



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

**„Der Einsatz des Reflecting Teams zur Einschätzung
partizipativer Kooperation bei Jugendlichen mit Be-
hinderung im Übergangsplanungsprozess von der
SEK I in die SEK II oder Beschäftigung“**

verfasst von / submitted by

Bettina Schelch, BEd

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

Master of Arts (MA)

Wien, 2018 / Vienna 2018

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

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

Betreut von / Supervisor:

A 066848

Masterstudium Bildungswissenschaft/
Master programme Education

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

Eidesstaatliche Erklärung

Ich, Bettina Schelch, versichere:

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

Wien, Februar 2018

Bettina Schelch

Danksagung

Diese Stelle der Arbeit möchte ich nutzen, um all denjenigen zu danken, die durch ihre Unterstützung zur Entstehung und Fertigstellung meiner Masterarbeit entscheidend beigetragen haben.

Ein ganz besonderer Dank gilt den Jugendlichen und deren Eltern des ersten Reflecting Teams. Ohne ihr entgegengebrachtes Vertrauen, ihre Erlaubnis für die Verwendung des erhobenen Materials und deren Mitwirken am Reflecting Team würde diese Arbeit nicht existieren. Vielen Dank!

Zudem möchte ich mich bei meinem Freund, Martin Deinhofer und meiner Familie für die unzähligen Korrekturlesungen, die Motivation, den Rückhalt und den bedeutungsvollen Zuspruch bedanken. Mithilfe deren Unterstützungen und Begleitung ist mir die Fertigstellung der Arbeit gelungen.

Darüber hinaus möchte ich meinen Dank auch meiner Betreuerin, Assoz. Prof.ⁱⁿ Mag.^a Dr.ⁱⁿ Helga Fasching, für die intensive Betreuung und ihre wertvollen Anregungen äußern. Sie hat mir Zugang zum Forschungsfeld durch das von ihr geleitete Forschungsprojekt „*Kooperation für Inklusion in Bildungsübergängen*“ gegeben, mich stets während der Arbeit bestärkt und durch konstruktives Feedback zur Präzisierung wesentlich beigetragen.

Ebenso möchte ich meinen Studienkolleginnen Tanja Krüger und Manuela Marl für die wertvollen Anmerkungen zur Masterarbeit und Hilfestellung zur Beobachtung und Auswertung des ersten Reflecting Teams mit den Jugendlichen bedanken.

Abkürzungsverzeichnis

AHS	Allgemeinbildende höhere Schule
AMS	Arbeitsmarktservice Österreich
B1	Beobachterin 1
B2	Beobachterin 2
B3	Beobachterin 3
B4	Beobachterin 4
BABE	Bundesweites arbeitsmarktpolitisches Behindertenprogramm
BERA	British Educational Research Association
BMB	Bundesministerium für Bildung
BMASK	Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentengesetz
BNQ	Beratungs-, Nachreifungs-, und Qualifizierungsangebote
BRK	Behindertenrechtskonvention
BS	Berufsschule
bspw.	beispielsweise
bzgl.	bezüglich
bzw.	beziehungsweise
DIMDI	Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Information
DUK	Deutsche UNESCO-Kommission
ebd.	ebenda
et al.	et alii, et aliae, et alia
etc.	et cetera
Eurofond	European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions
GR	Gruppe
HS	Hauptschule
IBOBB	Information, Beratung und Orientierung für Bildung und Beruf
ICF	International Classification of Functioning, Disability and Health
IEP	Individual Education Plan
ILP	Individual Learning Plan
ITP	Individual Transition Plan
IJAB	Internationale Jugendarbeit

J1	Jugendliche/r 1
J2	Jugendliche/r 2
J3	Jugendliche/r 3
J4	Jugendliche/r 4
M	Moderator/in
NEBA	Netzwerk Berufliche Assistenz
NEET	Not in Education, Employment or Training
NMS	Neue Mittelschule
OT	Ober-Thema
PAR	Participatory Action Research
PTS	Polytechnische Schule
RT	Reflecting Team
SEK I	Sekundarstufe Eins
SEK II	Sekundarstufe Zwei
SPF	Sonderpädagogischer Förderbedarf
TSW	Transition from school to work
u.a.	unter anderem
UN	United Nations
UT	Unter-Thema
UUT	Unter-Unter-Thema
vgl.	vergleiche
WfbM	Werkstätten für behinderte Menschen
WHO	World Health Organization
z.B.	zum Beispiel
ZNr.	Zeilennummer

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung.....	10
1.1. Aktueller Forschungsstand und Identifizierung einer Forschungslücke	14
1.2. Forschungsfrage und Zielsetzung	16
1.3. Methodisches Vorgehen.....	16
1.4. Gliederung der Arbeit	19
2. Klärung der Leitbegriffe und Terminologien	20
2.1. Übergang	20
2.1.1. Ökosystemischer Ansatz menschlicher Entwicklung nach Bronfenbrenner.....	22
2.1.2. Übergangsplanungsprozess	23
2.1.3. Übergangsforschung	24
2.2. Partizipative Kooperation	25
2.2.1. Partizipation.....	25
2.2.2. Kooperation.....	27
2.3. Zum Verständnis von Behinderung	28
2.3.1. Behinderung aus interaktionistischer Sichtweise	29
2.3.2. ICF-Modell der WHO	30
3. Jugendliche mit Behinderung im Übergangsplanungsprozess von SEK I in SEK II oder Beschäftigung	32
3.1. Quantitative Dimension der Übergangssituation in Österreich	32
3.2. Barrieren in Übergangsplanungsprozessen	35
3.3. Unterstützungsangebote in Österreich für einen erfolgreichen Übergang.....	42
3.3.1. Schulische Angebote	43
3.3.2. Maßnahmen des AMS	43
3.3.3. AusBildung bis 18.....	43
3.3.4. NEBA-Maßnahmen.....	44
3.3.5. Angebotslandschaft in Wien	44
3.4. Weitere Faktoren für einen erfolgreichen Übergang	45
3.5. Übergangskompetenzen.....	48
3.6. Fazit.....	49
4. Kooperation	51
4.1. Leitgedanken für Kooperation	52

4.2. Voraussetzungen gelingender Kooperation.....	54
4.3. Grenzen von Kooperation.....	58
4.4. Fazit.....	59
5. Das Reflecting Team (RT)	61
5.1. Zum Verständnis der systemischen Sichtweise und Therapie	61
5.2. Wie alles begann	63
5.3. Grundannahmen und Ziele	64
5.4. Gerüst für weitere kreative Umsetzungen.....	66
5.5. Kritische Auseinandersetzung	68
5.6. Fazit.....	69
6. Partizipative Forschungsmethoden	70
6.1. Was ist partizipative Forschung?	70
6.2. Partizipative Ansätze in der Forschung.....	70
6.2.1. <i>Emanzipatorische Forschung (Emancipatory Research)</i>	71
6.2.2. <i>Partizipative Handlungsforschung (Participatory action research)</i>	71
6.2.3. <i>Inklusive Forschung (Inclusive Research)</i>	72
6.3. Zentrale Komponenten eines partizipativen Designs	73
6.3.1. <i>Partizipation von Ko-Forscher/innen</i>	73
6.3.2. <i>Befähigungs- und Ermächtigungsprozess (Empowerment)</i>	74
6.3.3. <i>Doppelte Zielsetzung: soziale Wirklichkeit verstehen und verändern</i>	75
6.4. Aktueller Forschungsstand	75
6.5. Fazit.....	76
7. Forschungsethische Aspekte.....	77
8. Empirische Untersuchung	79
8.1. Erhebungsmethode.....	79
8.1.1. <i>Teilnehmende Beobachtung als Methode der Feldforschung</i>	79
8.1.2. <i>Bedeutung der Rolle der Forschenden im Feld</i>	81
8.1.3. <i>Dokumentation der Daten</i>	82
8.2. Erstes Reflecting Team mit den Jugendlichen mit Behinderung	86
8.3. Auswertung und Analyse der erhobenen Daten	89

8.3.1. Zentrale Aspekte der dokumentarischen Auswertungsmethode	
nach Ralf Bohnsack.....	89
8.3.2. Die formulierende Interpretation	91
8.3.3. Die reflektierende Interpretation.....	95
8.3.4. Die Diskursbeschreibung.....	100
8.3.5. Die (fallinterne) Typenbildung.....	132
8.4. Analyse der identifizierten Basistypik	150
9. Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse	153
Literaturverzeichnis	166
Abbildungsverzeichnis	187
Verzeichnis für die Ausschnitte	189
Tabellenverzeichnis	191
Abstract (Deutsch)	192
Abstract (English)	193
Anhang.....	194

1. Einleitung

In der von der Republik Österreich im Jahr 2008 ratifizierten UN-Behindertenrechtskonvention (BRK) über die Rechte von Menschen mit Behinderung müssen die Vertragsstaaten in Artikel 24¹ Absatz 5 sicherstellen,

„dass Menschen mit Behinderung ohne Diskriminierung und gleichberechtigt mit anderen Zugang zu allgemeiner Hochschulbildung, Berufsbildung, Erwachsenenbildung und lebenslangem Lernen haben. Zu diesem Zweck stellen die Vertragsstaaten sicher, dass für Menschen mit Behinderungen angemessene Vorkehrungen getroffen werden“ (United Nations 2007: 129f).

Ausgehend vom Prinzip der Gleichberechtigung verpflichten sich somit alle Teilnehmerstaaten² der UN-BRK zur Umsetzung eines inklusiven Bildungssystems auf allen Ebenen für Menschen mit Behinderung, die Bildungsübergänge miteinbeziehen. Darüber hinaus, so laut Bergs (2017: 138) ist Inklusion durch eine Ratifizierung der UN-BRK zur politischen Verpflichtung geworden.

Während der Debatten zu einem inklusiven Bildungssystem stand jedoch in erster Linie die gleichberechtigte Teilhabe im Kontext allgemeinbildender Pflichtschulen im Fokus. Inklusionsdebatten im Rahmen der Übergangsforschung und Berufsbildung stellen hingegen einen „relativ neuen Diskurs dar“ (Makarova 2017: 43). In dem aktuellen bundesweiten arbeitsmarktpolitischen Behindertenprogramm BABE - Österreich 2014-2017 (2013: 13) des Bundesministeriums für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz (BMASK) zählen Menschen mit Behinderung einer zentralen Zielgruppe und die Begleitung und Unterstützung am Übergang Schule - Beruf stehen in den Förderplänen im Mittelpunkt. Demgemäß wurde das Angebotsspektrum erweitert und die Schnitt- bzw. Nahtstellen im Bereich Übergang Schule und Beruf (z.B. NEBA³) verstärkt. In einer Vielzahl an Literatur (vgl. Fasching 2014: 743; Fasching et al. 2017a: 306; Koenig 2013 [online]; Koenig et al. 2011 [online]) kann dennoch festgehalten werden, dass Österreich der Verpflichtung zur Einführung eines inklusiven Bildungssystems für Menschen mit Behinderung im Kontext des Übergangs von der Sekundarstufe I⁴ (SEK I) in die Sekundarstufe II⁵ (SEK II) oder Beschäftigung nicht gerecht wird. Niehaus u.a. (2011 [online]) führte an, dass auch Deutschland noch weit davon entfernt sei. Fakt ist, dass Jugendliche europaweit mehr von Arbeitslosigkeit betroffen sind, als der Durchschnitt der erwerbsfähigen Bevölkerung (vgl. IJAB 2013: 3).

Nur einem geringen Anteil gelingt ein weitgehend reibungsloser Übergang und speziell junge Erwachsene mit Behinderung haben defizitäre Chancen auf eine erfolgreiche Inklusion in den Arbeitsmarkt und sie sind mit Hindernissen vor, während und nach dem Übergangspro-

¹ Sowie auch teilweise in Artikel 27 der UN-BRK.

² Weltweit haben 160 Staaten die UN-BRK unterschrieben und die Hälfte davon bereits ratifiziert (vgl. United Nations 2017 [online]).

³ Netzwerk Berufliche Assistenz, Näheres im Kapitel 3.

⁴ SEK I; Allgemeinbildende höhere Schule - AHS Unterstufe, Neue Mittelschule - NMS und Hauptschule - HS.

⁵ SEK II; Allgemein bildende höhere Schulen - AHS Oberstufe, berufsbildende höhere Schule - BHS, berufsbildende mittlere Schulen - BMS, Lehrausbildung und Polytechnische Schulen.

zess konfrontiert (vgl. Biewer et al. 2009: 393; Döling 2014: 96; Fasching et al. 2017a: 305; Makarova 2017: 43; Rowe et al. 2014: 1; Wetzel et al 2001: 80). Ein erfolgreicher Übergang ins Erwerbsleben bedeutet jedoch nicht nur eine aussichtsreichere Chance auf einen Arbeitsplatz, sondern betrifft auch den Erwachsenenstatus, was z.B. bedeutet, selbstständig Entscheidungen treffen zu können und eine gesellschaftliche Teilhabe voraussetzt (vgl. Koenig 2013 [online]).

Die Ursachen für das Misslingen solch eines Übergangsprozesses sind individuell verschieden. In der Wissenschaft werden je nach Disziplin oder inhaltlichem Fokus unterschiedliche Begründungen angeführt, wie z.B. eine unzureichende Vorbereitung durch die Schulen auf das Berufsleben (vgl. Casper-Kroll 2011: 21), die kulturelle Herkunft (vgl. Trainor 2008: 148f), das Fehlen klarer Regelungen zur Inklusion nach der 8. Schulstufe, die Unübersichtlichkeit des Bildungssystems (vgl. Uphoff et al. 2010: 1) oder der verbundene Stress, denn die Jugendlichen verlassen das gewohnte Umfeld Schule und treffen Entscheidungen für die Zukunft (vgl. Wiethoff 2011: 28). Stammen Jugendliche mit Behinderung zusätzlich aus sozial-kulturell benachteiligten Familien, stellt dies ein weiteres Hindernis für die inklusiven Bildungs- und Beschäftigungsprozesse nach der Pflichtschule dar (vgl. Dumont et al. 2014: 6).

Mehrfach wurde bereits in der Forschungslandschaft darauf hingewiesen, dass die Autorität der Jugendlichen mit Unterstützungsbedarf während eines Überganges in Frage gestellt wird (vgl. Gergen et al. 2005: 185) und ihnen kaum Kompetenzen, bezogen auf den Übergang, zugetraut werden (vgl. Walter, Hirschfeld 2013: 115). Dies führt dazu, dass die Entscheidungen im Bereich des Wechsels von den Eltern und/oder Professionellen⁶ getroffen werden, ohne den Jugendlichen eine Stimme zu verleihen. Das verweist auf die fehlende Kommunikation und Kooperation der Beteiligten untereinander und verursacht einen hürdenreichen Übergang (vgl. Todd 2007: 39, 160). Dieses Gefühl der Hintergehung, nicht nach der Meinung gefragt zu werden, teilen viele Jugendliche (vgl. Lindmeier, Schröer 2015: 153). Sie treten jedoch als wichtigste Kooperationspartner/innen auf und eine gelungene Kooperation kann zur Selbstständigkeit im Bereich der beruflichen und schulischen Angelegenheiten führen (vgl. Sacher 2014: 210) und das Wohlbefinden im Allgemeinen steigern (vgl. Cavet, Sloper 2004: 278).

Um die Komplexität der angeführten Übergangsproblematiken zu verstehen und das Ziel des inklusiven Bildungsüberganges zu verwirklichen, hat es sich die sogenannte Übergangsfor- schung zur Aufgabe gemacht, Übergänge von der Schule ins Erwerbsleben oder in die Ausbildung zu erforschen (vgl. Fabel-Lamla 2011: 107). Diese zunehmende Bedeutung der Materie führte zu einer vielseitigen und internationalen Literatur- und Forschungslandschaft.

⁶ Z.B. Lehrer/innen, Berater/innen, Unterstützer/innen.

Die fachwissenschaftliche Auseinandersetzung mit der Thematik ergab, dass eine (partizipative) Kooperation zwischen den Akteur/innen⁷ ein bedeutsamer Faktor für einen erfolgreichen Übergangsprozess ist und die genannten Hindernisse abgewendet werden können (Vgl. Baum et al. 2011; Eckert et al. 2012; Fasching et al. 2017; Fasching et al. 2017a; Fasching et al. 2017b; Lindmeier, Schrör 2015; Niedermaier 2005; Sacher 2014; Todd 2007). Mithilfe einer partizipativen Kooperation bekommt der/die Hauptakteur/in (Jugendliche) eine zentrale Rolle zugeschrieben und die Chance für das Gelingen des Überganges wird erhöht (vgl. Fasching et al. 2017a: 316). Auch in der pädagogischen Praxis wird der Bereitschaft zur Kooperation zwischen Eltern und Lehrkräften ein positiver Einfluss zugemessen. Besonders im Bereich der inklusiven Pädagogik spielt diese Art der Zusammenarbeit eine zentrale Rolle, da Kooperation die Lernprozesse an sich, sozio-emotionale und sprachliche Entwicklung fördert und soziale Kompetenzen unterstützt (vgl. Eckert et al. 2012: 66). Auch Todd (2007: 83) hält fest, dass eine triadische Kooperation zwischen Eltern, Jugendlichen und Professionellen zentral für das Gelingen von inklusiven Schritten im Bildungs- bzw. Ausbildungsbereich ist. Um jedoch solch eine Kooperation zu erhalten, ist eine enge Zusammenarbeit zwischen den Beteiligten und eine intensive Vorarbeit notwendig.

An dieser Stelle sei darauf hingewiesen, dass eine partizipative Kooperation selten vorkommt, obwohl dieser Art der Zusammenarbeit solch eine große Bedeutung zugemessen wird (vgl. Universität Wien 2017 [online]; Fasching et al. 2017a: 310). Diese geringe partizipative Kooperation aller Beteiligten während des Überganges von SEK I in SEK II oder Beschäftigung wurde auch in einer diesbezüglichen Recherche innerhalb der österreichischen Forschungslandschaft deutlich. Besonders die Erfahrungen der Jugendlichen im Prozess des Überganges sind bisher wenig beforscht. Dieser Lücke widmet sich ein vom österreichischen Wissenschaftsfond (FWF) gefördertes Forschungsprojekt⁸ am Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien. Mithilfe sogenannter Reflecting Teams (RT) sollen Kooperationserfahrungen aller Beteiligten in Erfahrung gebracht werden. Um einen umfassenden Überblick zu erhalten sind insgesamt drei RT (Jugendliche mit Behinderung, Eltern, Professionelle⁹) geplant, die in der gesamten Laufzeit des FWF-Forschungsprojektes in regelmäßigen Abständen stattfinden sollen. Als übergeordnetes Ziel des Forschungsprojektes gilt es, „Handlungsansätze für eine verbesserte Einbeziehung von marginalisierten Gruppen in Übergangsplanungsprozesse zu entwickeln und Kooperationsstrukturen zu stärken“ (Fasching 2017: 23).

⁷ Jugendliche, Eltern bzw. Erziehungsberechtigte, Lehrpersonen, Berater/innen, Fachkräfte, ...

⁸ Projektnummer Einzelprojekt: P29291; Kurztitel: *Kooperation für Inklusion in Bildungsübergängen*; Laufzeit: 1.10.2016 bis 31.12.2019; Projektleitung: Assoz. Prof.ⁱⁿ Mag.^a Dr.ⁱⁿ Helga Fasching.

⁹ Professionelle, die in der Praxis tätig sind, z.B. Lehrpersonen, Jugendcoaches, ... Zusätzlich ist ein zweites „Professionellen-Team“ geplant, in Form eines Projektbeirats. Der Beirat wird aus Fachkräfte bestehen, die vorwiegend im wissenschaftlichen Bereich tätig sind, siehe dazu auch die Projekthomepage: <http://kooperation-fuer-inklusion.univie.ac.at/>.

Ihren Ursprung haben die RT in der Systemtherapie, für welche sie vom norwegischen Psychologen und Soziologen Tom Andersen in den 1980er Jahren entwickelt wurden. Andersen (1987: 415ff) stellte sich in einem Meeting mit seinen Kollegen die Frage, ob die betreffenden Personen der Therapiesitzung die Gespräche und Reflexionen der Therapeut/innen nicht hören wollen? Er war der Auffassung, dass die Personen von den Äußerungen der einzelnen Fachleute profitieren könnten. Diesen systemischen Gedanken des gemeinsamen Arbeitens und Reflektierens beschäftigte Andersen schon seit längerem, da er das hierarchische System zwischen Therapeut/in und „Klient/in“ äußerst kritisch betrachtete. Er forderte eine Abschaffung der traditionellen Art der Therapie und anstatt dieser eine demokratische Arbeitsform. Nach der Durchführung des neuen Settings der Therapieform, stellte sich heraus, dass die Kombination von Reflexion und Kooperation ein großes Potenzial aufweist.

Diese Gedanken von Andersen können unter dem Aspekt eines inklusiven Bildungssystems weitergeführt werden. Innerhalb des Bildungssystems können solche Machtzuschreibungen festgestellt werden, da bei diversen Zusammenarbeiten Professionelle einen höheren Stellenwert einnehmen als die Jugendlichen oder Eltern (vgl. Conney 2002: 426; Janke 2006: 123). Sie gelten als Fachkräfte und werden somit als Expert/innen klassifiziert (vgl. Todd 2007: 160) und sind in dieser Triade hierarchisch gesehen an oberster Stelle. Dies kann auch im Kontext der sonderpädagogischen Forschungen im deutschsprachigen Raum erkannt werden, da immer noch überwiegend über Menschen mit Behinderung geforscht wird, anstatt mit ihnen (vgl. Buchner, Koenig 2008: 32). Die Forscher/innen haben mehr Macht, weil keine gleichberechtige Zusammenarbeit stattfindet und Entscheidungen nicht im Kollektiv getroffen werden (vgl. Flieger 2003 [online]). Fällt jedoch diese Rolle weg, kommt es zu einer hierarchischen Umstrukturierung und die Kluft im Kontext der Hierarchie zwischen Professionellen und Klient/innen wird dadurch minimiert (vgl. Pfeifer-Schaupp 1995: 215f). Unter diesem Aspekt können die RT als geeignetes Instrument, um hierarchische Zuschreibungen zu vermeiden, angesehen werden.

Überdies will Andersen mit den RT weg von einer „entweder - oder“ Logik zu einer „sowohl - als auch“ Logik (vgl. Hargens, Von Schlippe 1998: 14). Ihm geht es um eine aktiv aufrechterhaltende Vielfalt durch das wertschätzende Reflektieren, Partizipieren und Kooperieren aus verschiedenen Positionen. Alle Beteiligten arbeiten und kooperieren auf ein gemeinsames Ziel hin und schaffen Platz für die Kommunikationen der Unterschiede. Dieser Ansatz versucht einen Kontext von Kooperation und Partizipation zu eröffnen (vgl. ebd. 16, 18). Die vielleicht bedeutendste Mitteilung der RT ist daher jene, dass ein kollektiver Verstand mächtiger ist, als es der eigene je sein kann (vgl. Launer 2016: 246).

Auch für ein inklusives Bildungssystem ist Partizipation eine Schlüsselkategorie, denn Inklusion passiert, sobald ein Prozess der zunehmenden Partizipation begonnen hat. Dabei schließt Partizipation die Zusammenarbeit mit anderen ein und dies bedeutet wiederum, Be-

teiligung und Mitsprache an dem, was wir tun (vgl. Reichert-Garschhammer et al. 2015: 10; zit. n. Booth et al. 2012: 15, 13). Laut dem Index für Inklusion meint Inklusion explizit, die Partizipation aller zu steigern (vgl. Hansen 2015: 82; zit. n. Booth et al. 2012: 10). Des Weiteren ist Partizipation ein wesentlicher Aspekt für einen gelingenden Bildungsprozess, da Bildung als Aneignungsprozess ohne die aktive Teilnahme der Jugendlichen nicht möglich ist (vgl. Hansen 2015: 81).

Eine Vielzahl an Studien hat aufgezeigt, dass eine Atmosphäre des offenen und gleichberechtigten Dialogs unter allen Parteien eine effektive Komponente für einen erfolgreichen Übergangsplanungsprozess sein kann (vgl. Conney 2002: 426). Die RT könnten solch einen Raum schaffen, da Andersen (1989, 2011) oder Hargens und Von Schlippe (1998) die RT als einen offenen, gleichberechtigten, sicheren und kooperativen Ort für einen Dialog beschreiben.

1.1. Aktueller Forschungsstand und Identifizierung einer Forschungslücke

Faktum ist, dass RT ihren Ursprung in einem therapeutischen Zusammenhang fanden (vgl. Herwig-Lempp 1997: 274). Daher existiert eine beträchtliche Anzahl an Studien im therapeutischen und beratenden Kontext (vgl. Hargens, Von Schlippe 1998: 13): sei es in der Kinder- und Jugendpsychiatrie (Vgl. Epstein et al. 1998; Hanswille 2016), in psychosomatischen Kliniken mit dem Schwerpunkt Essstörung (Vgl. Stüdemann et al. 1992), in Gruppentherapien (Vgl. Wittmund et al. 2001), Familientherapie (Vgl. Jenkins 1996), in der psychotherapeutischen Praxis mit intellektuell beeinträchtigten Menschen (Vgl. Anslow 2013) oder Kindern (Vgl. Fredman et al. 2007) und im Zusammenhang von Trainingskonzepten (Vgl. Pender, Stinchfield 2012; Faddis, Cobb 2016; Parker, O'Reilly 2013). Anhand näherer Beschäftigung kann erkannt werden, dass eine geringe Anwendung der RT außerhalb des Therapie- bzw. Beratungssystems besteht. Dies ist auf ihren Ursprung zurückzuführen und dadurch etablierte sich ein allgemeines Rezept für die Durchführung. Die genannten Studien verweisen auf vielseitige und kreative Adaptierungen. In erster Linie versuchen die verschiedenen Sichtweisen Aspekte von Problemen zu durchleuchten oder Perspektiven und Ideen eines Individuums oder einer Gruppe zu erweitern. Vorwiegend wird angestrebt, multiple Wahrnehmungen zu erzeugen und somit Lösungsmöglichkeiten zu entwickeln. Palmowski (2011: 112) begründet dies wie folgt, dass der Expert/innenstatus immer kritischer in der Literatur betrachtet und diskutiert wurde, was wiederum auf den Konstruktivismus zurückzuführen ist. Dort wird diese traditionelle Arbeitsweise als falsche Wahrnehmung betrachtet, da, wie aus den Annahmen der Erkenntnistheorie hervorgeht, Wahrnehmungen nicht für die Allgemeinheit gelten, sondern erst durch die verschiedenen Perspektiven und Erfahrungen folgen.

Zusätzlich finden die RT einen Einsatz im Bereich von Supervisionen mit unterschiedlichen Teilnehmer/innen und Disziplinen z.B. mit Lehrkräften (Vgl. Herwig-Lempp 1997; Kubesch 1998; Voß 1999), in der Erwachsenenbildung (Vgl. Dahm et al. 1998), Berater/innen (Vgl.

Davis 2012) oder in der Ausbildung von Führungskräften (Vgl. Cox et al. 2003). Zu betonen ist, dass RT im pädagogischen Kontext meistens in Form von Supervisionen durchgeführt werden. Die gemeinsame Reflexion der beruflichen Praxis ist dabei das vorwiegende Ziel. Die Persönlichkeiten der Lehrpersonen, die Analyse des Teams oder offene Reflexionen über ein problematisches Verhalten eines Kindes können dabei im Fokus stehen.

Wird explizit in der österreichischen Forschungslandschaft recherchiert, ist der bisherige Stand zu dieser Thematik eher ernüchternd. Ein konkreter Einsatz der RT als Methode in einem nicht therapeutischen Setting wurde bisher nicht adaptiert. Allgemein werden Studien über die Anwendung von RT in einer Forschung vorwiegend aus dem englischen Raum publiziert, weshalb festgehalten werden kann, dass im deutschsprachigen Raum ein Nachholbedarf besteht.

Durch die theoretischen Überlegungen und den aktuellen Forschungsstand könnte das RT ein weiterer kreativer Weg sein, um partizipative Kooperation zu erforschen. Lediglich Hawley (2006: 198) adaptierte die RT in eine Forschung außerhalb eines therapeutischen Settings, indem eine Problemlösung eines Individuums oder Gruppe nicht im Vordergrund stand. Mithilfe der RT eröffnete er einen kooperativen¹⁰ Zugang in der Thematik der Qualitätssicherung bei Beratungsfähigkeiten von Professionellen, jedoch in Verbindung mit dem Microcounseling Model nach Ivey¹¹. Es stellte sich heraus, dass die RT eine geeignete Rolle bei der Ausbildung für kooperative Fähigkeiten einnehmen können. Zu eruieren gilt, ob sich dies auch bei den RT mit den Jugendlichen aufzeigen lässt. Des Weiteren ist zu erwähnen, dass RT mit ausschließlich Jugendlichen bisher keine Anwendung in empirischen Forschungen gefunden haben.

Darüber hinaus würden die Jugendlichen mithilfe der RT als Ko-Forschende in den Forschungsprozess miteinbezogen und zu gestaltenden Akteur/innen werden, was als partizipativer Forschungsansatz angesehen werden kann. Dieser Ansatz wendet sich von einem essentialistischen und paternalistischen Wissenschaftsverständnis ab und ergreift für unterdrückte Personen Partei (vgl. Koenig, Buchner 2011: 3). An dieser Stelle sei angemerkt, dass das Mitwirken in Forschungsprojekten für Menschen mit Behinderung Vorteile mit sich bringt. Dies gilt als ethische Priorität und ist für den gesamten Forschungsprozess zu beachten und einzuhalten (vgl. Buchner 2009: 516). Eine ethische und verantwortungsvolle Forschung beinhaltet weitere gewisse Regeln, sogenannte forschungsethische Komponenten. Sie sind immanente Bestandteile einer empirischen Forschung und sollten in allen Phasen des Forschungsprozesses, beginnend von der Erhebung bis zur Auswertung, präsent sein (vgl. Von Unger 2014: 16). Dazu zählen unter anderem das informierte Einverständnis (informed con-

¹⁰ Gleichgesetzt mit kollaborativ.

¹¹ Es wurde von Allen Ivey Mitte der 60er Jahre als Methodik für den Unterricht von Grundberatung und Befragung von Kompetenzen entwickelt.

sent), eine respektvolle Beziehung zwischen den Forscher/innen und den Ko-Forschenden, die Anonymisierung der Daten, das Besitzrecht der Daten und Konzept der Objektivität (vgl. Buchner 2009: 516; Von Unger 2014: 15, 20).

1.2. Forschungsfrage und Zielsetzung

Ausgehend von den vorangehenden Theorien, vom Forschungsstand und der identifizierten Forschungslücke ergab sich die folgende Forschungsfrage:

„Inwiefern unterstützt der Einsatz der Reflecting Teams die Erforschung partizipativer Kooperation im Übergangsplanungsprozess von SEK I in SEK II oder Beschäftigung bei Jugendlichen mit Behinderung?“

Mit der Beantwortung der Frage¹² hat sich die vorliegende Masterarbeit zum Ziel gesetzt, sowohl den Einsatz des RT der Jugendlichen mit Behinderung im Kontext des Übergangsplanungsprozesses von SEK I in SEK II oder Beschäftigung zu dokumentieren und explorieren, als auch die partizipative Kooperation im Team zu erforschen. Anhand der Einzelfallbeobachtung soll des Weiteren untersucht werden, ob und wie das RT mit den Jugendlichen die partizipative Kooperation im Kontext dieses Übergangsplanungsprozesses unterstützen kann und insbesondere die partizipative Kooperation der Jugendlichen untereinander ins Auge gefasst werden.

Zusammenfassend kann daher festgehalten werden, dass das Erkenntnisinteresse dieser Masterarbeit die Erforschung der partizipativen Kooperation bei Jugendlichen mit Behinderung im Übergangsplanungsprozess von SEK I in SEK II oder Beschäftigung durch den Einsatz eines RT ist. Kooperationsfähigkeiten der Jugendlichen könnten dadurch gefördert und unterstützt werden, doch dies gilt es weiter zu erforschen. Die Ergebnisse könnten zur weiteren Theorieentwicklung im Rahmen des Übergangsplanungsprozesses, wie z.B. dem Einsatz der RT mit allen Beteiligten und zu weiteren Adaptierungen im inklusiven Bildungssystem und partizipativen Forschungsmethoden führen. Gerade darin spiegelt sich diebildungswissenschaftliche Relevanz wider.

Der Zugang zum Forschungsfeld wird durch das FWF-Forschungsprojekt „Kooperation für Inklusion in Bildungsübergängen“ an der Universität Wien gewährt. Als zentrale Forschungsgrundlage gilt das erste Zusammentreffen des RT von vier Jugendlichen mit einer hier definierten Behinderung, welche mit ausgewählten Erhebungs- und Auswertungsmethoden bearbeitet werden, die im darauffolgenden Unterkapitel aufgezeigt werden.

1.3. Methodisches Vorgehen

Den Daten für die Beantwortung der Forschungsfrage wird mittels einer teilnehmenden Beobachtung, die den qualitativen Forschungsmethoden zuzuordnen ist, nachgegangen. Flick,

¹² Die Forschungsfrage wurde offen bzw. mit der Forderung (durch das Fragewort inwiefern) nach einer deskriptiven Beschreibung formuliert. Die Begründung dafür war, dass eine Offenheit gegenüber der neu erforschten Thematik bzw. dem Datenmaterial des ersten RT eingefordert wurde und der Inhalt des ersten RT nicht beeinflusst werden konnte.

Von Kardoff und Steinke (2007: 14, 17, 20f) weisen darauf hin, dass durch eine qualitative Methode die Lebenswelten der Menschen von innen heraus beschrieben und entdeckt werden können, was zum besseren Verständnis von sozialen Wirklichkeiten beiträgt. Sie kann dadurch auf Abläufe, Deutungsmuster, Strukturmerkmale und verschiedene Eigenschaften aufmerksam machen, welches Nichtmitglied unzugänglich bleiben würde. Das Fremde bzw. von der Norm Abweichende kann als Erkenntnisquelle herangezogen werden, die neue Möglichkeiten von (Selbst-)Erkenntnis eröffnen kann, welche durch die Offenheit¹³ der Methode unterstützt wird. Besonders ist die Forschungsmethode dort zu empfehlen, wo es um die Erschließung eines bislang wenig erforschten Wirklichkeitsbereiches geht, wo auch die Beobachtungsformen methodologisch zu verordnen sind. Bislang unerforschte soziale Wirklichkeiten werden für andere zugänglich gemacht und Kommunikations- und Interaktionssequenzen analysiert. Für Friebertshäuser (1997: 503) gehört die teilnehmende Beobachtung zur Grundlagenforschung in der Bildungswissenschaft. Die Methode versucht das Verstehen des Fremden zu fördern und kann damit eine Basis für pädagogisches Handeln schaffen. Aus diesem Hintergrund soll die Fragestellung anhand einer teilnehmenden Beobachtung des ersten RT mit den Jugendlichen, sowie der anschließenden Dokumentation und Analyse der Daten durch die dokumentarische Methode nach Bohnsack beantwortet werden.

Bei der Erhebung der Daten handelt es sich detaillierter um eine offene, teilnehmende und halb-strukturierte Fremd- und Einzelfallbeobachtung in einem künstlichen Setting (RT). Dazu werden Beobachtungsprotokolle angefertigt und mit Audioaufnahmen des Gespräches ergänzt bzw. erweitert, die im Anschluss der Beobachtung transkribiert und anonymisiert werden. Es gibt verschiedene Transkriptionssysteme, die die Aufnahmen detailliert erfassen können. In diesem Fall werden die Transkriptionsregeln nach Dausien (1996: 615) eingehalten. Das Beobachtungsprotokoll und die Audioaufnahmen stellen die Grundlagen für die Auswertung und Analyse dar. Wie bereits erwähnt wurde, wird mithilfe der dokumentarischen Methode nach Ralf Bohnsack (2003, 2007) das erhobene Material ausgewertet und Bezüge zur Thematik hergestellt. Diese Methode wurde deshalb gewählt, da bei Protokollen bzw. Beobachtungen viele Wertungen bzw. (unbewusste) Bewertungen vorhanden sein können, da es sich um subjektive Wahrnehmungen der Beobachter/innen handelt. Daher war es von Relevanz eine Auswertungsmethode zu finden, die eine angemessene Distanz zwischen Forscher/innen und deren erhobenen Daten schaffen. Des Weiteren soll nicht nur der Inhalt des Gesagten im Vordergrund stehen, sondern auch die impliziten Gehalte der Gespräche. Dazu sei, so laut Bohnsack (2003: 131), eine zweifache Interpretation (formulierende und reflektierende) nötig. Einerseits die Interpretation der Äußerungen der Forschungspartner/innen (Was wurde gesagt?) und andererseits die Interpretation der Beobachtungsproto-

¹³ Im Vergleich zu quantitativen Methoden, die mit großen Zahlen und oftmals stark standardisierten Konzepten arbeiten (vgl. Flick, Von Kardoff, Steinke 2007: 17).

kolle bzw. das Nicht-Gesagte (Wie, auf welche Art und Weise?). Die Methode beinhaltet insgesamt vier Stufen der Auswertung: *formulierende Interpretation*, *reflektierende Interpretation*, *Diskursbeschreibung* und *Typenbildung*. In der Diskursbeschreibung wird die Gesamtheit der Daten verdichtet und zusammengefasst. Im letzten Schritt werden die Typiken bestimmt und in unterschiedliche Erfahrungsräume und Orientierungen differenziert. Ziel dabei ist es, Erlebnisschilderungen und Existenzhintergründe zum gesamten Fall herzustellen (vgl. Bohnsack 2003: 141, 145f). Die Abbildung 1 soll den Verlauf der Erhebung und Auswertung grafisch zusammenfassen.



Abbildung 1: Ablaufplan für die Beantwortung der Forschungsfrage
(eigene Darstellung, in Anlehnung an Bohnsack 2003)

1.4. Gliederung der Arbeit

Nach den einleitenden Worten des *ersten Kapitels* erfolgt eine Auseinandersetzung mit den wesentlichen Terminologien und Leitbegriffen der Masterarbeit. Hierbei handelt es sich um die Termini „Übergang“, „partizipative Kooperation“ und „Behinderung“. Ziel der Definitionen und ausgeführten Theorien ist es, ein grundlegendes und einheitliches Verständnis für den weiteren theoretischen Input zu gewähren.

Das *dritte Kapitel* dient dazu, die Situation der Jugendlichen mit Behinderung im Übergangsplanungsprozess von SEK I in SEK II oder Beschäftigung aufzuzeigen. Hier wird die aktuelle österreichische Situation in Zahlen ausgedrückt und Übergangskompetenzen, Barrieren und Erfolgsfaktoren identifiziert.

Anschließend wird im *vierten Kapitel* die Thematik Kooperation, vordergründig bezogen auf den Übergangsplanungsprozess, näher betrachtet. Zu klären gilt, wie Kooperation letztlich gelingen kann und welche Rahmenbedingungen dafür nötig sind. Zudem wird auch in diesem Kapitel auf die Grenzen einer Kooperation hingewiesen.

Das *fünfte Kapitel* beschäftigt sich mit den Reflecting Teams (RT), welche den empirischen Rahmen vorgeben. Zu Beginn wird ein theoretischer Kontext (systemisches Denken, Kybernetik 2. Ordnung, Konstruktivismus) indem sich die RT befinden, angeführt. Nach den detaillierten Beschreibungen, Grundannahmen und Grenzen des RT folgt eine theoretische Verknüpfung zur erwähnten Übergangsthematik von Jugendlichen mit einer Behinderung.

Im *sechsten Kapitel* wird erarbeitet, warum ein partizipativer Forschungsansatz im Rahmen der Arbeit und für weitere Forschungen mehr Stellenwert einnehmen und umgesetzt werden sollte. Dazu bedarf es zu Beginn einer Einleitung über den Begriff und welche Ansätze eine partizipative Forschungsmethode beinhalten. In einem weiteren Unterkapitel werden die einzelnen Komponenten erneut herausgegriffen und erläutert.

Das *letzte Kapitel* des theoretischen Teils zeigt wesentliche Aspekte einer Forschungsethik auf und betont noch einmal, welchen Stellenwert diese in einer Forschung einnehmen sollten und dass diese immer wieder reflektiert werden müssen.

Im empirischen und *achten Kapitel* wird zu Beginn das methodische Vorgehen erläutert. Dabei wird die dokumentarische Methode nach Bohnsack (2003) in ihren Grundzügen vorgestellt. Anschließend werden die einzelnen Auswertungs- und Analyseschritte theoretisch dargestellt und praktisch durchgeführt. Dem folgen die zur Diskussion gestellten Ergebnisse der empirischen Untersuchung. Im Allgemeinen soll verständlich gemacht werden, wie die Forschungsfrage beantwortet und welche Ergebnisse dabei erzielt wurden.

Die Zusammenfassung und Diskussion, das *neunte Kapitel*, soll den wissenschaftlichen Zugewinn und eine Schlussfolgerung der gesamten Arbeit mit einem Ausblick aufzeigen.

2. Klärung der Leitbegriffe und Terminologien

Die Begriffe „Übergang“, „partizipative Kooperation“ und „Behinderung“ unterliegen keiner allgemeingültigen Definition oder können im allgemeinen Sprachgebrauch verschiedene Bedeutungen haben, wodurch die Verständigung in wissenschaftlichem oder auch alltäglichem Kontext erschwert werden kann. Auch innerhalb der Disziplinen lassen sich die unterschiedlichsten Definitionen für ein und denselben Begriff vorfinden. Um daher eine wissenschaftliche Arbeit durchführen und empirisch arbeiten zu können, bedarf es zu Beginn an Begriffsbestimmungen, die in diesem Kapitel angeführt werden.

2.1. Übergang

Das Wort Übergang wird im Duden (2017a [online]) in fünf verschiedene Bedeutungen gegliedert:

- „ 1. (b) Stelle, Einrichtung zum Überqueren, Passieren
 - (a) das Überqueren, Überschreiten, Hinübergehen
- 2. Wechsel zu etwas anderem, Neuem, in ein anderes Stadium
- 3. (a) Übergangszeit
 - (b) Zwischenlösung
- 4. (bei der Bahn) zusätzliche, nachträgliche gelöste Fahrkarte für die nächsthöhere Klasse
- 5. Wechsel des Besitzers“.

Im Rahmen dieser Masterarbeit wird von der zweiten Beschreibung, von einem Wechsel zu etwas anderem bzw. Neuem, ausgegangen. Ein Wechsel könnte vom Kindergarten in die Volksschule, vom/von der Arbeitnehmer/in zum/zur Arbeitslosen oder zum/zur Rentner/in sein. Um den Begriff genauer unter einem bildungswissenschaftlichen¹⁴ Blickwinkel zu definieren, kann dazu auf verschiedene Modelle im internationalen Raum zurückgegriffen werden. In der Literatur weit verbreitete Konzepte sind laut Wiethoff (2011: 46) die folgenden:

- (a) Übergang als Ritus nach Arnold van Gennep (1986) und der Weiterentwicklung durch Victor Turner (1989),
- (b) Übergang als Statuspassage nach Anselm Strauss und Barney Glaser (1967),
- (c) Übergang als Transition nach John Adams und Barrie Hopson (1976) und dessen Weiterentwicklung durch Harald Welzer (1990) und
- (d) Übergänge aus systemtheoretischer Sicht nach Hans-Jürgen Balz (2002) sowie Eckard König, Gerda Volmer (2002) und Thorsten Bührmann (2008).

Als Folge dieser Konzepte entwickelten sich unterschiedliche Definitionen, z.B. handelt es sich laut Schröer (et al. 2013: 11) um Phänomene in Lebensläufen, die im alltäglichen Gebrauch vorkommen können und besonders in der Sozialwissenschaft im Mittelpunkt stehen. Nach Kutscha (1991: 113, 131) werden Übergänge als Schnittstellen individueller biographi-

¹⁴ Erziehungswissenschaft, Pädagogik und Bildungswissenschaft werden in diesem Kontext nicht differenziert.

scher Verläufe und sozialer Strukturen, sowie als Verzweigungen gesellschaftlich vorgeformter Entwicklungsbahnen definiert. Der Rahmen dieser Arbeit wird ausschließlich auf die Konzepte c) und d) beschränkt¹⁵, um die komplexe Verstrickung der Umwelt des Individuums in einem Übergangsprozess herauszukristallisieren.

Das Modell von Hopson und Adams (1976) wurde von Welzer (1990: 51) im Hinblick auf die Übergangsphase von Hochschulabsolvent/innen, (welche sich wiederum auf die Thematik Übergang Schule - Beruf beziehen lässt) erweitert. Welzer (1993: 34ff, 37) geht von einer systemtheoretischen Perspektive aus und hält fest, dass es sich bei Übergängen um komplexe und ineinander übergehende Wandlungsprozesse handelt. Es beinhaltet einen Wechsel aus eingelebten Lebensabschnitten in andere Lebenszusammenhänge. Personen werden in neue Sozialisationszusammenhänge gesetzt, die Herausforderungen mit sich bringen, wo sich über unterschiedliche Lernprozesse angepasst wird. Diese Prozesse sind mit bedeutsamen Veränderungen für das Individuum und die Umwelt gekennzeichnet. Mit einem analogen Verständnis beschreibt Bührmann (2008: 36) den Übergang als einen Wechsel von einem vertrauten sozialen System¹⁶ in ein neues, weitgehend unbekanntes System. Zu beachten gilt, dass dies je nach individuellen Voraussetzungen mit unterschiedlicher Intensität anders gestaltet und gemeistert wird (vgl. Von Felden 2010: 34f).

Solch eine systemtheoretische Betrachtungsweise des Überganges versucht die sozialen Prozesse eines Einzelnen unter der Beachtung des Umfeldes zu berücksichtigen. Denn Übergänge bewegen sich innerhalb sozialer Welten, die Auswirkungen auf die Umwelt und auf das Individuum haben können (vgl. Welzer 1993: 37, 8). Hervorzuheben ist, dass erst durch Welzer (1993) versucht wurde, die beteiligten sozialen Systeme mit in den Fokus zu nehmen. Zuvor wurde in erster Linie die Sichtweise auf das Individuum eindimensional beschränkt und die umliegenden Einflüsse nur wenig beachtet (vgl. Wiethoff 2011: 57).

