hinweist, dass im Endeffekt die Eltern entschieden haben:

„Es war ja nicht seine Entscheidung, sondern es war so quasi unsere Entscheidung“ (P03_01_Ep_I02). Bekannte Handlungsmuster aus den ersten Erhebungsphasen wiederholen sich innerhalb der Familie Groß, um das Kind in den Entscheidungsprozess einzubeziehen. Es sind die Eltern, die sich im Sinne von *Wollen eruieren* über verschiedene Optionen informieren und dann den Sohn schnuppern schicken. Mit den praktischen Schnuppererfahrungen wird die Hoffnung verbunden, dass der Sohn dann ein Interesse bekunden kann und so als Entscheidungssubjekt in Erscheinung tritt. Das Schnuppern soll also zum einen den Sohn bei der Richtungswahl helfen. Zum anderen wird der Entscheidungsprozess der Eltern unterstützt, indem diese herausfinden, was der Sohn wirklich will. Die bekannte Strategie des Schnupperns wird angewendet, um die berufliche Zukunft für/mit dem Sohn zu planen (vgl. *nachschulische Zukunft planen*). Wie bei allen Eltern wird die Angst thematisiert, eine falsche Entscheidung für den Sohn zu treffen. Diese Angst wird dadurch verstärkt, dass die Eltern Karl Groß in eine bestimmte Entscheidung „*ein bisschen hinlenken*“ (P03_01_Em_I01_1,2) müssen. Die Eltern können sich nicht, wie in der Sub-Kategorie *entscheiden abgeben*, von der Entscheidung distanzieren, sondern reflektieren beim Hinlenken eine mögliche Beeinflussung. Eltern der Sub-Kategorie *entscheiden müssen* sind sich dessen bewusst, dass sie (Bildungs-)Entscheidungen in der Gegenwart und in der Zukunft für ihr Kind treffen müssen (P03_01_Ep_I02). Ergebnisse der ersten Auswertungsphase haben zudem offenbart, dass Jugendliche mit zunehmendem Alter beginnen, die für sie getroffenen Entscheidungen kritisch zu reflektieren (vgl. Kapitel 7.1.2.). Ebenso setzt sich Karl Groß mit der Entscheidung (für die Sondereinrichtung) auseinander und kritisiert diese vor allem in Streitgesprächen mit den Eltern (ebd.). Die Eltern sind damit erneut mit der Frage konfrontiert, ob sie richtig entschieden haben und die Bedürfnisse des Sohnes adäquat eingeschätzt haben.

für Kontinuität in (Aus-)Bildung sorgen

In wechselseitiger Beziehung zur vorangegangenen Kategorie *eine Entscheidung brauchen* steht die Kategorie *für Kontinuität in (Aus-)Bildung sorgen*. Damit Kontinuität gewährleistet werden kann, bedarf es einer Entscheidung (a) von den Jugendlichen und/oder (b) von den Eltern. Das Wollen der Jugendlichen mit Behinderung steht im Zentrum der Sub-Kategorie „*wirklich*“ *Wollen herausfinden*, womit auf die aus der ersten Erhebungsphase bekannte Differenzierung zwischen *es wollen* und *es wirklich wollen* verwiesen wird. Eine Entscheidung soll ein *es „wirklich“ Wollen* ausdrücken, da so am ehesten (Aus-)Bildungsabbrüche vermieden werden können. Die Kontinuität ist durch potenzielle Schulabbrüche sowie schulinterne Wechsel (selbst-/fremdinitiiert) gefährdet. Es ist Aufgabe der Eltern, die Kontinuität aufrecht zu erhalten, indem sie bspw. ausgehend vom Wollen der Jugendlichen den schulinternen Wechsel realisieren und so für eine kontinuierliche Ausbildung sorgen.

Tab. 37: Kategorie *für Kontinuität in (Aus-)Bildung sorgen* mit Sub-Kategorien (03)

| Kategorie | Sub-Kategorien |
|--|--|
| <i>für Kontinuität in (Aus-)Bildung sorgen</i> | „ <i>wirklich</i> “ <i>Wollen herausfinden</i> <i>schulinterne Wechsel umsetzen</i> |

Die Kategorie *für Kontinuität in (Aus-)Bildung sorgen* wird in der dritten Erhebungsphase zum ersten Mal benannt, kann jedoch generell als übergeordnetes Ziel aller Eltern und deren Aktivität am Übergang gesehen werden. Eltern sorgen für Kontinuität am Übergang, indem sie etwa das Kind mit Behinderung unterstützen, dass es rechtzeitig innerhalb der schulischen Zeitstrukturen

eine Entscheidung (Wollen) für die Zeit nach SEK I verbalisieren kann. Kontinuität ist desgleichen gegeben, wenn Eltern zusätzliche Schuljahre beantragen, wie dies vielfach der Fall ist. Sowohl mit Blick auf die Entscheidung am Übergang, als auch beim Beantragen zusätzlicher Schuljahre bedarf es der Zusage von Dritten (z. B. aufnehmende Schule, Behörde), damit ein kontinuierlicher Fortgang in der (Aus-)Bildung gegeben ist. Rosalie Groß spricht vom „Kampf“ (P03_01_Em_I01_1,2) für ein weiteres Schuljahr. Die Phase des Wartens bis zur Bewilligung wird von der Mutter mit Unsicherheit verbunden, wenn man „irgendwie so in der Luft hängt“ (ebd.), womit die Beziehung zur zentralen Kategorie *unsicher sein* angesprochen ist. Kontinuität ist dabei immer an die Aktivität der Eltern geknüpft und erfordert – wie das Zitat zeigt – die intrinsische Motivation zum Aktivsein: „Also man muss dann auch sich selber (holt Luft) (1) antreiben, dass da was weitergeht ja. – Aber man muss man muss schon selber viel tun ja“ (P03_08_Ep_I10).

Der Sub-Kategorie „wirklich“ Wollen herausfinden liegt die Annahme zugrunde, dass durch ein Verfolgen von *es wirklich wollen* am ehesten Kontinuität in der (Aus-)Bildung gegeben ist. Zum einen wird es als Aufgabe der Jugendlichen mit Behinderung selbst angesehen, zu wissen, was man wirklich will. Zum anderen obliegt es den Eltern, ein *es wollen* von einem *es wirklich wollen* zu unterscheiden (zum Validierungsprozess siehe Kapitel 7.1.2.). Die Kontinuität in der (Aus-)Bildung ist gefährdet, wenn von den Jugendlichen über einen Schulabbruch nachgedacht wird. Frau Sommer erklärt sich diese Überlegung ihres Sohnes damit, dass die Entscheidung für die gymnasiale Oberstufe durch andere Personen beeinflusst wurde, was wiederum als Zweifel am *wirklich wollen* des Sohnes mit Sinnesbehinderung aufgefasst werden kann (P03_03_Em_HI_I09). Es wird nun als Aufgabe des Sohnes angesehen, herauszufinden, was er wirklich will. Hier zeigt sich die bereits angesprochene „Hilfestellung“ (ebd.) beim selbstständigen Entscheiden. Die Mutter informiert ihren gehörlosen Sohn über die Alternativen (z. B. Lehre, Abendschule) und die notwendigen Voraussetzungen. Es liegt am Sohn, eine Entscheidung über „seinen Weg“ (ebd.) zu treffen (Schulverbleib oder Schulabbruch) und es liegt an der Mutter, die Entscheidung als *es wollen* oder *es wirklich wollen* einzuordnen. Interessant ist der Hinweis von Ludwig Fuchs, dass drei Bedürfnisse miteinander im Einklang stehen müssen (Wollen des Kindes, Wollen der Eltern und Wollen der Schule) (P03_08_Ep_I10). Die Bewertung des Wollens ist ebenso in der nächsten Sub-Kategorie *schulinterne Wechsel umsetzen* von Bedeutung, was in der Abbildung durch den wechselseitigen Pfeil symbolisiert wird.

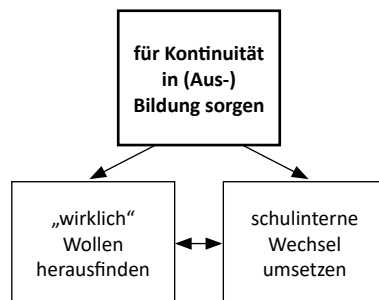


Abb. 41: Kategorie für Kontinuität in (Aus-)Bildung sorgen mit Sub-Kategorien (03)

Eltern sind aktiv gefordert, indem sie selbst- bzw. fremdinitiierte Wechsel innerhalb der schulischen Zeitstrukturen umsetzen und somit Kontinuität in der (Aus-)Bildung der Jugendlichen mit Behinderung sicherstellen. Die Sub-Kategorie *schulinterne Wechsel umsetzen* bezieht

sich auf jene Eltern, deren Kinder eine Ausbildungseinrichtung besuchen – also nicht in der gymnasialen Oberstufe oder in einer Sondereinrichtung sind. Es zeigt sich, dass zwei Familien unabhängig voneinander ähnliche Erfahrungen bei der Beschulung ihrer Kinder in Ausbildungseinrichtungen machen, wenn sie einen schulinternen Wechsel für ihr Kindes organisieren müssen. Dabei kann zwischen einem (a) selbstinitiierten und (b) fremdinitiierten schulinternen Wechsel unterschieden werden. Während der selbstinitiierte Wechsel Ausgang bei der Familie nimmt (Familie Kraft), geht der fremdinitiierte Wechsel auf eine schulische Rückmeldung zurück, die einen Wechsel nahelegt (Familie Fuchs). In beiden Fällen kann Unzufriedenheit als Auslöser für die schulische Veränderung gesehen werden. Im Fall von Familie Kraft ist es die Unzufriedenheit mit der Ausbildungssituation (Erwartungen und Realität gehen auseinander). Philomena Kraft revidiert die anfängliche „*Supereuphorie*“ (P03_02_Em_I07) mit der neuen Schule und ersetzt sie durch eine schulische Ernüchterung. Die Unzufriedenheit zeigt sich hier vor allem in einer kritischen Haltung gegenüber den schulischen Akteur*innen und ihrem Handeln (ebd.). Bei Familie Fuchs wird die Unzufriedenheit von Seiten der Schule kommuniziert und so ein fremdinitiiertes schulinternes Ausbildungswechsel angeregt. Im Gegensatz zum selbstinitiierten Wechsel ist es nicht die Familie, die sich vorher Gedanken macht und dann eine Veränderung bewirkt. Der angedachte Wechsel überrascht die Familie und verlangt von den Eltern ein Handeln, um die Kontinuität in der Ausbildung aufrecht zu erhalten. Jennifer Fuchs kommentiert den fremdinitiierten Wechsel mit folgenden Worten: „*aufeinmal [...] war nichts mehr Okay*“ (P03_08_Em_I11). Für den Vater sind die Eltern nun „*wieder an dem Punkt*“ (P03_08_Ep_I10) der Ahnungs-/Orientierungslosigkeit, der bereits am Ende der SEK I vorherrschend war. Wiederum blicken sie in eine offene Zukunft und müssen eine Lösung finden. Es ist „*eine harte Zeit*“ (ebd.), in der die Eltern „*mit Tränen ins Bett geben*“ (P03_08_Em_I11). Durch den Ausbildungswechsel werden Zukunftsängste reaktiviert und ein Gefühl der Unsicherheit stellt sich ein. Beruhigt werden die Eltern zum einen von den schulischen Akteur*innen, die die Tochter mit Autismus „*hundertprozentig in der richtigen Schule sehen*“ (ebd.), jedoch einen Ausbildungswechsel empfehlen. Zum anderen beruhigen sich die Eltern selber, wenn sie weiterhin eine positive Grundhaltung einnehmen und an einen positiven Ausgang glauben (ebd.). Diese Strategie wendet Frau Kraft an, um der erneut herausfordernden Situation zu begegnen. Es gilt die positive Haltung nicht zu verlieren, sich für die Zukunft jedoch mit einer „*Restskepsis*“ (P03_02_Em_I07) vor erneuter schulischer „*Supereuphorie*“ zu schützen. Als hilfreiche Strategien können fernere Reden und Handeln genannt werden. Die eigene Aktivität wird von den Eltern als hilfreich im Umgang mit der Unsicherheit genannt. Zudem kennzeichnet aus Sicht von Ludwig Fuchs nur Passivität eine „*verlorene Zeit*“ (P03_08_Ep_I10), weswegen das erste Ausbildungsjahr trotz des Wechsels nicht als verlorenes Jahr gesehen wird. Aktivität wird durch „*reden, reden, reden*“ (P03_08_Em_I11) unterstützt, sei dies innerhalb der Familie, mit Lehrkräften oder Berater*innen. All diese Gespräche helfen, eine Lösung bzw. „*einen Anhaltspunkt*“ (ebd.) für das weitere Handeln zu finden. Der schulinterne Wechsel wird also von verschiedenen Personen angeregt. Dass es nicht zu einem Übergang in eine andere Schule kommt, wird von Frau Kraft mit den begrenzten Alternativen begründet. Anstelle eines schulischen Wechsels muss für ihren Sohn mit Sinnesbehinderung eine Lösung innerhalb der Schule gefunden werden (P03_02_Em_I07). In beiden Fällen wird die Strategie „*schnuppern geben*“ (P03_08_Em_I11) angewendet, wenn die Kinder in den jeweiligen Schulen die anderen Ausbildungsbereiche durch Schnuppern austesten sollen. Hier zeigt sich der Zusammenhang zu „*wirklich Wollen herausfinden*“. Die Eltern erhoffen sich durch das Schnuppern Rückschlüsse auf das Wollen des Kindes und dass dieses darüber hinaus vom Kind selber artikuliert werden kann. In beiden

Fällen können die Jugendlichen mit Unterstützung, im Sinne von *entscheiden forcieren*, einen anderen Ausbildungsbereich wählen und beginnen ab dem kommenden Schuljahr eine neue Ausbildung.

nachschulische Zukunft planen

Die zweite Auswertungsphase der Eltern hat mit der zentralen Kategorie *organisieren & planen* offenbart, dass Eltern abhängig von der bewerteten Selbstständigkeit des Kindes unterschiedlich aktiv in die Planung der Bereiche Schule, Arbeit sowie Freizeit involviert sind. Dies zeigt sich erneut in der Kategorie *nachschulische Zukunft planen*, wird nun aber vor allem mit Blick auf den nachschulischen Bereich diskutiert. Auffallend ist, dass Eltern in der dritten Erhebungsphase – vermutlich bedingt durch den absolvierten Übergang, das Voranschreiten im (Aus-) Bildungssystem sowie das zunehmende Alter der Kinder – vermehrt über die Berufsaussichten sprechen. In der Sub-Kategorie *sich arbeitendes Kind wünschen* kommt dies zum Ausdruck, wenn die Hoffnung eines arbeitenden Kindes am ersten Arbeitsmarkt in Relation zum vermuteten Schulabschluss diskutiert wird. Dass das Planen der nachschulischen, hier beruflichen, Zukunft nicht ohne Berater*innen vonstattengeht, verdeutlicht die Sub-Kategorie *auf Unterstützung angewiesen sein*. Ein neuer Aspekt nachschulischen Lebens wird in der Sub-Kategorie *ausziehen planen* verhandelt, wenn Eltern über die zukünftige Wohnsituation ihres Kindes mit Behinderung nachdenken und ausgehend von der bewerteten Selbstständigkeit einen Auszug mit/für das Kind organisieren. Es geht demnach weniger um schulische Entscheidungen (wie beim Übergang von SEK I in SEK II), sondern um Entscheidungen, die Bereiche Arbeit und Wohnen betreffend. Mit Blick auf das Erleben des Entscheidungsprozesses am Übergang zeigen sich dadurch Handlungsmuster, was die Involviertheit der Eltern in Entscheidungen und die Rolle der Kinder als Entscheidungsobjekte betrifft.

Tab. 38: Kategorie *nachschulische Zukunft planen* mit Sub-Kategorien (03)

| Kategorie | Sub-Kategorien |
|--------------------------------------|--|
| <i>nachschulische Zukunft planen</i> | <i>sich arbeitendes Kind wünschen</i> <i>auf Unterstützung angewiesen sein</i> <i>ausziehen planen</i> |

Wie bereits mehrfach erwähnt, hängt die Aktivität der Eltern von der bewerteten Selbstständigkeit der Kinder ab. *Aktiv sein* und *selbstständig werden* stehen also in wechselseitiger Beziehung, Martin Groß spricht etwa davon, dass er aktiv die Zukunft seines Sohnes planen muss und bringt dies in Zusammenhang mit einem Entwicklungsbedarf beim Formulieren eines realistischen Wunsches oder beim selbstständigen Handeln (P03_01_Ep_I02). In allen drei Erhebungsphasen zeigt sich, dass das Handeln von Familie Groß nicht nur auf den schulischen Bereich beschränkt ist, sondern dass die Eltern trotz zunehmenden Alters des Sohnes weiterhin z. B. die Freizeit für das Kind organisieren. Der nachschulische Bereich ist als Aktivitätsbereich nur für jene Eltern von Relevanz, deren Kinder der Sub-Kategorie *entscheiden forcieren* oder *entscheiden müssen* angehören. Es sind demnach jene Jugendliche mit Sinnesbehinderung, Lernbehinderung und Autismus, die (a) nicht ohne Unterstützung der Eltern oder (b) generell kein realistisches Wollen artikulieren können. Dies bedeutet im Umkehrschluss, dass Eltern weniger aktiv in der nachschulischen Planung involviert sind, wenn sie im Sinne von *entscheiden abgeben* die Verantwortung für das Treffen von Entscheidungen ihrem Kind mit Behinderung übertra-

gen können und die Erwartung eines selbstständigen Entscheidungssubjekts erfüllt wird. Alle anderen Eltern sehen es als ihre Aufgabe an, die berufliche Zukunft zu planen.

Der Übergang in die Arbeitswelt beschäftigt die Eltern und wird als „große Herausforderung“ (P03_08_Em_I11) bzw. eine „schwierige Phase“ (P03_01_Em_I01_1,2) bezeichnet. Die Subkategorie *sich arbeitendes Kind wünschen* verdeutlicht den Wunsch der Eltern, dass ihr Kind mit Behinderung Geld verdient und dies am ersten Arbeitsmarkt. Die Arbeitsmöglichkeiten werden in Relation zu den erwarteten Schulabschlüssen gesetzt und führen zu einem unterschiedlich sicheren Blick in die Zukunft. Die Hoffnung der Eltern nach einem arbeitenden Kind am ersten Arbeitsmarkt durchzieht alle Auswertungsphasen. Gemeint ist damit eine Tätigkeit abseits von Institutionen (wie Tagesstruktur), wo Angestellte mit einem Gehalt entsprechend entlohnt werden (P03_02_Em_I07/P03_01_Ep_I02). Unabhängig davon, wie selbstständig die Jugendlichen sind, wollen alle Eltern passive, arbeitslose Kinder zuhause vermeiden. Wiederholt wird darauf verwiesen, dass Nichtstun in den privaten Räumlichkeiten der Familie, bei bspw. einem Schulabbruch oder nach Ende der (Aus-)Bildung, keine Option ist. Eltern wollen ihre Kinder mit Behinderung „auf jeden Fall im Arbeitsprozess“ (P03_01_Em_I01_1,2) und nicht zuhause sehen. Dadurch zeigt sich zum einen eine Orientierung am Normallebenslauf, wenn Erwerbsarbeit als angestrebtes Ziel nach der Schule genannt wird. Zum anderen hat dieser Wunsch praktische Gründe, wenn sich Eltern aus finanziellen Gründen ein arbeitsloses Kind nicht leisten können oder ein (passives) Kind zuhause arbeitende Eltern aufgrund der benötigten Betreuung vor Herausforderungen stellt (P03_08_Ep_I10/P03_01_Em_I01_1,2). Die Aussicht auf Arbeit wird in Zusammenhang mit dem angedachten Schulabschluss verhandelt und führt dazu, dass Eltern unterschiedlich sicher in die Zukunft blicken. Befindet sich das Kind mit Behinderung in der Höheren Bildung, gehen Eltern von einem Bildungsabschluss mit Matura aus. Trotz schulischer Schwierigkeiten wird darauf vertraut, dass das Kind den Schulabschluss schafft. Das Wissen um einen zertifizierten Schulabschluss lässt die Eltern deutlich sicherer in die nachschulische Zukunft blicken. Familie Bauer verweist etwa auf die Optionen, die dem Sohn mit Sinnesbehinderung nach der Matura offenstehen (P03_04_Ep_I06/P03_04_Em_VI_I05).

Befindet sich das Kind mit Behinderung in einer Ausbildungseinrichtung, haben die Eltern durch die vollzogenen schulinternen Wechsel bereits eine Verunsicherung, die berufliche Zukunft des Kindes betreffend, erfahren. Die angedachte Ausbildung konnte nicht realisiert werden, weswegen eine berufliche Umorientierung stattfinden musste. Diese führt wiederum zu einer Verunsicherung der Eltern, was die nahe sowie ferne Zukunft des Kindes betrifft. Unsicher ist die nahe Zukunft, wenn mit Blick auf das kommende Schuljahr Aussagen mit „Restskepsis“ (P03_02_Em_I07) getroffen werden. Dies ist etwa bei Ludwig Fuchs der Fall, wenn nach dem schulinternen Wechsel die neue Ausbildung als der hoffentlich richtige Weg für die Tochter beschrieben wird. Damit einher geht ein Gefühl der Unsicherheit, das als „graue Wolke“ (P03_08_Ep_I10) den Vater stets begleitet. Unsicherheit betrifft zudem die Zeit nach der Schule, also die ferne Zukunft, wenn kein konkretes Berufsbild jedoch der Wunsch nach einem arbeitenden Kind benannt wird. Jennifer Fuchs begegnet den Zukunftsunsicherheiten, indem sie darauf verweist, dass eine vollkommene Sicherheit nie gegeben ist, denn „nichts im Leben ist sicher“ (P03_08_Em_I11). Ein (Aus-)Bildungsabschluss wird zwar erhofft, aber nicht als scheinbar fix – wie bei den Jugendlichen in der Höheren Bildung – angesehen. Dies führt dazu, dass die Eltern deutlich offener in die Zukunft blicken und sich mit Planung der nachschulischen Zukunft beschäftigen. Philomena Kraft informiert sich etwa über die beruflichen Alternativen abseits einer Tagesstruktur und sieht eine Möglichkeit darin, dem Sohn einen „Alltag [zu]

konstruieren“ (P03_02_Em_I07). Deutlich zeigt sich hier die Verbindung zu anderen Kategorien, wie *begrenzte Optionen haben*. Die beruflichen Alternativen hängen zum einen vom Schulabschluss des Kindes ab und zum anderen von den vorhandenen Optionen, die als begrenzt eingeschätzt werden. Eltern beginnen frühzeitig, noch vor dem Übergang in den Beruf, sich über die Optionen, deren Anforderungen bzw. Aufnahmekriterien zu informieren, (P03_02_Em_I07/P03_01_Ep_I02). Die Strategie *schnuppern schicken* wird verwendet, um die diversen Angebote mit ihrem je unterschiedlichen „Anforderungspotenzial“ (P03_01_Ep_I02) zu testen. Für Karl Groß wurden etwa Schnupperpraktika in verschiedenen „Behinderteneinrichtungen“ (P03_01_Em_I01_1,2) organisiert, damit der junge Mann erkennt, was ihm Spaß macht und dies verbalisiert.

Die Planung der nachschulischen Zukunft hat ein arbeitendes Kind zum Ziel. Eltern sind in unterschiedlichem Ausmaß in die Realisierung des Zieles involviert, indem sie bspw. eher die Rolle der Berater*innen einnehmen (wie bei den Jugendlichen in der Höheren Bildung) oder sich selber über die vorhandenen Optionen beraten lassen und die nächsten Schritte umsetzen (z. B. Einrichtung besichtigen, Kind schnuppern schicken, usw.). Bereits angesprochen wird hier die wechselseitige Beziehung zur Sub-Kategorie *auf Unterstützung angewiesen sein*. Eine Unterstützung ist vor allem dann notwendig, wenn (a) Eltern nur begrenzt auf das eigene Leben als Referenzfolie zurückgreifen können und sich (b) nicht ausreichend über die Optionen für Kinder mit Behinderung informiert fühlen. Die fehlende Information, im Sinne von *wissend sein*, ist Ausgangspunkt für Eltern, um sich proaktiv an eine Beratungsstelle zu wenden. Philomena Kraft erzählt davon, dass sie auf Begleitung in „Richtung Beruf“ (P03_02_Em_I07) angewiesen ist. Dazu zählt Beratung inklusive Aufklärung über die vorhandenen Möglichkeiten (P03_01_Ep_I02). Unterstützung ist hier also vor allem als Informationsvermittlung gemeint, wenn Berater*innen Eltern „Inputs“ (P03_01_Em_I01_1,2) geben, die ihnen ein Weiterhandeln ermöglichen. Interessanterweise sind damit vor allem formalisierte schulische oder außerschulische Beratungsangebote gemeint, jedoch keine informellen Gespräche zwischen bspw. Eltern und Lehrkräften. Unterstützung bezieht sich auf eine Beratung mit vorgegebenen Setting- und Rahmenbedingungen. Dazu zählen externe Beratungsangebote (wie Jugendcoaching), die an den Schulen angesiedelt sind, aber auch Elterngruppen, die zu einer bestimmten Zeit und einem vorgegebenen Ort stattfinden. Der Austausch mit Eltern nimmt einen wichtigen Stellenwert ein und lässt sich auf zwei Aspekte zurückführen: Zum einen fühlen sich die Eltern in den Gruppen unterstützt, weil es Eltern mit ähnlichen Problemlagen sind und jeder „immer irgendein Problem“ (ebd.) zu besprechen hat. Im Gegensatz zum Freundeskreis handelt es sich ebenso um Mütter und Väter eines Kindes mit Behinderung, was ein Gefühl der Zugehörigkeit schafft. Zum anderen können die verschiedenen Elterntreffen als Ausgleich für den fehlenden Austausch mit anderen Eltern im schulischen Kontext gesehen werden. Obwohl die Kinder verschiedene schulische Settings besuchen, berichten alle Eltern übereinstimmend davon, dass sie „Null Austausch“ (P03_02_Em_I07) mit anderen Eltern in der Schule haben. Die fehlende Möglichkeit zur Kontaktaufnahme wird vor allem damit begründet, dass die anderen Eltern nicht bei Elternabenden erscheinen, was als Zeichen von Desinteresse gewertet wird. Die befragten Eltern grenzen sich davon deutlich ab, indem sie auf ihr Engagement sowie Interesse für die schulischen Belange des eigenen Kindes verweisen. Alle Eltern kritisieren die fehlende „Klassengemeinschaft von den Eltern“ (P03_04_Em_VI_I05). Der ausbleibende Kontakt mit anderen Eltern verunmöglicht einen Beziehungsaufbau sowie einen Austausch. Dies verringert gleichzeitig die Möglichkeit, von anderen Eltern eines Kindes (mit/ohne Behinderung) Informationen und Wissen zu erhalten, was wiederum eine entlastende Funktion haben könnten.

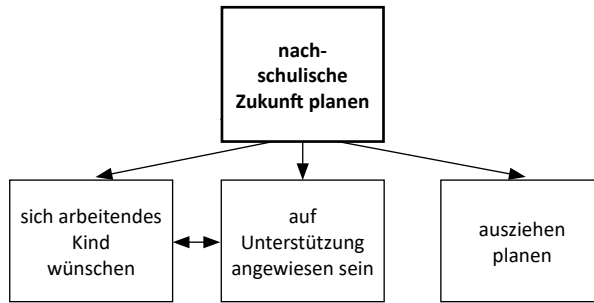


Abb. 42: Kategorie *nachschulische Zukunft planen* mit Sub-Kategorien (03)

Der nachschulische Bereich und das damit in Zusammenhang stehende Handeln der Eltern bezieht sich vor allem auf die berufliche Zukunft der Jugendlichen mit Behinderung. Darüber hinaus wird das Thema Wohnen neu verhandelt und zwar in der Sub-Kategorie *ausziehen planen*. Der Auszug der eigenen Kinder vom Elternhaus kann als weiterer Schritt ins erwachsene Leben und in die Selbstständigkeit gewertet werden. Der Auszug könnte ähnlich wie bei der Sub-Kategorie *entscheiden abgeben* ablaufen. Demnach würden die Kinder als Entscheidungssubjekte den Zeitpunkt des Auszugs wählen und Eltern als Berater*innen „Hilfestellung“ (P03_03_Em_HI_I09) geben. Interviews mit den Jugendlichen lassen darauf schließen, dass dies bei einigen Jugendlichen auch der Fall ist. Samuel Bauer erzählt etwa im dritten Interview davon, in ferner Zukunft ausziehen und eine eigene Wohnung beziehen zu wollen. Der junge Mann mit Sehbehinderung legt als Entscheidungssubjekt die Schritte seines Auszugs fest (z. B. Zeitpunkt) und wird dabei von seinen Eltern unterstützt (P03_04_Jm_VI_I04). Analysen der Elterninterviews bestätigen dieses Muster insofern, als bei Jugendlichen, die selbstständig entscheiden (realistisches Wollen formulieren), das Thema Ausziehen nur eine Randnotiz ist. Mit einer zunehmenden Selbstständigkeit wird die Erwartung verbunden, dass die Jugendlichen selbstinitiiert ausziehen und die Eltern den Auszug daher nicht organisieren müssen. Anders verhält es sich, wenn Kinder nicht selbstständig entscheiden oder handeln können. Hier sind die Eltern generell mehr in die Zukunftsplanung des Kindes eingebunden und sehen es als ihre Aufgabe an, den Auszug des Kindes zu planen. Dazu zählt, wie im Fall von Frau Kraft, den Sohn auf das Verlassen von „Hotel Mama“ (P03_08_Ep_I10) vorzubereiten. Der Wunsch nach räumlicher Veränderung geht von der Mutter und weniger vom Sohn selbst aus, mit dem Ziel „sich wirklich auch – räumlich abzutrennen von uns, ja“ (P03_02_Em_I07). Ähnlich verhält es sich bei Familie Groß, wenn der Auszug auf Intention der Eltern beruht. Rosalie und Martin Groß sind generell in allen Lebensbereichen des Sohnes mit Lernbehinderung aktiv involviert (Schule, Arbeit, Freizeit) und sehen es nun auch als ihre Aufgabe an, die zukünftige Wohnsituation zu planen. Die Notwendigkeit zur Planung wird mit dem eigenen Tod begründet. Die Eltern wollen sichergehen, dass ihr Sohn nach ihrem Ableben gut versorgt ist – vor allem, da aus Sicht der Mutter, der Sohn zeitlebens auf Unterstützung/Betreuung angewiesen sein wird. Aus diesem Grund wird von der Mutter eine betreute Wohnform angedacht, für die jedoch Selbstständigkeit eine essentielle Voraussetzung ist:

„[...] wir hätten gerne, dass er gerne in eine WG [Wohngemeinschaft] kommt, aber da muss er relativ selbstständig sein. Das heißt, da sollte er einen Job haben. Da sollte er sich den Wecker selber stellen können (*holt tief Luft*). – Da sollte er – ja – bisse=rl -- nicht mehr die Handgriffe von uns brauchen. Und daran arbeiten wir gerade. – Und das ist glaube ich noch ein langer Prozess, bis er soweit ist (4)“ (P03_01_Em_I01_1,2).

Das Verlassen von „*Hotel Mama*“ (P03_08_Ep_I10) wird von Philomena Kraft in erster Linie als gemeinsames Projekt gesehen, wenn gemeinsam mit dem Sohn über die räumliche Veränderung, die Notwendigkeit eines Auszugs und den Zeitpunkt gesprochen wird. Dadurch zeigt sich, dass der Auszug mit Planung und einer Vorlaufzeit verbunden ist. Das Realisieren des Auszugs fällt, wie beim verbalisierten Wollen, in den Aufgabenbereich der Eltern. Die räumliche Veränderung ist für die Eltern mit zusätzlicher Aktivität verbunden, indem sich etwa Gedanken machen und sich über die verschiedenen Optionen, Voraussetzungen, usw. informieren und schließlich realisieren.

begrenzte Optionen haben

Die Rede von Optionen meint die Bildungsmöglichkeiten bzw. beruflichen Zukunftsperspektiven, die den Jugendlichen mit Behinderung aus Sicht der befragten Eltern offenstehen. Das Adjektiv „begrenzt“ weist darauf hin, dass Eltern die zur Verfügung stehenden Optionen als endend wollend erleben. Die begrenzten Optionen am Übergang zeigen sich, wenn Schüler*innen mit einem abweichenden Lehrplan (z. B. Lehrplan für Schüler*innen mit erhöhtem Förderbedarf) aufgrund der Zugangsvoraussetzungen Bildungsangebote nicht wählen können (z. B. gymnasiale Oberstufe). Besonders virulent wird die Situation, wenn Schüler*innen, wie Karl Groß, in der Pflichtschule inklusiv beschult worden sind. Aufgrund der begrenzten Optionen für inklusive Beschulung in der SEK II im Allgemeinen sowie für Jugendliche mit einem abweichenden Lehrplan im Speziellen endet mit der Pflichtschulzeit die inklusive Beschulung. Für Martin Groß ist dies keine selbst gewählte Entscheidung, wenn Schüler*innen mit SPF/Behinderung nach der Pflichtschule „*de=n integrativen Pfad verlassen müssen*“ (P03_01_Ep_I02). Vielmehr wird das Verlassen der inklusiven Beschulung als Muss verstanden, was eine fremdinitiierte Entscheidung nahelegt. Die begrenzten inklusiven (Aus-)Bildungsangebote führen dazu, dass Eltern nach Jahren in der Inklusion über den eigenen „*Schatten*“ (ebd.) springen und sich für den Übergang von SEK I in eine Sondereinrichtung aussprechen (müssen). Die Schulform wird insofern positiv gesehen, als sie „*die einzige Möglichkeit*“ (P03_01_Em_I01_1,2) zur weiteren Beschulung für den Sohn darstellt. Die Eltern stellen jedoch eine Unzufriedenheit beim Sohn fest, denn es hat ihm „*besser gefallen in der vollinkluisiven Schule*“ (ebd.). Aufgrund der fehlenden Alternativen können die Eltern dem Sohn jedoch bedingt Lösungsvorschläge anbieten. Ähnlich verhält es sich bei Familie Kraft, die desgleichen eine schulische Unzufriedenheit feststellt. Es sind die nicht vorhandenen Optionen, die einen schulischen Wechsel verhindern und deshalb eine Lösung innerhalb der Schule notwendig machen. Gespräche mit Berater*innen vom BNQ A (Erklärung siehe Fußnote 22, Seite 148) – das zeigt das folgende Zitat – können keine neuen Alternativen aufzeigen:

„[...] also ich bin beim BNQ A dazwischen wieder gewesen und hab gesagt: ‚Du, was haben wir für Chancen noch rundherum? Was= es muss doch irgendwas geben, wo der Thomas noch hinkann.‘ – Aber wir haben leider keine andere Alternative gefunden und deshalb war die Lösung dann, dass er jetzt gewechselt hat unterm Jahr [...]“ (P03_02_Em_I07).

Mit Blick auf Schüler*innen mit SPF/Behinderung erkennen Eltern vielfach begrenzte Optionen, wenn es um Alternativen zu Sonderschulen oder Ausbildungseinrichtungen für Jugendliche mit Behinderung geht. Eine begrenzte Auswahl ist zudem gegeben, wenn für das Kind mit Behinderung eine Nachhilfe mit besonderen Kenntnissen gesucht wird. So reduziert etwa die Notwendigkeit von Gebärdensprache aus Sicht von Carina Sommer das Angebot an Nachhilfelehrer*innen auf ein Minimum. Dies erschwert es den Eltern wiederum, die passende Unterstützung für das gehörlose Kind zu finden und einen schulischen Erfolg aus Sicht der Eltern bestmöglich gewähr-

leisten zu können (P03_03_Em_HI_I09). Die Analyse in der Kategorie *nachschulische Zukunft planen* hat gezeigt, dass die begrenzten Zukunftsaussichten die Eltern unsicher in die Zukunft blicken lassen. Diese Unsicherheit ist nicht gegeben, wenn den Jugendlichen mit einer Matura vielfältige Optionen offenstehen. Für Eltern, wie Ludwig Fuchs, stehen tertiäre Bildungsoptionen jedoch nicht zur Diskussion: „Was wirst du studieren oder (holt tief Luft) – AHS Oberstufe oder so. Diese Diskussionen gibt es da nicht. Es ist schon sehr eingeschränkt ja – die Möglichkeiten ja“ (P03_08_Ep_I10). Die Begrenzung der (Aus-)Bildungsmöglichkeiten ist für Martin Groß durch das System selbst gegeben, denn „die Weichen stellen die Leute im System“ (P03_01_Ep_I02). So werden die Zugangsvoraussetzungen zu den verschiedenen nachschulischen Angeboten von Personen definiert und festgelegt, wodurch aus Sicht des Vaters die Möglichkeiten für seinen Sohn mit Lernbehinderung eingeschränkt werden. Martin Groß verwendet in diesem Zusammenhang den Begriff „Ausgrenzungskanäle“ (ebd.), um den Ausschluss von Jugendlichen bei nicht erfüllten Anforderungen zu bezeichnen. Es liegt an den Jugendlichen mit Behinderung, das jeweilige „Anforderungspotenzial“ (ebd.) zu erfüllen und Zutritt zur z. B. nachschulischen beruflichen Maßnahme zu erhalten. Eine zentrale Rolle spielen vielfach Tests, um die Eignung von Jugendlichen für Schulen, Projekte oder Ausbildungsbereiche festzustellen. Eltern bewerten Tests ambivalent: Auf der einen Seite wird die Orientierungsfunktion positiv gewertet. Auf deren anderen Seite wird die defizitorientierte Ausrichtung kritisch gesehen (ebd.). Testergebnisse können dazu führen, dass Eltern an der „persönlichen Urteilskraft“ (P03_08_Ep_I10) zweifeln, vor allem, wenn sie das Kind entgegen der Resultate eingeschätzt haben. Dass die Ergebnisse in Zusammenhang mit dem Verstehen der zu testenden Personen stehen, macht Carina Sommer deutlich. Sie erzählt, wie sie Fragen in einem Berufsorientierungstest falsch verstanden und dadurch ein Testergebnis erhalten hat, das nicht den Neigungen entspricht (P02_03_Em_HI_I05). Das Ergebnis beruht somit vielmehr auf falschem Verstehen und weniger auf den tatsächlichen Neigungen.

unsicher sein

Ein Gefühl von *unsicher sein* begleitet die Eltern beim Entscheidungs- und Übergangsprozess. In Zusammenhang mit dem Thema Entscheidungen wird die Unsicherheit mehrfach offensichtlich, am deutlichsten mit Blick auf die nahende Volljährigkeit und die dadurch bedingte Abgabe der Entscheidungspflicht an die Jugendlichen mit Behinderung. Die Kategorie *loslassen* verhandelt diesen Umstand und beschäftigt sich vor allem mit dem Spannungsfeld von *loslassen müssen* und *loslassen können*. Zweifel am schulischen Können des Kindes, im Sinne von *angezweifelt werden*, werden in den Erzählungen der Jugendlichen sowie deren Eltern wiederholt thematisiert. Durch die Analyse kann gezeigt werden, wie Eltern durch die Zweifel verunsichert werden und mit welchen Strategien sie gemäß der Kategorienbezeichnung den *Zweifeln am Kind* begegnen. Unsicherheiten hinsichtlich der beruflichen Zukunft wurden schon in der Kategorie *nachschulische Zukunft planen* angesprochen. In der Kategorie *den „geschützten Bereich“ verlassen* wird deutlich, inwiefern Schule den Eltern Sicherheit gibt und wie ein Weggang aus diesem „geschützten Bereich“ Eltern mit Blick auf das nachschulische Leben verunsichert.

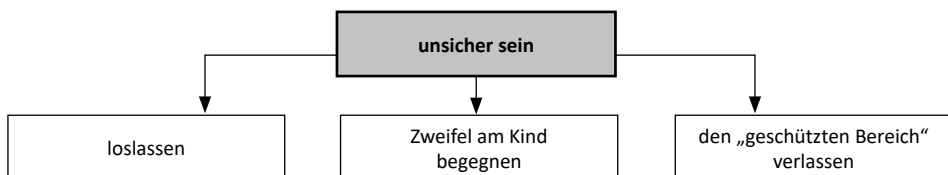


Abb. 43: Kategorien von *unsicher sein* (03)

loslassen

Das zunehmende Alter der Jugendlichen mit Behinderung einerseits sowie die Volljährigkeit andererseits machen ein „*langsam loslassen*“ (P03_01_Ep_I10) von Eltern notwendig. In diesem Zusammenhang wird von einem Abnabelungsprozess gesprochen, wenn Eltern langsam loslassen, um so dem Kind mehr Freiraum zu geben. Die zugrundeliegenden Kategorien verhandeln mit Blick auf das Thema Entscheidungen ein Spannungsfeld zwischen *loslassen müssen* und *loslassen können*, das sich bereits in der zweiten Auswertungsphase in der Sub-Kategorie *nicht mehr entscheiden können* angedeutet hat. Eltern müssen bei Volljährigkeit die Entscheidungspflicht an die Jugendlichen abgeben und insofern von der Entscheidung *loslassen*, als sie nicht mehr für das Kind entscheiden dürfen. Gleichzeitig verhandeln sie, ob sie aufgrund der bewerteten Selbstständigkeit *loslassen können* und dem Jugendlichen mit Behinderung die Verantwortung zum Entscheiden übertragen können.

Tab. 39: Kategorie *loslassen* mit Sub-Kategorien (03)

| Kategorie | Sub-Kategorien |
|------------------|--|
| <i>loslassen</i> | <i>loslassen müssen</i> <i>loslassen können</i> |

Die Sub-Kategorie *loslassen müssen* kann als Fortführung der Sub-Kategorie *nicht mehr entscheiden können* gesehen werden, da dieselben Inhalte verhandelt werden. Die befragten Mütter und Väter sprechen von einer Notwendigkeit, einem Imperativ, loszulassen und begründen dies einerseits mit der Pubertät (Entwicklungsphase) und zum anderen mit der Volljährigkeit (gesetzliche Bestimmung). Die Notwendigkeit, als Eltern loszulassen, wird allgemein mit Blick auf die Pubertät diskutiert. Loslassen meint, den Jugendlichen mehr Freiraum zu geben, damit diese aktiver und die Eltern selbst passiver werden können (P03_04_Em_VI_I05). Der Zeitpunkt des Loslassens wird mit der Pubertät in Zusammenhang gebracht und meint aus Sicht von Ludwig Fuchs das Verlassen einer kindlichen Entwicklungsphase (P03_08_Ep_I10). Mit Blick auf das Thema Entscheidungen wird die Volljährigkeit als Bezugspunkt für *loslassen müssen* genannt. Mit achtzehn Jahren (Volljährigkeit) sind Jugendliche in Österreich voll handlungsfähige Erwachsene und erhalten durch die gesetzlichen Bestimmungen die Pflicht sowie das Recht, selbstständig zu entscheiden. Die Gesetze sehen vor, dass Eltern *loslassen müssen* und Jugendliche (mit/ohne Behinderung) fortan entscheiden. Barbara Bauer meint dazu, dass sie dadurch für den Sohn nicht mehr entscheiden darf (P03_04_Em_VI_I05) und auch Carina Sommer meint, dass mit achtzehn Jahren (Volljährigkeit) der Sohn mit Sinnesbehinderung entscheiden muss:

„Dass er eigentlich auch eigene eigenständige Entscheidungen treffen darf ja oder muss eigentlich. -- Natürlich – Hilfestellung geben wir immer, das haben wir ihm eh auch gesagt ja. Also da braucht jetzt nicht glauben, dass er jetzt alles ganz alleine entscheiden muss, ohne dass er das mit irgendwen bespricht, weil das machen wir ja auch im Alltag, dass man dann drüber redet“ (P03_03_Em_HI_I09).

In Hinblick auf die notwendige Reife für die Volljährigkeit sowie für das Treffen von Entscheidungen verhandeln Eltern in der Sub-Kategorie *loslassen können*, ob sie ihren Kindern mit Behinderung die Entscheidungspflicht abgeben können. Reflektiert werden Möglichkeiten, wie Entmündigung, die es Eltern erlauben würde, weiterhin für das Kind zu entscheiden (ebd.). Darüber hinaus werden Aspekte angesprochen, die Eltern in die Lage versetzen, loslassen zu

können. Frau Bauer verweist auf die Hilfe ihres Mannes, der durch seinen Input den Prozess des Loslassens unterstützt. Das Spannungsfeld von *loslassen müssen* und *loslassen können* verdeutlicht die Verunsicherung der Eltern. Mit Blick auf das Thema Entscheidungen ergibt sich für die Jugendlichen dadurch die Notwendigkeit zum Entscheiden (*entscheiden müssen*). Gleichzeitig stellt sich die Frage nach dem *entscheiden können*, die interessanterweise von den befragten Jugendlichen selbst nicht aufgeworfen wird, sondern ausschließlich von den Eltern verhandelt wird.

Zweifel am Kind begegnen

Die bisherigen Auswertungen legen nahe, dass Zweifel beständige Wegbegleiter der Jugendlichen mit Behinderung sowie deren Eltern (mit/ohne Behinderung) sind. In allen Erhebungsphasen werden außerfamiliäre Zweifel am schulischen Können des Kindes thematisiert, wobei diese vorrangig mit der Behinderung in Zusammenhang gebracht werden. Dass Eltern von Zweifeln verunsichert werden, zeigt die Kategorie *Zweifel am Kind begegnen*. Zur Bewältigung haben Eltern verschiedene Strategien entwickelt, die von Akzeptanz (*zu Behinderung stehen*), Information (*sich Wissen aneignen*) und Rechtfertigung (*sich verteidigen*) handeln.

Tab. 40: Kategorie *Zweifel am Kind begegnen* mit Sub-Kategorien (03)

| Kategorie | Sub-Kategorien |
|---------------------------------|------------------------------|
| <i>Zweifel am Kind begegnen</i> | <i>zu Behinderung stehen</i> |
| | <i>sich Wissen aneignen</i> |
| | <i>sich verteidigen</i> |

Die Kategorie *Zweifel am Kind begegnen* hat insofern mit dem Thema Entscheidungen zu tun, als die Bildungsaspirationen von Jugendlichen Ausgangspunkt für die Zweifel sind. Die Zweifel werden von den Eltern vor allem dann verhandelt, wenn ihre Kinder mit Sinnesbehinderung in eine Höhere Schule gewechselt sind. Doch auch die anderen Eltern, deren Kinder mit Behinderung eine Ausbildungseinrichtung oder Sonderschule besuchen, haben Erfahrungen mit *angezweifelt werden*. Der Wunsch der Jugendlichen mit Behinderung, eine gymnasiale Oberstufe zu besuchen, veranlasst das soziale Umfeld dazu, die angedachte Entscheidung zu kommentieren. Frau Bauer erzählt in diesem Zusammenhang von zweifelnden Lehrkräften und Großeltern, die von einem Wechsel in die Höhere Schule abraten (P03_04_Ep_VI_I05). Begründet wird dies mit einer möglichen Überforderung des Jugendlichen, die Zweifel könnten also im Sinne einer Schutzfunktion geäußert werden. Durch ein Abraten vom Bildungsweg sollen die Jugendlichen eventuell vor einer Überforderung und negativen Erfahrungen geschützt werden. Zudem wird das schulische Können für das Gymnasium bzw. die Matura in Frage gestellt und von den Eltern als „*nie schaffen*“ aufgefasst (ebd.). Die Zweifel werden nicht nur in Zusammenhang mit der Entscheidung am Ende der SEK I geäußert, sondern ebenso im neuen schulischen Setting (P03_04_Ep_I06). Der Umgang mit den Zweifeln, im Sinne von Strategien, zeigt sich durch die Analyse der dritten Elterninterviews. Mit dem Thema Akzeptanz beschäftigt sich die Sub-Kategorie *zu Behinderung stehen*. Anstelle von Zweifeln gilt es die Behinderung des Kindes zu akzeptieren. Wiederholt wird darauf hingewiesen, dass Eltern keinesfalls Behinderung verleugnen, sondern vielmehr offen darüber sprechen sollen. Bernhard Bauer betont in diesem Zusammenhang jedoch, dass Akzeptanz von anderen (wie Lehrkräften) nicht erzwungen werden kann (ebd.). Akzeptanz der Behinderung hat dann zur Folge, dass die eigenen Bedürfnisse nach außen

kommuniziert werden. Dieser Aspekt wurde in Zusammenhang mit administrativem Handeln bereits diskutiert, wenn das Beantragen von Unterstützung für das Kind an die Akzeptanz der Behinderung geknüpft wird (vgl. *für passende Rahmenbedingungen sorgen*, Kapitel 7.1.2.).

Als ergänzende Strategie zeigt sich das Beschaffen von Informationen – zusammengefasst in der Sub-Kategorie *sich Wissen aneignen*. Dem zugrunde liegt dasselbe Prinzip wie in der zentralen Kategorie „*immer gefordert*“ sein (*aktiv sein*). Eltern werden aktiv, handelnd tätig und eigenen sich Wissen an. Durch das Handeln vermeiden sie zum einen Passivität und Stillstand. Zum anderen ist die aktive Informationsbeschaffung notwendig, um die geäußerten Zweifel, das Können des Kindes mit Behinderung betreffend, entkräften zu können. Jennifer Fuchs erzählt etwa davon, dass sie Vorträge besucht oder Bücher liest, um die Diagnose ihres Kindes mit Autismus besser verstehen zu können (P03_08_Em_I11). Aktivität und Wissen können dazu beitragen, dass Eltern die mit den Zweifeln einhergehende Verunsicherungen bewältigen.

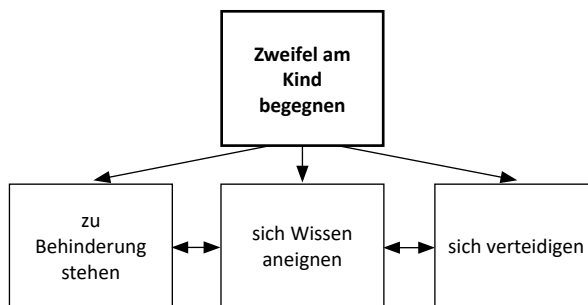


Abb. 44: Kategorie *Zweifel am Kind begegnen* mit Sub-Kategorien (03)

Auffällig wird der Drang zum Rechtfertigen, im Sinne von *sich verteidigen*, wenn Jugendliche mit Behinderung eine Höhere Schule besuchen. Aus den Reaktionen des sozialen Umfelds lässt sich ableiten, dass Eltern als Entscheidungssubjekte wahrgenommen werden.

„Weil – rund um uns – sind alle auf uns losgegangen. Also wir machen in Samuel (1) oder wir haben für den Samuel schlecht entschieden. Also es ist nur, er hat nicht entschieden, sondern wir haben für ihn entschieden. Und sie sind total auf uns losgegangen“ (P03_04_Em_VI_I05).

Dies führt dazu, dass Eltern für die Entscheidung verantwortlich gemacht werden und sich rechtfertigen müssen (P03_04_Ep_I06/P03_04_Em_VI_I05). Die Außenwahrnehmung ist insofern spannend, als sich Eltern wiederholt gemäß der Kategorie *entscheiden abgeben* von der Entscheidung distanzieren und dem Kind mit Behinderung die Entscheidung „*aufbrummen müssen*“ (P03_04_Em_VI_I05), es also zum Entscheidungssubjekt machen. Gleichzeitig führen die Auseinandersetzung mit den Zweifeln dazu, dass die Eltern verunsichert werden. Barbara Bauer erzählt, dass sie aufgrund der Zweifel „*eigentlich sehr viel Ängste*“ gehabt hat, was die Entscheidung ihres Sohnes für die Höher Schule betrifft: „*Machen wir wirklich alles richtig? Machen wir das falsch? Also wir haben es ja nicht gewusst*“ (ebd.). Die Rechtfertigung von Eltern besteht vor allem darin, dass sie das Können ihrer Kinder betonen. Mit Können ist ein schulisches Können gemeint, dass mit Intelligenz in Zusammenhang gebracht wird. Dies steht in Einklang mit Erkenntnissen der jugendlichen Perspektiven, wenn in der gesellschaftlichen Wahrnehmung Behinderung mit *dumm sein* verbunden wird (vgl. Kapitel 7.1.1.). Dieser Gedanke wird von den Eltern weitergeführt, indem sie auf die defizitorientierte Sichtweise verweisen, die das Nicht-

können von Menschen mit Behinderung betont. Die gesellschaftlichen Intelligenzvorstellungen machen es notwendig, dass sich (junge) Erwachsene mit Behinderung verteidigen und das *nicht dumm sein* betonen müssen, wie dies Frau Kraft beschreibt:

„Und das ist etwas, was mich einfach empört, dass – eben ah dann Menschen sich hinstellen müssen und sagen: ‚Ich bin nicht dumm.‘ (2) Entschuldige mal, wo= sind wir angekommen, (1) dass ein Mensch sich hinstellen müssen und sich verteidigen muss für das, wie er ist und wer er ist“ (P03_02_Em_I07).

Die Zweifel fokussieren in erster Linie das Nichtkönnen, was eine Betonung des Könnens in Zusammenhang mit Intelligenz notwendig macht. Dieses Muster widerspiegelt sich in den Erfahrungen von Barbara Bauer, eine Mutter mit Sinnesbehinderung. Die Mutter spricht davon, „*nicht im Hirn blöd*“ (P03_04_Em_VI_I05) zu sein, es „*nur mit den Augen*“ zu haben. Es scheint notwendig, auf das Intelligenzvermögen (*nicht dumm sein*) von Menschen mit Behinderung hinzuweisen. Dies ist der Fall, wenn Eltern das schulische Können ihrer Kinder mit Behinderung betonen. Als Beweis wird auf Noten, also die schulischen Leistungen, verwiesen. Schulnoten können als objektiver Beweis für die schulische Eignung und das Intelligenzvermögen der Schüler*innen mit Behinderung gedeutet werden (ebd.). Eltern begegnen den eigenen Zweifeln, indem sie an ihr Kind glauben und davon überzeugt sind, dass ihr Kind die Schule schafft. Carina Sommer begründet ihr Vertrauen in den Sohn mit Sinnesbehinderung mit Verweis auf dessen Normalität, „*weil sonst ist er eh normal*“ (P03_03_Em_HI_I09). Die Normalität ihres Sohnes mit Sinnesbehinderung in der Höheren Schule wird ebenso von Familie Bauer erwähnt. Die Mutter spricht etwa davon, dass ihr Sohn in der gymnasialen Oberstufe „*der normale Samuel*“ (P03_04_Em_VI_I05) sein kann. Dies eröffnet die Frage, ob Höhere Bildung mit Normalität einhergeht, als Annäherung an eine wie auch immer definierte Form von Normalität verstanden wird.

den „geschützten Bereich“ verlassen

Die Strukturen des österreichischen Schulsystems legen fest, zu welchem Zeitpunkt die Schule verlassen werden muss. Schüler*innen können nicht auf unbestimmte Zeit in der Institution bleiben, sondern nur für die Zeit der maximalen Schulbesuchsdauer. Daraus erklärt sich die Notwendigkeit für einen Übergang von Schule in weitere (Aus-)Bildung, Beschäftigung oder Beruf, der von den Eltern als Verlassen des geschützten Bereiches aufgefasst wird. Schule wird von Eltern als Schonraum bezeichnet, als ein behüteter Ort, der nichts mit der (beruflichen) Realität zu tun hat, jedoch die Kinder darauf vorbereiten soll (P03_04_Em_VI_I05/P03_08_Ep_I10). Barbara Bauer zieht Parallelen zu einem „*all inclusive Club*“, denn in beiden Settings (Schule und Club) sind die Personen gut „*versorgt*“ und haben vorgegebene Strukturen. Ludwig Fuchs vergleicht die Schule seiner Tochter Esther in folgendem Zitat mit einer geborgenen Insel und betont damit desgleichen den isolierten sowie behüteten Charakter:

„Die Esther ist in einem in einem Verbund äh einer Schule sozusagen in eine=r – geborgenen Insel, wo wo die= den temporär mit den Schief rauf_ rausfahren (*I: Mhm*) aufs aufs wilde Meer, aber immer wieder heil auch wieder zurückkommen und auch zurückkommen können. Die sagen nicht: ‚Fahr jetzt los und komm nie wieder.‘ Sondern die sagen: ‚Fahr mal da zehn Meter. Schau mal, wie es dir da geht. Und wenn das gut geht, fahren wir morgen vielleicht fünfzehn Meter“ (P03_08_Ep_I10).

Schule ist zum einen ein Schonraum, in dem sich die Jugendlichen entwickeln können. Wiederholt wird von Eltern darauf verwiesen, dass sich ihr Kind im vergangenen Schuljahr positiv (weiter-)entwickelt hat. Diese Form der (Weiter-)Entwicklung wird mit dem schulischen Setting

begründet und außerhalb der Schule in Frage gestellt (P03_01_Em_I01_1,2/P03_02_Em_I07). Zum anderen wird Schule aufgrund der zeitlich vorgegebenen Strukturen als beständiges Element aufgefasst, das Eltern für die Dauer der Beschulung Planungssicherheit gibt (P03_08_Ep_I10). Der Weggang von der Schule wird von Philomena Kraft deshalb als der Wechsel vom geschützten in den „*ungeschützten Bereich*“ (P03_02_Em_I07) bezeichnet. Die Kategorie *nachschulische Zukunft planen* hat gezeigt, dass das Verlassen der Schule bei vielen Eltern mit einem unsicheren Blick in die Zukunft einhergeht. Dies ist vor allem der Fall, wenn das Kind eine Ausbildungseinrichtung oder Sonderschule auf SEK II-Niveau besucht und ein Schulabschluss (wie z. B. Matura) nicht als Gatekeeper für eine Optionenvielfalt gesehen wird. Für Eltern ist die (berufliche) Zukunft ihres Kindes abseits einer Höheren Schule deutlich offener. Dies könnte die Vermutung nahelegen, dass die getroffene Entscheidung für SEK II deshalb unterschiedlich bewertet wird – also Eltern mit mehr Sicherheit eher zufrieden mit der Schulwahl sind. Die Analyse der Elterninterviews lässt diese Schlussfolgerung nicht zu. Zufriedenheit mit der Entscheidung und Optionenvielfalt scheinen zwar miteinander in Beziehung zu sehen, doch wird gerade von Eltern eines Kindes in der Sonderschule bzw. einer Ausbildungseinrichtung auf die begrenzten Optionen verwiesen. Die nicht vorhandenen Optionen führen zu einer ambivalenten Bewertung der Entscheidung, indem einerseits die Entscheidung kritisch gesehen werden (z. B. wegen negativer Peer-Beeinflussung), andererseits Eltern für die Möglichkeit zur (Aus-)Bildung dankbar sind (P03_01_Em_I01_1,2/P03_02_Em_I07).

Die zentrale Kategorie *unsicher sein* offenbart verschiedene Formen der Verunsicherung (*loslassen, Zweifel am Kind begegnen, den „geschützten Bereich“ verlassen*). Dies eröffnet die Frage nach Sicherheitsfaktoren, nach Aspekten, die Eltern am Bildungs-/Übergangsprozess ihrer Kinder Sicherheit geben. Wie in der zentralen Kategorie „*immer gefordert*“ *sein* erwähnt, zählt dazu Aktivität. Indem Eltern aktiv sind, vermeiden sie Stillstand (Passivität) und erhalten ein Gefühl der Sicherheit. Die Institution Schule konnte als weiterer Sicherheitsfaktor identifiziert werden, weswegen das Beantragen zusätzlicher Schuljahre und somit ein Verbleiben im „*geschützten Bereich*“ von vielen Eltern angestrebt wird. Mit Blick auf den schulischen Wechsel gibt die private Finanzierung insofern ein Gefühl der Sicherheit, als damit die Hoffnung auf einen fixen Schulplatz verbunden ist (P03_08_Em_I11). Neben der Institution Schule ist für manche Eltern die Vorstellung von einem fixen Platz in einer Tagesstätte sicherheitsgebend (P03_01_Em_I01_1,2). Zusätzlich zu den strukturellen Komponenten sind es einzelne Personen bzw. die Familie, die Sicherheit geben und hier vor allem eine funktionierende Kommunikation sowie das Beherrschen kommunikativer Kompetenzen. So erhält Martin Groß etwa Sicherheit durch die kommunikativen Fähigkeiten seines Sohnes (P03_01_Ep_I02).

selbstständig werden

Die Ausführungen zur dritten zentralen Kategorie *selbstständig werden* sind eine Fortführung bisheriger Auswertungsergebnisse der Elterninterviews und vertiefen die Thematik insofern, als die ermittelten Bereiche von Selbstständigkeit (*entscheiden, handeln, lernen*) ausführlicher behandelt werden. Die Bewertung von Selbstständigkeit (*Bereiche von Selbstständigkeit bewerten*) kann nicht losgelöst von der Notwendigkeit, im Sinne von *Selbstständigkeit brauchen*, gedacht werden. Die beiden zugrundeliegenden Kategorien stehen deshalb in wechselseitiger Beziehung zueinander. Übergeordnetes Ziel der Eltern ist ein *selbstständig werden* der Kinder mit Behinderung. Das Erlangen von Selbstständigkeit wird als Prozess aufgefasst, weswegen als Kategorienbezeichnung *selbstständig werden* und nicht *selbstständig sein* gewählt wurde.

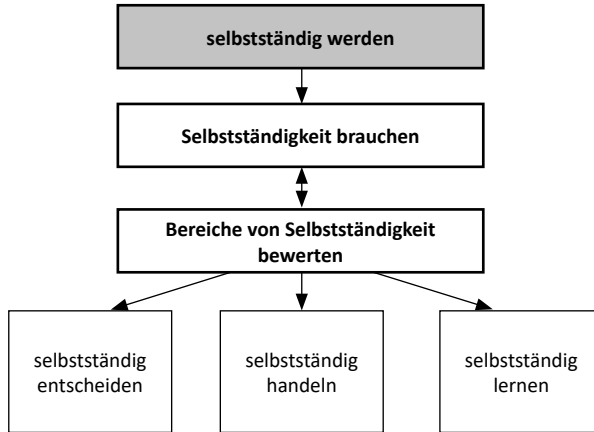


Abb. 45: (Sub-)Kategorien von *selbstständig werden* (03)

Selbstständigkeit brauchen

Die Notwendigkeit von *selbstständig werden* wird zum einen mit Blick auf eine möglichst selbstständige Lebensführung begründet und zum anderen als zukunftsweisend gesehen. Der Grad an Selbstständigkeit hat Einfluss darauf, wie (a) selbstständig das weitere Leben der Jugendlichen mit Behinderung geführt werden kann und (b) welche Optionen offenstehen. Je selbstständiger die Jugendlichen von Eltern in den Bereichen *entscheiden*, *handeln* und *lernen* bewertet werden, desto optimistischer ist der Blick in die Zukunft, was Arbeiten oder Wohnen betrifft. Rosalie Groß erwähnt, dass es für eine betreute Wohnform oder ein „*bissl arbeiten*“ (P03_01_Em_I01_1,2) ein gewisses (Mindest-)Maß an Selbstständigkeit braucht. Martin Groß knüpft die beruflichen Zukunftsoptionen desgleichen an die Selbstständigkeit seines Sohnes (P03_01_Ep_I02). Wird die Selbstständig bemängelt, so sehen es die Eltern als ihre Aufgabe an, mit dem Kind am *selbstständiger werden* zu „*arbeiten*“ (P03_01_Em_01_1,2). Dazu zählt dem jungen Mann ein „*bissl realistischeres Denken*“ (ebd.) zu vermitteln, damit dieser realisierbare (Berufs-)Wünsche artikulieren kann. Zum Ausdruck kommt die wechselseitige Beziehung zur Kategorie *Bereiche von Selbstständigkeit bewerten*, weshalb die beiden Kategorien (Notwendigkeit und Bewertung von Selbstständigkeit) nicht losgelöst voneinander gedacht werden können. Die Bedeutungszunahme von *selbstständig werden* im Laufe der Erhebungsphasen kann als Indiz für die zunehmende Wichtigkeit des Themas gedeutet werden. Selbstständigkeit ist ein Zeichen für das Erwachsenwerden der Kinder und hat aus Sicht der Eltern einen prozesshaften Charakter (P03_04_Ep_I06/P03_08_Em_I11). Demnach wird Selbstständigkeit über einen nicht näher definierten Zeitraum von den Jugendlichen erworben. Das Erreichen von Volljährigkeit scheint einen Zeitpunkt zu markieren, um die Selbstständigkeit zu beurteilen. Vor allem mit Blick auf die Sub-Kategorie *selbstständig entscheiden* zeigt sich, dass mit der Volljährigkeit ein gewisses Level an Selbstständigkeit, verstanden als „*Prozess*“ (P03_01_Em_I01_1,2), erreicht werden soll. Eltern berichten davon, dass in den Familien und Schulen *selbstständiger werden* unterstützt und im Bedarfsfall intensiver daran gearbeitet wird. Die Notwendigkeit von einem selbstständigen Kind wird von den Eltern zudem in Auseinandersetzung mit dem eigenen Tod diskutiert. Eltern reflektieren die eigene Sterblichkeit und weisen darauf hin, dass sie die fehlende Selbstständigkeit des Kindes nicht unbegrenzt ausgleichen können. Es ist demnach

die eigene Sterblichkeit, die selbstständige Jugendliche notwendig macht (P03_08_Em_I11). Kann eine selbstständige Lebensführung nicht gewährleistet werden, beginnen sich Eltern, gemäß der Kategorie *nachschulische Zukunft planen*, Gedanken um eine Betreuung für das Kind zu machen, die im Bedarfsfall die Aufgaben der Eltern übernimmt (P03_01_Em_I01_1,2/P03_01_Ep_I02).

Bereiche von Selbstständigkeit bewerten

Die Bewertung von Selbstständigkeit im Zuge des Entscheidungs-/Übergangsprozesses geschieht mit Blick auf drei Bereiche, die sich mit Entscheidung (*selbstständig entscheiden*), Aktivität (*selbstständig handeln*) und Lernen (*selbstständig lernen*) beschäftigen. Die bisherigen Ausführungen der Elterninterviews deuten darauf hin, dass ein zunehmendes selbstständiges Handeln der Jugendlichen mit Behinderung ein Zeichen von Erwachsenwerden ist. Das gleiche gilt für die Sub-Kategorie *selbstständig entscheiden* mit Blick auf die zugrundeliegende Erwartung eines selbstständigen Entscheidungssubjekts.

Tab. 41: Kategorie *Bereiche von Selbstständigkeit bewerten* mit Sub-Kategorien (03)

| Kategorie | Sub-Kategorien |
|--|----------------------------------|
| <i>Bereiche von Selbstständigkeit bewerten</i> | <i>selbstständig entscheiden</i> |
| | <i>selbstständig handeln</i> |
| | <i>selbstständig lernen</i> |

Die Erwartung eines selbstständigen Entscheidungssubjekts durchzieht alle Auswertungsphasen der Eltern und zeigt sich desgleichen in der Sub-Kategorie *selbstständig entscheiden*. Vor allem in der zweiten Erhebungsphase ist deutlich geworden, dass das Verbalisieren eines realistischen Wollens als wichtiges Indiz für eine selbstständige Entscheidung gewertet wird. Gleichsam wie *selbstständiger werden* ist *selbstständig entscheiden* aus Sicht der Eltern prozesshaft zu verstehen (P03_08_Ep_I10). Bernhard Bauer spricht von einem „Lernprozess“ (P03_04_Ep_I06), der durch die Eltern unterstützt wird. Als zeitlicher Anhaltspunkte dient erneut die Volljährigkeit, was durch die Ausführungen in der Kategorie *loslassen* und dem darin diskutierten Spannungsfeld zwischen eine Entscheidung *loslassen müssen* und *loslassen können* deutlich geworden ist. Dass das Thema Selbstständigkeit mit Blick auf Entscheidungen in allen Erhebungsphasen ermittelt werden konnte, unterstreicht die Bedeutung des Themas für die Eltern – insbesondere, wenn der „Normalfall“ (P03_01_Ep_I02) (selbstständiges Entscheiden nach persönlichen Interessen) nicht gegeben ist. Dies erfordert von den Eltern erhöhte Aktivität, um (a) mit den Jugendlichen am *selbstständig entscheiden* zu arbeiten oder (b) mit/für diese zu entscheiden. Die Abstufungen, die sich mit Blick auf die Involviertheit der Eltern dadurch ergeben, wurden in den Sub-Kategorien *entscheiden abgeben*, *entscheiden forcieren* und *entscheiden müssen* ausführlicher thematisiert.

Ein zunehmendes selbstständiges Handeln der Jugendlichen mit Behinderung ist ein Zeichen von *erwachsen werden*. Die Sub-Kategorie *selbstständig handeln* beschäftigt sich mit der Aktivität der Jugendlichen als Indiz für *selbstständig werden*. Für Jennifer Fuchs meint das im Idealfall, dass Jugendliche „alles alleine machen“ (P03_08_Em_I11). Eltern erkennen ein selbstständiges Handeln der Jugendlichen daran, dass sie selber passiv(er) werden können. Barbara Bauer reflektiert im dritten Gespräch ihr eigenes Handeln in schulischen Belangen und merkt, dass sie im letzten Jahr (erste Klasse gymnasiale Oberstufe) aktiver war. Da der Sohn mit Sinnesbehin-

derung nun selbstständiger handelt, kann die Mutter passiv sein und wird in diesem Sinne entlastet (P03_04_Em_VI_I05). Zur zunehmenden Aktivität gemäß *selbstständig handeln* gehört, dass Jugendliche eine Realisierungskompetenz entwickeln. Die bisherigen Auswertungen zum Entscheidungsprozess zeigen, dass Jugendliche ein Wollen verbalisieren und Eltern dieses dann realisieren (z. B. Kapitel 7.1.2.). Mit zunehmendem Alter sollen die Jugendlichen mit Behinderung *selbstständiger werden*, indem sie bspw. selber schulische Angelegenheiten realisieren. Dazu zählt etwa das Organisieren von größeren Kopien bei einer Sehbehinderung (ebd.). Das Handeln der jungen Erwachsenen wird von den Eltern beobachtet, sodass diese bei ausschließlicher Passivität eingreifen können. So meint Bernhard Bauer, dass Eltern bei passivem Verhalten der Kinder aktiv werden müssen (P03_04_Ep_I06).

Neben Entscheiden und Aktivität konnte Lernen als dritter Selbstständigkeitsbereich ermittelt werden. Im Gegensatz zur zweiten Erhebungsphase spielt mobile Selbstständigkeit für die Eltern keine Rolle, sondern wird ausschließlich in Zusammenhang mit der Schulwahlentscheidung am Übergang diskutiert (vgl. Kapitel 7.2.2.). Die Sub-Kategorie *selbstständig lernen* verhandelt die Notwendigkeit, selbstständig lernen zu können. Von den Eltern wird die Anforderung in erster Linie im Kontext einer Höheren Bildung diskutiert, was darauf hindeutet, dass selbstständiges Lernen strukturell verortet wird. Als Orte des selbstständigen Lernens werden vor allem gymnasiale Schulformen und später das Studium genannt. Selbstständigkeit im Lernen wird demnach mit Höherer Bildung in Zusammenhang gebracht. Die befragten Eltern erachten es als ein Muss, dass die Jugendlichen in Höheren Schulen selbstständig lernen (ebd.). Frau Sommer erkennt in Abgrenzung zur Pflichtschule einen spezifischen gymnasialen Lernstil. Während die „*Lerntechnik*“ (P03_03_Em_HI_I09) in der Pflichtschule als spielerisch beschrieben wird, verfolgt das Gymnasium eine davon abweichende Methodik. Carina Sommer kritisiert eine fehlende Vorbereitung auf die gymnasiale Lerntechnik. Zwar hat ihr Sohn mit Sinnesbehinderung nach der vierten Klasse (SEK I) eine Übergangsklasse als Vorbereitung auf die gymnasiale Oberstufe besucht, jedoch hat hier ausschließlich eine inhaltliche Vorbereitung stattgefunden. Der Sohn hat den „*Sprung*“ (ebd.) ins Gymnasium zwar geschafft, ist aus Sicht der Mutter aber mit den neuen Lernanforderungen überfordert, weil er weder in der Pflichtschule noch in der Übergangsklasse gelernt hat „*zu lernen*“:

„Ist ja grundsätzlich nicht schlechter, aber – wenn es darum geht, dass das Kind eigentlich ins Gymnasium gehen soll oder in eine berufsbildende Schule gehen soll, müssen sie auch mit dem – mit der Prüfungsart sag ich jetzt einmal ein bisschen -- sie haben schon ihre Schularbeiten gehabt ja. Also das ist nicht das (*I: Mhm*) Problem, aber die Lerntechnik – passt nicht ins (*klopft auf den Tisch*) Gymnasium. --- Und die Kinder haben in der Zeit nicht gelernt, zu lernen (*klopft auf den Tisch*)“ (ebd.).

Die Sub-Kategorie *selbstständig lernen* macht somit ein Spannungsfeld auf: Zum einen wird erwartet, dass Schüler*innen (mit Behinderung) in der gymnasialen Oberstufe selbstständig lernen, zum anderen wird auf die fehlende Vorbereitung hingewiesen. Dies eröffnet die Fragen danach, wo Jugendliche diese Kompetenz erwerben und wie viel Zeit ihnen dafür zur Verfügung steht. Bezugnehmend auf die Erwartung eines selbstständigen Entscheidungssubjekts sind es vermutlich die Schüler*innen, die sich die notwendige Kompetenz *selbstständig lernen* – wie der Name andeutet – selbstständig aneignen müssen.

Zusammenfassende Darstellung

Im Zentrum der Auswertung steht die Frage nach dem Erleben des Entscheidungsprozesses am Übergang von SEK I in die weiterführende schulische Bildung. Von den Eltern wird die getroffene Bildungsentscheidung großteils positiv bewertet, wobei aufgrund begrenzter Alternativen

vielfach andere Entscheidungen nicht möglich gewesen wären. Eine Auseinandersetzung mit den fehlenden Optionen scheint vor allem dann notwendig zu sein, wenn das Kind eine Sonderschule oder eine Ausbildungseinrichtung für Jugendliche mit Behinderung besucht – während von Eltern eines Kindes in der Höheren Schule eher auf die Optionenvielfalt mit Matura hingewiesen wird. Die Analyse der dritten Elterninterviews offenbart zum einen neue Aspekte und verweist zum anderen auf inhaltlich ähnliche oder gleiche Kategorien vorangegangener Auswertungsphasen. Besonders deutlich zeigt sich die inhaltliche Fortführung bei der zentralen Kategorie „*immer gefordert sein (aktiv sein)*“. Eltern müssen weiterhin aktiv sein, vor allem dann, wenn die Selbstständigkeit der Jugendlichen mit Behinderung in den Bereichen *entscheiden, handeln* sowie *lernen* als nicht altersgemäß bewertet wird. Das Aktivitätsausmaß der Eltern hängt von der Selbstständigkeit der Jugendlichen ab, womit die wechselseitige Beziehung von *aktiv sein* und *selbstständig werden* angesprochen ist. Dass Eltern nicht passiv sein können wird in der Kategorie *passiver Verlockung nicht trauen* verhandelt. Gleichzeitig wird der Wunsch nach einer „*Auszeit*“ angesprochen, was auf ein Spannungsfeld zwischen *passiv sein wollen*, aber *aktiv sein müssen* hindeutet. Die Notwendigkeit von Wissen (*wissend sein*) für Aktivität (*aktiv sein*) zeigt sich vorrangig in der ersten Auswertungsphase und somit vor dem Übergang in das neue schulische Setting. Wenngleich die Bedeutung von proaktiver Informationsbeschaffung seitens der Eltern weiterhin erwähnt wird, rücken in der dritten Erhebungsphase andere Themen in den Vordergrund – wie ein Gefühl der Verunsicherung, das in der zentralen Kategorie *unsicher sein* behandelt wird. Deutlich werden einerseits die verschiedenen Bereiche, die ein Gefühl der Unsicherheit bedingen, und andererseits die Strategien, die Eltern anwenden, um der eigenen Verunsicherung zu begegnen (*wie zu Behinderung stehen* oder *sich verteidigen*). Als Konstante in allen drei Erhebungsphasen kann in diesem Zusammenhang *angezweifelt werden* genannt werden. Die Zweifel am Können des Kindes durchziehen alle Erhebungsphasen, werden als *dumm sein* (kognitive Zweifel) aufgefasst und mit der Behinderung des Kindes begründet.

8 Entwicklung einer Theorie

Übergeordnetes Ziel einer *Grounded Theory*-Datenauswertung ist die Entwicklung einer Theorie, um eine Erklärung für das untersuchte Phänomen (hier der Entscheidungsprozesse bei Jugendlichen mit Behinderung, Eltern mit/ohne Behinderung) anzubieten (Flick 2018, xv). Im vorangegangenen Analysekapitel wurden die (Sub-)Kategorien mit ihren Eigenschaften sowie wechselseitigen Beziehungen im Längsschnitt vorgestellt. Im Zentrum stand die Frage nach den *actions* and *processes* – der Fokus lag darauf, *was* Menschen in bestimmten Situationen (hier am Übergangs-/Entscheidungsprozess) tun und vor allem, *wie* sie es tun. Nach Holstein und Gubrium (2011, 342) kennzeichnet die Beschäftigung mit „both the *hows* and the *whats* of social reality“ die interpretative Forschung. Am Weg zur Entwicklung einer *Grounded Theory* gilt es die Frage nach dem *Warum* zu klären. Dieser Schritt kennzeichnet konstruktivistisch orientierte *Grounded Theory* Studien, die hinter „what happens and how it happens“ (Subasi Singh 2020, 167) blicken wollen, indem sie danach fragen, „why it happens“ (ebd.).

Um diese Frage beantworten zu können ist es notwendig, die ausdifferenzierten Erkenntnisse der Kategorien im Längsschnitt auf das nächste Abstraktionslevel zu bringen. Es gilt: „a study is not grounded theory if it does not reach a high level of conceptual abstraction that is beyond the level of description“ (Birks & Mills 2011, 119). Durch *memoing* sowie *constant comparison* konnten die relevanten Kategorien mit einem hohen Abstraktionsgehalt für die Theorieentwicklung ermittelt werden. Gemeint sind damit jene Kategorien „that render the data most effectively“ (Charmaz 2014, 247). Zur Ergebnisdarstellung werden zunächst die ermittelten Prozesse des Entscheidens dargestellt. Ziel ist nicht eine bloße Zusammenfassung der Ergebnisse, sondern eine abstrakte Darstellung mit Blick auf die entwickelten übergeordneten Kategorien aller drei Erhebungsphasen. Für die Theorieentwicklung wird vor allem danach gefragt, warum diese Kategorien auftreten. Anschließend werden die ermittelten Prozesse des Entscheidens gezielt hinsichtlich der Frage nach dem *Warum*, also warum treten diese auf und haben für die Jugendlichen bzw. deren Eltern Bedeutung, diskutiert. Konstruktivist*innen sind sich dessen bewusst, dass die sich entwickelnde Theorie eine Interpretation ist, die von der Perspektive der Forscher*innen abhängt (Charmaz 2014, 239). Dies unterstreicht wiederum die Notwendigkeit einer permanent reflexiven Haltung (ebd., 241). Während der Kategorienbildung ist nach Charmaz (2014) „keine systematische Einbeziehung von (theoretischem) Vorwissen vorgesehen“ (Bücker 2020, [12-13]). In theoretischen Statements werden am Ende jedes Kapitels – wie von Creswell (2012, 437) für *Grounded Theory* Studien beschrieben – die zentralen Erkenntnisse zusammengefasst. Die Bedeutung der Ergebnisse mit Blick auf die Zielgruppe Menschen mit Behinderung wird im Kapitel 8.3. ausführlicher behandelt, wenn die allgemeingültigen Entscheidungsprozesse mit Behinderung als Reflexions- und Hintergrundfolie diskutiert werden. Die Einbettung der Ergebnisse in bestehende Literatur erfolgt im abschließenden Teil 4.

8.1 Prozesse des Entscheidens

Als Forschungsgegenstand steht das Erleben des Entscheidungsprozesses am inklusiven Übergang von SEK I in weiterführende schulische Bildung aus Sicht von Jugendlichen mit Behinderung und deren Eltern (mit/ohne Behinderung) im Mittelpunkt. Am Weg zur Entwicklung einer Theorie soll zunächst dargestellt werden, *was* und vor allem *wie* es passiert. Creswell (2012, 438) meint hierzu: „In the process of integrating the categories, grounded theorists develop a

sense of what the research is all about and start writing a descriptive story about the process.“ Nach Charmaz (2011c) geht es darum darzustellen, (a) was die zentralen Prozesse und deren Kontexte sind, (b) unter welchen Bedingungen diese auftreten und (c) welche Konsequenzen sich daraus ergeben. Daher werden die Prozesse des Entscheidens im Längsschnitt beschrieben und folgende Fragen geklärt: Welche Variationen im Prozess des Entscheidens zeigen sich? Unter welchen Bedingungen treten diese auf? Welche Konsequenzen ergeben sich? Was sind die Strategien der handelnden Personen?

Fünf Familien haben über einen Zeitraum von zwei Jahren von ihren Erfahrungen am Übergang von SEK I in SEK II berichtet. Die im vorangegangenen Kapitel 7 ausdifferenzierten Kategorien zu den jeweiligen Erhebungsphasen haben bereits erste Modifikationen im Entscheidungsprozess angedeutet. Auf einer abstrakteren Ebene lassen sich zwei übergeordnete Entscheidungsformen unterscheiden: (1) *selbstständig entscheiden* und (2) *unterstützend (selbstständig) entscheiden*. Dies eröffnet die Frage, wie der Begriff Entscheidung zu verstehen ist. Ausgangslage ist das gemeinsame Verständnis der Eltern von *sich entscheiden*. Eine Entscheidung zu treffen bedeutet, selbstständig ein als realistisch eingestuftes Wollen zu verbalisieren. Damit werden zwei zentrale Aspekte angesprochen, die mit Entscheidungen einhergehen: Selbstständigkeit und Aktivität.

- **Selbstständigkeit:** Grundlage des Entscheidungsprozesses ist die Erwartung eines selbstständigen Entscheidungssubjekts. Die Jugendlichen mit Behinderung sollen basierend auf ihren eigenen Wünschen ein Wollen formulieren, während Eltern die Rolle der Berater*innen einnehmen. Die Entscheidungsformen *selbstständig entscheiden* und *unterstützend (selbstständig) entscheiden* verdeutlichen, dass das Ausmaß an Selbstständigkeit im Entscheidungsprozess differenziert zu betrachten ist und sich zwei Pole von „jugendliche Person entscheidet selbstständig“ zu „Eltern entscheiden mit Unterstützung des Kindes“ ergeben. Im Mittelpunkt steht das Wollen des Kindes, das selbstständig oder mit Unterstützung der Eltern formuliert wird. Die Jugendlichen mit Behinderung orientieren sich an der Erwartung eines selbstständigen Entscheidungssubjekts und verbalisieren ihre (Zukunfts-)Wünsche in Relation dazu als *es wirklich wollen, es (nicht) wollen* oder als *es müssen*.
- **Aktivität:** Der Entscheidungsprozess lässt sich generell in fünf Phasen unterteilen, in denen die Jugendlichen mit Behinderung und Eltern unterschiedlich aktiv sind. Die Phasen treten in jeder Variante des Entscheidens auf, sind also immanenter Bestandteil von *sich entscheiden*. Zu den Phasen gehört eruieren, verbalisieren, validieren, revidieren und realisieren:
 - 1 **eruieren:** Wollen herausfinden
 - 2 **verbalisieren:** Wollen mitteilen
 - 3 **validieren:** Wollen überprüfen
 - 4 **revidieren:** Wollen ggf. reformulieren
 - 5 **realisieren:** Wollen verwirklichen

Von der ersten bis zur dritten Erhebungsphase sollen die Jugendlichen mit Behinderung anstelle der Eltern in den einzelnen Phasen selbstständiger und aktiver werden. Begründet wird dies mit altersadäquaten Erwartungen sowie die nahende Volljährigkeit, durch die den jungen Erwachsenen die Pflicht zum Entscheiden übertragen wird. Nimmt die Selbstständigkeit nicht im erwünschten Ausmaß zu und werden die Jugendlichen nicht aktiver, können die Eltern nicht passiver werden – was wiederum deren Wahrnehmung unterstützt, nicht passiv sein zu können. Im Folgenden werden die übergeordneten Entscheidungsformen (1) *selbstständig entscheiden* und (2) *unterstützend (selbstständig) entscheiden* vorgestellt. Die Formen lassen sich mit Blick

auf die Perspektiven der Jugendlichen mit Behinderung und deren Eltern (mit/ohne Behinderung) in verschiedene Varianten des Entscheidens differenzieren. So steht ausgehend von den Jugendlichen bei (1) *selbstständig entscheiden* das Wollen in der ersten Variante in Form von *es wirklich wollen* im Mittelpunkt und Eltern – da ihre Kinder mit Behinderung die Erwartung eines selbstständigen Entscheidungssubjekts erfüllen – *entscheiden abgeben* können. In der zweiten übergeordneten Form, (2) *unterstützend (selbstständig) entscheiden*, bleiben die Eltern aktiver. Zwei Varianten des Entscheidens lassen sich hinsichtlich der notwendigen Unterstützung für das Entscheidungssubjekt unterscheiden. Eltern müssen *entscheiden forcieren*, damit die Jugendlichen mit Unterstützung der Mütter und Väter eine Entscheidung treffen können, die sich als *es (nicht) wollen* zeigt. Bei einem von Eltern als „*kindlich*“²⁴ bezeichnetem Entwicklungszustand sind es wiederum die Eltern, die *entscheiden müssen* und das Kind zur Validierung einbeziehen. Für die Jugendlichen steht hier desgleichen *es müssen* und weniger ein Wollen im Mittelpunkt. Zur näheren Besprechung der Varianten wird auf die fünf Phasen des Entscheidens (eruiieren, verbalisieren, validieren, revidieren, realisieren) Bezug genommen. Die Bezeichnung der Varianten geht auf zuvor ermittelte Kategorien aus der dritten Erhebungsphase zurück. Durch die Technik des ständigen Vergleichens konnten diese Kategorien auf einer abstrakteren Ebene als bedeutsam ermittelt werden.

Entscheidungsform (1): selbstständig entscheiden

entscheiden abgeben

Bei den Jugendlichen mit Behinderung steht das Wollen in Form von *es wirklich wollen* im Mittelpunkt, während Eltern – da die Erwartungen eines selbstständigen Entscheidungssubjekts erfüllt werden – *entscheiden* an ihre Kinder *abgeben* können. Lange vor Ende der SEK I (4. Klasse) verbalisieren die Jugendlichen ein Wollen, das von den Eltern als realisierbar eingestuft wird. Dadurch können die Eltern frühzeitig vor dem Übergang und ohne (Zeit-)Druck die nächsten (Validierungs-)Schritte setzen. Mit Blick auf den Längsschnitt wird deutlich, dass die Jugendlichen mit Behinderung in den Phasen des Entscheidens selbstständiger und aktiver werden, indem sie Aktivitäten von den Eltern übernehmen und diese dadurch entlasten. Dies leitet über zur Frage nach den notwendigen Bedingungen dieser Entscheidungsvariante. Wie bereits erwähnt – und wie in Kapitel 8.2. noch ausführlicher thematisiert wird – ist für Eltern die Erwartung eines selbstständigen Entscheidungssubjekts zentral. Demnach sollen Jugendliche die altersadäquaten Anforderungen an Selbstständigkeit erfüllen und für ein selbstständiges Entscheiden (a) wissen, was sie wollen und (b) ein als realistisch eingestuftes Wollen verbalisieren. Dies erfordert von den Jugendlichen das Verbalisieren eines Wollens, das von den Eltern als *es wirklich wollen* eingestuft wird. Die Jugendlichen müssen etwas *wirklich wollen*, damit das Wollen realisiert wird und Eltern *entscheiden abgeben*. Die Differenz zwischen *es wollen* und *es wirklich wollen* verdeutlicht den Unterschied zu *entscheiden forcieren*, wo *es wollen* im Mittelpunkt steht und Eltern gleichbleibend aktiv in den einzelnen Entscheidungsphasen bleiben. Aufgrund der genannten Bedingungen überrascht es wenig, dass sich die Variante *selbstständig entscheiden* bei jenen Jugendlichen zeigt, die in eine weiterführende Höhere Schule wechseln. Die Jugendlichen mit Sinnesbehinderung erfüllen die Anforderungen an Selbstständigkeit, die zum einen von den Eltern und zum anderen von der Institution Schule (bspw. selbstständiges Lernen) an sie gestellt werden. Der Wechsel in die gymnasiale Oberstufe mit Aussicht auf einen zertifizierten (Aus-)Bildungsabschluss hat zur Folge, dass die Jugendlichen und Eltern optimis-

²⁴ Die Formulierung „*kindlich*“ stammt aus den Elterninterviews (vgl. Kapitel 7.2.2.). Die Bezeichnung wird hier bzw. im Folgendem entsprechend übernommen und verweist auf die Ergebnisse der Analyse.

tisch in die Zukunft blicken. Mit dem Schulabschluss (mit Matura und teils in anderen Ausbildungsbereichen) steht den Jugendlichen nach der Schule eine Vielfalt an Optionen offen, was es wiederum erleichtert, das eigene (berufliche) Wollen auch tatsächlich zu realisieren.

Im Folgenden wird *selbstständig entscheiden* anhand der zugrundeliegenden Variante *entscheiden abgeben* vorgestellt. Bezugspunkt dafür sind die fünf Phasen des Entscheidens, die zusätzlich grafisch veranschaulicht werden. Zunächst ein paar Erläuterung zu den Abbildungen. Die Abbildung zeigt die einzelnen Phasen im Entscheiden in ihrer Reihenfolge. Die Abkürzungen für Jugendliche (JmB) und Eltern (E) veranschaulichen, wer in dieser Phase aktiv ist und wie sich die Aktivität über den Erhebungszeitraum verändert. Das Zeichen „>“ symbolisiert, zu wem sich die Aktivität entwickelt hat. Finden sich in der Abbildung etwa der Zusatz „E > J“ so meint das, dass anfänglich die Eltern in dieser Entscheidungsphase aktiv waren, im Laufe der Erhebung die Jugendlichen aber die aktive Rolle übernommen haben. Sind Jugendliche und Eltern gleichbleibend aktiv, wird das mit einem Plussymbol „+“ veranschaulicht. Ein Überblick über alle Entscheidungsformen mit den zugrundeliegenden Varianten findet sich in der Tabelle auf Seite 240.

In der Entscheidungsform (1) *selbstständig entscheiden*, wenn Jugendliche mit Behinderung *es wirklich wollen* und Eltern *entscheiden abgeben*, präsentieren sich die einzelnen Phasen im Entscheidungsprozess wie folgt:

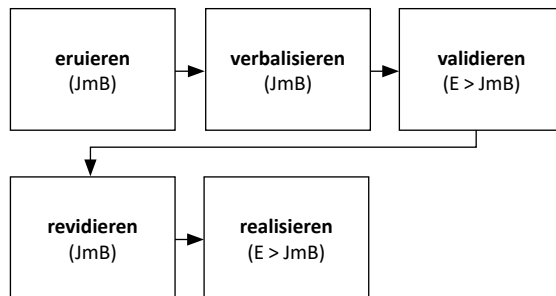


Abb. 46: entscheiden abgeben

Ein erster Blick auf die Abbildung zeigt, dass die Jugendlichen in vielen Feldern aktiv sind oder im Laufe des Erhebungszeitraums die aktive Rolle übernehmen. Die Phase *eruiieren* spielt in dieser Entscheidungsvariante eine untergeordnete Rolle, was wesentlich mit der Phase *verbalisieren* zusammenhängt. Die Jugendlichen mit Behinderung können frühzeitig (lange vor dem Ende der SEK I) den Eltern ihre Zukunftswünsche mitteilen. Da diese zudem als realistisch eingestuft werden, ist eine intensive Eruiierungsphase nach dem Wollen des Kindes für Eltern nicht notwendig. Die Phase *eruiieren* scheint also für Eltern weniger bedeutsam zu sein, wenn das Kind verbalisieren kann, was es will und sich Eltern daran orientieren können. Es sind hier die Jugendlichen mit Behinderung, die ohne Beeinflussung der Eltern – wie dies stets von den Müttern und Vätern betont wird – ein Wollen vor dem Übergang formulieren. Nach dem Wechsel in die Höhere Schule können die jungen Männer weiterhin selbstständig ihre Wünsche (bspw. Schulabbruch oder Schulverbleib, nachschulische Zukunft) verbalisieren. Es zeigt sich, dass die Jugendlichen mit ihren formulierten Wünschen (nach Höherer Bildung) aus der gesell-

schaftlich angedachten Normalität ausbrechen wollen, was als Zweifel am schulischen Können interpretiert wird. Das frühzeitige Mitteilen des Wollens ist essentiell, damit Eltern wissend sind und die nächsten Schritte planen können. Das formulierte Wollen (Wunsch) wird in der Phase *validieren* überprüft und zwar dahingehend, ob es in Relation zur Behinderung realistisch und realisierbar ist. Sind es vor dem Übergang in die SEK II die Eltern, die das Wollen der Kinder überprüfen (Meinung von Expert*innen einholen, praktische Überprüfung im angedachten Schul-/Arbeitsfeld organisieren, usw.), übernehmen nach dem Wechsel und mit zunehmendem Alter die Jugendlichen die aktive Rolle im Validierungsprozess. Somit geht die Aktivität auf die Jugendlichen mit Behinderung über, wenn diese ausgehend von Praktikumserfahrungen ihre Berufswünsche hinterfragen. Die Jugendlichen sind weiterhin auf Input seitens ihrer Eltern (in der Rolle als Berater*innen für ihre Kinder) angewiesen. Zentrales Ziel im Validierungsprozess ist es, dass das formulierte Wollen als (a) realistisch, realisierbar und (b) vor allem als *es wirklich wollen* eingestuft wird. Diese Zuschreibung ist in Hinblick auf die Realisierung des verbalisierten Wollens essentiell. In der Phase *revidieren* werden die formulierten Wünsche – ausgehend von den Rückmeldungen der Eltern und in Relation zur Behinderung – von den Jugendlichen gegebenenfalls reformuliert. Die Umsetzung des verbalisierten Wunsches erfolgt dann in der Phase *realisieren*. Vor dem Übergang in die neue Schule (SEK II) übernehmen die Eltern die Agenden (z. B. Schulanmeldung). Im Verlauf des Erhebungszeitraumes werden die Jugendlichen aktiver und erfüllen zunehmend Aufgaben des schulischen Handelns, indem sie sich bspw. selber Praktika organisieren.