Dieser Ansatz, dass das Individuum durch seine Umwelt beeinflusst und folglich der Übergangsprozess unterschiedlich geprägt sein kann, sowie dass der Übergang die Überwindung von Systemgrenzen darstellt, lässt sich mit der Denkweise des Entwicklungspsychologen Urie Bronfenbrenner (1981) verbinden. Sein Ansatz betrachtet den Menschen als einen Teil unterschiedlicher Systeme, mit denen derjenige/diejenige unmittelbar verbunden ist. Für Bronfenbrenner (1981: 43) entsteht ein Übergang nur dann, wenn ein Wechsel von einem System in ein anderes folgt, wie dies auch Welzer (1993) bzw. Bührmann (2008) zur Sprache bringen. Im nächsten Unterkapitel werden diese Wechselwirkung und das komplexe

¹⁵ An dieser Stelle sei anzumerken, dass die anderen Modelle keineswegs als belanglos erachtet werden sollten. Es bedarf lediglich einer Auswahl um ein einheitliches Bild für die hier durchgeführte Forschung zu erhalten. Bei weiterem Interesse können die angeführten Werke zur Vertiefung der Thematik herangeführt werden.

¹⁶ „Aus dem spätleinischen *systema* = aus mehreren Elementen zusammengesetztes und gegliedertes Ganzes. Menge von Elementen, zwischen denen bestimmte Beziehungen bestehen“ (Duden 2017a [online]). Bsp. die Familie kann als System bezeichnet werden, all ihre Mitglieder stehen in einem Wechselverhältnis zueinander. Jedes Element (Vater, Mutter, Kind) hat eine Beziehung zueinander und gleichzeitig zur Gesamtheit der Mitglieder der Familie. Außerdem hat jeder/jede Angehörige der Familie noch Wechselbeziehungen zur Umgebung, z.B. Schule, Beruf oder Verwandtschaft (vgl. Uni Hamburg o.J. [online]).

Spannungsverhältnis zwischen den Akteur/innen und deren Umwelt unter den ökosystemischen Ansatz von Bronfenbrenner (1981, 1989, 1993) hervorgehoben.

2.1.1. Ökosystemischer Ansatz menschlicher Entwicklung nach Bronfenbrenner

Jedes Individuum steht in Interaktion mit seiner/ihrer Umwelt und nach Bronfenbrenner (1989: 39) setzt sich die Umwelt aus den Lebensbereichen und ihren Verbindungen untereinander zusammen. Sie ist eine ineinander geschachtelte Anordnung und ein Zusammenspiel von eingebetteten Systemen¹⁷. Um diese voneinander unterscheiden zu können, etablierte er das Mikro-¹⁸, Meso-¹⁹, Exo-²⁰, Makro-²¹ und Chronosystem²². All diese Systeme stellen zusammen die Ökologie der menschlichen Entwicklung dar und laut Bronfenbrenner (1981: 37, 1993: 37) beschäftigt sie sich:

„mit der fortschreitenden gegenseitigen Anpassung zwischen dem aktiven, sich entwickelnden Menschen und den wechselnden Eigenschaften seiner unmittelbaren Lebensbereiche. Dieser Prozess wird fortlaufend von den Beziehungen dieser Lebensbereiche untereinander und von den größeren Kontexten beeinflusst, in die sie eingebettet sind“ (Bronfenbrenner 1981: 37, 1993: 37).

Als die zentrale Thematik dieser Theorie kann dabei der wechselseitige Einfluss angesehen werden, welcher vom Menschen auf die Umwelt und umgekehrt ausgeübt wird. Der Mensch befindet sich im ständigen Austausch mit den verschiedenen Lebensbereichen und bewirkt Veränderungen im System und an sich selbst. Bronfenbrenner (1981: 38, 1990: 76) spricht von einer Reziprozität, die Interaktionen zwischen dem Individuum und der Umwelt wirkt in beiden Richtungen. Die einzelne Person wird dabei als wachsende dynamische Einheit angesehen. Von Relevanz ist dabei auch die Art und Weise, wie Eigenschaften von dem Individuum in der jeweiligen Umwelt vernommen werden (vgl. Bronfenbrenner 1993: 38).

Werden diese Theorien näher unter dem Aspekt des Übergangsprozesses betrachtet, sieht Bronfenbrenner (1981: 37, 43) Übergänge stets in Verbindung zur menschlichen Entwicklung. Es wird von einer beständigen Veränderung ausgegangen und mit den Fragen konfrontiert, wie die Person die Umwelt wahrnimmt und sich damit auseinandersetzt. Durch diese Auseinandersetzung bzw. den Austausch des Individuums mit der Umwelt und die Einbet-

¹⁷ Diese fünf Systeme sind wesentliche Lebenswelten in denen eine Entwicklung stattfinden kann, so Bronfenbrenner (1993).

¹⁸ Das *Mikrosystem* umfasst die "unmittelbaren und augenblicklichen Lebensbereiche" (Bronfenbrenner 1993: 23). Bezogen auf den Übergang Schule - Beruf könnten die Familie, Schulkasse, Peers, Berufsberatung oder Berufsschule die Lebensbereiche darstellen und im Kontext der Berufsausbildung ist das Mikrosystem laut Harney (2008: 322) der jeweilige Arbeitsplatz.

¹⁹ Das *Mesosystem* beinhaltet "alle Verbindungen und Wechselbeziehungen zwischen den Lebensbereichen, an denen die sich entwickelnde Person aktiv beteiligt ist" (Bronfenbrenner 1993: 41). Im Blickwinkel der Berufsausbildung betrachtet, sind das Mesosystem die Betriebe und Schule (vgl. Harney 2008: 322) oder für Jugendliche die Beziehung zwischen Elternhaus und Schule (vgl. Fasching et al. 2017: 312).

²⁰ "Das *Exosystem* bezieht sich auf Lebensbereiche, an denen die sich entwickelnde Person nicht aktiv beteiligt ist, die aber Einfluss auf sie oder ihre Lebensbereiche, ausüben" (Bronfenbrenner 1993: 42). Den Kontext des Übergangsplanungsprozesses stellen z.B. die Maßnahmen und Angebote zur Berufsvorbereitung und -ausbildung, Bildung, Beschäftigung oder Arbeitsmarkt (vgl. Harney 2008: 322) oder der sozioökonomische Status der Eltern, Arbeit oder Arbeitslosigkeit der Eltern (vgl. Fasching et al. 2017a: 312) dar.

²¹ "Das *Makrosystem* umfasst die grundsätzliche formale und inhaltliche Ähnlichkeit der Mikro-, Meso- und Exosysteme sowie die zugrunde liegende Weltanschauung und Ideologie" (Bronfenbrenner 1993: 42). Bezogen auf den Übergang werden hier besonders das Schulsystem oder die gesellschaftlichen Strukturen angesehen (vgl. Harney 2008: 322).

²² "Das *Chronosystem* schließt sowohl die zeitliche Dimension der Entwicklung ein als auch die biografische Abfolge, und zwar bezogen auf Veränderungen der Welt und der sich entwickelnden Person" (Bronfenbrenner 1990: 70).

tung in verschiedene Umweltsysteme, ist die menschliche Entwicklung möglich. Findet die Person durch einen Wechsel aus der gewohnten Rolle dabei eine neue Position, kann von einem geglückten und ökologischen Übergang gesprochen werden. Diese Wechselbeziehungen mit der Umwelt können in einem Übergang als hilfreiche (z.B. als Unterstützung der Familie oder Kooperation aller Beteiligten²³) aber auch als hemmende Faktoren auftreten. Wenig förderliche Entwicklungsbedingungen in einem Übergang sind für Bronfenbrenner (1981: 201ff) die fehlenden Kooperationen zwischen den Systemen²⁴. Dies lässt darauf schließen, dass die Qualität des Überganges von der Verbindung des Individuums mit seiner/ihrer Umwelt abhängig ist, siehe dazu Kapitel 3. *Jugendliche mit Behinderung im Übergangsplanungsprozess von SEK I in SEK II oder Beschäftigung.*

2.1.2. Übergangsplanungsprozess

Der Übergangsplan wurde aus dem englischen Begriff „Individual Transition Plan“ abgeleitet. Laut TSW²⁵ (2005 [online]) ist es ein Planungsinstrument, welches gemeinsam mit allen Akteur/innen individuelle Bildungs- bzw. Förderpläne für einen erfolgreichen Übergang in eine weiterführende Schule oder in den Arbeitsmarkt erarbeiten sollen. Im Allgemeinen lässt sich aus der Literatur (vgl. European Agency 2006 [online]) entnehmen, dass ein weites Spektrum von ITP-Bezeichnungen vorhanden ist (z.B. schulischer Förderplan, Integrationsprojekt, Individual Education Plan (IEP)²⁶, Individual Learning Plan (ILP)²⁷ oder Bildungsplan). Dies lässt auf eine Vielseitigkeit des Begriffes hindeuten.

In erster Linie wurde dieser Plan für Menschen mit Behinderung entwickelt, er fasst besonders die gemeinsame Kooperation und Planung der Zukunft ins Auge. Im Allgemeinen lassen sich folgende Ziele zusammenfassen (vgl. European Agency 2006 [online]; TSW 2005 [online]):

- (a) maßgebliche Beteiligung der Jugendlichen an dem Übergangsplan,
- (b) enge Verbindung mit den Bildungseinrichtungen der Jugendlichen²⁸,
- (c) Miteinbeziehung aller Beteiligten²⁹,
- (d) Zukunftsplanung,
- (e) Kontrolle über ihr eigenes Leben,
- (f) Verbesserung der Chancen einen Beruf zu finden und diesen auch zu behalten,

²³ Darunter werden die Beziehungen zwischen den Menschen von verschiedenen Systemen verstanden.

²⁴ „Je höher dabei die Zahl an Mikrosystemen ist, zwischen denen wechselseitige Beziehung mit regelmäßiger Austausch und gemeinsamen Zielen (=Kooperation) etabliert werden können, desto günstigere Entwicklungsbedingungen (entwicklungsförderndes Potenzial) ergeben sich für das Individuum“ (Fasching et al. 2017a: 312).

²⁵ Transition from school to work.

²⁶ Fokussiert auf die schulische Bildung der Jugendlichen als Ganzes (vgl. European Agency 2006 [online]).

²⁷ Der individuelle Lernplan (ILP) ist ein personalisiertes Dokument, das die Schüler/innen mit ihren Unterstützer/innen (Eltern, Professionelle) entwickeln, um die Fortschritte ihrer Ziele während jedes Schuljahres zu verdeutlichen (European Agency 2006 [online]).

²⁸ Das Miteinbeziehen der Bildungseinrichtungen hat den Hintergrund, dass die Lücke zwischen Schule, Ausbildung oder Beruf geschlossen werden soll und dadurch ein besserer Einstieg gewährleistet werden kann (vgl. TSW 2005 [online]).

²⁹ Wie zum Beispiel Lehrpersonen, Eltern, Jugendliche, Jugendcoaches oder Berufsberater/innen.

- (g) Interessen, Motivation, Kompetenzen und Fertigkeiten mit den Anforderungen des Arbeitsplatzes vereinbaren,
- (h) Eigenständigkeit, Motivation und Selbstbewusstsein des Jugendlichen stärken oder
- (i) Situationen schaffen, die für alle Beteiligten einen Gewinn darstellen.

Durch die Verbindung des Wortes Prozess³⁰ in dem hier angeführten Kontext soll der Übergangsplanungsprozess von der Schule in einen Beruf oder eine Ausbildung über einen längeren Zeitraum vermittelt werden. Prozesse solcher Art sollten nicht kurz vor dem Übergang stattfinden, sondern bedürfen längerer Vorbereitung und Planung, siehe Kapitel 3.

2.1.3. Übergangsforschung

Übergänge geraten immer mehr in den Blick der Forschung, da Phänomene des Wandels zwischen sozialen Situationen und Zuständen als Übergänge zunehmend thematisiert werden. Dies gilt ebenfalls für die Übersichtspublikationen zu Übergängen in Bildung und Ausbildung (vgl. Hof et al. 2014: 8). Besonders etablierte sich die Übergangsforschung im bildungswissenschaftlichen Kontext in den 1990er Jahren, als der Begriff Übergang in ein zentrales pädagogisches Zentrum gerückt ist und von der Transitionsforschung aus dem englischen Raum durch vielseitige methodologische Ansätze geprägt wurde. Dazu lässt sich in der Forschungs- und Literaturlandschaft eine Vielzahl von empirischen Studien, sei es über die verschiedenen Lebensphasen oder Sozialisation, aufzeigen (vgl. Thielen 2011: 9).

Im Hinblick auf die bildungswissenschaftliche Disziplin lassen sich mehrere Perspektiven in der Übergangsforschung aufweisen. Anzumerken ist, dass diese Sichtweisen wechselseitig aufeinander bezogen werden können. Thielen (2011: 10) beschäftigt sich insbesondere mit

- a) der systemischen Sichtweise, die sich systemtheoretisch auf Übergänge zwischen verschiedenen pädagogischen, aber auch nichtpädagogischen, Systemen und Teilsystemen bezieht und mit
- b) der biografie- bzw. lebenslauftheoretischen Betrachtungsweise. Damit sind Übergänge in der Lebensspanne, etwa zwischen verschiedenen Alters-, Lebens- und Entwicklungsphasen, aber auch zwischen unterschiedlichen Lebenswelten gemeint.

Die Perspektiven a) und b) sind unmittelbar miteinander verbunden, da das Erziehungssystem für unterschiedliche Lebensbereiche verschiedene Systeme vorsieht, indem bestimmte Entwicklungsprozesse zugeteilt werden³¹. Fakt ist, dass Biographien eines Individuums durch gesellschaftliche und institutionelle Übergänge strukturiert werden (vgl. Thielen 2011: 10).

³⁰ „Prozess ist ein Vorgang, der sich über eine gewisse Zeit erstreckt, bei dem etwas entsteht, sich herausbildet“ (Duden 2017e [online]).

³¹ Bspw. der Kindergarten für die Kleinkinder.

Hingegen geht Koch (2004: 560) von

- c) individuell-biografischen Perspektiven, bei der die damit einhergehenden Herausforderungen für das Individuum im Mittelpunkt stehen³² und von
- d) „Pädagogischen Forschungen“, welche versuchen Übergangsproblemen entgegenzuwirken und Übergänge pädagogisch und didaktisch gestaltet werden³³, aus.

Infolgedessen wird deutlich, dass im Rahmen der Übergangsforschung unterschiedliche Erkenntnisinteressen im Vordergrund stehen. Des Weiteren leiten die Begriffsbestimmungen die Übergangsforschung in eine bestimmte Richtung. Die Forschungsperspektive, die dieser Masterarbeit zugrunde liegt, bezieht sich auf die Pädagogische Forschung und die systemische Perspektive. Beide Ansätze stehen miteinander in Verbindung und sollten nicht getrennt voneinander betrachtet werden. Die Pädagogische Forschung beschäftigt sich ausführlich mit allen Akteur/innen und den möglichen Hürden des Übergangsprozesses. Die Akteur/innen sind unmittelbare Teile des Systems eines Individuums, das ein wesentlicher Punkt der systemischen Betrachtungsweise ist. Darüber hinaus befindet sich dieser Aspekt bereits in der Begriffsdefinition nach Welzer (1993), siehe 2.1. *Übergang*.

2.2. Partizipative Kooperation

Ein wesentlicher Begriff dieser Masterarbeit ist die partizipative Kooperation, die ein eng gefasstes Verständnis von Kooperation und Partizipation ausdrückt. An dieser Stelle sei angemerkt, dass partizipative Kooperation in der bisherigen Literatur wenig Gebrauch findet oder erforscht wurde. Um daher den Begriff umfassend und verständlich erklären zu können, werden anfangs die Begriffe Partizipation und Kooperation getrennt voneinander betrachtet und mit der ausgewählten Literatur beschrieben. Abschließend erfolgt mithilfe der Operationalisierung der beiden Begriffe die Erarbeitung einer Definition für partizipative Kooperation, die für weitere Überlegungen und Erhebungen erforderlich ist³⁴.

2.2.1. Partizipation

Das Wort Partizipation lässt sich von dem lateinischen Begriff participatio ableiten und bedeutet übersetzt Beteiligung (vgl. Wirtz 2016 [online]). Im Duden (2017c [online]) wird es wie folgt umschrieben; „Teilhaben, Teilnehmen, Beteiligtsein“. Wird der Wortstamm genauer betrachtet, setzt sich der Wortteil Partizip aus zwei lateinsichen Wörtern zusammen: pars = Teil und capere = nehmen, fassen (vgl. Duden 2017b [online]).

Das Verb partizipieren wird folgendermaßen beschrieben, „von etwas, das ein anderer hat, etwas abbekommen bzw. teilhaben“ (Duden Verlag 2005: 768). Jedoch bedeutet eine bloße Teilnahme nicht, dass die Beteiligten auch partizipieren. Vielmehr heißt laut Schröder (1995:

³² Zudem werden individuelle Bearbeitungs- und Bewältigungsstrategien erforscht (vgl. Koch 2004: 560).

³³ Zielgruppe dieser Forschung sind alle Beteiligten (vgl. Koch 2004: 560).

³⁴ Das Augenmerk liegt bei einem bildungswissenschaftlichen und inklusiven Kontext für Menschen mit Behinderung.

14) Partizipation, Entscheidungen, die das eigene Leben und die Gemeinschaft betreffen, zu teilen, gemeinsam zu kooperieren und Lösungen zu finden.

Wird die Semantik des Wortes interpretiert, kann festgehalten werden, dass es sich nicht bloß um eine Teilhabe an etwas handelt, sondern vielmehr um ein bewusstes Zusammenarbeiten, Mitgestalten und Mitbestimmen. Besonders in der Thematik der Inklusion³⁵ spielt der Begriff eine bedeutsame Rolle, da von einer Teilhabe an einer gleichberechtigten Gesellschaft in vielfältiger Weise die Rede ist. Eine gleichberechtigte Beteiligung an verschiedenen Lebensbereichen (z.B. Schule, Wohnen, Arbeit, Freizeit) ist eine langjährige Forderung der emanzipatorischen Behindertenbewegung (vgl. Flieger 2009 [online]), siehe Unterkapitel 5.1.

Eine Partizipation beginnt erst dann, wenn alle Beteiligten eine Entscheidungsmacht haben. Um Partizipation als Beteiligung mit Entscheidungsmacht klarer darzustellen, wurde ein Stufenmodell, in Anlehnung an Modelle der Bürgerbeteiligungen aus den USA (Arnstein 1969) und Deutschland (Trojan 1988), entwickelt, siehe Abbildung 2. Anhörung und Einbeziehung sind Vorstufen einer Partizipation, welche oftmals die letzte Station einer Teilhabe im Bereich von Studien oder andersartiger Zusammenarbeit ist. Dies bedeutet, dass die Akteur/innen informiert, befragt und in eine beratende Funktion einbezogen werden. Um von einer Partizipation sprechen zu können, werden Mitbestimmung (Stufe 6), teilweise Entscheidungskompetenzen (Stufe 7) und -macht (Stufe 8) benötigt. In der Stufe 8 liegt oftmals die Macht bei den Expert/innen, sie wird nur selten den Teilnehmer/innen überlassen. Dabei erweist sich eine geteilte Entscheidungsmacht als erfolgreich und neue Erkenntnisse werden hervorgebracht (vgl. Von Unger 2014: 40f). Die Abbildung 2 verdeutlicht, dass es Reflexion und bewusste Organisation beansprucht, um von einer „echten“ Partizipation sprechen zu können. Nur in den wenigsten Fällen, sei es im schulischen Kontext, in Unternehmen oder Forschungen kann von der hier vorgestellten Partizipation ausgegangen werden.

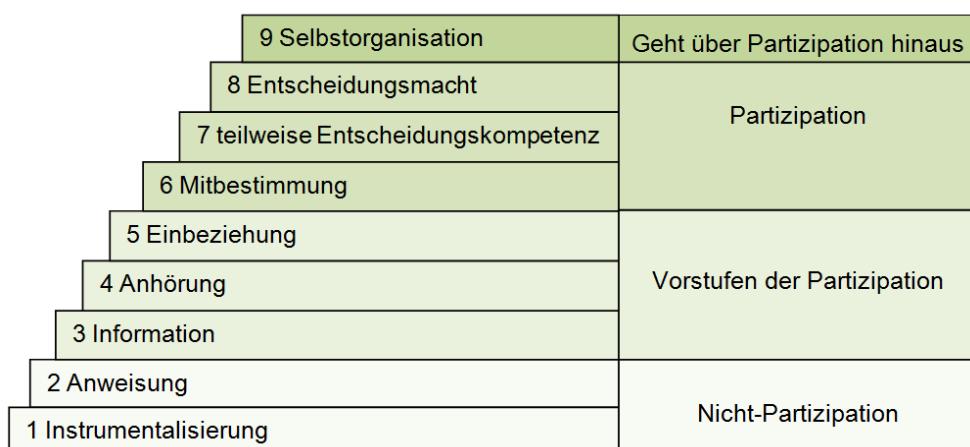


Abbildung 2: Stufenmodell der Partizipation (Von Unger 2014: 40; zit. n. Wright et al. 2010)

³⁵ Inklusion hat den Anspruch Aussonderung möglichst umfassend zu überwinden bzw. Hindernisse beim Lernen, Wohnen, Beruf, ... für alle Menschen zu beseitigen (vgl. Flieger, Schönwiese 2011: 29).

2.2.2. Kooperation

Der Terminus der Kooperation wird in der Alltagssprache oft synonym verwendet und unterschiedlichen Disziplinen beschäftigen sich mit dem Phänomen Kooperation, wodurch eine breite Bedeutungsvielfalt entstand. Dies bedeutet jedoch nicht, dass innerhalb von Fachrichtungen einheitliche Kooperationsdefinitionen vorhanden sind und dahingehend auch ein identisches Kooperationsverständnis besteht. Es gibt in der Literatur eine Vielzahl von deutsch- und englischsprachigen Begriffen, z.B. Netzwerk, Gemeinschaft, Zusammenarbeit, Kollaboration etc., die je nach Autor/in unterschiedlichen Gebrauch finden. Laut Kamski (2009: 110) soll es in der Literatur über 100 unterschiedliche Definitionsmöglichkeiten geben. Vor diesem Hintergrund scheint es von Bedeutung zu sein, die Semantik des Wortes zu betrachten. An dieser Stelle sei darauf hingewiesen, dass dieses Unterkapitel keine vollständige Analyse des Kooperationsbegriffes vorweist, sondern lediglich als Verständnis für die behandelte Thematik dienen soll.

Das Wort Kooperation geht zurück auf den lateinischen Begriff cooperatio und bedeutet übersetzt Zusammenarbeit (vgl. Duden 2017 [online]). Genauer definiert, lässt sich der Wortstamm in zwei Teile gliedern co = zusammen/mit/nebeneinander und opera = tätig sein/wirken/handeln (vgl. Spieß 2016 [online]). Das Präfix Ko drückt eine Beziehung zwischen zwei Subjekten oder Objekten aus, die miteinander/zusammen/gemeinsam handeln bzw. etwas miteinander zu tun haben (vgl. Stoller-Schäi 2009 [online]).

In erster Linie kann der Begriff also als eine Form von Zusammenarbeit zwischen Personen, Gruppen oder Institutionen angesehen werden (vgl. Spieß 2016 [online]). Es zeichnet sich durch ein Handeln von zwei oder mehreren Individuen aus (vgl. Bojanowski, Poppendieck 2013: 137; Sebe-Opfermann 2013: 92), welche sich bewusst in Gemeinsamkeit mit einer bestimmten Thematik beschäftigen (vgl. Spieß 2015: 72).

Kooperation wird des Weiteren als eine Systemeigenschaft definiert, als Eigenschaft einer Familie, eines Teams, eines Schulkollegiums oder einer Fachgruppe. Diese sozialen Systeme sollen gemeinsam Probleme lösen und die dabei auftretenden Entscheidungen werden zusammen getroffen. Dies bedeutet, dass ein soziales System so verändert werden muss, dass ein kooperatives System entstehen kann (vgl. Huber et al. 2009 [online]).

Durch das gemeinsame Arbeiten können sich weitergehende Erkenntnisse entwickeln, denen in den verschiedensten Themenbereichen eine relevante Rolle zugeordnet werden kann. Dies kann mithilfe eines gemeinsamen Ziels erreicht werden. Dabei wird keine endgültige Einigung über das zu Erreichende angestrebt, sondern es geht vielmehr darum, die verschiedenen Perspektiven zu respektieren und die Beteiligung aller sicher zu stellen. Es ist daher von Bedeutung, dass Kooperation kein definiertes Ende vorgibt (vgl. Gergen, Epstein 2005: 188).

Kooperation „ist ein unverzichtbarer grundlegender gruppendifamischer Vorgang, in dem meist arbeitsteilig organisierte, aber aufeinander bezogene und als gleichwertig und gleichberechtigt anerkannte Aktivitäten auf ein gemeinsames Ziel hin gebündelt werden“ (Köck, Ott 1976: 225).

Zu erkennen ist, dass die beiden Unterkapitel zweifellos Ähnlichkeiten aufweisen, sei es eine Zusammenarbeit mehrerer Individuen oder die Teilnahme an etwas. Ziel der Zusammensetzung der beiden Begriffe ist es, ein spezielles und eingegrenztes Verständnis von Kooperation für die hier behandelte Thematik erzeugen zu können und dieses für die Masterarbeit fassbar zu machen. Kooperation kann als eine bloße Teilnahme an etwas, ohne jegliches Interesse oder Freiwilligkeit angesehen werden. Im wirtschaftlichen Kontext wird z.B. Kooperation von außen durch Vorgaben und Wettbewerbsgedanken gesteuert bzw. erzwungen. Dies entspricht allerdings nicht dem angeführten Grundgedanken eines inklusiven Settings. Das Eigenschaftswort *partizipativ* soll daher das freiwillige und durch das eigene Interesse geleitete Teilnehmen hervorrufen. Wird das Stufenmodell, Abbildung 2 in Erinnerung gerufen, betont Partizipation zusätzlich die Entscheidungsmacht in einem Prozess und Schröder (2005: 14) geht hier von Entscheidungen aus, die das eigene Leben betreffen. Zusammenfassend soll daher das Adjektiv die aktive, gleichberechtigte und freiwillige Teilhabe während der Kooperation betonen und als bewusstes Mitgestalten und Mitbestimmen des eigenen Lebens angesehen werden. An dieser Stelle gilt anzumerken, dass die Terminologie partizipative Kooperation nicht nur das Individuum alleine betrifft, sondern das gesamte Umfeld³⁶ miteinbezogen wird. Diese Eigenschaften verweisen auf essentielle Aspekte vor und während eines Überganges, somit kann eine Verbindung zur weiteren Thematik hergestellt werden. Darüber hinaus behandeln die Jugendlichen in den RT ihre individuellen Übergangsthematiken und beschäftigen sich somit mit dem eigenen Leben. Überdies erzielen RT nur dann einen Erfolg, wenn alle Beteiligten freiwillig teilnehmen und ein gleichberechtigter Raum für die Kommunikation der Unterschiede ermöglicht wird, Näheres im Kapitel 5. *Das Reflecting Team (RT)*.

2.3. Zum Verständnis von Behinderung

Ziel dieses Unterkapitels ist es nicht, den Begriff Behinderung in all seinen Umfängen gänzlich zu definieren. Es soll vielmehr einen Überblick über verschiedene Gedankenansätze geben, die die Vielseitigkeit des Begriffes betonen und eine Definition für die Arbeit anführen.

Trotz der vielfältigen Etablierung in der Wissenschaft oder im allgemeinen Sprachgebrauch liegt keine allgemein anerkannte Definition des Begriffes Behinderung vor. Ein Grund dafür könnte sein, dass sich der Begriff in medizinischen, psychologischen, pädagogischen, soziologischen oder bildungs- und sozialpolitischen Kontexten wiederfindet und jede Disziplin mit unterschiedlichen Kategorien arbeitet. Ebenso führen ähnliche Termini wie Krankheit, Schädigung, Beeinträchtigung, Benachteiligung oder Störung, die als Synonyme für Behinderung

³⁶ Familie, Freunde, Professionelle, ... Das Individuum darf nicht isoliert betrachtet werden.

in Verwendung sind, zu Unklarheiten (vgl. Dederich 2009: 15). Laut dem International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF)³⁷ ist Behinderung ein Oberbegriff für Schädigungen sowie Beeinträchtigungen der Aktivität und Teilhabe, wobei individuelle Kontextfaktoren, siehe dazu 1.3.2. *ICF Modell der WHO*, miteinbezogen werden (vgl. DIMDI 2004: 9). Die unterschiedlichen Definitionen verweisen darauf, dass der Begriff von gebundenen Kriterien und Kontexten, die von den jeweiligen Professionen abhängig sind, geleitet werden. Jedoch beruhen die Ausgangspunkte der Begriffsbestimmungen auf Negativphänomenen³⁸ des menschlichen Daseins (vgl. Dederich 2009: 15; zit. n. Lindmeier 1993: 22).

Im Wandel der Zeit durchlebte der Begriff deutliche Veränderungen. Die ersten Klassifikationen sind lediglich von einer Schädigung oder Krankheit ausgegangen. Hingegen bringen neue Klassifikationen die Beeinflussung unterschiedlicher Rahmenbedingungen zum Ausdruck. Die Gesamtsituation rückt immer mehr in den Fokus, wie z.B. die Umwelt, das Milieu, soziale und gesellschaftliche Aspekte, personelle Bedingungen, Lebensumstände und Lebenshintergründe (vgl. Dederich 2009: 16), welche Kontextfaktoren im ICF-Modell darstellen. Im Rahmen dieser Arbeit wird Behinderung aus interaktionistischer und systemischer Sicht, unter Miteinbeziehung des ICF-Modells, betrachtet. Diese Sichtweise ermöglicht einen weitläufigen Blick auf das Phänomen Behinderung unter Einbeziehung von gesellschaftlichen Normen. Die Verknüpfung mit dem ICF-Ansatz hat den Nutzen, den Begriff über Professionsgrenzen hinweg auf internationaler Ebene verständlich zu machen und weitere Einflüsse auf das Phänomen Behinderung zu integrieren. Laut Cloerkes (2007: 6) kann es als soziales Modell betrachtet werden, indem es den gesellschaftlichen Kontext, in welchem Menschen mit Behinderung leben, berücksichtigt.

2.3.1. Behinderung aus interaktionistischer Sichtweise

Behinderung aus dieser Perspektive, die in der Soziologie ihren Ursprung findet, beinhaltet drei wesentliche Aspekte (vgl. Dederich 2009: 22, in Anlehnung an Cloerkes 1997):

„Erstens muss bei einem Individuum (...) ein außergewöhnliches Merkmal (...) vorhanden sein, das die Aufmerksamkeit anderer Individuen auf sich zieht (...). Zweitens muss dieses Merkmal andersartig sein und als Abweichung von sozialen Erwartungen wahrgenommen werden. (...) Drittens kann nur dann von einer Behinderung gesprochen werden, wenn die Andersartigkeit in einem gegebenen kulturellen Kontext als unerwünschte Abweichung von einer Norm oder Erwartung wahrgenommen und negativ bewertet wird.“

³⁷ Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit. ICF gehört zu der von der WHO entwickelten Familie von Klassifikationen für die Anwendung für verschiedene Aspekte der Gesundheit. Ziel ist eine standardisierte Form einer Sprache und einen Rahmen zur Beschreibung von Gesundheitszuständen und mit Gesundheit zusammenhängenden Zuständen zur Verfügung zu stellen (vgl. DIMDI 2004: 9).

³⁸ Wie z.B. Bleidick (1977: 9): „Als behindert gelten Personen, die infolge einer Schädigung ihrer körperlichen, seelischen oder geistigen Funktionen soweit beeinträchtigt sind, dass ihre unmittelbaren Lebensverrichtungen oder ihre Teilnahme am Leben in der Gemeinschaft erschwert wird“.

Auf dieser Grundlage definiert Cloerkes (1997: 6) eine Behinderung, als „dauerhafte und sichtbare Abweichung im körperlichen, geistigen oder seelischen Bereich, der allgemein ein entschieden negativer Wert zugeschrieben wird. Dauerhaftigkeit unterscheidet Behinderung von Krankheit. Sichtbarkeit ist im weitesten Sinne das Wissen anderer Menschen um die Abweichung. (...) von behindert ist dann zusprechen, wenn erstens eine unerwünschte Abweichung von wie auch immer definierten Erwartungen vorliegt und wenn zweitens deshalb die soziale Reaktion auf ihn negativ ist“.

Dieser Ansatz nach Cloerkes zeigt, dass Behinderung im Kontext einer Gesellschaft betrachtet werden sollte. Menschen mit Behinderung gelten als etwas Fremdes, wenn sie anders als die übrigen Mitglieder der Gesellschaft sind. Die Person bleibt fremd, weil sie anders aussieht, handelt und reagiert als es sein/ihr soziales Umfeld gewohnt ist. Was als normal gilt, formt die Gesellschaft nach illusionären Idealbildern nach dem richtigen Menschen. Und aufgrund unserer Denk- und Kulturtradition sind wir nicht in der Lage, dem Phänomen der Behinderung sachlich und menschlich gerecht zu werden (vgl. Neumann 1997: 25). „Wir kennen offensichtlich nur die eine gesellschaftliche Norm; alles, was dieser nicht entspricht, gilt als Abweichung“ (ebd. 25). Behinderung ist daher nach dieser Definition nicht ein individuelles Merkmal des jeweiligen Individuums, sondern das Ergebnis eines sozialen Prozesses (vgl. Fasching 2013: 126).

Dederich (2009: 17, 20, 23) bezeichnet dies als nicht gelungenen Umgang mit Verschiedenheiten. Demzufolge werden Menschen mit Behinderung als eine soziale Randgruppe bzw. Minderheit determiniert, was zur Schaffung von sozialen Ungleichheiten beiträgt. Im Folgenden soll nun das ICF-Modell der WHO ausführlicher angeführt werden, wodurch die gegenseitige Beeinflussung der unterschiedlichen Aspekte und die Betrachtung des gesamten Lebenshintergrundes verstärkt werden soll.

2.3.2. *ICF-Modell der WHO*

Die Grundstrukturen des ICF Modells heben die Verflechtung und gegenseitige Beeinflussung der verschiedenen Faktoren noch stärker hervor. Es ist ein komplexes Modell interaktiver Wechselwirkung, das Behinderung nicht allein auf biomedizinische Aspekte dezimiert, sondern den gesamten Lebenshintergrund eines Individuums eingliedert (vgl. Brähler, Strauß 2012: 53), siehe Abbildung 3.

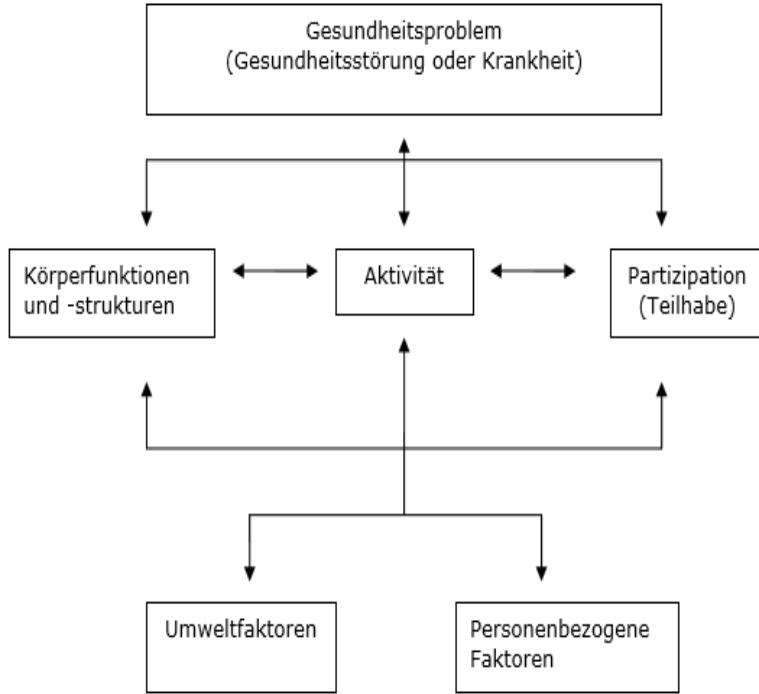


Abbildung 3: Grundstrukturen des ICF-Modells (DIMDI 2004: 23)

Die *Körperfunktionen* umfassen alle physiologischen Funktionen³⁹ des menschlichen Organismus, einschließlich mentaler Funktionen⁴⁰. Zur *Körperstruktur* zählen die Bestandteile des Körpers wie Skelett, Muskelgruppen oder Organe. Die *Aktivität* symbolisiert die Durchführung einer Handlung. Kann diese gesundheitsbedingt nicht (ausreichend) ausgeführt werden, wird von einer Behinderung gesprochen. Die *Teilhabe* ist die *Partizipation* in Lebenssituationen, wie z.B. Zugang zu verschiedenen Lebensbereichen (beruflich oder kulturell). Insbesondere nehmen die Kontextfaktoren einen wesentlichen Stellenwert im Modell ein. Sie werden zwischen *Umweltfaktoren* und *personenbezogenen Faktoren* unterschieden. Umweltfaktoren beinhalten das Lebensumfeld, somit die äußeren Bedingungsrahmen, die durch gewisse Einflüsse positiv beeinflusst werden können, sei es durch einen Sprachcomputer, eine Gehhilfe, soziale Unterstützung durch Freunde oder Familie. Personenbezogene Faktoren sind Merkmale einer Person, die die funktionale Gesundheit beeinflussen, welches Geschlecht, Alter, Bildung, Erziehung, Lebensstil, Persönlichkeitsmerkmale und Gewohnheiten beinhaltet (vgl. Brähler, Strauß 2012: 53f; DIMDI 2004: 14). Weisen Menschen in den oben genannten Punkten gewisse Defizite auf, werden diese als Individuen mit Behinderung betrachtet. Ein Mensch ist nicht behindert, wenn er in allen essentiellen Lebensbereichen (=Kontextfaktoren) so handeln kann, wie es für eine Person ohne Gesundheitsprobleme⁴¹ in einer vergleichbaren Lebenssituation von der Gesellschaft verlangt wird (vgl. Brähler, Strauß 2012: 55).

³⁹ „Physiologische Funktionen sind neuronale oder muskuloskeletale Funktionen“ (DIMDI 2004: 14).

⁴⁰ Z.B. kognitive Fähigkeiten (Aufmerksamkeit, Gedächtnis, Problemlösen), Bewusstsein, Antrieb, affektive Funktionen (Angst, Scham, Freude).

⁴¹ Im Kontext des ICF-Modells betrachtet.

3. Jugendliche mit Behinderung im Übergangsplanungsprozess von SEK I in SEK II oder Beschäftigung

Der Übergang von der Schule in das Erwerbsleben oder die Weiterbildung stellt für viele Jugendliche eine Veränderung der gesamten Lebenssituation dar. Die einhergehenden Aufgaben sollten im Spannungsfeld zwischen persönlicher Lebensplanung und gesellschaftlichen Anforderungen von den Jugendlichen erfolgreich bewältigt werden. Jedoch weisen Statistiken (Vgl. Bruneforth et al. 2016; Statistik Austria 2017a [online]; Statistik Austria 2017b [online]) und die Literatur (Vgl. Berg et al. 2012; Bergs 2017, Fasching 2014a; Fasching et al. 2017; Koenig et al. 2011; Lindmeier 2015) auf, dass sich die Bewältigung des Überganges zu einer Herausforderung für Jugendliche, insbesondere für jene, die eine Behinderung vorweisen, entwickelt hat. Wie die aktuelle Situation der genannten Gruppe im Übergangsplanungsprozess von SEK I in SEK II oder in den Arbeitsmarkt in Österreich ist und welche Barrieren den Weg kennzeichnen, wird zu Beginn des Kapitels geklärt. Um den Hürden entgegenzuwirken, entwickelte sich in Österreich ein umfassendes und komplexes Unterstützungsstystem mit einer breiten Angebotslandschaft. Welche Angebote sich für die Jugendlichen etablierten und welche weiteren positiven Faktoren für den genannten Übergang zu identifizierend sind, wird im letzten Teil dieses Kapitels thematisiert.

3.1. Quantitative Dimension der Übergangssituation in Österreich

Im Schuljahr 2016/2017 gab es insgesamt 1.130.523 Schüler/innen in Österreich. Davon befanden sich 360.510 Schulkinder in der SEK I und 428.084 in der SEK II, Näheres in Abbildung 4 und 5 (vgl. Statistik Austria 2017c [online]).



Abbildung 4: Aufteilung der Schüler/innen in der SEK I im Schuljahr 2016/2017
(vgl. Statistik Austria 2017c [online]).

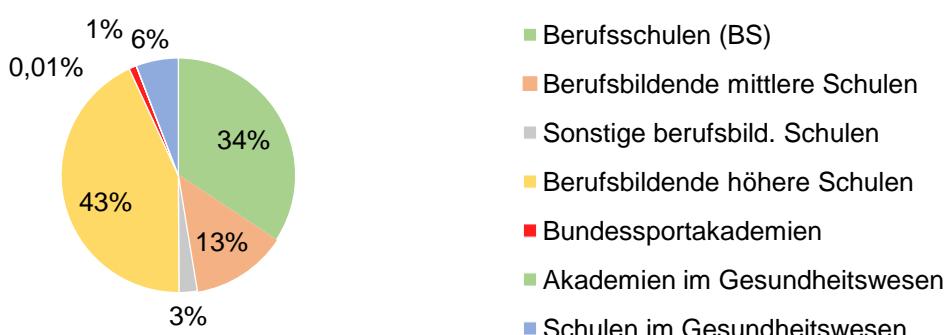


Abbildung 5: Aufteilung der Schüler/innen in der SEK II im Schuljahr 2016/2017
(vgl. Statistik Austria 2017c [online]).

Um einen quantitativen Überblick im Bereich der Inklusiven Pädagogik in Österreich gewähren zu können, werden die SPF⁴²-, Integrations- und Segregationsquoten angeführt. Die SPF-Quoten⁴³ geben Aufschluss über die Gesamtanzahl an Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf (SPF) und sie betrug im Schuljahr 2015/2016⁴⁴ für die 1. bis 9. Schulstufe 4% (30.200). In der Schulstufe 5 bis 8 befinden sich ca. 16.000 Schüler/innen mit einem SPF und in der Schulstufe 9 ca. 3.100. Die Integrationsquote verweist auf jene Schüler/innen, die einen SPF aufweisen und in den Regelunterricht integriert werden, ca. 18.100 Schüler/innen, Tendenz steigend. In Hauptschulen und NMS sind 4,6%, in den AHS 0,0% (weniger als 20 Schulkinder von über 130.000) und in den PTS 5,2% Schüler/innen mit einem SPF integriert. In den letzten Jahren konnte eine Steigerung der Integrationsquote erkannt werden, die vor allem daraus hergeleitet wird, dass in den allgemeinen Schulen mehr Kinder und Jugendliche einen SPF attestiert bekommen und sich die Anzahl der Sonder Schüler/innen nur wenig verringert. Die Segregationsquote umfasst jene Schüler/innen, die in einer Sonderschule unterrichtet werden (12.100). Anzumerken ist, dass rund zwei Drittel der Schüler/innen mit einem SPF männlich sind. Des Weiteren sollte festgehalten werden, dass Schüler/innen ohne Deutsch als Muttersprache insgesamt öfter einen SPF zugesprochen bekommen⁴⁵ (vgl. Bruneforth et al. 2016: 95f, 98).

Besonders wesentlich für diese Masterarbeit sind jene Zahlen über den Übergangsprozess von SEK I in SEK II. Mithilfe der Daten von Statistik Austria (2017c [online]) kann zu dieser Thematik folgende Aufstellung erarbeitet werden, siehe Tabelle 1.

Schultyp	Wiederholung der Schulstufe	ohne weitere Ausbildung, unbekannt ⁴⁶
Hauptschule	386	1.078
Neue Mittelschule	1.032	2.358
Sonderschulen	235	363
AHS-Unterstufe	799	267
Modellversuche NMS an AHS	15	20
sonstige allg. bild. Schulen	28	83
Insgesamt	2.490	4.169

Tabelle 1: Anzahl der Kinder ohne Übertritte im Schuljahr 2016/2017 (vgl. Statistik Austria 2017c [online]).

⁴² Wenn Schüler/innen aufgrund einer körperlichen, psychischen oder Lernbehinderung dem Unterricht nicht in der Regelschule folgen können, wird der sogenannte SPF (= Sonderpädagogische Förderbedarf) beantragt. Mithilfe des Förderbedarfs sind schulpflichtige Kinder berechtigt, die allgemeine Schulpflicht in einer sonderpädagogischen Förderbedarf erfüllenden Schule zu absolvieren (vgl. Bundesministerium für Bildung 2015 [online]). Auch Fasching (2013: 133) weist darauf hin, dass Schüler/innen mit einem SPF oder in Sonderschulen überproportional aus sozial und sozio-kulturell benachteiligten Familien stammen.

⁴³ Integrationsquote + Segregationsquote = SPF-Quote.

⁴⁴ Es sind noch keine aktuellen Daten aus dem Schuljahr 2016/2017 bekannt.

⁴⁵ Sie haben ein um ca. 54% höheres Risiko einen SPF zu bekommen (vgl. Bruneforth 2015: 98). Feyerer, E. (2012: 11) spricht hier von einer institutionellen Diskriminierung sozial Schwacher und geht davon aus, dass Kinder mit Migrationshintergrund 2,3 mal so oft einen SPF erhalten, als jene ohne (Burschen 1,6 mal so oft wie Mädchen).

⁴⁶ „Keine Daten des Schulkindes, z.B. Umzug in das Ausland“ (Statistik Austria 2017c [online]).

Das aktuelle statistische Datenmaterial aus Tabelle 1 zeigt, dass eine beachtliche Zahl von 6.659 Schüler/innen den Übergang in eine weiterführende Schule nicht erfolgreich meistern konnte. Sie mussten entweder die Schulstufe wiederholen oder brachen die Schule ab. Welchen Anteil davon Jugendliche mit Behinderung stellen, wird aus den Daten nicht ersichtlich. In einer Vielzahl an Literatur⁴⁷ wird betont, dass besonders Jugendlichen mit Behinderung der Zugang zur SEK II oder Beschäftigung oftmals verwehrt bleibt. Es gibt keine Angaben, welche Einflüsse den Übergang hinderten, allerdings hat sich eine vielseitige Übergangsfor- schung in der Wissenschaft etabliert, die sich mit den Barrieren eines solchen Überganges auseinandersetzt, welche im Unterkapitel 3.2. näher erläutert werden.