Im Sinne von *selbstständig entscheiden* können die Jugendlichen mit Behinderung in dieser Entscheidungsvariante die Erwartung eines selbstständigen Entscheidungssubjekts erfüllen. Die Strategie der Jugendlichen besteht darin, dass sie sich an den Vorgaben von Eltern und Schule – in Hinblick auf die gewünschte Selbstständigkeit und Aktivität – orientieren und diese Erwartungen größtenteils erfüllen. Für Eltern ist der Vergleich mit anderen Kindern eine hilfreiche Strategie, um eine altersadäquate Selbstständigkeit festzustellen. Zudem zeigt sich bei den Eltern das Einnehmen der Rolle als Berater*innen mit einhergehender Distanzierung von der Entscheidung des Kindes. Als Konsequenz der Entscheidungsvariante *entscheiden abgeben* werden die Jugendlichen mit Behinderung also in den einzelnen Phasen des Entscheidens aktiver und selbstständiger – in Hinblick auf das Treffen von Entscheidungen und in anderen Lebensbereichen (wie Freizeit, Mobilität, usw.). Für Jugendliche mit Behinderung bedeutet dies ferner, dass sie die Verantwortung für die getroffenen Entscheidungen übernehmen müssen. Das Wissen als Eltern, die Verantwortung zum Treffen von Entscheidungen den Jugendlichen übertragen zu können, wirkt entlastend – vor allem mit Blick auf die nahende Volljährigkeit, die mit einer Übernahme der Entscheidungspflicht seitens der jungen Erwachsenen einhergeht. Die zunehmende Aktivität und Selbstständigkeit der Jugendlichen mit Behinderung haben einen entlastenden Einfluss auf die Eltern, wenn sie dadurch passiver werden können.

Entscheidungsform (2): unterstützend (selbstständig) entscheiden

In dieser Entscheidungsform lassen sich zwei Varianten unterscheiden (*entscheiden forcieren*, *entscheiden müssen*), wobei entweder die Jugendlichen mit Unterstützung der Eltern oder die Eltern mit Unterstützung der Kinder entscheiden. Bedingt kann von einem selbstständigen Entscheiden der Jugendlichen mit Behinderung, im Sinne der zuvor genannten Erwartung an ein selbstständiges Entscheidungssubjekt, gesprochen werden. Am ehesten geht *entscheiden forcieren* mit einem selbstständigen Entscheiden einher, bedarf jedoch der Unterstützung durch die Eltern. Die Erwartung an ein selbstständiges Entscheidungssubjekt scheint in dieser Variante zu sein, dass die Jugendlichen (mit Unterstützung) ein Wollen formulieren. Im Gegensatz

zur zuvor beschriebenen Variante *entscheiden abgeben* sind Eltern in den Phasen des Entscheidens deutlich aktiver. Zudem kommt es im Erhebungszeitraum nicht zu vergleichbaren Änderungen hinsichtlich Aktivität und Selbstständigkeit – in dem Sinne, dass die Jugendlichen mit zunehmendem Alter in der Validierungsphase aktiver werden und Phasen des Entscheidens von den Eltern übernehmen. Die Gemeinsamkeit zur ersten Variante liegt darin, dass sich Eltern am Wollen ihrer Kinder orientieren. Ein als realistisch eingestuftes Wollen wird jedoch nicht vorab von den Jugendlichen mit Behinderung verbalisiert. Hierfür bedarf es der Unterstützung der Eltern. Dies führt dazu, dass die Jugendlichen ihre verbalisierten Träume, weil als unrealistisch markiert, nur bedingt realisieren können. Da sie mit Zweifeln an ihrem beruflichen wie schulischen Können konfrontiert sind, nimmt die Bedeutung des Freizeitbereichs (als Ort des Könnens und Verwirklichung der eigenen Interessen) im Erhebungszeitraum zu. Die Rede von *unterstützend (selbstständig) entscheiden* bedeutet aber nicht, dass die Jugendlichen in der ersten Entscheidungsform nicht unterstützt werden. Die Eltern von *selbstständig entscheiden* unterstützen als Berater*innen, während hier eine deutlich aktivere Unterstützung notwendig ist – wie die folgenden Ausführungen noch eingehender zeigen werden.

entscheiden forcieren

Unterstützung der Eltern im Sinne von *entscheiden forcieren* ist notwendig, damit die Jugendlichen mit Behinderung am Ende der SEK I ein *es (nicht) wollen* verbalisieren können. Das Mitteilen eines Wunsches (Wollen) wird von den Eltern wiederum als Indiz dafür gewertet, dass das Kind als Entscheidungssubjekt – wenn auch mit Unterstützung – in Erscheinung tritt. Dieses Wollen bedarf einer umfangreicheren Validierung durch die Eltern, damit es als realistisch und in weiterer Folge als realisierbar eingestuft wird. Im Erhebungszeitraum bleibt die Aktivität der Jugendlichen und Eltern nahezu unverändert. Auffällig ist die Thematisierung einer passiven Verlockung nach dem Wechsel des Kindes von SEK I in die weiterführende schulische Bildung. Eltern machen positive Erfahrungen in der neuen Schule und bringen diese mit zunehmender Selbstständigkeit des Kindes und damit einhergehender abnehmender Aktivität seitens der Eltern in Zusammenhang. Dieser Passivität gilt es zu misstrauen, weshalb Eltern nicht passiv sein können. Schulinterne Wechsel im Ausbildungsbereich führen bei den Jugendlichen dazu, dass sie an ihren beruflichen Zielen bzw. ihrem Können zweifeln. Parallel dazu nimmt die Bedeutung des Freizeitbereichs bei den jungen Erwachsenen zu, der als Ort des Könnens verstanden wird. Mit Blick auf die Zukunft werden Hobbies zu einem bedeutsamen beruflichen „Rettungsanker“, um das angestrebte Ziel (Tätigsein am ersten Arbeitsmarkt) zu erreichen. Schnuppern wird als Strategie angewendet, damit die jungen Erwachsenen mit Behinderung – ausgehend von den praktischen Erfahrungen – eine Entscheidung treffen können. Einen hohen Stellenwert haben in diesem Zusammenhang die diversen Beratungseinrichtungen, in denen Eltern nach dem verbalisierten Wollen ihres Kindes über Realisierungsoptionen informiert werden. Aus Sicht der Jugendlichen braucht es die Fähigkeit, ein (realistisches) Wollen verbalisieren zu können. Die Rolle der Eltern scheint es zu sein, ihr Kind durch verschiedene Strategien (bspw. schnuppern, beraten des Kindes) bei der Formulierung eines Wollens zu unterstützen. Die Form *entscheiden forcieren* zeigt sich dabei bei jenen Schüler*innen, die nach der SEK I in eine (Aus-)Bildungseinrichtung für Jugendliche mit Behinderung wechseln. Deutlich wird der Wunsch nach einer Zukunft abseits von Tagesstruktur – sowohl von Seiten der Jugendlichen als auch der Eltern. Die Phasen des Entscheidens sehen in der Entscheidungsform *unterstützend (selbstständig) entscheiden*, wenn Jugendliche mit Unterstützung der Eltern im Sinne von *entscheiden forcieren*, ein *es (nicht) wollen* verbalisieren, folgendermaßen aus:

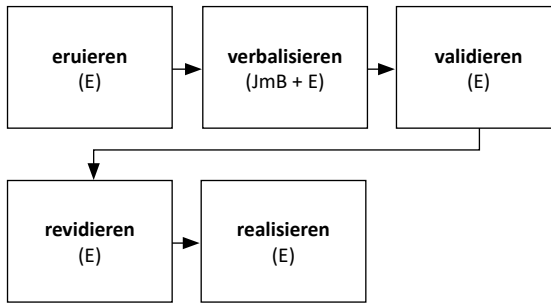


Abb. 47: entscheiden forcieren

Anhand der Abbildung ist bereits zu sehen, dass Eltern in den einzelnen Phasen eine aktive Rolle einnehmen und im Erhebungszeitraum keine Phase hinsichtlich der Aktivität auf die Jugendlichen mit Behinderung übergeht. Eine gemeinsam aktive Rolle von Jugendlichen und Eltern ist in der Phase *verbalisieren* gegeben. Erkennbar ist ferner, dass die Abfolge der Phasen dem bereits genannten Muster aus *entscheiden abgeben* gleicht.

Die Phase *eruiieren* spielt im Gegensatz zur ersten Entscheidungsvariante (*entscheiden abgeben*) eine bedeutsamere Rolle, da ein realistisches Wollen nicht frühzeitig und selbstständig von den Jugendlichen mit Behinderung verbalisiert wird. Eltern warten auf einen formulierten Wunsch ihres Kindes, was mit Blick auf den nahenden Übergang und der Notwendigkeit einer Entscheidung den (Zeit-)Druck erhöht. Um den Druck zu minimieren, informieren sich Eltern über schulische bzw. berufliche Optionen für die Zeit nach der SEK I. Im Mittelpunkt steht aber der Wunsch einer selbstständigen Entscheidung durch das Kind. Um das Ziel zu erreichen, bedienen sich Eltern der Strategie „schnuppern“: Durch das Sammeln von praktischen Erfahrungen in verschiedenen Berufsfeldern oder das Besuchen von (Aus-)Bildungsmöglichkeiten auf SEK II-Niveau sollen die Jugendlichen in die Lage versetzt werden, ein Wollen zu verbalisieren. Deutlich zeigt sich die Rolle der Eltern als Berater*innen, wenn sie mit den Jugendlichen über die Zukunft beratschlagen. In der Phase *verbalisieren* wird von den Jugendlichen schließlich ein Wollen (Wunsch) formuliert. Das Wollen unterscheidet sich insofern, als es in Form von *es wollen* bzw. *es nicht wollen* verbalisiert wird und nicht den Status von *es wirklich wollen* hat. Die Jugendlichen mit Behinderung können ihr Missfallen ausdrücken, etwa was das Ablehnen einer Zukunft in einer Tagesstruktur betrifft. Das Wissen über das Wollen ist für Eltern essentiell (im Sinne von wissend sein), um die nächsten Schritte zeitgerecht vor dem Bildungsübergang setzen zu können. Zweifel am *es (nicht) wollen* des Kindes werden von den Eltern in der Phase *validieren* durch das Einholen von externen Meinungen oder die Bewertung von Schnupperpraktika des Kindes im angedachten Berufs-/Schulumfeld aus dem Weg geräumt. Geprüft wird vor allem, ob es sich um einen realistischen, realisierbaren Wunsch handelt und ob das von den Jugendlichen formulierte *es (nicht) wollen* als *es wirklich wollen* eingestuft werden kann. Im Zuge dessen informieren sich Eltern über Realisierungsoptionen und erwähnen in diesem Zusammenhang die begrenzten Optionen für ihr Kind mit Behinderung, was weiterführende schulische (Aus-)Bildungsmöglichkeiten auf SEK II vor allem jenseits von Sondereinrichtungen betrifft. Diese Feststellung ist insofern bedeutsam, als von Eltern und Jugendlichen der Wunsch nach Tätigsein am ersten Arbeitsmarkt formuliert wird. Eine Reformulierung des Wollens findet im Bedarfsfall – ausgehend von der Validierung – in der Phase *revidieren* durch die Eltern

statt, um daran anschließend das Wollen in der Phase *realisieren* zu verwirklichen. Die hier präsentierte Struktur von *entscheiden forcieren* bleibt im Verlauf des Erhebungszeitraumes aufrecht. Dies zeigt sich etwa, wenn es in der Schule (SEK II) zu einem schulinternen Ausbildungswechsel kommt und die Entscheidung für oder gegen einen neuen Ausbildungszweig nach dem genannten Muster erfolgt: Die Jugendlichen benötigen Unterstützung, damit sie ein *es (nicht) wollen* verbalisieren können. Die Eltern sind in den einzelnen Phasen vor und nach dem Verbalisieren des Wollens weiterhin aktiv, indem sie andere Optionen eruieren bzw. anschließend das formulierte Wollen realisieren. Die Umsetzung des Wollens bleibt somit Aufgabe der Eltern.

Die erwähnten schulinternen Ausbildungswechsel führen bei den Jugendlichen zu einer Verunsicherung das berufliche Können betreffend. Die Verunsicherung hat zur Folge, dass die Jugendlichen mit Behinderung nach anfänglicher zunehmender Aktivität in der neuen Schule (Ausbildungseinrichtung) dann doch wieder passiver werden, indem sie bspw. vom Erhalt einer Arbeit sprechen und sich weniger aktiv bei der Arbeitsbeschaffung beschreiben. Zudem kommt es zu Zweifeln, was ein Tätigsein am ersten Arbeitsmarkt betrifft. Parallel zu den Zweifeln nimmt die Bedeutung von Hobbies als beruflicher „*Rettungsanker*“ zu, indem das in der Freizeit verfolgte Hobby als Basis für einen Beruf jenseits einer Tagesstruktur gesehen wird. Freizeit wird zu einem Ort des Könnens bzw. Ort der Anerkennung für das eigene Können. Die Fokussierung auf den Freizeitbereich kann als Strategie der Jugendlichen verstanden werden, um einerseits den Zweifeln und andererseits den allgemein begrenzten Möglichkeiten zu begegnen. Hobbies eröffnen neue berufliche Optionen und werden dadurch zu einem bedeutsamen „*Rettungsanker*“. Diese Strategie zeigt sich ebenso bei den Eltern, die sich für ihr Kind eine Zukunft am ersten Arbeitsmarkt wünschen und in den Hobbies der Kinder eine Möglichkeit sehen, dieses Ziel zu erreichen. Im Gegensatz zur Entscheidungsvariante *entscheiden abgeben* können Eltern nicht im vergleichbaren Ausmaß Aktivität an ihre Kinder abgeben. Die Jugendlichen formulieren ein *es (nicht) wollen*, dafür bedarf es jedoch der elterlichen Unterstützung. Für Mütter und Väter ergibt sich die Notwendigkeit, permanent aktiv sein zu müssen. Eine passive Verlockung wurde nach dem Wechsel in die SEK II erlebt. Nach negativen Erfahrungen gilt es dieser jedoch zu misstrauen. Die erhöhte Aktivität seitens der Eltern führt zum Wunsch nach Entlastung im Sinne von passiv sein können. Begleitet wird der Entscheidungsprozess von begrenzten Möglichkeiten: Eltern verweisen auf die begrenzten Optionen am Ende der SEK I, während der Schulzeit auf SEK II-Niveau und mit Blick auf die Zukunftsoptionen am ersten Arbeitsmarkt. Es braucht wiederum Aktivität seitens der Eltern, um innerhalb der begrenzten Optionen Wege zu finden, die den Bedürfnissen und Wünschen des Kindes entsprechen.

entscheiden müssen

Die Entscheidungsvariante *entscheiden müssen* zeigt sich bei jenem Jugendlichen, der nach der inklusiven SEK I in eine Sondereinrichtung wechselt. Eltern sind auf die Unterstützung des Kindes angewiesen, damit sie eine Entscheidung treffen können. Bedingt durch die fehlende altersadäquate Selbstständigkeit und einem Entwicklungszustand, der als „*kindlich*“ bewertet wird, sind es die Eltern, die *entscheiden müssen*. Für den Jugendlichen steht ein *es müssen* und nicht – wie bei den anderen Entscheidungsvarianten (*entscheiden abgeben*, *entscheiden forcieren*) – ein *es wollen* im Mittelpunkt. Bezugspunkt ist weiterhin die Erwartung eines selbstständigen Entscheidungssubjekts. Eine gering bewertete Selbstständigkeit des Jugendlichen mit Behinderung macht eine vermehrte Aktivität der Eltern notwendig. Dies betrifft nicht nur den Bereich Schule, sondern ebenso Freizeit, Arbeit und Wohnen. Die Bedürfnisse des Kindes werden wie jene der Eltern berücksichtigt. So sind berufstätige Eltern etwa auf eine Nachmittagsbetreuung

bzw. einen Fahrtendienst angewiesen, wenn das Kind nicht ausreichend (mobil) selbstständig ist. Eine stärkere Involviertheit der Eltern ist zudem erforderlich, da ein als realistisch eingestuftes Wollen fehlt. Für den Jugendlichen wird Freizeit zu einem Ort des Wollens, wenn eigene Interessen durch Hobbies verwirklicht werden. Somit steht *es wollen* im Mittelpunkt, wodurch der Freizeitbereich zu einer Art Gegenpol von *es müssen* (im schulischen und beruflichen Kontext) wird. In der Entscheidungsvariante *entscheiden müssen* steht das Müssen im Mittelpunkt, wenn Eltern mit Unterstützung des Kindes eine Entscheidung treffen müssen und für den Jugendlichen ebenso *es müssen* im Mittelpunkt steht. Die einzelnen Phasen des Entscheidens präsentieren sich wie folgt:

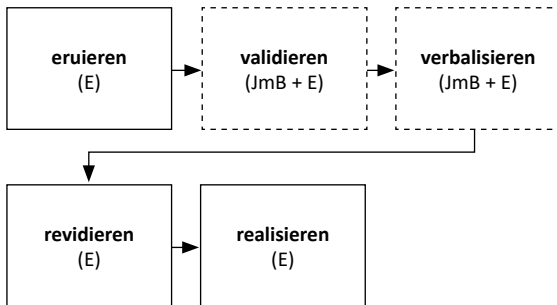


Abb. 48: entscheiden müssen

Wurde in den anderen Formen nach *eruieren* ein Wollen ausgesprochen (*verbalisiert*) und anschließend geprüft (*validiert*), zeigt sich hier ein gegensätzliches Bild: auf *validieren* folgt *verbalisieren*. Die beiden Phasen treten also in umgekehrter Reihenfolge in Erscheinung. Erklären lässt sich dies mit der gering bewerteten Selbstständigkeit des Jugendlichen sowie dem Fehlen eines realistischen Wollens, wodurch (a) eine erhöhte Aktivität seitens der Eltern und (b) eine geänderte Abfolge in den Phasen des Entscheidens notwendig wird.

In der Phase *eruieren* sind die Eltern aktiv und suchen nach verschiedenen Zukunftsoptionen. Die eigenständige Recherche ist dabei genauso wichtig wie das Aufsuchen von Beratungsformen am Übergang. Eltern der anderen Varianten (*entscheiden abgeben*, *entscheiden forcieren*) lassen sich ebenso beraten, jedoch zu einem späteren Zeitpunkt – und zwar in der Phase *validieren*, wenn der verbalisierte Wunsch der Jugendlichen hinsichtlich seiner Realisierbarkeit überprüft wird. In der Entscheidungsvariante *entscheiden müssen* findet eine Beratung hingegen bereits am Anfang des Entscheidungsprozesses statt. Die von Eltern in Hinblick auf ihre Realisierbarkeit vorselektierten Optionen werden in der Phase *validieren* vom Jugendlichen mit Behinderung und den Eltern überprüft. Die (inklusive) Möglichkeiten für Jugendliche mit speziellem Lehrplan werden von Eltern, aufgrund der institutionellen Anforderungen (wie etwa Lese-/Rechenfähigkeit, Noten, Lehrplan, usw.), als stark eingeschränkt wahrgenommen. Mit Blick auf den Übergang nach der SEK I sind es dann die Eltern, die für den Jugendlichen Schnupperpraktika in ausgewählten Schulformen bzw. Ausbildungseinrichtungen organisieren. Ausgehend davon soll der Jugendliche in der Phase *verbalisieren* seine Zustimmung oder Ablehnung für eine der vorgegebenen Optionen geben können. Die vom Jugendlichen formulierten Berufswünsche werden von den Eltern aufgrund eines als „*kindlich*“ bewerteten Entwicklungszustands sowie

der fehlenden altersadäquaten Selbstständigkeit als unrealistisch markiert und können deshalb nicht realisiert werden. Deutlich wird das Bestreben der Eltern, die Bedürfnisse und Wünsche des Kindes einzubeziehen. Ausgehend vom Schnuppern kann der Jugendliche seine Einschätzung zu einer der vorselektierten Optionen geben, die dann wiederum einer Bestätigung seitens der Eltern bedarf. Eine Reformulierung des Wollens – in Relation zu den Möglichkeiten und der Behinderung – erfolgt in der Phase *revidieren* gleichsam wie die Umsetzung des Wollens in der Phase *realisieren* durch die Eltern. Hobbies nehmen für Jugendliche und Eltern eine wichtige Rolle ein. Durch als „normal“ markierte Hobbies beschreibt sich der Jugendliche in der Freizeit als aktiv und kann dadurch seine eigenen Interessen ausleben. Zudem sind Hobbies positiv besetzt, da sie für Anerkennung sorgen. Die Befragten sehen in Hobbies eine Möglichkeit für einen späteren Beruf abseits von Tagesstrukturen – im Sinne eines beruflichen „*Rettungsankers*“. Die Entscheidungsvariante *entscheiden müssen* bleibt über den Erhebungszeitraum insofern konstant, als das soeben beschriebene (Entscheidungs-)Muster ebenfalls bei (Bildungs-)Entscheidungen nach dem schulischen Übergang angewandt wird. Eltern entscheiden mit Unterstützung, wenn sie Entscheidungsmöglichkeiten vorselektieren und den Jugendlichen in den Entscheidungsprozess einbeziehen (z. B. Zustimmung, Ablehnung einholen). Dadurch kann ein Weg eingeschlagen werden, der das Wollen des Jugendlichen mit Behinderung berücksichtigt. Deutlicher als in den anderen Entscheidungsvarianten werden die Bedürfnisse der Eltern, bspw. hinsichtlich der Notwendigkeit einer Nachmittagsbetreuung, thematisiert.

Die Entscheidungsvariante *entscheiden müssen* hat für Eltern ein erhöhtes Aktivitätsausmaß zur Folge. Eine passive Verlockung (wie bei *entscheiden forcieren*) wird nicht erwähnt, stattdessen wird von einer gleichbleibenden elterlichen Aktivität berichtet. Die Aktivität betrifft neben dem schulischen Bereich auch noch andere Lebensbereiche (wie etwa Freizeit, Arbeit, Wohnen). In Zusammenhang gebracht wird das mit einem „kindlichen“ Entwicklungszustand, einer nicht altersadäquaten Selbstständigkeit des Jugendlichen und dem Fehlen realistischer Ziele. Dies führt bei Eltern wiederum zur Einschätzung, nicht passiv sein zu können – vor allem, was die Zeit nach der Volljährigkeit (18 Jahre) des Kindes betrifft. Damit einher geht der Wunsch nach Auszeit und nach Entlastung, im Sinne von passiv sein können. *Entscheiden müssen* bedeutet, dass Eltern mit Unterstützung des Kindes mit Behinderung eine Entscheidung treffen (müssen). Innerhalb der vorselektierten Optionen kann der Jugendliche eine Option auswählen – was möglicherweise die Wahrnehmung *es müssen* erklärt, gepaart mit der Erfahrung, dass das eigene formulierte Wollen nicht realisiert werden kann. Im Gegensatz zu den anderen Entscheidungsformen distanzieren sich Eltern nicht von der Entscheidung des Kindes, sondern thematisieren die Beeinflussung durch Eltern. Deutlich wird aber das Bestreben der Eltern, den Jugendlichen in den Entscheidungsprozess einzubeziehen und die Interessen des Kindes, vornehmlich im Freizeitbereich, zu fördern.

Fazit: Theoretische Statements

Es lassen sich zwei Entscheidungsformen unterscheiden: (1) *selbstständig entscheiden* und (2) *unterstützend (selbstständig) entscheiden*. Im Mittelpunkt steht immer das Wollen des Kindes. Anhand der zugrundeliegenden Varianten des Entscheidens (*entscheiden abgeben*, *entscheiden forcieren*, *entscheiden müssen*) werden die Strategien von Eltern deutlich, um Jugendliche in den Entscheidungsprozess einzubeziehen. Der wesentliche Unterschied besteht darin, wie selbstständig die Jugendlichen mit Behinderung die Entscheidung treffen (können) und wie viel Unterstützung seitens der Eltern notwendig ist. Als Grundlage für Entscheidungen wird von Eltern ein als realistisch eingestuftes Wollen gesehen.

Tab. 42: Entscheidungsformen mit den zugrundeliegenden Varianten

| Übergeordnete Entscheidungsformen | (1) selbstständig entscheiden | (2) unterstützend (selbstständig) entscheiden |
|---|--|---|
| Entscheidungsvarianten | <p>sich entscheiden = ein als realistisch eingestuftes Wollen verbalisieren</p> <p>entscheiden abgeben <i>es wirklich wollen</i></p> | <p>entscheiden müssen <i>es müssen</i></p> |
| Phasen im Entscheidungsprozess bei Übergang in Höhere Bildung: | <p>eruiieren (JmB) → verbalisieren (JmB) → validieren (E > JmB) → realisieren (E > JmB)</p> <p>revidieren (JmB) → realisieren (E > JmB)</p> | <p>eruiieren (E) → verbalisieren (JmB + E) → validieren (E) → realisieren (E)</p> <p>revidieren (E) → realisieren (E)</p> |
| Phasen im Entscheidungsprozess bei Übergang in Sondereinrichtung: | <p>eruiieren (JmB) → verbalisieren (JmB) → validieren (E > JmB) → realisieren (E > JmB)</p> <p>revidieren (JmB) → realisieren (E > JmB)</p> | <p>eruiieren (E) → verbalisieren (JmB + E) → validieren (JmB + E) → realisieren (E)</p> <p>revidieren (E) → realisieren (E)</p> |
| Konsequenzen: | <ul style="list-style-type: none"> als Jugendliche* r mit Behinderung frühzeitig selbstständig entscheiden Eltern distanzieren sich von Entscheidung | <ul style="list-style-type: none"> mit Unterstützung des Jugendlichen mit Behinderung als Eltern entscheiden Eltern thematisieren Beeinflussung von Entscheidung |
| Konsequenzen: | <ul style="list-style-type: none"> JmB: werden aktiver, selbstständiger und betonen schulisches Können Eltern werden passiver (entlastet werden) | <ul style="list-style-type: none"> JmB: von Eltern als „kindlich“ bewerteter Entwicklungszustand, Ziel: selbstständiger werden Eltern: aktiv bleiben, nicht passiv sein können (belastet sein, sich Auszeit wünschen) |

Abkürzungen: JmB = Jugendliche mit Behinderung, E = Eltern, > = Selbstständigkeit und Aktivität gehen über zu

Können (a) Jugendliche selber ein realistisches Wollen (re)formulieren und sind (b) die passenden Rahmenbedingungen gegeben, wird das verbalisierte Wollen entsprechend realisiert. Fehlt hingegen ein realistischer und realisierbarer Wunsch, müssen alternative Wege beschrrieben werden und für Jugendliche nimmt die Bedeutung von Hobbies (als selbstgewählte Beschäftigungsformen) und Freizeit (als Ort des Könnens) zu.

- Es zeigen sich drei Abstufungen des Wollens: Wünschenswert ist der Status *es wirklich wollen*, damit Eltern das als realistisch und realisierbar eingestufte Wollen der Jugendlichen mit Behinderung realisieren können. Eine Vorstufe dazu ist *es (nicht) wollen*, das in der Phase des Validierens geprüft wird – um den Status *es wirklich wollen* zu erhalten. Dritte Abstufung ist *es müssen* mit einem unrealistisch bewerteten Wollen.
- Ein *es wirklich wollen* gepaart mit zunehmender Selbstständigkeit und Aktivität seitens der Jugendlichen führt dazu, dass die Eltern *entscheiden abgeben* (können). Die Jugendlichen mit Behinderung treten als selbstständige Entscheidungssubjekte in Erscheinung. Diese Variante des Entscheidens zeigt sich bei Jugendlichen mit Behinderung, die in die Höhere Bildung wechseln.
- Mit Unterstützung der Eltern, im Sinne von *entscheiden forcieren*, kann von Jugendlichen mit Behinderung selbstständig ein *es (nicht) wollen* formuliert werden. Ausgehend vom verbalisierten Wollen können die Eltern die nächsten Phasen im Entscheidungsprozess beschreiten. Die Aktivität bei Jugendlichen und Eltern bleibt unverändert. Erkennbar wird diese Entscheidungsvariante beim Wechsel von SEK I in (Aus-)Bildungseinrichtungen für junge Erwachsene mit Behinderung.
- Ein *es müssen* des Jugendlichen mit Behinderung geht mit einem *entscheiden müssen* der Eltern einher. Ein von Eltern als „*kindlich*“ bezeichneter Entwicklungszustand bedingt, dass Eltern mit Unterstützung des Jugendlichen eine Entscheidung treffen. Dies hat zur Folge, dass im Entscheidungsprozess die Phasen *validieren* und *verbalisieren* in umgekehrter Reihenfolge auftreten und Eltern nicht passiv sein können und für den Jugendlichen die Bedeutung von Hobby sowie Freizeit zunimmt.

8.2 Erwartung eines selbstständigen Entscheidungssubjekts

Forschungsgegenstand ist das Erleben des Entscheidungsprozesses am inklusiven Übergang von SEK I in weitere schulische Bildung. Die Frage nach dem Wie und Was hat zwei übergeordnete Entscheidungsformen offenbart: *selbstständig entscheiden* und *unterstützend (selbstständig) entscheiden*. Den Formen liegen drei Varianten des Entscheidens zugrunde, deren Bezugspunkt die Erwartung eines selbstständigen Entscheidungssubjekts ist. Je nach Erfüllung dieser Erwartung handeln Eltern nach der Variante *entscheiden abgeben*, *entscheiden forcieren* oder *entscheiden müssen*. Für die Jugendlichen mit Behinderung steht in Übereinstimmung damit *es wirklich wollen*, *es (nicht) wollen* oder *es müssen* im Mittelpunkt, womit drei Ebenen des Wollens sichtbar geworden sind. Durch „die Verknüpfung von dessen, *was* Menschen in bestimmten Situationen tun mit dem, *wie* sie es tun“ (Charmaz 2014, 228), – so geschehen im vorherigen Kapitel – bietet sich nun „die Möglichkeit zu verstehen, *warum* daran anschließende Handlungen und Ereignisse auftreten“ (ebd.). Die analytische Auseinandersetzung mit der Frage nach dem *Warum* hat die Erwartung eines selbstständigen Entscheidungssubjekts zum Kernstück der Theorie gemacht. Bei Eltern lässt sich die Orientierung mit der gesellschaftlichen Notwendigkeit selbstständig sein zu müssen begründen, während die Jugendlichen mit Behinderung damit das eigene Wollen unter Beweis stellen und den Zweifeln am (beruflichen, schulischen) Können begegnen. Ein visuelles Modell zur konstruierten Theorie – nach Creswell (2012, 445) der Mittelpunkt einer Grounded Theory Studie – befindet sich am Ende des Kapitels (Seite 253).

Zuvor werden die einzelnen Bausteine der Theorie vorgestellt und die zentralen Aussagen in theoretischen Statements zusammengefasst.

Im Mittelpunkt der Theorie steht die *Erwartung eines selbstständigen Entscheidungssubjekts*. Das Erleben des Entscheidungsprozesses wird aus Sicht der Jugendlichen mit Behinderung und der Eltern wesentlich von dieser Erwartung geprägt und begründet deren Handeln am Übergang von SEK I in weitere schulische Bildung. Ein selbstständiges Entscheidungssubjekt verbalisiert ein als realistisch eingestuftes Wollen, das ein Ziel bzw. einen Wunsch für die Zukunft ausdrückt. Das verbalisierte Wollen der Jugendlichen mit Behinderung wird von den Eltern als Indiz für eine (zunehmende) Selbstständigkeit bewertet – zentrales Element einer altersadäquaten Entwicklung am Weg zum erwachsenen Ich. Erwachsen werden heißt, (a) einen als „*kindlich*“ bewerteten Entwicklungszustand zu verlassen und (b) ein realistisches sowie realisierbares Wollen (Wunsch) zu formulieren. Referenzpunkte für die Bewertung sind der Vergleich mit anderen Jugendlichen und die Orientierung an altersadäquaten Erwartungen. Die Kontextabhängigkeit der Bewertung zeigt sich bei der Zuschreibung „*kindlich*“: Jugendliche mit Behinderung werden in der Höheren Schule als „*kindlich*“ bezeichnet, weil sie (noch) nicht selbstständig lernen. Die Bezeichnung wird ebenso verwendet, wenn ein Jugendlicher am Übergang in die Sondereinrichtung unrealistische Arbeitsvorstellungen hat. Die Gemeinsamkeit liegt in der Nichterfüllung altersadäquater Erwartungen in Relation zu Gleichaltrigen des jeweiligen Kontextes.

Die Orientierung an der Erwartung eines selbstständigen Entscheidungssubjekts lässt sich aus Sicht der Eltern mit *selbstständig sein müssen* erklären. Selbstständigkeit ist aus Sicht der Eltern ein Zeichen für das Erwachsenwerden der Jugendlichen mit Behinderung und hat einen prozesshaften Charakter. Die Entwicklung zur Selbstständigkeit erfolgt in einer nicht näher definierten Zeitspanne, wobei die Volljährigkeit als Altersgrenze zur Bewertung eine wichtige Rolle spielt. Selbstständigkeit umfasst verschiedene Bereiche, wie Lernen (selbstständig lernen), Aktivität (selbstständig handeln) oder Mobilität (selbstständig mobil sein). Zentral für die Theorie ist ein selbstständiges Entscheidungssubjekt und ein damit verbundenes selbstständiges Entscheiden. Die Notwendigkeit zur Selbstständigkeit wird mit einer selbstständigen Lebensführung begründet. Eltern wünschen sich für ihr Kind – auch mit Blick auf die eigene Endlichkeit – eine ökonomisch unabhängige Lebensführung. Selbstständigkeit wird hierfür als zentraler Baustein angesehen und kann nicht losgelöst von den Themen Aktivität und Passivität diskutiert werden. Mit einer zunehmenden Selbstständigkeit ist die Erwartung verbunden, dass die Jugendlichen aktiver werden und die Eltern in ihrer Aktivität entlasten. Das Aktivitätsausmaß der Eltern hängt dabei von der bewerteten Selbstständigkeit der Jugendlichen mit Behinderung ab: Je höher die Selbstständigkeit der Kinder, desto weniger müssen die Eltern aktiv sein. Je geringer die Selbstständigkeit bewertet wird, desto mehr müssen Eltern in den verschiedenen Lebensbereichen (Schule, Arbeit, Freizeit) handeln. Die Bedeutung von Selbstständigkeit lässt sich zudem mit ihrem zukunftsweisenden Charakter erklären. Der Grad an Selbstständigkeit eines Kindes (mit Behinderung) hat Einfluss darauf, welche (Zukunfts-)Optionen offenstehen – wie also das weitere Leben geführt werden kann. In den zugrundeliegenden Daten wird das mit Blick auf die Bereiche Schule, Arbeit und Wohnen diskutiert. So wird etwa für den Besuch einer Höheren Schule eine Selbstständigkeit gefordert, die sich vorrangig als selbstständiges Lernen zeigt. Diese Form von Selbstständigkeit ist mit Höherer Bildung verbunden und wird von den Jugendlichen und den Eltern nicht hinterfragt. Selbstständiges Lernen wird als Voraussetzung genannt, um die weiterführende Schule abschließen zu können. Das Bildungszertifikat (Matura) fungiert dabei als Gatekeeper, indem es den Zugang zum tertiären Bildungsbereich ermöglicht. Die bewertete Selbstständigkeit der Jugendlichen entscheidet darüber, welche schulischen (Aus-)Bildungsmöglichkeiten offenstehen und in der Folge, welche beruflichen Optio-

nen gewählt werden können. Die Auswahl der beruflichen Möglichkeiten wird mit dem Grad an Selbstständigkeit in Verbindung gebracht. Dass ebenso externe Faktoren die Wahlmöglichkeiten einschränken (wie Anzahl inklusiver Bildungsangebote, Möglichkeit zur Nachmittagsbetreuung, usw.) wird später noch näher besprochen. Die Notwendigkeit einer selbstständigen Entscheidung wird darüber hinaus mit der Volljährigkeit (18 Jahre) begründet. Eltern orientieren sich an dieser normativen, gesetzlich festgelegten Altersgrenze, die den Übergang von mündigen Minderjährigen zu volljährigen, handlungsfähigen Erwachsenen markiert.

Die nahende Volljährigkeit führt zu einem (*Zeit-*)*Druck*, indem die Jugendlichen bis dahin ein Mindestmaß an Selbstständigkeit und Entscheidungskompetenz erreicht haben sollen. Es zeigt sich in diesem Zusammenhang das Dilemma der Eltern, wenn ihr Kind die Anforderungen zum selbstständigen Entscheiden (noch) nicht erfüllt, es von Gesetzes wegen ab achtzehn Jahren aber dazu in der Lage sein soll. Dass für Eltern damit ein Spannungsfeld aus *loslassen müssen* und *loslassen können* einhergehen kann, hat die Analyse gezeigt (vgl. Kapitel 7.3.2.). Volljährigkeit geht mit einem Loslassen der Eltern einher, wenn die bewertete Selbstständigkeit der Jugendlichen mit Behinderung das möglich macht. Andernfalls werden von Eltern Überlegungen hinsichtlich Vormundschaft und Sachwalterschaft angestellt. Die Frage nach dem Entscheidenkönnen wird interessanterweise ausschließlich von den Eltern verhandelt, ist für die Jugendlichen aber kein Thema. Die Notwendigkeit einer Entscheidung am Ende der SEKI – bedingt durch die normativen Strukturen des österreichischen Schulsystems – üben zudem einen (*Zeit-*)*Druck* auf die Eltern aus. Die Rahmenbedingungen des Schulsystems legen den Zeitpunkt für die Entscheidung fest: Die SEKI dauert in der Regel vier Jahre und muss dann verlassen werden. Eine Entscheidung ist erforderlich und soll von den Jugendlichen verbalisiert werden (Entscheidungssubjekt). Die Entscheidung soll in Übereinstimmung mit den schulischen Zeitstrukturen getroffen werden. Das Schuljahr startet im September und endet im Juni des darauffolgenden Jahres. Zeitliche Fristen orientieren sich an den schulischen Rahmenbedingungen, bspw. Fristen für Bewerbungen an Schulen. Eine Entscheidung für die Zeit nach der SEKI muss rechtzeitig vor Beginn des neuen Schuljahres und innerhalb der Anmeldefristen erfolgen. Der Monat Februar wird von Eltern vielfach als wichtiger Monat für Bewerbungen an (Aus-)Bildungseinrichtungen genannt. Es zeigt sich, dass die schulischen Zeitstrukturen nicht dem Denken und Handeln der Eltern entsprechen. Während schulisches Handeln dem Jahrgangsrhythmus folgt und auf das Ende des Schuljahres gerichtet ist, handeln Eltern mit Blick auf die ferne Zukunft (z. B. Wohnen, Arbeit, usw.).

Damit die Eltern ohne Zeitdruck handeln können, benötigen sie Wissen. Je früher Eltern etwa über das Wollen des Kindes Bescheid wissen, desto eher können sie handeln und sich notwendiges Wissen innerhalb einer vorgegebenen Frist zur Antragsstellung aneignen. Voraussetzung für das Handeln (aktiv sein) der Eltern ist ihr Wissen (wissend sein) und vice versa. Eltern orientieren sich in ihrem Handeln an den zeitlichen Vorgaben der Schule. Ein Handeln außerhalb dieses Rahmens bringt Eltern unter Zeitdruck, wie dies beim Warten auf ein verbalisiertes Wollen offensichtlich wird. Die Erfahrungen von Familie Fuchs zeigen: Je länger Eltern auf das verbalisierte Wollen ihres Kindes warten müssen, desto kleiner wird das Zeitfenster bis zum Bewerbungsende. Desto kleiner wird aber auch der Zeitrahmen, um das Wollen validieren oder im Bedarfsfall ein Wollen als Eltern erarbeiten zu können. Dies erhöht den Zeitdruck für Eltern, vor allem mit Blick auf die Zeit nach der SEKI und dem Wissen, dass eine Entscheidung getroffen und die Schule verlassen werden muss. Der (zeitliche) Druck wird durch das Warten auf eine Entscheidung des Kindes erhöht und zudem durch das Warten auf eine Zusage – vor allem, wenn es aufgrund begrenzter Möglichkeiten keine oder nur geringe Alternativen bei einer Absage gibt. Eine (in-formelle) Unterstützung ist notwendig, wenn (a) Eltern nur begrenzt auf das eigene Leben als Referenzfolie zurückgreifen können und sie sich (b) nicht ausreichend über

die Optionen für Kinder mit Behinderung informiert fühlen. Eigenbetroffenheit trägt zum Status *wissend sein* bei, führt zu einem (Vor-)Wissen, das wiederum ein zeitgerechtes Handeln innerhalb vorgegebener institutioneller Rahmenbedingungen möglich macht. Im Umgang mit dem Zeitdruck zeigen sich folgende Strategien bei den Eltern: Zeit verschaffen, um Übergang und somit Entscheidung aufzuschieben (bspw. durch das Beantragen zusätzlicher Schuljahre), Kind schnuppern schicken und positives Denken.

Die Erwartung eines selbstständigen Entscheidungssubjekts begründet ebenso das Handeln der Jugendlichen mit Behinderung im Entscheidungsprozess und am Übergang. Die Frage nach dem Warum, wieso die Jugendlichen sich an der Erwartung orientieren, lässt sich mit Aspekten des Beweisens erklären. Vordergründig ist das Bedürfnis nach *sich beweisen*. Die Notwendigkeit sich zu beweisen kann als Reaktion auf das Infragestellen des schulischen sowie beruflichen Könnens, im Sinne von *angezweifelt werden*, verstanden werden. Zweifel führen zu einer Beweisspflicht, die drei Aspekte (Wollen, Erwachsensein und Zweifel) umfasst.

Entscheidungssubjekt zu sein bedeutet, ein realistisches und realisierbares Wollen zu formulieren. Jugendliche orientierten sich an dieser Erwartung und müssen die Ernsthaftigkeit des Wollens beweisen. Am Übergang von SEK I in die weiterführende schulische Bildung betrifft das ein schulisches und berufliches Wollen, wenn das Wollen für eine Schule oder ein Berufsbild auf dem Prüfstand steht. Die Artikulation etwas zu wollen oder nicht zu wollen führt zum Beschreiten eines Weges abseits der angedachten Norm, wenn Jugendliche mit Behinderung eine Höhere Schule oder (Aus-)Bildungsinstitution abseits von Tagesstrukturen anstreben. Die Ziele widersprechen den gängigen Vorstellungen und führen dazu, dass die jungen Erwachsenen ihr Wollen (verstanden als Abkehr der gängigen Normalität) gegenüber schulischen Akteur*innen oder Personen aus dem privaten Umfeld beweisen müssen. Aber auch gegenüber Eltern gilt es das Wollen im Zuge des Validierungsprozesses zu beweisen. Dabei müssen Jugendliche mit Behinderung zeigen, dass sie etwas *wirklich wollen*, bspw. einen Beruf und den damit verbundenen Ausbildungsweg tatsächlich beschreiten wollen. Der Status *es wirklich wollen* ist notwendig, damit Eltern das Wollen der Kinder realisieren. Dies betrifft alle Jugendlichen mit Behinderung unabhängig davon, (a) wohin sie wechseln und (b) wie groß ihr Entscheidungsspielraum ist (siehe: *selbstständig entscheiden* oder *unterstützend (selbstständig) entscheiden*). Jugendliche müssen ihre verbalisierten schulischen und beruflichen Wünsche beweisen. Der Unterschied besteht darin, dass es verschiedene Ebenen des Wollens gibt (*es wirklich wollen*, *es (nicht) wollen* oder *es müssen*), die Jugendlichen demzufolge unterschiedlich selbstständig entscheiden und aktiv sind.

Indem sich Jugendliche an der Erwartung eines selbstständigen Entscheidungssubjekts orientieren, wollen sie zudem beweisen, dass sie erwachsen sind. Denn selbstständiges Entscheiden – das wurde durch die Analyse (vgl. Kapitel 7) deutlich – wird mit Volljährigkeit und somit mit einem mündigen sowie handlungsfähigen Erwachsenen verknüpft. Dazu passt das Bestreben der Jugendlichen mit Behinderung, sich als eigenständig handelnd zu beschreiben. Mit dem zunehmenden Bedürfnis nach eigenem Handeln übernehmen Jugendliche eine erwachsene Rolle, da Aktivität als ein wesentliches Kriterium der Eltern ermittelt wurde. Eine wichtige Rolle hat in diesem Kontext der Freizeitbereich, welcher ansonsten passiven Jugendlichen mit Behinderung eine aktive Rolle durch das Ausüben ihrer selbstgewählten Hobbies ermöglicht.

Im dritten Aspekt des Beweisens entkräften Jugendliche mit Behinderung Zweifel am schulischen und beruflichen Können, die primär als Zweifel an der eigenen Intelligenz aufgefasst werden. Das Bestreben, sich zu beweisen, kann daher nicht losgelöst von Zweifeln am Können, im Sinne von *angezweifelt werden*, verstanden werden. Ausgehend von den gängigen Normalitätsvorstellungen bekommen die Jugendlichen mit Behinderung vermittelt, dass sie etwas nicht können – etwa, wenn der Wunsch für eine Höhere Schule angezweifelt wird. Die Jugendlichen

werden für ihren Wunsch nach mehr Bildung kognitiv angezweifelt und müssen sich beweisen. So werden die Zweifel am schulischen Können durch Verweis auf die Schulleistungen (Noten) und berufliches Können mit positiven Arbeitserfahrungen entkräftet. Im Gegensatz dazu steht im Freizeitbereich das Können der Jugendlichen im Mittelpunkt, was eine Erklärung für dessen hohen Stellenwert sein könnte. Die Notwendigkeit zum Beweisen ergibt sich für Jugendliche also (a) aufgrund der Erwartungen eines selbstständigen Entscheidungssubjekts (realistisches Wollen formulieren) und (b) dem Zweifeln am Können (Zweifel entkräften). Eltern machen desgleichen negative Erfahrungen mit Zweifeln, wenn das Können des Kindes mit Behinderung durch eine defizitorientierte Sichtweise angezweifelt wird. Pädagogisches, medizinisches Personal sowie Personen aus dem sozialen Umfeld bewerten das Können in Relation zur Behinderung. Daraus ergibt sich eine defizitorientierte Sichtweise mit Hinweis darauf, was das Kind alles in der Zukunft nicht schaffen/können wird. Die Einschätzungen werden retrospektiv von den Eltern kritisch bewertet, weil sie sich nicht bewahrheitet haben. Um den Zweifeln zu begegnen, haben die befragten Jugendlichen und Eltern folgende Strategien: Akzeptanz (*zu Behinderung stehen*), Information (*sich Wissen aneignen*), Rechtfertigung (*sich verteidigen*) und Haltung (*positiv denken*). Eine Entlastung wäre durch einen gesellschaftlichen Wandel gegeben, wenn anstelle einer defizitorientierten Sichtweise auf Menschen mit Behinderung die Stärken fokussiert werden und Eltern nicht mehr positiv sein müssen.

Im Mittelpunkt der Theorie steht ein selbstständiges Entscheidungssubjekt. Damit ist die Erwartung verbunden, dass die jugendliche Person mit Behinderung ein als realistisch eingestuftes Wollen ohne Beeinflussung verbalisiert. Je nach Erfüllung dieser Erwartung handeln Eltern nach der Variante *entscheiden abgeben*, *entscheiden forcieren* oder *entscheiden müssen*, was mit einem je unterschiedlichen Aktivitätsausmaß einhergeht. Für die Jugendlichen mit Behinderung steht in Übereinstimmung damit *es wirklich wollen*, *es (nicht) wollen* oder *es müssen* im Mittelpunkt. Der Zusammenhang zwischen den Ebenen des Wollens und der damit einhergehenden Variante des Entscheidens wird somit erneut deutlich (siehe Kapitel 8.1.).

Können die Erwartungen an Jugendliche mit Behinderung als selbstständige Entscheidungsobjekte erfüllt werden, können Eltern *entscheiden abgeben*. Die Jugendlichen verbalisieren rechtzeitig vor Ende der SEK I ein Wollen, das (a) als realistisch und realisierbar eingestuft wird und (b) den Status *es wirklich wollen* erhält. Diese Entscheidungsvariante zeigt sich bei jenen Schüler*innen mit Sinnesbehinderung, die in eine weiterführende Höhere Schule wechseln. Im Erhebungszeitraum übernehmen diese Jugendlichen immer mehr (schulische) Aufgabengebiete, was als Indiz für eine zunehmende Selbstständigkeit gewertet wird. Die Jugendlichen mit Behinderung formulieren ein Wollen und werden dabei von den Eltern beraten. Die Eltern nehmen somit eine Rolle ein, die es ihnen ermöglicht, ihrem Kind zur Seite zu stehen und gleichzeitig die Verantwortung abzugeben. Berater*innen informieren über einen Sachverhalt, treffen aber nicht die Entscheidungen für die Person. Dies zeigt sich auch daran, dass Eltern wiederholt darauf hinweisen, dass sie die Entscheidung des Kindes nicht beeinflusst haben, sich von der Entscheidung distanzieren und so die Rolle des Jugendlichen als Entscheidungsobjekt stärken. Die Erfüllung der Erwartung eines selbstständigen Entscheidungsobjekts geht mit einer zunehmenden Aktivität der Jugendlichen und gleichzeitiger Passivität der Eltern einher. Gerade mit Blick auf die hohe Aktivität der Eltern während des gesamten Erhebungszeitraumes ist die abnehmende elterliche Aktivität essentiell. Gleichzeitig machen diese Eltern im Entscheidungsprozess nicht die Erfahrung einer passiven Verlockung (vgl. *entscheiden forcieren*). Eltern können passiver werden, was wiederum zu einer Entlastung führt. Bei den Jugendlichen zeigt sich die diametrale Entwicklung, indem sie aktiver werden. Bedeutsam ist zudem die Erfah-

rung, dass das verbalisierte und angedachte Wollen der Jugendlichen realisiert werden kann. Die Fähigkeit, dass Jugendliche ein realistisches Wollen verbalisieren können, gepaart mit der zunehmenden Aktivität und Selbstständigkeit dürfte damit in Zusammenhang stehen. Gleichzeitig treffen die Jugendlichen mit Behinderung auf die passenden Rahmenbedingungen, die von den Eltern mitgestaltet werden, bspw. Organisation technischer (z. B. Lesegerät) und personeller Unterstützung (z. B. Dolmetscher*innen). Der Wechsel in die Höhere Bildung mit der Aussicht auf Matura lässt Jugendliche und Eltern zuversichtlich in die Zukunft blicken, da mit dem Bildungsabschluss weitere Optionen (wie Studium) offenstehen.

Können die Erwartungen eines selbstständigen Entscheidungssubjekts nur bedingt erfüllt werden, hat dies andere Ebenen des Wollens (*es (nicht) wollen, es müssen*) und damit einhergehende Entscheidungsvarianten der Eltern (*entscheiden forcieren, entscheiden müssen*) zur Folge. Die Unterschiede zeigen sich zum einen hinsichtlich der Unterstützung, die für das Verbalisieren einer Entscheidung notwendig ist, und zum anderen mit Blick auf die ausführende Person.

Die Variante als Eltern *entscheiden forcieren* zeigt sich, wenn Jugendliche mit Behinderung kein Wollen verbalisieren (können), eine Entscheidung mit Blick auf den nahenden Übergang am Ende von SEK I aber notwendig ist. Durch Unterstützung der Eltern (z. B. schnuppern), können die Jugendlichen ein als realistisch bewertetes Wollen (z. B. Berufsbild) formulieren. Damit erfüllen die Jugendlichen mit Behinderung die Erwartungen eines selbstständigen Entscheidungssubjekts, bedürfen aber der Unterstützung. Das Wollen in Form von *es (nicht) wollen* wird von den Eltern validiert und im besten Fall als *es wirklich wollen* realisiert. Betrachtet man den Erhebungszeitraum, zeigt sich bei den Jugendlichen eine zunehmende Passivität, die der Erwartung von zunehmender Aktivität widerspricht. Passivität wird in den Daten in Zusammenhang mit negativen Erfahrungen im angedachten Berufsfeld sowie schulinternen Ausbildungswechsel diskutiert. Diese Erfahrungen scheinen die Zweifel am beruflichen Können zu bestärken und zu einem passiven Verhalten beizutragen. Diese Variante des Entscheidens zeigt sich bei jenen Jugendlichen mit Behinderung, die nach der Schule in eine (Aus-)Bildungseinrichtung wechseln.

Anders verhält es sich, wenn Eltern *entscheiden müssen* und das Wollen des Jugendlichen als *es müssen* zu verstehen ist. Durch einen als kindlich bewerteten Entwicklungszustand und das fehlende Verbalisieren eines realistischen Wollens ist eine erhöhte Aktivität der Eltern notwendig. Deutlich wird das Bestreben der Eltern, den Jugendlichen mit Behinderung einzubeziehen und ihm die Rolle als Entscheidungssubjekt zu übertragen. Damit ein Wollen vom Kind verbalisiert werden kann, genügt es nicht, wenn Eltern das Kind beraten (wie bei *entscheiden abgeben*). Um den Jugendlichen in den Entscheidungsprozess einzubinden, werden ähnliche Strategien wie bei *entscheiden forcieren* gewählt (z. B. schnuppern organisieren). Bei *entscheiden müssen* bedarf es jedoch einer Vorselektion der Optionen durch die Eltern – mit Blick auf die Bedürfnisse des Kindes und der Eltern (z. B. Notwendigkeit von Nachmittagsbetreuung oder Fahrtendienst). Innerhalb der vorselektierten Optionen kann der Jugendliche auswählen, sodass die Eltern mit Unterstützung des Kindes die nächsten Schritte im Entscheidungsprozess setzen können. Gleichzeitig wird von den Eltern die Beeinflussung auf die Entscheidungswahl des Jugendlichen mit Behinderung thematisiert und als unvermeidbar beschrieben. Der Jugendliche beschreibt sich im Entscheidungsprozess und im schulischen Kontext gleichbleibend passiv. Die Analyse verweist auf einen Zusammenhang zum nicht realisierbaren Wollen. Das vom Jugendlichen ursprünglich formulierte Wollen wird – weil als unrealistisch validiert – nicht realisiert und führt in der Beschreibung des Jugendlichen dazu, dass er ein neues Wollen erhält. Diese Variante des Entscheidens tritt in Zusammenhang mit einem abweichenden Lehrplan und dem Wechsel in eine Sondereinrichtung auf.

Die Gemeinsamkeit der Jugendlichen beider Varianten (*entscheiden forcieren*, *entscheiden müssen*) liegt darin, dass sie passiver werden oder passiv bleiben – im Gegensatz zu jenen Jugendlichen, die als selbstständiges Entscheidungssubjekt aktiver werden (*entscheiden abgeben*). Bei Passivität wird der Freizeitbereich für die Jugendlichen bedeutsam. Die selbstgewählten Hobbies in der Freizeit ermöglichen den ansonsten passiven Jugendlichen mit Behinderung eine aktive Rolle. Überdies kann der Freizeitbereich als Ort des Könnens aufgefasst werden, wenn Jugendliche ihren eigenen Interessen folgen, sich als selbstbestimmt erleben und Anerkennung erhalten. Freizeit ist positiv besetzt und steht damit in Opposition zu den Zweifeln (*angezweifelt werden*), die mit dem Reden über Zukunftsthemen einhergehen. Zweifel am beruflichen Können und die Erfahrungen mit schulinternen Ausbildungswechsellern tragen ferner dazu bei, dass die in der Freizeit verfolgten Hobbies im Sinne eines beruflichen „*Rettungsankers*“ zur Basis für einen möglichen Beruf am ersten Arbeitsmarkt werden. Den Bedarf eines „*Rettungsankers*“ haben vor allem jene Jugendliche mit Behinderung, die in einer passiveren Rolle auftreten, ausführlicher Unterstützung thematisieren und Entscheidungen bedingt selbstständig treffen. Zudem sind es jene Jugendliche, die vom eigenen (schulischen, beruflichen) Können nicht uneingeschränkt überzeugt sind und folglich verunsichert werden. Mit Bezug auf die erste Erhebungsphase lässt sich die These aufstellen, dass Hobbies die Jugendlichen mit Behinderung beim Wunsch nach *ausbrechen wollen* unterstützen. Die befragten jungen Männer mit Behinderung lehnen die von ihnen erwarteten Normalitätsvorstellungen ab und wollen stattdessen einen neuen Bildungsweg beschreiten (*ausbrechen*). Hobbies eröffnen den Jugendlichen einen zusätzlichen Weg und werden als Möglichkeit wahrgenommen, um einem zugeschriebenen Arbeitsfeld (Tagesstruktur) zu entkommen.

Eltern berichten generell von einer Notwendigkeit zur schulischen Aktivität, was das Umsetzen schulischer Aufträge (z. B. Praktikumsplatz organisieren), das administrative Handeln (z. B. zusätzliches Schuljahr beantragen) oder das Gestalten passender Rahmenbedingungen für ihr Kind (z. B. Arbeitsplatz in Schule adaptieren) betrifft. Neben der Schule kann das Handeln der Eltern noch andere Bereiche (Arbeit, Wohnen, Freizeit) betreffen. Die Gemeinsamkeit der Eltern bei *entscheiden forcieren* und *entscheiden müssen* liegt nun darin, dass sie trotz einer passiven Verlockung gleichbleibend aktiv sind. Die befragten Eltern machen nicht die Erfahrung, dass sie stetig und dauerhaft passiver werden können. Es zeigt sich eine gleichbleibende elterliche Aktivität, die einzelne oder alle Lebensbereiche umfasst und deshalb differenziert zu betrachten ist. Vor allem die Variante *entscheiden müssen* geht mit einer erhöhten Aktivität der Eltern einher, u. a. aufgrund des Fehlens eines realistischen Wollens. In diesem Kontext zeigt sich die Notwendigkeit zur elterlichen Aktivität über die Volljährigkeit hinaus und zwar in allen Lebensbereichen (Schule, Arbeit, Wohnen, Freizeit).

Nach dem Ankommen der Kinder im neuen schulischen Setting (SEK II-Niveau) formulieren alle Eltern den Wunsch nach einer Auszeit. Es steigt das Bedürfnis der Eltern, (wieder) mehr Zeit für sich zu haben. Eine dauerhafte Entlastung, im Sinne von passiv sein können, zeigt sich bei *entscheiden abgeben*. Die Erwartungen an ein selbstständiges und aktives Entscheidungssubjekt werden erfüllt. Die Eltern können passiver werden und thematisieren in diesem Zusammenhang die Zunahme von mentalen Freiräumen, wenn sie sich weniger Gedanken um die Belange ihrer Kinder mit Behinderung machen müssen. Mit gleichbleibender elterlicher Aktivität geht hingegen eine erhöhte Belastung einher. Ein entlastendes Element ist die Institution Schule mit ihren Strukturen. Schule wird aufgrund der zeitlich vorgegebenen und sich wiederholenden Strukturen als beständiges Element aufgefasst, das Eltern für die Dauer der Beschulung Planungssicherheit gibt. Das Verlassen der (Pflicht-)Schule bedeutet für Eltern das Verlassen eines „geschützten“ Bereichs. In Zusammenhang damit werden die begrenzten schulischen und

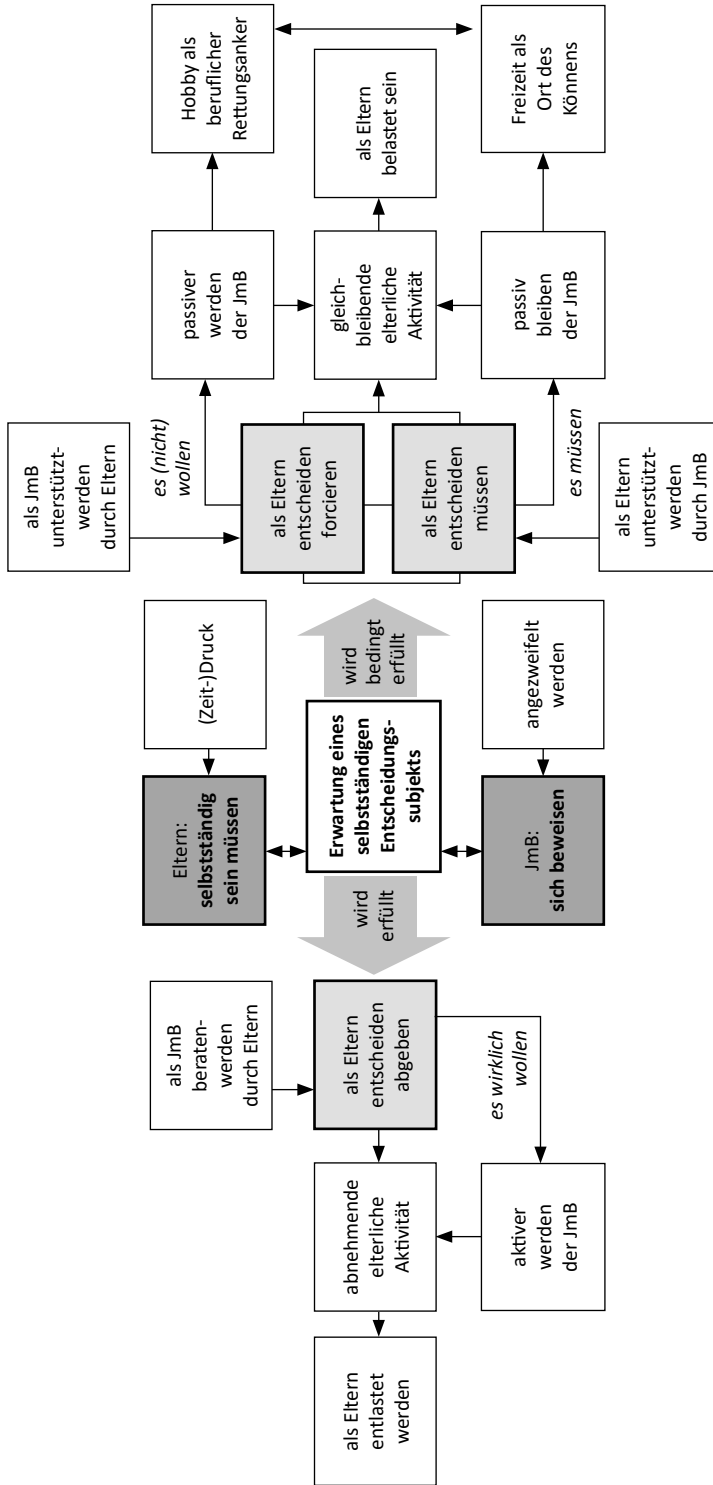
vor allem inklusiven (Aus-)Bildungsoptionen für Jugendliche mit Behinderung – insbesondere bei einem abweichenden Lehrplan – diskutiert. Das Fehlen von niederschweligen inklusiven Optionen erhöht wiederum den Druck für Eltern, ein passendes Bildungsangebot unter der Prämisse inklusiv zu finden. Als Zugangskriterien zu den Institutionen wird neben der bewerteten Selbstständigkeit auf Schulnoten und Lehrpläne verwiesen. Der Wechsel von einer SEKI in eine gymnasiale Oberstufe ist etwa mit einem Lehrplan bei erhöhtem Förderbedarf nahezu unmöglich (mit Ausnahme von Schulversuchen, Privatschulen). Dadurch entsteht für Eltern eine paradoxe Lage, wenn Jugendliche mit Behinderung mit zunehmendem Alter mehr entscheiden sollen, die Auswahl an zur Verfügung stehenden Möglichkeiten jedoch abnimmt. Die begrenzten Optionen werden in erster Linie beim Übergang in eine (Aus-)Bildungseinrichtung für Jugendliche mit Behinderung oder Sondereinrichtung thematisiert. Doch auch bei einem Wechsel in die weiterführende Schule stehen den Jugendlichen mit Sinnesbehinderung nicht alle Optionen zur Auswahl, bspw. aufgrund der Notwendigkeit von gebärdensprachkompetentem Lehrpersonal.

Fazit: Theoretische Statements

Ziel der Dissertation ist die Entwicklung einer Theorie zum Erleben des Entscheidungsprozesses am inklusiven Übergang von SEKI in weiterführende schulische Bildung. Eine erste wichtige Erkenntnis belegt, dass nicht von einem Entscheidungsprozess im Singular gesprochen werden kann. Die Analyse der Daten offenbart drei Varianten des Entscheidens (*entscheiden abgeben*, *entscheiden forcieren*, *entscheiden müssen*) als Ausdifferenzierungen der übergeordneten Entscheidungsformen *selbstständig entscheiden* und *unterstützend (selbstständig) entscheiden*. Im Mittelpunkt der Theorie steht die Erwartung eines selbstständigen Entscheidungssubjekts. Eltern sehen dahinter die (gesellschaftliche) Notwendigkeit, selbstständig sein zu müssen, während Jugendliche mit Behinderung damit einer Beweisverpflichtung nachkommen. Das dahinterliegende Phänomen befasst sich mit der erwarteten zunehmenden Selbstständigkeit der Jugendlichen mit Behinderung als Indiz für eine erwachsene Rolle, die mit Blick auf das Erreichen der Volljährigkeit mit achtzehn Jahren wichtig erscheint.

- Deutlich wird das Bestreben der Eltern, ihrem Kind mit Behinderung die Rolle als Entscheidungssubjekt zu übertragen. Dass dies in unterschiedlichem Ausmaß möglich ist, zeigen die verschiedenen Varianten des Entscheidens, wenn Jugendliche mit Behinderung als Entscheidungssubjekte selbstständig (*entscheiden abgeben*), mit Unterstützung (*entscheiden forcieren*) oder innerhalb vorselektierter Optionen entscheiden (*entscheiden müssen*). Es zeigt sich ein Zusammenhang mit den zur Verfügung stehenden Optionen nach der SEKI. Die größte Vielfalt wird bei *es wirklich wollen* diskutiert (z. B. Höhere Bildung, Studium, Lehre), nimmt von *es (nicht) wollen* bis zu *es müssen* immer weiter ab. Die Möglichkeiten an inklusiven (Aus-)Bildungsmöglichkeiten nach der Pflichtschule werden dabei als allgemein begrenzt beschrieben.
- Jugendliche mit Behinderung fühlen sich im Entscheidungsprozess angezweifelt, was das schulische Können abseits einer angedachten Normalität (jenseits von Höherer Bildung und Tagesstruktur) betrifft. Daraus resultiert ein Gefühl des mangelnden Vertrauens in das eigene Können und gleichzeitig das Bestreben, sich beweisen zu müssen, als Orientierung an der Erwartung eines selbstständigen Entscheidungsprozesses.

Werden Jugendliche mit Behinderung aktiver und selbstständiger, können Eltern Entscheidungen abgeben und werden dadurch entlastet. Nimmt die Selbstständigkeit der Jugendlichen mit Behinderung nicht in dem erwünschten Ausmaß zu, können Eltern nicht passiver werden, was deren Wunsch nach einer Auszeit, im Sinne von passiv sein können, erklärt.



Abkürzung: JmB = Jugendliche*r mit Behinderung

Abb. 49: Erwartung eines selbständigen Entscheidungs-subjekts mit Entscheidungsprozessen

8.3 Allgemeingültige Entscheidungsprozesse und Behinderung

Nachdem die Entscheidungsprozesse (Kapitel 8.1.) sowie die Orientierung an der Erwartung eines selbstständigen Entscheidungssubjekts (Kapitel 8.2.) dargestellt wurden, stellt sich abschließend die Frage nach der Bedeutung dieser Ergebnisse mit Blick auf die Zielgruppe Menschen mit Behinderung. Inwiefern sind die eruierten Entscheidungsprozesse mit der Orientierung an selbstständigem Entscheiden spezifisch für Jugendliche bzw. Eltern mit Behinderung? Oder anders formuliert: Handelt es sich hierbei um allgemeingültige Prozesse des Entscheidens? Wenn dem so ist, wo liegt dann das Spezifikum im Unterschied zu Menschen ohne Behinderung?

Um diese Frage zur Zufriedenheit zu klären wäre es erforderlich, Jugendliche ohne Behinderung – im Sinne eines theoretical samplings und somit als kontrastierende Fälle – zu befragen. Im Rahmen der eigenen Studie war dies nicht möglich (näheres Kapitel 10). Vielfalt bei den Elternstimmen ist u. a. insofern gegeben, als Väter und Mütter mit/ohne Behinderung befragt werden konnten. Die Auswertung der Elterninterviews hat mit Blick auf die Phasen des Entscheidens keine Unterschiede zwischen Elternteilen mit und ohne Behinderung ergeben. Die Phasen *eruiieren*, *verbalisieren*, *validieren*, *revidieren* und *realisieren* konnten sowohl bei Eltern mit und ohne Behinderung ermittelt werden – sind also generell Bausteine des Entscheidungsprozesses. Zudem legen Forschungsergebnisse nahe, dass es sich um allgemeingültige Entscheidungsprozesse handelt – wie auch der Anlass des Entscheidens am institutionell vorgegebenen Übergang am Ende der SEK I alle Schüler*innen betrifft (Maaz et al. 2006, 300). Jungermann, Pfister und Fischer (2005) beschäftigen sich aus psychologischer Sicht ausführlich mit Entscheidungsprozessen. Den Ausführungen folgend beginnt der Prozess des Entscheidens mit dem Erkennen von bzw. dem Suchen nach Optionen (ebd., 4). Eine inhaltliche Nähe zur ermittelten Phase *eruiieren* ist somit angesprochen. Das Ende des Prozesses wird entweder mit dem Festlegen auf eine Option (Phase *verbalisieren*) oder dem Realisieren (Phase *realisieren*) beschrieben (ebd.). Es gibt also eine inhaltliche Übereinstimmung zwischen den ermittelten Phasen und bereits bestehenden theoretischen Annahmen. In der eigenen Forschung werden die einzelnen Phasen noch deutlicher herausgearbeitet und als verschiedene Teilaspekte differenziert betrachtet. Als eigene Phase des Entscheidens folgt auf das Verbalisieren das Überarbeiten (*revidieren*) des angedachten Wollens, das vorrangig in Zusammenhang mit Behinderung begründet wird. Das Wollen (Schul-/Berufswunsch) wird in Relation zur Behinderung gesetzt und reformuliert. Die einzelnen Bausteine (Phasen des Entscheidens) scheinen allgemeiner Natur zu sein, wenn gleich in einzelnen Phasen (wie *revidieren*) Bezüge zur Behinderung hergestellt werden.

Die übergeordneten Entscheidungsformen mit den dazugehörigen Varianten des Entscheidens (*entscheiden abgeben*, *entscheiden forcieren* und *entscheiden müssen*) verdeutlichen die Vielfalt der Entscheidungsprozesse. Durch die Analyse konnte gezeigt werden, wann es zu Abweichungen in der Reihenfolge der Phasen kommt. Um diese Abweichungen verstehen zu können, spielt der Kontext der Forschung (Befragung von Jugendlichen mit Behinderung, Eltern mit/ohne Behinderung) eine wichtige Rolle. Die Varianten *entscheiden abgeben* und *entscheiden forcieren* unterscheiden sich zwar in der notwendigen Unterstützung der Eltern beim Entscheiden und der bewerteten Selbstständigkeit des Kindes mit Behinderung – gemeinsam haben sie hingegen die Abfolge der ermittelten Phasen des Entscheidens: Ein Wollen wird *eruiert*, dann vom Kind mit Behinderung *verbalisiert*, anschließend *validiert*, *revidiert* und zu guter Letzt *realisiert*. Erleben Eltern den Entscheidungsprozess als *entscheiden müssen*, ist mehr Unterstützung, Aktivität sowie das Vorselektieren von Entscheidungsmöglichkeiten notwendig. Die verfügbaren (inkluisiven) Optionen werden mit strukturellen Faktoren, wie Lehrplan (z. B. Lehrplan für Schüler*innen mit erhöhtem Förderbedarf) in Verbindung gebracht und als begrenzt wahrgenommen. Und genau hier kommt es zu

einer Änderung der Reihenfolge, wenn auf das *Eruiere*n eines Wollens durch die Eltern zuerst das gemeinsame *Validieren* mit dem Kind und dann erst das *Verbalisieren* folgt. Es stellt sich hier aber die Frage, inwiefern der vermehrte Einbezug von Eltern in die Phasen des Entscheidens spezifisch für die Zielgruppe Jugendliche mit Behinderung ist. Vorstellbar wäre, dass Eltern generell *entscheiden müssen*, wenn trotz Unterstützung (vgl. *entscheiden forcieren*) das Kind kein Wollen verbalisieren kann. Dies könnte unabhängig von einer zugeschriebenen Behinderung der Fall sein, gerade wenn wie am Ende der SEK I eine Entscheidung getroffen werden muss und Jugendliche (mit/ohne Behinderung) nicht unbegrenzt Zeit für das Verbalisieren eines Wollens haben.

Von allgemeiner Natur sind – neben den gesetzlichen Regelungen, die für alle Jugendliche gelten (wie z. B. Zeitpunkt des Übergangs, Volljährigkeit) – die Entwicklungsphasen. Die Phase der Adoleszenz²⁵ ist Bestandteil menschlicher Entwicklung am Weg zum erwachsenen Ich (Markowetz 2000, 136). Feuser (2005, 218) bezeichnet Adoleszenz als „entwicklungslogisch[e] Kris[e]“, also als einen erwartbaren krisenhaften Moment im Erwachsenwerden. Derartige Erfahrungen sind zwar allgemeingültig, gilt es bei Jugendlichen mit Behinderung differenziert zu betrachten, etwa was die Auseinandersetzung mit der eigenen Behinderung betrifft (Köbberling 1998, 128). Die Erwartung zunehmender Selbstständigkeit könnte Teil dieser „entwicklungslogischen“ Phase sein. *Selbstständiger-Werden* wäre demnach als Phase im *Erwachsen-Werden* zu verstehen. Für diese These spricht, dass nach Blanck (2020, 220) in den modernen, westlichen Staaten die selbstständige Lebensführung Teil der erwarteten Normalbiographie ist. Die Analyse hat verdeutlicht, dass sich Eltern für ihr Kind ein selbstständiges Leben wünschen und sich an dieser Vorstellung orientieren. Die Erwartung eines selbstständigen Entscheidungssubjekts kann ferner als Indiz einer allgemeinen gesellschaftlichen Entwicklung, wie Individualisierung, gewertet werden (ausführlicher in Kapitel 9). Wenn nun die Erwartungen an Selbstständigkeit ebenso wie die Entscheidungsprozesse von allgemeiner Natur sind, worin liegt der Unterschied zu Entscheidungsprozessen bei Jugendlichen bzw. Eltern ohne Behinderung?

Die verschiedenen Varianten des Entscheidens sind in den Kontext Behinderung eingebettet. Behinderung kann demnach als Reflexions- und Hintergrundfolie verstanden werden, vor dem die Entscheidungsprozesse stattfinden. Die einzelnen Phasen des Entscheidens können – mit Blick auf die Individualität der Erfahrungen – nur mit Blick auf den Kontext Behinderung verstanden werden. Das Spezifikum der Zielgruppe Behinderung und deren Erfahrungen zeigt sich zunächst mit Blick auf das Setting bzw. die Rahmenbedingungen. Die Jugendlichen mit Behinderung haben Erfahrungen in der inklusiven Beschulung, teilweise einen zugewiesenen sonderpädagogischen Förderbedarf und einen speziellen Lehrplan. Das Bereitstellen der passenden Rahmenbedingungen ist an das administrative Handeln der Eltern geknüpft, wenn sie innerhalb zeitlicher Fristen Anträge für zusätzliche Schuljahre, technische (z. B. Lesegerät) oder personelle (z. B. Dolmetscher*innen) Unterstützung stellen. Gerade beim Entscheiden am Übergang zeigt sich ein Spezifikum der Zielgruppe, wenn das Vorhandensein von bspw. gebärdensprachkompetentem Lehrpersonal die Entscheidung für oder gegen eine Schule auf SEK II-Niveau beeinflusst. Generell wird auf die begrenzten inklusiven und vor allem schulischen Bildungsmöglichkeiten nach der Pflichtschule hingewiesen. Die Situation steht in Zusammenhang mit den gesetzlichen Grundlagen, die eine inklusive Beschulung bis zum Ende der Pflichtschule, aber nicht darüber hinaus, regeln. Eine weitere schulische Bildung nach der Pflichtschule ist oftmals nur in privaten und/oder nicht inklusiven Settings möglich. Und hier zeigen sich weitere Spezifika des Entscheidungsprozesses, wenn die damit einhergehende Belastung der Eltern näher betrachtet wird. Die begrenzten Optionen

25 Eine nähere Auseinandersetzung mit der Phase der Adoleszenz kann an dieser Stelle leider nicht erfolgen. Zur weiterführenden Lektüre verweise ich auf King (2013) sowie King und Koller (2009).

führen bei Eltern im Zuge des Entscheidungsprozesses zu einem erhöhten Druck, was das Finden passender Alternativen (in Übereinstimmung mit den individuellen Bedürfnissen des Kindes mit Behinderung) betrifft. Als Begründung wird fehlendes Wissen über (Aus-)Bildungsmöglichkeiten von Jugendlichen mit Behinderung genannt. Das Informationsdefizit der Eltern – vor allem ohne Behinderung – kann auf zwei Aspekte zurückgeführt werden: Zum einen fehlen Erfahrungen mit Behinderung im sozialen Umfeld und somit die Wissensweitergabe durch den Freundes-/Bekanntekreis. Zum anderen können Eltern ohne Behinderung nicht auf ihr eigenes Leben als Referenzfolie zurückgreifen, müssen sich ihr Wissen erst aneignen (bspw. zu Schulformen). Fehlendes Wissen trägt wiederum zu einer erhöhten Belastung der Eltern bei, wenn innerhalb einer zeitlichen Frist gehandelt werden muss und Aktivität Wissen voraussetzt. Die genannten Aspekte führen in der Folge dazu, dass sich der Übergang- sowie Entscheidungsprozess bei Eltern eines Kindes mit Behinderung durch eine erhöhte Aktivität auszeichnet, was bspw. das administrative Handeln oder das Einholen von Informationen betrifft, auch um Zweifeln am Können des Kindes zu begegnen. Die Zuschreibung „mit Behinderung“ im Sinne einer defizitorientierten Sichtweise führt in der Wahrnehmung der Jugendlichen ebenso zu Zweifeln am (kognitiven) Können. Jugendliche mit Behinderung setzen sich im Zuge des Entscheidungsprozesses mit diesen Zweifeln auseinander und wünschen sich mehr Zutrauen in das Können. Die angedachte und erwartete Normalität, was (Aus-)Bildungswege nach der SEK I betrifft, wird von den Jugendlichen mit Behinderung abgelehnt und stattdessen der Wunsch nach Höherer Bildung (SEK II) und einer Zukunft abseits von Tagesstrukturen deutlich artikuliert. Entscheidungsprozesse am Übergang von SEK I in die weitere schulische Bildung werden von Eltern als belastend erlebt. Die folgende Darstellung zeigt die Belastungsfaktoren, die als charakteristisch für Eltern eines Kindes mit Behinderung am Übergang bzw. während des Entscheidungsprozesses angesehen werden können:

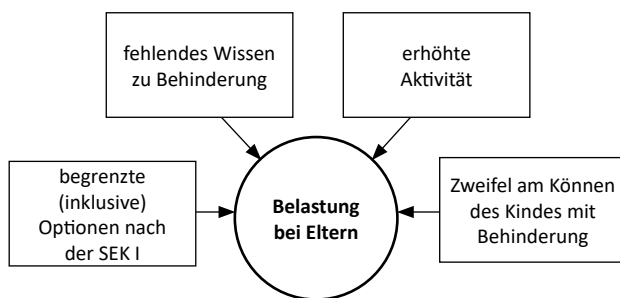
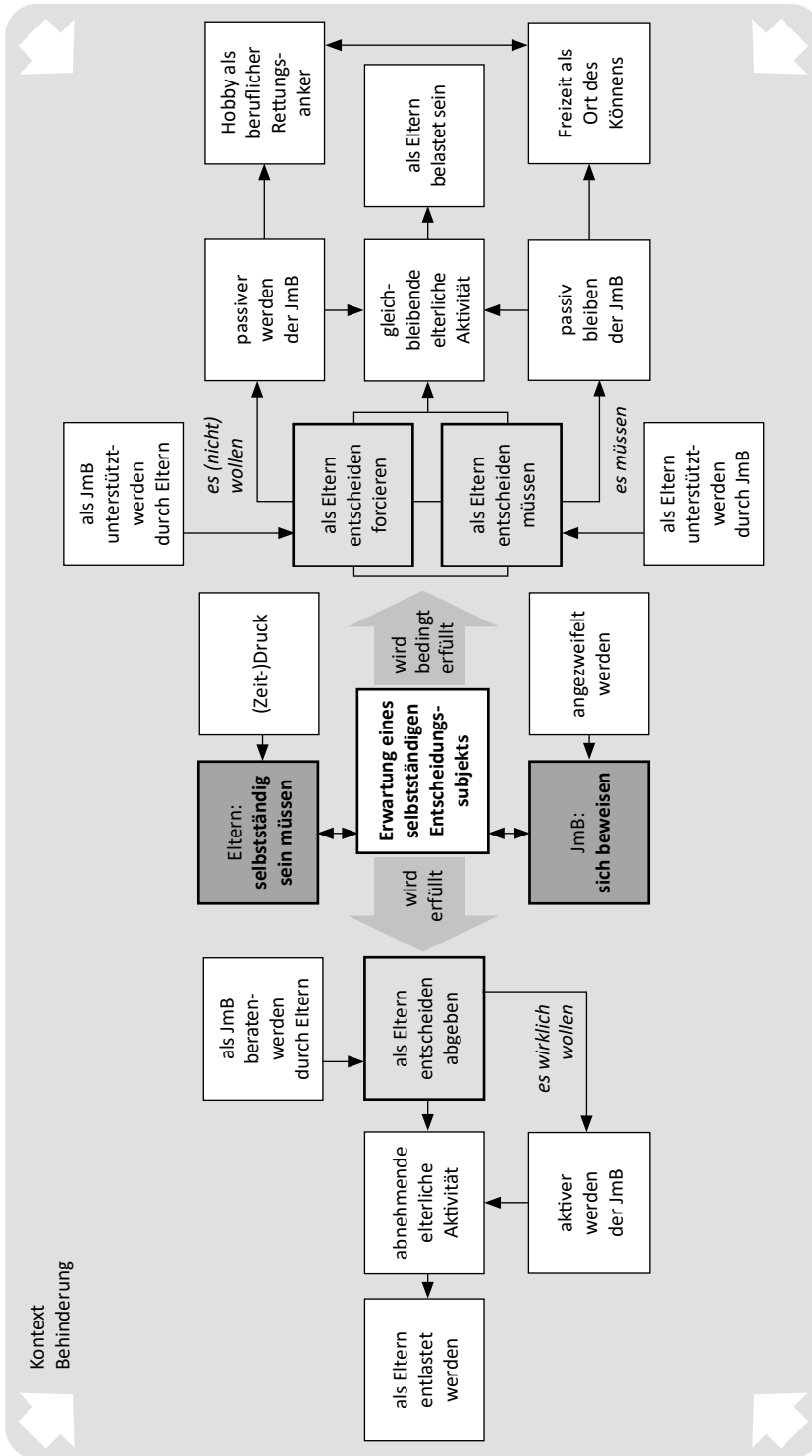


Abb. 50: Belastungsfaktoren bei Eltern im Entscheidungsprozess

Die Entscheidungsprozesse (*entscheiden abgeben*, *entscheiden forcieren*, *entscheiden müssen*) haben einen allgemeingültigen Charakter, was den Ablauf der einzelnen Phasen betrifft. Mit Blick auf die Zielgruppe sind die allgemeinen Entscheidungsprozesse aber nur eingebettet in den Kontext Behinderung zu verstehen. Erst durch die Rahmenbedingungen am inklusiven Übergang (z. B. begrenzte inklusive Optionen für SEK II), die Erfahrungen der befragten Jugendlichen mit Behinderung (u. a. Zweifel wegen Behinderung, aus Normalität ausbrechen wollen) und deren Eltern (u. a. administratives Handeln, hohe Aktivität) werden die eruierten Entscheidungsprozesse mit der Orientierung an selbstständigem Entscheiden spezifisch für Jugendliche mit Behinderung und Eltern mit/ohne Behinderung. Ausgehend von diesen Überlegungen ist das entwickelte visuelle Modell (vgl. S. 301) zu adaptieren und der Zusammenhang von Entscheidungsprozessen und Behinderung (Kontext) im Sinne einer Reflexions-/Hintergrundfolie darzustellen.



Abkürzung: JmB = Jugendliche*r mit Behinderung

Abb. 51: Allgemeingültige Entscheidungsprozesse und Behinderung

Teil 4: Diskussion der Forschungsergebnisse

Wie erleben Jugendliche mit verschiedenen Behinderungen und deren Eltern (mit/ohne Behinderung) den Entscheidungsprozess am inklusiven Übergang von SEK I in weitere schulische Bildung? Diese Frage steht im Mittelpunkt der Dissertation und war für Erhebung sowie Auswertung der Daten zentral. Die Analyse hat gezeigt, dass die Erwartung eines selbstständigen Entscheidungssubjekts wesentlich ist. Es konnten allgemeingültige Entscheidungsprozesse eruiert werden, die – je nach Erfüllung der Erwartung eines selbstständigen Entscheidungssubjekts – stattfinden und im Kontext von Behinderung zu diskutieren sind. Ausgehend von der entwickelten Theorie gilt es als Forscher*in erneut eine Literaturrecherche durchzuführen, die Ergebnisse also im Kontext existierender Theorien zu diskutieren (Charmaz 2011c, 373). Urquhart (2013, 171) bringt dies in folgendem Zitat auf den Punkt: „It is simply a case of sequencing, with some searching done at the beginning, but more searching done at the end of the theory development, so theoretical integration can take place.“ Dies steht in Einklang mit den Ausführungen von Charmaz (2014, 31), wonach die Literatursichtung am Ende der Arbeit gezielt mit Blick auf die fertige *Grounded Theory* durchgeführt wird und sich dadurch von allgemeinen Recherchen – wie sie etwa für wissenschaftliche Exposés durchgeführt werden müssen – unterscheidet. Vielmehr sollen mit der abschließenden Recherche die entwickelte Theorie und die darin gefundenen Prozesse anhand bestehender Literatur überprüft werden (Creswell 2012, 442).

Gliederung von Teil 4

In Kapitel 9 erfolgt die theoretische Einbettung der Ergebnisse auf Grundlage einer umfassenden Literaturrecherche. Dazu werden die Erkenntnisse der Dissertation zusammenfassend dargestellt und kritisch im Kontext Inklusion reflektiert. Das abschließende Kapitel 10 startet mit einer Reflexion des Forschungsprozesses. Neben einer Diskussion der Forschungsergebnisse in Hinblick auf das erreichte Level der Theorie werden Stärken und Schwächen der Untersuchung aufgezeigt. Die Arbeit schließt mit einem Ausblick im Sinne von Implikationen für (Bildungs-) Wissenschaft und Praxis.

9 Theoretische Einbettung der Forschungsergebnisse

Im Fokus der Dissertation steht das Erleben des Entscheidungsprozesses am inklusiv verstandenen Übergang von Sekundarstufe (SEK) I in weitere schulische Bildung aus Sicht der Jugendlichen mit Behinderung und der Eltern (mit/ohne Behinderung). Jugendliche und Eltern wurden ab Ende der SEK I im Längsschnitt drei Mal befragt, deren Bildungsverläufe und Entscheidungsprozesse also über einen Zeitraum von zwei Jahren verfolgt. Die Auswertung hat offenbart, dass sich drei Entscheidungsprozesse in Form von Varianten des Entscheidens (*entscheiden abgeben*, *entscheiden forcieren*, *entscheiden müssen*) unterscheiden lassen. Die Varianten setzen sich jeweils aus fünf Phasen des Entscheidens zusammen (*eruiieren*, *verbalisieren*, *validieren*, *revidieren*, *realisieren*), die in abweichender Reihenfolge auftreten können. Als Orientierung dient Eltern und Jugendlichen mit Behinderung die Erwartung eines selbstständigen Entscheidungssubjekts. Je nach Erfüllung dieser Erwartung tritt eine andere Entscheidungsvariante in Erscheinung und geht mit einem unterschiedlichen Aktivitätsausmaß bei Jugendlichen und Eltern einher.

Die Ergebnisse können im Kontext diverser Theorien diskutiert werden. Im Zuge der nun folgenden theoretischen Einbettung werden die Forschungsergebnisse – aufgrund meiner Verortung als bildungswissenschaftliche Inklusionsforscherin – aus einer inklusiven Perspektive diskutiert, weshalb vorrangig auf inklusions-, aber auch sonderpädagogische Quellen Bezug genommen wird. Damit geht ein spezifischer (selektiver) Blickwinkel auf Theorien einher, der andere Disziplinen (wie z. B. Psychologie) ausspart. Dieser Hinweis ist insofern notwendig, weil nach Charmaz (2011b, 94) „uns immer bewusst sein muss, von welchem Standpunkt aus wir über Daten sprechen, die wir analysieren.“ Es wird im Folgenden auf verschiedene Quellen und Theorien Bezug genommen, um die Erkenntnisse theoretisch zu verorten. Nach Blanck (2020, 43–44) stellt sich dabei die Frage, inwiefern Forschungsbefunde aus anderen Ländern übernommen werden können. Aufgrund der Besonderheiten des deutschen Schulsystems (u. a. frühe Selektion, Institutionalisierung der Sonderpädagogik) entscheidet sich Blanck (2020, 45) für das Heranziehen nationaler Quellen. Die Argumentation von Blanck (2020) lässt sich angesichts vergleichbarer Schulstrukturen auf den österreichischen Kontext übertragen.²⁶ In Übereinstimmung mit Blanck (2020, 45) werden daher vorrangig Quellen aus deutschsprachigen Ländern mit einer ähnlichen Struktur, was z. B. die Beschulung von Schüler*innen mit SPF/Behinderung und deren schulische Möglichkeiten in der SEK II betrifft, herangezogen.