Die nächsten Seiten behandeln Daten über die Arbeitssituation der Jugendlichen. Festgehal- ten werden kann, dass im europäischen Vergleich Österreich (Stand Mai 2017) eine der niedrigsten Jugendarbeitslosenquoten⁴⁸, mit 10,1%⁴⁹ (vgl. AMS 2017: 1; BMASK o.J.: 60), hat. Der EU-Durchschnitt liegt bei 20,3%. Davon sind 2.868 Jugendliche mit Behinderung betroffen, 6,14% der Jugendarbeitslosenquote (vgl. BMASK 2017 [online]).

Als gefährdet gelten jene Personen, die einen niedrigen Bildungsweg aufweisen, denn es gilt, je höher die Bildung, desto geringer ist die Wahrscheinlichkeit der Arbeitslosigkeit (vgl. AMS 2017a: 2), siehe Abbildung 6. Es wird ersichtlich, dass Personen, die lediglich einen Pflichtschulabschluss vorweisen können, den höchsten Prozentwert bei der Arbeitslosigkeit aufzeigen, gefolgt von arbeitssuchenden Personen mit Lehrabschluss (vgl. Statistik Austria 2017c, 2017b [online]). Das Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz (vgl. BMASK 2016 [online]) betont, dass das Risiko arbeitslos zu werden sich bei einer guten Ausbildung um mehr als zwei Drittel, von 26 auf rund acht Prozent, verringern kann. Faktum ist jedoch, dass Menschen mit Behinderung oftmals nur den Pflichtschulabschluss besitzen und wenig Chancen auf bzw. einen hürdenreichen Zugang zur Weiterbildung nach der Schulpflicht haben (vgl. Unterkapitel 3.2.).

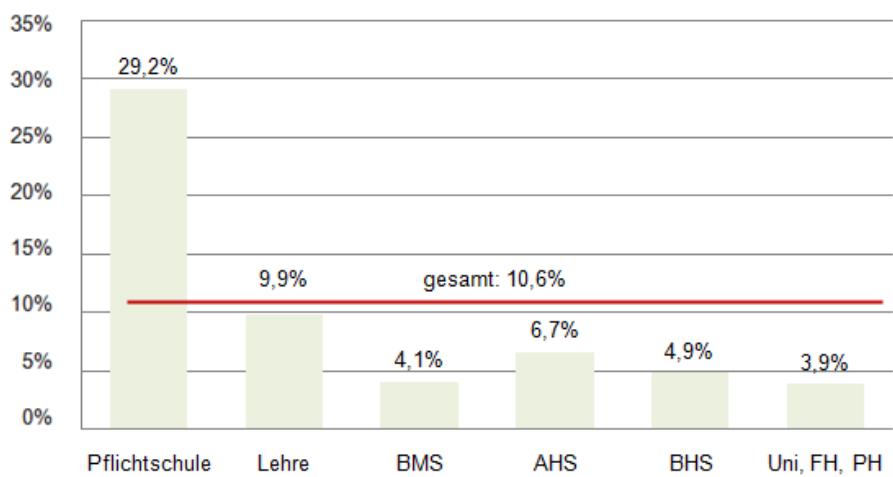


Abbildung 6: Arbeitsmarktdaten im Kontext von Bildungsabschlüssen (AMS 2017: 2)

⁴⁷ Siehe Einleitung.

⁴⁸ Bezieht sich nur auf die Erwerbsbevölkerung, also auf jene Personen, die (potenziell) arbeiten (wollen) (vgl. AMS 2017a: 1).

⁴⁹ 8.115 Jugendliche zwischen 15 bis 19 Jahren und 38.586 zwischen 20 und 24 Jahren (vgl. BMASK o.J.: 60; AMS 2017: 1).

Wird der Blick auf jene Jugendlichen zwischen 15 und 24 Jahren gelenkt, die weder in Beschäftigung, Schule noch Fortbildung sind, liegt der Anteil in Österreich im Jahre 2015 bei einem Prozentwert von 7,7%, die sogenannte NEETS-Quote (=Not in Education, Employment or Training) (vgl. BMASK o.J.: 63).

Tatsache ist, dass die Bewältigung des Überganges keineswegs reibungslos abläuft, sondern mit vielen Risiken behaftet ist (vgl. Thielen 2011: 11). Der Berufseinstieg für junge Menschen ist von Faktoren abhängig, die schwer beeinflussbar sind, wie z.B. prekäre Arbeitsmarktlage und die Bereitschaft der Unternehmen Lehrstellen anzubieten (vgl. Fasching, Pinnetz 2008: 26). Es wird zwar mithilfe von Unterstützungsangeboten versucht dieser Situation entgegenzuwirken, z.B. wurden im Jahre 2015 10.506 Jugendliche mit Behinderung unter 25 Jahren gefördert, um eine Lehrstelle zu bekommen, jedoch sinkt die Bereitstellung von Lehrplätzen seitens der Unternehmen. Mit Stand Mai 2017 waren 4.746 Personen als lehrstellen suchend beim AMS vorgemerkt. Allerdings standen ihnen gemeinsam nur 4.102 offene Lehrstellen zur Verfügung, Zahl sinkend (vgl. AMS 2017: 5). Europaweit liegt Österreich im oberen Durchschnitt, dessen ungeachtet darf dies nicht darüber hinwegtäuschen, dass es spezifische Risiken gibt, die es zu beachten gilt. Welche Herausforderungen damit gemeint sind, wird im darauffolgenden Unterkapitel bearbeitet.

3.2. Barrieren in Übergangsplanungsprozessen

Ein Blick auf die Gesamtsituation Jugendlicher mit Behinderungen im Übergangsprozess zeigt, dass sie in der Regel nicht nur mit einem Problem zu kämpfen haben, sondern mit einer Fülle an Hindernissen. Die multiplen Problemlagen nehmen ihren Anfang in den zur Verfügung stehenden Ressourcen und den häufig daran anknüpfenden fehlenden Unterstützungsstrukturen. Es folgen lückenhafte Bildungskarrieren, psychische Probleme und allgemeine Überforderung, die zur Ausgrenzungsgefährdung beitragen. In diesem Kapitel wird versucht, auf die einzelnen Problemlagen einzugehen⁵⁰ und somit die Problematik dieser Thematik bewusst hervorzuheben.

Ausgehend von der Grafik der European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions (=Eurofound) (2012: 57) gibt es sechs Faktoren, warum ein Übergang in eine Weiterbildung oder einen Beruf scheitern könnte, siehe Abbildung 7.

⁵⁰ Kein Anspruch auf Vollständigkeit.

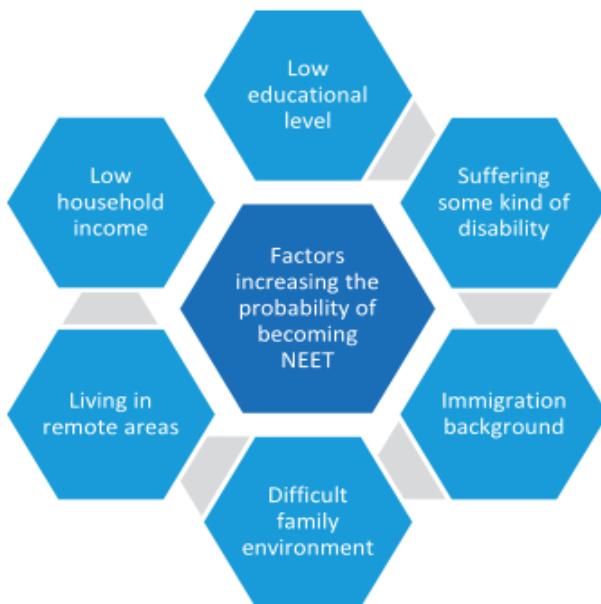


Abbildung 7: Faktoren, die den Übergang negativ beeinflussen können (Eurofound 2012: 57)

Einer der Risikofaktoren ist zweifelslos die Zuschreibung einer *Behinderung* durch die Abweichung von gesellschaftlichen Normen. Diese Etikettierung erhöht die Wahrscheinlichkeit des Scheiterns eines Überganges in eine Ausbildung oder Beschäftigung laut dem Eurofound (2012: 55) um mehr als 40%, als bei jenen, die keine Behinderung aufweisen. Eine umfassende Literatur (vgl. Biewer et al. 2009: 393; Fasching et al. 2017a: 305; Ginnold 2009 [online]; Rowe et al. 2014: 1) hält fest, dass Jugendlichen mit einer Behinderung ein integrativer Übergangsprozess oftmals verwehrt bleibt und sie mit einer Vielzahl an Hindernissen konfrontiert sind. Thielen (2011: 13) ist der Überzeugung, dass den jungen Menschen durch solch eine Zuschreibung ein prekärer Übergang selbst addiziert wird. Sie können den wachsenden Herausforderungen der Gesellschaft nicht entgegenwirken und Unterstützungsmaßnahmen sind gefordert. Jugendliche mit einer Behinderung werden im österreichischen Schulsystem, wie bereits erwähnt wurde, in einer Sonderschule oder mit einem SPF in einer Regelschule unterrichtet. Mit einem SPF-Status werden sie jedoch durch ihre Behinderung stigmatisiert und der Übergang kann sich dadurch krisenhaft zeigen. Besonders schwierig ist es für jene, die das Etikett des Sonderschulkindes tragen. Im Allgemeinen werden sie abgelehnt oder lediglich in den dritten Arbeitsmarkt⁵¹ mit bestimmten Maßnahmen untergebracht (vgl. Fasching, Pinetz 2008: 33). Den Besuch einer Werkstatt für behinderte Menschen (WfbM) erleben Menschen mit Behinderung als Verunsicherung ihrer Identität und als diskriminierend. Dessen ungeachtet bleibt die Stigmatisierung des Behinderten aufrecht (vgl. Lindmeier 2015: 316). Eine flächendeckende und systematische Inklusion von Jugendlichen mit Behinderung im Bereich der Ausbildung oder des Berufes sollte daher eines der bedeutsamsten integrationspädagogischen Desiderate für die Zukunft sein (vgl. Pinetz, Prammer 2008: 68).

⁵¹ Der erste Arbeitsmarkt ist der reguläre Arbeitsmarkt, der zweite Arbeitsmarkt sind Beschäftigungsverhältnisse, die staatlich subventioniert zustande kommen und der dritte Arbeitsmarkt sind die Arbeitsbeschaffungsmaßnahmen.

Ferner deuten empirische Studien und die Literatur (vgl. Fasching, Pinetz 2008: 26; Lindmeier 2015: 310; Loebe, Severing 2011: 5; Neuenschwander et al. 2012: 274; Uphoff et al. 2010: 1) darauf hin, dass Jugendliche mit Behinderung, im nationalen und internationalen Vergleich, die Schule (SEK I) am frühesten verlassen oder fehlende Qualifikationen aufweisen. Und wie in den Statistiken aufgezeigt wird, scheitern Absolvent/innen mit *einem niedrigeren Bildungsniveau* vermehrt an den Übergangsanforderungen und das Arbeitslosigkeitsrisiko wird erhöht. Klare Regelungen zur Inklusion nach der 8. Schulstufe oder die Unübersichtlichkeit der vorhandenen Angebote könnten zum Abbruch der Schulbildung nach der Pflichtschulzeit führen. Auch die hohe Selektivität des Schulsystems in Österreich, sowie die kurze Schulpflicht verstärken diesen Faktor. Intensiviert wird dieser Risikofaktor mit den steigenden Anforderungen an die Jugendlichen in Ausbildung und Beruf. Dies betont auch Eurofound (2012: 56), die Wahrscheinlichkeit ist dreimal so hoch, in die NEET-Quote hineinzufallen, als bei Personen, die eine höhere Bildung⁵² vorweisen können. Fakt ist, dass Bildung eine der bedeutendsten Variablen für die Beeinflussung des Übergangsprozesses ist, wobei familiäre oder außerfamiliäre Unterstützung als Schlüsselfaktor betrachtet werden kann, Näheres dazu in den anschließenden Seiten.

Zudem wird in der Literatur betont, dass junge *Frauen* mit Behinderung einen härdenreicheren Übergang vorweisen als Männer (vgl. Fasching 2017: 23; Fasching 2014: 745; Lindmeier 2015: 316; Makarova 2017: 44; Wetzel 2010 [online]). Sie bekommen weniger Unterstützung zugewiesen⁵³, haben eine hohe Abhängigkeit gegenüber ihren Unterstützer/innen (=Eltern, Betreuer/innen, ...), weisen des Öfteren keine klaren Karriereziele auf (vgl. Fasching 2014: 745, 749) oder nehmen weniger Bildungs- und Qualifizierungsmaßnahmen zur Inklusion am Arbeitsmarkt in Anspruch (vgl. Fasching 2017: 23). Dieser Faktor wird in der Abbildung 7 nicht explizit dargestellt, jedoch darf dieser Punkt nicht außer Acht gelassen werden.

Darüber hinaus verweisen empirische Untersuchungen auf eine *mangelnde Berufswahlkompetenz* der Jugendlichen mit Behinderung. Entscheidungen zum weiteren Verlauf der Ausbildung werden in einer zu späten Phase des Überganges getroffen. Allerdings verlangt das österreichische Schulsystem eine frühe Auseinandersetzung mit den Wünschen und Optionen der beruflichen Zukunft. Sie haben zu diesem Zeitpunkt noch keine beruflichen Vorstellungen, die mit einer gering ausgeprägten Interessensdynamik, hinsichtlich möglicher Berufe, einhergehen. Hinzukommt, dass die Entscheidung hinausgezögert wird, da die Jugendlichen mit der komplexen Angebotslandschaft überfordert sind. Eine unvollständige Informationslage erschwert die Entscheidung und nicht alle beruflichen Optionen werden abgeklärt. Der Beruf wird daher auf Grundlage einer systemisch bedingten und unzureichenden Information

⁵² Allgemeinbildende höhere Schule oder tertiärer Bildungsweg (Universität, Fachhochschulen, ...).

⁵³ Sei es seitens der Eltern und des Lehrpersonals (vgl. Fasching 2017: 23).

gewählt. Die Realisierung der Berufsvorstellung fällt besonders Jugendlichen mit Behinderung sichtlich schwerer, als jenen, die keine Behinderung aufweisen. Unsicherheit, Selbstzweifel, Frustration und Unentschlossenheit stehen dabei im Vordergrund (vgl. Fasching 2004 [online]; Neuenschwander et al. 2012: 27, 59). All dies ist mit viel Stress verbunden, denn junge Erwachsene verlassen das gewohnte Umfeld Schule und sollten Entscheidungen für ihre Zukunft treffen (vgl. Wiethoff 2011: 28). Sie müssen sich neu orientieren und die Erkundung von Ausbildungs- oder beruflichen Optionen erfordert intensiven Zeitaufwand und dazu eine umfangreiche Unterstützung. Zusätzlich können diese neuen Anforderungen Angst auslösen. Angst vor dem neuen Tagesrhythmus, vor höheren Leistungsanforderungen, Verlust von Freundschaften bzw. die Schließung neuer Bekanntschaften (vgl. Neuenschwander et al. 2012: 59). Dies kann zu Misserfolgen und des Weiteren zu Einschränkungen der Verhaltensoptionen, Verschlechterung von Beziehungen, Abnahme von sozialen Kontakten, Verringerung des Selbstwertgefühls oder zur Verschlechterung der physischen und psychischen Gesundheit führen (vgl. Lindmeier 2015: 309; zit. n. Griebel 2004: 35). Daraus sind sie in Übergangssituationen auf ihre sozialen Ressourcen⁵⁴ angewiesen und orientieren sich an Ratschlägen vertrauter Bezugspersonen (vgl. Neuenschwander et al. 2012: 27, 58, 60).

Mathern (2002: 31) bringt eine weitere Problematik zum Ausdruck, dass Jugendliche mit Behinderung mehrfach unfreiwillig *Ausgrenzungs- und Desintegrationserfahrungen* sammeln. Dies lässt sich während der Schulzeit, z.B. durch nicht erfolgreiche Leistungen und Enttäuschungen erkennen. Erfahrungen solcher Art prägen die Jugendlichen auf negative Weise. Ein negatives Selbstbild und ein geringerer Glauben an ihre Stärken und Fähigkeiten sind die Folge. Sie schotten sich ab, was folglich zu Sozialisationsdefiziten führen kann und den Einstieg in eine Erwerbstätigkeit deutlich erschwert. Dies führt folglich zu neuen negativen Erfahrungen und die Perspektivenlosigkeit wächst⁵⁵.

Demgegenüber liegt für Thielen (2011: 11) eine der komplexesten und umfassendsten Schwierigkeiten darin, dass Übergänge an allgemeingültige Normen und Standards geknüpft sind. Das Individuum wird nach spezifischen Anpassungsleistungen gefragt und nicht jeder/jede kann in derselben Weise damit umgehen, da die Ressourcen für einen erfolgreichen Übergang gesellschaftlich ungleich verteilt sind und sich *soziale Ungleichheiten*⁵⁶ reproduzieren.⁵⁷ Auch Lindmeier (2015: 311, 314) betont, dass die Chancen und Risiken, die im Übergang entstehen, ungleich verteilt sind, was unter anderem bedeutet, dass Jugendliche mit

⁵⁴ Soziale Ressourcen sind persönliche Netzwerke, Freundschaften und unterstützende Bezugspersonen (vgl. Neuenschwander et al. 2012: 60), Näheres dazu im Unterkapitel 3.4. *Weitere Faktoren für einen erfolgreichen Übergang*.

⁵⁵ Anzumerken gilt, dass all diese genannten Risikofaktoren nicht ausnahmslos den Jugendlichen mit Behinderung zuzuordnen sind. Ebenfalls können junge Menschen ohne Behinderung denselben Situationen ausgesetzt sein.

⁵⁶ „Wenn Menschen aufgrund ihrer Stellung im sozialen Beziehungsgefüge von den wertvollen Gütern einer Gesellschaft regelmäßig mehr als andere erhalten“ (Hradil 2001: 30).

⁵⁷ In Erinnerung sollte gerufen werden, dass der Abbau von Chancenungleichheiten im Bereich der Bildung in der UN-Behindertenrechtskonvention von 2006 als einer der Leitgedanken zählt.

schwierigen sozialen und persönlichen Ausgangsbedingungen⁵⁸ mit mehreren Hürden zu kämpfen haben. Ebenfalls weist Geppert (2017: 31) darauf hin, dass Jugendliche aus niedrigen sozialen Schichten in der Regel mit geringerem Vorwissen ihre Schulbildung beginnen und somit bereits zu Beginn einen Nachteil bzw. Ungleichheit gegenüber anderen⁵⁹, vorweisen. Dies wurde auch schon durch Pierre Bourdieu (1971, 1983, 1997) nachgewiesen, denn durch unser Bildungssystem wird die soziale Ungleichheit verstärkt. Der Zugang zur Bildung ist mit den sozialen Netzwerken und den damit verbundenen Privilegien geregelt. Mithilfe der Kapitaltheorie nach Bourdieu (1983: 183f, 189, 2007: 35) sollen die Unterschiede schulischer Leistungen oder Erfolge aus verschiedenen Blickwinkeln begründet werden. Dafür differenziert er drei verschiedene Kapitalsorten, ökonomisches, soziales und kulturelles, die gegenseitig konvertierbar sind und in Abhängigkeit zueinander stehen. Besonders Trainor (2008, 2010, 2017) beschäftigt sich mithilfe der Kapitaltheorie nach Bourdieu (1983, 1986) mit der Thematik der sozialen Ungleichheit in Übergangsplanungsprozessen und ist der Überzeugung, dass die Berücksichtigung der Kapitale ein nützlicher Rahmen für das Verständnis des Überganges ist und die Bedeutung von Macht, Kontext und Status in Übergangsprozessen unterstreicht.

Das *kulturelle Kapital* beinhaltet die (Aus-)Bildung (Diplome, Zeugnisse, ...), die Summe von theoretischem, praktischem Wissen und die kognitiven Fähigkeiten⁶⁰ (vgl. Bohn 2005: 893; Savage et al. 2005: 40). Es wird in Sozialisations-, Lern- und Bildungsprozessen, innerhalb oder außerhalb der Familie oder Schule, erworben (vgl. Nohl et al. 2010: 12). Im Regelfall wird es durch das Elternhaus oder eine schulische Institution vermittelt (vgl. Bohn 2005: 865). Festgehalten werden kann, dass je bedeutender das kulturelle Kapital innerhalb der Familie ist, desto stärker investiert die Familie auch in die Bildung des Kindes. Stammen daher Jugendliche aus sogenannten bildungsfernen Elternhäusern, kann häufiger das Scheitern eines Überganges erkannt werden, da die notwendige Unterstützung, mangelnde Kenntnisse über die Angebotslandschaft (vgl. Thielen 2011: 11) und ihre persönlichen Beratungs- und Handlungskompetenzen im Übergangsplanungsprozess nicht gegeben sind⁶¹ (vgl. Walter 2010: 211ff) oder die Erziehungsberechtigten haben im Bezug auf ihre Kinder geringere Bildungserwartungen und steuern dadurch keine weitere bzw. höhere Bildung an (vgl. Geppert 2017: 31). Trainor (2010: 35f, 156) betont, dass bildungsferne Eltern des Öfteren die Verantwortung und Entscheidungen bzgl. der Bildung ihrer Kinder den Lehrpersonen überlassen und wenig kooperieren und Interesse zeigen. Werden jedoch die Schritte bzw. wichtige Informationen von den Professionellen gemeinsam im Team mit den Eltern und Jugendlichen besprochen, können Unklarheiten beseitigt werden. Ehlers (2013: 59) betont dabei,

⁵⁸ Junge Menschen aus sozial- und bildungsbenachteiligten Milieus oder die eine Zuschreibung einer Behinderung aufweisen.

⁵⁹ Z.B. aus höheren sozialen Schichten.

⁶⁰ Wahrnehmung, Aufmerksamkeit, Erinnerung, Lernen, Problemlösen, Kreativität, Planen, Argumentieren, Konzentration.

⁶¹ Eltern, die über ein System Bescheid wissen, weil sie es selbst erlebt haben, können ihre Kinder in großen Teilen auf ihren Weg in eine höhere bzw. weitere Bildung selbst unterstützen (vgl. Geppert 2017: 32; zit. n. Werhorst, Andersen 2005).

dass es diesen Eltern durch fehlende eigene Erfahrungen im schulischen Kontext schwerer fällt als anderen, ihre Kinder im schulischen Bereich zu unterstützen.

Als Risikofaktoren werden neben einem unzureichenden kulturellen Kapital auch fehlende Netzwerke angeführt (vgl. Ulrich 2013: 92), welche das *soziale Kapital* betreffen. Dieses beschreibt die Summe aller aktuellen und potenziellen Ressourcen, die durch die Teilnahme an sozialen Netzwerken bestehen. Dabei handelt es sich um Ressourcen, die sich auf die Zugehörigkeit zu einer Gruppe beziehen (vgl. Bourdieu 1983: 185, 190). Um die Existenz des Kapitals aufrecht zu erhalten, müssen die sozialen Kontakte gepflegt werden. Dazu zählt auch das soziale Netz innerhalb der Familie, z.B. ob Eltern für ihre Kinder präsent sind und sich Zeit für sie nehmen (vgl. Jünger 2008: 69), wie oft die Eltern mit den Kindern kommunizieren oder sich um Schulangelegenheiten kümmern (vgl. Baumert, Maaz 2006: 26ff). Eurofound (2012: 56) betont zusätzlich, dass Jugendliche, deren Eltern geschieden⁶², arbeitslos sind bzw. waren⁶³ oder eine geringere Bildung⁶⁴ vorweisen, weniger Chancen auf einen erfolgreichen Übergang haben. Dies lässt sich als komplizierte Dynamik innerhalb der Familie identifizieren und als deutlicher Risikofaktor für die Erhöhung der NEET-Quote erkennen, siehe Abbildung 7. Negative Erfahrungen oder Hindernisse im Bereich des Übergangsprozesses können somit in Teilen auf das familiäre Umfeld zurückgeführt werden (vgl. Neunschwander et al. 2012: 259; Uphoff et al. 2010: 1; Wetzel, Wetzel 2001 [online]). Des Weiteren gilt, je niedriger der Bildungsabschluss ist, desto wichtiger werden persönliche Netzwerke und Beziehungen und desto mehr sind die Schüler/innen auf die Unterstützung aus dem bekannten Umfeld angewiesen (vgl. Biegel et al. 2010: 233).

Zugrunde liegt den bereits genannten Kapitalsorten das *ökonomische Kapital*, da es in andere Kapitalformen transferiert und verändert werden kann (vgl. Bohn 2005: 865). Im Wesentlichen beschreibt Bourdieu (1983: 184) dieses Kapital als geldwerte Einkünfte und andere finanzielle und materielle Ressourcen (Geld, Güter), über die eine Person verfügt. Auch im Bereich der Bildung nimmt es eine bedeutsame Rolle ein, denn es sollten die finanziellen Mittel für eine Bildung bzw. weiterführende Schule gegeben sein. Dies wird auch als Faktor für die Beeinflussung der NEET-Quote angeführt, „*how household income is*“, siehe Abbildung 7. Ehlers (2013: 58) betont, dass eine niedrige Einkommensstufe der Eltern schlechtere Bildungschancen für die Kinder bedeutet. Die individuellen Ressourcen werden dadurch so eingeschränkt, dass sich das Potenzial der Jugendlichen nicht entwickeln kann⁶⁵.

„Armut verhindert Bildung und Bildung verhindert Armut“ (Rauschenbach 2009: 75).

⁶² 30% mehr als jene Jugendliche ohne geschiedenen Eltern (vgl. Eurofound 2012: 56).

⁶³ Erhöhte den Prozentsatz um 17% (vgl. Eurofound 2012: 56).

⁶⁴ 1,5 Mal höher (vgl. Eurofound 2012: 56).

⁶⁵ „Wissenschaftliche Studien belegen, dass Kinder aus Familien in Einkommensarmut im Vergleich zu Gleichaltrigen aus finanziell gesicherten Verhältnissen ein rund doppelt so hohes Risiko haben, in ihrer sprachlichen, sozialen und gesundheitlichen Entwicklung beeinträchtigt zu sein“ (Ehlers 2013: 58; zit. n. Deutscher Bundestag 2008: 53).

Haben Menschen vergleichbare Kapitalkonfigurationen, z.B. wachsen sie unter denselben sozialen Verhältnissen auf, da sie eine ähnliche Position im sozialen Raum haben, bilden sich analoge Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata. Diese bezeichnet Bourdieu in seinen Theorien als Habitus (vgl. Lenger et al. 2013: 14). Durch die ähnlichen Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata können gewisse Gemeinsamkeiten einer Gruppe beobachtet werden. Laut Bourdieu (1997) sind diese gemeinsamen habituellen Strukturen für eine bestimmte soziale Klasse charakteristisch. Das Handeln des Individuums kann durch die Kapitalformen rekonstruiert werden und ist für jene Mitglieder, die dieser Klasse bzw. Gruppe angehören leichter nachvollziehbar bzw. verständlicher⁶⁶.

Es wird deutlich, dass die Kapitale steuernde Elemente von Möglichkeiten für den Übergang darstellen, die ungleichmäßig verteilt und genutzt werden (vgl. Trainor 2008: 152). Um die Qualität der Bildung der Jugendlichen sichern zu können, bedarf es daher an einer Analyse der angeführten Kapitalsorten der Eltern (vgl. Trainor 2010: 37). Die soziokulturellen Faktoren, wie Rasse oder Ethnizität der Eltern spielen dabei eine einflussreiche Rolle (vgl. Trainor 2008: 152). Diese führen zur nächsten Größe für eine Gefährdung des Überganges, dem *Migrationshintergrund* (vgl. Lindmeier 2015: 216, Makarova 2017: 43f; Thielen 2011: 11), siehe Abbildung 7. Eurofound (2012: 55) betont, dass die Wahrscheinlichkeit eines frühzeitigen Schulabbruchs für junge Menschen mit einem Migrationshintergrund um 70% höher ist, als bei Jugendlichen ohne⁶⁷. Unzureichende Sprachkompetenzen in der Landessprache (vgl. Neuenschwander et al. 2017: 153), hohes Alter der Jugendlichen zum Zeitpunkt ihrer Zuwanderung oder bildungsferne und einkommensschwache Eltern sind Begründungen zu dieser Annahme (vgl. Bednarz-Braun 2013: 87; Trainor 2010: 25). Trainer (2010: 25) hält fest, dass oftmals die vorhandenen Sprachbarrieren der Eltern die Partizipation im Übergangsplanungsprozess ihrer Kinder vermindern, was zur Minderung der Leistung führen kann. Neuenschwander (2012: 41) hebt hervor, dass Kinder aus Migrantengeschäfts nach wie vor die sogenannte Unterschicht der Gesellschaft bilden und damit einhergehend geringere Chancen auf Schulerfolge und somit auch auf einen gelungenen Übergang haben. Zu vermerken ist jedoch, dass Jugendlichen mit Migrationshintergrund und ihren Familien Defizite schon im Vornherein unterstellt werden (vgl. Bednarz-Braun 2013: 87; zit. n. Gogolin 2000: 63). Loebe und Severing (2011: 5, 11) richten den Appell an die Staatsmacht, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund mehr Unterstützung beim Weg in die Ausbildung oder Beruf bekommen sollten, da sie ersichtlich größere Schwierigkeiten haben einen Ausbildungsplatz zu finden.

Mehrfach wurde bereits in der Forschungslandschaft darauf hingewiesen, dass die Autorität der Jugendlichen mit Unterstützungsbedarf während eines Überganges in Frage gestellt wird

⁶⁶ Näheres dazu im Kapitel 8.3. *Auswertung und Analyse der erhobenen Daten*.

⁶⁷ Um etwa 3,5 % höher (vgl. European Commission 2013: 7).

(vgl. Gergen, Epstein 2005: 185). Dies führt dazu, dass die Entscheidungen im Bereich des Wechsels von den Eltern und/oder Professionellen getroffen werden, ohne den Jugendlichen eine Stimme zu verleihen. Dieser Sachverhalt verweist auf die *fehlende Kommunikation und Kooperation* der Beteiligten untereinander und verursacht einen hürdenreichen Übergang (vgl. Fasching et al. 2017a: 305, 309; Kauz et al. 2013: 151; Lindmeier 2015: 312f; Todd 2007: 160; Wetzel 2010 [online]) und liegt weniger an den fehlenden Fähigkeiten und Kompetenzen der Jugendlichen (vgl. Lindmeier, Schör 2015: 152). Dieses Gefühl der Hintergehung, nicht nach der Meinung gefragt zu werden, teilen viele Jugendliche (ebd. 153). Jedoch nicht nur die fehlende bzw. misslungene Kooperation mit den Jugendlichen ist zu erkennen. Fuchs und Tippelt (2012: 77) kommen durch ihre empirischen Untersuchungen der fachübergreifenden Kooperation (=vertikale Kooperation) im Übergangsplanungsprozess zu dem Ergebnis, dass Kooperation nicht im erhofften oder erwarteten Ausmaß für den Übergangsplanungsprozess vorhanden ist, was sich anhand der quantitativ erhobenen Kooperationserfahrungen der einzelnen Akteur/innen im Bildungsbereich rekonstruieren lässt⁶⁸. Eine erfolgreiche Kooperation vor und während eines Überganges zählt zu einem wesentlichen Punkt für einen erfolgreichen Übergang (vgl. Unterkapitel 3.4.).

Alle oben genannten Problematiken sind oftmals auf das familiäre Umfeld, das Schulsystem oder auf die Jugendlichen selbst zurückzuführen. Allerdings kann der Übergang durch die Mechanismen des Lehrstellen- und Arbeitsmarktes eine Grenze für Jugendliche (mit Behinderung) sein, siehe Unterkapitel 3.1. Die Lehrstellenknappheit wird durch Warteschleifen erschwert (vgl. Götz, Aigner 2009: 9) und erhöht den Leistungsdruck, sowie das Konkurrenzdenken. Hinzukommen kann, dass Betriebe oder auch gewisse Ausbildungsstätten Jugendlichen mit Behinderung abweisend begegnen.

3.3. Unterstützungsangebote in Österreich für einen erfolgreichen Übergang

Das vorhergehende Unterkapitel zeigt, mit wie vielen Herausforderungen Jugendliche vor, während und nach dem Übergang konfrontiert sein können. Angebote, die Hürden verhindern wollen, gewinnen im Bildungsprozess daher immer mehr an Bedeutung. Österreich agiert mit einer breiten und komplexen Unterstützungsangebotslandschaft, die nun aufgelistet und erläutert wird⁶⁹. Dieses Unterstützungssystem gilt bereits als Vorzeigemodell und rangiert im europäischen und internationalen Vergleich inzwischen an oberste Stelle (vgl. Fasching, Fülop 2017: 80).

⁶⁸ Siehe dazu auch Bacon, Causton-Theoharis 2013; Murray et al. 2013 und Turnball et al. 2011.

⁶⁹ Anzumerken gilt, dass dieses Unterkapitel die einzelnen Unterstützungsmaßnahmen nicht bis aufs Äußereste beschreiben, sie sollen lediglich einen Überblick der Angebote und eine kurzen Input dazu liefern.

3.3.1. Schulische Angebote

Im schulischen Kontext wird versucht, den Schüler/innen Maßnahmen zur Unterstützung des Überganges zur Verfügung zu stellen, um die Lücke zwischen der Pflichtschulzeit und der Weiterbildung für den Arbeitsmarkt zu schließen. Dies wird unter dem Begriff „ibobb“ (=Information, Beratung und Orientierung für Bildung und Beruf) zusammengefasst. Dazu gibt es den Berufsorientierungsunterricht mit entsprechend geschulten Fachkräften, die sogenannten Berufsorientierungslehrpersonen (BO). Dieser Unterricht findet in der 7./8. und 11./12. Schulstufe statt und versucht die Schulkinder auf den Übergang vorzubereiten bzw. erforderliche Informationen bereitzustellen. Wesentliche Inhalte sind der Aufbau der Grundkompetenzen für das Treffen selbstverantwortlicher Entscheidungen (Laufbahngestaltungskompetenzen) und praxisnaher Erfahrungen in Projekten und Realbegegnungen, wie z.B. berufspraktische Schnuppertage. Darüber hinaus wird versucht den Schüler/innen individuelle Informationen und Beratung zukommen zu lassen, da es an einer guten Vernetzung außerhalb des schulischen Settings bedarf. Eltern, Lehrpersonen, Schüler/innen und externe Expert/innen (z.B. Jugendcoaches oder Sozialpartner/innen) müssen miteinander kooperieren, um den Übergang zu erleichtern (vgl. BMB 2016 [online]), Näheres im Unterkapitel 3.4. *Weitere Faktoren für einen erfolgreichen Übergang* und Kapitel 4. *Kooperation*.

3.3.2. Maßnahmen des AMS

Das AMS bietet weitere Hilfestellungen für Jugendliche an, z.B. die Onlineplattform Arbeitszimmer.cc, wo sich jeder/jede umfangreiche Informationen über die Themen Berufswahl, Bewerbung, Praktika, Jobsuche oder Weiterbildung einholen kann oder einen Online Ratgeber, der für die Jugendlichen herausfindet, welches Internet-Service sie am besten bei der Arbeitssuche unterstützt (vgl. AMS 2017b [online]). Zu betonen gilt, dass die Testergebnisse der Onlineratgeber oftmals zu Verunsicherung führen, da sie ohne individuelle und persönliche Betreuung durchgeführt werden (vgl. Biegel et al. 2010: 230). Daher wurden für Jugendliche Berufsinformationszentren eingerichtet, wo sie sich persönlich über die zur Verfügung gestellten Angebote informieren und Jugendberatungen (bis 21) kostenlos in Anspruch nehmen können. Zusätzlich wirbt das AMS für die NEBA-Maßnahmen und die AusBildung bis 18 (vgl. AMS 2017b [online]), die in den nächsten Unterkapiteln ausgeführt werden.

3.3.3. AusBildung bis 18

Im Juli 2016 wurde durch das Ausbildungspflichtgesetz im Nationalrat beschlossen, dass kein/e Jugendliche/r mehr ohne einen weiterführenden Bildungsabschluss, sei es der Abschluss einer Lehre, einer berufsbildenden oder allgemeinbildenden Schule, in den Arbeitsmarkt einsteigen soll. Ziel ist es, vielseitige Angebote, notwendige Unterstützungen, Wahrnehmung von Bildungs- und Ausbildungsangeboten zu erhöhen und Anreize für die Motivation einer Aus- oder Weiterbildung zu schaffen. Insbesondere Jugendliche, die bisher durch etliche Barrieren keine weiterführende Bildung abgeschlossen haben, sollen durch ein um-

fassendes Angebot dabei unterstützt werden, die Erstausbildung abzuschließen (vgl. BMASK o.J.: 2). Den Jugendlichen soll dadurch eine umfassende und vor allem nachhaltige Teilhabe am wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Leben ermöglicht werden (vgl. Bundeskanzleramt Rechtsinformationssystem 2017 [online]).

3.3.4. NEBA-Maßnahmen

Neben dem AMS und dem schulischen Angebot ist das Netzwerk Berufliche Assistenz (NEBA) ein ausdifferenziertes und bedarfsgerechtes System zur Unterstützung von Menschen mit Behinderung und ausgrenzunggefährdeten⁷⁰ Personen. Die Unterstützungsangebote können mithilfe des Sozialministeriums als zentralem Akteur und Kostenträger umgesetzt, gesteuert und bedarfsgerecht weiterentwickelt werden. Mittlerweile ist NEBA ein etabliertes Unterstützungssystem (vgl. NEBA 2018a [online]) und hat eine Schlüsselrolle für ausgrenzunggefährdeten Jugendlichen in Verbindung mit Beratung, Betreuung und Begleitung inne (vgl. Fasching, Fülop 2017: 84). Dafür wurden einzelne Instrumente entwickelt, die so konzipiert wurden, dass sie Ressourcendefizite des Leistungsempfängers bedarfsgerecht ausgleichen. An dieser Stelle gilt zu betonen, dass alle angeführten Maßnahmen auf dem Prinzip der Freiwilligkeit, sowohl seitens der Klient/innen, als auch der Unternehmen bzw. Betriebe basieren. Des Weiteren sind sie für die Teilnehmer/innen kostenlos (vgl. NEBA 2018a [online]). Im Anhang werden die einzelnen Maßnahmen in Form einer Grafik (Abbildungen 24 - 28) dargestellt. Jeweils vier Spalten sind in den Grafiken zu erkennen:

- *Wer?* darunter ist die Zielgruppe der Maßnahme gemeint,
- *Inhalt?* was wird besprochen und worauf wird geachtet,
- *Ziel?* welches Ziel wird durch diese Maßnahme verfolgt und zuletzt die Spalte
- *Partner/innen?* wer beteiligt ist.

Die einzelnen Angebote werden unter den vier Punkten näher beleuchtet.

3.3.5. Angebotslandschaft in Wien

Wird der Blick auf Wien gelenkt⁷¹, kann eine breite und komplexe Angebotslandschaft erkannt werden. Die Koordinationsstelle Wien (2017 [online]) hat versucht diese Vielzahl an Unterstützungsangeboten in einer Grafik kompakt und übersichtlich darzustellen, welche im Anhang unter der Abbildung 29 zu finden ist.

In dieser Grafik werden alle möglichen Projekte und Angebote für Weiter- und Ausbildung aufgelistet, einige Maßnahmen wurden bereits in den vorigen Unterkapiteln hervorgehoben. Im Allgemeinen besteht sie aus Unterstützungsangeboten für Jugendliche und junge Erwachsene mit und ohne Behinderung, die sich vor oder während eines Übergangsprozesses von der Pflichtschule in den Beruf oder eine weiterführende Schule befinden. Durch das An-

⁷⁰ Darunter sind jene Jugendliche, die eine Benachteiligung aufweisen, seien es sozial benachteiligte, bildungsferne oder mit Migrationshintergrund gemeint.

⁷¹ Weiters sollte angemerkt werden, dass jedes Bundesland in Österreich andere bzw. leicht veränderte Versionen anbietet.

führen dieser Grafik kann die Komplexität noch einmal hervorgehoben und die Überforderung der Jugendlichen und deren Eltern verständlicher gemacht werden.

Bedeutsam dabei ist, dass die Professionellen den Jugendlichen und deren Familien mit den oben angeführten Maßnahmen Klarheit und Unterstützung bringen sollten. Dies fordert gewisse Kompetenzen der Berater/innen, sei es ein kultursensibler Umgang mit Menschen mit Migrationshintergrund, Kenntnisse des Berufs- und Übergangssystems, Beratung und Unterstützung bei Jugendlichen mit gefährdeten Übergangschancen, Kooperationsfähigkeit⁷² oder motivierende Gesprächsführung und Beratung (vgl. Loebe, Severing 2011: 16, 28). Die professionelle Unterstützung soll dabei helfen den Dschungel der Angebote und Maßnahmen zu überblicken (vgl. Sauer-Schiffer, Brüggemann 2010: 16).

Die Etablierung der oben genannten Angebote hat den Zugang zu einem erfolgreichen Übergang von SEK I in SEK II oder Beschäftigung für die Jugendlichen mit Behinderung deutlich verbessert, jedoch stoßen diese immer wieder auf Barrieren, die durch andere Maßnahmen oder Ressourcen verhindert bzw. gemindert werden können, Näheres im nächsten Unterkapitel.

3.4. Weitere Faktoren für einen erfolgreichen Übergang

Im Allgemeinen gilt die Familie⁷³, insbesondere die elterliche Unterstützung⁷⁴, als wesentliche Ressource für einen Übergang ohne große Lücken und Barrieren (vgl. Fasching 2017: 23; Fasching 2013: 131; Fasching et al. 2017a: 309; Lindmeier 2015: 310; Neuenschwander et al. 2012: 344; Trainor 2010: 155; Uphoff et al. 2010: 1). Jugendliche werden in den sozialen Netzen ihrer Familie auf die Berufsbildung oder Erwerbstätigkeit vorbereitet, indem sie Kompetenzen und Einstellungen erlangen sowie im Berufswahl- und Lehrstellensuchprozess begleitet werden. Eltern tragen dazu bei, ob und wie sich die Jugendlichen mit Berufen oder Ausbildungen für die Zukunft auseinandersetzen und trösten ihre Kinder bei Misserfolgen. Weiters sollten sie ihre Kinder auf die sozialen Anforderungen der Berufswelt vorbereiten, dies trägt zur Entwicklung von Motivation und schulischen Leistungen bei (vgl. Neuenschwander et al. 2012: 38, 41, 344f). Jugendliche verinnerlichen auch die Bildungseinstellungen ihrer Eltern, was Bildungsverläufe wesentlich beeinflusst (ebd. 174) und das Treffen von Berufswahlentscheidungen beeinflusst (vgl. Fasching et al. 2017a: 309)⁷⁵. Daneben können Eltern einen motivierenden Einfluss haben und materielle Ressourcen bereitstellen (vgl. Neuenschwander et al. 2017: 153).

⁷² Fähigkeit, gemeinsam mit andern gleichberechtigt zu handeln und die Kooperation aller Beteiligten sicherzustellen, Näheres dazu im Kapitel 4. *Kooperation*.

⁷³ „Der Einfluss der Herkunfts-familie und ihre Unterstützung“ (Fasching 2013: 126).

⁷⁴ Siehe dazu auch Unterkapitel 3.2. *Barrieren im Übergangsplanungsprozess*.

⁷⁵ Unter anderem auch Turnball et al. 2011 oder Kraemer, Bacher 2001.

Neben der Familie gehören auch die Schule, Gleichaltrige, Professionelle⁷⁶, Nachbarschaft und Freizeitvereine zum wichtigen Sozialisationskontext (= soziale Ressourcen). Speziell die Peer-Groups⁷⁷ beeinflussen den Übergang, denn Gleichaltrige geben Bewertungen zu bestimmten Merkmalen von Berufen, wie Prestige oder Geschlechtsgebundenheiten⁷⁸ ab und können als Trostspender/innen agieren (ebd. 40, 185). Weiters sind sie eine relevante Einflussgröße in Hinblick auf die Integration einer Gruppe, sowie die gegenseitige Hilfestellung, Anerkennung und Unterstützung (vgl. Geppert 2017: 34, zit. n. Grewe 2003). An dieser Stelle sollte noch einmal explizit aufgegriffen werden, dass grundsätzlich zwischen personalen und sozialen Ressourcen unterschieden wird. Die Intelligenz, Selbstwirksamkeitsüberzeugung, reale Zukunftsperspektiven, Selbstwert und ein problemzentrierter Bewältigungsstil zählen zu den personalen Ressourcen. Prinzipiell sind Ressourcen Unterstützungsquellen, die Jugendliche in schwierigen und herausfordernden Situationen unterstützen und zum psychischen Wohlbefinden beitragen. Sie helfen ehrgeizige Ziele zu verfolgen. Fakt ist, dass anhand der genannten Ressourcen körperliche und psychische Entwicklungen trotz der vorhandenen Risikofaktoren der Übergänge mit großer Wahrscheinlichkeit positiv verlaufen können (vgl. Neuenschwander et al. 2012: 60, 179, 274).

Als weitere unterstützende Faktoren sind die Beziehung der Eltern zu den einzelnen involvierten Professionellen und die Bereitschaft der Eltern zur Zusammenarbeit mit Professionellen zu nennen (vgl. Fasching 2013: 125; Trainor 2010: 35). Dies stärkt das Selbstbewusstsein der Eltern und die Steigerung der Partizipation in den Übergangsplanungsprozessen. Auch die Vernetzung der Eltern untereinander kann für Klarheiten sorgen, sodass das soziale Kapital verstärkt wird und so den Jugendlichen zugutekommt (vgl. Trainor 2010: 35).

In den bereits genannten Aspekten ist ein Punkt immer wieder präsent, die Kooperation. Die Kooperation zwischen den Akteur/innen ist eines der effizientesten Instrumente für einen erfolgreichen Übergangsplanungsprozess und kann die genannten Hindernisse abwenden⁷⁹. Welche Bedeutung die Kooperation für den Übergang erfüllt, darauf verweist eine Vielzahl an Literatur (Vgl. Baum et al. 2011; Eckert et al. 2012; Fasching et al. 2017; Fasching 2013; Fasching, Niehaus 2004; Lindmeier 2015; Loebe, Severing 2011; Niedermaier 2005; Sacher 2014; Fuchs, Tippelt 2012). Für das Gelingen von inklusiven Schritten in den Bildungs- bzw. Ausbildungsbereichen ist die sogenannte triadische Kooperation zwischen den Eltern, Jugendlichen und Professionellen zentral (vgl. Todd 2007: 83; Järvinen et al. 2012: 210). Denn mithilfe einer Kooperation bekommt der/die „Hauptakteur/in“ (Jugendliche) eine zentrale Rolle zugeschrieben (vgl. Fasching 2013: 136) und die Selbstständigkeit im Bereich der berufl-

⁷⁶ Außerschulische oder schulische Unterstützung von Professionellen, die bereits im Unterkapitel 3.3. *Unterstützungsangebote in Österreich für einen erfolgreichen Übergang* erwähnt wurde.