Begrenzte inklusive Bildungsangebote und Strategien der Eltern zur Teilhabe

Gesetzliche Grundlagen beeinflussen die Bildungsmöglichkeiten/-verläufe der Jugendlichen mit SPF/Behinderung, etwa wenn in Österreich die Möglichkeit zur integrativen bzw. inklusiven Beschulung mit der Pflichtschule endet. Diese Erkenntnis ist weder neu noch überraschend. So wurde bereits im Quali-TYDES Projekt aus einer international vergleichenden Perspektive gezeigt, wie sich Bildungspolitik auf die Bildungsbiographien von Menschen mit Behinderung auswirkt (Biewer et al. 2015; Buchner 2021). Desgleichen wird seit Jahren von Forscher*innen auf die begrenzten inklusiven Bildungsangebote und die fehlenden gesetzlichen Regelungen für

²⁶ Die Schulstrukturen in den deutschsprachigen Ländern sind trotz großer Ähnlichkeiten keinesfalls identisch. Im Unterschied zu Deutschland gibt es in Österreich „eine einheitliche staatliche Gesetzgebung für die Schulen durch den Bund, die alle Bereiche schulischer Organisation und des Unterrichts für Lehrer*innen abdeckt“ (Biewer 2021, 240). Eine von Bundesland zu Bundesland unterschiedliche Ausdifferenzierung der Schultypen, wie von El-Mafaalani (2020, 176–179) für Deutschland beschrieben, findet sich in Österreich daher nicht.

die Höhere Bildung in Österreich hingewiesen (bspw. Biewer 2018; Moser 2018). Dass sich wenig verändert hat, zeigt die aktuelle Forderung in der Evaluation des Nationalen Aktionsplans Behinderung 2012-2020: „Sicherstellung von umfassender Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit SPF in Sekundarstufe II und gesetzliche Verankerung von inklusiver Bildung als Auftrag der Allgemeinbildenden Höheren Schulen“ (BMSGPK 2020a, 741, Punkt 9). Die Auseinandersetzung mit den Übergängen der Jugendlichen mit Behinderung im Sample kann also nicht losgelöst von den inklusiven und vor allem gesetzlichen Bildungsmöglichkeiten nach der Pflichtschule erfolgen. Welche „Anschlussmöglichkeiten“ den Schüler*innen mit Behinderung nach der SEK I „formal offenstehen“ (Blanck 2020, 24), wird durch die Strukturen des österreichischen Schulsystems geregelt. Mit den Worten von Maaz und Kolleg*innen (2006, 299) sind die untersuchten Übergänge nach der Pflichtschule „an konkrete rechtliche oder gesellschaftliche Regelungen gebunden“. Ausgehend von den existierenden Gesetzen war vor der Untersuchung schon klar, bis zu welcher Schulstufe inklusive Beschulung in Österreich geregelt ist (näheres zu den Rahmenbedingungen in Kapitel 2). Durch das Erheben der betroffenen Perspektiven am Bildungsübergang lässt sich jedoch rekonstruieren, wie Jugendliche mit Behinderung und Eltern (mit/ohne Behinderung) mit den strukturellen Begrenzungen umgehen. Die Datenanalyse offenbart zwei Strategien im Umgang mit den begrenzten inklusiven Beschulungsmöglichkeiten auf SEK II-Niveau:

- *Strategie 1: Übergänge durch eine verlängerte inklusive Pflichtschulzeit aufschieben*
Durch das Beantragen zusätzlicher Schuljahre am Ende der SEK I kann das Kind mit Behinderung, innerhalb eines maximal verfügbaren Kontingents an Bildungsjahren, länger im inklusiven Schulumfeld bleiben. Gleichzeitig wird die Entscheidung aufgeschoben, wodurch Jugendliche und Eltern mehr (Bedenk-)Zeit erhalten. Es braucht dafür das Wissen um die Möglichkeit des Aufschiebens und die administrative Kompetenz der Eltern.
- *Strategie 2: Ausweichen auf private Bildungsmöglichkeiten*
Der Großteil der Jugendlichen mit Behinderung wechselt in ein privates Setting auf SEK II – ein weiteres Indiz dafür, dass Beschulungsmöglichkeiten nach der Pflichtschule fehlen und daher auf private Institutionen ausgewichen wird mit dem Ziel der Ausbildung und Bildung.

Das Bestreben von Eltern, inklusive Beschulung zu verlängern (Strategie 1), wird von Ergebnissen eines mehrjährigen Projekts²⁷ bestätigt, das die nachschulischen Wege von Menschen mit sog. intellektueller Beeinträchtigung in Österreich untersucht hat. Ein differenzierter Blick auf Daten nach Art der Beschulung (inklusive Beschulung, Sonderschule) und Gender (männlich, weiblich) zeigt die hohe Bedeutung von inklusiver Beschulung „for access to vocational education and training measures for persons with ID [intellectual disability]“ (Fasching 2014, 515). Wenn Inklusion als normativer Anspruch verstanden wird (Hoffmann 2018, 20), eröffnet dies „die Frage der gesellschaftlichen Teilhabe von Individuen als Personen“ (Bohn 2006, 7). Mit anderen Worten: Wer kann in welchen Bildungsbereichen nach der Pflichtschule teilhaben? Über 20 Jahre nach Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention und dem Bekenntnis Österreichs zu inklusiver Beschulung, was den gleichberechtigten Zugang zu weiterführenden Schulen beinhaltet (BMSGPK 2016; Pfahl 2012, 420), kann immer noch nicht von einer uneingeschränkten Teilhabe zu allen Bildungsmöglichkeiten für alle Schüler*innen auf SEK II-Niveau gesprochen werden. Die Analyse der Interviews bekräftigt die Einschätzung und zeigt, dass es an inklusiven Bildungsangeboten auf SEK II fehlt – für Jugendliche mit SPF/Behinderung im Allgemeinen und jene mit höherem Unterstützungsbedarf und einem besonderen Lehrplan (wie

27 FWF-Projekt „Berufliche Teilhabe von Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung“

z. B. Lehrplan für Schüler*innen mit erhöhtem Förderbedarf) im Speziellen. Vor diesem Hintergrund können die Strategien der Eltern (Verlängerung der Pflichtschulzeit, Ausweichen auf private Angebote) als Weg verstanden werden, um ihren Kindern mit Behinderung die Teilhabe im weiterführenden, nicht verpflichtenden Bildungsbereich zu ermöglichen. Koch und Werning (2017, 442) betonen darüber hinaus, dass es einen Zusammenhang zwischen Selektivität eines Schulsystems und Inklusion gibt: „Je selektiver die bisherigen Strukturen sind, desto schwieriger ist die Umsetzung von inklusiver Bildung.“ Aus dieser Perspektive sind selektive Schulsysteme kritisch zu betrachten, da sie eine gleichberechtigte Teilhabe ins Schulsystem erschweren.

Heterogenität bei Bildungsverläufen: Soziale Ungleichheit und abweichende Normalität

Die Bildungsverläufe von benachteiligten Jugendlichen, wie jungen Männern und Frauen mit Behinderung, sind generell „much more heterogeneous than suggested by mainstream educational research“ (Walther et al. 2015, 368). Die Vielfalt zeigt sich etwa bei den zahlreichen Angeboten am Übergang Schule-Beruf, die bei den Betroffenen zu einem Gefühl der Orientierungslosigkeit führt (Schellenberg, Studer & Hofmann 2016, 485, Sorger & Bergmann 2021, 38). Im Sample werden zwei (Bildungs-)Wege beschrrieben, die aufgrund der Abschlusszertifikate unterschiedliche Zukunftsoptionen für die Jugendlichen mit Behinderung offenhalten: Höhere Schule und Ausbildungs-/Sondereinrichtung.

Zwei Jugendliche mit Sinnesbehinderung wechseln nach der SEK I in eine *Höhere Schule*. Die Rede von inklusivem Übergang ist hier bedingt angebracht. Die Jugendlichen verbleiben zwar im Schulsystem und werden weiterhin mit Schüler*innen ohne Behinderung unterrichtet, sie passen sich dafür den Vorgaben des Höheren Schulsystems an (bspw. die Erwartung an selbstständiges Lernen betreffend) und müssen die Zugangskriterien (z. B. Schulnoten) erfüllen. Für die passenden Rahmenbedingungen mit Blick auf technische (z. B. Lesegerät) und personelle Unterstützung (z. B. Dolmetscher*innen) müssen die Eltern sorgen. Die Wahl der Jugendlichen mit Behinderung für Höhere Bildung kann als Entscheidung gegen eine erwartete Normalität verstanden werden. Der Wunsch nach Höherer Bildung irritiert das soziale Umfeld der Jugendlichen und führt zu Zweifeln am (kognitiven) Können. Wenngleich in der Fachliteratur immer wieder darauf verwiesen wird, dass Jugendliche mit Sinnesbehinderung häufiger in Höhere Schulen wechseln (bspw. Studie von Krausneker & Schalber 2007), zeigen gerade die Erfahrungen der jungen Männer im Sample, dass dieser Wechsel dennoch von Zweifeln des Umfelds begleitet wird. Erklären lässt sich dies möglicherweise mit den geringen Erfahrungswerten in der inklusiven Beschulung von Jugendlichen mit Sinnesbehinderung. So betonen etwa Giese und Kolleg*innen (2021), dass im Gegensatz zum anglo-amerikanischen Sprachraum in Deutschland nicht alle Schüler*innen mit Sehbehinderung inklusiv beschult werden. Eine ähnliche Situation kann für Österreich angenommen werden.²⁸ Dabei ist zu bedenken, dass die Zahl der Schüler*innen mit Behinderung international betrachtet generell mit jeder Schulstufe abnimmt (Anderson et al. 2000; Demmer 2017; Spandagou 2015). Mit Unterstützung der Familien können die Jugendlichen mit Sinnesbehinderung den Weg in die Höhere Schule realisieren und erwerben mit der Matura die Zugangsvoraussetzung zu weiteren (Aus-)Bildungsmöglichkeiten. Zertifikate sind eine wichtige Voraussetzung für den Arbeitsmarkt, was die Erwerbchancen von Personen mit Qualifikationen erhöht (Buchner 2021; El-Mafaalani 2020; Fasching 2019; Solga 2005) oder umgekehrt, das Risiko auf (Jugend-)Arbeitslosigkeit minimiert (Cuconato & Walther 2015, 283). Die anderen drei Jugendlichen mit Behinderung wechseln nach der Pflichtschule verspätet, d. h. mit zusätzlichen Schuljahren in der Pflicht-

²⁸ Zu den begrenzten statistischen Daten zur Höheren Bildung in Österreich siehe Kapitel 2.

schulzeit, in eine *Ausbildungs-/oder Sondereinrichtung*. Damit wird eine Alternative zwischen „klassischer“ weiterführender schulischer Bildung (z. B. gymnasiale Oberstufe) und Ausbildung (z. B. integrative Lehre) beschritten. Beide Optionen sind für die Jugendlichen mit Behinderung aufgrund fehlender Zugangsvoraussetzungen nicht möglich. Der Wechsel in die Ausbildungs-/oder Sondereinrichtung ermöglicht zwar weiterhin Bildung, gleichzeitig werden beide Settings ohne anerkanntes Zertifikat (z. B. Lehre) abgeschlossen, was den Zugang zum Erwerbsarbeitsmarkt stark einschränkt. Verglichen mit den Zukunftsoptionen der Jugendlichen mit Sinnesbehinderung nach absolvierter Höherer Bildung wird deutlich, wie Schulbildung und Zertifikate „die Weise der gesellschaftlichen Integration von Personen“ (Pfahl 2011, 12) bestimmen. Mit Blick auf den weiteren Bildungsverlauf verstärken sich für Jugendliche ohne Schulabschluss *soziale Ungleichheiten*²⁹, denn „Bildungsabschlüsse sind instande, gesellschaftliche Türen zu öffnen und zu schließen“ (El-Maafalani 2020, 63). Die „Teilhabemöglichkeiten“ in den nachschulischen Phasen hängen neben den individuellen Ressourcen von Personen also wesentlich von den erlangten Bildungszertifikaten ab (Buchner 2021, 253). Fehlende Qualifikationen führen vielfach zu Berufen mit geringer Entlohnung oder zu einem Tätigsein in Tagesstrukturen mit Taschengeld anstelle von Gehalt. Auf die Bedeutung von Qualifikationen für gering qualifizierte Personen, zu denen vielfach Menschen mit Behinderung zählen, hat Solga (2005) bereits vor über fünfzehn Jahren hingewiesen. Die damals skizzierte „steigende Bedeutung von Bildung“ (Solga 2005, 18) ist immer noch aufrecht und hat nach El-Maafalani (2020, 102) allgemein zu einem gestiegenen Bildungsniveau geführt. Inwiefern sich das Bildungsniveau bei allen Menschen gleichermaßen erhöht hat, z. B. auch bei Personen mit Migrationshintergrund oder Behinderung, müsste differenzierter betrachtet werden. Es lässt sich aber festhalten, dass die Bedeutung von anerkannten Bildungsabschlüssen allgemein zugenommen hat. Ein Fehlen von Qualifikationen führt vielfach zu (negativen) Auswirkungen auf den weiteren Lebensverlauf, wie „Bildungsarmut und Arbeitsmarktexklusion“ (Fasching 2019, 867) bei Menschen mit Behinderung. Vor diesem Hintergrund gilt es die Bedeutung von Hobbies als berufliche „*Retningsanker*“ am Weg zum (ersten) Arbeitsmarkt zu reflektieren (vgl. Kapitel 8). Zwar handelt es sich beim Freizeitbereich um ein „inklusive wirksames Handlungsfeld“ (Markowetz 2016, 459), das gesellschaftliche Teilhabe durch das Ausüben von Hobbies ermöglichen kann. Gleichzeitig führen aber Hobbies in den seltensten Fällen zu anerkannten Zertifikaten, die wiederum für den Erwerbsarbeitsmarkt unerlässlich sind (Lindmeier & Schrör 2015, 151). In Einklang mit diesen Ausführungen ist der Hinweis wenig überraschend, dass Übergänge zur *Reproduktion sozialer (Bildungs-)Ungleichheit* bei bereits benachteiligten Personen beitragen (Siegert 2019, 220; Thiersch, Silkenbeumer & Labede 2020, 2). Zu einer Reproduktion kommt es etwa, wenn Bildungswege eingeschlagen werden, die ohne Zertifikat abschließen und damit die beruflichen Möglichkeiten stark eingeschränkt sind. Die Reproduktion sozialer Ungleichheit im Bildungsverlauf wird in der Forschungslandschaft mit unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen umfangreich thematisiert (bspw. El-Maafalani 2020; Gomolla & Radtke 2009; Hillmert 2012, 2016). Die Faktoren für gelingende oder risikobehaftete Bildungsverläufe sind vielfältig und komplex. In der Literatur breit diskutiert werden in diesem Zusammenhang Aspekte wie Gender, kultureller Hintergrund oder sozio-ökonomischer Status (Hughes, Banks & Terras 2013, 31). Nicht zu vergessen ist zudem die „Primärsozialisation im Elternhaus [...] als maßgeblicher Faktor, der die weitere Bildungs- und Berufslaufbahn entscheidend prägt“ (Vogl et al. 2020, 91).

29 Eine komprimierte Zusammenfassung zentraler theoretischer Ungleichheitsmodelle von älteren Ansätzen (z. B. Klassen- sowie Schichttheorien) bis hin zu neueren Konzepten (z. B. Konzept der sozialen Lagen) kann bei Fasching (2019, 855-886) nachgelesen werden.

Die präsentierten Bildungsverläufe der Jugendlichen mit Behinderung entsprechen bisherigen Forschungserkenntnissen, wonach Jugendliche mit Sinnesbehinderung eher in die Höhere Schule wechseln, während Jugendliche mit Lernbehinderung früher aus dem Schulsystem ausscheiden (vgl. Fasching 2012; Fasching & Fülöp 2017; Powell 2013; Spandagou 2015) und vielfach über das „Übergangsregime“ (Lindmer 2015, 314) in den nachschulischen Bereich einmünden. Der Wechsel in ein dezidiert inklusiv verstandenes Setting mit einer heterogenen Gruppe an Schüler*innen ist bedingt gegeben. Der Wunsch nach einer *abweichenden Normalität* zeigt sich beim Übergang in Höhere Bildung und Ausbildungs-/Sondereinrichtung. Im Vordergrund stehen weder rationale Abwägungen noch Kosten-Nutzen-Kalkulationen (Labede & Thiersch 2014). Im Gegensatz zum entscheidungstheoretischen Erklärungsmodell ist die Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Erwartungen bedeutsam. Es sind die gesellschaftlichen Regeln sowie die Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsweisen der einzelnen Individuen (Habitus), die sich auf das Entscheidungsverhalten auswirken (Ecarius, Miethe & Tervooren 2014; Rabenstein & Gerlach 2016, 216; Sponholz & Lindmeier 2017). In Auseinandersetzung mit der erwarteten gesellschaftlichen Normalität (abseits von Höherer Bildung und in Tagesstrukturen) werden von den Jugendlichen mit Behinderung und den Eltern Entscheidungen getroffen. Die erwartete Normalität wird abgelehnt und stattdessen ein Weg in eine höhere Bildungsstufe angestrebt. Gerade in Zusammenhang mit der zuvor genannten Strategie, dass viele Jugendliche mit Behinderung auf private Bildungswege ausweichen, zeigt sich die Bedeutung des ökonomischen Kapitals, wenn ein Schulbesuch privat zu finanzieren ist (Bourdieu 1983, 2016). Vor dem Hintergrund einer abweichenden Normalität und in Anlehnung an die Annahmen eines sog. *Normallebenslaufs* (Kohli 1985), bestehend aus Ausbildungs-, Erwerbs- und Ruhestandsphase (Stauber & Walther 2004; Walther 2016), stellt sich die Frage, ob für Jugendliche mit Behinderung die Vorstellung einer anderen (Bildungs-)Normalität vorherrschend ist. Während nach El-Mafaalani (2020) die Zahl der Schüler*innen in Gymnasien kontinuierlich steigt (ein Befund aus Deutschland, der auch für Österreich angenommen werden kann), stellt die Entscheidung für Höhere Bildung bei Jugendlichen mit Behinderung weiterhin eine Irritation dar. Die zunehmende (Bildungs-)Normalität, sich für ein Gymnasium zu entscheiden, scheint nicht für alle Jugendliche gültig zu sein. Hier wäre eine tiefergehende Analyse interessant, wie sich die Zielgruppe der Schüler*innen an Gymnasien zusammensetzt. Die Vermutung liegt nahe, dass benachteiligte Jugendliche, z. B. aus sozial benachteiligten Familien, mit Migrationshintergrund oder mit Behinderung, in Höheren Schulen unterrepräsentiert sind. Möglicherweise stellt eine Entscheidung von benachteiligten Jugendlichen für Höhere Bildung generell eine Irritation dar. Entscheidungen gegen eine erwartete Normalität (wie für Höhere Bildung oder gegen eine Tagesstruktur) zeigt nach Blanck (2020, 221), „was in einer Gesellschaft an Normalitätsvorstellung dominiert und welche Konsequenzen dies für eine Gesellschaft hat.“ Die Konsequenzen für die befragten Jugendlichen mit Behinderung zeigen sich etwa in der Notwendigkeit, sich beweisen zu müssen (vgl. Kapitel 8.2.).

In Anlehnung an Gomolla und Radtkes (2009) *Konzept der institutionellen Diskriminierung* – entwickelt in einer Studie zur Benachteiligung von Schüler*innen mit Migrationshintergrund (Hopf 2015, 801) – stellt sich darüber hinaus die Frage nach der Bedeutung des schulischen Personals bei Übergangsentscheidungen und inwiefern es hier zu Reproduktion sozialer Ungleichheit kommt. Zu einer Reproduktion kommt es etwa, wenn von Lehrkräften vom Wechsel in eine Höhere Schule abgeraten wird (Empfehlung für eine gesellschaftlich erwartete Normalität) und benachteiligte Schüler*innen deshalb den angedachten Weg nicht einschlagen. Nicht erwähnt wurden bislang andere externe Faktoren, die trotz aller Bereitschaft das Einschlagen eines Weges

abseits der erwarteten Normalität verhindern können, wie fehlende Optionen oder Ressourcen. Nach Dangoisse und Kolleg*innen (2020, 513) ist es der Anspruch gegenwärtiger europäischer Politik, dass Höhere Bildung die Vielfalt der Gesellschaft („diversity of society“) widerspiegelt. Wenngleich sich die Ausführungen auf die tertiäre Bildung beziehen, so lässt sich der geforderte Anspruch auf die Sekundarstufe II übertragen. Forschungsbefunde deuten jedoch darauf hin, dass dem nicht der Fall ist. So ist der Zugang zu beruflicher Bildung und Hochschulbildung nur für eine selektive Gruppe der Menschen mit Behinderung möglich (Powell 2013, 22-23). Dies zeigt sich ebenso in der Analyse, wenn ausschließlich Jugendliche mit Sinnesbehinderung den Weg in die Höhere Bildung – wenn auch begleitet von Zweifeln – einschlagen. Es fehlt also an Diversität die Gruppe der Schüler*innen mit Behinderung betreffend. Ferner mangelt es an Alternativen für Jugendliche mit Behinderung nach der Pflichtschule abseits der angedachten Maßnahmen im sog. Übergangsregime³⁰.

Jugendliche mit Behinderung als selbstständige Entscheidungssubjekte

Durch gesetzliche Rahmenbedingungen und Strukturen werden an institutionellen Übergängen der Zeitpunkt für Entscheidungen und die Wahlmöglichkeiten vorgegeben (Dausien 2014, 43; Kramer & Helsper 2013; Neuenschwander et al. 2012; Wanka et al. 2020). Dausien (2014, 43) spricht von „Spielregeln“, die durch institutionelle Vorgaben, Praktiken und/oder Gesetze festgelegt werden. An Bildungsübergängen kommt es zu einem „institutionalised decision-making process“ (Hegna & Smette 2017, 1112), wenn Entscheidungen zum einen von Institutionen vorgegeben werden und zum anderen innerhalb von Institutionen erfolgen. Die gesetzlichen bzw. institutionellen Vorgaben erklären aber noch nicht die Erwartung eines selbstständigen Entscheidungssubjekts, an der sich (a) sowohl die Jugendlichen mit Behinderung als auch deren Eltern im Entscheidungsprozess orientieren und die (b) weder von Jugendlichen noch von Eltern in Frage gestellt wird.

Die Erwartung eines selbstständigen Entscheidungssubjekts lässt sich in Anschluss an Atwool (2006) sowie Aston und Lambert (2010) zunächst in Zusammenhang mit der *Forderung nach Teilhabe* erklären. Wenngleich sich Atwool (2006, 266) mit dem Einbezug von Kindern in Entscheidungsprozesse beschäftigt, lassen sich daraus interessante Überlegungen für Jugendliche (mit Behinderung) übernehmen. Den Ausführungen folgend sollen Eltern die Rolle des Kindes als Entscheidungssubjekt stärken und diese in Entscheidungen einbeziehen, um ihnen dadurch eine Stimme („voice“) und mehr Mitbestimmung zu geben. Die Orientierung der Eltern im Sample an der Erwartung eines selbstständigen Entscheidungssubjekts kann somit als Indiz gewertet werden, den Jugendlichen mit Behinderung eine Stimme zu geben. Damit kommen nach Atwool (2006, 265) Eltern ihrer Verantwortung nach, ihre Kinder dabei zu unterstützen, ihre Rechte auszuüben. Mit Bezug auf die UN-Kinderrechtskonvention (UN-Kinderkonvention 2021) – gültig für Kinder bis zum 18. Lebensjahr – zählt dazu etwa die Berücksichtigung des Kinderwillens (Artikel 12) oder die Meinungs- und Informationsfreiheit (Artikel 13). Aston und Lampert (2010) gehen der Frage nach, inwiefern – über dreißig Jahre nach Erstveröffentlichung der Kinderrechtskonvention im Jahr 1989 – die Stimmen („voice“) von Kindern und Jugendlichen gehört werden und wie sie selbst die Teilhabemöglichkeiten in Entscheidungsprozesse erleben. Mit Blick auf die eigene Forschung zeigt sich das Bedürfnis der Eltern, ihr Kind mit Behinderung zu unterstützen (a) selber zu

30 In Österreich werden die Unterstützungsmaßnahmen als NEBA-Maßnahmen (Netzwerk-Berufe-Assistenz) bezeichnet und setzen sich aus Jugendcoaching, Ausbildungsfit, Berufsausbildungsassistenz, Jobcoaching sowie Arbeitsassistenz zusammen (NEBA 2021). Detaillierter nachzulesen bei: Fasching 2019; Hubmayer, Fasching & Felbermayr 2019.

entscheiden und (b) dessen Bedürfnisse (in Form eines verbalisierten Wollens) zu berücksichtigen. Grenzen der Realisierung aus Sicht des Kindes sind gegeben, wenn ein Wollen nicht realisiert werden kann (z. B. Berufswunsch). Gründe dafür sind etwa ein (von Eltern) als unrealistisch eingestuftes Wollen oder fehlende institutionelle Rahmenbedingungen (z. B. gebärdensprachkompetentes Lehrpersonal). Für Zartler, Vogl und Wöhler (2020, 148) ist dies ein Indiz, dass Entscheidungen eben „nicht völlig frei und offen [sind]“. Vielmehr sind sie davon abhängig, „was überhaupt als möglich betrachtet wird“ (ebd.). Die Jugendlichen sollen eine Entscheidung treffen, der „Möglichkeitsraum“ (ebd.) wird aber durch Gesetze, Rahmenbedingungen, Ressourcen der Individuen bzw. der Familie eingeschränkt. Dies spricht für eine reproduktionstheoretische Betrachtung von Bildungsentscheidungen, wonach Entscheidungen in gesellschaftliche Strukturen eingebettet sind und nicht völlig frei getroffen werden (Bourdieu 1983, 2016; Ecarius, Miethe & Tervooren 2014, 10; Sponholz & Lindmeier 2017).

Die Erwartung einer selbstständigen Entscheidung lässt sich zudem mit der zunehmenden *Individualisierung* erklären (Beck 1986; Böhnisch 2017). Mit diesem – wie Heitermeyer und Olk (1990, 11) es bezeichnen – „gesellschaftlichen Tatbestand“ wird die zunehmende Verantwortung des Individuums als Entscheidungssubjekt beschrieben (Honneth 1994, 23). Die dafür notwendige „Entscheidungskompetenz“ (Dimbath 2012, 320) wird den Subjekten von der Gesellschaft zugeschrieben. Die „individualisierte Entscheidung“ (ebd.) ist vom Individuum selbst zu treffen, womit eine Verantwortung für die eigene Biographie einhergeht (Beck 1986, 216; Lindmeier 2015, 309-310). Es kann von einer gesamtgesellschaftlichen Tendenz zu Individualität und individuellen Entscheidungen gesprochen werden. Dafür spricht die umfangreiche Forschungsliteratur, die sich mit Individualisierungsprozessen beschäftigt und alle Menschen im Blick hat (bspw. Beck 1986; Böhnisch 2017; King 2013). Im Zentrum stehen die an das Individuum gerichteten Anforderungen. Dazu zählt nach Schmidt und Flecker (2020, 171) die Forderung „an junge Menschen, ihr Leben aktiv zu gestalten“, die im Zuge der Individualisierung zugenommen hat. Damit angesprochen wird im Sinne von *Agency* die „Annahme individueller Handlungs- und Entscheidungsfähigkeit“ (Witzel 2010, 291) oder wie Flecker und Zartler (2020, 22) es nennen „aktive[s] biographische[s] Handeln“. Dies eröffnet die Frage nach den individuellen Fähigkeiten bzw. Potenzialen (Schmidt & Flecker 2020, 171) sowie Rahmenbedingungen zum Handeln. Lindmeier (2019, 20) macht darauf aufmerksam, dass für Jugendliche mit SPF die „Spielräume so erheblich verengt [sind], dass eine Gestaltung im Sinne von Agency oder Handlungsfähigkeit kaum möglich ist.“ Vor diesem Hintergrund gilt es dann nicht nur die individuellen Handlungsfähigkeiten in den Blick zu nehmen, sondern überdies die realen Möglichkeiten kritisch zu hinterfragen. Die Studie von Hegna und Smette (2017) macht darauf aufmerksam, dass die Erwartung einer selbstständigen Entscheidung kulturell zu reflektieren ist. In Norwegen wird von Jugendlichen am Ende der Pflichtschule eine autonome Entscheidung und von Eltern die Rolle als „passive audience“ (ebd., 1112) erwartet. Die Jugendlichen sollen in den Informationsgesprächen aktiv und die Eltern nur passiv anwesend sein. Demnach würde eine aktive(re) Rolle – wie sie sich bei Eltern von Jugendlichen mit Behinderung zeigt, die *entscheiden müssen* – in den norwegischen Strukturen für Irritation sorgen. Dies eröffnet die Frage nach den zugrundeliegenden Erwartungen im österreichischen Bildungssystem, was die Rollen von Schüler*innen und Eltern betrifft. Die Auswertung der Daten legt nahe, dass die jugendliche Person mit ihren Interessen im Mittelpunkt steht und mit zunehmendem Alter eine Entscheidung am Ende der Pflichtschule treffen soll. Dadurch werden Entscheidungsprozesse zu „a process of personal introspection“ (ebd., 1113), wenn sich die Schüler*innen mit den eigenen Interessen und Wünschen auseinandersetzen (sollen). Die

Erwartung kann Jugendliche und Eltern unter Druck setzen, vor allem wenn Eltern im Sinne von *entscheiden müssen* eine aktivere Rolle im Entscheidungsprozess einnehmen (müssen). Der Einfluss von Eltern ist hier offensichtlich, kann aber ebenso gegeben sein, wenn Jugendliche selbstständig entscheiden (Hegna & Smette 2017, 1122). Es wäre aufschlussreich, aus einer interkulturellen Perspektive die kulturellen Aspekte des Entscheidens näher zu beforschen. Dies hätte insofern gesellschaftliche Relevanz, als dadurch etwa die Bedürfnisse von Schüler*innen oder Eltern mit verschiedenen kulturellen Hintergründen im Entscheidungsprozess besser verstanden und folglich berücksichtigt werden könnten.

Im Zuge der Individualisierung gewinnen „individuelle Entscheidungen an Bedeutung“ (Lindmeier 2015, 309). Offen bleibt die Frage, wann von einer individuellen Entscheidung gesprochen werden kann und in welchem Ausmaß Eltern dabei aktiv werden dürfen. Böhnisch (2017, 234) verweist aus einer sozialpädagogischen Perspektive auf die Notwendigkeit von Selbstständigkeit: „Auch junge Menschen, die behindert sind, brauchen genauso Selbstständigkeit, auch wenn sie auf andere angewiesen sind.“ Aus inklusions-/sonderpädagogischer Sicht stellt sich insbesondere die Frage nach den notwendigen Unterstützungen, für bspw. ein selbstständiges Entscheiden. In Einklang mit Diskussionen über *Selbstbestimmung* aus einem sonderpädagogischen Blickwinkel ist eine „größtmögliche Unabhängigkeit von Fremdbestimmung“ (Schuppener 2016, 108) das Ziel. Dass dies im Sample in unterschiedlichem Ausmaß der Fall ist, zeigen die Varianten des Entscheidens, wenn Jugendliche mit Behinderung selbstständig (*entscheiden abgeben*), mit Unterstützung (*entscheiden forcieren*) oder innerhalb vorselektierter Optionen (*entscheiden müssen*) eine Wahl treffen. Damit einher gehen unterschiedliche Formen der Unterstützung, um eine selbstständige Entscheidung so gut wie möglich zu gewährleisten und Fremdbestimmung zu verhindern. Ausgehend von diesen Überlegungen und in Einklang mit zunehmender Individualisierung geht es darum, die „Regiekompetenz über das eigene Leben an die Person mit Assistenzbedarf“ (ebd., 109) zu übertragen. Das Treffen einer selbstständigen Entscheidung, was nicht heißt ohne Unterstützung, kann demnach als Zeichen für zunehmende Eigenregie gewertet werden. Interessant erscheint in diesem Zusammenhang der Hinweis von Hegna und Smette (2017, 1111), wonach Jugendliche am Ende der Pflichtschule generell ein steigendes Bedürfnis haben, autonome sowie individuelle Entscheidungen zu treffen. In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, wie Jugendliche (mit Behinderung) die gesellschaftliche Erwartung bzw. den Wunsch nach einer selbstständigen Entscheidung erfüllen können. Der *Capability Approach*³¹ von Sen (2009) gibt eine denkbare Antwort. Im Mittelpunkt der Überlegungen steht die Frage nach den Fähigkeiten von Personen. Wichtig ist hierbei die Verbindung zwischen individueller Ebene (z. B. Bedürfnisse, Eigenschaften von Subjekten) sowie struktureller Ebene (z. B. institutionelle Rahmenbedingungen). Bedingungen auf beiden Ebenen werden dahingehend befragt, inwiefern sie Individuen „dazu befähigen, ein Leben zu konzeptualisieren und zu führen, das sie mit guten Gründen wertschätzen können“ (Ziegler & Clark 2016, 582). Zentral ist die Differenzierung zwischen „Entfaltungsmöglichkeiten“ (capabilities) und „Funktionsweisen“ (functionings) (ebd., 583):

„Während mit Funktionsweisen realisierte Zustände und Handlungen gemeint sind, die die Subjekte für ihr eigenes Leben als wertvoll erachten, geht es bei Capabilities um die realen Freiheiten (sowie deren gesellschaftliche Bedingungen) der Subjekte, sich für – oder gegen – die Realisierung von unterschiedlichen Kombinationen solcher Funktionsweisen entscheiden zu können und die lebenspraktischen realen ‚Kosten‘, die mit diesen Entscheidungen (in strukturell selektiver Weise) verbunden sind.“

31 Der umfangreiche Capability Ansatz kann hier im Detail nicht vorgestellt werden. Als weiterführende Lektüre empfehlen sich Sen (2009) oder Ziegler und Clark (2016).

Die Überlegungen des Capability Approach sind für Entscheidungen insofern relevant, als sie weitere Dimensionen aufzeigen, die als „mitverantwortlich für Entscheidungen“ (Geppert 2017, 32) gesehen werden. Dazu zählen neben der „personellen Heterogenität“ (ebd.) – im Sinne einer Vielfalt aufgrund von Alter, Geschlecht, usw. – auch „Unterschiede in der physischen Umwelt und Variationen im Sozialklima“ (ebd.). Angesprochen werden damit etwa regionale Differenzen (bspw. zwischen Stadt und Land) an Bildungsmöglichkeiten. Daher gilt es zu bedenken, dass die befragten Jugendlichen mit Behinderung und Eltern des Samples in der Bundeshauptstadt (Wien) andere Auswahlmöglichkeit vorgefunden haben, als dies in ländlichen Gegenden der Fall gewesen wäre.

Entscheidungsprozesse und Verständnis von Entscheidung

Nach einer theoretischen Verortung von selbstständigem Entscheiden sollen die ermittelten Entscheidungsprozesse (*entscheiden abgeben*, *entscheiden forcieren*, *entscheiden müssen*) mit dem zugrundeliegenden Verständnis von Entscheidung reflektiert werden. Im Fokus steht generell das Erleben des Entscheidungsprozesses und nicht die Entwicklung von Entscheidungsmotiven für oder gegen eine Wahl (wie bspw. in den Untersuchungen von Bryne 2013; Rabenstein & Gerlach 2016). Im Einklang mit einer zunehmenden Individualisierung stehen individuelle und selbstständige Entscheidungen im Mittelpunkt. Dass die Rede von *individuellem* und *selbstständigem* Entscheiden dabei einer differenzierteren Betrachtung bedarf, wird durch die Entscheidungsvarianten deutlich, die mit einem unterschiedlichen Maß an Unterstützung einhergehen. Dausien (2014, 46) betont mit Blick auf die verschiedenen theoretischen Erklärungsansätze, dass Entscheidungen weder völlig frei noch komplett abhängig von externen Rahmenbedingungen getroffen werden:

„Das Subjekt ist weder autonomes ‚Planungsbüro‘ seiner selbst (Beck 1986: 217) oder souveräner Regisseur der eigenen Lebensgeschichte, noch ist es eine bloße Marionette der sozialen Verhältnisse, die dem ihr vorgegebenen Lebensweg widerstandlos folgt“ (ebd.).

Ziel der folgenden Auseinandersetzung ist es daher nicht, für oder gegen einen Erklärungsansatz zu argumentieren (entweder-oder Logik). Vielmehr soll aufgezeigt werden, unter Bezugnahme welcher theoretischen Gesichtspunkte sich die Entscheidungsprozesse erklären lassen. Ausgehend von den erhobenen Daten kann keine zeitliche Eingrenzung der Entscheidungsprozesse vorgenommen werden. Es lässt sich aber festhalten, dass es sich um eine „längere Phase“ (Wohlklinger & Ditton 2012, 44) des Entscheidens handelt, die vor dem ersten Interview gestartet hat. Dafür spricht, dass sich die Jugendlichen mit Behinderung und Eltern bereits vorab Gedanken gemacht haben bzw. handelnd aktiv geworden sind (z. B. sich informieren). Der genaue Startpunkt lässt sich jedoch nur schwer ermitteln. Als wichtige Orientierungspunkte im Entscheidungsprozess dienen den Jugendlichen und Eltern (a) das Ende der SEK I und (b) die Volljährigkeit. Beide Bezugspunkte sind altersgebunden und durch Gesetze vorgegeben. Eine Entscheidung am Ende der SEK I hat mit ca. 14 Jahren zu erfolgen (Schulorganisationsgesetz), während die Volljährigkeit mit dem 18. Geburtstag erreicht ist (Allgemeines Bürgerliches Gesetzbuch). Losgelöst von gesellschaftlichen Rahmenbedingungen können Bildungsentscheidungen an Übergängen nur schwer verstanden werden, was für eine *reproduktionstheoretische* Betrachtungsweise spricht (Ecarius, Miethe & Tervooren 2014; Rabenstein & Gerlach 2016). *Entscheidungstheoretische* Überlegungen im Sinne von Rational-Choice Theorien (bewusste, informierte Entscheidung rationaler Akteur*innen) spielen hingegen eine untergeordnete Rolle und sind nach Lindmeier (2015, 309) an Übergängen nur bedingt angebracht, da die langfristigen Folgen einer Entscheidung nur schwer überblickt und eingeschätzt werden können.

Zu unerwarteten Folgen einer getroffenen Entscheidung kommt es etwa aufgrund selbst- bzw. fremdinitiierten Ausbildungswechsel auf SEK II-Niveau (vgl. Kapitel 7.3.1.). Stärkere Überschneidungspunkte zeigen sich prinzipiell – wie bereits an anderen Stellen betont – mit *reproduktionstheoretischen* Erklärungsansätzen und Überlegungen von Bourdieu (1983, 2016). Die Entscheidung für oder gegen eine Schule wird maßgeblich vom Habitus, den „verinnerlichten Grenzen und Möglichkeiten“ (Schmitt 2010, 17), beeinflusst, indem etwa der Besuch einer Höheren Schule angedacht oder von vornherein ausgeschlossen wird. Es sind gesellschaftliche Regeln sowie Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsweisen der einzelnen Individuen am Übergang (Habitus), die sich auf das Entscheidungsverhalten auswirken (Ecarius, Miethe & Tervooren 2014; Rabenstein & Gerlach 2016; Sponholz & Lindmeier 2017). In Auseinandersetzung mit der gesellschaftlichen (Bildungs-)Normalität, abseits von Höherer Bildung und in Tagesstrukturen, werden von den Jugendlichen mit Behinderung und den Eltern Entscheidungen getroffen. Werte und Normen tragen im Sinne reproduktionstheoretischer Erklärungsansätze dazu bei, dass Schüler*innen mit Behinderung bspw. vom Wechsel in eine Höhere Schule abgeraten wird, wodurch sich soziale Ungleichheiten reproduzieren (Miethe & Dierckx 2014, 19). Die erwartete Normalität wird von den befragten Jugendlichen mit Behinderung und den Eltern abgelehnt und stattdessen der Weg in eine höhere Bildungsstufe angestrebt. Neben den strukturellen bzw. gesetzlichen Einschränkungen sind Entscheidungen von den finanziellen Ressourcen abhängig (*ökonomisches Kapital*), wenn Eltern weiterführende private (Aus-)Bildung oder Ferienbetreuung bezahlen müssen. Am sozialen Kapital, also jene Ressourcen, „die sich aus den sozialen Beziehungen einer Person ergeben“ (Bourdieu 1983, 290), zeigt sich das Spezifikum des Übergangs. Das *soziale Kapital* setzt sich vorrangig aus Personen des sog. Übergangsregimes zusammen. Dazu zählen Berater*innen von außer-/schulischen Einrichtungen und Lehrkräften. Personen aus dem Freundes-/Bekanntenzirkel spielen aufgrund der fehlenden Eigenbetroffenheit (Behinderung) als Wissensvermittler*innen eine untergeordnete Rolle. Die Wichtigkeit des *institutionalisierten kulturellen Kapitals* wird deutlich, wenn die Bedeutung von (Bildungs-)Abschlüssen für die Arbeitsmarktchancen betont wird und Entscheidungen am Ende der SEK I dahingehend getroffen werden.

Eine Ausdifferenzierung des kulturellen Kapitals wird von Yosso (2005) im Kontext einer „critical race theory“ vorgenommen. Das *familiale Kapital* ist eine von sechs Kapitalformen³² und meint das „Wissen [...], das innerhalb des Familienzusammenhangs erworben wird“ (Siegert 2021, 277). Durch das familiäre Kapital wird die Wichtigkeit von Familie unterstrichen. Der Mehrwert dieser differenzierten Betrachtungsweise für Forschung am Übergang Schule-Beruf zeigt die Studie von Siegert (2021). Die Bedeutung von Familie, u. a. als zentrale Sozialisationsinstanz für Kinder und Jugendliche, wird in der Forschungslandschaft breit rezipiert (bspw. Ecarius 2018a, b; Ecarius & Wahl 2009). In der eigenen Forschung ist das familiäre Kapital, also das Wissen in der Familie, von den Eltern abhängig, die ihr Wissen wiederum vordergründig durch Eigenrecherche oder schulische bzw. außerschulische Akteur*innen erhalten. Einen Informationsvorsprung haben gemäß Analyse jene Familien, die Vorerfahrungen mit Behinderung haben (z. B. durch einen Elternteil mit Behinderung). Inwiefern Eltern an Übergängen handeln können, um sich Informationen aktiv zu beschaffen, hängt von vielen Faktoren ab, wie vorhandene Zeitressourcen oder Motivation. Je nach Informationsstand können Eltern ihre Kinder mit Behinderung im Entscheidungsprozess unterschiedlich beraten. Gerade in der Rolle von Müt-

32 In der Auseinandersetzung mit „community cultural wealth as a critical race theory“ (Yosso 2005, 69) differenziert die Autorin zwischen folgenden Formen des Kapitals: „*Aspiration capital*“, „*Linguistic capital*“, „*Familial capital*“, „*Social capital*“, „*Navigational capital*“ und „*Resistant capital*“ (ebd., 77-81).

tern und Vätern als Berater*innen zeigt sich der von Ecarius (2018b, 139) angesprochene „Wandel vom Verhandlungs- zum Beratungshaushalt“, wenn Eltern beraten und die Entscheidung den Kindern überlassen. Die damit einhergehende Distanzierung von der Entscheidung zeigt sich ebenfalls in den Daten, lässt sich zusätzlich aber mit der zunehmenden Individualisierung und dem Wunsch nach individuellen Entscheidungen durch die Jugendlichen erklären. Bei der „Erziehung des Beraters“ (Ecarius 2018b, 140) offenbart sich erneut ein Zusammenhang zu den Zeitressourcen der Eltern, wenn diese Erziehungsform als zeitintensiv charakterisiert wird. Daraus lässt sich schlussfolgern, dass Eltern Zeit benötigen, um ihr Kind (mit Behinderung) im Entscheidungsprozess beraten zu können. Eine Entscheidung *für* Kinder und *ohne* Beratung zu treffen, wäre demnach weniger zeitaufwändig. Gerade das wollen die befragten Eltern aber nicht, wenn sie die Jugendlichen mit Behinderung beraten. Die Beratung durch Eltern könnte von den Jugendlichen als Form der Unterstützung wahrgenommen werden, was wiederum das Treffen selbstständiger Entscheidung – im Sinne von unterstützt werden – erleichtern könnte. Der Aspekt der Unterstützung ist insofern relevant, als die drei Varianten des Entscheidens (*entscheiden abgeben*, *entscheiden forcieren*, *entscheiden müssen*) als Ausdifferenzierungen der übergeordneten Entscheidungsformen *selbstständig entscheiden* und *unterstützend (selbstständig) entscheiden* zu verstehen sind. Dass die elterliche Rolle als Berater*innen differenziert zu betrachten ist, mit einem unterschiedlichen Ausmaß an Aktivität und Übergabe der Verantwortung an die Jugendlichen mit Behinderung einhergeht, ist durch die Analyse deutlich geworden. Gerade am Übergang und im Kontext von Behinderung ist die elterliche Belastung ein zusätzlicher Faktor, der im Entscheidungsprozess zu reflektieren ist. Die erlebte Belastung ist kein Spezifikum von Eltern eines Kindes mit Behinderung. Dennoch wird in (inter-)nationaler Forschungsliteratur wiederholt die erhöhte Mehrfachbelastung von Müttern und Vätern eines Kindes mit Behinderung betont, die sich etwa durch die vielfältigen administrativen Aufgaben ergibt (bspw. Bacon & Causton-Theoharis 2013; Behringer et al. 2018; Smith & Anderson 2014). Stresshafte Erfahrungen am Übergang sind nicht per se negativ, können sie doch zu einer persönlichen Weiterentwicklung „der bislang gültigen Wertvorstellungen“ (Behringer et al. 2018, 66) führen. Der „parental stress“ (Smith & Anderson 2014, 116) kann aber einen Einfluss darauf haben, wie sehr sich Eltern in den Entscheidungsprozess am Übergang einbringen können.

Durch ein reproduktionstheoretisches Verständnis von Entscheidungen kann die „Dynamik und Komplexität der Entscheidung“ (Wohlklinger & Ditton 2012, 46) am Übergang von SEKI in die weitere schulische Bildung abgebildet werden. Es zeigt sich dadurch nicht nur das Zusammenspiel mit anderen Akteur*innen (wie z. B. Berater*innen), sondern zudem der Einfluss von gesetzlichen Vorgaben oder institutionellen Einschätzungen sowie die Bedürfnisse bzw. Beweggründe der Individuen (Jugendliche mit Behinderung, Eltern mit/ohne Behinderung).

10 Reflexion und Ausblick

Im abschließenden Kapitel geht es zum einen um eine kritische Reflexion der Forschungsergebnisse bzw. des Forschungsprozesses. Zum anderen werden im Zuge des Ausblicks Implikationen für (Bildungs-)Wissenschaft und Praxis gegeben.

Reflexion des Forschungsprozesses

Nach Hesse-Biber (2010, 456) sind Methoden Tools und die Methodologie gibt vor, wie diese Tools zu gebrauchen sind. Die konstruktivistische Grounded Theory nach Charmaz (2014) hat im Rahmen meiner Forschung die Verwendung der Tools bestimmt. In Einklang mit den method(olog)ischen Vorgaben sind von Forscher*innen im Forschungsprozess zahlreiche Entscheidungen zu treffen hinsichtlich z. B. Forschungsfrage, Methode oder Erhebungszeitpunkte (Schonnenboom 2018, 999). Die Zeitpunkte der Interviewbefragung im längsschnittlichen Forschungsdesign orientierten sich an den Strukturen des österreichischen Schulsystems (vgl. Kapitel 4.4.4.), was eine Reproduktion dessen „Setzungen und Normierungen“ (Wanka et al. 2020, 11) zur Folge hat. Zudem zeigt die Analyse, dass sich die Jugendlichen mit Behinderung und die Eltern beim Erzählen ebenso an den vorgegebenen Zeitstrukturen des Schulsystems orientieren, z. B. Zeitpunkt für Bewerbungen. Im Sinne einer reflexiven Übergangsforschung (Wanka et al. 2020) wäre es spannend, aus den Daten ein Verständnis von Übergängen zu rekonstruieren. Zu jedem der drei Erhebungszeitpunkte wurde der Ist-Stand erhoben und ein Blick in die Vergangenheit sowie Zukunft geworfen. Durch das wiederholte Befragen eines gleichbleibenden Samples zu festgelegten Interviewzeitpunkten war es aber nicht möglich, das für die Grounded Theory typische *theoretical sampling* „in seiner idealtypischen Weise“ (Schneider 2018, 76) zu realisieren. Ein methodischer Ausweg ist hier nur schwer denkbar, wenn eine gleichbleibende Gruppe (Jugendliche, Eltern) am Übergang und in ihren Entscheidungsprozessen begleitet werden soll. Es bietet sich an, einen kontrastierenden Fall bewusst in die Analyse einzubeziehen, um dadurch größtmögliche Vielfalt zu erhalten. In vier Fällen des Samples befinden sich die Jugendlichen mit Behinderung am Ende der SEK I in einem inklusiven Setting, während in einem Fall nach mehrjähriger inklusiver Schulerfahrung ein Wechsel in ein segregatives Setting stattgefunden hat. Da die Familie einerseits langjährige Erfahrungen mit inklusiver Beschulung hat und andererseits im Längsschnitt drei Mal befragt werden konnte, wurde der Fall ausgewählt. In der Analyse hat sich gezeigt, dass sich dieser Fall hinsichtlich der ermittelten Varianten des Entscheidens nicht von den anderen Fällen abhebt und auch sonst inhaltliche Überschneidungspunkte gegeben sind. Für das Beforschen von Prozessen hat sich ein längsschnittliches Forschungsdesign bewährt, das die Erhebungszeitpunkte während des Prozesses ansetzt. Mit Blick auf die eigene Forschung können dadurch die Übergangs- sowie Entscheidungsprozesse abgebildet werden.