⁷⁷ Peer Groups sind Gruppen von etwa gleichaltrigen Kindern oder Jugendlichen, die als primäre soziale Bezugsgruppe neben das Elternhaus tritt (vgl. Duden 2017d [online]).

⁷⁸ Berufe, die von der Gesellschaft für Frauen oder Männer zugeordnet sind, z.B. Kindergärtnerin oder Mechaniker.

⁷⁹ Darunter zählt auch die Bereitschaft der Eltern zur Zusammenarbeit mit Professionellen, die zu einer erfolgreichen beruflichen Integration beitragen (vgl. Fasching 2013: 125).

chen und schulischen Angelegenheiten wird gefördert (vgl. Sacher 2014: 210). Das Wohlbefinden des Jugendlichen wird dadurch gesteigert (vgl. Cavet, Sloper 2004: 278) und die Startchancen der jungen Menschen werden verbessert (vgl. Loebe, Severing 2011: 15).

Mit dieser Zusammenarbeit können kontinuierliche Begleitungen von Jugendlichen während des gesamten Überganges von SEK I in SEK II oder Beschäftigung gewährleistet werden, die spezifische Kompetenzen des Bildungspersonals im Übergangsprozess erfordern (vgl. Unterkapitel 3.3.5.). Zusätzlich gehört zur Qualifizierung einer erforderlichen Zusammenarbeit, dass die Teilnehmer/innen lernen, sich bei ihrer Tätigkeit folgende Fragen zu stellen: Wer muss einbezogen werden? Wer kann helfen? Welche Angebote gibt es? (vgl. Loebe, Severing 2011: 42). Dabei werden bildungsbereichsübergreifende Ketten durch die Vernetzung der Beteiligten während des Übergangsplanungsprozesses gebildet (vgl. Fuchs, Tippelt 2012: 75). Hervorgehoben wird diese Art des Zusammenarbeitens im Bereich der pädagogischen und heilpädagogischen Arbeit (vgl. Eckert et al. 2012: 66), dies beinhaltet auch die Miteinbeziehung der Eltern⁸⁰ in die Bildung ihrer Kinder (vgl. Trainor 2010: 24). Durch die Kooperation werden die Lernprozesse an sich, sozioemotionale und sprachliche Entwicklung gefördert und soziale Kompetenzen der Jugendlichen mit Behinderung unterstützt (vgl. Eckert et al. 2012: 66).

Um jedoch solch eine Kooperation zu erhalten, ist eine enge Zusammenarbeit zwischen den Beteiligten notwendig. An dieser Stelle sei darauf hingewiesen, dass diese Art des Zusammenarbeitens und Partizipierens selten oder zu keiner Zeit vorkommt, obwohl ihr solch eine große Bedeutung zugemessen wird (vgl. Todd 2007: 21; Universität Wien 2017 [online]). Mangelnde Zeitressourcen, räumliche und organisatorische Rahmenbedingungen, soziale Ungleichheiten oder fehlende Kompetenzen der Beteiligten könnten Gründe dafür sein, Näheres dazu im Unterkapitel 4.3. *Grenzen einer Kooperation*.

Um einen Übergang erfolgreich gestalten zu können, bedarf es zusätzlich zu den bereits genannten Punkten an gewissen Kompetenzen⁸¹ der Jugendlichen. Nohl (2012: 159) spricht hier von sogenannten Übergangskompetenzen. Welche Fähigkeiten darunterfallen, wird im nächsten Unterkapitel angeführt.

⁸⁰ Kommunikation z.B. mit dem Schulpersonal, Mitgestaltung von Schulaufführungen oder Unterstützung beim Lernen (vgl. Trainor 2010: 34).

⁸¹ Der Begriff Kompetenz stammt aus dem lateinischen: competere und heißt übersetzt zusammentreffen, zu etwas fähig sein (vgl. Neuß et al. 2014: 25). Die Kompetenzen sind verfügbare oder erlernbare kognitive Fähigkeiten und Fertigkeiten, mit denen bestimmte Probleme gelöst werden (vgl. Weinert 2001: 27) und sie ist unter anderem auch die Fähigkeit ein komplexes Bedürfnis zu befriedigen oder eine Tätigkeit auszuführen (vgl. Rychen, Tiana 2004 [online]). Im Hinblick auf die Kompetenzentwicklung findet eine Verschmelzung von Wissen und Können statt (vgl. Neuß et al. 2014: 25).

3.5. Übergangskompetenzen

„In der Fähigkeit, mit Veränderungen und Übergängen ganz bewusst umzugehen, ergreifen Menschen die Gestaltungshoheit über ihr Leben“ (Nohl 2012: 159).

Nohl (2012: 160) hat während seiner Arbeit in der Laufbahnberatung neun Übergangskompetenzen für Jugendliche erarbeitet, welche dabei helfen sollen den Übergang erfolgreich zu bewältigen und darüber hinaus noch aktiv mitzugestalten. Diese Fähigkeiten werden in einem Kompetenzmodell dargestellt, siehe Abbildung 8. Wesentlich dabei ist, dass benachbarte Kompetenzen nicht von einander unabhängig gesehen werden sollten. Es ist ein dynamischer Prozess und kann als eine Art „Kreisel“ betrachtet werden. Erst durch ein Zusammenspiel der einzelnen Fähigkeiten und Fertigkeiten werden die sogenannten Übergangskompetenzen hervorgehoben bzw. erzeugt (vgl. Nohl 2010: 37).

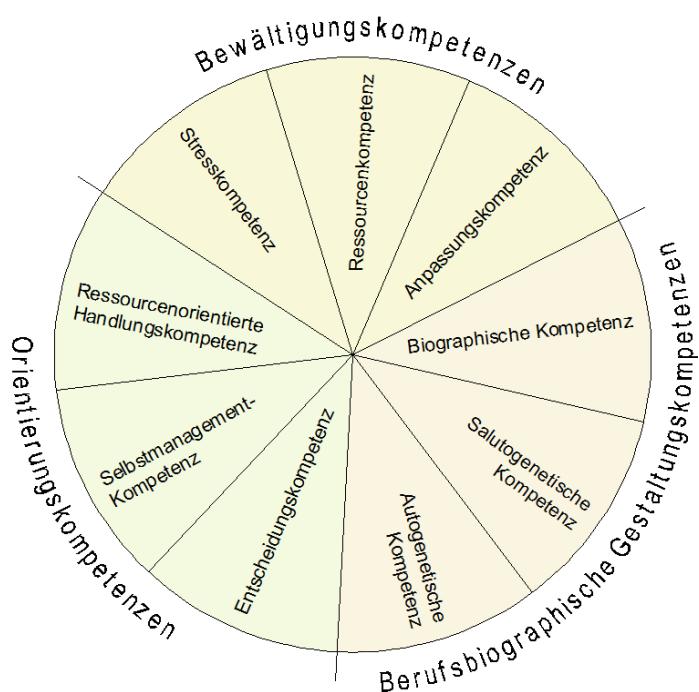


Abbildung 8: Das Kompetenzmodell in einem Übergangsprozess (Nohl 2012: 160)

Die Bewältigung des Vergangenen steht im ersten Drittel des Modells im Vordergrund und bezeichnet die Kompetenzen, die überwiegend am Anfang des Überganges benötigt werden (vgl. Nohl 2010: 28). Der Umgang mit Stress und die Verarbeitung vom Geschehenen muss zuerst erlernt werden (Stresskompetenz). Gefördert wird dies z.B. durch persönliche und gesellschaftliche Verantwortungsübernahme oder einem optimistischen Chancendenken. Zusätzlich sollen die vorhandenen Ressourcen aus der Vergangenheit gesichtet und gesammelt (Ressourcenkompetenz) und die Klärung der eigenen Flexibilität und Anpassung im Umgang mit Veränderungssituationen bearbeitet werden (Anpassungskompetenz). Diese Fähigkeiten sollen dabei helfen, in den Übergang, der gewöhnlich mit dem Loslassen des Alten beginnt, erfolgreich zu starten (vgl. Nohl 2012: 160).

In der nächsten Phase stehen berufsbiografische Gestaltungskompetenzen im Vordergrund; „Die Person im Übergang versichert sich ihrer biografischen Plattform, auf der sie gerade steht“ (Nohl 2012: 161). Vergangenen Erfahrungen werden zu reflektieren versucht und die Auseinandersetzung mit aktuellen Bedürfnissen, Werten und Interessen steht im Vordergrund (Biografische Kompetenz) (vgl. Nohl 2010: 38). In der sogenannten salutogenetischen Kompetenz (=Einstellungskompetenz) wird die Handhabbarkeit und das Kohärenzgefühl⁸² für das eigene Leben zurückgewonnen. Es wird an der allgemeinen Kontrollüberzeugung, dass die Herausforderungen des anstehenden Übergangs für sie zu bewältigen sind, gearbeitet. In der autogenetischen Kompetenz beginnt der Aufstieg der Identitätsarbeit, indem die Möglichkeitsräume ermessnen werden (vgl. Nohl 2012: 161). Besonders in der Zwischenphase des Überganges wird die Gestaltungskompetenz relevant, denn ist sie nicht vorhanden, kann es zu keinem Neuentwurf der Identität kommen und der Übergang bleibt in manchen Bereichen offen und muss wiederholt durchlaufen werden (vgl. Nohl 2010: 38).

Im letzten Drittel erfolgt die Orientierung hin zu etwas Neuem und dabei werden erste Entscheidungen getroffen (Entscheidungskompetenz). Selbstmanagementfähigkeiten werden reaktiviert und zur Zielbildung erweitert (Selbstmanagementkompetenz). Und als Abschluss steht die Umsetzung und Verwirklichung des individuellen Neuentwurfs im Rahmen der ressourcenorientierten Handlungskompetenz (vgl. Nohl 2012: 161)⁸³.

Demgemäß gilt jedoch zu beachten, dass die genannten Kompetenzen individuell an den jeweiligen Jugendlichen angepasst und neu ausgearbeitet werden. Nicht alle Kompetenzen sind für den spezifischen Übergangsplanungsprozess im selben Ausmaß wesentlich (vgl. Nohl 2010: 39).

3.6. Fazit

Eine Ausbildung führt junge Menschen zu einem selbstständigen Leben und ist der Schlüssel zu einem erfolgreichen Einstieg in das Berufsleben. Weiterhin gilt Bildung als beste Versicherung gegen Arbeitslosigkeit und eröffnet den Jugendlichen vielversprechende Zukunftschancen für das weitere Leben. Laut Järvinen u. a. (2012: 209) gelten solche Übergänge nach wie vor als kritische Lebensereignisse, da sich der/die Einzelne in eine neue Situation begibt und erneut ein Gleichgewicht zwischen der veränderten Umwelt und sich selbst herstellen muss. Kritisch deshalb, da die Übergangssituation nicht nur positiv verlaufen kann, sondern auch negativ.

⁸² „Es ist eine globale Orientierung, die das Ausmaß ausdrückt, in dem jemand ein durchdringendes, überdauerndes und dennoch dynamisches Gefühl des Vertrauens hat, daß [sic!] erstens die Anforderungen aus der inneren oder äußeren Erfahrungswelt im Verlauf des Lebens strukturiert, vorhersagbar und erkläbar sind und daß [sic!] zweitens die Ressourcen verfügbar sind, die nötig sind, um den Anforderungen gerecht zu werden. Und drittens, daß [sic!] diese Anforderungen Herausforderungen sind, die Investition und Engagement verdienen“ (Antonovsky 1993: 12).

⁸³ Der theoretische Rahmen zu den Übergangskompetenzen ist umfangreich und wird in dieser Masterarbeit nicht im Detail besprochen, da die Übergangskompetenzen nicht im Vordergrund stehen. Interessierte Personen können sich bzgl. mehr Informationen in den Werken von Martina Nohl, siehe Literaturverzeichnis, holen.

Die angeführten Problemlagen eines Überganges, vom demografischen Wandel über mangelnde Berufsreife, von überforderten Jugendlichen bei zu hohen Anforderungen und fehlender Unterstützung drängen zum Handeln (vgl. Sauer-Schiffer, Brüggemann 2010: 15). Die genannten Unterstützungsangebote versuchen dabei den multiplen und komplexen Problematiken entgegenzuwirken und eine Chancengleichheit wiederherzustellen. Dennoch zeigt die ausgewählte Literatur, dass bei solch einer Problemlage allein die Unterstützung des Bildungspersonals nicht ausreichend ist. Laut Brüggemann (2010: 65) wurde die Systematik von beruflichen Übergängen noch nicht ausreichend erforscht, die Jugendlichen und aber auch Eltern stecken „aber bereits in einem Dschungel der Praxisangebote“. Es bedarf daher an einer vielseitigen Vernetzung aller Akteur/innen und er verweist implizit auf die Partizipation weiteren Beteiligten. Dadurch soll der Zugang zu den relevanten Informationen⁸⁴ und ein erfolgreiches und kooperatives Beziehungsgeflecht zwischen den Beteiligten⁸⁵ gewährleistet werden. Auch Tscheulin, Castellucci und Hein (2010: 102) betonen; nicht das Solo der einzelnen Akteur/innen⁸⁶ verspricht den Erfolg, sondern das aufeinander abgestimmte Konzert aller im Übergang relevanten Personen.

Die gemeinsame Arbeit im Team ist gefordert, mit den Individuen aus den verschiedenen Systemen und mit den unterschiedlichsten Erfahrungen und Qualifikationen. Herwig-Lempp (2004: 24) betont ausführlich, dass das Team über mehr Erfahrung, Wissen und Perspektiven als ein einzelner Mensch verfügt. Es wird als Netzwerk gemeinsamer Visionen angesehen und ist laut Schütt (2012: 22) aus dem bildungstheoretischen Diskurs nicht mehr wegzudenken. Diese spezielle Form der Zusammenarbeit aller Akteur/innen wird unter dem Begriff der partizipativen Kooperation zusammengefasst, wie im Unterkapitel 2.2. ausführlich behandelt wurde. Zu beachten gilt, dass partizipative Kooperation nicht als etwas, das als selbstverständlich und leicht annehmbar sei, hinzustellen ist. Um den gewünschten Effekt einer partizipativen Kooperation erreichen zu können, bedarf es an gewissen Kompetenzen bzw. Richtlinien, die im letzten Kapitel des Theorieteils angeführt werden.

⁸⁴ Trainor (2010: 44) sieht dies als kulturelles Kapital.

⁸⁵ Trainor (2010: 44) sieht dies als soziales Kapital.

⁸⁶ Nach Neuenschwander (et al. 2012: 28) wird zwischen „wir institutionelle Akteure, individuelle Akteure (Jugendliche) und Akteure aus dem sozialen Kontext der Jugendlichen (Bezugspersonen), die miteinander interagierend Übergangsprozesse regulieren“, unterschieden. Laut Fuchs und Tippelt (2012: 89) zählen dazu auch die Wirtschaft und Kammern.

4. Kooperation

„Alle reden über Kooperation, in der festen Überzeugung, genau zu wissen, was damit zum Ausdruck gebracht wird, aber jeder meint etwas Anderes und manchmal bedeutet die Rede über Kooperation auch gar nichts“
(Lenz 2014: 329; zit. n. Weiss 1981: 41).

Die Definitionen von Kooperation haben, wie bereits im Unterkapitel 2.2.2. *Kooperation* erörtert wurde, einen deskriptiven Charakter. Der Begriff scheint, in Anlehnung an Merten und Kaegi (2015: 17), ein Spannungsfeld zwischen ethischer Grundhaltung, beabsichtigter Zusammenarbeitsform, vorhandenen Ressourcen, Rahmenbedingungen und strategischer Ausrichtung zu sein.

In der Praxis ist der Wunsch nach Kooperation vermehrt in Bereichen wie Vernetzung, für Synergieeffekte⁸⁷, für die Bearbeitung komplexer Projekte oder bei Zusammenarbeit in Organisationen erkennbar. Der Grund für die stetig steigende Bedeutung der Zusammenarbeit von verschiedenen Systemen ist aus soziologischer Sicht der Prozess der gesellschaftlichen Pluralisierung und Differenzierung, die zu einer Spezialisierung bei der Bearbeitung von Problemen geführt hat. Viele gesellschaftliche Aufgabenstellungen erfordern die Expertise von Spezialisten, doch dies allein reicht nicht aus. Es benötigt eine Kooperation mehrerer Systeme, um umfangreiche und vielseitige Lösungsansätze entwickeln zu können (vgl. Drößler 2012: 3).

Vor allem im Diskurs der Sozialwissenschaft wird Kooperation immer mehr ins Zentrum gerückt und die Notwendigkeit von Kooperation aller Beteiligten wird beharrlich betont. Zu vermerken ist, dass sich die Problemlagen in einer Gesellschaft gewandelt haben, da unterschiedliche Identitäts- und Lebensentwürfe parallel existieren. Die Menschen sollten somit auch miteinander kooperieren, um zusammenleben zu können. Allerdings zeigt die Praxis, dass Kooperation mit vielen Umsetzungsproblemen verknüpft ist. Sie wird gefordert, aber oftmals mit wenig Erfolg praktiziert (vgl. Armenti 2015: 153).

Gelingende Kooperation stellt demzufolge eine voraussetzungsvolle Handlungsstrategie⁸⁸ dar, die eine Fülle an strukturellen und persönlichen Bedingungen für die beteiligten Personen bereithält (vgl. Lenz 2014: 329). Welche Anforderungen darunter zu verstehen sind, wird im Unterkapitel 4.2. *Voraussetzungen gelingender Kooperation* angeführt. Im ersten Unterkapitel wird erklärt, warum Kooperation einen so hohen Stellenwert, mit besonderem Augenmerk auf den bildungswissenschaftlichen Kontext, einnimmt und mehr realisiert werden sollte, was als Appell zu mehr Kooperation betrachtet werden kann. Dessen ungeachtet darf nicht außer Acht gelassen werden, dass es gewisse Rahmenbedingungen gibt, die zu Grenzen von Kooperation führen, die im darauffolgenden Unterkapitel behandelt werden.

⁸⁷ „Mehr als nur die Summe seiner Teile“ (Herwig-Lempp 2004: 20f).

⁸⁸ Kooperation ist handlungsbezogen, es geht um eine Handlung die ausgeführt wird (vgl. Kobi 2002: 21).

4.1. Leitgedanken für Kooperation

Kooperation soll die Stärken eines Einzelnen hervorbringen und dadurch Schwächen kompensieren, was durch die Unterstützungen der Teammitglieder/innen realisierbar gemacht werden kann. Komplexe Aufgaben bzw. Situationen können gemeinsam besser gemeistert werden und innovative Lösungen werden im Team entwickelt, was zu Erfolgserfahrungen führt (vgl. Besemer et al. 1998: 42; zit. n. Doppler, Lauterburg 1995: 118f). Erfolge festigen das Selbstvertrauen und erzeugen positive Gefühle, welche nicht nur den/die Einzelne/n stärken, sondern auch zur sogenannten Anziehung zwischen denjenigen, die miteinander kooperieren, beitragen. Eine Anziehung ist in einem kooperativen Prozess von Bedeutung, um einen wertschätzenden Umgang, gegenseitige Ermutigung und Hilfe untereinander gewähren zu können (vgl. Spieß 2015: 72). Solch ein Umgang ermöglicht wiederum eine erfolgreiche Zusammenarbeit im Team⁸⁹. Wird dies im Kontext des Überganges von Jugendlichen mit Behinderung betrachtet, kann festgehalten werden, dass in dieser Zielgruppe häufiger Misserfolge erlebt wurden und das Selbstvertrauen demzufolge oftmals sehr gering ist. Mithilfe einer erfolgreichen Kooperation können aber (schwierige) Situationen zum Positiven umgeleitet und neue Erfahrungen gesammelt werden.

Insbesondere im schulischen Kontext hat Kooperation einen hohen Nutzen. Vielfältige empirische Studien⁹⁰ belegen, dass der Erfolg, die Qualität der Arbeit an Schulen, die Zufriedenheit und emotionale Unterstützung der Lehrkräfte durch eine kooperative Arbeitskultur im Kollegium steigt. Die Bedeutung der Kooperation mit Eltern, externen Partner/innen⁹¹ und Schüler/innen lässt sich analog ableiten. Eine effektive und kooperative Elternarbeit mit der Schule ist für den Schulerfolg in internationalen empirischen Untersuchungen unumstritten (vgl. Schütt 2012: 22f, 25). Es kann zudem auf eine positive Auswirkung auf den Lernerfolg, die sozialeemotionale und sprachliche Entwicklung der Kinder und Jugendlichen verwiesen werden. Darüber hinaus wird vermehrt die Bedeutsamkeit von Kooperation in der heilpädagogischen Arbeit zwischen den Eltern und Fachleuten betont (vgl. Sodogé et al. 2012: 66). Eine Partnerschaft zwischen den Beteiligten ist gefordert, die eine aktive und gleichberechtigte Kooperation vorsieht. Die Zusammenarbeit in solch einem Rahmen ermöglicht eine mehrperspektivische Arbeit innerhalb des komplexen Arbeitszusammenhangs von Bildungsprozessen. Verschiedene Sichtweisen der Beteiligten fließen mit ein und Hindernisse im Schulalltag (vgl. Schütt 2012: 25) oder in den Übergängen können gemeinsam gemeistert werden. Laut Kobi (2002: 22) wird dadurch eine Integration ermöglicht, alle Beteiligten versuchen partnerschaftlich zusammenzuarbeiten und finden dadurch einen für sich geeigneten Platz im System. Bronfenbrenner (1981) betont die Kraft von Kooperation in dieser Thematik unter einem entwicklungspsychologischen und ökosystemischen Aspekt. Die Entwicklungs-

⁸⁹ Welches die Stärken eines Einzelnen unterstützt, was als Kreislauf betrachtet werden kann.

⁹⁰ Baum et al. 2012; Blossing, Ekholm 2004; Bonsben, Rolff 2006; Esslinger-Hinz 2004; Rihm 2009, 2006; Terhart, Klieme 2006; Weiss 2002.

⁹¹ Sozialarbeiter/innen, Jugendcoaches, Psycholog/innen, ...

prozesse eines Einzelnen werden von den Lebensbereichen beeinflusst, in denen die entwickelnden Personen leben und in Verbindung mit anderen Systemen stehen. Entwicklung wird nur dann möglich, wenn mehrere Systeme miteinander verknüpft sind, siehe Unterkapitel 2.1.1. *Ökosystemischer Ansatz menschlicher Entwicklung nach Bronfenbrenner*.

In weiterer Folge kann mithilfe von Kooperation etwas Neues entstehen, das die verschiedenen Systeme miteinander verknüpft und neue Erkenntnisse hervorruft. Dieser Vorgang geschieht nicht von alleine, die Beteiligten müssen einiges dafür tun und sich in einem gemeinsamen Klärungsprozess darüber verstündigen, welches Spiel⁹² gespielt werden soll und wie die Spielregeln für die Zusammenarbeit sind. Alke (2015: 40) bezeichnet diese als heimliche Spielregeln oder ungeschriebene Gesetze. Faktum ist, dass sich ein Kooperationsgewinn oder gar etwas Neues nicht automatisch einstellt (vgl. Ehlers 2013: 113f).

Überdies ist Kooperation im psychosozialen und medizinischen Versorgungsbereich unabdingbar, was in einer Vielzahl an Literatur (Vgl. Andersen 2011; Herwig-Lempp 2004; Spieß 2015) bestätigt wird. Dennoch wird in der heutigen Zeit ein Fehlen von Kooperation in diesen Disziplinen beklagt, denn nach wie vor sind die Erwartungen von Kooperation verschieden und die hierarchischen Strukturen stark ausgeprägt. Dessen ungeachtet darf nicht vernachlässigt werden, dass versucht wird dieser Situation entgegenzuwirken (vgl. Hermann et al. 2004: 253f). Speziell bei dem Begriff Empowerment und den methodischen Zugängen in den empirischen Forschungen kann ein Wandel beobachtet werden. Schlagwörter wie inklusiver Forschungsansatz, Partizipation oder Emanzipation rücken in den Fokus⁹³.

Jedoch nicht nur im Kontext der Sozialforschung oder der Bildungsforschung wird Kooperation unentbehrlich, sondern auch in den allgemeinen gesellschaftstheoretischen Perspektiven. Das Grundprinzip des Umgangs von verschiedenen Gesellschaftsgruppen ist Partnerschaftlichkeit. In einer demokratischen und sozialen Gesellschaft müssen wir kooperieren und dies sollte bereits in der Schule gelebt werden (vgl. Schütt 2012: 26). Kooperation fördert darüber hinaus Solidarität (vgl. Kobi 2002: 22). Es ist viel mehr als die eigenen Stärken hervorzuheben oder Erfolge zu erlangen. Es ist eine Haltung der Verbundenheit mit Anderen und Unterstützung von Ideen, Aktivitäten und Zielen Anderer. Es ist eine Form der Gemeinschaftlichkeit, welche in allen Bereichen Platz finden sollte.

⁹² Die Beteiligten müssen sich die Fragen stellen, wie bringe ich mich selbst in das Spiel ein, wie werde ich mit einbezogen? (vgl. Kobi 2002: 21). In diesem Kontext wird dies als Art Metapher angesehen.

⁹³ Es wurde Kritik gegenüber der traditionellen Forschung geübt und mehr Kooperation und Partizipation von Menschen mit Behinderung in Studien gefordert (vgl. Schuppener et al. 2016: 13), Näheres dazu im Kapitel 6. *Partizipative Forschungsmethoden*.

4.2. Voraussetzungen gelingender Kooperation

Es stellt sich angesichts der zuvor skizzierten, noch im geringeren Ausmaß realisierten Kooperation die Frage, wie und wodurch diese spezielle Art der Zusammenarbeit bedingt ist. Im Folgenden werden daher jene Anforderungen genannt, die für eine erfolgreiche Kooperation notwendig erscheinen. Wenn auch, je nach Situation bzw. Absicht der Zusammenarbeit ein eigener Entwicklungsweg gefunden wird, so sind bestimmte Aspekte Voraussetzung für eine erfolgreiche Kooperation.

Bedingungen für eine gelingende Kooperation sind u.a. die gewollte angestrebte Verständigung, die Bereitschaft zu eigenen Beiträgen, das konstruktive Umgehen mit abweichenden Meinungen, ein gemeinsames und erreichbares Ziel, Autonomie, Gleichberechtigung, gemeinsames Gestalten von Regeln der Zusammenarbeit⁹⁴ oder eigenverantwortliches Arbeiten (vgl. Besemer et al. 1998: 47; Drescher et al. 2006: 10f; Fuchs, Tippelt 2012: 75; Spieß 2015: 72; Tscheulin et al. 2010: 104). Die Faktoren Vertrauen, soziale Werte⁹⁵, Empathie, Freundlichkeit, Offenheit⁹⁶, gegenseitige Akzeptanz, Konfliktfähigkeit⁹⁷, Annahmen der eigenen Schwächen und Ehrlichkeit werden des Weiteren für eine erfolgreiche Kooperation betont und zählen zu den persönlichen Bedingungen (vgl. Spieß 2015: 72, 74f; Bundschuh et al. 1999: 179). All diese persönlichen Merkmale formen das kooperative Verhalten und tragen zur erfolgreichen Zusammenarbeit wesentlich bei (vgl. Spieß 2015: 74; zit. n. Korsgaard et al. 1997). Teilweise wird von kooperativen Kompetenzen gesprochen, die die oben genannten persönlichen Merkmale voraussetzen (vgl. Bundschuh et al. 1999: 179).

Besonders der Aspekt des Vertrauens wird hervorgehoben, denn ohne Vertrauen kann keine Beziehung untereinander aufgebaut werden und Kooperation basiert maßgeblich auf Beziehungsgeflechten (vgl. Alke 2015: 40; Lenz 2014: 331; Spieß 2015: 75; Tscheulin et al. 2010: 106; Peltzer 1998: 174). Vertrauensvolle Menschen räumen ihren Mitmenschen viel Kredit ein (vgl. Spieß 2015: 75). Dies setzt ein Vertrauen auf positive Handlungen des anderen voraus (vgl. Peltzer 1998: 172) und kann eine gewisse Risikobereitschaft darstellen, denn das Vertrauen kann nicht erwidert, sondern ausgenutzt werden. Die Gefahr verletzt oder enttäuscht zu werden, bleibt präsent und ein Phänomen der zwischenmenschlichen Interaktionen (vgl. Spieß 2015: 76). Um solch einen Missbrauch vermeiden zu können, bedarf es an gewisser Empathie, was die Fähigkeiten sich in andere hineinzuversetzen, Perspektiven zu wechseln, Gefühle anderer wahrnehmen zu können und eigene Gefühle in die Interaktion hineinzubringen, verdeutlicht (vgl. Spieß 1998: 10f). Mithilfe von Empathie kann zum Ausdruck gebracht werden, ob das Gesagte verstanden wurde, was durch verbale oder nonverbale Äußerungen zu erkennen ist. Verständnis wird gezeigt, Gefühle werden angesprochen,

⁹⁴ Regeln der Zusammenarbeit müssen konstant aktualisiert und aufeinander abgestimmt werden (vgl. Spieß 2015: 72).

⁹⁵ Soziale Werte betonen kollektive Moral, soziales Interesse, soziale Verantwortung, prosoziale Orientierung sowie die Sorge um andere (vgl. Spieß 2015: 74; zit. n. Korsgaard et al. 1997).

⁹⁶ Offen für andere Meinungen und auch offen seine eigene Meinung zu sagen (vgl. Besemer et al. 1998: 47).

⁹⁷ Konflikte angemessen austragen.

Rückfragen gestellt und zugewandte Haltung gezeigt. Es soll den Ausdruck verleihen, dass der/die andere akzeptiert wird (vgl. Spieß 2015: 76). Kobi (2002: 20f) spricht hier von der gegenseitigen Existenzwahrnehmung bzw. -anerkennung, was für eine Kooperation unabdingbar ist. Daneben gilt Empathie als Basiskompetenz für die Kommunikationsfähigkeit (vgl. Spieß 2015: 76). Kommunikation gilt wiederum als wesentlicher Ansatzpunkt für eine gelingende Kooperation (vgl. Fuchs, Tippelt 2012: 74; Spieß 1998: 9), da einem gemeinsamen Handeln ein kommunikativer Prozess vorangeht (vgl. Bondorf 2013: 19, zit. n. Heeg, Sperga 1999: 19).

All diese angeführten Aspekte nutzen nur wenig, wenn die Zusammenarbeit mehrerer Personen nicht von gegenseitigem Interesse⁹⁸ gekennzeichnet ist (vgl. Ehlers 2013: 117; Von Rosentiel 1998: 280). Das Vorhaben muss an das Interesse des Gegenübers⁹⁹ und dessen Erwartungen¹⁰⁰ angeknüpft sein (vgl. Ehlers 2013: 117), welches bereits durch gemeinsames Tun bewirkt werden kann (vgl. Kobi 2002: 21). Im Kontext der Kooperation orientiert sich die Erwartung an die Frage nach dem Sinn und dem Vorteil für eine Person. Deshalb funktioniert Kooperation nur, wenn alle Beteiligten davon profitieren (vgl. Ehlers 2013: 117f). Mit anderen Worten, das gemeinsame Zusammenarbeiten muss für den Einzelnen nützlicher sein, als das isolierte Handeln (vgl. Von Rosentiel 1998: 280). Dies kann durch eine gemeinschaftliche und gleichberechtigte Nennung der gewünschten bzw. gesetzten Ziele erreicht werden. Gegenseitige Unterstützung, wechselseitige Kommunikation sowie konstruktive Problemdiskussion prägt dabei die Zusammenarbeit. Handlungs- und Entscheidungsfreiheit unter einer gemeinsamen Zielperspektive werden dabei vorausgesetzt (vgl. Alke 2015: 24; Ehlers 2013: 118; Spieß 2016 [online]; Spieß 2015: 76). Der Zweck dabei ist, dass ein zielgerichtetes und möglichst regelgeleitetes interaktives Miteinander stattfinden kann (vgl. Ahlgrimm et al. 2012: 18). Das Offenlegen der gemeinsamen Zielvorstellungen soll zu Beginn einer Kooperation in Anspruch genommen werden. Es soll dazu beitragen, dass die eigenen Vorstellungen geklärt werden und dabei die Partner/innen besser kennengelernt werden. Bedeutsam hierbei ist, dass sich jeder in den gemeinsamen Zielen mit seinen eigenen Interessen und Erwartungen wiedererkennt, was zur Motivation beiträgt. Dies ist kein Prozess, der in einem kurzen Augenblick erledigt ist, es bedarf an Zeit, um die wechselseitigen Zielvorstellungen erfassen zu können (vgl. Spieß 2015: 77). Gerade dieser Klärungsprozess trägt essentiell zur Qualität der Kooperation bei (vgl. Ehlers 2013: 118). In der Literatur wird im Rahmen dieses Aspektes auch vom gemeinsamen Sinn gesprochen (vgl. Tscheulin et al. 2010: 106).

Eine verstandene Kooperation fordert eine gemeinschaftliche Entscheidungsmacht und eine partnerschaftliche Verteilung der Aufgaben. Dabei wird erwartet, dass alle Beteiligten auf

⁹⁸ Interessenskonflikte sollten dabei gemeinsam ausgetragen werden (vgl. Besemer et al. 1998: 47).

⁹⁹ Wenn ich meinen Fuß in die Welt des anderen setze, entsteht ein Ort für uns beide (vgl. Kobi 2002: 21).

¹⁰⁰ „Erwartungen sind Selektionen, nämlich Ausschluss von und Verweis auf andere Möglichkeiten und damit orientierend“ (Ehlers 2013: 117).

Macht verzichten. Eine gleichberechtigte Haltung gegenüber allen Akteur/innen und ein Austausch zwischen den Beteiligten ist die Voraussetzung dafür (vgl. Besemer et al. 1998: 47; Ehlers 2013: 119; Herwig-Lempp 2004: 218; Lenz 2014: 331). Sitzungen ohne hierarchische Leitung sind dabei von Bedeutung (vgl. Besemer et al. 1998: 47). Ideen, Interessen und Anliegen anderer sollen auch vertreten werden, die für andere bisher unentdeckt oder vernachlässigt wurden. Die Balance zwischen Autonomie und gegenseitiger Abhängigkeit ist gefordert (vgl. Ehlers 2013: 120). Besonders Professionelle sollten auf diesen Aspekt hingewiesen werden. Die gewohnte Hierarchie der Expert/innen sollte bewusst reflektiert und anschließend abgelegt werden, Näheres im folgenden Kapitel 5. *Das Reflecting Team (RT)*.

Außerdem wird im Rahmen des Kooperationsverständnisses des Öfteren ein Punkt als Grundprinzip erachtet: die Freiwilligkeit. Denn nur auf Basis der Freiwilligkeit kann eine kooperative Arbeit erfolgreich bzw. von Vorteil oder Nutzen sein. Menschen können nicht dazu gezwungen werden aufrichtig miteinander zu kooperieren. Um die Freiwilligkeit zu erlangen, setzt die Kooperation gleichberechtigte Partizipation voraus, darunter wird eine aktive Beteiligung innerhalb des Projekts bzw. der Situation verstanden, siehe dazu Unterkapitel 2.2.1. *Partizipation*. Die genannten Aspekte lassen sich auch in den allgemeinen Prinzipien der UN-Behindertenrechtskonvention (BRK o.J. [online]) als Inklusionsmotor (Artikel 3 BRK) wiedererkennen: „*Achtung der dem Menschen innewohnenden Würde, seiner individuellen Autonomie, einschließlich der Freiheit, eigene Entscheidungen zu treffen, sowie seiner Unabhängigkeit*“ oder „*die volle und wirksame Teilhabe an der Gesellschaft*“. Es ist daher angemessen davon auszugehen, dass Kooperation eine wirksame Teilhabe der Gesellschaft schafft und die Autonomie des Individuums fördert. Wie Rathmer (2012: 84) zudem darstellt, begünstigt eine gleichberechtigte Akzeptanz untereinander den Aufbau von Vertrauen, das, wie bereits erwähnt wurde, einen wesentlichen Grundstein für eine Zusammenarbeit darstellt. Von Rosentiel (1998: 281) verweist infolgedessen darauf, dass es um das persönliche Wollen geht, was in Verbindung mit der Freiwilligkeit steht.

Für den Abschluss des Unterkapitels 4.2. wird der Blick speziell auf die Kooperation im sonderpädagogischen Kontext gelenkt und ein Kriterienkatalog¹⁰¹ für eine erfolgreiche Zusammenarbeit der Eltern und sonderpädagogischen Fachleute von Sodogé, Eckert und Kern (2012: 68) vorgestellt. Die vier Beurteilungskategorien (Grundlagen, Gestaltung, Inhalte, Haltung) sollen die Handlungen und Beziehungen in der Zusammenarbeit fassbar machen (vgl. Fasching et al. 2017: 311), siehe Tabelle 2. Diese Ansätze können auf die allgemeine Kooperation umgeleitet und in gewisser Weise als Voraussetzungen angesehen werden.

¹⁰¹ Auf Basis von Theorien zur Kooperation zwischen den genannten Beteiligten wurde dieser Kriterienkatalog entwickelt.

Grundlagen der Zusammenarbeit	Gestaltung der Zusammenarbeit	Inhalte der Zusammenarbeit	Haltung in der Zusammenarbeit
Konzeptionelle Verankerung	Vielfältigkeit und Flexibilität	Informationsangebote	Positive Atmosphäre
Zeitlicher Rahmen	Regelmäßigkeit	Beratungsangebote	Gleichberechtigung
Räumliche Bedingungen	Vernetzung (intern/extern)	Familienunterstützung	Ressourcenorientierung
Fachliche Kompetenz	Planung und Dokumentation	Ermutigung zur Beteiligung	Wirksamkeitsüberzeugung
		Entscheidungsfindung	

Tabelle 2: Kriterienkatalog zur Zusammenarbeit von Eltern und Fachleuten (Sodogé et al. 2012: 68)

Die *Grundlagen der Zusammenarbeit* umfassen die institutionellen und personellen Rahmenbedingungen und werden als wesentliche Grenzen erachtet (ebd. 76), worauf im darauffolgenden Kapitel näher eingegangen wird. Hauptsächlich geht es darum, in welchen Strukturen die Organisation, die Schule oder die Institution verankert sind und welche (räumlichen oder zeitlichen) Rahmenbedingungen zur Verfügung gestellt werden. Außerdem ist die Kompetenz der einzelnen Kooperationspartner/innen erforderlich um die Grundlage für eine Kooperation erstellen zu können.

Die *Gestaltung der Zusammenarbeit* verweist auf die Festigung der Kooperation. Nur durch Planung, Dokumentation und Regelmäßigkeit kann eine dauerhafte und erfolgreiche Kooperation entstehen. Es bedarf an Flexibilität um die erwünschte Vielfalt durch die Beteiligten erzeugen zu können. Durch Vernetzungen, sei es innerhalb der gewohnten Strukturen oder außerhalb des Umfeldes, kann Kooperation weiter ausgebaut werden, siehe Tabelle 2.

Im Allgemeinen beinhaltet die Spalte 3; *Inhalte der Zusammenarbeit*, im schulischen Kontext die Informationen für die Eltern durch das Fachpersonal, die Beratung der Eltern bei Schullaufbahnentscheidungen und die Begründung kinderbezogener Entscheidungen. Besonders das offene Gespräch über Schwierigkeiten im Umgang mit den Kindern gehört zu den Inhalten der Zusammenarbeit (ebd. 73). All diese Aspekte können auch im allgemeinen Rahmen verinnerlicht werden, denn auch außerhalb eines schulischen Kontextes sollten Kooperationspartner/innen ausreichende Informationen erhalten, für Beratungen bereit sein sowie offene Gespräche über Herausforderungen verwirklicht werden.

Die Kategorie *Haltung* beschäftigt sich mit den Merkmalen der Zusammenarbeit, die unausweichlich mit dem Berufsethos der Fachpersonen in Verbindung stehen und die Werte zum Ausdruck bringen (ebd. 74). Auch der Aspekt der Gleichberechtigung findet immer wieder Anklang, welcher in den verschiedensten Bereichen von Bedeutung ist, sei es in der Forschung, Schule, Organisationen, Unternehmen oder innerhalb von Gruppen.

Institutionelle Bedingungen und die damit verbundenen Rollenzuschreibungen, welche ebenso einen Einfluss auf die Kooperationsbeziehungen und -handlungen haben, bleiben

jedoch im vorgestellten Kooperationskonzept von Sodogé, Eckert und Kern (2012) nicht angesprochen. Demnach ist auch eine systemische Betrachtungsweise von Kooperation in den Übergangsplanungsprozessen wesentlich¹⁰² (vgl. Fasching et al. 2017a: 312).

4.3. Grenzen von Kooperation

Die Erfüllung der oben genannten Voraussetzungen ermöglicht die Chance einer gelingenden Kooperation. Dennoch gibt es Rahmenbedingungen und gewisse Grenzen, die diese Zusammenarbeit stoppen. Ehlers (2013: 80f, 85ff) beschäftigt sich mit der Frage von Kooperation zur Integration und bearbeitet wesentliche Hindernisse in den unterschiedlichsten Professionen, sei es in der Schulsozialarbeit, Jugendhilfe, Jugendarbeit, Schule oder Erziehungshilfe. Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass andersartige Erwartungen, unklare Zuständigkeiten, ungünstige Rahmenbedingungen, zu wenig Zeit, hierarchische Strukturen oder Kommunikationsdefizite Grenzen einer gelingenden Kooperation darstellen.

Kooperation muss gestaltet werden. Es bedarf an zeitintensiver Arbeit, da Zeitressourcen für den Aufbau von Kooperationsstrukturen benötigt werden, denn nicht jeder will Aufgaben jederzeit gemeinschaftlich mit anderen teilen und lösen. Zudem müssen regelmäßige Teamsitzungen stattfinden um die Gemeinschaft zu fördern und Hindernissen vorzubeugen (ebd. 123). Fakt ist, dass im Sozialbereich für Kooperation nur begrenzt Zeit bleibt (vgl. Alke 2015: 210). Im Bereich der Schule wird die zur Verfügung stehende Zeit von den Lehrkräften als zu wenig erachtet und laut Untersuchungen behindert dies eine erfolgreiche Kooperation (vgl. Sodogé et al. 2012: 71). Auch Fuchs und Tippelts (2012: 78, 95) Untersuchungsergebnisse über bereichsübergreifende Kooperation als Notwendigkeit erfolgreicher Übergänge im Bildungssystem weisen auf, dass Kooperation als zu zeitintensiv wahrgenommen wird und als besondere Barriere zu formulieren ist. Es ist wichtig, dass Kooperationen keine zeitlichen Überlastungen und nicht als zusätzliches ehrenamtliches Engagement, sondern vielmehr als Teil der Arbeitskultur und vollwertige Tätigkeit anzusehen sind. Nicht nur zeitliche, auch räumliche oder organisatorische Rahmenbedingungen stellen eine Grenze dar. Die bloße Sitzordnung, oder Anordnung der Tische und Stühle können Kooperationen sabotieren (vgl. Von Rosenstiel 1998: 280). Darüber hinaus ist es auch eine gewisse Kostenfrage, wie viel und wer mit wem kooperiert (vgl. Fuchs, Tippelt 2012: 78).

Des Weiteren kann Kooperation nur stattfinden, wenn die Selbstbestimmung bewahrt bleibt und nicht zu starke Einflüsse von außen vorhanden sind. Der Eigensinn muss erhalten bleiben (vgl. Kobi 2002: 20). Hier wird wieder die Diskrepanz zwischen Autonomie und Gemeinschaft angesprochen, welche durch hierarchische Strukturen zum Negativen beeinflusst wird. Peltzer (1998: 173f) betont, dass durch zu stark ausgeprägte Hierarchien schon die

¹⁰² „im Sinne einer Beschäftigung mit der Einbindung von Individuen in soziale Systeme und deren Relevanz für die Gestaltung von Übergangsprozessen“ (Fasching et al. 2017: 312). Siehe dazu z.B. Unterkapitel 2.1.1. *Ökosystemischen Ansatz menschlicher Entwicklung nach Bronfenbrenner*.

Informationsweitergabe Schwierigkeiten bereiten kann. Relevante Botschaften werden dabei verkürzt oder verfälscht. De Facto kann die Aussage getätigt werden, dass eine stark ausgeprägte Hierarchie, sei dahingestellt in welchem Setting, Kooperationen blockiert. Fuchs und Tippelt (2012: 95) betonen, dass Kooperation auf Augenhöhe stattfinden muss, Imageunterschiede haben hier keinen Platz. Düring (2011: 173) hebt hervor, dass besonders Professionelle im Rahmen eines Sozialraumteams im Schatten von Hierarchie und Macht agieren müssen. Eine hierarchisch akzentuierte Kooperation verhindert differenzierte Betrachtungsweisen (vgl. Bach 1999: 128). Jedoch sei angemerkt, dass es organisatorische Elemente gibt, die das Team nicht selbst bestimmen kann, weil sie vom Kostenträger, Einrichtungsleiter/innen oder bestehenden Gesetzen vorgegeben sind (vgl. Herwig-Lempp 2004: 27). Laloux (2014) versucht u. a. dieses etablierte Setting einer streng strukturierten und hierarchischen Struktur einer Organisation zu durchbrechen. Er verweist auf die dadurch geschaffene Blockierung einer erfolgreichen Zusammenarbeit.

Besonders im Bildungssystem kann nur ein bedingtes kooperatives Handeln festgestellt werden. Der individuelle Leistungsgedanke wird in der Schule gefördert und lässt nur wenig Raum für Kooperation. Die Teamarbeit bei Leistungsanforderung hat im Bereich der Schule und auch Hochschule nur wenig Platz. Nur in Ausnahmefällen dürfen bestimmte Thematiken in Form von Referaten oder Seminararbeiten gemeinschaftlich erarbeitet werden. Leistungsrangplätze, Auswahlkriterien und Abschlussprüfungen begünstigen weit mehr eine Konkurrenzgesellschaft als Kooperationen. Dieses System belohnt jene/n, die/der besser als die/der andere ist (vgl. Von Rosenstiel 1998: 291). Das bestehende Bildungssystem stellt daher eine enorme Grenze der Kooperation dar und kann im Alleingang nicht verändert werden.

Im Kontext der Zusammenarbeit mit Fachleuten wird oftmals die fehlende Beratungskompetenz erwähnt, welche an Schulen deutlich verbessert werden sollte. Eine Förderung des Erwerbs von Beratungskompetenzen sollte durch die Schulleitung erfolgen. Das Wissen über Beratung im Allgemeinen wird als deutlich gering bewertet. Auch die fehlenden Informationen über die vorhandenen externen Unterstützungsangebote für die Jugendlichen werden als ausreichend, aber eine Steigerung als wünschenswert erachtet (vgl. Sodogé et al. 2012: 71).

4.4. Fazit

Kooperation rückt ins fachwissenschaftliche Interesse und ist zwischen dem pädagogischen und sozialen Bereich zu einer unausweichlichen Notwendigkeit geworden (vgl. Bach 1999: 124). Das gemeinsame Entscheiden und Handeln (vgl. Düring 2011: 161) und die Förderung der WIR-Perspektive bzw. des WIR-Gefüls rückt dabei immer mehr in den Fokus. Die Welt des anderen soll mit den eigenen Augen gesehen werden (vgl. Spieß 2015: 72f). Neue Herausforderungen, komplexe Angebotslandschaften, Zusammenleben der verschiedensten Systeme oder spezielle Projekte erfordern Kooperation, um erfolgreich zu werden. Die ge-

meinsame Arbeit im Team ist gefordert, denn erst durch die unterschiedlichen Standpunkte ergibt sich eine Vervielfältigung der Perspektiven. Die Kooperationsteilnehmer/innen sollen laut Herwig-Lempp (2004: 30) als mitverantwortlicher Bestandteil des Systems fungieren und somit ein selbstorganisierendes System werden. Jedoch kann aus der Literatur entnommen werden, dass Kooperation oftmals auf falsche Weise umgesetzt und Grundelemente, wie z.B. Kommunikation, Respekt, Achtung oder gemeinsame Zielsetzungen nicht berücksichtigt werden. Fakt ist, dass diese Art der Zusammenarbeit hohe Anforderungen an alle Beteiligten stellt. Kooperation darf nicht als selbstverständlich und selbstregulierend hingenommen werden. Es ist ein dynamischer Prozess, der sich immer wieder neu konfiguriert. Kooperation sollte mehr als ein leeres Versprechen oder eine Haltung ohne Wert sein.

Bei Kooperation im bildungstheoretischen Kontext sollte es viel mehr darum gehen, die Kooperation als wesentliche Variable anzusehen und nachhaltig zu gestalten. Sie darf nicht nur „kurz“ stattfinden, es bedarf an Maßnahmen für die Verfestigung der Kooperation, um auch die erwähnte Inklusion zu ermöglichen (=Kooperation für Inklusion). Das RT von Tom Andersen (1987) kann dafür eine Lösung darstellen. Es ist eine aufstrebende Form zur gegenseitigen Unterstützung, förderlich für die Zusammenarbeit und die wechselseitige Kritik zwischen den Beteiligten. Zudem realisiert das RT laut Büschges-Abel (2000: 179) die Idee einer aufklärerischen Pädagogik, in der Austauschprozesse zwischen den Menschen mit Behinderung und deren sozialer Umgebung stattfinden, welche im nächsten Unterkapitel ausführlich behandelt werden.

5. Das Reflecting Team (RT)

"The collective mind of a Reflecting Team is more powerful than your own mind can ever be on its own" (Launer 2016: 246).

Entwickelt wurden die RT in den 80er Jahren von dem norwegischen Psychologen und Soziologen Tom Andersen und sie beruhen im Allgemeinen auf einem systemischen Denk- und Therapieansatz, der zu Beginn in diesem Kapitel angeführt wird. Wie sich die RT entwickelt haben und welche Ziele, Grundannahmen, Richtlinien und Anwendungsfelder zu identifizieren sind, wird in den nachkommenden Unterkapiteln dargestellt.

5.1. Zum Verständnis der systemischen Sichtweise und Therapie

Wie sich der einzelne Mensch verhält, kann basierend auf den systemischen Gedanken durch den jeweiligen Kontext¹⁰³, in welchem sich das Individuum befindet, erklärt werden. Eine entsprechende theoretische Grundlage bieten dazu z.B. Bronfenbrenners (1981, 1989, 1993) ökosystemische Denkweisen¹⁰⁴. Dabei sollte die Bedeutsamkeit des Zusammenspiels und die Wechselwirkung verschiedener Systeme in der menschlichen Entwicklung erneut aufgegriffen werden, denn im Allgemeinen geht systemisches Denken, so laut Hans von Lüpke (1996 [online]), davon aus, dass ein Individuum nie unabhängig oder objektiv handelt und wahrnimmt, sondern Bestandteil von größeren, ineinander greifenden Systemen (z.B. Familie, Gesellschaft, ...) ist. Überall dort, wo das Individuum in einem Bezug zu etwas steht, der nicht ausschließlich durch einen persönlichen Kontakt vermittelt werden muss, ist eine Wechselwirkung möglich.

Eine Vielfalt an Theorien und Konzepten, die ein komplexes Zusammenspiel zwischen Haltungen und Methoden aufweisen, etablierten sich aus den systemischen Überlegungen, so auch die systemische Therapie. Der Ursprung liegt in der therapeutischen Arbeit mit Familien und etablierte sich im deutschsprachigen Raum in den 1980er Jahren. Dadurch, dass die systemische Therapie auf familientherapeutische Evolutionsstudien zurückgreift, um ihre Existenz zu belegen, wird diese oftmals als Synonym für Familientherapie verwendet (vgl. Heekerens 2005: 708; Levold, Martens-Schmid 1999: 1). Der Kerngedanke dieser Therapieform liegt darin, dass der Schlüssel zum Verständnis und zur Veränderung von Problemen weniger in der behandelten Person allein liegt, sondern im systemischen Ganzen¹⁰⁵, in dem das Problem zu finden ist (vgl. Pfeifer-Schaupp 2015: 10). Im Allgemeinen lässt es sich als öffnender Dialog beschreiben, der zu einer veränderten Beschreibung individueller und sozialer Wirklichkeitskonstrukte führen kann und neue Wahrnehmungs-, Erlebens- und Handlungsmöglichkeiten eröffnet (vgl. Levold, Martens-Schmid 1999: 20f).

¹⁰³ Im Kontext von Bronfenbrenners Theorien (1981, 1989, 1993) würde hier der Begriff Umwelt in Verwendung kommen.

¹⁰⁴ Siehe dazu Unterkapitel 2.1.1 Ökosystemische Ansatz menschlicher Entwicklung nach Bronfenbrenner und 4.1. Leitgedanken für eine Kooperation.

¹⁰⁵ In ein bestimmtes System, wie z.B. Familie oder Peer-Groups. Hier wird von einem geschlossenen Ganzen ausgegangen, dessen Teile in einem vernetzten Wirkungszusammenhang stehen (vgl. Besemer et al. 1998: 39).

Ausschlaggebend für die Veränderung und Herausbildung einer eigenständigen Psychotherapierichtung waren die Rezeption der Kybernetik 2. Ordnung und Gedankenansätze des Konstruktivismus (vgl. Heekerens 2005: 708; Levold, Martens-Schmid 1999: 1), die einhergehend unausweichliche Bestandteile der RT sind und in diesem Unterkapitel als Exkurs angeführt werden.

Exkurs: Konstruktivismus als erkenntnistheoretische Grundlage

Die Erkenntnistheorie befasst sich, kurz gefasst, mit den Fragen; wie nehmen Menschen die umliegende Welt wahr und wie eignet sich der/die Einzelne Wissen an (vgl. Scheer 2012: 168). Diese Fragen werden innerhalb der Wissenschaft unterschiedlich zu beantworten versucht. Im Allgemeinen kann zwischen drei Hauptrichtungen differenziert werden: Idealismus¹⁰⁶, Materialismus¹⁰⁷ und Konstruktivismus (vgl. Lambers 2010: 22).

Der Konstruktivismus ist keine eigene Wissenschaftsdisziplin, sondern ein inter- und transdisziplinäres „Paradigma“, das einer langen erkenntnikritischen Tradition (z.B. Pyrrhon, Kant, Schopenhauer, James, Piaget) zugrunde liegt. Es werden Bedenken und Kritik darüber geäußert, dass Wissen und Wirklichkeit eines/einer Einzelnen mit allen anderen übereinstimmen würde. Gewissheiten einer einzigen Realität bzw. Wirklichkeit werden im konstruktivistischen Denkstil brüchig und fragwürdig (vgl. Siebert 1999: 5, 7).

Eine Erkenntnis der Welt, so wie sie wirklich ist, ist im Sinne des Konstruktivismus damit ausgeschlossen (vgl. Hollstein-Brinkmann 1993: 30), da die Realität erst im Kopf des/der Beobachters/Beobachterin beim Beobachten selbst erzeugt wird (vgl. Scheer 2012: 168). Die Welt kann nur durch die Erkenntnismöglichkeiten und Anschauungsformen des Individuums erkannt werden (vgl. Siebert 1999: 7). Die erzeugte Wirklichkeit ist somit eine Erfindung des/der Einzelnen, wodurch subjektive Wahrnehmungen und Konstruktionen resultieren (vgl. Tomaschek 2003: 21, 24). Dies lässt die Aussage zu, dass es die verschiedensten Konstruktionen von Wirklichkeiten gibt (vgl. Palmowski 2011: 23). Besonders jene Theorie des sozialen Konstruktivismus ist der Überzeugung, dass *eine* Wirklichkeit nicht existiert, sondern lediglich ein soziales Konstrukt der Akteur/innen (vgl. Siebert 1999: 11).

Exkurs: Kybernetik 2. Ordnung

Die Kybernetik ist im Allgemeinen eine wissenschaftliche Bezeichnung für Regelung und Steuerung von komplexen Systemen (vgl. Von Schlippe, Schweitzer 2007: 53). Der Ursprung liegt in den Naturwissenschaften, in welchen der Mathematiker Norbert Wiener (1968) diesen

¹⁰⁶ „Im Idealismus ist das Subjekt der Erkenntnis, auf das rekuriert wird, immer selber vermittelt durch das, was es konstituieren soll“ (Adorno 1947: 137). Mit anderen Worten wird das objektive Wirkliche als Idee, Geist und Vernunft bestimmt und die Materie als Erscheinungsform des Geistes betrachtet. Dinge zählen zu reinen Vorstellungen und das menschliche Sein bestimmt das Bewusstsein (vgl. Schmidt 1922: 107, 143f, 187, 295, 299). In einer philosophischen Betrachtungsweise bezeichnet der Idealismus „all jene philosophische Positionen, die dem Denken oder einem geistigen Prinzip gegenüber der Materie und dem Sein Priorität zuschreiben“ (Labica et al. 1985: 505).

¹⁰⁷ „Der Materialsimus umfaßt alle Weltanschauungen und philosophischen Auffassungen, die im Gegensatz zum Idealismus davon ausgehen, daß die Materie gegenüber dem Bewußtsein das Primäre, das Grundlegende, das Bestimmende ist“ (Buhr, Kosling 1979, 203). Alle Vorgänge und Phänomene der Welt werden auf die Materie zurückgeführt. Gedanken sind daher z. B. auch durch materielle Vorgänge ausgelöst, so laut dem Materialismus.

Begriff etablierte (vgl. Lange 2007: 176). Von 1950 bis 1980 wurde von der Kybernetik 1. Ordnung gesprochen und es wurde die Hypothese vertreten, dass komplexe Systeme ohne Zweifel vorhanden wären und diese auch von außen zielgerichtet steuer- und regulierbar sind. Jedoch wurde diese Auffassung, besonders seitens der erkenntnistheoretischen Grundlagen des Konstruktivismus, kritisiert. Systeme sollten als Konstrukte der Beobachter/innen angesehen und nicht als ein einheitliches System vermerkt werden. Diese veränderte Annahme wurde später in den 1980 als Kybernetik der 2. Ordnung zusammengefasst. Ab 1989 wurde mehrfach von der Kybernetik des beobachtenden Systems gesprochen. Dies führte dazu, dass der/die Beobachter/in von dem Beobachteten nicht mehr getrennt werden konnte. Eine absolute Neutralität kann somit nicht mehr erreicht werden, da es sich um subjektive Wahrnehmungen und Erkenntnisse handelt (vgl. Von Schlippe, Schweitzer 2007: 53f).

5.2. Wie alles begann ...

Andersen und sein Team betreuten in Form einer Supervision eine Familie, die Schwierigkeiten innerhalb ihres familiären Umfeldes hatte. Das Team besprach nach der Sitzung, unabhängig von der Familie, die subjektiven Beobachtungen der/des Einzelnen und tauschte verschiedene Anregungen und Gedanken untereinander aus. Andersen stellte sich währenddessen die Frage, ob die betroffene Familie diese Reflexionen denn nicht hören wolle? Er war der Überzeugung, dass die Familie von den Gesprächen der Therapeut/innen profitieren könnte. Diese Idee unterbreitete er seinem Team und der Familie, welche von beiden Seiten angenommen wurde. Die Familie wurde nach deren Empfindungen¹⁰⁸ gefragt, was als gemeinsame Reflexion verbucht wurde. Nach diesem Versuch stellte sich heraus, dass die Kombination von Reflexion und Kooperation ein großes Potenzial aufweist (vgl. Andersen 1987: 415ff). „We were wondering what you behind the screen were thinking about us. Now we know“ (ebd. 425).

Der Gedanke des gemeinsamen Arbeitens und Reflektierens beschäftigte Andersen bereits seit Langem, da er das traditionelle System äußerst kritisch betrachtete. Insbesondere die Machtzuschreibung der Therapeut/innen über die Klient/innen sah er als Problematik, da er nur wenig Kooperation und besonders viel Einfluss der Therapeut/innen wahrgenommen hatte. Die Unzufriedenheit über dieses System regte ihn immer mehr zum Nachdenken an, wie die klassische und traditionelle Art der Therapie oder Beratung abgelöst und eine demokratische Arbeitsform entwickelt werden könnte (vgl. Von Schlippe, Schweitzer 2007: 48). Anhand der RT sollte solch eine Umgestaltung gefördert und durch die verschiedenen Ebenen eines Dialoges neue Perspektiven und Ideen erzeugt werden (vgl. Rothbauer 1997: 243). Andersen (1990: 45) war der Überzeugung, dass Veränderungen nur da entstehen können, wo es „einen Freiraum für den Gedankenaustausch (...) gibt, und wo die individuelle Integration beider oder aller gesichert ist“.

¹⁰⁸ Was sie aus dem Zuhören mitgenommen und als hilfreich angesehen haben.

Die ursprüngliche Durchführung der RT ist jene, dass der/die Ratsuchende ein Gespräch mit einem/einer Therapeuten/in führt, welches als Interview-System von Andersen bezeichnet wird. Währenddessen befindet sich ein Team mit meistens drei Therapeut/innen im selben Raum, jedoch ist die Anzahl je nach Situation variabel. Das zuhörende RT weist nie darauf hin, was oder worüber gesprochen werden soll. Jedes Mitglied des RT hört der Konversation aufmerksam und vor allem schweigend zu. Anschließend reflektieren die Teammitglieder untereinander über die aufgekommenen Ideen, Gedanken und Sichtweisen. Die anderen Beteiligten hören einstweilen achtsam zu. Nachdem das RT die Reflexionen beendet hat, sprechen Klient/in und Therapeut/in über ihre Gedanken (vgl. Andersen 2011: 55f). „Auf gewisse Art führen sie eine Konversation über die Konversation des Reflektierenden Teams über die Konversation des Interview-Systems“ (ebd. 56). Besonders stark erinnert das RT an das Mailänder Model, dass durch Andersen in gewissen Punkten weiterentwickelt wurde, welches im nächsten Absatz kurz dargestellt wird.

Exkurs: Mailänder Modell

Das Mailänder Team¹⁰⁹ arbeitete gemeinsam in einer Therapiesitzung die Problematiken einer Familie auf. Zwei Therapeut/innen waren gemeinsam mit der Familie in einem Raum, die anderen Therapeut/innen beobachteten das Geschehen hinter einer Einwegscheibe. Nach der Sitzung traten die zwei Therapeut/innen, die sich im Raum mit der Familie befanden, zurück und reflektierten mit den Beobachter/innen das Gesagte. Sie entwickelten gemeinsam Hypothesen und planten Interventionen. Dieses Setting schien Andersen jedoch zu dogmatisch und undemokratisch, da alle Beteiligten auf einer gleichberechtigten Ebene sein sollten. Die Familie wurde erneut außen vorgelassen und die Macht der Therapeut/innen über die Klient/innen wurde vergrößert, was seiner Ansicht nach zu gegenseitigen Abschätzungen und zu Misstrauen führte. Aus diesem Grund exkludierte Andersen die Einwegscheibe und setzte das Team gemeinsam mit den Betroffenen in einen Raum. Dies sollte zur Offenheit und Gleichberechtigung beitragen (vgl. Hanswille 2016: 416).

5.3. Grundannahmen und Ziele

Andersen wollte mit den RT weg von einer „entweder - oder“ Logik, im Sinne von Problem und Lösung zu einer „sowohl - als auch“ - Logik, im Sinne von ich habe (eine) Schwierigkeit(en), Hindernis(se) oder Defizit(e) zu meistern und habe Lösungen, Kompetenzen, Möglichkeiten dafür zu Verfügung (vgl. Hargens, Von Schlippe 1998: 14). Dabei geht es nicht darum, die eine „richtige“ Erklärung zu finden, sondern vielmehr um das Entstehen einer aktiv aufrechterhaltenen Vielfalt durch das wertschätzende Reflektieren, Partizipieren und Kooperieren aus unterschiedlichen Positionen. Alle Beteiligten arbeiten auf ein gemeinsames Ziel hin und schaffen Platz für die Kommunikationen der Unterschiede, um somit einen Kontext von Kooperation zu eröffnen (ebd. 16, 18).

¹⁰⁹ Selvini Palazzoli, Boscolo, Cechin und Prata.

Neue Ideen und Blickwinkel entstehen durch einen Dialog auf verschiedenen Ebenen über den Dialog der Gespräche (vgl. Andersen 1987: 420). Teilnehmer/innen zeigen immer wieder ein besonderes Interesse für diese Meta-Dialoge, denn es scheint die Mehrheit daran fasziniert zu sein, zuzuhören, was andere über einen selbst oder über die behandelte Thematik im Gespräch äußern. Durch dieses Verfahren, alle Beteiligten hören alle Gespräche, Reflexionen oder Gedankengänge mit, wird die Bereitschaft, neue Perspektiven und sich auf etwas Neues einzulassen, gefördert (vgl. Pfeifer-Schaupp 1995: 215f). Die Teilnehmer/innen erleben diese Art von Konversationen und Reflexionen der Akteur/innen als faszinierend und spannend (vgl. Andersen 2011: 7). Sie nehmen andere Ideen und Sichtweisen leichter an (vgl. Tomaschek 2003: 136), da es eine wertschätzende und hilfreiche Form ist, über jemanden zu reden oder über etwas zu reflektieren bzw. diskutieren (vgl. Palmowski 2011: 115).

Überdies kann das gemeinsame Nachdenken die typische Konkurrenzsituation, in der es darum geht, wer die beste Idee geliefert hat, verhindern. Die gewünschte Perspektivenvielfalt wird dadurch gefördert (vgl. Hargens, Von Schlippe 2002: 18). Tomaschek (2003: 136) betont, dass das lähmende Gewissheiten hinterfragen, die aktuellen Alternativen abwiegen und die Offenheit für Veränderungen gefördert werden. Zudem soll es für die Therapeut/innen oder jene Beteiligten, die die sogenannten Expert/innen darstellen, eine Entlastung sein (vgl. Hargens, Von Schlippe 1998: 8). Es handelt sich hier um eine konstruktivistische Sichtweise, denn jede/jeder Akteur/in entscheidet für sich selbst, welche Aussagen und Wahrnehmungen für sein/ihr System welche Relevanz erhalten. Diese Perspektive verändert und entlastet das klassische Therapeuten- bzw. Beratersystem, weg von der Dominanz des Expertentums hin zu mehr Kooperation (vgl. Palmowski 2011: 112; zit. n. Anderson, Goolishian 1992). Die traditionelle und auch gewohnte Hierarchie zwischen den Ratsuchenden und den Betreuer/innen erlebt dadurch eine hierarchische Umstrukturierung und demokratisiert das System nach und nach. Pfeifer-Schaupp (1995: 216) spricht von einem praktizierenden Konstruktivismus, der die hierarchischen Unterschiede zwischen Professionellen und Klient/innen minimiert, um mehr Sichtweisen und Kooperation zu erzeugen. Durch das Wegfallen dieser Hierarchie ist die Grundlage einer Gleichberechtigung geschaffen, welche positive Effekte und Erkenntnisse fördern kann. Die unterschiedlichsten Studien (z.B. Laloux 2014; Kühl, Schnelle 2010) zeigen, dass eine ausgeprägte hierarchische Struktur, sei es in Unternehmen, Schulen oder Organisationen, negative Wirkungen mit sich bringt und den Arbeitsfluss bzw. Erfolg mindert.

Abschließend können durch die Auseinandersetzung der Grundgedanken und -annahmen der RT folgende Ziele zusammengetragen werden:

- (a) aufrechterhaltende (Perspektiven-)Vielfalt,
- (b) Ideenpool an möglichen Lösungsvorschlägen,
- (c) wertschätzendes und gleichberechtigtes Reflektieren, Partizipieren und Kooperieren,
- (d) demokratische Arbeitsform,
- (e) Kommunikationen der Unterschiede und
- (f) Entlastung.

Um jedoch diese Ziele erreichen zu können, bedarf es an gewissen Richtlinien, welche im darauffolgenden Unterkapitel angeführt werden.

5.4. Gerüst für weitere kreative Umsetzungen

Das RT ist im Bereich der Therapie weit verbreitet und findet in vielen weiteren Professionen hohen Anklang. Doch damit diese spezielle Methode erfolgreich umgesetzt werden kann, bedarf es an allgemeinen Richtlinien, an die sich alle Akteur/innen während des ganzen Prozesses halten sollten. Andersen (2011: 57) sieht diese Richtlinien als Art eines Gerüstes für weitere kreative Umsetzungen.

In erster Linie ist es von Bedeutung einen sicheren Raum für die verschiedenen Sichtweisen der beteiligten Personen zu gewährleisten, der durch einen wertschätzenden und respektierenden Umgang erzeugt werden kann. Die Teilnehmer/innen sollen das sagen und tun können, was sie selbst als angenehm empfinden (vgl. Hargens, Von Schlippe 1998: 8; Tomaschek 2003: 136). Besonders jene Meinungen, die bisher am Rande standen, sollten ausreichend Platz finden (vgl. Gergen, Epstein 2005: 189). Mithilfe einer „vorsichtigen“ Sprache kann solch ein gewünschter Umgang hervorgerufen werden (vgl. Tomaschek 2003: 136).

Um Gesagtes in einer vorsichtigen Art auszudrücken, sollte im Konjunktiv gesprochen werden. Damit sind Ausdrücke wie „es könnte sein“ oder „wie wäre es, wenn“, gemeint. Diese konjunktivistische Formulierung trägt dazu bei, dass mehrere und vor allem unterschiedliche Perspektiven gültig sein und auch nebeneinander existieren können (vgl. Andersen 2011: 7). Diese Möglichkeitsform bringt des Weiteren zum Ausdruck, dass es sich lediglich um subjektive Wahrnehmungen des Einzelnen handelt und es keine objektive und endgültige Version des Problems bzw. der behandelten Thematik ist (ebd. 56). Diese sorgfältige Sprache erzeugt eine andere Wirklichkeit, die auch wesentlichen Einfluss auf die Expert/innen hat. Die Expert/innen werden vorsichtiger gegenüber den Klient/innen und verfallen nicht so schnell in alte Muster, wo sie sofort Diagnosen erstellen (vgl. Pfeifer-Schaupp 1995: 216). Zusätzlich trägt es zu einer Unsicherheit des Gesagten bei, die diese Gesprächsführung fordert und erwünscht. Darunter sind Ausdrücke wie „ich bin nicht sicher“, „vielleicht“, „es könnte daran gedacht werden“, gemeint. Diese Art und Weise zu sprechen hilft das Gesagte nicht als Wer-

tung aufzufassen, was in der Beziehungsebene als bedeutsam erachtet wird (vgl. Andersen 2011: 75). Attribute, z.B. gut oder richtig sollten nicht in Verwendung sein, welche andere Annahmen abwerten und den sicheren Raum der RT gefährden können (ebd. 7). Diese vorsichtigen und zurückhaltenden Formulierungen ermöglichen die Minimierung von negativen Zuschreibungen, Bewertungen, Entwertungen oder direkte Lösungsvorschläge (vgl. Andersen 2011: 7; Pfeifer-Schaupp 1995: 216). Zu beachten gilt, dass Teilnehmer/innen nicht durch Schuldzuweisungen herausgehoben werden sollten (vgl. Andersen 2011: 7).

Diese Form der „Sprache“ führt darüber hinaus zu einer Offenheit an sich und verleiht der Sprache einen stärkeren positiven und neutralen Inhalt (vgl. Andersen 2011: 165f).

„Ich sehe es heute so, daß [sic!] eine solche „positive“ Sprache nicht nur die Entwicklung besser anwendbarer Beschreibungen und Erklärungen beeinflußt, [sic!] sondern daß [sic!] sie auch die ganze Person, die solche Sprache empfängt, beeinflußt [sic!]“ (ebd. 166).

Jedoch die Verwendung der angeführten Sprache alleine ist nicht ausreichend, alle Mitglieder sollten in der Gruppe kooperieren, um erfolgreich werden zu können. Um diese Kooperation zu ermöglichen, basiert diese Methode in erster Linie auf Freiwilligkeit. Alle Beteiligten müssen freiwillig teilnehmen wollen. Des Weiteren muss eine Gleichberechtigung im Team herrschen, um eine Zusammenarbeit ermöglichen zu können (vgl. Hargens, Von Schlippe 1998: 8). Andersen (2011: 9, 73) spricht die Gleichberechtigung zwischen den Beteiligten eines RT am meisten an. Dies bezieht sich besonders auf die Fachleute, die eine andere Haltung zu ihren Klient/innen bekommen und weitere Chancen daraus entwickeln lassen. Zusätzlich ist zu beachten, dass niemand unterbrochen wird. Während des Zuhörens können die eigenen Gedanken und Ideen gesammelt werden.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass sich RT als erfolgreich zeigen¹¹⁰, wenn

- (a) ein sicherer Raum für die vielfältigen Sichtweisen, Meinungen und Gedanken der Teilnehmer/innen gewährt wird, welcher durch wertschätzenden und respektierenden Umgang hervorgerufen werden kann,
- (b) eine Kooperation unter den Teilnehmer/innen herrscht,
- (c) Gleichberechtigung untereinander zu erkennen ist,
- (d) jede/r Beteigte freiwillig im RT ist und
- (e) eine vorsichtige Sprache verwendet wird, die
 - durch Konjunktiv, die Vielfalt aufrechterhält,
 - Unsicherheit in der Sprache erzeugt wird und
 - keine negativen Zuschreibungen oder Kritik im Dialog verwendet werden.

Im Allgemeinen wird deutlich, dass diese Art von systemischem Arbeiten einen hohen Zeit-, Personal und Organisationsaufwand mit sich bringt. Es bedarf an viel Vorbereitung, die vor-

¹¹⁰ Ähnlichkeiten mit den Zielen und Grundgedanken.

gesehenen Rahmenbedingungen beizubehalten und freiwillige, kooperationsbereite Personen¹¹¹ zu versammeln (vgl. Epstein et al. 1998: 39; Palmowski 2011: 112).

Jedoch in Anbetracht der hohen Effizienz und Nützlichkeit bieten die RT eine Chance für viele verschiedene Bereiche und daher sollte laut Palmowski (2011: 112) wo immer es geht, Gebrauch von dieser Methode gemacht werden. Auch Hargens und Von Schlippe (2002: 18) betonten, dass es eine Vielfalt von möglichen Zugängen in den unterschiedlichsten Professionen dafür gibt. Andersen (2011: 7, 9) war genau von dieser Vielseitigkeit fasziniert und hält fest, dass diejenigen, die mit dieser Methode begonnen haben, sich damit auseinandersetzen und experimentieren, mit Sicherheit neue Verwendungsmöglichkeiten finden. Wie bereits in der Einleitung erwähnt wurde findet die RT ihren Ursprung in einem therapeutischen Setting, daher existiert auch die Mehrheit an Studien im therapeutischen und beratenden Kontext und Supervisionen. Lediglich Hawley (2006: 198) adaptierte die RT in eine Forschung außerhalb des therapeutischen Kontexts, indem eine Problemlösung eines Individuums nicht im Vordergrund steht. Mithilfe der RT eröffnete er einen kooperativen¹¹² Zugang in der Thematik der Qualitätssicherung bei Beratungsfähigkeiten von Professionellen, jedoch in Verbindung mit dem Microcounseling Model nach Ivey¹¹³. Es stellte sich heraus, dass die RT eine geeignete Rolle bei der Ausbildung für kooperative Fähigkeiten einnehmen und diese für den Übergangsplanungsprozess weiter gedacht werden können.

5.5. Kritische Auseinandersetzung

Hargens und Von Schlippe (2002: 18) weisen darauf hin, dass die RT eine Art „Luxustherapie“ sei, da es an einer hohen Zahl an Personal bedarf und dadurch höhere Kosten verursacht werden. Der Allgemeinheit bleibt diese Art der Therapie daher verwehrt. Hanswille (2016: 420) merkt an, dass die Demokratisierung¹¹⁴, die dieser systemische Ansatz verspricht, oftmals nur teilweise zu erkennen ist. Faktum ist, dass die Fachleute in einer Art und Weise die Macht über die Teams haben. Sie setzen diese Teams zusammen und haben eine gewisse Definitions- und Verwaltungsmacht. Dennoch darf nicht verkannt werden, dass es wesentlich zur Demokratisierung der einzelnen Teammitglieder beitragen kann, da versucht wird alle Beteiligten so gut wie möglich in den Prozess zu integrieren, siehe Kapitel 6.

Des Weiteren verlangt die gewünschte Sprache der RT den Teammitgliedern einen hohen Anspruch ab, wie aus den Richtlinien ersichtlich wird. Die Möglichkeitsform fordert gewisse kognitive Fähigkeiten und bedarf an Training. Fühlen sich die Beteiligten in der Sprache oder auch im allgemeinen Setting unsicher, stellt sich die Frage, ob sich der/die Einzelne in der

¹¹¹ Personen, die an diesem Prozess teilnehmen wollen.

¹¹² Gleichgesetzt mit kollaborativ.

¹¹³ Es wurde von Allen Ivey Mitte der 60er Jahre als Methodik für den Unterricht von Grundberatung und Befragung von Kompetenzen entwickelt.

¹¹⁴ Demokratisierung aller Beteiligten, die eine gleichberechtigte Macht zugeordnet bekommen.

Gegenwart vor vielen etwas zu sagen traut. Daher sollte in Betracht gezogen werden, dass es eine gewisse Vorbereitung dafür benötigt (vgl. Palmowski 2011: 113).

Bedenken wurde darüber geäußert, dass das RT z.B. Menschen mit kognitiver Behinderung überfordern würden, da die vielen verschiedenen Perspektiven zur Verwirrung beitragen. Darüber hinaus könnte das spezielle Format der Sprache Probleme für die angeführte Zielgruppe aufweisen (vgl. Anslow 2013: 237; zit. n. Fidell 2000). Anslow (2013: 237) äußert sich dagegen und ist der Auffassung, dass die RT von Vorteil für Menschen mit einer kognitiven Behinderung sein könnten, wenn passend an die Situation adaptiert wird. Ihre Studie über RT mit Menschen mit Behinderung zeigte, dass die Teilnehmer/innen die RT als hilfreich und nicht überfordernd wahrgenommen haben. Neue Türen und Ideen wurden eröffnet.

5.6. Fazit

Menschen fühlen sich einer bestimmten Welt zugehörig bzw. nehmen diese durch ihre subjektiven Wahrnehmungen auf eine ganz bestimme Art und Weise wahr. Dadurch eröffnen sich anderen Wirklichkeiten nur schwer und Unverständnis füreinander kann entstehen. Aus Sicht der eigenen Welt können andere Überzeugungen und Annahmen bedenklich oder schlicht und ergreifend falsch erscheinen (vgl. Gergen, Epstein 2005: 185). Hinzukommen kann, dass Lösungen bzw. Ideen, die für den einen als wunderbar und pragmatisch erscheinen mögen, von den Betroffenen in ihrer Wirklichkeit als völlig unbrauchbar wahrgenommen werden könnten (vgl. Palmowski 2011: 23). Um andere Wirklichkeiten besser erfassen zu können und daraus Vorteile bzw. neue Erkenntnisse für Probleme oder auch gewisse Thematiken zu gewinnen, können RT solch einen Zugang schaffen. Es wird sich mit den unterschiedlichen und vor allem subjektiven Wahrnehmungen der eigenen und fremden Wirklichkeit auseinandersetzt und diese auch hinterfragt bzw. reflektiert.

Gergen und Epstein (2005: 186) betonen und appellieren vor allem daran, Jugendliche in Verfahren einzubinden, wo sie selbst eine zentrale Rolle spielen, um die Wirklichkeit eines/einer Einzelnen fassen zu können. Diese Einbindung der Jugendlichen soll Erfolge für sie selbst und primär neue Erkenntnisse für alle Beteiligten versprechen. Denn insbesondere die noch nicht erdachten oder spontan entstehenden Ressourcen der Beteiligten selbst, bieten die Chance einer Veränderung in der Wahrnehmung von anderen Wirklichkeiten. Auch Todd (2007: 39) hält fest, dass es essentiell ist, einen Weg zu finden, die Stimmen der Jugendlichen zu erfassen. Dafür könnte das RT anhand der hier durchgeföhrten empirischen Arbeit neue Wege für die partizipative Kooperation der Jugendlichen im Übergangsplanungsprozess eröffnen und somit die systemische Zusammenarbeit fördern. Weiters korrespondieren die hier behandelten Ansätze mit einem partizipativen Forschungsansatz, alle Forschungsteilnehmer/innen kooperieren gemeinsam in einer empirischen Untersuchung, siehe Kapitel 6. Laut Fasching (2017: 24) kann die bildungswissenschaftliche Übergangsforschung von der Anwendung eines partizipativen Forschungsansatzes mithilfe der RT profitieren.

6. Partizipative Forschungsmethoden

Forschungen behandeln Thematiken, welche auch für Menschen mit Behinderung eine bedeutsame Rolle spielen und dies nicht nur als Untersuchungspersonen. Transparenz und Zugänglichkeit von Forschungsvorgehen für die genannte Gruppe liegen jedoch, im Gegensatz zu den Forderungen der UN-Behindertenrechtskonvention, kaum vor. Um einen Gewinn für beide Seiten gewähren zu können, sollten Menschen mit Behinderung als gleichwertige Forscher/innen miteinbezogen werden (vgl. Janz, Terfloth 2009: 12). Das Recht auf Partizipation wird dadurch signalisiert. Was unter partizipativer Forschung verstanden wird, welche Forschungsansätze es gibt und welche zentralen Komponenten eines partizipativen Designs zu beachten sind, wird im Folgenden erörtert.

6.1. Was ist partizipative Forschung?

Eine partizipative Forschung darf nicht als einheitliches Verfahren angesehen werden, sondern als Oberbegriff für einen Forschungsansatz oder -stil, der sich zum Ziel setzt, soziale Wirklichkeit partnerschaftlich zu erforschen (vgl. Janz, Terfloth 2009: 12; Von Unger 2014: 1). Die Partizipation der Menschen mit Behinderung als Ko-Forscher/innen im Forschungsprozess, Maßnahmen zur individuellen und kollektiven Selbstbefähigung und Ermächtigung dieser werden dabei als wesentliche Aspekte betrachtet (vgl. Janz, Terfloth 2009: 12). Folglich soll die Teilhabe an der Gesellschaft gewährt bzw. bewahrt werden. Es ist daher kein rein akademisches Unterfangen, sondern es sollte als Gemeinschaftsprojekt mit nicht-wissenschaftlichen Akteur/innen angesehen werden (vgl. Von Unger 2014: 1f).

Oftmals verlangt solch ein Forschungsansatz einen transdisziplinären und interprofessionellen Zugang, da es sich um eine Zusammenarbeit über bestehende Systemgrenzen hinweg handelt. Eine Kooperation in solch einer Hinsicht, bspw. mit Vertreter/innen aus verschiedenen Lebenswelten oder Wissenschaftler/innen aus unterschiedlichen Disziplinen kann vielfältige Perspektiven für die behandelte Thematik hervorrufen (ebd. 3).

6.2. Partizipative Ansätze in der Forschung

Im Laufe der letzten Jahrzehnte hat sich die Forschungsperspektive im Kontext von Menschen mit Behinderung durch das Empowermentkonzept¹¹⁵, die Selbstbestimmt-Leben-Bewegung (vgl. Buchner, Koenig 2008: 16), sowie durch die Forderung nach Partizipation von Menschen mit Behinderung am Forschungsprozess maßgeblich verändert (vgl. Janz, Terfloth 2009: 11f; zit. n. Wüllenweber 2006, 569f).

Wird dieser Veränderungsprozess von Anfang an betrachtet, stand zu Beginn das rein medizinische, naturwissenschaftliche Interesse zur Vermeidung oder Heilung von Behinderung im

¹¹⁵ „Entstammt der amerikanischen Bürgerrechtsbewegung und bedeutet übersetzt etwa Selbstbemächtigung“ (Kulig et al. 2011: 7). „Es entwickelte sich aus den praktischen Erfahrungen von Selbsthilfeinitiativen und Protestaktionen von armen, arbeitslosen, psychisch kranken und benachteiligten Menschen. Ziel war die Überwindung sozialer Ungerechtigkeit, Benachteiligung und Ungleichheiten“ (Theunissen, Plaute 1995: 11). Der Grundgedanke ist die Stärkung von Menschen, die sich aus verschiedenen Gründen in einer machtlosen Situation befinden. Sie sollen die Kontrolle über die Gestaltung der eigenen sozialen Lebenswelt (vgl. Stark 1993: 41) und Selbstverfügungskräfte, die zur Lösung von Konflikten dienen, erlangen (vgl. Kulig et al. 2011: 7).

Vordergrund (vgl. Flieger 2003: 3), was zu Forschungen an Menschen mit Behinderung führte. Seit den 1960er Jahren wurde hingegen das Ziel verfolgt, den Menschen mit Behinderung die Lebensqualität in allen Bereichen, sei es Wohnen, Bildung, Arbeit oder Freizeit zu verbessern. Dies wurde als Forschung *für* die betroffenen Personen angesehen und es wurde *über* sie geforscht. Diese Ergebnisse wurden in erster Linie für nicht-behinderte Fachleute oder Angehörige zugänglich gemacht und blieben den Hauptakteur/innen oftmals verwehrt bzw. aus verschiedenen Gründen unzugänglich (z.B. aufgrund der zu komplexen Sprache). Um diese Situation zum Positiven zu verändern, wurde zunehmend versucht, die Beteiligten in den Forschungsprozess aktiv einzubeziehen und *mit* ihnen geforscht. Manche Untersuchungen wurden von Menschen mit Behinderung selbst betrieben. In diesem fungierten die nicht-behinderten Forscher/innen lediglich als Unterstützer/innen, was jedoch bisher nur selten vorzufinden war (vgl. Janz, Terfloth 2009: 12f).

In Anbetracht der oben genannten Veränderungen wird versucht, Menschen mit Behinderung mehr Platz in den Forschungen einzuräumen und daran appelliert, sie als gleichberechtigte Mitglieder des Forschungsteams anzusehen, wobei diese Partizipation je nach Modell unterschiedlich konzipiert und durchgeführt wird. In den nächsten Seiten werden nun drei Modelle bzw. Bewegungen als Beispiel unterschiedlicher Partizipation vorgestellt¹¹⁶.

6.2.1. Emanzipatorische Forschung (Emancipatory Research)

Als radikale Variante eines partizipatorischen Forschungsansatzes wird die Emancipatory Research angesehen. Diese Forschung entstand aus einer Strömung, die immer wieder betonte, dass Menschen mit Behinderung in allen Gesellschaftsbereichen unterdrückt werden und an die Emanzipation appellierte. Kontrolle, Macht und Entscheidungsgewalt sollten in den Händen von Frauen und Männern mit Behinderung liegen. Es geht nicht um die Frage, wie die Forschung bei diesen Menschen Empowerment bewirken kann, sondern wie Forschung jene unterstützen kann, die sich zur Emanzipation entschlossen haben (vgl. Von Unger 2014: 23ff). Es ging eine Veränderung mit einher, indem die Kontrolle über die Forschung in die Hände der Beforschten gelegt wurde. Die Wissenschaftler/innen „ohne“ Behinderung fungierten lediglich als Unterstützer/innen während des Forschungsprozesses (vgl. Flieger 2009 [online]).

6.2.2. Partizipative Handlungsforschung (Participatory action research)

Immer mehr setzt es sich die Wissenschaft zum Ziel, Menschen mit Behinderung in Forschungsprozesse einzubinden. Dies wurde auch in den letzten Jahren durch die Participatory Action Research (PAR) verwirklicht, die sich hauptsächlich in den USA etablierte. Menschen mit und ohne Behinderung sollen gemeinsam tätig sein und Forscher/innen ohne Be-

¹¹⁶ Anzumerken ist, dass die Literatur mehrere partizipatorische Forschungsansätze (z.B. Community-Based Participatory Research, Aktionsforschung, Praxisforschung, ...) (vgl. Von Unger 2014: 13, 25, 28) aufweist, jedoch wurden diese drei als Vorreiter bzw. international etablierten Forschungsansätze im Bereich der Behindertenforschung angesehen und somit angeführt.

hinderung agieren als Kooperationspartner/innen für die Teilnehmenden, da diese im Bereich der Forschung oftmals keine Erfahrung bzw. kein Wissen im Kontext wissenschaftlichen Denkens und Handelns haben (vgl. Janz, Terfloth 2009: 312; zit. n. Chappell 2000). Der Schwerpunkt liegt auf den emanzipatorischen Entwicklungen der Forscher/innen mit Behinderung. Das Erforschen einer Thematik ist nebensächlich und die Veränderung und das Verstehen der relevanten Systeme spielt eine bedeutendere Rolle. Wissenschaftler/innen, die nicht aus dem untersuchten System stammen, können dieses nicht zur Gänze verstehen. Es fehlen ihnen die nötigen Expertisen (vgl. Flieger 2009 [online]; zit. n. Doe 2000).

Die Emancipatory Research und PAR verweisen auf ähnliche Punkte, jedoch lassen sich nach intensiverer Auseinandersetzung Unterschiede aufzeigen. Emancipatory Research ist radikaler und kompromissloser, da Definitions- und Entscheidungsmacht, Kontrolle und Ressourcen bei Menschen mit Behinderung liegen müssen. Wo hingegen die PAR ein kooperatives Zusammensein in den Vordergrund stellt, im Sinne eines gemeinsamen Bildungsprozesses und Empowerment. Zweiteres erscheint pragmatischer und realisierbarer im Vergleich zur Emancipatory Research (vgl. Flieger 2009 [online]).

In der derzeitigen Literaturlandschaft wird im Bereich des partizipatorischen Forschungsansatzes immer mehr von der Inklusiven Forschung gesprochen und diese findet vermehrt ihre Anwendung im internationalen Raum.

6.2.3. Inklusive Forschung (Inclusive Research)

“We define inclusive research as research which includes or involves people with learning disabilities as more than just subjects of research. They are actors, people whose views are directly represented in the published findings in their own words but - and this is important - they are also researchers playing an active role as instigators, interviewers, data analysts or authors” (Walmsley, Johnson 2003: 61f).

Inclusive Research wurde vor allem durch Walmsley und Johnson (2003) geprägt und findet ihren Ursprung in Großbritannien bei Menschen mit Lernbehinderung (vgl. Flieger 2009 [online]). Mit Forderung nach Inklusion in allen Lebensbereichen wurde dieser Ansatz auch im deutschsprachigen Raum als Inklusive Forschung entwickelt (vgl. Koenig, Buchner 2009: 177f). Anhand folgender Kriterien wird eine Inklusive Forschung (Walmsley, Johnson 2003: 64) klassifiziert:

- (a) The research problem must be one that is owned by disabled people.
- (b) It should further the interests of disabled people; non-disabled researchers should be on the side of people with learning disabilities.
- (c) It should be collaborative - people with learning disabilities should be involved in the process of doing the research.
- (d) People with learning disabilities should be able to exert some control over process and outcomes.
- (e) The research question, process and reports must be accessible to people with learning disabilities".

Im Wesentlichen beinhaltet eine Inklusive Forschung ein und denselben Grundgedanken, wie die anderen erwähnten partizipatorischen Forschungsansätze, die Beteiligung von Menschen mit Behinderung an Forschungsprozessen. Zusammenfassend kann aber festgehalten werden, dass Inclusive Research die volle Beteiligung an allen Prozessen in den Vordergrund stellt, so auch z.B. bei den Datenauswertungen. Für beide Seiten wird eine große Herausforderung im Bereich der Kooperation impliziert ein verändertes Verständnis von Forschung sowie eine ständige Reflexion der Interessen aller Beteiligten verlangt (vgl. Janz, Terfloth 2009: 13; zit. n. Goeke, Terfloth 2006: 53).

Um jedoch den Grundgedanken eines partizipativen Forschungsansatzes verwirklichen zu können, bedarf es an bestimmten Komponenten, die eingehalten werden müssen.

6.3. Zentrale Komponenten eines partizipativen Designs

Bei aller Vielfalt der Begrifflichkeiten, Anwendungsfelder und kulturell-gesellschaftlichen Kontexten zeichnen sich partizipative Forschungsansätze durch einige zentrale Komponenten aus. In den nächsten Unterkapiteln 6.3.1. bis 6.3.3. werden diese Bedingungen thematisiert.

6.3.1. Partizipation von Ko-Forscher/innen

Einer der bedeutsamsten Aspekte, welcher viele Male erwähnt wurde, ist die Partizipation von nicht-wissenschaftlichen Akteur/innen als Ko-Forscher/innen am Forschungsprozess. Sie forschen aktiv mit und sind gleichberechtigt an den Phasen des Forschungsprozesses beteiligt (vgl. Von Unger 2014: 35).