Die entwickelte Theorie über die Erwartung eines selbstständigen Entscheidungssubjekts zeigt, dass die drei Erhebungszeitpunkte für die Darstellung des dahinterliegenden Prozesses nicht von Bedeutung sind – jedoch das wiederholte Befragen. Es geht um den Prozess, um die Entwicklung in den Varianten des Entscheidens (z. B. hin zu mehr Selbstständigkeit), und weniger um eine Zuordnung zu einer der Erhebungsphasen. Das spricht auf der einen Seite für die Möglichkeit einer flexibleren Gestaltung der Erhebungszeitpunkte in längsschnittlichen Designs. Auf der anderen Seite sind gleichbleibende Erhebungszeitpunkte sinnvoll, wenn bspw. die Erfahrungen zu einem fixen Zeitpunkt (z. B. jeweils am Schulende) miteinander verglichen

werden sollen. Im Vordergrund der entwickelten Theorie steht die Erwartung einer selbstständigen Entscheidung, wobei sich der prozesshafte Charakter in den jeweiligen Varianten des Entscheidens widerspiegelt. Mit Blick auf die entwickelte Theorie stellt sich zudem die Frage nach dem Level der Theorie – eine Frage, die nach Urquhart (2013, 181) zu wenig Beachtung findet. Durch Grounded Theory Studien entsteht nach Cresswell (2012, 436) generell eine „middle-range theory“. Beforscht wird in der eigenen Studie ein spezifischer Prozess (sich entscheiden) auf Basis einer qualitativen Erhebung mit einem nicht repräsentativen Sample. Das Ergebnis ist eine abstrakte Erklärung in Form einer Theorie für das untersuchte Phänomen mit einer begrenzten Reichweite. Die Begrenzung ergibt sich durch den Forschungskontext mit Blick auf die Zielgruppe (Jugendliche mit Behinderung, Eltern mit/ohne Behinderung), die Region (Wien, Österreich) oder den Anlass der Erhebung (Entscheidung am normativen Übergang am Ende der SEK I). Generalisierungen auf Basis der entwickelten Theorie sind nicht möglich, aber auch nicht das Ziel der Untersuchung. Dies zeigt sich etwa mit Blick auf die ermittelten Belastungsfaktoren der Eltern (vgl. Kapitel 8.3.), die als spezifisch für die Gruppe der befragten Eltern (mit/ohne Behinderung) zu verstehen sind. Durch das Befragen von Eltern aus anderen vulnerablen Gruppen, bspw. mit Migrationshintergrund oder Fluchthintergrund, würden vermutlich (zusätzlich) andere Belastungsfaktoren sichtbar werden. Eine Auffälligkeit sind ferner die als hoch motiviert einzustufenden Eltern des Samples – im Gegensatz zu Erkenntnissen von Pfahl (2006, 142), wonach Schüler*innen von sog. „Lernbehindertenschulen“ nur spärlich von den Eltern unterstützt werden. Trotz intensiver Bemühungen (z. B. Informationen in Englisch) konnten Eltern mit geringerem Schulabschluss oder Migrationshintergrund nicht für die Forschung erreicht werden. Interessant sind in diesem Zusammenhang die Überlegungen von Wilson (2019), ob sog. „hard to reach parents“ ebenso für die Forschung schwer zu erreichen sind. Als vorteilhaft hat sich in der Studie von Wilson (2019, 13) die Arbeit mit Gatekeepern aus Community Centres erwiesen, um Eltern für Forschung zu gewinnen. Derartige Personen wurden für die eigene Forschung nicht angedacht oder eingebunden. Gleichzeitig macht Subasi Singh (2020, 75) darauf aufmerksam, dass durch das eigene Geschlecht (z. B. weiblich) oder das Beherrschen einer Sprache (z. B. türkisch) der Zugang ins Feld (Befragung von Müttern mit türkischem Migrationshintergrund) erleichtert werden kann. Das verstärkt die Forderung von Charmaz (2014), wonach die eigene Rolle als Forscher*in – hier für einen (miss-/gelingenden) Feldzugang – zu reflektieren ist.

Eine Stärke der eigenen Forschung ist, zusätzlich zur Befragung von Elternteilen mit Behinderung, der Einbezug von Vätern eines Kindes mit Behinderung, da diese traditionell als „the less involved parent“ (Turnbull et al. 2011, 35) wahrgenommen werden. Wenngleich mit den engagierten Eltern eine spezifische Gruppe befragt wurde, spiegelt sich dennoch eine Vielfalt in den Elternstimmen wider. So wurden neben Müttern auch Väter sowie Elternteile mit und ohne Behinderung befragt. Diversität zeigt sich aber auch hinsichtlich Familienkonstellation oder Bildung (siehe Kapitel 7). Die Notwendigkeit, Diversität in weiterer Forschung intensiver zu behandeln, wird u. a. durch die Ausführungen von Böhnisch (2017, 305) deutlich. Dazu zählt etwa die sozio-/ethnisch-kulturelle Herkunft der Teilnehmer*innen, die in der Analyse nicht näher berücksichtigt worden ist. Im Sinne von Diversität erfolgt mit dieser Arbeit aber eine „Anerkennung der Vielfalt“ (ebd.) und zwar mit Blick auf die erhobenen Perspektiven (Jugendliche mit unterschiedlichen Behinderungen, Väter, Mütter mit/ohne Behinderung).

Im Mittelpunkt der Studie steht dabei eine kleine Gruppe an Personen (Eltern und Jugendliche) und deren Erleben des Entscheidungsprozesses. Der mikroanalytische Blick hat zwar eine Theorie mit begrenzter Reichweite zur Folge, erlaubt aber tiefere Einblicke in das Erleben der

Betroffenen am Übergang. Die Kombination von *intensive interviews* mit längsschnittlichem Forschungsdesign erlaubt einen tieferen Einblick in den Forschungsgegenstand und unterstützt Forscher*innen, die Stimmen der Beforschten wiederzugeben (Hallberg 2006, 146). Vorteile sind zudem gegeben, wenn „resonance“ und „usefulness“ – zwei Gütekriterien einer Grounded Theory Studie (Charmaz 2014, 337-338) – berücksichtigt werden. Demnach sollen die Ergebnisse für die Befragten selbst Sinn machen und für die Personen in ihrem alltäglichen Leben nützlich sein. Dafür wäre es notwendig, die Ergebnisse mit den Befragten zu besprechen und deren Einschätzungen der Ergebnisse, etwa in Hinblick auf Relevanz, einzuholen. Jedenfalls möchte ich die befragten Jugendlichen mit Behinderung und Eltern sowie weitere Stakeholder über die zentralen Erkenntnisse der Dissertation informieren und zu einer Diskussion über schulische Inklusion in die weitere Bildung (SEK II) anregen. Als weitere Gütekriterien nennt Charmaz (2014, 337-338) „credibility“ und „originality“. Das ausführliche Analysekapitel sowie die (theoriebezogene) Ergebnisdarstellung belegt, dass beide Aspekte in der vorliegenden Studie erfüllt werden. Ein weiterer zentraler Aspekt qualitativer Forschung ist der Austausch mit Forscher*innen in Interpretationsgruppen (Reichert 2018), vor allem wenn wie in meinem Fall selbst- und fremderhobene Daten analysiert worden sind. Zusätzlich zur Teilnahme an Interpretationsgruppen und Forschungswerkstätten wurden mit Studierenden anonymisierte Interviewpassagen analysiert (näheres zu den forschungsethischen Überlegungen in Kapitel 5). Die konstruierte Theorie kann aufgrund des kleinen, nicht repräsentativen, Samples und der Besonderheit des Kontexts nicht generalisiert werden. Dennoch eröffnet sie Einblicke in Entscheidungsprozesse am Übergang aus Sicht der betroffenen Personen.

Ausblick

Wenn im Folgenden nun Implikationen für (Bildungs-)Wissenschaft und Praxis gegeben werden, gilt es zu bedenken, dass in Übereinstimmung mit Verdier (2016, 132) sowie Hughes, Banks und Terras (2013, 32) nicht von einer homogenen Gruppe an Jugendlichen mit Behinderung gesprochen werden kann. Ebenso wenig ist eine Homogenität bei Eltern (mit/ohne Behinderung) gegeben. Deshalb gilt es die individuellen bzw. je spezifischen familialen Bedürfnisse zu berücksichtigen. Gemäß Altheide und Johnson (2011, 592) widerspiegelt ein Forschungsinteresse oftmals mehrere Perspektiven. In der vorliegenden Studie wurden mit den Jugendlichen mit Behinderung und den Eltern (mit/ohne Behinderung) die Hauptakteur*innen des Entscheidungsprozesses am Übergang von SEK I in weitere schulische Bildung befragt. Perspektiven, die in den Interviews angesprochen werden, kommen nicht zu Wort (z. B. Berater*innen, Lehrkräfte). Diese Perspektiven zusätzlich zu erheben, würde zu einem tiefergehenden Verständnis von Bildungsentscheidungen für die Zeit nach SEK I führen. Die Jugendlichen mit Behinderung entscheiden sich im Sinne einer abweichenden Normalität für Höhere Bildung bzw. gegen Tageseinrichtung und irritieren damit ihr Umfeld. Um die Vorstellung einer (Bildungs-)Normalität besser zu verstehen, würde es sich anbieten, schulische bzw. außerschulische Akteur*innen näher dazu zu befragen – also Personen, die als Expert*innen am Übergang beratend tätig sind und „zur Öffnung als auch Schließung von Optionen“ (Rabenstein & Gerlach 2016, 215) beitragen. Im Sinne eines inklusiven Blickwinkels wäre es aufschlussreich, Jugendliche ohne Behinderung bzw. generell eine Vielfalt an Jugendlichen und Eltern zu ihren Erfahrungen am Übergang von SEK I in weitere schulische Bildung zu interviewen. Als ertragreich für die (Übergangs-)Forschung erscheint mir eine stärkere Betrachtung der Familie. Wiederholt wird auf die Bedeutung von Familie für die Bewältigung des Übergangs oder die „soziale Bildungsreproduktion“ (Hillmert 2012) hingewiesen. Um die Rolle von Familie beim Entscheiden noch besser

zu verstehen, könnte es daher gewinnbringend sein, weitere Familienmitglieder (z. B. Großeltern) im Sinne einer mehrgenerationalen Perspektive in die Forschung einzubinden (siehe bspw. Labede & Thiersch 2014), wodurch „die sozialisatorische Praxis der Familie und ein in dieser Praxis generiertes Bildungsselbst“ (ebd., 79) berücksichtigt werden. Erkenntnisse zu familialen Entscheidungsprozessen wären etwa für jene Personen von Interesse, die Jugendliche und/oder Eltern im Entscheidungsprozess unterstützend beraten. Eine Auseinandersetzung mit dem Begriff „Familie“ wäre jedenfalls erforderlich, um zu klären, wie die Befragten „Familie“ definieren und welche Personen dazu gezählt werden. Stark vereinfacht gesagt lässt sich Familie entweder biologisch (d. h. über Geburt) oder sozial durch Beziehungen (z. B. Adoption, Heirat) erklären (Böhnisch; Lenz & Schröer 2009, 211; Felbermayr, Hubmayer & Fasching 2018, 169-170). Je nach zugrundeliegendem Verständnis werden wichtige, aber z. B. nicht blutsverwandte Personen zur Familie gezählt oder eben nicht. In der Dissertation habe ich mich einem sozialen, dynamischen Familienbegriff angeschlossen (vgl. Kapitel 4.4.2.), um so die Vielfalt an Familienkonstellationen sowie an relevanten Unterstützer*innen berücksichtigen zu können. Böhnisch (2017, 233) betont generell, „wie notwendig ein geschlechtersensibler Zugang“ in der Auseinandersetzung mit den Bedürfnissen von Menschen mit Behinderung ist. Vor diesem Hintergrund ist zu reflektieren, dass die Perspektiven der Jugendlichen ausschließlich das Erleben von jungen Männern mit Behinderung wiedergeben. Um Entscheidungen noch besser zu verstehen, bräuchte es folglich zum einen die Perspektiven von jungen Frauen mit Behinderung. Zum anderen würde sich eine intersektionale Betrachtungsweise anbieten, „indem der Fokus auf das *gleichzeitige Zusammenwirken* von sozialen Kategorien bzw. sozialen Ungleichheiten gelegt wird“ (Walgenbach 2017, 55). Durch das Berücksichtigen von mehreren Kategorien (wie z. B. Gender, Behinderung, Familienstand, usw.) würde sich ein noch detailreicheres Bild von Entscheidungsprozessen zeigen – vor allem mit Blick darauf, wie sich die einzelnen Varianten des Entscheidens (*entscheiden abgeben*, *entscheiden forcieren*, *entscheiden müssen*) charakterisieren lassen. Dadurch könnten die Bedürfnisse sowie Unterstützungsbedarfe im Prozess des Entscheidens noch spezifischer herausgearbeitet werden.

Welche Implikationen ergeben sich aus den Analyseergebnissen für die Praxis? Die Kunst liegt darin, die Jugendlichen (mit Behinderung) am Weg zu mehr Selbstständigkeit im Entscheiden zu unterstützen, sie aber dabei nicht zu überfordern. Deutlich geworden ist, dass alle Jugendliche mit Behinderung Entscheidungen treffen (können), die Rolle als selbstständiges Entscheidungssubjekt aber unterschiedlich erfüllt wird. Es braucht individuell abgestimmte Unterstützungsformen mit einem Fokus auf die Stärken bzw. das Können der jungen Frauen und Männer mit Behinderung. Eltern wollen von den schulischen Akteur*innen als gleichberechtigte Kooperationspartner*innen wahrgenommen werden, weshalb der Einbezug von Müttern und Vätern intensiviert werden sollte. Gleichzeitig wurde deutlich, dass Eltern im schulischen Kontext vielfach auf eine Einladung zum Gespräch warten und weniger proaktiv auf die Schule zugehen. Diese Erkenntnisse gilt es mit Blick auf weniger aktive Eltern zu reflektieren. Gleichzeitig spricht der Befund für ein aktiveres Handeln von schulischer Seite, wenngleich hier zu bedenken ist, dass eine entsprechende Einladung von Seiten der Eltern auch angenommen werden muss. Mit Blick auf die Mütter und Väter ist ferner zu überlegen, wie diese entlastet werden können. Studien beschäftigen sich schon länger mit der Rolle von Eltern/Familien am Übergang ihres Kindes mit und ohne Behinderung (wie bspw. Boehm, Carter & Taylor 2015; Smith & Anderson 2014). Die (Mehrfach-)Belastung der Eltern am Übergang kommt in der eigenen Forschung ebenso zum Ausdruck und sollte jedenfalls ernst genommen werden. Fehlende Eigenbetroffenheit (Behinderung) führt bei Eltern zu einem Informations-

mangel. Das Etablieren bzw. Forcieren von Elterngruppen würde zwei Bedürfnisse erfüllen: Zum einen den Wunsch nach Austausch unter betroffenen Eltern und zum anderen die Möglichkeit zur Informationsweitergabe/-erhalt. Sorger und Bergmann (2021, 41) weisen hierbei auf einen interessanten Punkt hin: „Wenn die Wichtigkeit des Austausches und der Vernetzung, aber auch des Gehör-Findens schon in der Zeit vor der Corona-Pandemie auffällt, dann stellt sich die Frage, wie viel dringlicher dies während bzw. nach den Lockdowns sein wird.“ Desgleichen ist zu überlegen, ob nicht (mehr) Optionen für den Austausch unter Jugendlichen mit/ ohne Behinderung geschaffen werden sollen. Es wäre spannend zu untersuchen, wie sich die Jugendlichen (mit Behinderung) bzw. Eltern in den jeweiligen Gruppen gegenseitig beraten, welche Rolle die „Peers“ als Unterstützer*innen dabei einnehmen (können) und wie in den Gruppen über anstehende Entscheidungen gesprochen wird. Die eigene Forschung kann bereist jetzt mit den ermittelten Ergebnissen schulisches bzw. außerschulisches Personal (Lehrkräfte, Berater*innen, usw.) für die Bedürfnisse von Jugendlichen mit Behinderung und deren Eltern am Übergang und im Entscheidungsprozess sensibilisieren. So sollte etwa die Bedeutung des Freizeitbereichs als Ort des Könnens reflektiert und überlegt werden, wie andere Bereiche zu vergleichbaren Orten für Jugendliche mit Behinderung werden können.

„*Entscheidungsprozesse am inklusiven Übergang*“ lautet der Titel der vorliegenden Arbeit. Durch die längsschnittliche Perspektive konnten die Prozesse des Entscheidens am Übergang mit all ihren Varianten und Phasen nachgezeichnet werden. Der Begriff „inklusive Übergang“ wurde dabei als kritische Reflexionsfolie verwendet, da gesetzliche Vorgaben inklusive Beschulung nur bis zum Ende der Pflichtschulzeit regeln. Dies entspricht nicht dem Wunsch der befragten Jugendlichen mit Behinderung, Eltern (mit/ohne Behinderung) nach weiterführenden inklusiven Bildungsangeboten. Damit von einem inklusiven Übergang in die SEK II gesprochen werden kann und im Sinne der UN-BRK ein uneingeschränkter Zugang zu den weiterführenden schulischen Angeboten gegeben ist, braucht es in erster Linie die adäquaten gesetzlichen Rahmenbedingungen. Solange Inklusion ausschließlich für den Pflichtschulbereich geregelt ist, wird schulische Inklusion in der SEK II (v. a. im Sinne Höherer Bildung) weiterhin nur in privaten Schulen oder im Rahmen von Schulversuchen möglich sein (siehe u. a. die Studie von Moser 2018). Die Analyse der Übergangsverläufe zeigt dabei, dass durch das Beantragen zusätzlicher (freiwilliger) Schuljahre am Ende der SEK I die Übergänge aufgeschoben werden, dadurch die Jugendlichen mit Behinderung und deren Eltern mehr (Bedenk-)Zeit für die Entscheidung erhalten und gleichzeitig die Zeit in der inklusiven Beschulung verlängert wird. Das Aufschieben von Übergängen ist eine Strategie, um Jugendliche mit Behinderung – im Rahmen der vorhandenen „Spielräume“ (Lindmeier 2019, 23) – eine längere inklusive Beschulung zu ermöglichen. Zusätzlich braucht es die Bereitschaft der Gatekeeper am Übergang, damit Schüler*innen mit Behinderung nicht von einer möglichen Option, wenngleich aus vermeintlich guten Gründen, abgeraten wird. Dies betrifft insbesondere den Wunsch nach *mehr* Bildung in Kontrast zur gängigen (Bildungs-)Normalität. Entscheidungen für Höhere Bildung und gegen Tagesstrukturen sollten aber nicht als abweichend wahrgenommen werden, sondern als Optionen einer Normalität mit vielfältigen Ausbildungs-/Bildungsmöglichkeiten.

Verzeichnisse

Literatur

- Ackermann, Friedhelm/Ley, Thomas/Machold, Claudia/Schrödter, Mark (2012): Was (ver)heißt qualitativ forschen in der Erziehungswissenschaft? – Eine Einleitung. In: Ackermann, Friedhelm/Ley, Thomas/Machold, Claudia/Schrödter, Mark (Hrsg.): *Qualitatives Forschen in der Erziehungswissenschaft*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 7-25.
- Altheide, David L./Johnson, John M. (2011): Reflections on interpretive adequacy in qualitative research. In: Denzin, Norman K./Lincoln, Yvonna S. (Hrsg.): *The Sage handbook of qualitative research*. 4th edition. Thousand Oaks: Sage, S. 581-594.
- Amrhein, Bettina (2011): *Inklusion in der Sekundarstufe. Eine empirische Analyse*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Andersen, Tom (1987): The reflecting team. Dialogue and meta-dialogue in clinical work. In: *Family process*, 26 (4), S. 415-428.
- Andersen, Tom (2011) (Hrsg.): *Das Reflektierende Team. Dialoge und Dialoge über Dialoge*. 5. Auflage. Dortmund: Verlag Modernes lernen (= Systematische Studien Band 5).
- Anderson, Lorin W./Jacobs, Jacque/Schramm, Susan/Splittgerber, Fred (2000): School transitions: Beginning of the end or a new beginning? In: *International journal of educational research*, 33 (4), S. 325-339.
- Asbrand, Barbara/Pfaff, Nicole/Bohnsack, Ralf (2013): Editorial: Rekonstruktive Längsschnittforschung in ausgewählten Gegenständen der Bildungsforschung. In: *Zeitschrift für qualitative Forschung*, 14 (1), S. 3-12.
- Ashton, Rebecca (2008): Improving the transfer to secondary school: How every child's voice can matter. In: *Support for learning*, 23 (4), S. 176-182.
- Aston, Hermione J./Lambert, Nathan Lambert (2010): Young people's views about their involvement in decision-making. In: *Educational psychology in practice*, 26 (1), S. 41-51.
- Atwool, Nicola (2006): Participation in decision-making: The experience of New Zealand children in care. In: *Child care in practice*, 12 (3), S. 259-267.
- Bacon, Jessica K./Causton-Theoharis, Julie (2013): „It should be teamwork“. A critical investigation of school practices and parent advocacy in special education. In: *International journal of inclusive education*, 17 (7), S. 682-689.
- Beck, Ulrich (1986): *Risikogesellschaft. Auf dem in eine andere Moderne*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Becker, Birgit (2020): *Lebensverlaufsforchung und Übergangsforschung*. In: Walther, Andreas/Stauber, Barbara/Rieger-Ladich, Markus/Wanka, Anna (Hrsg.): *Reflexive Übergangsforschung: Theoretische Grundlagen und methodologische Herausforderungen*. Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 63-80.
- Becker, Klaus-Peter (2009): *Die ICF im Spiegel der Rehabilitationspädagogik sowie der Integration und Partizipation*. In: Bürl, Alois/Strasser, Urs/Stein, Anne-Dore (Hrsg.): *Integration und Inklusion aus internationaler Sicht*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 274-282.
- Behringer, Luise/Gmür, Wolfgang/Hackenschmied, Gerhard/Wilms, Daniel (2018): *Arbeit mit Vätern von Kindern mit Behinderung*. In: *Frühförderung interdisziplinär*, 37, S. 63-72.
- Bellenberg, Gabriele/Forell, Marthias (2013) (Hrsg.): *Bildungsübergänge gestalten. Ein Dialog zwischen Wissenschaft und Praxis*. Münster u. a.: Waxmann.
- Berg, Alena (2017): *Lernbiographien Jugendlicher am Übergang Schule – Beruf. Theoretische und empirische Analysen zum biographischen Lernen von Praxisklassenschülern*. Weinheim u. a.: Beltz Juventa.
- Biermann, Julia/Pfahl, Lisa/Powell, Justin J. W. (2020): Mehrebenenanalyse schulischer Inklusion: Zwischen globaler Diffusion der Inklusionsrhetorik, behinderten Bildungskarrieren und institutionellen Pfadabhängigkeiten in Deutschland. In: Dietze, Torsten/Gloystein, Dietlind/Moser, Vera/Piezunka, Anne/Röbenack, Laura/Schäfer, Lea/Wachtel, Grit/Walm, Maik (Hrsg.): *Inklusion – Partizipation – Menschenrechte: Transformationen in die Teilhabegesellschaft?* Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 195-201.
- Biermann, Julia/Powell, Justin J. W. (2016): From exclusion and segregation to inclusion? Dis/ability-based inequalities in the education systems of Germany and Nigeria. In: Hadjar, Andreas/Gross, Christiane (Eds.): *Education systems and inequalities: International comparisons*. Bristol: Policy Press, S. 209-232.
- Biewer, Gottfried (2009): Vom Verschwinden der Etiketten zum Verlust der Inhalte. Kritische Anmerkungen zur heilpädagogischen Kategorisierung im internationalen Vergleich. In: Bürl, Alois/Strasser, Urs/Stein, Anne-Dore (Hrsg.): *Integration/Inklusion aus internationaler Sicht*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 169-176.

- Biewer, Gottfried (2016): Lehrer/innenbildung für Inklusion in der Sekundarstufe. Internationale Entwicklungen und Problemlagen am Beispiel Österreich. In: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete, 85 (4), S. 323-329.
- Biewer, Gottfried (2017): Grundlagen der Heilpädagogik und Inklusiven Pädagogik. 3. Auflage. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Biewer, Gottfried (2018): Schulische Inklusion in Österreich. In: Leonhardt, Annette/Pospischil, Melanie (Hrsg.): Internationale Ansätze zur schulischen Inklusion. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 80-95.
- Biewer, Gottfried (2019): Inklusion als Leitziel globaler Entwicklung. In: ide – Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule, 43 (4), S. 9-16.
- Biewer, Gottfried (2021) Inklusive Bildung in Österreich – Von den Anfängen der Entwicklung eines rechtlich-normativen Auftrags bis zu den Perspektiven für die Zukunft. In: Köpfer, Andreas/Powell, Justin J. W./Zahnd, Raphael (Hrsg.): Handbuch Inklusion international. Globale, nationale und lokale Perspektiven auf Inklusive Bildung. Opladen u. a.: Barbara Budrich, S. 239-246.
- Biewer, Gottfried/Böhm, Eva Theresa/Schütz, Sandra (2015): Inklusive Pädagogik als Herausforderung und Chance für die Sekundarstufe. In: Biewer, Gottfried/Böhm, Eva Theresa/Schütz, Sandra (Hrsg.): Inklusive Pädagogik in der Sekundarstufe. Stuttgart: Kohlhammer, S. 11-24.
- Biewer, Gottfried/Buchner, Tobias/Shevlin, Michael/Smyth, Fiona/Šiška, Jan/Káňová, Šárka/Ferreira, Miguel/Toboso-Martin, Mario/Rodríguez Díaz, Susana (2015): Pathways to inclusion in european higher education system. In: ALTER European journal of disability research, 9, S. 278-289.
- Biewer, Gottfried/Fasching, Helga/Koenig, Oliver (2009): Teilhabe von Menschen mit einer intellektuellen Beeinträchtigung an Bildung, Arbeit und Forschung (Rubrik Aktuelle Forschungsprojekte). In: Sozialwissenschaftliche Rundschau, 49 (3), S. 391-403.
- Biewer, Gottfried/Proyer, Michelle (2017): The republic of Austria. In: Wehmeyer, Michael L./Patton, James R. (Eds.): The Praeger international handbook of special education. Volume 2: Europe. Santa Barbara: Praeger, S. 239-248.
- Biewer, Gottfried/Proyer, Michelle (2018): Lehrer/innenbildung ohne Sonderschullehramt. In: Sonderpädagogische Förderung heute, 63 (3), S. 307-315.
- Biewer, Gottfried/Proyer, Michelle/Schiemer, Margarita (2016): Klassifikationsfragen im Kulturvergleich. In: Hedderich, Ingeborg/Biewer, Gottfried/Hollenweger, Judith/Markowetz, Reinhardt (Hrsg.): Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 151-155.
- Biewer, Gottfried/Schütz Sandra (2016): Inklusion. In: Hedderich, Ingeborg/Biewer, Gottfried/Hollenweger, Judith/Markowetz, Reinhard (Hrsg.): Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 123-127.
- Bilgeri, Margarita/Biewer, Gottfried (2020): Familie und Inklusion. In: Ecarius, Jutta/Schierbaum Anja (Hrsg.): Handbuch Familie. Wiesbaden: Springer VS, S. 1-18.
- Birks, Melanie/Mills, Jane (2011): Grounded theory. A practical guide. Thousand Oaks: Sage.
- Blanck, Jonna M. (2020): Übergänge nach der Schule als „zweite Chance“? Eine quantitative und qualitative Analyse der Ausbildungschancen von Schülerinnen und Schülern aus Förderschulen „Lernen“. Weinheim u. a.: Beltz (= Bildungssoziologische Beiträge).
- Blue-Banning, Martha/Summers, Jean Ann/Frankland, H. Corine/Nelson, Louise Lord/Beegle, Gwen (2004): Dimensions of family and professional partnership. Constructive guidelines for collaboration. In: Council for exceptional children, 70 (2), S. 167-184.
- Boehm, Thomas L./Carter, Eric W./Taylor, Julie L. (2015): Family quality of life during the transition to adulthood for individuals with intellectual disability and/or autism spectrum disorder. In: American journal on intellectual and developmental disabilities, 120 (5), S. 395-411.
- Böhm, Andreas (2012): Theoretisches Codieren. Textanalyse in der Grounded Theory. In: Flick, Uwe/Kardorff, Ernst von/Steinke, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 9. Auflage. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag (= rowohlt's enzyklopädie), S. 475-485.
- Böhm, Eva Theresa/Felbermayr, Katharina/Biewer, Gottfried (2018): Zentrale Forschungsbefunde zur Inklusion in der Schule. In: Sturm, Tanja/Wagner-Willi, Monika (Hrsg.): Handbuch schulische Inklusion. Opladen u. a.: Verlag Barbara Budrich, S. 143-157.
- Böhnisch, Lothar (2017): Sozialpädagogik der Lebensalter. Eine Einführung, 7. Auflage. Weinheim u. a.: Beltz Juventa.
- Böhnisch, Lothar/Lenz, Karl/Schröer, Wolfgang (2009): Sozialisation und Bewältigung. Eine Einführung in die Sozialisations-theorie der zweiten Moderne. Weinheim, München: Juventa.
- Bohn, Cornelia (2006): Inklusion, Exklusion und die Person. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft.
- Bojanowski, Arnulf/Eckert, Manfred (2012) (Hrsg.): Black Box Übergangssystem. Münster u. a.: Waxmann.
- Bryne, Andrew (2013): What factors influence the decision of parents of children with special educational needs when choosing a secondary educational provision for their child at change of phase from primary to secondary education? A review of literature. In: Journal of research in special educational needs, 13 (2), S. 129-141.

- Bücker, Nicola (2020): Kodieren – aber wie? Varianten der Grounded-Theory-Methodologie und der qualitativen Inhaltsanalyse im Vergleich. In: *Forum Qualitative Sozialforschung*, 21 (1), Art.2, S. [1-30].
- Boudon, Raymond (1974): *Education, opportunity, and social inequality: Changing prospects in Western society*. New York: Wiley.
- Bourdieu, Pierre (1983): Ökonomisches, kulturelles und soziales Kapital. In: Kreckel, Reinhard (Hrsg.): *Soziale Ungleichheiten*. Originalbeitrag (= Soziale Welt. Sonderband 2). Göttingen: Verlag Otto Schwartz & Co, S. 183-199.
- Bourdieu, Pierre (2016): *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. 25. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp Taschenbuch Verlag.
- Breit, Simone/Eder, Ferdinand/Krainer, Konrad/Schreiner, Claudia/Seel, Andrea/Spiel, Christiane (2019) (Hrsg.): *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2018*. Band 2. Fokussierte Analysen und Zukunftsperspektiven für das Bildungswesen. Graz: Leykam.
- Bronfenbrenner, Urie (1989): *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Natürliche und geplante Experimente*. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag.
- Buchner, Tobias (2008): Das qualitative Interview mit Menschen mit so genannter geistiger Behinderung – Ethische, methodologische und praktische Aspekte. In Biewer, Gottfried/Luciak, Mikael/Schwinge, Mirella (Hrsg.): *Begegnung und Differenz. Menschen – Länder – Kulturen. Beiträge zur Heil- und Sonderpädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 516-528.
- Buchner, Tobias (2018): *Die Subjekte der Integration. Schule, Biographie und Behinderung*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt (= Inklusion, Behinderung, Gesellschaft Bildungs- und sozialwissenschaftliche Beiträge).
- Buchner, Tobias (2021): Einflüsse von Bildungspolitik auf biographische Verläufe in internationaler vergleichender Perspektive erforschen: Erkenntnisse aus dem Quali-TYDES-Projekt. In: Köpfer, Andreas/Powell, Justin J.W./Zahnd, Raphael (Hrsg.): *Handbuch Inklusion international. Globale, nationale und lokale Perspektiven auf inklusive Bildung*. Opladen u. a.: Barbara Budrich, S. 247-273.
- Buchner, Tobias/Gebhardt, Markus (2011): Zur schulischen Integration in Österreich – historische Entwicklung, Forschung und Status quo. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 62 (8), S. 298-304.
- Buchner, Tobias/Proyer, Michelle (2020): From special to inclusive education policies in Austria – Developments and implications for schools and teacher education. In: *European journal of teacher education*, 43 (1), S. 83-94.
- Budde, Jürgen (2018): *Erziehungswissenschaftliche Perspektiven auf Inklusion und Intersektionalität*. In: Sturm, Tanja/Wagner-Willi, Monika (Hrsg.): *Handbuch schulische Inklusion*. Opladen u. a.: Verlag Barbara Budrich, S. 45-59.
- Charmaz, Kathy (2005): Grounded theory in the 21st century – Applications for advancing social justice studies. In: Denzin, Norman K./Lincoln, Yvonna S. (Eds.): *The Sage handbook of qualitative research*. Third Edition. Thousand Oaks u. a.: Sage, S. 507-535.
- Charmaz, Kathy (2011a): Den Standpunkt verändern: Methoden der konstruktivistischen Grounded Theory. In: Mey, Günter/Mruck, Katja (Hrsg.): *Grounded Theory Reader*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 181-205.
- Charmaz, Kathy (2011b): Grounded Theory konstruieren. Kathy C. Charmaz im Gespräch mit Antony J. Puddephatt. In: Mey, Günter/Mruck, Katja (Hrsg.): *Grounded Theory Reader*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 89-107.
- Charmaz, Kathy (2011c): Grounded theory methods in social justice research. In: Denzin, Norman K./Lincoln, Yvonna S. (Hrsg.): *The Sage handbook of qualitative research*. 4th edition. Thousand Oaks: Sage, S. 359-380.
- Charmaz, Kathy (2014): *Constructing grounded theory*. 2nd Edition. Thousand Oaks: Sage.
- Charmaz, Kathy (2015): Teaching theory construction with initial grounded theory tools: A reflection on lessons and learning. In: *Qualitative health research*, 25 (12), S. 1610-1622.
- Charmaz, Kathy (2017): Constructivist grounded theory. In: *The journal of positive psychology*, 12 (3), S. 299-300.
- Charmaz, Kathy/Bryant, Antony (2008): Grounded theory. In: Given, Lisa M. (Ed.): *The Sage encyclopedia of qualitative research methods*. Volume 1. A – L. Los Angeles u. a.: Sage, S. 374-377.
- Christians, Clifford G. (2011): Ethics and politics in qualitative research. In: Denzin, Norman K./Lincoln, Yvonna S. (Hrsg.): *The Sage handbook of qualitative research*. 4th edition. Thousand Oaks: Sage, S. 61-80.
- Cloerkes, Günther (2003): Zahlen zum Stauen. Die deutsche Schulstatistik. In: Cloerkes, Günther (Hrsg.): *Wie man behindert wird. Texte zur Konstruktion einer sozialen Rolle und zur Lebenssituation betroffener Menschen*. Heidelberg: Edition S (= Materialien zur Soziologie der Behinderten, Band 1), S. 11-23.
- Coons, Kelly D./Watson, Shelly L. (2013): Conducting research with individuals who have intellectual disabilities: Ethical and practical implications for qualitative research. In: *Journal on developmental disabilities*, 19 (2), S. 14-24.
- Cooney, Bernard F. (2002): Exploring perspectives on transition of youth with disabilities: Voices of young adults, parents, and professionals. In: *Mental retardation*, 40 (6), S. 425-435.
- Corbin, Juliet/Strauss, Anselm (2008): *Basics of qualitative research. Techniques and procedurs for developing grounded theory*. 3rd Edition. Los Angeles u. a.: Sage.

- Corbin, Juliet/Strauss, Anselm (2015): Basics of qualitative research. Techniques and procedures for developing grounded theory. 4th Edition. Los Angeles u. a.: Sage.
- Creswell, John W. (2012): Educational research. Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research. 4th edition. Boston u. a.: Pearson.
- Cuconato, Morena/Walther, Andreas (2015): „Doing transition“ in education. In: International journal of qualitative studies in education, 28 (3), S. 283-296.
- Dangoisse, Florence/De Clercq, Mikaël/Van Meenen, Florence/Chartier, Laurie/Nils, Frédéric (2020): When disability becomes ability to navigate the transition to higher education: A comparison of students with and without disabilities. In: European journal of special needs education, 35 (4), S. 513-528.
- Dausien, Bettina (1996): Biographie und Geschlecht. Zur biographischen Konstruktion sozialer Wirklichkeit in Frauenlebensgeschichten. Bremen: Donat, S. 615.
- Dausien, Bettina (2014): „Bildungsentscheidungen“ im Kontext biografischer Erfahrungen und Erwartungen. Theoretische und empirische Argumente. In: Miethé, Ingrid/Ecarius, Jutta/Tervooren, Anja (Hrsg.): Bildungsentscheidungen im Lebenslauf. Perspektiven qualitativer Forschung. Opladen u. a.: Budrich, S. 39-61.
- Dederich, Markus (1994): Erleben – Erfahren – Begreifen. Hugo Kükelhaus als Wegbereiter der modernen Erlebnispädagogik. Lüneburg: edition erlebnispädagogik (= Wegbereiter der modernen Erlebnispädagogik, Heft 40).
- Dederich, Markus (2007): Körper, Kultur und Behinderung. Eine Einführung in die Disability Studies. Bielefeld: transcript Verlag.
- Dederich, Markus (2016): Ethische Grundlagen. In: Hedderich, Ingeborg/Biewer, Gottfried/Hollenweger, Judith/Markowetz, Reinhard (Hrsg.): Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 81-87.
- Degenhardt, Sven (2018): „Stell Dir vor, es gibt eine inklusive Schule und Du kommst nicht rein ...!“ In: Sonderpädagogische Förderung heute, 63 (2), S. 145-157.
- Demmer, Christine (2017): Ein Schritt nach vorn – ein Blick zurück. Biografieanalytische und intersektionale Betrachtungen von institutionellen Übergängen nach der Schule. In: Fasching, Helga/Geppert, Corinna/Makarova, Elena (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. 95-111.
- Detamore, Mathias (2010): Queer(y)ing the ethics of research methods: Towards a politics of inimacy in researcher/researched-relations. In: Browne, Kath/Nash, Catherine J. (Hrsg.): Queer methods and methodologies. Intersecting queer theories and social science research. Farnham u. a.: Ashgate, S. 167-182.
- Dimbath, Oliver (2012): Rekonstruktion „großer“ Entscheidungen. Entscheidungsverlaufsanalyse mithilfe prozessbegleitender Interviews. In: sozialersinn, 13 (2), S. 305-322.
- Dimbath, Oliver/Ernst-Heidenreich, Michael/Roche, Matthias (2018): Praxis und Theorie des Theoretical Sampling. Methodologische Überlegungen zum Verfahren einer verlaufsorientierten Fallauswahl. In: Forum Qualitative Sozialforschung, 19 (3), Art.34, S. [1-26].
- Doose, Stefan (2013): Neue Wege zur Inklusion durch Persönliche Zukunftsplanung, Sozialraumorientierung und personenzentrierte Dienstleistungen. In: Thielen, Marc/Katzenbach, Dieter/Schnell, Irmtraud (Hrsg.): Prekäre Übergänge? Erwachsenwerden unter den Bedingungen von Behinderung und Benachteiligung. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 93-117.
- Dreier, Lena/Leuthold-Wergin, Anca/Lüdemann, Jasmin (2018): Qualitativer Längsschnitt in der Bildungsforschung. Fallinterne und fallübergreifende Synthetisierung als Forschungsperspektive. In: Maier, Maja S./Keßler, Catharina I./Deppe, Ulrike/Leuthold-Wergin, Anca/Sandring, Sabine (Hrsg.): Qualitative Bildungsforschung. Studien zu Schul- und Bildungsforschung. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 153-168.
- Dumfart, Barbara/Krammer, Georg/Neubauer, Aljoscha (2016): Die Rolle von Fähigkeit, Persönlichkeit und Interesse bei der Entscheidung zwischen Schule und Berufsausbildung. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 30 (4), S. 187-199.
- Ecarius, Jutta (2018a): Generation, Erziehung und Bildung. Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer (= Grundriss der Pädagogik/Erziehungswissenschaft. Band 18).
- Ecarius, Jutta (2018b): Vom Verhandlungs- zum Beratungshaushalt: Familie in der Spätmoderne und verantwortete Elternschaft. In: Kapella, Olaf/Schneider, Norbert F./Rost, Harald (Hrsg.): Familie – Bildung- Migration. Familienforschung im Spannungsfeld zwischen Wissenschaft, Politik und Praxis. Tagungsband zum 5. Europäischen Fachkongress Familienforschung. Opladen u. a.: Barbara Budrich, S. 139-153.
- Ecarius, Jutta/Miethé, Ingrid/Tervooren, Anja (2014): Bildungsentscheidungen im Lebenslauf. Dis-/Kontinuitäten, Paradoxien und soziale Ungleichheit. Eine Einleitung. In: Miethé, Ingrid/Ecarius, Jutta/Tervooren, Anja (Hrsg.): Bildungsentscheidungen im Lebenslauf. Perspektiven qualitativer Forschung. Opladen u. a.: Barbara Budrich, S. 9-15.

- Ecarius, Jutta/Wahl, Katrin (2009): Bildungsbedeutsamkeit von Familie und Schule. Familienhabitus, Bildungsstandards und soziale Reproduktion – Überlegungen im Anschluss an Pierre Bourdieu. In: Ecarius, Jutta/Groppe, Carola/Malmede, Hans (Hrsg.): Familie und öffentliche Erziehung. Theoretische Konzeptionen; historische und aktuelle Analysen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 13-33.
- Eckert, Manfred (2013): Gelingende Übergänge ermöglichen – individuelle Bildungswege begleiten. In: Bellenberg, Gabriele/Forell, Matthias (Hrsg.): Bildungsübergänge gestalten. Ein Dialog zwischen Wissenschaft und Praxis. Münster u. a.: Waxmann, S. 239-244.
- El-Mafaalani, Aladin (2020): Mythos Bildung. Die ungerechte Gesellschaft, ihr Bildungssystem und seine Zukunft. Köln: Kiepenheuer und Witsch.
- Epp, André (2018): Das ökosystemische Entwicklungsmodell als theoretisches Sensibilisierungs- und Betrachtungsrastrer für empirische Phänomene. In: Forum Qualitative Sozialforschung, 19 (1), Art.1 S. [1-21].
- Equit, Claudia/Hohage, Christoph (2016): Ausgewählte Entwicklungen und Konfliktlinien der Grounded Theory Methodology. In: Equit, Claudia/Hohage, Christoph (Hrsg.): Handbuch Grounded Theory. Von der Methodologie zur Forschungspraxis. Weinheim u. a.: Beltz Juventa, S. 9-46.
- Fasching, Helga (2012): Career counselling at school for placement in sheltered workshops? In: British journal of learning disabilities, 42 (1), S. 52-59.
- Fasching, Helga (2014a): Compulsory school is over and now? Vocational experiences of women with intellectual disability. In: Creative education, 5 (10), S. 743-751.
- Fasching, Helga (2014b): Vocational education and training and transitions into the labour market of persons with intellectual disabilities: In: European journal of special needs education, 29 (4), S. 505-520.
- Fasching, Helga (2016): Nachschulische Arbeit- und Lebenssituation von jungen Frauen und Männern mit intellektueller Beeinträchtigung in Österreich. Eine Verbleibs- und Verlaufsstudie fünf Jahre nach Beenden der Schule. In: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete, 85 (4), S. 290-306.
- Fasching, Helga (2017a): Inklusive Übergänge erforschen? Ein Problemaufriss mit Empfehlungen. In: Fasching, Helga/Geppert, Corinna/Makarova, Elena (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, Helga (2017b): Partizipative Forschung im Übergang von der Pflichtschule in weitere schulische Bildung, Ausbildung oder Beruf. In: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete, 86 (3), S. 244-247.
- Fasching, Helga (2019): Unterstützungsmaßnahmen zur Ausbildungs- und Arbeitsmarktinklusivon von behinderten und ausgrenzungsgefährdeten Jugendlichen in Österreich. In: Quenzel, Gudrun/Hurrelmann, Klaus (Hrsg.): Handbuch Bildungsarmut. Wiesbaden: Springer VS Verlag, S. 853-878.
- Fasching, Helga/Felbermayr, Katharina (2019): „Please, treat me respectfully.“ Partizipative Forschung mit Jugendlichen mit Behinderung zu ihren Kooperationserfahrungen im Übergang von der Schule in (Aus-)Bildung und Beschäftigung. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 70 (9), S. 442-453.
- Fasching, Helga/Felbermayr, Katharina/Hubmayer, Astrid (2017a): Forschungsnotiz. In: Sozialwissenschaftliche Rundschau, 57 (3), S. 305-323.
- Fasching, Helga/Felbermayr, Katharina/Hubmayer, Astrid (2017b): Partizipative Forschung im Übergang von der Pflichtschule in weitere schulische Bildung, Ausbildung oder Beruf (Rubrik Trend). In: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete, 86 (3), S. 244-247.
- Fasching, Helga/Felbermayr, Katharina/Hubmayer, Astrid (2019): Die Bedeutung von Beziehung in der Erforschung inklusiver Übergänge von der Schule in (Aus-)Bildung und Beruf. In: Fasching, Helga (Hrsg.): Beziehung in pädagogischen Arbeitsfeldern und ihren Transitionen über die Lebensalter. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 169-188.
- Fasching, Helga/Felkendorff, Kai (2007): Österreich. In: Hollenweger, Judith/Hübner, Peter/Hasemann, Klaus (Hrsg.): Behinderungen beim Übergang von der Schule ins Erwerbsleben. Expertenberichte aus drei deutschsprachigen Ländern. Zürich: Verlag Pestalozzianum, S. 67-101.
- Fasching, Helga/Fülöp, Ágnes (2017): Inklusion im Übergang von der Schule in den Beruf in Österreich – Rechtliche, politische und institutionelle Rahmenbedingungen. In: Fasching, Helga/Geppert, Corinna/Makarova, Elena (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. 79-93.
- Felbermayr, Katharina (2019): „It's all about the process.“ Den Entscheidungsprozess vor und nach dem (inklusive) Übergang von SEK I in SEK II beforschen. In: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete, 88 (3), S. 178-190.
- Felbermayr, Katharina/Fasching, Helga/Engler, Simone (2021): Qualitativ, partizipativ und reflexiv: Partizipative Kooperation am inklusiven Bildungsübergang erforschen. In: Engel, Juliane/Epp, André/Lipkina, Julia/Schinkel, Sebastian/Terhart, Henrike/Wischmann, Anke (Hrsg.): Bildung im gesellschaftlichen Wandel – Qualitative Forschungszugänge und Methodenkritik (= Reihe der Kommission für Qualitative Bildungs- und Biographieforschung (QBBF) der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGFE)). Opladen: Budrich, S. 193-209.