Die Beteiligung an dem Prozess konzipiert sich je nach Interesse und Thematik unterschiedlich, ob sie bei der Datenerhebung beteiligt sind, bei gewissen Teilen oder während des ganzen Prozesses (ebd. 38). Chung und Lounsbury (2006: 213ff) unterscheiden zwischen vier Formen der Partizipation in Forschungsprozessen. Die erste Form ist die *konforme Teilnahme* (compliant participation), diese Form lässt sich am häufigsten in der Forschungslandschaft erkennen. Die Mitglieder, über die die Studie durchgeführt wird, werden aufgeklärt und geben ihr informiertes Einverständnis und nehmen an Befragungen teil. Die zweite Form ist die *gesteuerte bzw. gezielte Beratung* (directed consultation). Diese Form wird wie folgt umgesetzt, indem die Mitglieder um Rat gefragt werden, z.B. im Rahmen eines Experteninterviews. Wichtig zu beachten ist, dass die Wissenschaftler/innen entscheiden, inwiefern sie diesem Rat folgen wollen. Die dritte Form verinnerlicht mehr den wahren Hintergrund der Partizipation in Forschungsprozessen, da die *gegenseitige Beratung* (mutual consultation) eine länger währende Zusammenarbeit von Wissenschaftler/innen mit den Mitgliedern beinhaltet. Sie werden z.B. als Projektbeiräte hinzugezogen. Allerdings bleibt die Kontrolle über die Studie wieder bei den akademischen Forscher/innen. Die letzte Form hat den stärksten partnerschaftlichen und partizipativen Forschungsansatz, die *stärkende Partnerschaft* (empowering co-investigation). Es herrscht eine gleichberechtigte Kooperation aller Beteiligten,

sei dahingestellt ob akademische/r Forscher/in oder nicht. Es zeigt sich eine geteilte Entscheidungsmacht und gemeinsame Kontrolle. Die Darstellung der verschiedenen Formen erinnert stark an das Stufenmodell der Partizipation. Es wird deutlich, dass die meisten Mitglieder nicht über die Stufe 1 hinaus miteinander zusammenarbeiten, siehe Tabelle 3.

1	<i>Übliche Form der Teilnahme</i> (compliant participation)	Community-Mitglieder werden über die Studie aufgeklärt und geben ihr informiertes Einverständnis zur Teilnahme
2	<i>Gesteuerte/gezielte Beratung</i> (directed consultation)	Einzelne Community-Mitglieder werden gezielt um Rat gefragt, z.B. im Rahmen von Expert/innen-Interviews
3	<i>Gegenseitige Beratung</i> (mutual consultation)	Länger währende Zusammenarbeit von Wissenschaftler/innen mit Community-Mitgliedern, z.B. in Form eines Projektbeirates
4	<i>Stärkende Partnerschaft</i> (empowering co-investigation)	Gleichberechtigte Zusammenarbeit von Forscher/innen und Community-Partner, z.B. in Form einer partizipativen Studie

Tabelle 3: Formen der Beteiligung an Forschung (Von Unger 2014: 39; nach Chung und Lounsbury 2006)

6.3.2. Befähigungs- und Ermächtigungsprozess (*Empowerment*)

Die Stärkung der Partner/innen durch Lernprozesse, Kompetenzentwicklung und individuelle und kollektive (Selbst-)Befähigung stellt eine weitere Komponente dar. Dies geschieht nur, wenn Schulungen, Fort- und Weiterbildungen Bestandteile der partizipativen Forschungs- und Entwicklungsprozesse sind. Die Zusammenarbeit kann durch Reflexion, Handlung und Mitarbeit gefördert werden. In der englischen Literatur werden die Begriffe Co-Learning, Capacity-Building und Empowerment verwendet, die zur individuellen und kollektiven (Selbst-)Befähigung und Ermächtigung der Beteiligten beitragen sollen (vgl. Von Unger 2014: 45).

Der Begriff Empowerment wird in dieser Thematik besonders hervorgehoben, da er einen Prozess bezeichnet, wo Personen, Organisationen oder Gemeinschaften mehr Kontrolle bzw. Macht über ihr eigenes Leben haben (vgl. Von Unger 2014: 46). Es stellt einen Handlungsansatz, der auf Veränderungen abzielt, dar (vgl. Schlummer 2011: 38). Die Beteiligungschancen können längerfristig zu mehr gesellschaftlicher Teilhabe beitragen (vgl. Von Unger 2014: 46).

“Empowerment influences people’s ability to act through collective participation by strengthening their organizational capacities, challenging power inequities and achieving outcomes on many reciprocal levels in different domains: psychological empowerment, household relations, enhanced social capital and cohesion, transformed institutions, greater access to resources, open governance and increasing equitable community conditions” (Wallerstein 2006: 19).

Auf die Sonder- und Heilpädagogik gerichtet, bringt Empowerment die Forderung mit sich, dass sich der Mensch mit Behinderung zum aktiven Subjekt macht und sich aus der Objektstigmatisierung herauslöst (vgl. Schlummer 2011: 34).

6.3.3. Doppelte Zielsetzung: soziale Wirklichkeit verstehen und verändern

Eine weitere Komponente für einen partizipatorischen Ansatz in der Forschung ist die doppelte Zielsetzung, soziale Wirklichkeit zu verstehen und zu verändern. Das Hauptziel einer partizipativen Forschung ist nicht Wissen hervorzubringen, sondern mithilfe von Reflexionen und Generierung von neuem Wissen Handlungsansätze und -alternativen zu entwickeln. Diese Handlungsvorschläge zielen oft auf eine Verbesserung der sozialgesellschaftlichen Voraussetzungen ab. Jedoch kann auch ein weiteres Interesse daran liegen, die Wirksamkeit von Handlungsansätzen zu untersuchen, um soziale Wirklichkeit zu verstehen. Dabei werden die alltagsweltlichen Theorien und Wissensbestände explizit und in Auseinandersetzung mit empirischen Daten weiterentwickelt und revidiert (vgl. Von Unger 2014: 46f).

Neben den genannten Punkten benötigt ein partizipativer Forschungsansatz aber auch geeignete strukturelle, zeitliche sowie finanzielle Ressourcen, die häufig in beschränktem Maß vorhanden sind (vgl. Kremsner 2017: 271).

6.4. Aktueller Forschungsstand

Buchner und Koenig (2008: 32) kamen durch eine Medienanalyse im deutschsprachigen Raum zum folgenden Resümee, dass sonderpädagogische Forschungen im deutschsprachigen Raum vorwiegend immer noch über Menschen mit Behinderung statt mit ihnen durchgeführt werden. Dazu wurde eine Vielzahl an Fachbeiträgen aus elf sonderpädagogischen Zeitschriften im Zeitraum von 1996 bis 2006 evaluiert. Darüber hinaus untersuchte das Forschungsteam, inwieweit die Perspektiven der betroffenen Menschen in empirischen Forschungsprojekten berücksichtigt wurden und kamen zum Schluss, dass diese wenig Stellenwert einnahmen. Bei 510 analysierten Artikeln zwischen den Jahren 1996 und 2006 zur kognitiven Behinderung basierten 22% der Artikel auf empirischen und 78% auf nicht empirischen Forschungen. Wurden Forschungen über Menschen mit schweren oder mehrfachen Behinderungen angeführt, lässt sich erkennen, dass nur noch 2,8% der 114 analysierten Artikel empirisch durchgeführt wurden. Janz und Terfolth (2009: 10f) begründen diese Situation der geringen empirischen Forschung von Menschen mit schwerer oder mehrfacher Behinderung mit besonderen Herausforderungen, Möglichkeiten zur forschungsmethodischen Annäherung an die subjektive Perspektive von dieser Zielgruppe zu entwickeln. Die oftmals auftretenden Verständigungsprobleme erschweren den Einsatz qualitativer Methoden und die Einbeziehung größerer Stichproben. Die allgemeine, ernüchternde Situation von Forschungen *mit* Menschen mit Behinderung wurde auch von Wüllweber (2006) und Kremsner, Buchner und Koenig (2016) noch einmal betont und näher beleuchtet.

In den letzten Jahren wurde zwar deutlich, dass Menschen mit Behinderung immer mehr als Interviewpartner/innen für wissenschaftliche Erhebungen fungierten, dennoch wurde die Mitsprache oder Mitwirkung am Forschungsprozess selbst kaum wahrgenommen (vgl. Schönwiese 2005: 18). Besonders im Hinblick auf Menschen mit Lernbehinderung ist zu er-

kennen, dass nach wie vor auf sonderpädagogische Ansätze zurückgegriffen und hauptsächlich über die angeführte Personengruppe geforscht wird (vgl. Kremsner 2017: 268).

Partizipatorische Forschungsansätze würden in der Literaturlandschaft zur Verfügung stehen, jedoch bedürfen diese Stile zeitintensiver Vorbereitungen und bereiten gewisse Herausforderungen. Es beansprucht eine ständige und bewusste Reflexion der Forschungsschritte und -prozesse, um eine Partizipation am Forschungsprozess im Sinne der hier angeführten partizipativen Forschungsmethode zu verwirklichen.

6.5. Fazit

Faktum ist, dass partizipative Forschungsmethoden kreative Möglichkeiten eröffnen können, um den Menschen mit Behinderung auch vor und während des Forschungsprozesses eine Stimme zu verleihen (vgl. Koenig, Buchner 2011: 3). Dafür ist weitgehend ein Paradigmenwechsel erforderlich, um die unterdrückte Personengruppe nicht länger als Forschungsobjekte, sondern als denkende, handelnde und emotionale Subjekte anzuerkennen (vgl. Kremsner 2017: 268).

Weitergedacht erfüllen diese Ansätze den Anspruch, der auch an das Inklusionskonzept gestellt wird. Es sollte nicht nur um das lose Einbeziehen von Menschen mit dem Etikett einer Behinderung gehen, sondern um ein „Inbegriffen sein“ oder „Einbezogen sein“ (vgl. Hinz, Niehoff 2008: 107). Es geht um die Selbstverständlichkeit, dass dieser Personenkreis vom Forschungsprozess nicht ausgeschlossen, sondern inkludiert wird (vgl. Janz, Terfloth 2009: 313). Um die Innenwelt der betroffenen Personen aus der Subjektperspektive in Erfahrung zu bringen, bedarf es eines solchen Forschungsansatzes (ebd. 315). Daher erscheint es

„(..) paradox, unzulässig und entmündigend, wenn beim Erforschen der Lebenswelt von Menschen mit der Diagnose Behinderung genau diese Personen ausgeschlossen bzw. nicht als vollwertige und gleichberechtigte Mitglieder angesehen werden“ (ebd. 313).

Bevor nun näher auf den empirischen Teil der Arbeit eingegangen wird, werden im letzten Kapitel des Theorieteils die forschungsethischen¹¹⁷ Aspekte thematisiert. Diese Punkte spielen angesichts der angeführten Thematik eine zentrale Rolle und es bedarf an dieser Stelle einer bewussten Auseinandersetzung, um z.B. die schon öfters erwähnten Machtzuschreibungen im Zuge eines Forschungsprozesses zu vermeiden oder einen wertschätzenden Umgang mit dem erhobenen Material gewähren zu können. Flick (et al. 2000: 588) hebt diesen Kontext besonders in der Sozialwissenschaft und deren Verfahren hervor. Sozialwissenschaftliche Untersuchungen gewähren den Forscher/innen tiefe Einblicke in verschlossene gesellschaftliche Bereiche, eine Sammlung von sensiblen Materialien und tiefe Auseinandersetzung mit persönlichen Erlebnissen. Dabei gilt es die Würde, die Selbstbestimmung und das Interesse der teilnehmenden Person zu respektieren.

¹¹⁷ „Der Begriff Ethik beinhaltet das sittliche Verhalten des Menschen zum Gegenstand. Weiters wird es als Gesamtheit sittlicher Normen und Maximen, die einer (verantwortungsbewussten) Einstellung zugrunde liegen, angesehen“ (Duden 2017f [online]). Eng damit verbunden ist die Moral, was in einem sozialen Kontext als gut oder böse bezeichnet wird.

7. Forschungsethische Aspekte

Um fachgerechte Datenerhebungen oder Theoriebildungen ermöglichen zu können, ist Forschung im sozialen und pädagogischen Kontext auf Informationen aus personenbezogenen Daten angewiesen. Wie bereits erwähnt wurde, handelt es sich um hochsensible Daten, die durch forschungsethische Komponenten geschützt werden müssen. Im Allgemeinen kann eine Forschungsethik als:

„ein methodenunabhängiger Kernbestand sämtlicher theoretischer und empirischer Forschungstraditionen beschrieben werden, welcher sich mit den ethischen Grundlagen der Forschung innerhalb des Spannungsfeldes der Interessen von Forschungsinstitutionen bzw. ForscherInnen und dem Einhalten gemeinhin gültiger gesellschaftlicher Normen und Werte beschäftigt“ (Koenig, Buchner 2011: 271).

Dazu zählen unter anderem Fragen nach der Anonymität, der Vertraulichkeit, der Freiwilligkeit, dem informierten Einverständnis oder dem Schutz von Daten, welche in allen Phasen des Forschungsprozesses, beginnend bei der Planung über die Durchführung bis hin zur Dokumentierung des Forschungsprojektes präsent sein sollten¹¹⁸ (vgl. Von Unger 2014: 16).

Eine ethisch verantwortungsvolle Forschung beginnt bereits mit der Gewinnung der Teilnehmenden. Der Kontakt zu TeilnehmerInnen mit Behinderung erfolgt in vielen Fällen über eine Anfrage bei Behindertenorganisationen (vgl. Koenig, Buchner 2011: 272). Buchner (2008: 518f) betont jedoch zu solch einem Forschungszugang, dass die Professionellen des Vereines oft als Gatekeeper¹¹⁹ fungieren und einen wesentlichen Einfluss darauf haben, wer an Forschungen teilnehmen darf bzw. geeignet ist. Dadurch findet eine gewisse Vorauswahl der TeilnehmerInnen statt. Weiters vertreten sie vorwiegend die Interessen der Organisationen, was zur Verzerrung der Ergebnisse beitragen kann. Um solch eine Situation verhindern zu können, sollten die ForscherInnen direkt in Kontakt mit den angestrebten Personen treten und ihnen persönlich Informationen zur geplanten Untersuchung zukommen lassen. Eine Möglichkeit solch eines Zuganges können z.B. Selbstvertretungsgruppen sein.

Sicherzustellen gilt, dass Personen, die in Untersuchungen miteinbezogen werden¹²⁰, von der Teilnahme *profitieren* und *keinerlei Nachteile* davontragen dürfen, was als ethische Priorität gilt und für den gesamten Forschungsprozess einzuhalten ist (vgl. Buchner 2009: 516). Dieser Aspekt wird besonders bei Forschungen mit/über Menschen mit Behinderung hervorgehoben, da sie des Öfteren zugunsten des Informations- und Datengewinns ausgebeutet werden. Sie müssen als gleichwertige Subjekte in einer Forschung betrachtet werden und nicht als Objekte (vgl. Schlummer 2011: 32).

¹¹⁸ Der Blick wird speziell auf Menschen mit Behinderung gerichtet und zu betonen gilt, dass die angeführten Prinzipien keine vollständige Darstellung aller ethischen Grundprinzipien sind. Es soll lediglich einen Einblick in die Bedeutsamkeit der Auseinandersetzung der ethischen Aspekte einer Forschung näherbringen und die Relevanz akzentuieren.

¹¹⁹ (=Torwärter/in) Personen, die aufgrund von Fähigkeiten oder Positionen die Möglichkeit haben, den Aufstieg von Menschen zu beeinflussen. Sie haben die Aufgabe, die jungen Menschen durch ihren Übergang zu begleiten (vgl. Walther 2013: 20).

¹²⁰ Als Beobachter/in, Befragte/r oder in einer anderen Weise.

Nach der Gewinnung der Teilnehmer/innen muss vor dem Beginn des Forschens *ein informiertes Einverständnis (informed consent)*¹²¹ aller Forschungsteilnehmer/innen eingeholt werden. Dabei müssen die Teilnehmer/innen explizit gefragt werden, ob sie *freiwillig* an der Studie teilnehmen möchten und ausführlich über die Ziele der Forschung, ihre Rolle, den Ablauf, die Dauer des Projektes und den Umgang mit den Daten informiert werden (vgl. Koenig, Buchner 2011: 272f). Hervorzuheben ist, dass der/die Teilnehmer/in das Recht auf Widerrufung der durch ihn/sie gewonnenen Materialien hat, jederzeit und ohne jeglichen Grund (vgl. BERA 2011: 6).

Nachdem die Daten erhoben wurden, muss beachtet werden, dass es durch Missbrauch der Daten, nicht vereinbarte Datenweitergabe oder Veröffentlichung der Daten ohne Anonymisierung zu Schäden für die Teilnehmer/innen kommen kann, der durch den Verlust der Privatsphäre hervorgerufen wird. Um solch einen Schaden verhindern zu können, bedarf es an Maßnahmen, die zum Schutz beitragen. Dazu zählen die *Anonymisierung* und die *Vertraulichkeit* der Daten (vgl. Von Unger 2014: 24).

In qualitativen Sozialforschungen ergeben sich durch die besondere Beschaffenheit der Daten Herausforderungen bei der Anonymisierung, da bei qualitativen Daten die Kontextualisierung eine große Rolle einnimmt. Nehmen wir z.B. Fallstudien, wo die Darstellung des spezifischen lokalen oder organisationalen Kontextes unvermeidlich ist. Hier stellt sich die Frage, wie weit anonymisiert werden kann. Auch mithilfe des Internets können durch Kombinationen der Ergebnisse und der Thematik Rückschlüsse auf die Person, Organisation oder Institution gezogen werden (ebd. 24f). Ob und wie anonymisiert wird, sollte mit den jeweiligen Beteiligten daher detailliert besprochen werden, um die oben genannte Privatsphäre nicht zu gefährden.

Zu beachten ist, dass die Forscher/innen nicht nur eine gewisse Verantwortung gegenüber den Teilnehmer/innen, sondern auch gegenüber den Sponsor/innen der Forschung, den in den Praxisfeldern tätigen Professionellen oder auch der allgemeinen Öffentlichkeit haben (vgl. BERA 2011: 7).

¹²¹ „Informed consent ist ein zentrales Instrument, um Forschung ethisch verantwortungsvoll gestalten zu können“ (Koenig, Buchner 2011: 272).

8. Empirische Untersuchung

In den bisherigen Kapiteln wurde die Thematik des Überganges von Jugendlichen mit Behinderung in Verbindung mit den RT, die Kooperation und der partizipative Forschungsansatz ausführlich theoretisch dargelegt. Im zweiten Teil der Arbeit steht die empirische Untersuchung der eingangs gestellten Forschungsfrage: „*Inwiefern unterstützt der Einsatz der Reflecting Teams die Erforschung partizipativer Kooperation im Übergangsplanungsprozess von SEK I in SEK II oder Beschäftigung bei Jugendlichen mit Behinderung?*“ im Vordergrund. Zudem soll das 8. Kapitel einen detaillierten Einblick in die methodische Vorgehensweise, welche die Erhebungsmethode, Dokumentation der Daten, Durchführung, Auswertung und Analyse des erhobenen Materials beinhaltet, geben.

8.1. Erhebungsmethode

„Keine Datenerhebungsmethode kann auf Beobachtung verzichten, da empirische Methoden definitionsgemäß auf *Sinneserfahrungen* (Wahrnehmungen, Beobachtungen) beruhen“ (Bortz, Döring 1995: 240).

Eine Beobachtung kann auf Basis verschiedener Formen und Theorien unterschiedlich ausgeführt werden, welches spezielle Verfahren für die Beantwortung der Forschungsfrage ausgewählt wurde, wird in diesem Unterkapitel thematisiert. Das Beobachtungsverfahren und dessen Notizen alleine reichen nicht als Ansatzpunkt für die Auswertung und Analyse aus. Dazu müssen die niedergeschriebenen Beobachtungsnotizen in ein Protokoll überführt werden, siehe Unterkapitel 8.1.2. *Dokumentation der Daten*. Im Allgemeinen soll in den nächsten Seiten die durchgeführte empirische Erhebungsmethode erklärt und methodologisch verortet werden. Zusätzlich wird die Rolle der Forschenden im Feld erarbeitet und bewusst reflektiert.

8.1.1. Teilnehmende Beobachtung als Methode der Feldforschung

Um sowohl den Einsatz des RT bei Jugendlichen mit Behinderung im Kontext des Übergangsplanungsprozesses von SEK I in SEK II oder Beschäftigung, als auch die partizipative Kooperation innerhalb des Teams zu explorieren, wurde die qualitative Methode der Beobachtung gewählt. Laut Merkens (1992: 218) handelt es sich dabei um eine „zielgerichtete, aufmerksame und systematische Wahrnehmung“. Beobachter/innen begeben sich in ein ganz bestimmtes Feld, um Antworten für die zuvor festgelegte, offen formulierte Forschungsfrage zu finden.

Wenn solch eine Methode als Erhebungstechnik bzw. -instrument in Frage kommt, ist zu klären, wie die Beobachtung vorzunehmen ist, da zwischen verschiedenen Grundtypen bzw.

Formen der Beobachtung in der Literatur unterschieden wird. In Anlehnung¹²² an Lamnek und Knell (2016: 514) können neun Dimensionen klassifiziert werden:

- (a) *naive/wissenschaftliche Beobachtung*: je nachdem, ob die Beobachtung geplant, aufgezeichnet und analysiert wird,
- (b) *offene/verdeckte Beobachtung*: je nachdem, ob die beobachtende Person oder die Gruppe weiß, dass sie beobachtet wird oder nicht,
- (c) *teilnehmende/nicht-teilnehmende Beobachtung*: je nachdem, ob der/die Beobachter/in selbst Element des zu beobachtenden sozialen Feldes wird oder nicht,
- (d) *aktive/passive Beobachtung*: in welchem Grad der/die Beobachter/in im sozialen Feld teilnimmt,
- (e) *strukturierte/unstrukturierte Beobachtung*, je nachdem, ob ein ausformuliertes, standardisiertes und fixes Beobachtungskategoriensystem vorliegt oder nicht,
- (f) Beobachtung in *natürlicher/künstlicher Situation = Feld/Labor*: je nachdem, ob sich die zu beobachtende(n) Person(en) in ihrem natürlichen Umfeld befindet/befinden oder nicht,
- (g) *Selbst- oder Fremdbeobachtung*: je nachdem, ob eine andere Person oder Gruppe oder die eigene Person beobachtet wird und eine
- (h) *Einzel- oder Gruppenbeobachtung*: je nachdem, ob eine Person oder mehrere Personen gleichzeitig beobachtet wird/werden.

Für diese Masterarbeit werden folgende Beobachtungsstrategien verwendet:

- (a) es handelt sich um eine *wissenschaftliche Beobachtung*, da die Durchführung geplant, aufgezeichnet und später analysiert wird,
- (b) es wird eine *offene Beobachtung* durchgeführt, da die Teammitglieder darüber in Kenntnis gesetzt werden. Eine verdeckte Beobachtung würde mit den Prinzipien eines partizipativen Forschungsansatzes nicht vereinbar sein,
- (c) und (d) außerdem wird die Beobachtung *passiv-teilnehmend* durchgeführt, da der Prozess des RT nicht gestört bzw. unterbrochen werden sollte. Die Beobachterinnen werden im Raum sitzen und begeben sich dabei in das Feld, jedoch beteiligen sie sich nicht am Geschehen. Die Projektmitarbeiterinnen werden als eine Art Moderatorinnen agieren und Anhaltspunkte für die Jugendlichen vorbereiten. Durch die passive Rolle wird sich vollständig auf das Geschehen und das Protokollieren konzentriert,
- (e) es wird auf eine halb-strukturierte Vorgehensweise für die Beobachtung zurückgegriffen, um innerhalb dieses Rahmens einen gewissen Beobachtungsspielraum zu erhalten. Des Weiteren wird diese Form gewählt, da auf eine fokussierte Beobachtung nicht gänzlich verzichtet wird. Es wird sich auf die relevanten Aspekte der Fragestellungen konzentriert.

¹²² Es werden jene Formen angeführt, die für die Masterarbeit relevant erscheinen. Dies soll nicht die Aussage vermitteln, dass die nicht erwähnten Beobachtungstypen als falsch oder unwichtig erachtet werden.

lung konzentriert, dies soll mithilfe von allgemeinen Richtlinien, z.B. grober Kategorien und Fragen, gewährt werden. Somit verfügt die Beobachtung über einen flexiblen Plan. Diese groben Kategorien und Leitfäden sind zusätzlich noch eine Möglichkeit, um weitere Erkenntnisse nicht auszuschließen,

- (f) die Beobachtung findet in einem *künstlichen Umfeld* statt. Die Jugendlichen erleben durch die RT etwas Neues und werden als Forscher/innen eingebunden,
- (g) es handelt sich um eine *Fremdbeobachtung*, da die Jugendlichen der RT beobachtet werden und
- (h) es wird eine *Gruppenbeobachtung* durchgeführt, da mehrere Jugendliche gleichzeitig beobachtet werden.

Zudem handelt es sich um eine Einzelfallbeobachtung¹²³, da Daten aus einer einzelnen Untersuchungseinheit, aus dem ersten RT, erhoben werden. Sie sollen dabei helfen, Fragestellungen über individuelle Prozesse und Verläufe zu beantworten. Dadurch kann die Komplexität eines Falles umfassend und detailliert dargestellt werden. Überdies wird sie dann eingesetzt, wenn bei neuen Untersuchungsgebieten zusätzlich auch erste Eindrücke und Informationen gesammelt werden müssen. Eine qualitative Beobachtungstechnik wird vorausgesetzt, wo ein interpretativer Zugang zum beobachteten Geschehen im Mittelpunkt steht. Außerdem sollte diese Art angewendet werden, wenn die Konzentration auf größere Systeme oder Verhaltensmuster liegt (vgl. Bortz, Döring 1995: 240, 286f, 297f).

8.1.2. Bedeutung der Rolle der Forschenden im Feld

Jede Erhebungsmethode verwendet spezifische Messinstrumente, wie z.B. Messapparate, Fragebögen, Tests oder Leitfaden, um zu Daten für die Beantwortung der Forschungsfrage zu gelangen. Bei einer Beobachtungsmethode, sei dahingestellt in welcher Form, ist der/die Beobachter/in selbst das Messinstrument (vgl. Trauner 1992: 316). Der/die Beobachter/in kann dabei das Verfahren unbewusst oder bewusst beeinflussen, daher muss die Rolle im Feld reflektiert werden, um ein optimales Beobachten ermöglichen zu können. Dabei gilt es sich genau zu überlegen, welche Rolle eingenommen werden möchte. Die bestmögliche Rolle wäre ein uneingeschränkter Zugang zum Feld, ohne dabei die Situation zu verändern (vgl. Lamnek, Knell 2016: 519).

Die Rolle in einer teilnehmenden Beobachtung sollte vor allem durch Unvoreingenommenheit gekennzeichnet sein. Die persönliche Beteiligung kann hingegen nicht ausgeschlossen werden (vgl. Lüders 2007: 386). Bewusst werden muss, dass persönliche Beteiligung subjektive Wahrnehmungen, Gefühle, Handlungen und Sinneseindrücke der Forschenden mit sich bringen, welche darüber hinaus auch in die Interpretation und Dokumentation einfließen können (vgl. Flick 2002: 19). Des Weiteren macht eine teilnehmende Beobachtung dann

¹²³ Kann im Einzelfall eine Person, eine Gruppe oder eine Organisation sein (vgl. Merkens 2007: 294). Es soll noch einmal in Erinnerung gerufen werden, dass „Einzel“ nicht bedeutet, dass nur eine Person im Fokus steht.

Sinn, wenn sich das Feld auf die Toleranz und Akzeptanz der Forschenden verlassen kann. Daher müssen persönliche Anforderungen an die Beobachter/innen gestellt werden, wie z.B. aufgeschlossen, tolerant, flexibel, solidarisch und anpassungsfähig gegenüber dem Feld zu sein (vgl. Lamnek, Knell 2016: 520). Lamnek und Knell (2016: 544) definierten gewisse Verhaltensregeln bei einer teilnehmenden Beobachtung, die im Anhang vorzufinden sind.

Um optimal und gültig beobachten zu können, muss darüber hinaus auch der/die Forscher/in das Beobachtungsfeld und die dazugehörige Technik klar strukturieren und festlegen (ebd. 518). Wie zuvor definiert wurde, handelt es sich um ein passiv teilnehmendes Verfahren, dies spiegelt sich auch in der Rolle der Forscherin wider. Die Beobachterinnen¹²⁴ im Rahmen der Masterarbeit haben eine passive, aber teilnehmende Rolle im RT. Weitergehend ist es von Bedeutung, dass die Beobachterinnen nicht hinter einer Einwegscheibe sitzen oder sich nicht als erkennbar zeigen, da dies mit einem partizipativen Forschungsansatz und dem Denkmodell des RT nicht vereinbar wäre, siehe dazu Kapitel 5, 8 und 6. Demgemäß stellen sich die Beobachterinnen zu Beginn kurz vor und räumen somit den Jugendlichen die Chance ein, Fragen bzw. Unklarheiten zu äußern.

Durch die Anwendung der dokumentarischen Methode verändert sich die Perspektive der Forschenden, von der Beobachtung 1. Ordnung zur Beobachtung 2. Ordnung (vgl. Lähnemann 2010: 120). „Der Beobachter erster Ordnung beobachtet mit Hilfe von Werten. Seine Werte machen für ihn den Unterschied, der sein Erkennen und Handeln steuert“ (Lähnemann 2010: 120; zit. n. Luhmann 1997: 1123). Die Werte stellen somit die blinden Flecken dar. Hingegen rekonstruieren die Beobachter/innen 2. Ordnung die Verwendung dieser Werte, „indem er von der Frage, was diese Werte sind, übergeht zur Frage, wie diese Werte in der kommunikativen oder interaktiven Praxis hergestellt oder verwendet werden“ (Bohsack, Nentwig-Gesemann 2006: 271). Diese zuvor erwähnten blinden Flecken können infolgedessen aufgedeckt werden (vgl. Lähnemann 2010: 120), siehe dazu Unterkapitel 8.3.

8.1.3. Dokumentation der Daten

Es ist notwendig, die erhobenen Daten ausführlich zu dokumentieren, damit eine Beobachtung dem kumulativen wissenschaftlichen Fortschritt dient. Dies ist nicht gleichzusetzen mit der Interpretation oder Auswertung der Daten, sondern es ist lediglich eine formale Aufbereitung für die Analyse. Dabei werden die Beobachtungsnotizen, in welche alle relevanten¹²⁵ Ereignisse während der Untersuchungseinheit niedergeschrieben werden, in ein Beobachtungsprotokoll überführt (vgl. Universität Augsburg 2009 [online]). Dazu sollte ein Beobachtungsplan und ein System der Protokollierung festgelegt werden. Unter anderem ist zu über-

¹²⁴ Es werden zwei Masterstudierende die Beobachtung durchführen. Manuela gilt als Unterstützerin zur Erhebung der Beobachtungsnotizen, da es sich um eine Dauer von ca. 4 Stunden handelt. Angemerkt werden sollte, dass keine Unterschiede zwischen den beiden Beobachtungsnotizen feststellbar waren (aus Sicht der Verfasserin) und Manuela sich mehr auf das Gesprochene konzentriert hat.

¹²⁵ Besonders im Fokus stehen Ereignisse, die für die Beantwortung der Forschungsfrage Bedeutung aufweisen, aber auch jene, die speziell zum Vorschein kommen.

legen, welche bzw. ob technische Hilfsmittel verwendet werden (vgl. Trauner 1992: 317). Im Falle dieser Masterarbeit wird zusätzlich ein Audiogerät und eine zweite Beobachterin die Erhebung der Daten des ersten RT mit den Jugendlichen unterstützen, da ein/e Beobachter/in während 4 Stunden unmöglich alles wahrnehmen und aufzeichnen kann¹²⁶. Trauner (1992: 317) hält fest, dass zu Beginn schon entschieden werden muss, ob es sich bei der Planung der Beobachtung um ein offenes oder geschlossenes Verfahren handeln soll. Diese Entscheidung betrifft die inhaltliche Erstreckung der Beobachtung und den Grad der Vollständigkeit der Protokollierung. Wie in den vorigen Unterkapiteln bereits erläutert wurde, handelt es sich um eine halb-strukturierte Beobachtung, da die inhaltliche Erstreckung in dieser Masterarbeit definiert, aber kein strukturierter Beobachtungsbogen eingesetzt wird. Darüber hinaus gibt es festgelegte Beobachtungsintervalle, die laut Trauner (1992: 318) zu einem offenen Beobachtungsplan zählen. Damit ist gemeint, dass die Notizen zeitlich nach dem Ablauf des RT (vgl. 8.2. Erstes Reflecting Team der Jugendlichen mit Behinderung) gegliedert werden.

In erster Linie geht es um die Erforschung der partizipativen Kooperation im RT der Jugendlichen, umrahmt von der Thematik Übergang. Kooperation, wie in den Kapiteln 1, 3 und 4 ersichtlich wurde, ist ein wesentlicher positiver Faktor für den Übergangsprozess. Um diese Kooperation während der Beobachtung strukturieren zu können, wird sich auf den Kriterienkatalog zur Kooperation von Eltern und Fachkräften nach Eckert, Sodogé und Kern (2012: 68) bezogen. Der Fokus liegt auf folgenden Punkten:

Grundlagen der Zusammenarbeit	Gestaltung der Zusammenarbeit	Inhalte der Zusammenarbeit	Haltung in der Zusammenarbeit
Fachliche Kompetenz	Vielfältigkeit und Flexibilität	Informationsangebote	Positive Atmosphäre
Zeitlicher Rahmen	Regelmäßigkeit	Beratungsangebote	Gleichberechtigung
Räumliche Bedingungen	Vernetzung (intern)	Familienunterstützung	Ressourcenorientierung
	Planung und Dokumentation	Ermutigung zur Beteiligung	
		Entscheidungsfindung	

Tabelle 4: Kriterienkatalog zur Beobachtung der Kooperation
(in Anlehnung an Eckert, Sodogé und Kern 2012: 68)

¹²⁶ Das Erinnerungsvermögen eines/einer Beobachters/Beobachterin ist begrenzt (vgl. Lamnek, Knell 2016: 558).

Zudem stellen folgende Fragen von Przyborski und Wohlrab-Sahr (2014: 51) eine Hilfestellung für die Erstellung der Beobachtungsnotizen dar.

- Wie sieht das Feld aus?
- Welche genauen Abläufe gibt es?
- Wer tut was und wie mit wem?
- Gibt es Gruppenbildungen und Grenzziehungen?
- Gibt es Personen, die kaum/nicht kontaktiert werden?
- Welche Konstellationen gibt es?
- Wie ist die Art des Kontaktes?
- Gibt es besondere Ereignisse?
- Gibt es Wiederholungen?
- Gibt es Hinweise auf relevante Beziehungen zu Personen?
- Gibt es hervorgehobene Personen mit höherer Kontakthäufigkeit?

Um die Beobachtung nicht zu sehr strukturiert zu gestalten, befinden sich die oben genannten Kriterien und Fragen im Hinterkopf¹²⁷, werden aber die Feldnotizen nicht bestimmen. In der ersten Phase der Beobachtung (Notizen) geht es darum, nicht zu sehr eingeschränkt und strukturiert in das Geschehen zu gehen. Denn wie auch Lamnek und Knell (2016: 509f) betonen, ist der Nachteil einer strukturierten Form jene, dass die Sichtweise zu sehr eingeschränkt ist und wesentliche Inhalte verloren gehen können. Es soll eine gewisse Flexibilität bestehen bleiben. Dies ist im Falle der empirischen Untersuchung wesentlich, da es sich um eine neu beforschte Materie handelt. Des Weiteren werden die Beobachtungsnotizen während des RT aufgrund der Dauer und des Ablaufs in einzelne Phasen unterteilt (Eröffnungsphase, Teil 1, Teil 2, Reflexion). Die Pausen dazwischen werden nicht beobachtet oder aufgenommen, um die forschungsethischen Aspekte nicht zu verletzen, siehe dazu Kapitel 7. Näheres zum Ablauf des ersten RT der Jugendlichen befindet sich im Unterkapitel 8.2.

In den Beobachtungsnotizen sollen so viele Informationen wie möglich gesammelt und Situationen so detailliert wie möglich beschrieben werden. Bedeutsam dabei ist, die Notizen nicht zu beurteilen oder mit wertenden Formulierungen zu versehen. Es ist nicht relevant, was interessant/uninteressant, wichtig/unwichtig oder gut/schlecht ist, da dies subjektive Wahrnehmungen und Wertungen sind. Des Weiteren fallen wörtliche Notizen der einzelnen Teammitglieder weg, da diese mithilfe des technischen Gerätes im Nachhinein erstellt werden können. Es gilt das Verfahren oder spezifische Situationen zu beschreiben und nicht zu interpretieren, z.B. ein/e Teilnehmer/in verlässt den Raum anstatt ein/e Teilnehmer/in gönnt sich eine Pause (vgl. Grell, Grell 1994: 304f). Um so viel wie möglich erfassen zu können, werden selbst erfundene Kürzel verwendet, die anschließend im Protokoll ausgeschrieben werden, wie z.B. M für Moderator/in, J für Jugendliche/r, B2 für Beobachter 2, ...), was aus der Inhaltsanalyse nach Bales (1967) übernommen wurde. Grund dafür ist, dass schnell und einfach vermerkt werden soll, wer mit wem interagiert, wie z.B. A-B bedeutet, A spricht zu B.

¹²⁷ Zur Sicherheit wird eine Art „Schummelzettel“ zu den Kriterien und Fragen angefertigt, auf den die Beobachterinnen im Notfall zurückgreifen können.

Nach dem Beobachten werden die Notizen in ein Protokoll überführt. Dies sollte auch zeitnah geschehen, um Unleserliches leserlich zu machen, Fehler zu berichtigen oder Ergänzungen vorzunehmen. Dazu entwickelten Wissenschaftler/innen aus den unterschiedlichsten Disziplinen verschiedene Formen der Protokollierung bzw. Beobachtungsschemen, welches von durchgehend strukturiert bis zu vollständig offen ausfallen kann. Es kann zwischen einem chronologischen, offenen, systemischen oder kategorischen Beobachtungsprotokoll mit Schätzskalen oder Zeichensystemen unterschieden werden¹²⁸ (vgl. Lamnek, Knell 2016: 564). Davon wurde kein Konzept als passend erachtet, daher wurde in Anlehnung an die Videoanalyse nach Lamnek (1993: 163f) eine Modifikation¹²⁹, die eine überschaubare Verbindung der Beobachtungsprotokolle und Audiotranskripte ermöglicht, gewählt. Eine A4 Seite wird in der Mitte Zusammengefaltet um somit zwei Spalten zu erhalten. Auf der rechten Seite befinden sich die Notizen, überführt in ein Beobachtungsprotokoll. Die linke Seite beinhaltet die passend dazu transkribierten Inhalte, die anhand der Tonbandaufnahmen zur passenden Beobachtungsstelle hinzugefügt wurden, was als Ergänzung wesentlich für die Forschungsfrage scheint. Weiters wurde eine Zeilenummerierung hinzugefügt. Diese wird benötigt um Transkriptionsstellen bzw. Stellen des Beobachtungsprotokolls zitieren und auffinden zu können. Darüber hinaus erfordert die Auswertungsmethode eine Zeilenummerierung, um das Dokument in einzelne Sequenzen unterteilen zu können, siehe dazu 8.3. *Auswertung und Analyse der erhobenen Daten*. Somit können die Beobachtungen und Audioaufnahmen übersichtlich zusammengeführt werden und stellen die Basis für die dokumentarische Methode dar. Die Abbildung 9 veranschaulicht das Zusammenführen des Transkriptes und Protokolls.

Audiotranskript

- 1 M: zu schreiben was passiert und deshalb haben wir dieses Video, falls ma irgendwas vergessen, dass ma des irgendwann mal wieder anschauen können - des san amoи die zwa wichtigsten Dinge -
- 5 B2: /Bah ((mit einer leisen Stimme) - Tschuldigung, wenn i mi kurz
- 7 M: Ja
- 8 B2: passt des für alle, ((spricht in Namen der Person J3 zu Beginn ein wenig abgehackt)) J3 hast du die Einverständniserklärung - hast du die mit?
- 11 J3: ich hab's jetzt daheim, aber es is ok
- 12 B2: oba wir ham sunst ah nu, dass ma des

Beobachtungsprotokoll

- J2 hat den Kopf in den Nacken gesenkt und Blick in Richtung Decke
- M Blick in Richtung B2
- B2 Blick in Richtung der Gruppe, dann Blick zu J3
- J2 schließt die Augen und legt die Hände vor dem Gesicht

Abbildung 9: Eigene Darstellung des erhobenen Materials

¹²⁸ Die genannten Arten der Protokollierung werden in diese Masterarbeit nicht näher erläutert, da diese keine Relevanz darstellen. Näheres dazu findet sich in der angeführten Literatur von z.B. Lamnek, Knell 2016, siehe Literaturverzeichnis.

¹²⁹ (=schreiben die Masterarbeit im FWF-Projekt) nahmen die Modifikation vor.

8.2. Erstes Reflecting Team mit den Jugendlichen mit Behinderung

Zu Beginn sollte angemerkt werden, dass Informationen über die Teilnehmer/innen des ersten RT *nach* der Durchführung bekannt gegeben wurden. Voreingenommenheit, voreilige Schlüsse oder eine dadurch verursachte (unbewusste) Sichtweise sollte damit verhindert bzw. minimiert werden. Denn es bedarf bei wissenschaftlichen Beobachtungen einer wertfreien Sicht auf das Geschehen, siehe 8.1. *Erhebungsmethode*. Noch einmal sollte aufgegriffen werden, dass während der Pausen nicht aufgezeichnet (weder Video noch Audio) und beobachtet wurde (Pause = Pause). Des Weiteren bedurfte es vorab (gemeinsam mit den Forschungsmitarbeiterinnen des Projektes) an Meetings, um Rollen, Erwartungen, Vorbereitungen¹³⁰ und Ablauf zu klären.

Es wurde versucht den Raum nicht nach schulischen Kriterien, wie z.B. Forschungsmitarbeiterinnen und Masterstudierende vorne und davor die Jugendlichen in gewohnter Sitzordnung der Institution Schule, zu arrangieren. Ein offener Kreis, der zu Diskussionen einlädt, wurde stattdessen vorbereitet, siehe Abbildung 10¹³¹. Runde Tische bzw. Sessel oder eine Couch in Kreisform platzierte Anordnung, fördern die Offenheit und Kommunikation untereinander, vgl. Kapitel 4.2. *Voraussetzungen gelingender Kooperation*. Lamnek (2005: 120) spricht dabei von einer egalitären Struktur, wo alle Gruppenmitglieder „in ihrer subjektiven Wahrnehmung eine Gleichbehandlung erfahren“. Um den Raum „freundlicher“ zu gestalten, wurde ein Willkommensplakat und Snacks bereit gestellt, siehe Abbildungen 30 bis 32 im Anhang.

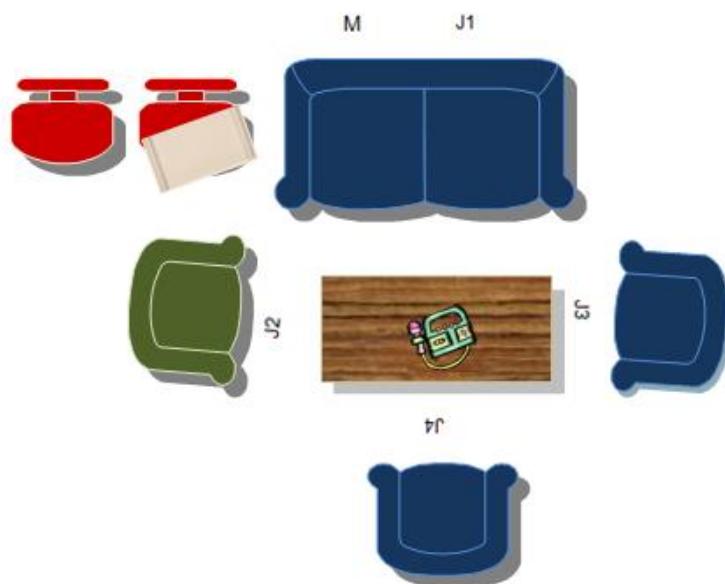


Abbildung 10: Sitzordnung des RT (eigene Darstellung)

¹³⁰ Raum vorbereiten (Tische stellen), Technik überprüfen, Snacks vorbereiten, Willkommensplakat, Moderationsplakat, ...

¹³¹ Die Sitzordnung hat sich während der einzelnen Phasen (1. Vorstellungsrunde, 2. Input, 3. Was ist mir wichtig, 4. Reflexion und 5. Feedback) des RT verändert, siehe Anhang. Für das erste RT wurde der Raum der Beratungseinheit des Institutes für Bildungswissenschaft gewählt.

Gute Beziehungen tragen zur Durchführung einer Forschung und zu jeder Art des Zusammenarbeitens wesentlich bei (vgl. Kapitel 4. *Kooperation* und 6. *Partizipative Forschungsmethoden*). Dazu war es von Bedeutung, dass sich die Masterstudierenden, welche die verschiedenen RT beobachten werden, während des ersten RT anwesend sind und sich vorstellen (vgl. Kapitel 1. *Einleitung*). Dies wurde im Rahmen eines Steckbriefes für die Jugendlichen und Eltern, siehe Anhang und am Tag der Durchführung noch einmal mündlich realisiert. Die Jugendlichen sollten sich als Kooperationspartner/innen fühlen und nicht als ein Forschungsprojekt bzw. -objekt. Dadurch, dass ein Mitglied des RT um eine Stunde zu spät kam, konnten bereits miteinander lockere Gespräche über Musik, Filme, Essen und Alltagsgeschehen geführt werden. Zudem entspannte sich die Atmosphäre im Raum erheblich und die Nervosität senkte sich bei den bereits anwesenden Jugendlichen, aber auch auf Seitens der Forschungsmitarbeiterinnen und Beobachterinnen.