- Felbermayr, Katharina/Hubmayer, Astrid/Fasching, Helga (2018): Wege der Kooperation mit der Familie: Bedingungen für eine gelingende Zusammenarbeit am Übergang Schule – (Aus-)Bildung, Beschäftigung. In: Kapella, Olaf/Schneider, Norbert F./Rost, Harald (Hrsg.): Familie – Bildung – Migration. Familienforschung im Spannungsfeld zwischen Wissenschaft, Politik und Praxis. Tagungsband zum 5. Europäischen Fachkongress Familienforschung. Opladen u. a.: Barbara Budrich, S. 167-179.
- Felder, Marion/Schneiders, Katrin (2016): Inklusion kontrovers. Herausforderungen für die Soziale Arbeit. Schwalbach: Wochenschau Verlag.
- Feuser, Georg (2005): Behinderte Kinder und Jugendliche zwischen Integration und Aussonderung. 2. unveränderte Auflage. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Feyerer, Ewald (1998): Behindern Behinderte? Integrativer Unterricht auf der Sekundarstufe I. Innsbruck u. a.: Studien Verlag (= Studien zur Bildungsforschung und Bildungspolitik, Band 21).
- Feyerer, Ewald (2009): Qualität in der Sonderpädagogik: Rahmenbedingungen für eine verbesserte Erziehung, Bildung und Unterrichtung von Schüler/innen mit sonderpädagogischen Förderbedarf. In: Specht, Werner (Hrsg.): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009. Band 2. Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen. Graz: Leykam, S. 73-98.
- Feyerer, Ewald (2011): Offene Fragen und Dilemmata bei der Umsetzung der UN-Konvention. In: Zeitschrift für Inklusion, 2. Online unter: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/89/89> (letzter Zugriff: 04.06.2020).
- Feyerer, Ewald/Altrichter, Herbert (2018): Die Entwicklung eines inklusiven Schulsystems. Analyse von aktuellen Reformbestrebungen aus Governance-Perspektive. In: Feyerer, Ewald/Prammer, Wilfried/Prammer-Semmler, Eva/Kladnik, Christine/Leibetseder, Margit/Wimberger, Richard (Hrsg.): System. Wandel. Entwicklung. Akteurinnen und Akteure inklusiver Prozesse im Spannungsfeld von Institutionen, Profession und Person. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 74-92.
- Flecker, Jörg/Wöhler, Veronika/Rieder, Irene (2020) (Hrsg.): Wege in die Zukunft. Lebenssituation Jugendlicher am Ende der Neuen Mittelschule. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Flecker, Jörg/Zartler, Ulrike (2020): Reproduktion von Ungleichheit und Handlungsfähigkeit im Lebensverlauf Jugendlicher: Thematische und theoretische Rahmung der Untersuchung „Wege in die Zukunft“. In: Flecker, Jörg/Wöhler, Veronika/Rieder, Irene (Hrsg.): Wege in die Zukunft. Lebenssituation Jugendlicher am Ende der Neuen Mittelschule. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 13-31.
- Flick, Uwe (2018): Doing grounded theory. Los Angeles u. a.: Sage (= The Sage qualitative research kit).
- Flick, Uwe/Kardorff, Ernst von/Steinke, Ines (2012): Was ist qualitative Forschung? Einleitung und Überblick. In: Flick, Uwe/Kardorff, Ernst von/Steinke, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch, S. 13-29.
- Florian, Lani/Dee, Lesley/Bers, Richard/Maudslay, Liz (2000): What happens after the age of 14? Mapping transitions for pupils with profound and complex learning difficulties. In: British journal of special education, 27 (3), S. 124-128.
- Florian, Lani/McLaughlin, Margaret J. (2008): Disability classification in education. In: Florian, Lani/McLaughlin J. (Eds.): Disability classification in education: Issues and perspectives. Thousand Oaks: Corwin Press, S. 3-10.
- Fuchs-Heinritz, Werner/König, Alexandra (2011): Pierre Bourdieu. Eine Einführung. 3. Auflage. Konstanz, München: UVK Verlagsgesellschaft.
- Gartz, Detlef (2012): Zum Stand interpretativer Forschung in den Erziehungswissenschaften – Standorte und Perspektiven. In: Ackermann, Friedhelm/Ley, Thomas/Machold, Claudia/Schrödter, Mark (Hrsg.): Qualitatives Forschen in der Erziehungswissenschaft. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 27-45.
- Geppert, Corinna (2017a): Wie kann das Gelingen von (Bildungs-)Übergängen traktiert werden? Eine theoretische Annäherung. In: Fasching, Helga/Geppert, Corinna/Makarova, Elena (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. 29-40.
- Geppert, Corinna (2017b): SchülerInnen an der Bildungsübertrittsschwelle zur Sekundarstufe I. Übertritts- und Verlaufsmuster im Kontext der Neuen Mittelschule in Österreich. Opladen u. a.: Budrich Uni Press.
- Giese, Martin/Greisbach, Michaela/Meier, Michelle/Neusser, Theresa/Wetekam, Nino (2021): „I usually never got involved“: Understanding reasons for secondary students with visually impairments leaving mainstream schooling in Germany. In: European journal of special needs education (ahead of print, 1-14).
- Gieseke, Wiltrud/Stimm, Maria (2018): Emotionen als Einflussgröße auf Bildungsentscheidungen in der Beratung. In: Huber, Matthias/Krause, Sabine (Hrsg.): Bildung und Emotion. Wiesbaden: Springer, S. 357-374.
- Glaser, Barney G./Strauss, Anselm L. (2008): The discovery of grounded theory. Strategies for qualitative research. 3rd paperback print. Brunswick u. a.: Aldine Transaction.

- Gomolla, Mechthild (2017): Strukturelle Veränderungen der regulären Institutionen in Richtung sozialer Gerechtigkeit? Spannungsverhältnisse zwischen Neuer Steuerung und Inklusion. In: Laubenstein, Désirée/Scheer, David (Hrsg.): Sonderpädagogik zwischen Wirksamkeitsforschung und Gesellschaftskritik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 63-82.
- Gomolla, Mechthild/Radtke, Frank-Olaf (2009): Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. 3. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Goodley, Dan (2011): Disability studies. An interdisciplinary introduction. Los Angeles u. a.: Sage.
- Griebel, Wilfried (2004): Übergangsforschung aus psychologischer Sicht. In: Schumacher, Eva (Hrsg.): Übergänge in Bildung und Ausbildung. Gesellschaftliche, subjektive und pädagogische Relevanzen. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 25-45.
- Griffin, Tim/Balandin, Susan (2004): Chapter 3. Ethical research involving people with intellectual disabilities. In: Emerson, Eric/Hatton, Chris/Thompson, Travis/Parmenter, Trevor R. (Eds.): The international handbook of applied research in intellectual disabilities. Chichester: John Wiley & Sons Ltd, S. 61-82.
- Grimm, Natalie/Schütt, Petra (2020): Forschungsethische und -praktische Fragen qualitativer Längsschnittforschung – Perspektiven und Herausforderungen. In: Thiersch, Sven (Hrsg.): Qualitative Längsschnittforschung. Bestimmungen, Forschungspraxis und Reflexionen. Opladen u. a.: Verlag Barbara Budrich, S. 407-425.
- Hallberg, Lillemor R.-M. (2006): The „core category“ of grounded theory: Making constant comparison. In: International journal of qualitative studies on health and well-being, 1 (3), S. 141-148.
- Hammersley, Martyn (2007): The issue of quality in qualitative research. In: International journal of research & method in education, 30 (3), S. 287-305.
- Hegna, Kristinn/Smette, Ingrid (2017): Parental influence in educational decisions: Young people's perspectives. In: British journal of sociology of education, 38 (8), S. 1111-1124.
- Helfferich, Cornelia (2011): Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Helsper, Werner/Kramer, Rolf-Torsten (2007): Selektion und Übergänge im Bildungssystem. Einleitung in den Thementeil. In: Zeitschrift für Pädagogik, 53 (4), S. 439-443.
- Hermans, Harry (2012): Interviews als Tätigkeit. In: Flick, Uwe/Kardoff, Ernst von/Steinke, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, S. 360-368.
- Hermes, Michael (2017): Bildungsorientierungen im Erfahrungsraum Familie. Rekonstruktion an der Schnittstelle zwischen qualitativer Bildungs-, Familien- und Übergangsforschung. Opladen u. a.: Verlag Barbara Budrich (= Schriften der Katholischen Hochschule Nordrhein-Westfalen, Band 32).
- Heinemann, Eva (2006): Auf der Wartebank. Jugendliche im Motivationssemester. Unitobler: Institut für Soziologie (= Neue Berner Beiträge zur Soziologie, hrsg. von Claudia Honegger).
- Heitermeyer, Wilhelm/Olk, Thomas (1990): Das Individualisierungs-Theorem – Bedeutung für die Vergesellschaftung von Jugendlichen. In: Heitermeyer, Wilhelm/Olk, Thomas (Hrsg.): Individualisierung von Jugend. Gesellschaftliche Prozesse, subjektive Verarbeitungsformen, jugendpolitische Konsequenzen. Weinheim u. a.: Juventa Verlag, S. 11-34.
- Hesse-Biber, Sharlene (2010): Qualitative approaches to mixed methods practice. In: Qualitative inquiry, 16 (6) 455-468.
- Hetherington, Susan A./Durant-Jones, Lisa/Johnson, Kimberley/Nolan, Karen/Smith, Elizabeth/Taylor-Brown, Susan/Tuttle, Jane (2010): The lived experience of adolescents with disabilities and their parents in transition planning. In: Focus on autism and other developmental disabilities, 25 (3), S. 163-172.
- Hillenbrand, Clemens (2016): Wissenschaftstheoretische Fragestellungen. In: Hedderich, Ingeborg/Biewer, Gottfried/Hollenweger, Judith/Markowetz, Reinhard (Hrsg.): Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 49-55.
- Hillmert, Steffen (2012): Familienstrukturen und soziale Bildungsreproduktion. In: Becker, Rolf/Solga, Heike (Hrsg.): Soziologische Bildungsforschung (= Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie. Sonderheft 52), S. 325-345.
- Hillmert, Steffen (2016): Soziale Ungleichheit im Bildungsverlauf: Zum Verhältnis von Bildungsinstitutionen und Entscheidungen. In: Becker, Rolf/Lauterbach, Wolfgang (Hrsg.): Bildung als Privileg Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit 5., aktualisierte Auflage. Wiesbaden: Springer VS, S. 87-115.
- Hof, Christiane/Meuth, Miriam/Walther, Andreas (2014) (Hrsg.): Pädagogik der Übergänge. Übergänge in Lebenslauf und Biografie als Anlässe und Bezugspunkte von Erziehung, Bildung und Hilfe. Weinheim u. a.: Beltz Juventa (= Übergangs- und Bewältigungsforschung).
- Hofmann-Lun, Irene (2014): Berufsorientierung und Übergangswege von Förderschülerinnen und Förderschüler. In: Sonderpädagogische Förderung heute, 59 (4), S. 375-390.

- Hoffmann, Thomas (2018): Inklusive Pädagogik als Pädagogik der Befreiung. In: Hoffmann, Thomas/Jantzen, Wolfgang/Stinkes, Ursula (Hrsg.): Empowerment und Exklusion. Zur Kritik der Mechanismen gesellschaftlicher Ausgrenzung. Gießen: Psychosozial-Verlag (= Dialektik der Be-Hinderung), S. 19-48.
- Hollenweger, Judith (2016): Klassifizierungen der Medizin und Gesundheitswissenschaft. In: Hedderich, Ingeborg/Biewer, Gottfried/Hollenweger, Judith/Markowetz, Reinhardt (Hrsg.): Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 161-165.
- Holstein, James A./Gubrium, Jaber F. (2011): The constructionist analytics of interpretive practice. In: Denzin, Norman K./Lincoln, Yvonna S. (Hrsg.): The Sage handbook of qualitative research. 4th edition. Thousand Oaks: Sage, S. 341-357.
- Honneth, Axel (1994): Desintegration. Bruchstücke einer soziologischen Zeitdiagnose. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag.
- Hopf, Christel (2012): Forschungsethik und qualitative Forschung. In: Flick, Uwe/Kardorff, Ernst von/Steinke, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 9. Auflage. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch, S. 589-600.
- Hopf, Wulf (2015): Bildung, Ungleichheit und Sozialisation. In: Hurrelmann, Klaus/Bauer, Ullrich/Grundmann, Matthias/Walper, Sabine (Hrsg.): Handbuch für Sozialisationsforschung. 8. vollständig überarbeitete Auflage. Weinheim u. a.: Beltz, S. 788-806.
- Hubmayer, Astrid/Fasching, Helga/Felbermayr, Katharina (2019): Der Übergang von der Pflichtschule in Ausbildung und Beschäftigung. Ein Blick auf inklusive Unterstützungsmaßnahmen in Österreich. In: Sonderpädagogische Förderung heute, 2. Beiheft (Inklusive Berufsorientierung und berufliche Bildung – aktuelle Entwicklungen im deutschsprachigen Raum), S. 173-193.
- Hubmayer, Astrid/Felbermayr, Katharina/Fasching, Helga (2018): Kooperation für Inklusion in Bildungsübergängen – Herausforderungen beim Feldzugang und forschungsethische Standards. In: Feyerer, Ewald/Prammer, Wilfried/Prammer-Semmler, Eva/Kladnik, Christine/Leibetseder, Margit/Wimberger, Richard (Hrsg.): System. Wandel. Entwicklung. Akteurinnen und Akteure inklusiver Prozesse im Spannungsfeld von Institution, Profession und Person. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 323-330.
- Hughes, Laura A./Banks, Pauline/Terras, Melody M. (2013): Secondary school transition for children with special educational needs: A literature review. In: British journal of learning support, 28 (1), S. 24-34.
- Junge, Kay/Šuber, Daniel/Gerber, Gerold (2008): Einleitung. In: Junge, Kay/Šuber, Daniel/Gerber, Gerold (Hrsg.): Erleben, Erleiden, Erfahren. Die Konstitution sozialen Sinns jenseits instrumenteller Vernunft. Bielefeld: transcript, S. 15-41.
- Jungermann, Helmut/Pfister, Hans-Rüdiger/Fischer, Katrin (2005): Die Psychologie der Entscheidung. Eine Einführung. 2. Auflage. München: Elsevier.
- Kelle, Udo (2005): „Emergence“ vs. „forcing“ of empirical data? A crucial problem of „grounded theory“ reconsidered. In: Forum Qualitative Sozialforschung, 6 (2), Art.27, S. [1-22].
- Kelle, Udo/Kluge, Susann (2010): Vom Einzelfall zum Typus Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung 2. überarbeitete Auflage. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften (= Qualitative Sozialforschung, Band 15).
- King, Vera (2013): Die Entstehung des Neuen in der Adoleszenz. Individuation, Generativität und Geschlecht in modernisierten Gesellschaften. 2. Auflage. Wiesbaden: Springer VS (= Adoleszenzforschung. Zur Theorie und Empirie der Jugend aus transdisziplinärer Perspektive. Band 1).
- King, Vera/Koller, Hans-Christoph (2009) (Hrsg.): Adoleszenz – Migration – Bildung Bildungsprozesse Jugendlicher und junger Erwachsener mit Migrationshintergrund 2., erweiterte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Klicpera, Christian (2005): Elternerfahrung mit Sonderschulen und Integrationsklassen. Eine qualitative Interviewstudie zur Schulwahlentscheidung und zur schulischen Betreuung in drei österreichischen Bundesländern. Wien: LIT Verlag (= Integrations- und Heilpädagogik. Band 1).
- Klicpera, Christian/Gasteiger-Klicpera, Barbara (2004): Gestaltung des integrativen Unterrichts in österreichischen Bundesländern mit unterschiedlichem Integrationsanteil 10 Jahre nach der Legalisierung der Integration: Ergebnisse einer Befragung der Schuldirektoren und der Leiter der sonderpädagogischen Zentren. In: Sonderpädagogik, 34 (3), S. 165-177.
- Köberling, Almut (1998): Soziale Identitätsentwicklung in Integrationsklassen der Sekundarstufen. In: Preuss-Lausitz, Ulf/Maikowski, Rainer (Hrsg.): Integrationspädagogik in der Sekundarstufe. Gemeinsame Erziehung behinderter und nichtbehinderter Jugendlicher. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, S. 123-135.
- Koch, Martin/Werning, Rolf (2017): Inklusive Übergänge? Widersprüchliche Steuerungen von Statuspassagen im Übergang Schule-Beruf am exemplarischen Beispiel junger Menschen mit Förderbedarf Lernen. In: Recht der Jugend und des Bildungswesens, 65 (4), S. 438-456.

- König, Alexandra/Türkyilmaz, Aytüre (2020): Sozialisationsprozesse im Längsschnitt – eine interaktionistische Perspektive. In: Thiersch, Sven (Hrsg.): *Qualitative Längsschnittforschung. Bestimmungen, Forschungspraxis und Reflexionen*. Opladen u. a.: Barbara Budrich, S. 63-86.
- Kohli, Martin (1985): Die Institutionalisierung des Lebenslaufs. Historische Befunde und theoretische Argumente. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 37, S. 1-29.
- Kohli, Martin (2003): Der institutionalisierte Lebenslauf: ein Blick zurück und nach vorn. In: Allmendinger, Jutta (Hrsg.): *Entstaatlichung und soziale Sicherheit. Verhandlungen des 31. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Leipzig 2002. Teil I*. Opladen: Leske + Budrich, S. 525-545.
- Kramann, Michaela (2017): *Soziale Partizipation von Kindern mit Beeinträchtigungen an schulischen Lebensbereichen in Wien. Eine Studie zu den Perspektiven von Kindern, Eltern und LehrerInnen*. Universität Wien: Dissertation (unveröffentlicht).
- Kramer, Rolf-Torsten/Helsper, Werner (2013): Schulische Übergänge und Schülerbiografien. In: Schrör, Wolfgang/Stauber, Barbara/Walther, Andreas/Böhnisch, Lothar, Lenz, Karl (Hrsg.): *Handbuch Übergänge*. Weinheim u. a.: Beltz Juventa, S. 589-613.
- Krausneker, Verena/Schalber, Katharina (2007): *Sprache Macht Wissen. Zur Situation gehörloser und hörbehinderter SchülerInnen, Studierender & ihrer LehrerInnen, sowie zur Österreichischen Gebärdensprache in Schule und Universität Wien. Abschlussbericht des Forschungsprojekts 2006/2007. Abschlussbericht des Forschungsprojekts 2006/2007. 2. Fassung*. Universität Wien.
- Kremsner, Gertraud (2017): Vom Einschluss der Ausgeschlossenen zum Ausschluss der Eingeschlossenen. Biographische Erfahrungen von so genannten Menschen mit Lernschwierigkeiten. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Kronauer, Martin (2018): Was kann die Inklusionsdebatte von der Exklusionsdebatte lernen? In: Feyerer, Ewald/Prammer/Wilfried/Prammer-Semmler, Eva/Kladnik, Christine/Leibetseder, Margit/Wimberger, Richard (Hrsg.): *System. Wandel. Entwicklung. Akteurinnen und Akteure inklusiver Prozesse im Spannungsfeld von Institution, Profession und Person*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 40-54.
- Kroneberg, Clemens/Kalter, Frank (2012): Rational choice theory and empirical research: Methodological and theoretical contributions in Europe. In: *Annual review of sociology*, 38, S. 73-92.
- Kruse, Jan (2015): *Qualitative Interviewforschung. Ein integrativer Ansatz. 2. überarbeitete und ergänzte Auflage*. Weinheim u. a.: Beltz Juventa.
- Kuckartz, Udo (2010): *Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten. 3. aktualisierte Auflage*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Labede, Julia/Silkenbeumer, Mirja/Thiersch, Sven/Wernet, Andreas (2020): Selbstpositionierungen im Bildungsaufstieg – Bildungsselbst, Familiäre Dynamiken und adoleszente Transformationsprozesse. In: Thiersch, Sven/Silkenbeumer, Mirja/Labede, Julia (Hrsg.): *Individualisierte Übergänge. Aufstiege, Abstiege und Umstiege im Bildungssystem*. Wiesbaden: Springer, S. 185-205.
- Labede, Julia/Thiersch, Sven (2014): Zur familialen Genese schulischer Bildungsentscheidungen – Sozialisationstheoretische Überlegungen und empirische Analysen jenseits rationaler Entscheidungsmodelle. In: Miethe, Ingrid/Ecarius, Jutta/Tervooren, Anja (Hrsg.): *Bildungsentscheidungen im Lebenslauf. Perspektiven qualitativer Forschung*. Opladen u. a.: Barbara Budrich, S. 65-84.
- Lang, Markus (2019): Schulische Inklusion im Förderschwerpunkt Sehen. In: *Sonderpädagogische Förderung heute*, 64(1), S. 21-32.
- Lau, Thomas/Wolff, Stephan (1983): Der Einstieg in das Untersuchungsfeld als soziologischer Lernprozess. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 35(3), S. 417-437.
- Leonhardt, Annette (2018): Schulische Inklusion aus nationaler und internationaler Sicht. In: Leonhardt, Annette/Pospischil, Melanie (Hrsg.): *Internationale Ansätze zur schulischen Inklusion*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 11-32.
- Lewis, Ann/Porter, Jill (2004): Interviewing children and young people with learning disabilities: Guidelines for researchers and multi-professional practice. In: *British journal of learning disabilities*, 32(4), S. 191-197.
- Liebau, Eckart (2009): Der Störenfried. Warum Pädagogen Bourdieu nicht mögen. In: Friebertshäuser, Barbara/Rieger-Ladich, Markus/Wigger, Lothar (Hrsg.): *Reflexive Erziehungswissenschaft. Forschungsperspektiven im Anschluss an Pierre Bourdieu*. Wiesbaden: VS Verlagswissenschaften, S. 41-58.
- Lindmeier, Bettina (2015): Bildungsgerechtigkeit im Übergang: Jugendliche mit Unterstützungsbedarf im Grenzbereich zwischen Lernen und geistiger Entwicklung im Übergang von der Schule in die berufliche Bildung und Beschäftigung. In: *Sonderpädagogische Förderung heute*, 60(3), S. 308-322.
- Lindmeier, Bettina (2019): Bildungsgerechtigkeit im Übergang. In: *Sonderpädagogische Förderung heute*, 2. Beiheft (Inklusive Berufsorientierung und berufliche Bildung – aktuelle Entwicklungen im deutschsprachigen Raum), S. 20-38.
- Lindmeier, Christian/Fasching, Helga/Lindmeier, Bettina/Sponholz, Dirk (2019): Einleitung. In: Lindmeier, Christian/Fasching, Helga/Lindmeier, Bettina/Sponholz, Dirk (Hrsg.): *Inklusive Berufsorientierung und berufliche Bildung – aktuelle Entwicklungen im deutschsprachigen Raum*. Weinheim: Juventa, S. 5-17.

- Lindmeier, Christian/Lindmeier, Bettina (2015): Inklusion aus der Perspektive des rechtlichen und ethischen Begründungsdiskurses. In: *Erziehungswissenschaft*, 26 (51), S. 43-51.
- Lindmeier, Bettina/Schrör, Nantke (2015): Bedingungen des Übergangs von Jugendlichen im Grenzbereich der Förderschwerpunkte Lernen und geistige Entwicklung in die berufliche Bildung. In: *Teilhabe*, 54 (4), S. 150-156.
- Löser, Jessica M./Wernig, Rolf (2015): Inklusion – allgegenwärtig, kontrovers, diffus? In: *Erziehungswissenschaft*, 51 (26), S. 17-24.
- Lüders, Christian (2012): Beobachten im Feld und Ethnographie. In: Flick, Uwe/Kardorff, Ernst von/Steinke, Ines (Hrsg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. 9. Auflage. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch, S. 384-401.
- Maaz, Kai/Hausen, Cornelia/McElvany, Nele/Baumert, Jürgen (2006): Stichwort: Übergänge im Bildungssystem. Theoretische Konzepte und ihre Anwendung in der empirischen Forschung beim Übergang in die Sekundarstufe. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (3), S. 299-327.
- Makarova, Elena (2017): Inklusion, Bildung und Übergang. In: Fasching, Helga/Geppert, Corinna/Makarova, Elena (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. 41-49.
- Maras, Pam/Aveling, Emma-Louise (2006): Students with special educational needs. Transitions from primary to secondary school. In: *British journal of special education*, 33 (4), S. 196-203.
- Markowetz, Reinhard (2000): Identitätsentwicklung und Pubertät – über den Umgang mit Krisen und identitätsrelevanten Erfahrungen von Jugendlichen mit einer Behinderung. In: *Behindertenpädagogik*, 39 (2), S. 136-174.
- Markowetz, Reinhard (2016): Freizeit. In: Hedderich, Ingeborg/Biewer, Gottfried/Hollenweger, Judith/Markowetz, Reinhard (Hrsg.): *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 459-465.
- Maxwell, Joseph A. (2013): *Qualitative research design. An interactive approach*. 3rd Edition. Los Angeles u. a.: Sage (= Applied social research methods series. Band 4).
- Mays, Daniel (2017): Zur Notwendigkeit einer selbstkonzeptsensiblen und ökologisch-systemischen Reform der Übergangskonzepte zwischen der Förderschule für emotionale und soziale Entwicklung und der Allgemeinen Schule. In: Link, Pierre-Carl/Stein, Roland (Hrsg.): *Schulische Inklusion und Übergänge*. Berlin: Frank & Timme (= Pädagogik, Band 15), S. 13-37.
- McCary, Melanie (2012): Who benefits? A critical reflection of children and young people's participation in sensitive research. In: *International journal of social research methodology*, 15 (1), S. 55-68.
- McDonald, Katherine E./Kidney, Colleen A. (2012): What is right? Ethics in intellectual disabilities research. In: *Journal of policy and practice in intellectual disabilities*, 9 (1), S. 27-39.
- Miethe, Ingrid (2013): Institutionalisierung forschungsethischer Standards – Welchen Weg geht die Erziehungswissenschaft. In: *Erziehungswissenschaft. Mitteilungen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)*, 24 (47), S. 13-21.
- Miethe, Ingrid/Dierckx, Heike (2014): Was ist eine Bildungsentscheidung? Theoretische und empirische Betrachtungen aus einer biografischen Perspektive. In: Miethe, Ingrid/ECarius, Jutta/Tervooren, Anja (Hrsg.): *Bildungsentscheidungen im Lebenslauf. Perspektiven qualitativer Forschung*. Opladen u. a.: Barbara Budrich, S. 19-37.
- Mills, Jane/Bonner, Ann/Francis, Karen (2006): The development of constructivist grounded theory. In: *International journal of qualitative methods*, 5 (1), S. 25-35.
- Moser, Irene (2018): „...weil jeder Mensch gleich ist – im Prinzip“ Wege zu einer inklusiven Schul- und Lernkultur dargestellt am Beispiel eines Oberstufenrealgymnasiums in Salzburg. Dissertation: Universität Koblenz-Landau (unveröffentlicht).
- Muche, Claudia (2013): Übergänge und Behinderung. In: Schröer, Wolfgang/Stauber, Barbara/Walther, Andreas/Böhnisch, Lothar/Lenz, Karl (Hrsg.): *Handbuch Übergänge*. Weinheim u. a.: Juventa, S. 158-175.
- Mühlmeyer-Menzel, Agnes (2011): Das Datenkonzept von ATLAS.ti und sein Gewinn für „Grounded-Theory“-Forschungsarbeiten. In: *Forum Qualitative Sozialforschung*, 12 (1), Art.32, S. [1-26].
- Müller, Tanja/Skeide, Annekatrin (2018): Grounded Theory und Biographieforschung. In: Lutz, Helma/Schiebel, Martina/Tuider, Elisabeth (Hrsg.): *Handbuch Biographieforschung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 49-61.
- Neuenschwander, Markus P./Gerber, Michelle/Frank, Nicole/Rottermann, Benno (2012): *Schule und Beruf. Wege in die Erwerbstätigkeit*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Niehaus, Mathilde/Kaul, Thomas/Friedrich-Gärtner, Lene/Klinkhammer, Dennis/Menzel, Frank (2012): *Zugangswege junger Menschen mit Behinderung in Ausbildung und Beruf*. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung (= Berufsbildungsforschung, Band 14).
- Niemi, Anna-Maija/Kurki, Tuuli (2014): Getting on the right track? Educational choice-making of students with special educational needs in pre-vocational education and training. In: *Disability & society*, 29 (10), S. 1631-1644.
- Niesel, Renate/Griebl, Wilfried (2005): Transition competence and resiliency in educational institutions. In: *International journal of transitions in childhood*, 1, S. 4-11.

- Niesel, Renate/Griebel, Wilfried (2006): Transitionen. In: Pousset, Raimund (Hrsg.): Beltz Handwörterbuch für Erzieherinnen und Erzieher. Weinheim u. a.: Beltz, S. 447-450.
- Norwich, Brahm (2013): Categories of special educational Needs. In: Florian, Lani (Ed.): The Sage handbook of special education. 2nd edition. Los Angeles u. a.: Sage, S. 55-71.
- Oberwimmer, Konrad/Vogtenhuber, Stefan/Lassnigg, Lorenz/Schreiner, Claudia (2019) (Hrsg.): Nationaler Bildungsbericht Österreich. Band 1. Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren. Graz: Leykam.
- Oliver, Mike (1990): The individual and social models of disability. Paper. Online unter: <https://disability-studies.leeds.ac.uk/wp-content/uploads/sites/40/library/Oliver-in-soc-dis.pdf> (17.09.2020).
- Oliver, Mike (1992): Changing the social relations of research production? In: Disability, handicap & society, 7 (2), S. 101-114.
- Peter, Tobias/Waldschmidt, Anne (2017): Inklusion. Genealogie und Dispositivanalyse eines Leitbegriffs der Gegenwart. In: Sport und Gesellschaft, 14 (1), S. 29-52.
- Peters, Susanne (2015): Eltern als Kooperationspartner von multiprofessionellen Teams – Impulsgeber für inklusive Schulentwicklung? In: Blömer, Daniel/Lichtblau, Michael/Jüttner, Ann-Kathrin, Koch, Katja/Krüger, Michaela/Werning, Rolf (Hrsg.): Perspektiven auf inklusive Bildung. Gemeinsam anders lehren und lernen. Wiesbaden: Springer VS, S. 156-161.
- Pfahl, Lisa (2006): Schulische Separation und prekäre berufliche Integration: Berufseinstiege und biographische Selbstthematisierungen von Sonderschulabgänger/innen. In: Spies, Anke/Tredop, Dietmar (Hrsg.): „Risikobiografien“. Benachteiligte Jugendliche zwischen Ausgrenzung und Förderprojekten. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 141-156.
- Pfahl, Lisa (2011): Techniken der Behinderung. Der deutsche Lernbehinderungsdiskurs, die Sonderschule und ihre Auswirkungen auf Bildungsbiografien. Bielefeld: transcript Verlag (= Disability Studies: Körper – Macht – Differenz. Band 7).
- Pfahl, Lisa (2012): Bildung, Behinderung und Agency. Eine wissenssoziologische Untersuchung der Folgen schulischer Segregation und Inklusion. In: Becker, Rolf/Solga, Heike (Hrsg.): Soziologische Bildungsforschung (= Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie. Sonderheft 52), S. 415-436.
- Pool Maag, Silvia (2016): Herausforderungen im Übergang Schule Beruf: Forschungsbefunde zur beruflichen Integration von Jugendlichen mit Benachteiligungen in der Schweiz. In: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften, 38 (3), S. 591-609.
- Pool Maag, Silvia/Schmon, Monika (2008): Berufliche Integration. Eine Barriereanalyse an den Berufsfachschulen. In: Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik, 5 (5), S. 31-36.
- Powell, Justin J. W. (2013): Von Exklusion und Inklusion sonderpädagogischer Fördersysteme im internationalen Vergleich. In: Dorrance, Carmen/Dannenbeck, Clemens (Hrsg.): Doing Inclusion. Inklusion in einer nicht inklusiven Gesellschaft. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 13-26.
- Powell, Justin J. W. (2017): Räumliche Vielfalt der Inklusiven Bildung und sonderpädagogische Fördersysteme im Vergleich. In: Gercke, Magdalena/Opalinski, Saskia/Thonagel, Tim (Hrsg.): Inklusive Bildung und gesellschaftliche Exklusion. Zusammenhänge – Widersprüche – Konsequenzen. Wiesbaden: Springer VS, S. 25-38.
- Powers, Kristin/Geenen, Sarah/Powers, Laurie E. (2009): Similarities and differences in the transition expectations of youth and parents. In: Career development for exceptional individuals, 32 (3), S. 132-144.
- Przyborski, Aglaja/Wohlrab-Sahr, Monika (2014): Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch. 4. Erweiterte Auflage. München: Oldenbourg Verlag (= Lehr- und Handbücher der Soziologie).
- Punch, Samantha (2002): Research with children. The same or different from research with adults? In: Childhood. Sage Publications, 9 (3), S. 321-341.
- Rabenstein, Kerstin/Gerlach, Jennifer Marie (2016): Sich entscheiden als praktisches Tun. Methodologische Überlegungen einer praxistheoretischen Erforschung der Elternwahl zur inklusiven Schule. In: Zeitschrift für qualitative Forschung, 17 (1-2), S. 205-219.
- Rehberg, Karl-Siebert (2008): »Erlebnis« versus »Erfahrung«? Motive soziologischer Krisenbewältigung. In: Junge, Kay/Suber, Daniel/Gerber, Gerold (Hrsg.): Erleben, Erleiden, Erfahren. Die Konstitution sozialen Sinns jenseits instrumenteller Vernunft. Bielefeld: transcript, S. 133-154.
- Reichertz, Jo (2018): Interpretieren in Interpretationsgruppen. Versprechungen, Formen, Bedingungen, Probleme. In: Akremi, Leila/Baur, Nina/Knoblauch, Hubert/Traue, Bors (Hrsg.): Handbuch interpretativ forschen. Weinheim u. a.: Beltz Juventa, S. 72-107.
- Reichertz, Jo (2019): Methodenpolizei oder Gütesicherung? Zwei Deutungsmuster im Kampf um die Vorherrschaft in der qualitativen Sozialforschung. In: Forum Qualitative Sozialforschung, 20 (1), Art.3., S. [1-15].

- Rieger-Ladich, Markus (2020): Subjektivierungspraktiken analysieren und Übergänge erforschen. Grundlagentheoretische Überlegungen. In: Walther, Andreas/Stauber, Barbara/Rieger-Ladich, Markus/Wanka, Anna (Hrsg.): Reflexive Übergangsforschung. Theoretische Grundlagen und methodologische Herausforderungen. Opladen u. a.: Verlag Barbara Budrich, S. 207-230.
- Rinken, Barbara (2010): Spielräume in der Konstruktion von Geschlecht und Familie? Alleinerziehende Mütter und Väter mit ost- und westdeutscher Herkunft. Wiesbaden: Springer.
- Sander, Alfred (2008): Inklusion macht Schule. Ein langer Weg zu einem humaneren Bildungswesen. In: Sonderpädagogische Förderung heute, 53 (4), S. 342-353.
- Sasse, Ada/Moser, Vera (2016): Klassifikationssysteme und Behinderungsbegriffe. In: Hedderich, Ingeborg/Biewer, Gottfried/Hollenweger, Judith/Markowetz, Reinhardt (Hrsg.): Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 138-145.
- Schellenberg, Claudia/Studer, Michaela/Hofmann, Claudia (2016): Transition Übergang Schule-Beruf. In: Hedderich, Ingeborg/Biewer, Gottfried/Hollenweger, Judith/Markowetz, Reinhardt (Hrsg.): Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 485-490.
- Schiemer, Margarita (2017): Education for children with disabilities in Addis Ababa, Ethiopia: Developing a sense of belonging. Cham: Springer open.
- Schmidt, Christian (2014): Anspruch und Grenzen eines inklusiven Berufsbildungssystems. In: Sonderpädagogische Förderung heute, 59 (4), S. 391-404.
- Schmidt, Andre/Flecker, Jörg (2020): Zum Umgang mit Berufspraktika – Die Begegnung von NMS-Schüler_innen mit der Arbeitswelt aus einer Agency-Perspektive. In: Flecker, Jörg/Wöhler, Veronika/Rieder, Irene (Hrsg.): Lebenssituationen Jugendlicher am Ende der Neuen Mittelschule. Göttingen: V&R unipress, S. S. 171-199.
- Schmitt, Lars (2010): Bestellt und nicht abgeholt. Soziale Ungleichheit und Habitus-Struktur-Konflikte im Studium. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schneider, Edina (2018): Von der Hauptschule in die Sekundarstufe II. Eine schülerbiografische Längsschnittstudie. Wiesbaden: Springer (= Studien zur Schul- und Bildungsforschung, Band 67).
- Schneider, Edina (2020): Der 'lange Arm' eines kollektiven Verlaufskurvenprozesses von Stigmatisierung im Kontext schulischer Aufstiegskarrieren. In: Thiersch, Sven/Silkenbeumer, Mirja/Labede, Julia (Hrsg.): Individualisierte Übergänge. Aufstiege, Abstiege und Umstiege im Bildungssystem. Wiesbaden: Springer, S. 109-128.
- Schoonenboom, Judith (2018): Designing mixed methods research by mixing and merging methodologies: A 13-step model. In: American behavioral scientist, 62 (7), S. 998-1015.
- Schütz, Sandra/Brodersen, Folke/Ebner, Sandra/Gaupp, Nora (2017): Wie inklusiv ist die empirische Jugendforschung? Aktuelle deutsche Jugendstudien und die Dimension Behinderung. In: Laubenstein, Désirée/Scheer, David (Hrsg.): Sonderpädagogik zwischen Wirksamkeitsforschung und Gesellschaftskritik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 85-92.
- Schuppener, Saskia (2016): Selbstbestimmung. In: Hedderich, Ingeborg/Biewer, Gottfried/Hollenweger, Judith/Markowetz, Reinhardt (Hrsg.): Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 108-112.
- Scott-Barrett, Juliet/Cebula, Katie/Florian, Lani (2018): Listening to young people with autism: Learning from researcher experiences. In: International journal of research and method in education, S. 1-22.
- Shakespeare, Tom (2017): Disability. The basics. London: Routledge.
- Shakespeare, Tom/Watson, Nicholas (2002): The social model of disability: an outdated ideology? Online unter: https://www.um.es/discatif/PROYECTO_DISCATIF/Textos_discapacidad/00_Shakespeare2.pdf (17.09.2020).
- Shelton, Lawrence G. (2019): The Bronfenbrenner primer. A guide to develecology. New York u. a.: Routledge.
- Seitz, Simone/Pfahl, Lisa (2016): Begabungsförderung und Inklusion. In: Seitz, Simone/Pfahl, Lisa/Lassek, Maresi/Rastede, Michaela/Steinhaus, Friederike (Hrsg.): Hochbegabung inklusive. Inklusion als Impuls für Begabungsförderung an Schulen. Weinheim u. a.: Beltz (= Hochbegabung und pädagogische Praxis), S. 15-33.
- Sen, Amartya (2009): Die Idee der Gerechtigkeit. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Siegert, Karolina (2017): Biographische Bewältigungsstrategien männlicher Jugendlicher im Übergang von der Schule in das nachschulische Leben. In: Sonderpädagogische Förderung heute, 62 (1), S. 46-58.
- Siegert, Karolina (2019): „ich will einfach nur eine Ausbildung haben und mehr will ich gar nicht“. In: Sonderpädagogische Förderung heute, 2. Beiheft (Inklusive Berufsorientierung und berufliche Bildung – aktuelle Entwicklungen im deutschsprachigen Raum), S. 220-236.
- Siegert, Karolina (2021): Lebenswege erzählen. Rekonstruktion biographischer Bewältigungsstrategien von Adoleszenten am Übergang Schule-Beruf. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt (= Perspektiven sonderpädagogischer Forschung).
- Simeonsson, Rune J./Simeonsson, Nancy E./Hollenweger, Judith (2008): International classification of functioning, disability and health for children and youth. In: Florian, Lani/McLaughlin J. (Eds.): Disability classification in education: Issues and perspectives. Thousand Oaks: Corwin Press, S. 207-226.

- Smith, Leann E./Anderson, Kristy A. (2014): The roles and needs of families of adolescents with ASD. In: *Remedial and special education*, 35 (2), S. 114-122.
- Sodogé, Anke/Eckert, Andreas/Kern, Maja (2012): Kooperation von Eltern und sonderpädagogischen Fachkräften in der Schule. Ergebnisse einer Fragebogenuntersuchung. In: *Heilpädagogische Forschung*, 38 (2), S. 66-78.
- Solga, Heike (2005): Ohne Abschluss in die Bildungsgesellschaft. Die Erwerbschancen gering qualifizierter Personen aus soziologischer und ökonomischer Perspektive. Opladen: Barbara Budrich.
- Sorger, Claudia/Bergmann, Nadja (2021): Frauen mit Behinderungen in Wien: Ergebnisse eines partizipativen Forschungsprojektes. In: *Sozialwissenschaftliche Rundschau*, 61 (1), S. 27-42.
- Spandagou, Ilektra (2015): Inklusive Pädagogik als Herausforderung für Policy und Praxis – internationale und vergleichende Aspekte. In: Biewer; Gottfried/Böhm, Eva Theresa/Schütz, Sandra (Hrsg.): *Inklusive Pädagogik in der Sekundarstufe*. Stuttgart: Kohlhammer, S. 25-38.
- Sponholz, Dirk/Lindmeier, Christian (2017): Inklusive schulische Berufsorientierung aus habitustheoretischer Perspektive. In: *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 86 (4), S. 285-297.
- Stalker, Kirsten (1998): Some ethical and methodological issues in research with learning difficulties. In: *Disability & society*, 13 (1), S. 5-19.
- Stauber, Barbara (2020): Doing difference by doing transitions: differenz(ierungs)theoretische Grundüberlegungen für die reflexive Übergangsforschung. In: Walther, Andreas/Stauber, Barbara/Rieger-Ladich, Markus/Wanka, Anna (Hrsg.): *Reflexive Übergangsforschung: Theoretische Grundlagen und methodologische Herausforderungen*. Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 231-252.
- Stauber, Barbara/Pohl, Axel/Walther, Andreas (2007a): Kapitel 1. Ein neuer Blick auf die Übergänge junger Frauen und Männer. In: Stauber, Barbara/Pohl, Axel/Walther, Andreas (Hrsg.): *Subjektorientierte Übergangsforschung. Rekonstruktion und Unterstützung biografischer Übergänge junger Erwachsener*. Weinheim u. a.: Juventa Verlag, S. 7-18.
- Stauber, Barbara/Pohl, Axel/Walther, Andreas (2007b) (Hrsg.): *Subjektorientierte Übergangsforschung. Rekonstruktion und Unterstützung biografischer Übergänge junger Erwachsener*. Weinheim u. a.: Juventa Verlag (= Übergang- und Bewältigungsforschung).
- Stauber, Barbara/Walther, Andreas (2004): Übergangsforschung aus soziologischer Perspektive: Entstandardisierung von Übergängen im Lebenslauf junger Erwachsener. In: Schumacher, Eva (Hrsg.): *Übergänge in Bildung und Ausbildung. Gesellschaftliche, subjektive und pädagogische Relevanz*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 47-67.
- Steinke, Ines (2012): Gütekriterien qualitativer Forschung. In: Flick, Uwe/Kardorff, Ernst/Steinke, Ines (Hrsg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. 9. Auflage. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch, S. 319-331.
- Strachota, Andrea (2002): *Heilpädagogik und Medizin. Eine Beziehungsgeschichte*. Wien: Literas-Universitätsverlag.
- Strauss, Anselm/Corbin, Juliet (1996): *Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz.
- Strübing, Jörg (2008): Pragmatismus als epistemische Praxis. Der Beitrag der Grounded Theory zur Empirie-Theorie-Frage. In: Kalthoff, Herbert/Hirschauer, Stefan/Lindemann, Gesa (Hrsg.): *Theoretische Empirie. Zur Relevanz qualitativer Forschung*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 279-311.
- Strübing Jörg/Hirschauer, Stefan/Ayaß, Ruth/Krähne, Uwe/Scheffer, Thomas (2018): Gütekriterien qualitativer Sozialforschung. Ein Diskussionsanstoß. In: *Zeitschrift für Soziologie*, 47 (2), S. 83-100.
- Subasi Singh, Seyda (2020): Overrepresentation of immigrants in special education. A grounded theory study on the case of Austria. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt (= Inklusion, Behinderung, Gesellschaft Bildungs- und sozialwissenschaftliche Beiträge).
- Svecnik, Erich/Petrovic, Angelika/Sixt, Ulrike (2017) (Hrsg.): *Die Implementierung Inklusiver Modellregionen in Österreich. Fallstudien zu den Prozessen und Strategien in Kärnten, der Steiermark und Tirol*. Graz: Biefle.
- Tervooren, Anja/Pfaff, Nicole (2018): Inklusion und Differenz. In: Sturm, Tanja/Wagner-Willi, Monika (Hrsg.): *Handbuch schulische Inklusion*. Opladen, Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 31-44.
- Thielen, Marc/Katzenbach, Dieter/Schnell, Irmtraud (2013a): Einführung. In: Thielen, Marc/Katzenbach, Dieter/Schnell, Irmtraud (Hrsg.): *Prekäre Übergänge? Erwachsenwerden unter den Bedingungen von Behinderung und Benachteiligung*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 7-12.
- Thielen, Marc/Katzenbach, Dieter/Schnell, Irmtraud (2013b) (Hrsg.): *Prekäre Übergänge? Erwachsenwerden unter den Bedingungen von Behinderung und Benachteiligung*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Thiersch, Sven (2020): Qualitative Längsschnittforschung. Eine Einleitung. In: Thiersch, Sven (Hrsg.): *Qualitative Längsschnittforschung. Bestimmungen, Forschungspraxis und Reflexionen*. Opladen u. a.: Verlag Barbara Budrich, S. 9-27.
- Thiersch, Sven/Silkenbeumer, Mirja/Labede, Julia (2020): Individualisierte Übergänge im Kontext von Aufstiegen, Abstiegen und Umstiegen im Bildungssystem. Eine Einleitung. In: Thiersch, Sven/Silkenbeumer, Mirja/Labede, Julia (Hrsg.): *Individualisierte Übergänge Aufstiege, Abstiege und Umstiege im Bildungssystem*. Wiesbaden: Springer VS, S. 1-16.