Die Jugendlichen bekamen vor dem Treffen des ersten RT Flyer und Informationsbögen zu dem Forschungsprojekt und Ablauf der Arbeitsgruppen¹³². Darüber hinaus führten die Dissertationinnen bereits mehrere Interviews mit ihnen, somit hatten die Mitglieder bereits ein gewisses Vorwissen und kannten bereits die Moderatorin. Jedoch wurde nach der Begrüßung und Vorstellung der Anwesenden, der Ablauf¹³³ und das Projekt¹³⁴, wo Plakate als Medium für die Visualisierung der Informationen zu Hilfe genommen wurden (siehe dazu im Anhang Abbildungen 33 bis 36), knapp beschrieben. Da es beim ersten Treffen vor allem darum geht, dass sich die Jugendlichen untereinander und auch die neue Situation kennenlernen, folgte anschließend eine Art Vorstellungsrunde; „Reporter/in sein“. Dafür überlegten sich die Jugendlichen und Projektmitarbeiterinnen Fragen, die er/sie an wen anderen Stellen möchte. Diese erst Phase wird als „*Warming-Up*“ angesehen und beanspruchte ca. 40 Minuten. Es wurden Fragen, wie zum Beispiel, ob jemand ein Musikinstrument spielt, was sein/ihr Lieblingsessen sei oder nach dem lustigsten Ereignis in der Klasse, gestellt. Jedoch ein Themenbereich, die Musik, war im Vordergrund der Gespräche. Die Gruppe an sich konnte als eine musikalische Runde identifiziert werden. Jeder der Jugendlichen singt gerne, spielt ein Instrument oder ist in einer Band, was als Gemeinsamkeit für eine Grundlage des Kennenlernens von wesentlicher Bedeutung ist (vgl. 4.2. *Voraussetzung gelingender Kooperation*), Näheres dazu im Unterkapitel 8.3.4. *Die Diskursbeschreibung*.

Nach einer 20 minütigen Pause mit der Möglichkeit zur Bewegung¹³⁵, zu Musik und Snacks folgte der zweite Teil: *der Input*, der insgesamt 55 Minuten dauerte. Es wurde die Frage „Was ist mir wichtig?“ im Allgemeinen gemeinsam besprochen. Bei dieser Fragestellung geht es nicht darum, einen spezifischen Kontext im Hinterkopf zu behalten, sondern lediglich zu

¹³² In den E-Mails und Informationsdokumenten wurden die RT auch Arbeitsgruppen genannt.

¹³³ Was passiert heute? Wie kommunizieren wir miteinander (Regeln des RT)?

¹³⁴ Jugendlichen wissen über das Projekt Bescheid, soll als Auffrischung dienen.

¹³⁵ Mit Bewegungskärtchen, die Jugendlichen konnten sich aus einer Box Kärtchen nehmen und die darauf angeführte Bewegung nachmachen.

äußern, was einem grundsätzlich wichtig ist. Die angeführten Aspekte wurden von der Moderatorin auf bunten Kärtchen festgehalten und stellten die Diskussionsgrundlagen dar, siehe dazu Unterkapitel 8.3.4. *Die Diskursbeschreibung*. Nach dem Sammeln der Antworten zur gestellten Frage wurden die Aspekte konkret in Verbindung mit der Institution Schule und der Arbeit, sowie Hobby und Freizeit gesetzt. Diese Fragen und Antworten wurden als Plakat zum Ende des zweiten Teils des RT gemeinschaftlich dargestellt (im Unterkapitel 8.3.4. *Die Diskursbeschreibung* abgebildet).

Anzumerken ist, dass weitere Fragen; Was kann ich gut?/Was sind meine Stärken?¹³⁶, Was gibt es alles?¹³⁷ und Was brauche ich?¹³⁸ vorbereitet wurden. Der Start verzögerte sich allerdings und mehrere Pausen mussten eingeführt werden, somit konnten die weiteren vorbereiteten Thematiken im ersten RT nicht behandelt werden. Kooperation ist ein dynamischer Prozess (vgl. Kapitel 4. *Kooperation*), sowie auch das RT (vgl. Kapitel 5. *Das Reflecting Team (RT)*), daher bedarf es laufend an einer Situationsanpassung und Ressourcenorientierung der Mitglieder. Pausen sollten dann eingeführt werden, wenn sie benötigt werden und nicht nach Plan. Anhand der Reaktionen, Mimiken und Gestiken der Jugendlichen konnte die Notwendigkeit einer Unterbrechung abgelesen werden. Die Moderatorin agierte auf fehlende Aufmerksamkeit oder Überforderung mit direktem Ansprechen oder kurzen Pausen.

Nach 20 Minuten Pause folgte als Abschluss die *Reflexion über die Reflexion*, im Sinne von Andersen (1981, 1991) (vgl. Kapitel 5. *Das Reflecting Team (RT)*). Zu Beginn reflektieren die Projektmitarbeiterinnen, die von Anfang an in einer Ecke saßen und das Geschehen beobachteten, unter den Bedingungen der RT, siehe Unterkapitel 5.4. *Gerüst für weitere kreative Unterstützungen*. Insgesamt nahm diese Reflexion 8 Minuten in Anspruch. Währenddessen hörten die Jugendlichen aufmerksam zu. Danach fasste die Moderatorin den Inhalt des Diskurses zusammen. Als Abschluss des Tages gaben die Mitglieder des RT ein Feedback¹³⁹ und die nächsten Schritte wurden besprochen.

Zu den Jugendlichen selbst wird keine ausführliche Schilderung über deren Persönlichkeiten, Behinderung oder derzeitigen Übergang durchgeführt, um die Anonymität der Teilnehmer/innen zu wahren. Dadurch, dass es sich um lediglich vier Jugendliche handelte, könnten durch ausführliches Beschreiben die forschungsethischen Komponenten verletzt werden (vgl. Kapitel 7. *Forschungsethische Aspekte*). Aus diesem Hintergrund wurden auch die Jugendlichen in den Protokollen und Transkripten mit Nummern gekennzeichnet, z.B. J1 = Jugendliche/r 1, J2: Jugendliche/r 2, ... Angeführt werden kann, dass es sich um eine hetero-

¹³⁶ Gemeinsames Sammeln.

¹³⁷ „Große Vielfalt“. Welche Berufswünsche gibt es? Welche Möglichkeiten kenne ich? Wie kann ich mich orientieren? Wie kann ich entscheiden? Wege, Übergänge werden erarbeitet und gemeinsam auf ein Plakat niedergeschrieben.

¹³⁸ Wer hilft mir?

¹³⁹ Was ist wichtig? Was war schwierig? Was hat gut getan? Was würde ich mir für das nächste Mal wünschen? Verbesserungsvorschläge?

gene Gruppe im Kontext des Geschlechtes, des Überganges¹⁴⁰ und der Behinderung handelte; Diversität war gegeben. Des Weiteren hat es auch im Hinblick der Auswertungsmethode keine Relevanz detaillierte Informationen der einzelnen Mitglieder des Teams zu erfahren, denn die Gruppe an sich steht im Fokus der dokumentarischen Methode nach Bohnsack (2003, 2007, 2011) und nicht das einzelne Individuum. Loos und Schäffer (2001: 65) betonen, dass es um das „Produkt kollektiver Interaktionen“ geht. Es gilt zu ermitteln, wie sich die Gruppe Themengebieten widmet und sie behandelt (ebd. 63), Näheres dazu im darauffolgenden Unterkapitel. Darüber hinaus sollte angemerkt werden, dass es für das Forschungsprojekt eine abgestufte Einverständniserklärung für die Forschungspartner/innen gibt. J4 war damit Einverstanden, dass eine Masterarbeit über das erste RT mit den Jugendlichen geschrieben werden darf, jedoch dürfen keine direkten Zitate von J4 verwendet werden¹⁴¹.

8.3. Auswertung und Analyse der erhobenen Daten

Die dokumentarische Methode nach Ralf Bohnsack (1983) wird nun in ihren Grundzügen vorgestellt. Dabei werden die Auswertungen und Analysen der Daten schrittweise erläutert und durchgeführt, bevor im nächsten Unterkapitel 8.4. in einer Zusammenfassung die Ergebnisse der empirischen Untersuchung aufgezeigt werden können. Zu Beginn bedarf es an metatheoretischen Grundlangen der hier verwendeten Auswertungsmethode, die in den nächsten Seiten angeführt werden.

8.3.1. Zentrale Aspekte der dokumentarischen Auswertungsmethode nach Ralf Bohnsack

Bohnssack (1983) knüpfte an die Theorien von Karl Mannheim¹⁴² (1964) an und entwickelte ein methodologisches und forschungspraktisches Verfahren für die qualitative Bildungs- und Sozialforschung - die dokumentarische Methode (vgl. Nohl 2005: 6). Die Methode eröffnet einen Zugang zum handlungsgeleitenden Wissen der Akteur/innen und soll weitgehend von objektivistischen Unterstellungen befreien (vgl. Bohnsack et al. 2013: 9f). Dabei wird nicht „nur“ das wörtlich und explizit mitgeteilte analysiert (immanenter Sinngehalt¹⁴³), sondern vor allem ist der dokumentarische Sinngehalt¹⁴⁴ zu rekonstruieren und zu interpretieren. Die Methode konzentriert sich nicht ausschließlich darauf, was im interaktiven Handeln zum Vorschein kommt, sondern legt den Fokus darauf, wie es zum Vorschein kommt (vgl. Nohl 2005: 6; Bohnsack 2003: 57, 59f).

¹⁴⁰ Die Jugendlichen befinden sich in unterschiedlichen Übergängen in der Thematik Schule - Beruf, sei es von der Ausbildung in das Berufsleben, oder von SEK I in SEK II, oder in eine weiterführende Schule.

¹⁴¹ Der Absatz: 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, wurde von J4 mit nicht einverstanden unterzeichnet. Demgemäß wurden Aussagen von J4 sinngemäß verändert wiedergegeben, die in den betreffenden Stellen ausgeführt werden.

¹⁴² Mannheim prägte bereits 1920 den Begriff im Rahmen seiner Wissenssoziologie, die er als Weltanschauungsinterpretation erkenntnistheoretisch begründet hatte. Besonders die Unterscheidung des konjunktiven und kommunikativen Wissens geht auf ihn zurück, die auch die wesentliche metatheoretische Grundlage der Methode ist (vgl. Asbrand 2007 [online]).

¹⁴³ Was im Gespräch inhaltlich diskutiert wurde, so laut Mannheim (1980). Hier geht es um das Verstehen.

¹⁴⁴ „die auf unmittelbarem Verstehen basierende ‐konjunktive‐ Erfahrung“ (Bohnssack 1999: 67).

Sie ist stets an der Rekonstruktion kollektiver, milieuspezifischer Orientierungen interessiert und unterscheidet dabei zwischen dem konjunktiven und kommunikativen Wissen¹⁴⁵ (vgl. Asbrand 2011 [online]). Das kommunikative Wissen beinhaltet das theoretische, reflexiv verfügbare Wissen der Forschungspartner/innen auf die Jugendlichen (gezielt auf die Masterarbeit gerichtet). Hingegen verkörpert das konjunktive, das atheoretische¹⁴⁶, implizite und handlungsleitende Wissen. Durch geteilte Erfahrungen kann dieses Wissen erworben werden und trägt daher auch den Namen erfahrungsbasiertes, habitualisiertes¹⁴⁷ Wissen (vgl. Bohnsack 2003: 59ff). Personen, die nicht aus demselben Habitus, Milieu bzw. aus konjunktiven Erfahrungsräumen stammen oder anders ausgedrückt, keine Gemeinsamkeiten der Erfahrungsbasis teilen, können sich nicht unmittelbar verstehen, sondern müssen einander erst interpretieren. Im Gegensatz zu denjenigen, die durch gemeinsame Erfahrungszusammenhänge miteinander verbunden sind und dadurch zu einem bestimmten Erfahrungsräum¹⁴⁸ gehören (vgl. Meuser 2013: 225f; Bohnsack 1997: 195). Diese konjunktiven Erfahrungen sind bedeutsame Zusammenhänge, die die Sozialisation von Individuen bestimmen (vgl. Asband 2011 [online]). Dazu gehören auch jene Erfahrungen, die Individuen unabhängig voneinander machen (vgl. Meuser 2013: 225), wie z.B. Erfahrungen mit der Schule, die Schüler/innen prinzipiell miteinander teilen, unabhängig davon, welchen spezifischen Schultyp die Kinder besuchen. Auch geschlechterspezifische Zugehörigkeitsmerkmale, die Frauen oder Männer miteinander verbinden, sind ein Teil davon (vgl. Asbrand 2011 [online]). Bezogen auf diese Masterarbeit, haben Forscher/innen, die keine der hier definierten Behinderungen haben, andere Erfahrungen und Erlebnisse im Bereich des Überganges, als Jugendliche mit Behinderung, wodurch den Jugendlichen der konjunktive Erfahrungsräum verwehrt bleibt¹⁴⁹. Laut Meuser (2013: 234) können konjunktive Erfahrungsräume bzw. Habitusformen mithilfe der dokumentarischen Methode zugänglich gemacht werden. Diese können durch ein von Bohnsack entwickeltes vierstufiges Auswertungsverfahren eröffnet werden, siehe Abbildung 11.



Abbildung 11: Vierstufiges System der dokumentarischen Methode nach Bohnsack (et al. 2007, 2003)

¹⁴⁵ Bzw. Erfahrungen, die entwickelt und geprägt wurden (vgl. Bohnsack 2007: 377).

¹⁴⁶ Athetoretisch ist dieses Wissen, weil wir in unserer Handlungspraxis darüber verfügen, ohne dass wir es alltagstheoretisch auf den Punkt bringen und explizieren müssen (vgl. Nohl 2006: 10).

¹⁴⁷ Habitus, Näheres dazu im Kapitel 3.2. *Barrieren im Übergangsplanungsprozess*.

¹⁴⁸ Der Begriff konjunktiver Erfahrungsräum stammt aus Mannheims (1980: 211) Theorien.

¹⁴⁹ Forscher/innen verfügen in den meisten „Fällen nicht über die lebensweltlichen Erfahrungen innerhalb des zu untersuchenden Milieus“, daher muss versucht werden, die „Begriffe strukturidentisch zu rekonstruieren“ (vgl. Vogd 2004 [online]).

Der Kernpunkt ist vor allem die Überleitung von der formulierenden in die reflektierende Interpretation, von der Was zur Wie Frage: „der Wechsel von der Frage, was die gesellschaftliche Realität in der Perspektive der Akteure/innen ist, zur Frage danach, wie diese in der Praxis hergestellt werden“ (Bohnsack et al. 2007: 14). Dabei gilt es, das Wissen der Forschungspartner/innen zu beschreiben und nicht nach deren Gültigkeit zu fragen. Überdies geht es nicht um eine Bewertung des Gesagten oder der Handlung eines Einzelnen, sondern um das Verstehen von Orientierungen, Kommunikations- und Interaktionszusammenhängen, die den Individuen außerhalb des konjunktiven Erfahrungsraumes unbekannt erscheinen (vgl. Asbrand 2011 [online]). Bohnsack (2003: 134) spricht von einem methodisch kontrollierten Fremdverstehen. Dieser Wechsel der Interpretationen korrespondiert auch mit dem Übergang der Kybernetik 1. Ordnung zur Kybernetik 2. Ordnung¹⁵⁰.

In den nächsten vier Unterkapiteln werden die einzelnen Schritte der dokumentarischen Methode nach Bohnsack (2003, 2007) theoretisch erläutert und anhand der zuvor dokumentierten Daten durchgeführt, um im darauffolgenden Kapitel die Ergebnisse analysieren und theoretisch einbetten und somit auch die Forschungsfrage beantworten zu können.

8.3.2. *Die formulierende Interpretation*

Die formulierende Interpretation lässt sich in zwei Punkte untergliedern: die „*thematische Gliederung*“ und die „*detaillierte formulierende Interpretation*“ (vgl. Bohnsack et al. 2001: 314). Zu Beginn der 'thematischen Gliederung' gilt herauszuarbeiten, welche Oberbegriffe, Themen oder Überschriften im Beobachtungsprotokoll mit den Audiotranskripten zum Vorschein kommen, die anschließend thematisch zu gliedern sind. Dadurch soll ein Überblick über den thematischen Verlauf des erhobenen Dokuments gegeben werden. Mit anderen Worten kann dieser Punkt als Rekonstruktion der Themen des Diskurses (=Gespräch) angesehen werden. Dazu dient das paraphrasieren der Inhalte, sodass thematische Strukturen und Gliederungen des Textes nachgezeichnet werden können (Oberthema = OT, Unterthema = UT, Unterunterthema = UUT, ...) ¹⁵¹. Dabei soll angemerkt werden, ob die Themen von der Gruppe selbst oder von den „Moderatorinnen“ initiiert wurden. Im Zuge des Untergliederns der „Texte“¹⁵² leistet der/die Interpret/in eine zusammenfassende Formulierung, daher auch die Benennung *formulierende Interpretation* des ersten Auswertungsschrittes der dokumentarischen Methode. Zu beachten ist, dass der Fokus der relevanten Thematiken für die Forschungsfrage nicht aus den Augen verloren werden soll und der/die Interpret/in innerhalb des (Orientierungs-)Rahmens der Gruppe bleibt. Zudem sind auch jene Themen von Bedeutung, zu denen sich die Teammitglieder ausführlich, engagiert und metaphorisch ein-

¹⁵⁰ Siehe dazu Kapitel 5. *Das Reflecting Team (RT)*.

¹⁵¹ Anders ausgedrückt wird das erhobene Material in einzelne Sequenzen unterteilt.

¹⁵² In dieser Masterarbeit handelt es sich dabei um das Beobachtungsprotokoll.

gebracht haben, die sogenannten Fokussierungsmetaphern¹⁵³. In erster Linie werden Passagen des Diskurses herangezogen, die ein Gegenstand der reflektierenden Interpretation werden sollen. Die identifizierten Themen werden danach einer '*detaillierten formulierenden Interpretation*' unterzogen, die für eine thematische Feingliederung von Nöten ist. Im Allgemeinen handelt es sich hier um den immanenten (formulierenden) Sinngehalt, ohne allerdings zu dessen Geltungsansprüchen¹⁵⁴ Stellung zu nehmen (vgl. Bohnsack 2003: 33, 134f). Die Frage nach dem Was steht dabei im Vordergrund, d.h. es wird formuliert, was gesagt wurde (vgl. Bohnsack et al. 2007: 14). Bezogen auf die oben angeführten Wissensformen im Unterkapitel 8.3.1., beschäftigt sich die formulierende Interpretation mit dem kommunikativen Wissen der Jugendlichen, mit dem Wissen, das reflexiv für die Jugendlichen zugänglich ist und in der Kommunikation explizit wird (vgl. Asbrand 2011 [online]).

Im Anschluss an die theoretische Erklärung, wird in den nächsten zwei Seiten die '*formulierende Interpretation*' exemplarisch dargestellt. Dieser angeführte Ausschnitt des ersten Interpretationsschrittes soll den zuvor geleisteten theoretischen Input parktisch und für den/die Leser/in anschaulicher darstellen. Es handelt sich hier lediglich um eine Sequenz aus dem erhobenen und dokumentierten Material¹⁵⁵ des ersten RT der Jugendlichen. Alle weiteren Paraphrasierungen und Beschreibungen der formulierenden Interpretation befinden sich nicht in der Masterarbeit. Die Begründung für diese Entscheidung lautet wie folgt. Es ist für den/die Leser/in nicht zwingend notwendig, alle Untergliederungen und Formulierungen zu lesen, sondern stellt lediglich Relevanz für die Erzielung der Ergebnisse bzw. Beantwortung der Forschungsfrage dar. Anzumerken gilt, dass die identifizierten OT einer detaillierten formulierenden Interpretation unterzogen wurden.

a) Thematische Gliederung

Zeilen- nummer (ZNr.)	Gliederung der The- men	Inhalte
1659 - 1815	OT:	Hürdenreicher Start in das Berufsleben (J3)
1659 - 1660	<u>UT:</u>	<u>J3 unterbricht M bei der Zusammenfassung der Thematiken Sicherheit und Respekt, „wegen meiner Arbeit, ich hab ah - ah ich hab“ (ZNr. 1660)</u>
1660 - 1673	<u>UT:</u>	<u>J3 erzählt darüber, wie er/sie zur Lehrstelle gekommen ist</u>
1662	UUT:	J3 wurde zur dem Betrieb A „geschickt“ (ZNr. 1662)
1666 - 1667	UUT:	J2 hat die Kapuze noch über seinem Kopf und Blick in Richtung B3

¹⁵³ Sie sind für die in dem Diskurs behandelten Thematiken von Wichtigkeit, da „der Diskurs von der Dramaturgie her seine Steigerung oder Höhepunkt erreicht“ (Bohnack, Schäffer 2001, 333f).

¹⁵⁴ Hinsichtlich des Wahrheits- und des Realitätsgehaltes (vgl. Bohnsack 2003: 134).

¹⁵⁵ Das erhobene Transkript, plus das Beobachtungsprotokoll beinhaltet im gesamten 2721 Zeilen.

1668 - 1669	UUT:	J3 „so eine Projektgeschichte, da haben sie ein Projekt gehabt und haben sie was Neues versucht“ (ZNr. 1668-1669)
1670 - 1672	UUT:	J3 „Jugendliche, die grad ah in die Arbeit wollen mit halt Beschränkungen ahm, dass sie“ (ZN. 1670 - 1671)
1674 - 1710	<u>UT:</u>	<u>Respekt gegenüber seiner/ihrer Krankheit (J3)</u>
1679 - 1689	UUT:	J3 „versprochen hoch und heilig " (ZNr. 1679 - 1680), dass auf J3s Krankheit Rücksicht genommen werde
1682 - 1683	UUT:	J3 bewegt während des Redens die Hände dynamisch und richtet den Blick immer mehr M zu
1684 - 1685	UUT:	J2 hat seine Kapuze noch über dem Kopf
1696 - 1710	UUT:	J3 äußert sich zur Thematik Respekt; „dass man auch darauf schaut“ (ZNr. 1710). Probleme mit der Leitungsperson A
1711 - 1729	<u>UT:</u>	<u>J2 unterbricht J3 und fragt, „Was ist eine Narbe?“ (ZNr. 1717 - 1718)</u>
1721 - 1725	UUT:	J2 bekommt von J3 und J4 eine Antwort
1729 - 1741	<u>UT:</u>	<u>J4 fragt J3 etwas über seine/ihre Krankheit (ZNr. 1729)</u>
1730 - 1741	UUT:	J3 gibt Antwort „hat furchtbar wehgetan“ (ZNr. 1732)
1737 - 1740	UUT:	J3 konnte keine Jeans tragen, nur lockere Hosen
1742 - 1745	<u>UT:</u>	<u>J3 betont, „mein Start von - also der - den Start in der Arbeit hat nicht leicht begonnen“ (ZNr. 1742 - 1743)</u>
1747 - 1767	<u>UT:</u>	<u>J2 fragt J3, „was was hast du damit gemeint mit kaputt, das du dann kaputt - werdest, wenn das - aufgeht“ (ZNr. 11747 - 1749)</u>
1750 - 1767	UUT:	J3 gibt detaillierte Antwort, erzählt, wie seine/ihre Krankheit von der Geburt an verlaufen ist
1755 - 1766	UUT:	J3 durch Familie kann er/sie gehen, „sieht, das hat super toll funktioniert und mir geht's gut, ich kann turnen gehen“ (ZNr. 1765 - 1766)
1763	UUT	J1 zieht die Augenbrauen zusammen, als J3 den Rollstuhl erwähnt
1767 - 1795	<u>UT:</u>	<u>J3 hat sich seiner/ihrer Meinung nach überanstrengt</u>
1774 - 1775	UUT:	J3 „aber man hat dann doch einfach gesehen, dass - ich das einfach nicht kann“ (ZNr. 1774 - 1775).
1779 - 1780	UUT:	J3 „Büroarbeit oder so irgendwas finden“ (ZNr. 1780)
1782 - 1795	UUT:	J4 fragt J3 etwas über die Krankheit (ZNr. 1782) + Antwort von J3
1792 - 1794	UUT:	J3 „muss ma schauen (...) wie ich das hinbekomm“ (ZNr. 1792, 1794)
1796 - 1815	<u>UT:</u>	<u>J2 erzählt von seiner/ihrer Krankheit</u>

b) detaillierte formulierende Interpretation

J3 gab nun eine Antwort zur vorigen Frage von M und erzählt über die Lehre bei dem Betrieb A. Mithilfe eines neuen Projektes, unterstützt durch das BNQ B, konnte J3 eine verlängerte Lehre beginnen. Das Projekt ist für junge Erwachsene, die „ah in die Arbeit wollen“ (ZNr. 1670 - 1671) und mit „Beschränkungen“ (ZNr. 1671), so laut J3, angedacht. J3 spricht über seine/ihre Probleme, Hindernisse, Gefühle und Ängste. M äußert zwischendurch immer wieder ein „mhmm“ (ZNr. 1665, 1673, 1678, 1695, 1708, 1715, 1722, 1736, 1745). Zu Beginn hat J3 den Blick in der Runde, doch immer mehr zieht sich der Blick beim Reden in Richtung M. Während des Erzählens bewegt J3 die Hände dynamisch. J2 hat die Kapuze noch immer über dem Kopf und blickt in Richtung B3. J2 fragte nun, was eine Narbe sei, als J3 über die Narben an ihrem/seinem Körper spricht. J2 bekommt keine Antwort. J2 stellt erneut die Frage, was eine Narbe sei, worauf nun J1, J3 und J4 hintereinander antworten und sich gegenseitig nicht unterbrechen. J2 stellt eine weitere Frage über J3s Krankheit. J4 führte J2s Frage weiter und erkundigt sich darüber, wie J3 gemerkt hat, dass die Narbe aufgegangen sei. Dies wird von J3 ausführlich beantwortet. J3 gestikuliert während des Erzählens und zeigt auf die besagten Körperstellen. J3 subsumiert, dass der Start in die Arbeit nicht leicht begonnen habe und wurde daraufhin von M mit einem „mhmm“ (ZNr. 1745) kommentiert. J2 hakt noch einmal nach, was J3 damit gemeint habe, dass er/sie dadurch hätte sterben können, was von J3 ausführlich begründet wird. Währenddessen lehnt sich J1 zurück auf das Sofa und hat die Hände bei den Lippen. J1 zieht die Augenbrauen zusammen, als J3 erzählt, das er/sie auch querschnittsgelähmt hätte sein können, wenn er/sie nicht die Unterstützung der Familie gehabt hätte; „und man sieht, dass hat super toll funktioniert und mir geht's gut, ich kann turnen gehen, ich kann sonst alles“ (ZNr. 1765 - 1766). Des Weiteren führte J3 an, dass er/sie durch die Krankheit keine Jeans tragen konnte, sondern lediglich weit geschnittene Hosen; „konnte nur noch so ganz lockere Hosen tragen“ (ZNr. 1739 - 1740). Darüber hinaus wäre eine „Büroarbeit oder so irgendwas“ (ZNr. 1780) für J3 geeigneter, da laut J3, er/sie sich bei der Arbeit im Betrieb A körperlich „überanstrengt“ (ZNr. 1768) habe und diese Arbeit, so laut J3 „einfach nicht kann“ (ZNr. 1775). Während J3 spricht, waren die Blicke von J1, J2, J4 und M in Richtung J3 gerichtet. Die Thematik Respekt, die zuvor in der Gruppe diskutiert wurde, griff J3 durch ein erfahrungsbautes Beispiel erneut auf. J3 füllte sich von der Leitungsperson B nicht respektiert, da er nicht auf seine/ihre Bedürfnisse eingegangen sei bzw. Hindernisse durch seine/ihre Krankheit nicht beachtet hätte; „dass man auch darauf schaut“ (ZNr. 1710). J3 beendet seine/ihre Erzählung über seinen/ihren hürdenreichen Start und die damit verbundenen Ursachen mit folgenden Satz: „muss ma schauen (...) wie ich das hinbekomm“ (ZNr. 1792, 1794). Anschließend erzählt J2 von seiner/ihrer Krankheit und fragt die Gruppe, ob sie diese kennen würden, was bejaht und von J4 und J1 zusätzlich mit einem Nicken unterstützt wurde.

8.3.3. Die reflektierende Interpretation

Während die formulierende Interpretation paraphrasiert wiederholt, was das Team gesagt hat, geht es im nächsten Vorgehen, der *reflektierenden Interpretation*¹⁵⁶ darum, wie über ein Thema kommuniziert und in welchem Rahmen es bearbeitet wurde (vgl. Bohnsack 2003: 34, Bohnsack et al. 2001: 15). Die Analyseeinstellung ist „auf das gerichtet, was sich in dem, wie etwas gesagt wird, über den dahinter stehenden konjunktiven Erfahrungsraum, die kollektive Handlungspraxis dokumentiert“ (Loos, Schäffer 2001: 63, Hervorhebung i. O.). Die reflektierende Interpretation zielt auf die Rekonstruktion der Diskursorganisation¹⁵⁷ (vgl. Lamnek 2005: 204) und gilt als Drehpunkt der dokumentarischen Methode (vgl. Bohnsack, Schäffer 2001: 335). Dabei werden nicht die einzelnen Teammitglieder ins Zentrum gerückt, sondern die Äußerungen der gesamten Gruppe. Dennoch können unterschiedliche Rollen der Mitglieder identifiziert werden, wie z.B. der/die „Vortänzer/in“, der/die neue Themen einführt oder jemand, der die Ansichten der Gruppe zusammenfassend und auf den Punkt darstellt (vgl. Loos, Schäffer 2001: 64). Weiters wird der Frage nachgegangen, in welcher Selektivität die Themen behandelt wurden, wodurch die spezifischen Weichen- und Problemstellungen bei der Auseinandersetzung des Themas zum Vorschein kommen. Anders ausgedrückt zielt die reflektierende Interpretation auf die Rekonstruktion und Explikation des Rahmens der Gruppe, auf die Art und Weise, wie die Beteiligten aufeinander Bezug nehmen und welche Unterschiede und Gemeinsamkeiten dadurch feststellbar sind, ab (vgl. Bohnsack 2003: 33f, 135, Bohnsack 2007: 383). Sie nimmt Abstand von der Ebene des Was und fokussiert sich auf die Frage nach dem Wie (vgl. Bohnsack 2007: 14) und versucht das konjunktive Wissen jeweils in seinen Spezifika sichtbar zu machen (vgl. Asbrand 2011 [online]). Demzufolge soll der dokumentarische (reflektierende) Sinngehalt zum Vorschein gebracht werden (vgl. Bohnsack et al. 2007: 15). Die reflektierende Interpretation versucht zu fragen, wie; „was zeigt sich über den Fall? Welche Bestrebungen und/oder welche Abgrenzungen sind in den Redezügen impliziert? Welches Prinzip, welcher Sinngehalt kann die Grundlage der konkreten Äußerung sein? Welches Prinzip kann mir verschiedene (thematisch) unterschiedliche Äußerungen als Ausdruck desselben ihnen zugrunde liegenden Sinnes verständlich machen?“ (Przyborski, Wohlrab-Sahr 2014: 295) und wie wird eine Materie bearbeitet (vgl. Bohnsack 2001: 333) zu beantworten.

Um die Deskription der Diskursorganisation für die reflektierenden Interpretation identifizieren zu können, wurde ein „Begrifflichkeitensystem“ entwickelt (vgl. Schäffer 2006: 78f). Mit Hilfe der Begriffe, die eine spezifische Bedeutung im Hinblick der dokumentarischen Methode

¹⁵⁶ Der zweite Schritt wird auch „reflektierende Interpretation“ oder „reflektierende Interpretation im Diskursverlauf“ genannt, um zu betonen, dass jene Bedeutungszusammenhänge, jene Orientierungsmuster, die Gegenstand der Interpretation sind, sich prozesshaft im Diskursverlauf entwickeln“ (Bohnack 2003: 38).

¹⁵⁷ „Die Diskursorganisation (zuerst Bohnsack 1989; ausführlich Przyborski: 2004) mit ihren unterschiedlichen Diskusbewegungen schlüsselt die formale Struktur des Diskurses als Verhältnis zwischen Orientierungsgehalten auf“ (Wohlrab-Sahr, Przyborski 2014: 214).

haben, kann die Diskursorganisation der Gruppe charakterisiert und analysiert werden (vgl. Schröck 2009: 50), die in der Tabelle 5 näher erläutert wird.

Begriffe	Bedeutungen
<i>Proposition</i>	Stellt Orientierungsgehalte, z.B. Erzählungen und Beschreibungen (vgl. Schäffer 2006: 78) und das erste Einführen einer Orientierung (Themeneinleitung), dar (vgl. Schröck 2009: 51).
<i>Anschlussproposition/ Zwischenproposition</i>	Das Thema wird erweitert, „anderes Aufrollen des Themas“ (Schröck 2009: 51).
<i>Konklusion</i>	Stellt das Ende eines Themas dar ¹⁵⁸ (vgl. Schäffer 2006: 78)
<i>rituelle Konklusion</i>	Stellt keine Übereinstimmung der Meinungen/Äußerungen dar, z.B. das Thema wird durch einen Scherz beendet (vgl. Schäffer 2006: 79).
<i>Elaboration</i>	Stellt einen spezifischen Wert einer Aussage dar (vgl. Schäffer 2006: 78) und betrifft jede Aus- und Weiterbearbeitung einer Orientierung. Dies kann durch Argumente, persönliche Meinungen, Beispiele, Fragen, Erzählungen oder Beschreibungen durchgeführt werden (vgl. Schröck 2009: 51).
<i>Validierung</i>	Eine eindeutige Übereinstimmung liegt vor, z.B. durch die Wortwahl „ja, genau“, „ja, stimmt“ oder „auf jeden Fall“ (vgl. Przyborski 2004: 69). Es kann dabei die gesamte oder nur ein Teil der aufgeworfenen Proposition aufgegriffen werden (vgl. Schröck 2009: 51).
<i>Ratifizierung</i>	Hier handelt es sich auch um eine Bestätigung, Übereinstimmung (vgl. Przyborski 2004: 70), jedoch ohne inhaltliche Zustimmung wie bei der Validierung (vgl. Schröck 2009: 51)
<i>Antithese</i>	Stellt einen gegenseitigen Orientierungsgehalt dar, die Proposition wird verneint (vgl. Przyborski 2004: 70).
<i>Synthese</i>	Stellt eine Verbindung von Denkansätzen dar, worauf des Öfteren eine Konklusion folgt (vgl. Przyborski 2004: 70).
<i>Opposition</i>	Es besteht keine Übereinstimmung und führt auch nicht zu einer Konklusion (vgl. Przyborski 2004: 71). Es ist „kein gemeinsamer Orientierungsrahmen vorhanden“ (Schröck 2009: 51).
<i>Divergenz</i>	Die Gruppenmitglieder beziehen sich nicht aufeinander und finden keine Gemeinsamkeiten (vgl. Przyborski 2004: 71).

Tabelle 5: Begrifflichkeitsystem zur Beschreibung der Diskursorganisation nach Schäffer (2006) und Przyborski (2004)

Mithilfe der oben angeführten Kategorien zur Diskursanalyse werden die Äußerungen der Gruppenmitglieder analysiert und dienen als Grundlage für den nächsten Schritt, die Diskursbeschreibung. Indem die einzelnen unterteilten Sequenzen des Diskursverlaufes zueinander in Beziehung gebracht werden, kann der Orientierungsgehalt rekonstruiert werden (vgl. Schröck 2009: 50)¹⁵⁹.

¹⁵⁸ „Abschluss der Entfaltung einer Orientierung“ (Schröck 2009: 51).

¹⁵⁹ Begriffe werden auch in der Diskursbeschreibung verwendet, um Orientierungen deutlicher zu machen.

Um auch diesen Interpretationsschritt von der dokumentarischen Methode nach Bohnsack praktisch auszulegen, wird die zuvor vorgestellte Sequenz *OT: Hürdenreicher Start in das Berufsleben* (J3) in den nächsten Seiten unter dem Aspekt der reflektierenden Interpretation angegeben. Das exemplarische Anführen der einzelnen Schritte soll weiters den Unterschied zwischen den ersten beiden Schritten verdeutlichen und die daraus resultierenden Ergebnisse, die im Kapitel 8.4. *Analyse der identifizierten Basistypik* diskutiert werden, nachvollziehbar gestalten. Um eine übersichtlichere und einheitliche Darstellung erzeugen zu können, wurden die zuvor identifizierten Unterthemen der reflektierenden Interpretation unterzogen¹⁶⁰. Wurde eine Thematik, Mimik, Haltung oder Situation bereits in einer vorhergehenden Sequenz einer reflektierenden Interpretation interpretiert, wird darauf verwiesen und nicht erneut thematisiert.

1659 - 1816 OT: Proposition (Hürdenreicher Start in das Berufsleben) durch J3

1659 - 1660	<u>UT:</u>	J3 unterbricht M bei der <u>Zusammenfassung der Thematiken Sicherheit und Respekt</u> , „wegen meiner Arbeit, ich hab ah - ah ich hab“ (ZNr. 1660)
-------------	------------	--

In den bisherigen Phasen des RT zeigte sich, dass der Diskurs zwischen J3 und den restlichen Teammitgliedern in diesem Stadium der Passage relativ rezessiv war. Lediglich in der Vorstellungsrunde interagierte J3 über mehrere Zeilen zur Musikthematik mit der Gruppe. Das mehrmalige auffordern bzw. fragen von M, ob J3 etwas sagen möchte, wurde mit einem Kopfschütteln oder „jetzt vergessen“ (ZNr. 1651) verneint. Die direkte Aufforderung von M (ZNr. 1036, 1494, 1684) könnte

- J3 unangenehm sein, wodurch J3 keine oder nur eine kurze Antwort geben möchte bzw. kann.
- Jedoch könnten diese Antworten¹⁶¹ darauf hinweisen, dass J3 eine gewisse Zeit braucht, bis J3 sich einer bisher unbekannten Gruppe öffnet oder
- die bislang angesprochenen Themen keine Relevanz für J3 hatten.

Als M J2s Proposition in Interaktion mit J1 zum Thema Sicherheit und Respekt wiederholte „nicht ausgegrenzt werden“ (ZNr. 1656), unterbricht J3 M und beginnt über sich, mit den einleitenden Worten „wegen meiner Arbeit ich hab ah - ah“ (ZNr. 1659 - 1660), zu erzählen. Die bisherige Zurückhaltung könnte auf die oben genannten Aspekte (unbekannte Gruppe, keine Relevanz, kein Interesse) impliziert werden. Darüber hinaus könnten die Worte von M „nicht ausgegrenzt werden“ (ZNr. 1656) etwas in J3 ausgelöst haben, da nicht nur J3s unterbrechen, sondern auch die Körpersprache verdeutlichte, dass J3 nachdrücklich etwas sagen möchte. Zudem unterbrach J3 bisher kein Teammitglied. J3 rückt nach vor, sitzt aufrecht und beginnt zu erzählen. Aber auch bei den bereits diskutierten Themen über Respekt gegenüber dem/der Chef/in und Mitarbeiter/innen hat es den Anschein, als wollte J3 etwas sagen. Dies könnte darauf hinweisen, dass J3 zu dieser Thematik bereits Erfahrungen gesammelt hat und der Gruppe mitteilen möchte.

¹⁶⁰ Anzumerken gilt, dass dies nicht bei allen Passagen (OT, UT) durchgeführt wurde. In manchen Passagen wurden „nur“ die einzelnen Oberthemen zur reflektierenden Interpretation herangezogen. Grund dafür ist, dass nicht alle Unterthemen den gleichen Anteil an einer reflektierenden Interpretation nach sich ziehen und der Gehalt eines Orientierungsmusters unterschiedlich ist. Dies sei laut Bohnsack (2003: 33, 134f) auch nicht von Nöten, denn es sollen jene Sequenzen zur reflektierenden Interpretation herangezogen werden, die für den weiteren Auswertungsschritt von Bedeutung sind.

¹⁶¹ Denn auch keine Antwort ist in gewisser Weise eine Antwort.

1660 - 1673	<u>UT:</u>	<u>Anschlussproposition durch J3</u>
-------------	------------	--------------------------------------

J3 erzählte über die verlängerte Lehre in dem Betrieb A und dass J3 über einen BMQ B Kurs dorthin „geschickt“ (ZNr. 1489) wurde. Die Wortwahl *geschickt*, könnte darauf schließen lassen, dass eine partizipative Kooperation nicht stattgefunden hatte. Die Wortwahl deutet auf keine Freiwilligkeit hin und ein *Muss* könnte dadurch charakterisiert werden. Es hat den Anschein, als wurde die Entscheidung für J3 getroffen. J3 führt eine Anschlussproposition an, dass es „so eine Projektgeschichte, da haben sie ein Projekt gehabt und haben sie was Neues versucht“ (ZNr. 1493-1495) gewesen sei. Die von J3 gewählten Wörter *Projektgeschichte, was neues versucht* enthalten einen Zweifel an dem Projekt bzw. eine gewisse Skepsis von J3, die vermutlich auf bereits gemachte Erfahrungen zurückzuführen sind. Während der Erzählungen von J3 kommentiert M mit „mhmm“ (ZNr. 1491, 1499, 1504, 1521, 1533). Das könnte auf Zustimmung, Wahrnehmung des Gesprochenen und Aufmerksamkeit hindeuten. Somit kann J3 erkennen, ob die Gruppe bzw. M zuhört. Dies lässt auch darauf schließen, warum J3 den Blick immer mehr in Richtung M lenkt.

1674 - 1710	<u>UT:</u>	<u>Anschlussproposition durch J3 und Körpersprache von J3</u>
-------------	------------	---

Die Bedeutsamkeit der Thematik Respekt für J3 bringt er/sie durch dynamische und häufige Gestikulation beim Reden zum Ausdruck, welches in zweifacher Weise gedeutet werden kann:

- dass die Gesten als eine Art zweite Sprache fungieren könnten und J3 dadurch das Gesagte unterstützen möchte oder
- J3 empathischer wirken will.

Die restliche Gruppe unterbricht J3 nicht, was auf Zuhören schließen lässt. Lediglich J2 wirkt ein wenig abwesend, da J2 die Kapuze über den Kopf gezogen hat und in Richtung B3 blickt. Diese non-verbalen Punkte müssen nicht direkt auf Langeweile von J2 hindeuten, sondern lassen darauf zurückschließen, dass die letzte Pause bereits längere Zeit vorbei war und die Aufmerksamkeit schwand. Des Weiteren kann durch das Nicht-Unterbrechen auf ein bestimmtes Orientierungsmuster hingedeutet werden. Das Benehmen, jemand ausreden lassen, kann auf einen gewissen sozio-kulturellen Status hindeuten. Die (erlernte) Fähigkeit wurde höchstwahrscheinlich von dem sozialen Umfeld übertragen, sei es jetzt durch die Erziehungsberechtigten oder Freunde. J3 führt eine weitere Anschlussproposition an und beginnt über die Krankheit zu erzählen „und - ich ah, ja - ich wurde geboren mit einen“ (ZNr. 1674). Diese intimen und persönlichen Geschichten von J3 implizieren eine gewisse Offenheit gegenüber der Gruppe. Als J3 über ihre/seine Krankheit und die dadurch verursachten Narben erzählt, blicken die restlichen Teammitglieder in Richtung J3.

1711 - 1729	<u>UT:</u>	<u>Proposition („Was ist eine Narbe?“ (ZNr. 1717 . 1718)) durch J2 und Antwort von J3</u>
-------------	------------	---

J2 fragt führt eine Proposition an, was eine Narbe sei (ZNr. 1536, 1538, 1541) und unterbricht J3. Das Nachfragen und die Unterbrechung von J2 deuten darauf hin, dass die Aufmerksamkeit vorhanden war und auch ein Interesse an den Erzählungen besteht. J2 bekommt beim erstmaligen Fragen keine Antwort der Gruppe, dies

- auf eine volle Aufmerksamkeit für J3 oder
- pragmatisch gesehen, ein Überhören schließen lässt.

Beim Wiederholen der Frage, bekommt J2 von der Gruppe Antworten. J1, J3 und J4 versuchen diese durch Anschlusspropositionen zu beantworten, wobei sie sich gegenseitig nicht unterbrechen und warten bis derjenige/diejenige ausgeredet hat. Es folgt eine Anschlussproposition durch J3; über die Krankheit. Impliziert ist also eine gewisse Offenheit gegenüber der Gruppe, da die Erfahrungen, die gemacht wurden, mit der Gruppe detailliert geteilt werden. J2 stellt erneut eine Frage und J3s Proposition wird durch die Fragestellung elaboriert.

1729 - 1741	<u>UT:</u>	<u>Frage durch J4 und Antwort von J3</u>
-------------	------------	--

Nun stellt auch J4 eine Frage (Anschlussproposition) zur Krankheit, was auf Interesse und Neugier hindeutet. Alle Fragen werden von J3 ausführlich beantwortet (Anschlusspropositio-

nen) und dabei bewegt J3 die Hände dynamisch, zeigt auf die angesprochenen Körperteile und hat den Blick meistens in Richtung M gerichtet. Das Zeigen der Körperteile von J3 kann darauf verweisen, dass J3 ein gewisses Selbstbewusstsein vorweist, denn J3 spricht offen und ehrlich über die Krankheit und die damit verbundenen Einschränkungen. Weiters kann davon ausgegangen werden, dass sich J3 bereits intensiv mit seiner/ihrer Krankheit auseinandergesetzt hat. J3 spricht auch darüber, dass J3 keine Jeans mehr tragen könne (ZNr. 1737 - 1741). Hiermit arbeitet J3 den Hintergrund der Proposition über ihre Krankheit und die daraus resultierenden Hindernisse weiter aus. J3 könnte sich darauf beziehen, wie die Außenwelt auf ihn/sie reagiert und durch das Tragen einer lockeren Hose eine ungewollte Aufmerksamkeit auf sich zieht.

1742 - 1745	<u>UT:</u>	<u>Anschlussproposition durch J3</u>
-------------	------------	--------------------------------------

Nach all dem bisher durch J3 Ausgeführten bedeutet dies wohl, dass seine/ihre Krankheit eine Barriere für den Übergang darstellt, was durch J3 auch subsumiert wird: „ja -- also -- mein Start von - also der - den Start in der Arbeit hat nicht leicht begonnen“ (ZNr. 1742 - 1743). Diese Proposition könnte eine Theorie über das eigene Selbst darstellen. Die Aussage wird von M durch ein „mhm“ (ZNr. 1786) ratifiziert bzw. wahrgenommen. M könnte mit dem „mhm“ eine Art Verständnis äußern und J3 damit zustimmen.

1747 - 1781	<u>UT:</u>	<u>Frage („was was hast du damit gemeint kaputt, das du dann kaputt - werdest, wenn das - aufgeht“ (ZNr. 1747 - 1781)) durch J2, Antwort von J3 und Körperhaltung/Mimik von J1</u>
-------------	------------	--

J2 erkundigt sich weiter über die Krankheit (Anschlussproposition) und wie J3 gewisse Formulierungen gemeint hatte. Das Nachfragen einer Formulierung durch J2 könnte auf eine gute Atmosphäre hindeuten, da J2 ohne zu zögern und auch mit keiner flüsternden Stimme nachfragt, was J3 mit gewissen Aussagen gemeint hatte. Es herrscht ein Raum für Nachfragen und ein Vertrauen darauf nicht ausgelacht zu werden. Als J3 von der Geburt und der Kindheit mit der Krankheit erzählt, lehnt sich J1 zurück in das Sofa, hat die Hände bei den Lippen und zieht die Augenbrauen bei dem Wort Rollstuhl zusammen. Diese Haltung, Mimik und Gestik von J1 könnte darauf hindeuten, dass J1

- J3 ein gewisses Mitgefühl zeigen möchte, wenn auch unbewusst,
- ein weiteres Orientierungsmuster könnte sein, dass J1 ebenso Erfahrungen mit einem Rollstuhl gemacht hat oder
- verunsichert ist.