- Thomson, Rachel/Holland, Janet (2003): Hindsight, foresight and insight: The challenges of longitudinal qualitative research. In: *International journal of social research methodology*, 6 (3), S. 233-244.
- Thomson, Rachel/McLeod, Julie (2015): New frontiers in qualitative longitudinal research: An agenda for research. In: *International journal of social research methodology*, 18 (3), S. 243-250.
- Tillmann, Klaus-Jürgen (2013): Die Bewältigung von Übergängen im Lebenslauf – eine biografische Perspektive. In: Bellenberg, Gabriele/Forell, Matthias (Hrsg.): *Bildungsübergänge gestalten. Ein Dialog zwischen Wissenschaft und Praxis*. Münster u. a.: Waxmann, S. 15-31.
- Tippelt, Rudolf (2004): Geleitwort. In: Schumacher, Eva (Hrsg.): *Übergänge in Bildung und Ausbildung. Gesellschaftliche, subjektive und pädagogische Relevanzen*. Bad Heilbrunn, Verlag Julius Klinkhardt, S. 7-17.
- Tikkanen, Jenni/Bledowski, Piotr/Felczak, Joanna (2015): Education systems as transition spaces. In: *International journal of qualitative studies in education*, 28 (3), S. 297-310.
- Todd, Liz (2017): Exploring collaboration in transition planning through video interaction guidance. In: Fasching, Helga/Geppert, Corinna/Makarova, Elena (Hrsg.): *Inklusive Übergänge. (Inter)nationale Perspektiven auf Inklusion im Übergang von der Schule in weitere Bildung, Ausbildung oder Beschäftigung*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 67-77.
- Turnbull, Ann/Turnbull, Rud/Erwin, Elisabeth J./Soodak, Leslie C./Shogren, Karrie A. (2011): *Families, professionals and exceptionality. Positive outcomes through partnerships and trust*. 6th Edition. Boston u. a.: Pearson.
- Unger, Hella von (2014): *Partizipative Forschung. Einführung in die Forschungspraxis*. Wiesbaden: Springer.
- Unger, Hella von (2018): Forschungsethik, digitale Archivierung und biographische Interviews. In: Litz, Helma/Schiebel, Martina/Tuider, Elisabeth (Hrsg.): *Handbuch Biographieforschung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 681-693.
- Urquhart, Cathy (2013): *Grounded theory for qualitative research. A practical guide*. Los Angeles u. a.: Sage.
- Verdier, Kim (2016): Inclusion in and out of the classroom: A longitudinal study of students with visual impairments in inclusive education. In: *British journal of visual impairment*, 34 (2), S. 132-142.
- Vogl, Susanne/Parzer, Michael/Astleithner, Franz/Mataloni, Barbara (2020): Heterogenität am Ende der NMS: Unterschiedliche Ausgangsposition Jugendlicher. In: Flecker, Jörg/Wöhler, Veronika/Rieder, Irene (Hrsg.): *Wege in die Zukunft. Lebenssituation Jugendlicher am Ende der Neuen Mittelschule*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 87-118.
- Waldtschmidt, Anne (2018): Disability – culture – society: Strengths and weaknesses of a cultural model of dis/ability. In: *ALTER. European journal of disability research*, 12 (2), S. 67-80.
- Walford, Geoffrey (2005): Research ethical guidelines and anonymity. In: *International journal of research & method in education*, 28 (1), S. 83-93.
- Walgenbach, Katharina (2017): *Heterogenität – Intersektionalität – Diversity in der Erziehungswissenschaft*. 2. durchgesehene Auflage. Opladen u. a.: Verlag Barbara Budrich.
- Walther, Andreas (2011): *Regimes der Unterstützung im Lebenslauf. Ein Beitrag zum internationalen Vergleich in der Sozialpädagogik*. Opladen u. a.: Barbara Budrich.
- Walther, Andreas (2013): *Schwierige Jugendliche – prekäre Übergänge? Ein biografischer und international vergleichender Blick auf Herausforderungen im Übergang vom Jugend- in das Erwachsenenalter*. In: Thielen, Marc/Katzenbach, Dieter/Schnell, Imtraud (Hrsg.): *Prekäre Übergänge? Erwachsenwerden unter den Bedingungen von Behinderung und Benachteiligung*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 13-35.
- Walther, Andreas (2014): *Übergänge im Lebenslauf zwischen Standardisierung und Entstandardisierung*. In: Hof, Christiane/Meuth, Miriam/Walther, Andreas (Hrsg.): *Pädagogik der Übergänge. Übergänge im Lebenslauf und Biografie als Anlässe und Bezugspunkte von Erziehung, Bildung und Hilfe*. Weinheim u. a.: Beltz Juventa (= Übergangs- und Bewältigungsforschung), S. 14-36.
- Walther, Andreas (2016): *Pädagogik als Gestaltung und Gestalterin von Übergängen im Lebenslauf*. In: *Sonderpädagogische Förderung heute*, 61 (2), S. 121-138.
- Walther, Andreas/Stauber, Barbara (2007): Kapitel 2. *Übergänge in Lebenslauf und Biographie. Vergesellschaftung und Modernisierung aus subjektorientierter Perspektive*. In: Stauber, Barbara/Pohl, Axel/Walther, Andreas (Hrsg.): *Subjektorientierte Übergangsforschung. Rekonstruktion und Unterstützung biografischer Übergänge junger Erwachsener*. Weinheim u. a.: München, S. 19-40.
- Walther, Andreas/Stauber, Barbara (2013): *Übergänge im Lebenslauf*. In: Schrör, Wolfgang/Stauber, Barbara/Walther, Andreas/Böhnisch, Lothar, Lenz, Karl (Hrsg.): *Handbuch Übergänge*. Weinheim u. a.: Beltz Juventa, S. 23-43.
- Walther, Andreas/Stauber, Barbara/Rieger-Ladich, Markus/Wanka, Anna (2020) (Hrsg.): *Reflexive Übergangsforschung. Theoretische und methodologische Herausforderungen*. Opladen u. a.: Barbara Budrich (= Reflexive Übergangsforschung – Doing Transitions, Band 1).

- Walther, Andreas/Wärth, Annegret/Ule, Mirjana/Bois-Reymond, Manuela du (2015): „Me, my education an I“: Constellations of decision-making in young people's educational trajectories. In: *International journal of qualitative studies in education*, 28 (3), S. 349-371.
- Walther, Andreas/Weinhardt, Marc (2013) (Hrsg.): *Beratung im Übergang. Zur sozialpädagogischen Herstellung von biographischer Reflexivität*. Weinheim u. a.: Beltz Juventa (= Übergangs- und Bewältigungsforschung).
- Wanka, Anna/Rieger-Ladich, Markus/Stauber, Barbara/Walther, Andreas (2020): *Doing Transitions: Perspektiven und Ziele einer reflexiven Übergangsforschung*. In: Walther, Andreas/Stauber, Barbara/Rieger-Ladich, Markus/Wanka, Anna (Hrsg.): *Reflexive Übergangsforschung: Theoretische Grundlagen und methodologische Herausforderungen*. Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 11-36.
- Wansing, Gudrun (2009): *Ist Inklusion eine geeignete Zielperspektive für die Heil- und Sonderpädagogik? Diskussionsimpulse aus der Systemtheorie*. In: Bürl, Alois/Strasser, Urs/Stein, Anne-Dore (Hrsg.): *Integration und Inklusion aus internationaler Sicht*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 65-73.
- Wansing, Gudrun/Westphal, Manuela/Jochmaring, Jan/Schreiner, Mario (2016): *Herstellungsweisen und Wirkungen von Differenzkategorien im Zugang zu beruflicher (Aus-)Bildung*. In: Bylinski, Ursula/Rützel, Josef (Hrsg.): *Inklusion als Chance und Gewinn für eine differenzierte Berufsbildung*. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung (= Berichte zur beruflichen Bildung), S. 71-85.
- Weisser, Jan (2005): *Behinderung, Ungleichheit und Bildung. Eine Theorie der Behinderung*. Bielefeld: transcript.
- Wiedenhorn, Thomas (2011): *Die Bildungsentscheidung aus Schüler-, Eltern- und Lehrersicht*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Wilson, Suzanne (2019): 'Hard to reach' parents but not hard to research: a critical reflection of gatekeeper positionality using a community-based methodology. In: *International journal of research & method in education*, S. 1-17.
- Witzel, Andreas (2010): *Längsschnittdesign*. In: Mey, Günter/Mruck, Katja (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie*. Wiesbaden.
- Wocken, Hans (2011): *Das Haus der inklusiven Schule. Baustellen – Baupläne – Bausteine*. 2. durchgesehene Auflage. Hamburg: Feldhaus (= Lebenswelten und Behinderung. Band 14).
- Wöhler, Veronika/Jesser, Andrea/Mataloni, Barbara, Schmidt, Andre (2020): *Insights from setting up the first wave of a qualitative longitudinal study*. In: *International journal of qualitative methods*, 19, S. 1-12.
- Wohlkinger, Florian (2014): *Die Rolle des Schülers bei der Wahl der weiterführenden Schule*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Wolff, Stephan (2012): *Wege ins Feld und ihre Varianten*. In: Flick, Uwe/Kardorff, Ernst/Steinke, Ines (Hrsg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. 9. Auflage. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch, S. 334-349.
- Yosso, Tara J. (2005): *Whose culture has capital? A critical race theory discussion of community cultural wealth*. In: *Race ethnicity and education*, 8 (1), S. 69-91.
- Zartler, Ulrike/Vogl, Susanne/Wöhler, Veronika (2020): *Familien als Ressource? Perspektiven Jugendlicher auf die Rollen ihrer Eltern bei Bildungs- und Berufsentscheidungen*. In: Flecker, Jörg/Wöhler, Veronika/Rieder, Irene (Hrsg.): *Wege in die Zukunft. Lebenssituationen Jugendlicher am Ende der Neuen Mittelschule*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht Verlage, S. 147-170.
- Ziegler, Holger/Clark, Zoë (2016): *Philosophie/Ökonomie: Capability Approach*. In: Hedderich, Ingeborg/Biewer, Gottfried/Hollenweger, Judith/Markowetz, Reinhard (Hrsg.): *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 580-585.

Online-Quellen

- BERA (British Educational Research Association) (2011): *Ethical Guidelines for Educational Research*. Online unter: <https://www.bera.ac.uk/researchers-resources/publications/ethical-guidelines-for-educational-research-2011> (letzter Zugriff: 28.03.2018).
- BMASK (2010): *UN-Behindertenrechtskonvention. Erster Staatenbericht Österreichs. Beschlossen von der Österreichischen Bundesregierung am 5. Oktober 2010*. Wien: BMASK. Online unter: <https://broschuerenservice.sozialministerium.at/Home/Download?publicationId=216> (letzter Zugriff: 06.07.2020).
- BMASK (Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz) (2013): *Ausschuss der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Abschließende Bemerkungen zum ersten Bericht Österreichs*. September 2013. Online unter: <https://broschuerenservice.sozialministerium.at/Home/Download?publicationId=391> (letzter Zugriff: 06.07.2020).
- BMBF (Bundesministerium für Bildung und Frauen) (2015): *Verbindliche Richtlinie zur Entwicklung von Inklusiven Modellregionen*. Online unter: https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:24e952b9-0dd7-4c60-8c23-ed26622359b9/rl_inklusive_modell_2015.pdf (letzter Zugriff: 26.08.2021).

- BMBWF (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung) (2019): Sonderschule und inklusiver Unterricht. Online unter: <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulsystem/sa/sp.html> (letzter Zugriff: 08.07.2020).
- BMBWF (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung) (2021a): Mittelschule. Online unter: <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulsystem/sa/nms.html> (letzter Zugriff: 26.08.2021).
- BMBWF (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung) (2021b): Lehrpläne der Sonderschulen. Online unter: https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/lp/lp_ss.html (letzter Zugriff: 26.08.2021).
- BMDW (Bundesministerium für Digitalisierung und Wirtschaftsstandort) (2016): Ausbildungspflicht für Jugendliche bis 18. Online unter: <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulsystem/sa/nms.html> (letzter Zugriff: 09.07.2020).
- BMSGPK (Bundesministerium für Soziales, Gesundheit, Pflege und Konsumentenschutz) (2016): UN-Behindertenrechtskonvention. Deutsche Übersetzung der Konvention und des Fakultativprotokolls. Wien: BMSGPK. Online unter: <https://broschuerenservice.sozialministerium.at/Home/Download?publicationId=19> (letzter Zugriff: 05.07.2020).
- BMSGPK (Bundesministerium für Soziales, Gesundheit, Pflege und Konsumentenschutz) (2020a): Evaluierung des Nationalen Aktionsplans Behinderung 2012-2020. Wien: BMSGPK. Online unter: https://www.sozialministerium.at/dam/jcr:ec106d2c-7346-4360-8756-975de92d9576/Evaluierung_des_NAP_2012_2020.pdf (letzter Zugriff: 11.08.2021).
- BMSGPK (Bundesministerium für Soziales, Gesundheit, Pflege und Konsumentenschutz) (2020b): Informationen zur UN-Behindertenrechtskonvention. Online unter: <https://www.sozialministerium.at/Themen/Soziales/Menschen-mit-Behinderungen/UN-Behindertenrechtskonvention.html> (letzter Zugriff: 26.08.2021).
- BMSGPK (Bundesministerium für Soziales, Gesundheit, Pflege und Konsumentenschutz) (2020c): Nationaler Aktionsplan Behinderung. Online unter: <https://www.sozialministerium.at/Themen/Soziales/Menschen-mit-Behinderungen/Nationaler-Aktionsplan-Behinderung.html> (letzter Zugriff: 26.08.2021).
- Bundeskanzleramt (2021): Regierungen seit 1945. Online unter: <https://www.bundeskanzleramt.gv.at/bundeskanzleramt/geschichte/regierungen-seit-1945.html> (letzter Zugriff: 26.08.2021).
- DGFE (Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft) (2010): Ethikkodex. Online unter: http://www.ethikdiskurs.de/fileadmin/user_upload/ethikdiskurs/Themen/Berufsethik/Soziale_Arbeit/Ethikkodex_2010_PaedagogInnen.pdf (letzter Zugriff: 28.03.2018).
- Deutsche Gesellschaft für Soziologie & Berufsverband Deutscher Soziologinnen und Soziologen (DGS & BDS) (2017): Ethik-Kodex der Deutschen Gesellschaft für Soziologie (DGS) und des Berufsverbandes Deutscher Soziologinnen und Soziologen (BDS). Online unter: https://soziologie.de/fileadmin/user_upload/dokumente/Ethik-Kodex_2017-06-10.pdf (letzter Zugriff: 15.04.2021).
- DIMDI (2021): ICF. Online unter: <https://www.dimdi.de/dynamic/de/klassifikationen/icf/> (letzter Zugriff: 26.08.2021).
- EADSNE (European Agency for Development in Special Needs Education) (2011) Participation in inclusive education. A framework for developing indicators. Odense: European Agency for Development in Special Needs Education. Online unter: https://www.european-agency.org/sites/default/files/participation-in-inclusive-education-a-framework-for-developing-indicators_Participation-in-Inclusive-Education.pdf (letzter Zugriff: 17.11.2016).
- EASNIE (European Agency for Special Needs and Inclusive Education) (2018): European agency statistics on inclusive education: 2018 dataset cross-country report. Brüssel: EASNIE. Online unter: http://www.european-agency.org/sites/default/files/easie_2018_dataset_cross-country_report.docx (letzter Zugriff: 08.07.2020).
- European Agency (2006): Individuelle Förderplanung für den Übergang von der Schule in den Beruf. Online unter: <http://bidok.uibk.ac.at/library/european-agency-foerderplan.html> (letzter Zugriff: 12.02.2019).
- IQS (Institut des Bundes für Qualitätssicherung im österreichischen Schulwesen) (2021): Das Institut. Online unter: <https://www.iqs.gv.at/ueber-das-iqs/das-institut> (letzter Zugriff: 26.08.2021).
- Jugendservice OÖ (2021): Volljährigkeit. Online unter: <https://www.jugendservice.at/freizeit/recht/volljaehrigkeit/> (letzter Zugriff: 04.04.2021).
- Monitoringausschuss (2021): Unabhängiger Monitoringausschuss zur Umsetzung der UN-BRK: Online unter: <https://www.monitoringausschuss.at/> (letzter Zugriff: 26.08.2021).
- NAP (2012): Nationaler Aktionsplan Behinderung 2012-2020. Strategie der österreichischen Bundesregierung zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention. Inklusion als Menschenrecht und Auftrag. Wien: BMSGK. Online unter: <https://broschuerenservice.sozialministerium.at/Home/Download?publicationId=165> (letzter Zugriff: 08.07.2020)

- Nationaler Bildungsbericht (2018): Tabelle C5.x. Segregations- und Inklusionsquote nach Bundesland im Zeitverlauf (2006/07 bis 2016/17). Online unter: <https://www.bifie.at/wp-content/uploads/2019/04/NBB2018-1-C-dat.3.xlsx> (letzter Zugriff: 21.07.2020).
- NEBA (2021): <https://www.neba.at/> (letzter Zugriff: 07.02.2021).
- RIS (2021a): Bundesgesetz über die Ordnung von Unterricht und Erziehung in den im Schulorganisationsgesetz geregelten Schulen (Schulunterrichtsgesetz – SchUG). Online unter: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009600> (letzter Zugriff: 08.02.2021).
- RIS (2021b): Bundesgesetz vom 25. Juli 1962 über die Schulorganisation (Schulorganisationsgesetz). Online unter: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009265> (letzter Zugriff: 26.08.2021).
- RIS (2021c): Bundesgesetz über die Schulpflicht (Schulpflichtgesetz 1985). Online unter: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009576> (letzter Zugriff: 26.08.2021).
- Statistik Austria (2015): Bildungsklassifikation. Online unter: https://www.statistik.at/web_de/klassifikationen/klassifikationsdatenbank/weitere_klassifikationen/bildungsklassifikation/index.html (letzter Zugriff: 08.07.2020).
- Statistik Austria (2021): Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischen Förderbedarf 2019/20. Online unter: http://www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/bildung/schulen/schulbesuch/029658.html (letzter Zugriff: 26.08.2021).
- UN (United Nations) (2021): Convention on the Rights of Persons with Disabilities (CRPD). Online unter: <https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities.html> (letzter Zugriff: 26.07.2021).
- UN-Kinderkonvention (2021): Die UN-Kinderrechtskonvention. Regelwerk zum Schutz der Kinder weltweit. Online unter: <https://www.unicef.de/informieren/ueber-uns/fuer-kinderrechte/un-kinderrechtskonvention> (letzter Zugriff: 05.08.2021).
- UNESCO (1994): The Salamanca statement and framework for action on Special Needs Education. Geneva: UNESCO. Online unter: <http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000984/098427eo.pdf> (letzter Zugriff: 01.07.2020).
- UNESCO (2005): Guidelines for inclusion: Ensuring access to education for all. Geneva: UNESCO. Online unter: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000140224> (letzter Zugriff: 01.07.2020).
- WHO (2011): World report on disability. Geneva: World Health Organization.

Abkürzungsverzeichnis

| | |
|---------------|---|
| AHS | Allgemeinbildende Höhere Schule |
| bspw. | beispielsweise |
| FPÖ | Freiheitliche Partei Österreichs |
| FWF | Österreichischer Wissenschaftsfond |
| ggf. | gegebenenfalls |
| ICF | International Classification of Functioning, Disability and Health |
| ICIDH | International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps |
| JmB | Jugendliche mit Behinderung |
| MS | Mittelschule |
| NEBA | Netzwerk Berufliche Assistenz |
| NMS | Neue Mittelschule |
| SEK I | Sekundarstufe I |
| SEK II | Sekundarstufe II |
| SEN | Special Educational Needs |
| sog. | sogenannte |
| SPF | Sonderpädagogischer Förderbedarf |
| SPÖ | Sozialdemokratische Partei Österreichs |
| o. ä. | oder ähnliches |
| ÖVP | Österreichische Volkspartei |
| UN | United Nations |
| UN-BRK | UN- Behindertenrechtskonvention |
| z. B. | zum Beispiel |

Abbildungsverzeichnis

*Ich habe mich bemüht, sämtliche Inhaber*innen der Bildrechte wahrheitsgetreu wiederzugeben. Sollte dennoch eine Urheberrechtsverletzung bekannt werden, ersuche ich um Meldung bei mir.*

| | |
|--|-----|
| Abb. 1: Das österreichische Schulsystem bis zum Ende der SEK II (Quelle: Breit et al. 2019, 10, Ausschnitt) | 43 |
| Abb. 2: Schüler*innen mit SPF nach Bundesland, Urbanisierungsgraf und Schulstufe (2016/17) (Quelle: Oberwimmer et al. 2019, 163). | 46 |
| Abb. 3: Primärschulform bei Schüler*innen mit SPF nach Schulstufe (2016/17) (Quelle: Oberwimmer et al. 2019, 163) | 48 |
| Abb. 4: Interviewerhebungsphasen im Längsschnitt | 77 |
| Abb. 5: Ausschnitt Leitfaden Erhebungsphase 02 | 80 |
| Abb. 6: Auswertungsphasen | 97 |
| Abb. 7: Kategorie <i>über Zukunft reden</i> mit Sub-Kategorien (01) | 117 |
| Abb. 8: Sub-Kategorie <i>aus Normalität ausbrechen wollen</i> (01) | 119 |
| Abb. 9: Sub-Kategorie <i>über Freizeit reden wollen</i> (01) | 123 |
| Abb. 10: Kategorie <i>angezweifelt werden</i> (01) | 124 |
| Abb. 11: Zentrale Kategorien der Eltern (Erhebungsphase 01) | 127 |
| Abb. 12: Kategorien von <i>aktiv sein (müssen)</i> (01) | 127 |
| Abb. 13: Kategorie <i>Wollen realisieren</i> mit Sub-Kategorien (01) | 129 |
| Abb. 14: Sub-Kategorie <i>sich am verbalisierten Wollen des Kindes orientierten</i> (01) | 131 |
| Abb. 15: Sub-Kategorie <i>validieren als Eltern</i> (01) | 132 |
| Abb. 16: Sub-Kategorie <i>sich Wollen als Eltern erarbeiten</i> (01) | 137 |
| Abb. 17: Sub-Kategorie <i>validieren durch Kind</i> (01) | 140 |
| Abb. 18: Kategorie <i>schulische Aufträge umsetzen</i> mit Sub-Kategorien (01) | 142 |
| Abb. 19: Kategorie <i>administrativ handeln</i> mit Sub-Kategorien (01) | 146 |
| Abb. 20: Zentrale Kategorie <i>wissend sein</i> mit Kategorien (01) | 147 |
| Abb. 21: Zentrale Kategorie <i>Zeitdruck verspüren</i> (01) | 151 |
| Abb. 22: Zentrale Kategorien der Jugendlichen (Erhebungsphase 02) | 155 |
| Abb. 23: Zentrale Kategorie <i>arbeiten wollen</i> mit (Sub-)Kategorien (02) | 155 |
| Abb. 24: Kategorien von <i>selber handeln</i> mit Sub-Kategorien (02) | 159 |
| Abb. 25: Kategorie <i>wissend entscheiden</i> mit Sub-Kategorien (02) | 161 |
| Abb. 26: Kategorie <i>sich Zukunftsoptionen erarbeiten</i> mit Sub-Kategorien (02) | 163 |
| Abb. 27: Zentrale Kategorie <i>Vertrauen erhalten</i> mit (Sub-)Kategorien (02) | 164 |
| Abb. 28: Zentrale Kategorien der Eltern (Erhebungsphase 02) | 169 |
| Abb. 29: Kategorien von <i>Selbstständigkeit beurteilen</i> (02) | 169 |
| Abb. 30: Kategorie <i>eine selbstständige Entscheidung treffen</i> mit Sub-Kategorien (02) | 175 |
| Abb. 31: Kategorie <i>Schule</i> mit Sub-Kategorien (02) | 180 |
| Abb. 32: Kategorie <i>Arbeit</i> mit Sub-Kategorien (02) | 184 |
| Abb. 33: Zentrale Kategorie <i>sich Entlastung wünschen</i> mit (Sub-)Kategorien (02) | 187 |
| Abb. 34: Kategorie <i>sich nicht verunsichern lassen (schulisches Können)</i> mit Sub-Kategorien (03) ... | 194 |
| Abb. 35: Kategorie <i>verunsichert werden (berufliches Können)</i> mit Sub-Kategorien (03) | 197 |
| Abb. 36: Kategorie <i>einen „Rettungsanker“ haben</i> mit Sub-Kategorien (03) | 199 |
| Abb. 37: Kategorie <i>Werte reflektieren & Verhalten adaptieren</i> mit Sub-Kategorien (03) | 201 |
| Abb. 38: Zentrale Kategorien der Eltern (Erhebungsphase 03) | 206 |
| Abb. 39: Kategorien von <i>„immer gefordert“ sein (aktiv sein)</i> (03) | 207 |
| Abb. 40: Kategorie <i>eine Entscheidung brauchen</i> mit Sub-Kategorien (03) | 210 |
| Abb. 41: Kategorie <i>für Kontinuität in (Aus-)Bildung sorgen</i> mit Sub-Kategorien (03) | 213 |
| Abb. 42: Kategorie <i>nachschulische Zukunft planen</i> mit Sub-Kategorien (03) | 218 |

| | |
|---|-----|
| Abb. 43: Kategorien von <i>unsicher sein</i> (03) | 220 |
| Abb. 44: Kategorie <i>Zweifel am Kind begegnen</i> mit Sub-Kategorien (03) | 223 |
| Abb. 45: (Sub-)Kategorien von <i>selbstständig werden</i> (03) | 226 |
| Abb. 46: entscheiden abgeben | 233 |
| Abb. 47: entscheiden forcieren | 236 |
| Abb. 48: entscheiden müssen | 238 |
| Abb. 49: Erwartung eines selbstständigen Entscheidungssubjekts mit Entscheidungsprozessen ... | 249 |
| Abb. 50: Belastungsfaktoren bei Eltern im Entscheidungsprozess | 252 |
| Abb. 51: Allgemeingültige Entscheidungsprozesse und Behinderung | 253 |

Tabellenverzeichnis

| | | |
|----------|--|-----|
| Tab. 1: | Gesamtübersicht Sample Erhebungsphase 01 | 71 |
| Tab. 2: | Sample für Dissertation | 73 |
| Tab. 3: | Kodierregeln nach Charmaz (2014) | 86 |
| Tab. 4: | Beispiel <i>initial coding</i> | 88 |
| Tab. 5: | Beispiel <i>focused coding</i> | 91 |
| Tab. 6: | Vier Kriterien einer Grounded Theory nach Charmaz (2014) | 96 |
| Tab. 7: | Datengrundlage für Auswertung | 114 |
| Tab. 8: | Übersicht Kategorien Erhebungsphase 01 | 115 |
| Tab. 9: | Übersicht zentrale Kategorien Erhebungsphase 01 | 115 |
| Tab. 10: | Kategorie <i>über Zukunft reden</i> mit Sub-Kategorien (01) | 116 |
| Tab. 11: | Kategorie <i>angezweifelt werden</i> mit Sub-Kategorien (01) | 124 |
| Tab. 12: | Kategorie <i>Wollen realisieren</i> mit Sub-Kategorien (01) | 128 |
| Tab. 13: | Kategorie <i>schulische Aufträge umsetzen</i> mit Sub-Kategorien (01) | 142 |
| Tab. 14: | Kategorie <i>administrativ handeln</i> mit Sub-Kategorien (01) | 144 |
| Tab. 15: | Übersicht zentrale Kategorien Erhebungsphase 02 | 153 |
| Tab. 16: | Übersicht Kategorien Erhebungsphase 02 | 154 |
| Tab. 17: | Kategorie <i>eine Arbeit erhalten</i> mit Sub-Kategorien (02) | 156 |
| Tab. 18: | Kategorie <i>eine „Arbeitskraft“ sein</i> mit Sub-Kategorien (02) | 157 |
| Tab. 19: | Kategorie <i>wissend entscheiden</i> mit Sub-Kategorien (02) | 160 |
| Tab. 20: | Kategorie <i>sich Zukunftsoptionen erarbeiten</i> mit Sub-Kategorien (02) | 163 |
| Tab. 21: | Kategorie <i>sich Vertrauen erarbeiten</i> mit Sub-Kategorien (02) | 165 |
| Tab. 22: | Kategorie <i>fehlendes Zutrauen bemängeln</i> mit Sub-Kategorien (02) | 166 |
| Tab. 23: | Kategorie <i>altersadäquate Erwartungen haben</i> mit Sub-Kategorien (02) | 170 |
| Tab. 24: | Kategorie <i>eine selbstständige Entscheidung treffen</i> mit Sub-Kategorien (02) | 171 |
| Tab. 25: | Kategorie <i>Schule</i> mit Sub-Kategorien (02) | 178 |
| Tab. 26: | Kategorie <i>Arbeit</i> mit Sub-Kategorien (02) | 183 |
| Tab. 27: | Kategorie <i>Freizeit</i> mit Sub-Kategorien (02) | 185 |
| Tab. 28: | Kategorie <i>entlastet werden</i> mit Sub-Kategorien (02) | 187 |
| Tab. 29: | Kategorie <i>belastet werden</i> mit Sub-Kategorien (02) | 189 |
| Tab. 30: | Übersicht zentrale Kategorien Erhebungsphase 03 | 192 |
| Tab. 31: | Übersicht Kategorien Erhebungsphase 03 | 192 |
| Tab. 32: | Kategorie <i>sich nicht verunsichern lassen (schulisches Können)</i> mit Sub-Kategorien (03) | 193 |
| Tab. 33: | Kategorie <i>verunsichert werden (berufliches Können)</i> mit Sub-Kategorien (03) | 196 |
| Tab. 34: | Kategorie <i>einen „Rettungsanker“ haben</i> mit Sub-Kategorien (03) | 198 |
| Tab. 35: | Kategorie <i>Werte reflektieren & Verhalten adaptieren</i> mit Sub-Kategorien (03) | 201 |
| Tab. 36: | Kategorie <i>eine Entscheidung brauchen</i> mit Sub-Kategorien (03) | 209 |
| Tab. 37: | Kategorie <i>für Kontinuität in (Aus-)Bildung sorgen</i> mit Sub-Kategorien (03) | 212 |
| Tab. 38: | Kategorie <i>nachschulische Zukunft planen</i> mit Sub-Kategorien (03) | 215 |
| Tab. 39: | Kategorie <i>loslassen</i> mit Sub-Kategorien (03) | 221 |
| Tab. 40: | Kategorie <i>Zweifel am Kind begegnen</i> mit Sub-Kategorien (03) | 222 |
| Tab. 41: | Kategorie <i>Bereiche von Selbstständigkeit bewerten</i> mit Sub-Kategorien (03) | 227 |
| Tab. 42: | Entscheidungsformen mit den zugrundeliegenden Varianten | 240 |

Transkriptionsrichtlinien in Anlehnung an Dausien (1996)

| Transkriptionszeichen | Erklärung |
|--|--|
| - | kaum hörbares Innehalten, „hörbares Komma“ |
| -- | kurze Pause |
| --- | längere Pause |
| (sec.) | längere Pause bzw. Unterbrechung der Erzählung (mit Angabe der Dauer in Sekunden und ggf. der Entstehungsgründe) |
| = | Dehnungszeichen, einzelner Vokal wird lange gesprochen, z. B. ode=r? |
| ? | Frageintonation |
| <u>Unterstreich</u> | betont ausgesprochen, z. B. <u>oder</u> ? |
| <i>(kursiv)</i> | Kommentierung der Sprechweise, z. B. <i>(lachend)</i> |
| /und dann haben wir/(<i>lachend</i>) | bei längerem Textteil die Sprechweise kommentierend |
| (einfache Klammern) | Textteil, der semantisch noch dekodierbar, aber phonologisch nicht mehr transkribierbar ist |
| Wortabbru_ | Abbruch innerhalb einer Wortgrenze |
| (...) | unverständliche Textteile (bei längeren unverständlichen Passagen mit Angabe der Dauer in Sekunden) |
| [---] | Textteile zur Anonymisierung entfernt oder geändert |
| „...“ | Anführungszeichen als Markierung für wörtliche Rede |

Anhang

Einverständniserklärung der Jugendlichen und Eltern

Einwilligungserklärung: Jugendliche mit Behinderung

Institut für Bildungswissenschaft
Helga Fasching, Katharina Felbermayr, Astrid Hubmayer

Forschungsprojekt „Kooperation für Inklusion in Bildungsübergängen“

– Einwilligungserklärung – Jugendliche

Ich, _____, (Vor- und Nachname, BLOCKBUCHSTABEN) bin über das Vorgehen im Umgang mit meinen persönlichen Daten sowie den Audiodaten/Transkripten mit einem Handzettel informiert worden (u.a.: die Abschrift gelangt nicht an die Öffentlichkeit; völlige Anonymisierung bei der Abschrift; Löschung der Audioaufnahmen nach Abschluss der Qualifikationsarbeiten; sichere Aufbewahrung der persönlichen Daten und Löschung nach Ablauf der angegebenen Frist; auf Wunsch Aushändigung der Abschrift und Audiodatei; Aufbewahrung der Einwilligungserklärung an einem gesicherten Ort).

Teilnahme am Projekt

Ich erkläre mich bereit, das Interview zu geben und bin damit einverstanden, dass es mittels digitalem Aufzeichnungsgerät aufgenommen, abgetippt, anonymisiert und ausgewertet wird.

- einverstanden *Zutreffendes bitte ankreuzen!*
 nicht einverstanden

Datenarchivierung

Ich bin damit einverstanden, dass die anonymisierten Daten von mir in einem Datenarchivierungssystem der Universität Wien (Phaidra; <http://datamanagement.univie.ac.at/>) abgelegt werden, wo diese ausschließlich für wissenschaftliche Zwecke von anderen Wissenschaftler/innen, die sich dem Datenschutz verpflichten, verwendet und nicht an Behörden oder andere Stellen weitergeleitet werden.

- einverstanden *Zutreffendes bitte ankreuzen!*
 nicht einverstanden

Wissenschaftliche Verwendung

Ich bin damit einverstanden, dass einzelne Sätze, die aus dem Zusammenhang genommen werden und damit nicht mit meiner Person in Verbindung gebracht werden können, in wissenschaftlichen Veröffentlichungen verwendet werden.

- einverstanden *Zutreffendes bitte ankreuzen!*
 nicht einverstanden

Ich bin damit einverstanden, dass die anonymisierten Daten als Material für wissenschaftliche Zwecke, für Lehrzwecke und die Weiterentwicklung der Forschung genutzt werden können.

- einverstanden *Zutreffendes bitte ankreuzen!*
 nicht einverstanden

Ich erkläre mich einverstanden, dass Studierende nach Unterzeichnung der Verschwiegenheitserklärung Audiodaten/Videodateien transkribieren und/oder Daten für die Verfassung einer wissenschaftlichen Arbeit verwenden.

- einverstanden *Zutreffendes bitte ankreuzen!*
 nicht einverstanden

Wien, am

Unterschrift

Quelle: Helfferich, C. (2009): Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Einwilligungserklärung: Eltern

Institut für Bildungswissenschaft
Helga Fasching, Katharina Felbermayr, Astrid Hubmayer

Forschungsprojekt „Kooperation für Inklusion in Bildungsübergängen“

– Einwilligungserklärung –
Eltern / Familie

Ich, _____, (Vor- und Nachname, BLOCKBUCHSTABEN) bin über das Vorgehen im Umgang mit meinen persönlichen Daten sowie den Audiodaten/Transkripten mit einem Handzettel informiert worden (u.a.: die Abschrift gelangt nicht an die Öffentlichkeit; völlige Anonymisierung bei der Abschrift; Löschung der Audioaufnahmen nach Abschluss der Qualifikationsarbeiten; sichere Aufbewahrung der persönlichen Daten und Löschung nach Ablauf der angegebenen Frist; auf Wunsch Aushändigung der Abschrift und Audiodatei; Aufbewahrung der Einwilligungserklärung an einem gesicherten Ort).

Teilnahme am Projekt

Ich erkläre mich bereit, das Interview zu geben und bin damit einverstanden, dass es mittels digitalem Aufzeichnungsgerät aufgenommen, abgetippt, anonymisiert und ausgewertet wird.

- einverstanden *Zutreffendes bitte ankreuzen*
 nicht einverstanden

Teilnahme meines Kindes am Projekt

Ich bin damit einverstanden, dass mein Kind _____ (Vor- und Nachname des Kindes, BLOCKSTUBEN) im Rahmen des Projektes an den geplanten Interviews teilnimmt.

- einverstanden *Zutreffendes bitte ankreuzen!*
 nicht einverstanden

Datenarchivierung

Ich bin damit einverstanden, dass die anonymisierten Daten von mir und meinem Kind in einem Datenarchivierungssystem der Universität Wien (Phaidra; <http://datamanagement.univie.ac.at/>) abgelegt werden, wo diese ausschließlich für wissenschaftliche Zwecke von anderen Wissenschaftler/innen, die sich dem Datenschutz verpflichten, verwendet und nicht an Behörden oder andere Stellen weitergeleitet werden.

- einverstanden *Zutreffendes bitte ankreuzen!*
 nicht einverstanden

Wissenschaftliche Verwendung

Ich bin damit einverstanden, dass einzelne Sätze, die aus dem Zusammenhang genommen werden und damit nicht mit meiner Person in Verbindung gebracht werden können, in wissenschaftlichen Veröffentlichungen verwendet werden.

- einverstanden
 nicht einverstanden

Zutreffendes bitte ankreuzen!

Ich bin damit einverstanden, dass die anonymisierten Daten als Material für wissenschaftliche Zwecke, für Lehrzwecke und die Weiterentwicklung der Forschung genutzt werden können.

- einverstanden
 nicht einverstanden

Zutreffendes bitte ankreuzen!

Ich erkläre mich einverstanden, dass Studierende nach Unterzeichnung der Verschwiegenheitserklärung Audiodaten/Videodateien transkribieren und/oder Daten für die Verfassung einer wissenschaftlichen Arbeit verwenden.

- einverstanden
 nicht einverstanden

Zutreffendes bitte ankreuzen!

Wien, am

Unterschrift

Quelle: Helfferich, C. (2009): Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Informationsblatt zur Interviewteilnahme

Institut für Bildungswissenschaft
Helga Fasching, Katharina Felbermayr, Astrid Hubmayer

Informationsblatt für Interviewteilnehmer/innen

Wir informieren Sie über das Forschungsprojekt „*Kooperation für Inklusion in Bildungsübergängen*“, für das wir Sie gerne interviewen möchten, und über unser Vorgehen. Der Datenschutz verlangt Ihre ausdrückliche und informierte Einwilligung, damit wir das Interview speichern und auswerten dürfen.

Projektbeschreibung und Projektteam

Die verantwortliche Leitung des Projektes liegt bei Assoz. Prof.ⁱⁿ Mag.^a Dr.ⁱⁿ Helga Fasching, Institut für Bildungswissenschaft, Universität Wien. Das Projektteam besteht neben der Projektleitung aus Katharina Felbermayr und Astrid Hubmayer (weitere Information: <http://kooperation-fuer-inklusion.univie.ac.at/>). Im Forschungsprojekt sollen Jugendliche mit Behinderung am Übergang von der Pflichtschule in weitere Bildung, Ausbildung und Beschäftigung und deren Eltern/Familien befragt werden. Ziel des Projektes ist es, Erfahrungen von Jugendlichen und Eltern/Familien in der Kooperation mit professionellen Unterstützer/innen zu erheben und daraus Erkenntnisse über die Gestaltung von Kooperation am Übergang zu gewinnen. Die Forschung ist am Institut für Bildungswissenschaft, Arbeitsbereich Heilpädagogik und Inklusive Pädagogik, angesiedelt und vom Österreichischen Wissenschaftsfond (FWF) finanziert. Die Projektlaufzeit beträgt drei Jahre. In dieser Laufzeit sind pro Teilnehmer/in mindestens drei Interviews geplant. Zudem sollen Beratungssituationen teilnehmend beobachtet bzw. mit Zustimmung gefilmt werden.

Rechtliche Grundlagen

Die Durchführung der Studie geschieht auf der Grundlage der Bestimmungen des Bundesgesetzes über den Schutz personenbezogener Daten (Datenschutzgesetz 2000 - DSGVO). Die Interviewerin bzw. das Projektteam unterliegen der Schweigepflicht und ist der Wahrung des Datengeheimnisses schriftlich verpflichtet. Die Arbeit dient allein wissenschaftlichen Zwecken.

Umgang mit Daten

Alle Angaben werden streng vertraulich behandelt! Wir sichern Ihnen folgendes Verfahren zu, damit Ihre Angaben nicht mit Ihrer Person in Verbindung gebracht werden können:

- ➔ **Wir gehen sorgfältig mit dem Erzählten um!** Wir nehmen das Gespräch mittels eines digitalen Aufzeichnungsgerätes auf. Eine Kopie der Aufnahme bzw. des Textes wird Ihnen auf Wunsch gerne ausgehändigt. Die Aufnahme wird abgetippt und nach Abschluss der Qualifikationsarbeiten von uns gelöscht. Die Originalaufnahmen verbleiben bis dahin in der Hand der jeweiligen Dissertantin bzw. der Projektleitung. Werden Studierende mit Verschriftlichungen beauftragt, müssen diese eine Verpflichtungserklärung unterschreiben und die Transkription innerhalb des Institutsgebäudes durchführen.

- ➔ **Wir anonymisieren**, d. h. wir verändern alle Personen-, Orts- und Straßennamen, Namen von Institutionen, etc. Bei der Verschriftlichung der Audiodatei wird alles, was direkte persönliche Rückschlüsse erlaubt, anonymisiert oder gelöscht.
- ➔ **Die anonymisierten Abschriften werden an einem sicheren Ort aufbewahrt.** Sollten andere Institutsmitarbeiter/innen einen Zugang wünschen, so ist dies nur mit Ihrer ausdrücklichen Zustimmung unter Offenlegung der Art und Weise der Verwendung und der namentlichen Nennung der zugangsberechtigten Personen zulässig.
- ➔ Die **anonymisierte Abschrift der Audiodatei** wird nicht veröffentlicht und ist nur projektintern für die Auswertung zugänglich. Die Abschrift wird ausschließlich von den Projektmitarbeiterinnen und ev. Studierenden zum Abfassen einer wissenschaftlichen Arbeit gelesen. Alle Personen, die mit den Transkripten arbeiten, unterliegen der Schweigepflicht und müssen vorher eine Verschwiegenheitserklärung unterzeichnen!
- ➔ **Ihr Name und Ihre Telefonnummer werden nach Ablauf einer Frist von zehn Jahren (31.12.2027) in unseren Unterlagen gelöscht.** Bis dahin werden die persönlichen Daten an einer gesicherten und nur dem Projektteam zugänglichen Stelle aufbewahrt. Dies gilt auch für die von Ihnen unterschriebene „Einwilligungserklärung“.
- ➔ Mit ihrem Einverständnis (siehe Dokument „Einwilligungserklärung“) werden die anonymisierten Daten von Ihnen und Ihrem Kind in einem **Datenarchivierungssystem der Universität Wien** (Phaidra; <http://datamanagement.univie.ac.at/>) abgelegt, wo diese ausschließlich für wissenschaftliche Zwecke von anderen Wissenschaftler/innen, die sich dem Datenschutz verpflichten, verwendet werden.
- ➔ **Einzelne Sätze aus den Transkripten werden mit Ihrer Zustimmung für wissenschaftliche Veröffentlichungen verwendet.** Natürlich werden die einzelnen Zitate so verändert, dass nicht erkennbar ist, von welcher Person der Satz stammt!
- ➔ Mit ihrem Einverständnis (siehe Dokument „Einwilligungserklärung“) dürfen die **anonymisierten Daten als Material für wissenschaftliche Zwecke, für Lehrzwecke und die Weiterentwicklung der Forschung** genutzt werden können.

Wir möchten ausdrücklich darauf hinweisen, dass aus einer Nichtteilnahme keine Nachteile entstehen. Sie können Antworten auch bei einzelnen Fragen verweigern. Die Einwilligung ist freiwillig und kann jederzeit von Ihnen widerrufen und die Löschung des Interviews von Ihnen verlangt werden.

Wir bedanken uns für Ihre Bereitschaft zur Teilnahme!

Wien, am _____

Unterschrift

Literaturverweis:

Kruse, J. (2014): Qualitative Interviewforschung. Ein integrativer Ansatz. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, 2. Überarbeitete und ergänzte Auflage 2015.

Helfferich, C. (2009): Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Die vorliegende Grounded Theory Studie untersucht Entscheidungsprozesse am Übergang von Sekundarstufe I in weitere schulische Bildung aus einer inklusiven und längsschnittlichen Perspektive. Im Mittelpunkt des empirischen Teils stehen die Erzählungen von 5 Familien, die im Übergangs-/Entscheidungsprozess drei Mal im Abstand von einem Jahr interviewt wurden. Durch die längsschnittliche Perspektive konnten neben den Bildungsverläufen der Jugendlichen mit Behinderung die Prozesse des Entscheidens mit ihren Varianten und Phasen rekonstruiert werden. Zentral ist die Erwartung eines selbstständigen Entscheidungssubjekts. Je nach Erfüllung dieser Erwartung tritt eine andere Entscheidungsvariante in Erscheinung und geht mit einem unterschiedlichen Aktivitätsausmaß bei Jugendlichen mit Behinderung und Eltern einher.

**Die Autorin****Dr.in Katharina Felbermayr**

war langjährige Projektmitarbeiterin im FWF-Projekt „Kooperation für Inklusion in Bildungsübergängen“ am Institut für Bildungswissenschaft und PraeDoc am Zentrum für Lehrer*innenbildung der Universität Wien.

978-3-7815-2573-3