J3 erwähnt in den Erzählungen, dass er/sie nur mit der Unterstützung der Familie laufen kann. Hier lässt sich ableiten, dass die Familie von J3 einen hohen Stellenwert in J3s Leben einnimmt und sie eine wichtige Ressource darstellt. J3 erwähnte auch den Opa, neben den Eltern.

1767 - 1795	<u>UT:</u>	<u>Anschlussproposition durch J3, Frage von J4, Antwort von J3, Validierung durch J3</u>
-------------	------------	--

Während J3 darüber erzählt, dass „man hat dann doch einfach gesehen, dass ich das nicht kann (ZNr. 1774 - 1775)“, rückt J2 nach vorne. Dieses Nachvornerücken kann auf

- besonderes Interesse von J2 hindeuten oder
- eventuell darauf, dass J2 diese Erfahrung auf eine ähnliche Weise teilen kann und diese der Gruppe auch mitteilen möchte.

Das Nachfragen von J4, ob die Büroarbeit besser funktioniert habe, könnte auch darauf deuten, dass Interesse besteht und nicht nur die Höflichkeit des Zuhörens. Weiters sollte die getätigte Proposition von J3 näher analysiert werden, da es eine Theorie über das eigene Selbst darstellen könnte. Die Aussage ist eine Validierung der bisherigen Erfahrungen und damit eine Synthese zu seiner/ihrer Krankheit und den Berufseinstieg. In seiner/ihrer Formulierung der Proposition (ZNr. 1774 - 1775) bringt J3 zum Ausdruck, dass die verursachten Probleme in dem Betrieb A auf seine/ihre Krankheit zurückzuführen sind.

1796 - 1815	<u>UT:</u>	(Anschluss) Proposition durch J2
-------------	------------	----------------------------------

Nach der offenen Erzählung von J3 öffnet sich auch J2 und teilt der Gruppe mit, dass er/sie auch an einer Krankheit leide (ZNr. 1796). J2 fragt, ob jemand diese kenne, was von der Gruppe verbal und non-verbal ratifiziert wird. Diese Offenheit von J2 lässt darauf zurück-schließen, dass sich J2 in der Gruppe wohlfühlt und ein gutes Klima und eine Basis für das Vertrauen herrscht. Gerade in der Konklusion zeigt sich der kollektive Charakter der Orientierungen und Erfahrungen der beiden Beteiligten. J2 und J3 verfügen so weitgehend, über gemeinsame, genauer, *strukturidentische* Erfahrungen.

8.3.4. Die Diskursbeschreibung

In den ersten beiden Auswertungsschritten wird der Diskursverlauf in seine Einzelkomponenten zerlegt und im Zuge des nächsten Schrittes, der Diskursbeschreibung bzw. Fallbeschreibung¹⁶² wieder zusammengesetzt und in eine Art Nacherzählung verpackt (vgl. Bohnsack 2003: 51). Anders ausgedrückt, wird die Gesamtgestalt des ersten RT zusammenfassend charakterisiert und mit dem Grundmuster der gesamten Daten in Beziehung gebracht. Dabei werden laut Bohnsack (2003: 51, 139) alle Komponenten der formulierenden und reflektierenden Interpretation zusammengesetzt und ausgewählte Textsequenzen aus dem erhobenen Material miteinbezogen. Durch die Verbindung der sequentiellen Analysen¹⁶³ des Diskurses wird der Orientierungsgehalt rekonstruiert (vgl. Schröck 2009: 51) und Bedeutungszusammenhänge bzw. Orientierungsmuster detaillierter identifiziert¹⁶⁴. Des Weiteren sollen damit die Ergebnisse der Interpretation an jene Personen klar vermittelt werden, die mit den einzelnen Arbeitsschritten, Protokollen und dem Transkripte nicht vertraut sind. Darüber hinaus können den dadurch herausgearbeiteten Bedeutungsschichten oder Sinnebenen bereits übergeordnet Typiken und/oder Typen zugeordnet werden (vgl. Bohnsack 2003: 34, 139f).

Die Gestalt des Orientierungsgehaltes lässt sich dabei in verschiedene Modi beschreiben und ein Zugang zur Kollektivität wird möglich (vgl. Przyborski 2004: 95). Grundsätzlich kann zwischen einem inkludierenden und exkludierenden Modus unterschieden werden. Kann eine gemeinsame Orientierung auf Basis gemeinsamer (homologer) Erfahrungen der Gruppenmitglieder zu einem Thema identifiziert werden, so wird von einem inkludierenden Modus ausgegangen. Dies wird z.B. durch parallele oder antithetische Bezüge im Gesprochenen erkennbar. Bei dem exkludierenden Modus kann keine geteilte Orientierung bzw. Erfahrung der Gruppe erkannt werden, indem Widersprüche (offenen oder verdeckte) vorzufinden sind (vgl. Schröck 2009: 51, 53). Die vorgestellten Modi werden spezifischer unterteilt, dies wird in der Abbildung 12 zusammenfassend dargestellt.

¹⁶² Anzumerken gilt, dass es dem/der Forscher/in frei steht, ob eine Diskursbeschreibung durchgeführt wird. In Falle dieser Masterarbeit wird eine Diskursbeschreibung durchgeführt, da es als wesentlicher Schritt zur Nachvollziehbarkeit der Ergebnisse betrachtet wird und einen zusammenfassenden Überblick des ersten RT in Kernaussagen darstellen kann.

¹⁶³ Reflektierende Interpretation.

¹⁶⁴ Worauf die reflektierende Interpretation abzielt, siehe 8.3.3. *Die reflektierende Interpretation*.

Nach der Abbildung 12 erfolgt die Diskursbeschreibung des ersten RT, unter der Beachtung der oben angeführten Aspekte. Anhand von Abbildungen sollen die Inhalte des Diskursverlaufes visuell dargestellt werden, um diesen übersichtlicher zu gestalten. Mithilfe von vollständigen Passagen aus dem aufbereiteten Material/Text (Transkript verbunden mit dem Beobachtungsprotokoll) sollen die analysierten Dramaturgien verdeutlicht und gefestigt werden.

Inkludierende Modi

- **Parallele Diskursorganisation**

kann durch die Aneinanderreihungen von Darstellungen identifiziert werden.

- **Antithetische Diskursorganisation**

kann durch Widerstreit, Verneinung, konkurrierendes Gegeneinander erkennbar sein.

- **Univoka Diskursorganisation**

dabei handelt es sich sowohl um strukturidentische, homologe Erfahrungen als auch um dieselben, identischen.

Es können Erfahrungen aus der selben Perspektive sein und der Diskurs basiert auf der Grundlage derselben Erfahrungsbasis.

Gleichzeitiges Sprechen (unisono, univok) sind dafür die Kennzeichen).

Exkludierende Modi

- **Oppositionelle Diskursorganisation**

sind einander widersprüchliche Orientierungen und enden in ritueller Konklusion.

- **Divergente Diskursorganisation,**

Diskursbewegungen knüpfen aneinander an, häufige Bestätigung oder leichte Differenzierung einer Proposition.

Abbildung 12: Auflistung der verschiedenen Modi in einer Diskursbeschreibung
(vgl. Schröck 2009: 52, in Anlehnung an Pryzborski 2004)

Diskursbeschreibung des ersten RT der Jugendlichen mit Behinderung

In der ersten Phase des RT wurden von M die forschungsethischen Komponenten, die Einverständniserklärung, das Projekt und der Tagesablauf erläutert. Dabei wurde sichtbar, dass diese Aspekte in erster Linie eine Priorität der Projektmitarbeiterinnen darstellten, denn die angeführten Thematiken wurden ausschließlich von M und/oder B2 initiiert und die Jugendlichen kommentierten lediglich non-verbal mit einem Nicken. Weiters kann subsumiert werden, dass der Diskurs in dieser Passage dominant von M geleitet wurde. Das Nicht-Interagieren mit M könnte mehrere Gründe aufweisen.

- Es könnte für die Jugendlichen nicht relevant sein.
- Einerseits könnten die Themen bereits in den letzten Treffen ausführlich besprochen und diskutiert worden sein.
- Darüber hinaus könnten sie den Forscherinnen ein großes Vertrauen entgegenbringen, die Daten unter den forschungsethischen Aspekten zu behandeln.
- Anderseits könnten die Jugendlichen eine gewisse Eingewöhnungsphase benötigen, um sich auf die neuartige Gruppe bzw. die ungewohnte Situation einzulassen und somit auch Fragen stellen zu können.
- Es könnte auch Langeweile impliziert werden.
- Des Weiteren könnte auch die Dominanz von M und B2 während des Diskurses eine Erklärung für die Zurückhaltung der Jugendlichen sein. Dadurch könnte eine gewisse Autorität bzw. Macht impliziert werden, welcher sich die Jugendlichen beugen. Demzufolge könnte eine hierarchische Struktur erkennbar sein, in der die Moderatorin den Diskurs leitet und bildlich gesehen an oberster Stelle der Hierarchie der Gruppe steht.
- Weiters könnte das Verhalten der Jugendlichen (keine Fragen und/oder verbale Antworten) darauf schließen, dass die angeführten Punkte zu komplex sind und dadurch nicht verstanden wurden.

Letzteres könne jedoch ausgeschlossen werden, da ein gewisses Vorwissen der Jugendlichen vorhanden ist. Die besprochenen Themen waren nicht unbekannt, wurden des Öfteren bei den Vorbesprechungen diskutiert und die Projektmitarbeiterinnen versicherten sich in den jeweiligen Terminen mehrmals, dass die Aspekte verstanden wurden. Somit könnte angenommen werden, dass die Inhalte vertraut und verständlich für die Jugendlichen waren. Daraus ergibt sich die Möglichkeit, dass Langeweile vorhanden war, da die Themen bereits öfters besprochen wurden. Jedoch saßen die Jugendlichen leicht vorgebeugt und mieden den Blickkontakt mit M nicht. Darüber hinaus irrten die Blicke nicht umher oder ließen sich als abwesend identifizieren. Sie spielten ebenfalls nicht mit Stiften, Handys oder anderen Gegenständen. Überdies kann eine leicht vorgebeugte Haltung Interesse signalisieren. Lediglich J4 stellte Rückfragen zur Veröffentlichung, Verwendung und Anonymisierung der erhobenen Daten. Dies könnte auf Skepsis und/oder Neugier über den Gebrauch des Materials

(Audio, Video und Beobachtung) hindeuten. Besonders jener Punkt des Zuganges der Öffentlichkeit beschäftigte J4, da J4 nicht wollte, dass direkte Zitate von ihm/ihr verwendet werden¹⁶⁵.

Am Ende des theoretischen Inputs veränderte sich die Körpersprache der Jugendlichen. Die leicht vorgebeugte Position schwand und insbesondere J2 verdeutlichte durch seine/ihre Gestik (schlaffe Haltung, „pff“, gähnen, Augen reiben) Langeweile und/oder mangelnde Konzentration¹⁶⁶. Des Weiteren könnte diese Körpersprache von J2 auch ein unbewusstes Signal an M gewesen sein, um ein Ende des einseitigen Diskurses zu erlangen. Die schlaffe Haltung von J2 könnte aber auch dadurch begründet werden, dass er/sie durch körperliche Einschränkungen eine aufrechte Körperhaltung nicht lange einnehmen kann¹⁶⁷. Dies veranlasste J2 jedoch nicht dazu, M zu unterbrechen. Hier kann die Annahme aufgestellt werden, dass sich J2 höflich benehmen will, was wiederum auf ein entsprechendes soziales Umfeld zurückzuführen ist. Solche konkreten Handlungen (z.B. Nicht-Unterbrechen, Zuhören, ...) unterliegen einer sozialen Norm und sind gesellschaftlich und kulturell bedingt. Jede Gesellschaft hat daher unterschiedliche Verhaltensformen bzw. -normen. Diese Verhaltensnormen sind Erwartungen der Gesellschaft, wie sich das Individuum in einer sozialen Situation verhalten sollte, um der gesellschaftlichen Norm zu entsprechen. Es wird auf situationsbezogene Verhaltensregeln zurückgegriffen, die durch die jeweilige Gesellschaft bzw. das soziale Umfeld übermittelt werden; sei es im schulischen Setting, in dem die Schulkinder der Lehrperson mit Respekt gegenüberstehen müssen und somit auch nicht unterbrechen dürfen, oder auch im Berufsleben, wo es die hierarchische Struktur in einer Organisation oder einem Unternehmen zu beachten gilt und wo gewisse Verhaltensregeln eingefordert werden. J2s Nicht-Unterbrechen, obwohl er/sie durch die Körpersprache auf Langeweile und/oder mangelnde Konzentration hinweist, kann als eine sozialangepasste Verhaltensform identifiziert werden. Der Respekt gegenüber M könnte dadurch signalisiert worden sein und das könnte zum Wohlbefinden in der Gruppe beigetragen haben. Ein RT kann nur funktionieren, wenn sich die Mitglieder untereinander aussprechen lassen, wie zu Beginn des Treffens erklärt wurde¹⁶⁸. Demzufolge kann angenommen werden, dass J2 einen entsprechenden Habitus aufweist, der die verlangten Verhaltensformen bzw. -regeln der Gesellschaft beinhaltet. Die verbliebenen Mitglieder hatten sich nach hinten gelehnt und wirkten schlaff im Sessel, dies könnte auch als Langeweile und/oder mangelnde Konzentration gesehen werden und/oder auf ähnliche Punkte wie bei J2 hindeuten.

¹⁶⁵ Dies wurde bereits näher im Unterkapitel 8.2. *Erstes Reflecting Team der Jugendlichen mit Behinderung* besprochen.

¹⁶⁶ Dies könnte als Ermüdung angesehen werden.

¹⁶⁷ Es sollte angemerkt werden, dass die Körpersprache teilweise auch durch die jeweiligen Krankheiten bzw. Behinderungen beeinflusst wurde. Da keine Informationen darüber bekannt waren bzw. sind, können hier nur Annahmen gestellt werden. Dies lässt auch weiters darauf schließen, dass die dokumentarische Methode von Ralf Bohnsack (2003) in der Thematik von Menschen mit Behinderung adaptiert bzw. weitergedacht werden sollte, Näheres dazu im Unterkapitel 8.4. *Analyse der identifizierten Basistypik*.

¹⁶⁸ Siehe dazu Kapitel 5. *Das Reflecting Team (RT)*.

Die Jugendlichen unterbrachen einander nur in einzelnen Situationen, hörten einander zu, zeigten Interesse gegenüber den erfahrungsbasierten Beispielen, elaborierten, validierten und ratifizierten eine Mehrzahl der Propositionen. Es hatte den Anschein, als wurde nur dann unterbrochen, wenn eine gewisse Dringlichkeit bestand, sich in die Thematik einzubringen bzw. Erfahrungen mitteilen zu wollen. Dies konnte zum Beispiel im folgenden Ausschnitt 1 des erhobenen Materials erkannt werden. M fragte explizit J3, ob sie/er nicht etwas sagen möchte, wozu J3 erst im späteren Verlauf Bezug nahm und dadurch folglich M unterbrach. Darüber hinaus könnten die Worte von M „nicht ausgegrenzt werden“ (ZNr. 1483), etwas in J3 ausgelöst haben, da nicht nur J3s Unterbrechen, sondern auch die Körpersprache verdeutlichte, dass J3 nachdrücklich etwas sagen wollte. Zudem unterbrach J3 bisher kein Teammitglied. Die detaillierten Inhalte werden in den nächsten Seiten ausführlich behandelt.

- 1648 M: du wolltest nu was sagen, gö? M Blick in Richtung J3
1649 (P/5)
1650 M: zu Respekt?
1651 J3: jetzt vergesse
1652 M: na vielleicht fällt's da, fällt's da wieder ein --
1653 J3: /Respekt, Respekt ((flüsternd))/
1654 M: was i spannend gfunden hab, war, dass wir vorher
1655 über Sicherheit gesprochen haben - J2 du hast gsagt, du
1656 hast gsagt nicht ausgegrenzt werden bei der Sicherheit
1657 J2: ja
1658 M: und passt ja irgendwie dann zu Respekt, oder?
1659 J3: wegen meiner J1, J2, J4, M Blick in Richtung J3
1660 Arbeit ich hab ah - ah ich hab ahm - von meiner Schule
1661 bin ich zu einem Kurs gekommen zum BNQ B Kurs und
1662 von dem wurde ich dann zum Betrieb A geschickt und
1663 hab eine vier - also hab dann eine ah verlängerte Lehre
1664 begonnen

Ausschnitt 1: Erklärung für J3s Unterbrechen

Der Ausschnitt 1 könnte auch folgende Interpretation eröffnen, dass M J3s Aussage „jetzt vergesse“ (ZNr. 1479) hinterfragen hätte sollen, um eine Elaboration herbeizuführen und somit den Einstieg in den Diskurs leichter für J3 zu gestalten. M hätte für J3 den vorherigen Diskurs zusammenfassen können, um J3s ursprünglichen Gedanken wiederzuerlangen. J3 musste sich somit erneut in den Diskurs „kämpfen“ und sich einen Raum für ihre/seine Erzählung schaffen. Jedoch hatte M J3 davor des Öfteren um Beiträge zum Diskurs gebeten, welche nicht in Anspruch genommen wurden. M könnte daher nicht auf die oben genannte Aussage eingegangen sein, um eine unangenehme Situation für J3 zu vermeiden.

In weiterer Folge unterbrachen einander die Teammitglieder lediglich dann, wenn eine Frage gestellt wurde, bezogen auf das Gesagte bzw. die vorangehenden Thematik. Darüber hinaus wurden die Fragen innerhalb kürzester Zeit gestellt. Somit kann davon ausgegangen werden, dass die einzelnen Teammitglieder dem Diskurs folgen konnten und ein Interesse ge-

genüber dem/der Sprecher/in bzw. des Inhaltes bestand. Es wurde keine neue Proposition ersichtlich, sondern in manchen Fällen eine Anschlussproposition, wie in den angeführten Ausschnitten 2 bis 4 erkennbar ist.

1696 J3: und dann hab ich mit dem L_ -- mit der Leitungsper-
1697 son B also mit dem Lei_ ah Leitungsperson B da auch ah
1698 ah angefangen zum Diskutieren und dann hab ich ir-
1699 gendwie von dem die Meinung gehört- ich mein - ich hab
1700 drauf /kein Kommentar mehr darauf geben ((Stimme wird
1701 leiser))/, aber hab ich von ihm gehört, JA auch er hat Nar-
1702 ben - und er muss trotzdem die Arbeit machen, das hab
1703 ich natürlich auch verstanden - aber das mir - ging's ja
1704 auch darum, dass irgendwie da ah - das mein Leben da-
1705 von abhängt, weil wenn das wenn wenn die Narbe an
1706 Körperstelle A doch aufgeht, /dann könnt ich ziemlich
1707 schnell hin sein ((flüsternd))/

J2 Kapzu noch oben, keiner spricht au-
ßer J3

1708 M: mhm

1709 J3: und des war dann doch irgendwie und deswegen
1710 Respekt, dass man auch darauf schaut

1711 J2: was is

1712 J3: dass wies einen

1713 geht und --

1714 J2: eine Narbe

1715 M: mhmm

1716 J3: auch versteht halt, wenn's jemand - sagt es is

1717 J2: Was

1718 ist eine Narbe?

1719 J3: eine Narbe

1720 M: eine Narbe

1721 J3: eine Ver_Verletzung die zugewachsen ist

Ausschnitt 2: Unterbrechen durch eine Frage (1)

1425 J1: oba Gott sei
1426 Dank so, wie wie beim Film, des wie i do auduscht bin,
1427 hab i nur denk, des is wie in an Film, i bin richtig so ohg-
1428 rutscht, des woa - wenigstens nichts tragisches, oba do
1429 letzens bei dem - Hotel

1430 J2: wo warst du den da - auf Urlaub?

1431 J1: im Hotel, do woa i in Bundesland A, also in Stadt B
1432 und des ham ma ah bei der Rezeption gsagt, das da wos
1433 ah - i man es is ja ned nur für mi - es gibt andere ah, die
1434 schlecht seng oder vielleicht des amoi übersehen, weil in
1435 alter, manchmal losst ah die Seh - kraft noch und wenn
1436 ma des ned Sicht, des is ja jetzt ned nur für mi jetzt

J1 bewegt die Hände viel

J3 Blick in Richtung J1

J4 hat die Hände im Gesicht

1437 M: mhmm

1438 J3: mhmm

1439 J1: i mog jo ah dass de andan des ah

Ausschnitt 3: Unterbrechen durch eine Frage (2)

913 M: also einfach sich den Raum nehmen, wann ma ir-
914 gendwos wissen wü

915 J4: [J4 stellt eine Frage, bezogen auf die Thematik]

916 B2: ja sicher

Ausschnitt 4: Unterbrechen durch eine Frage (3)

Der angeführte Abschnitt des Diskursverlaufes, in dem die Jugendlichen hauptsächlich unterbrachen, um der aktuellen Thematik nachdrücklich etwas beizufügen oder eine Frage dazu zu stellen, lässt erkennen, dass auch die anderen Mitglieder (J1, J3 und J4) auf situationsbezogene Verhaltensregeln zurückgreifen. Bezogen auf den Kontext dieser Annahme kann eine „habituelle Übereinstimmung“ (Bohnsack 2008: 139) bzw. eine gemeinsame soziale Norm der Gruppe identifiziert werden. Daher könnten die angeführten Punkte auf ein bestimmtes soziales Umfeld schließen lassen, in welchem die Jugendlichen lernten, auf andere Rücksicht zu nehmen und einen wertschätzenden bzw. normgerechten Umgang zu pflegen. Dies konnte auch in anderen Sequenzen erkannt werden, als J1 auf seine/ihre Teammitglieder verwies, obwohl er/sie den Anschein erweckte, als wollte er/sie noch eine Anschlussproposition oder neue Proposition hinzufügen. Es konnten auch Situationen beobachtet werden, in welchen J1 und J4 den Mund öffneten und wieder schlossen, da sie warteten, bis der/die Gesprächspartner/in zu Ende gesprochen hatte, siehe dazu Ausschnitt 5, Näheres dazu auf den nächsten Seiten der Diskursbeschreibung.

1506	J3:	in der Schule wenn man jetzt vielleicht Werken hat, dass man halt drauf schaut, dass man sich nicht irgendwie schneidet oder selbst verletzt oder in Hammer halt auf die Finger haut oder so	J1 und J4 öffnen den Mund und schließen diesen wieder
1507			
1508			
1509			
1510	M:	mhm	

Ausschnitt 5: Verhalten von J1 und J4 könnte Respekt signalisieren

Die non-verbale Sprache der Jugendlichen für Langeweile und/oder mangelnde Konzentration wurde auch durch M bemerkt, worauf sie mit Fragen oder neuen Propositionen entgegnete. M beobachtete die Jugendlichen und nahm auch die Situation wahr, dies lässt auf eine intensive Aufmerksamkeit gegenüber der Gruppe schließen. Um dies mit einem Beispiel darzustellen, wurde ein Ausschnitt des erhoben Materials angefügt.

79	- und die B4 wird dann über ein anderes Team schreiben,	J2 stößt Luft aus (pff), reibt sich die Augen, sitzt sich aufrecht hin und gähnt
80	also über das heutige mocht des die B3, oba das ihr des	M Blick in Richtung J2
81	ah wissts, dass do auch eine Arbeit entsteht - die kann	M räumt die Plakate weg vom Tisch
82	man Übrigends dann, wenn's fertig is kann man die ah	J3 bewegt den Kopf nach oben und unten (nicken)
83	lesen, wenn man möchte -- ja -- ja der letzte Punkt is,	
84	sollten die B2 und i <u>wahnsinnig</u> viel Arbeit ham, was -	
85	schon einmal vorkommen kann, dann haben wir so nette	
86	Studenten und Studentinnen, die für uns diesen Text ab-	
87	tippen und des - des heißt jemand anderer hört dann des	
88	und tippt des ab, des is der letzte Punkt - sind jetzt noch	
89	irgendwelche Fragen offen - bei dir ned, gö ((lacht)) - eh	
90	scho - du bist schon ganz gelangweilt - von <u>meinem Re-</u>	
91	<u>den</u> - müss ma wos anderes machen	
92	J2: ja passt	
93	M: passt, /ok ((lachend))/ gut - also - die Punkte alle --	
94	/passt ((flüsternd))/ - na prima, dann -- mach ma wos ge-	
95	meinsam, oda -- also - i hab schon mitkriegt jetzt, ihr zwei	
96	kennts euch schon	

Ausschnitt 6: Beispiel für die Aufmerksamkeit gegenüber der Jugendlichen von M

Des Weiteren könnte diese hohe Aufmerksamkeit von M gegenüber der Gruppe einen positiven Effekt herbeigeführt haben. Die Jugendlichen könnten sich durch das direkte Ansprechen wahrgenommen gefühlt haben und somit auch wieder in den Diskurs zurückgeholt worden sein. Es wurde demzufolge versucht, eine Kooperation aufrechtzuerhalten und die Partizipation aller Beteiligten zu ermöglichen. Der letztgenannte Punkt könnte auf das Beachten der Barrierefreiheit in der Gruppe zurückgeführt werden, indem jedem/r die Möglichkeit eingeräumt wurde, etwas zu sagen.

Nachdem die forschungsethischen Aspekte, das Projekt und der Ablauf von M erläutert wurden, folgte eine Erklärung in welcher Art und Weise die Vorstellungsrunde ablaufen sollte. Anschließend wurde in der Eingangsphase ein „Warming Up“ versucht, bei welchem anhand eines Beispiels ein sich selbst regulierender Diskurs angeregt wurde. Es wurde erkannt, dass für einen flüssigen Gesprächsverlauf mehr als eine Erklärung und ein Beispiel erforderlich sind, denn die Jugendlichen schienen noch Hemmschwellen zu haben und mussten sich der neuen Situation erst anpassen. Aus diesem Grund leiteten M und B2 den Diskurs und versuchten dabei die Jugendlichen vermehrt einzugliedern, siehe Ausschnitte 7 bis 9.

- 317 M: wir haben schon gesagt, wir haben uns ja alle heut so
318 hübsch gemacht und des wär ja schod, wenn des ned auf
319 Video wäre, wir schauen so gut aus
- 320 GR: ((lacht))
- 321 J4: [J4 ratifiziert Ms Proposition]
- 322 M: ok machen wir weiter mit der Vorstellungsrunde und
323 bitte - macht's euch keinen Stress mit den Fragen anfoch
324 wos ma gern wissen mecht - ned irgendwas
- 325 J4: [J4 ratifiziert Ms Proposition]
- 326 M: es muss jetzt nicht wahnsinnig - was tolles kreatives
327 sein
- 328 J1: /wie alt bist du zum Beispiel? ((mit einer leisen Stimme))/
- 329
- J1, J2, J3 reden nicht und Blick in Richtung M, B2 und J4 (hören zu)
J3 bewegt den Kopf nach oben und unten (nicken)

Ausschnitt 8: Versuch den Diskurs ins Rollen zu bringen (1)

- 373 M: -- also - /ok ((Stimme wird leiser))/ - i gehör da jz ah
374 natürlich zur Fragerunde, also wenn mir jemand eine Fra-
375 ge stellen möchte, was über mi wissen wü (P/4) es geht
376 einfach nur um ein kennenlernen
- 377 J4: [J4 ratifiziert Ms Proposition und unterbricht M] J4 legt ein Bein über das andere
- 378 M: wir arbeiten jetzt doch
379 den ganzen Tag zusammen, dass ma a bissi wissen, mit
380 wem wir es zu tun haben (P/5) derf i a Frage stellen,
381 wenn sonst keiner will?
- 382 J3: /ja ((mit einer leisen Stimme))/
- 383 J4: [J4 ratifiziert Ms Proposition]
- 384 M: J4 was isn dein Lieblingsessen?

Ausschnitt 7: Versuch den Diskurs ins Rollen zu bringen (2)

391	M:	so wie i, i iss ah /alles ((lachend))/	J2 tippt mit den Fingern auf die Lehne (spielt)
392	J1:	/i ah ((flüs-	
393		ternd))/	
394	M: (P/5) magst du vielleicht a Froge stellen?		B2 Blick in Richtung J2
395	B2: mhmm=e -- ah dann frag i in J2 was, der lächelt scho		J2 bewegt beide Mundwinkel nach oben (lächelt)
396	so nett in mei Richtung		
397	J2: ((lacht))		J1, J4, J3 Blick in Richtung J2
398	B2: mhmm -- wos mogst du am lie_ - an Wien so gern,		
399	was gefällt dir an Wien so gut?		
400	J2: -- weiß ich nicht		
401	B2: -- gibt's irgend ah Sehenswürdigkeit oder wos du be-		
402	sonders gern machst		

Ausschnitt 9: Versuch den Diskurs ins Rollen zu bringen (3)

Nach kurzen Anlaufschwierigkeiten wurde der Diskurs ins Rollen gebracht, indem B2 die Frage von J1 mit dem Thema Musik beantwortete und folglich ein neues Thema initiierte. Die Proposition durch B2 wurde von der Gruppe elaboriert. Erfahrungen zur Musikthematik wurden von J1, J2, J3 und J4 ausgetauscht und Anschlusspropositionen folgten. Anhand des Musikthemas lässt sich erstmals ein selbstregulierender Diskursverlauf charakterisieren. Dieser wurde durch die Gemeinsamkeit der Gruppe erfolgreich initiiert und jedes Mitglied konnte sich im Diskurs einbringen. M fasste die bisherigen Interaktionen zusammen und führte die Konklusion an, dass sie „eine sehr musikalische Runde“ (ZNr. 454) seien. Durch diese Aussage könnte M intendiert haben die Gemeinsamkeit des Teams hervorzuheben und eventuell ein WIR-Gefühl zu erzeugen. Darüber hinaus zeigte sich, dass die Gruppe zum ersten Mal miteinander fließend und übergreifend interagierte, validierte und elaborierte.

J2 unterbrach die Thematik kurz, als J2 J4 eine exmanente¹⁶⁹ Frage stellte, ob er/sie eine Freundin habe. Diese/r verstummte in der Situation und beantwortete die Frage zögernd. Es könnte sein, dass J4 die Frage

- überraschte bzw. überrumpelte und/oder
- unangenehm war und/oder
- er/sie diese nicht beantworten wollte.

Daraufhin verwies M, dass Fragen auch nicht beantwortet werden müssten. Damit wollte M die Freiwilligkeit betonen und gleichzeitig eine gewisse Offenheit gegenüber der Gruppe implizieren, welche wesentliche Punkte für das Funktionieren des RT sind¹⁷⁰. Die Hemmschwelle sank im Vergleich zum Anfang, da J2 begann eine persönliche Frage zu stellen. Die zögern-de Antwort und die Verwirrung von J4 brachten J2 jedoch nicht aus dem Konzept und er/sie stellte M daraufhin eine Frage zur Thematik Musik. Somit ging J2 detaillierter auf den Hintergrund der Gemeinsamkeit der Gruppe ein und erkannte, dass die Frage für J4 unangenehm

¹⁶⁹ Frage, die an ein nicht bereits behandeltes Thema anknüpft.

¹⁷⁰ Siehe dazu Kapitel 5. *Das Reflecting Team (RT)*.

bzw. unpassend war. Außerdem kann die Annahme getätigt werden, dass sich J2 im Diskurs außerordentlich zurechtfand und selbst versucht, die unangenehme Situation zu überspielen. Somit übernahm J2 auch die Rolle eines/r Moderators/in und leitete die Gruppe wieder zurück auf die Musikthematik, die somit wieder in das Zentrum des Diskurses rückte und von der Gruppe diskutiert wurde. Des Weiteren sollte geklärt werden, warum J2 diese exmanente Frage stellte. Im gesamten Diskursverlauf konnte erkannt werden, dass J2 mehrmals äußerte, eine Freundin zu haben. Dies lässt darauf schließen, dass J2 stolz ist, diese Information der Gruppe weiterzuleiten, denn auch im Diskurs der Thematik Freundschaft, betonte J2, das er/sie keine Freunde braucht, denn er/sie habe eine Freundin, siehe dazu Ausschnitt 10.

- | | | |
|------|---|---|
| 1962 | M: aber vielleicht ist das wichtig, Freunde, Freundin | |
| 1963 | J4: [J4 ratifiziert Ms Proposition] | |
| 1964 | J3: Ja - ja - auf jeden Fall | J2 wirkt durch das Wort selbstständigkeit aufgereggt, hebt die Augenbrauen, bewegt sich am Sessel |
| 1965 | J2: hab ja schon eine | |
| 1966 | J4: [Anschlussproposition zur Thematik Freundschaft] | |
| 1967 | J2: hab ja schon eine | |
| 1968 | M: Freizeit | |
| 1969 | J2: hab ja schon eine in der Schule | |
| 1970 | M: ja? | |
| 1971 | J2: hab ja schon eine, brauch keine mehr | |
| 1972 | M: /und Freunde ((lachend))/ | |
| 1973 | J2: was? | |
| 1974 | M: und Freunde? | |
| 1975 | J2: ja doch, aber | |
| 1976 | M: ja | |

Ausschnitt 10: J2 äußert sich zur Thematik: Freundschaft

Der nächste Teil des RT beinhaltete einen interaktiven Part, in dem die Jugendlichen ebenfalls gefordert wurden. M erklärte dies vor der Pause, woraufhin sich die Haltung der Jugendlichen veränderte. Sie saßen alle nach der Pause aufrecht und zum Tisch gerückt, was auf eine Bereitschaft und eine positive Einstellung zum Arbeiten hindeuten könnte. Es war ein Wille vorhanden, mitzuwirken und Erfahrungen zu teilen, welcher natürlich ebenfalls auf das allgemeine Mitarbeiter des RT schließen lässt. M versuchte die Gruppe in das Geschehen so oft wie möglich einzubinden, um ein WIR-Gefühl zu erzeugen. Deshalb wurde auch gemeinsam eine Entscheidung getroffen, ob B2 sitzen bleiben darf oder wieder zurück in die Beobachtungsposition gehen soll. Die Einbindung sollte darüber hinaus Partizipation gewäh-

ren¹⁷¹. Das Anliegen wurde von der Gruppe angenommen und es wurde einstimmig entschieden, dass B2 sitzen bleiben darf.

Danach wurde von M die Fragestellung „was ist mir wichtig“ (ZNr. 815 - 816), die eine Erzählaufforderung implizierte, gestellt. M initiierte erneut die Thematik. Es kann vermerkt werden, dass es sich bei dieser Fragestellung zwar um eine offene handelt, jedoch impliziert sie eine Aufzählung. Folgend erläuterte M detailliert den nächsten Schritt, siehe dazu Ausschnitt 10. Es konnte, wie sich im weiteren Diskursverlauf zeigte, nur bedingt ein selbstregulierender Diskurs herbeigeführt werden.

929

PAUSE

- 930 M: sammeln -- und die erste Frage is ah wirklich leicht --
931 es werd's -- noch einmal - und zwar - i muss schauen wie
932 wir des am besten hinlegen - und zwar, die Frage heißt -
933 was ist mir wichtig? -- so einen - do do is jetzt mal zuerst
934 ganz allgemein gemeint, was was euch da dazu einfällt
935 und i hab ma gedacht, wir machen des so, wir sammeln
936 die Sachen, die euch wichtig sind und dann haben wir da
937 so Smileys, dann können wir die dann auch noch ordnen,
938 wie wichtig die sind, ganz wichtig, wichtig, najo ah wichtig,
939 aber eher am Ende da der Liste
- 940 J2: ja kann ma da sagen wenn's, wenn's welche Meinun-
941 gen, wenn's so grün ist oder so oder so
- 942 M: also - wir überlegen, also wir würden jetzt gemeinsam
943 sammeln, was wichtig ist und wenn du sagst des ist mir
944 das wichtigste überhaupt, ja dann leng mas do her
- 945 J1: is des jetzt vo da Freizeit her
946 gmant, oder?
- 947 M: alles - was euch einfällt, was für euch wichtig ist, ganz
948 offen mal und dann schau mal ob ma des nu irgendwie
949 genauer machen, aber jetzt mal ganz offen
- 950 J2: jo

- J1, J2, J3, J4 sitzen nun aufrecht und
zum Tisch gerückt
M schaltet Audiogerät ein
M holt das Plakat nach vor und plaziert
es auf dem Tisch
J1, J2, J3, J4 aufrechte Haltung, zum
Tisch gedrückt
J1 verschränkt die Arme
J2 verschränkt die Hände hinter dem
Kopf
M tippt auf das Plakat bei den Worten
wichtig
J1, J2, J3, J4 sprechen nicht

Ausschnitt 11: Erläuterung der Frage „was ist mir wichtig?“

Die Jugendlichen führten die Punkte, was ihnen wichtig ist ohne große Pause und abwechselnd an, ein weiteres Ausführen bzw. Diskutieren war zu Beginn des Diskurses nicht vorhanden. Es benötigte Erzählaufforderungen und weitere Anweisungen von M, um einen selbstregulierenden Diskurs erzeugen zu können. Dies lässt sich in den folgenden Ausschnitten 12 bis 14 des erhobenen Materials veranschaulichen.

¹⁷¹ Dies ist im Hinblick einer partizipativen Kooperation unausweichlich. Denn partizipative Kooperation ist nur dann möglich, wenn Entscheidungen im Kollektiv getroffen werden, siehe dazu Unterkapitel 2.2. *Partizipative Kooperation* und 8.4. *Analyse der identifizierten Basistypik*.

1211 M: nein, also i find wir haben ja schon wahnsinnig viel
 1212 gesammelt, das wir da eine Übersicht hinkriegen - moch
 1213 mas vielleicht so - stell ma die Frage - wenn i diesen Ro-
 1214 ten Smiley nimm, passt der zu irgendwas, das da am
 1215 Tisch liegt-- M reicht Plakat zu J4
 1216 J4: [J4 bedankt sich] J4 nimmt das Plakat
 1217 M: gibt's irgendwas wos wos eigentlich ned wichtig is oda J4 bewegt den Kopf nach links und
 1218 ned so wichtig is rechts (kopfschütteln)
 1219 J4: [J4 ratifiziert Ms Proposition]
 1220 M: eigentlich nicht -- oder findest du was J2? (P/6) na

Ausschnitt 12: Versuch durch M einen selbstregulierenden Diskurs zu erzeugen (1)

1330 M: genau - und vielleicht schafft ma des irgenwie das ma M holt die Plakate neben ihr hervor
 1331 schauen, entweder fallt uns nu was ein was für Arbeit und
 1332 Schule wichtig is oder für Hobby und Freizeit oder an-
 1333 sonsten können wir ja mal schauen, ob ma des ordnen
 1334 kennan, was was mehr in den einen oder in den anderen
 1335 Bereich gehört? - soll ma des Mal probieren J4 bewegt den Kopf nach oben und un-
 1336 J4: [J4 ratifiziert Ms Proposition] ten (nicken)
 1337 M: wo fang ma den an? - oder
 1338 J4: [J4 führt Proposition an]
 1339 M: Arbeit und Schule
 1340 J4: [J4 führt Proposition an]
 1341 M: ja
 1342 J1: mhm
 1343 M: ok, nehm ma mal irgendwas - Barrierefreiheit - wichtig
 1344 oder ned wichtig?
 1345 J4: [J4 ratifiziert Ms Proposition]
 1346 J1: jo, sicher
 1347 J4: [J4 ratifiziert J1s Proposition]
 1348 J1: ja, weil es muss ja jeder - es zum Beispiel Rollstuhlfahrer zum Beispiel miassn immer - ah - ah Rampen irgendwo ham oder irgendwas, dass sie sei ah zurechtfinden können genau so wie die andan

Ausschnitt 13: Versuch durch M einen selbstregulierenden Diskurs zu erzeugen (2)

1494 M: megst du vielleicht was sagen? - was kenntat Si- M bewegt den Kopf zu J3
 1495 cherheit - oda wie wichtig könnte Sicherheit in der Ar(beit)
 1496 sein
 1497 J2: /nicht
 1498 Leute ausgrenzen ((Stimme ist lauter))/ - vielleicht in de
 1499 Firma -
 1500 M: ok
 1501 J2: so Leute nicht
 1502 J3: in Punkt au_ Sicherheit, dass man halt - keine Ah-
 1503 nung

Ausschnitt 14: Versuch durch M einen selbstregulierenden Diskurs zu erzeugen (3)

Eine Erklärung dafür könnte sein, dass M erläuterte, die Punkte vorrangig auf Kärtchen zu sammeln und anschließend zu diskutieren. Somit hielt sich das Team an die Anweisungen von M. Inputs bzw. ein Hinterfragen von M waren daher notwendig, um in den folgenden Se-

quenzen erfahrungsbasiert über die angeführten individuellen Aspekte (was ist mir wichtig) berichten zu können.

Die Mehrzahl der Aspekte (9 von insgesamt 25) führte J1 an. J4 und J3 nannten jeweils sechs und J2 vier Propositionen. Besonders J1 teilte viele Erfahrungen mit der Gruppe und besprach ausführlich seine/ihre Meinung. Des Weiteren konnte eine Selbstreflexion von J1 bemerkt werden, da J1 in einer Sequenz anmerkte, dass er/sie zu viel rede und anderen den Vortritt lassen möchte. J1 drängte sich somit nicht in den Vordergrund und räumte Anderen die Chance ein, etwas zu sagen. Überdies nahm J1 reflektierend wahr, dass die anderen Teilnehmer/innen bisher wenig zu den einzelnen Thematiken sagten, dies lässt auf Aufmerksamkeit gegenüber den RT-Mitgliedern hindeuten. Die angeführten Punkte könnten auf ein bestimmtes soziales Umfeld schließen lassen, in welchem der/die Jugendliche lernte, auf andere Rücksicht zu nehmen, wie zu Beginn der Diskursbeschreibung erläutert wurde. Darüber hinaus könnte J1 damit unbewusst eine Aufforderung, sich in den Diskurs einzubringen, gegenüber den Teammitgliedern impliziert haben. J1 signalisierte augenscheinlich, dass er/sie den Diskurs nicht alleine führen wollte und auf die Unterstützung der Gruppe hoffte.

Folgend werden in der Abbildung 13 alle genannten Punkte der Jugendlichen zur eingangs gestellten Frage (Was ist mir wichtig?) grafisch zusammengefasst.

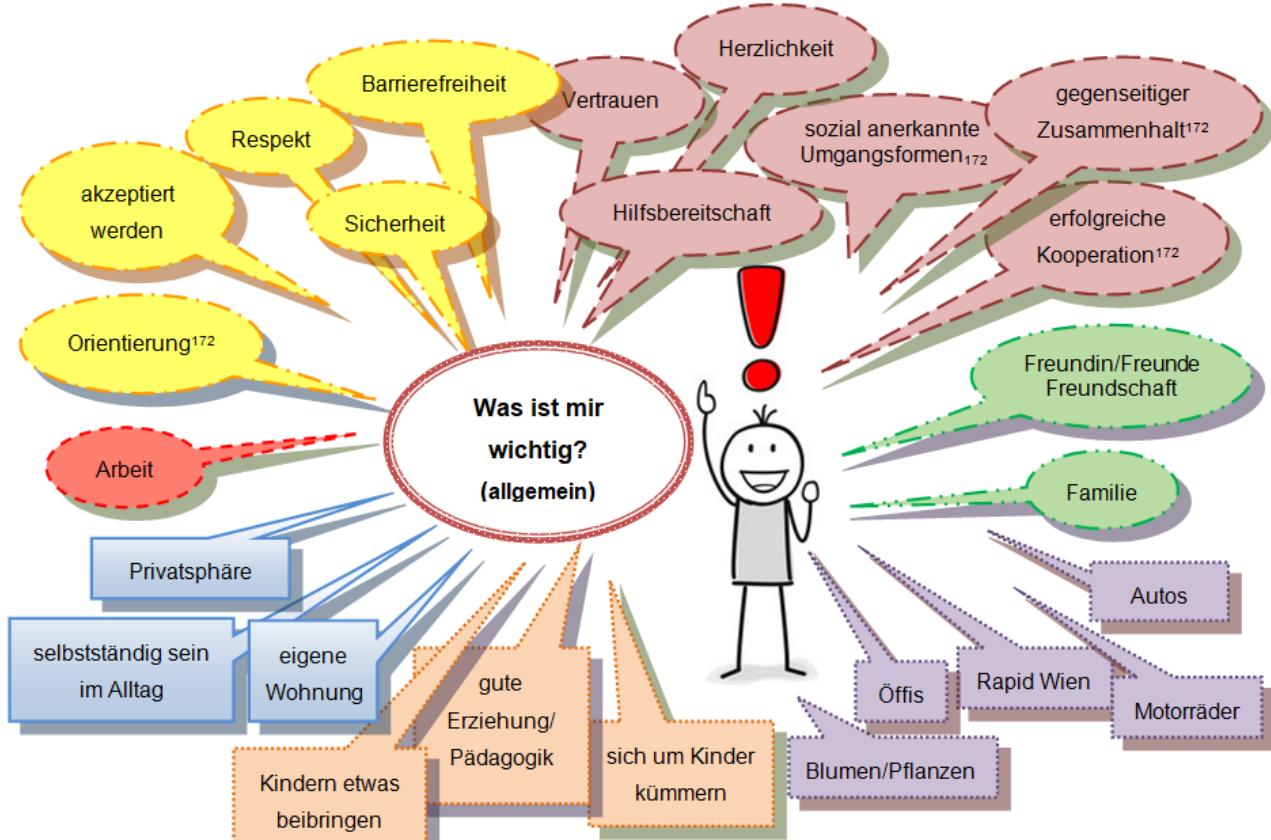


Abbildung 13: Gesammelte Aspekte der Jugendlichen zur eingangs gestellten Frage „Was ist mir wichtig?“ (eigene Darstellung)

¹⁷² Aufgrund der abgestuften Einverständniserklärung, die J4 unterzeichnete, dürfen seine/ihre Phrasen bzw. Aussagen nicht wortwörtlich ausgewiesen werden. Daher handelt es sich bei diesen vier Sprechblasen um eine sinngemäße Wiedergabe. Der Aspekt „sozial anerkannte Umgangsformen“ beinhaltet, dass sich Personen gut benehmen.

Die einzelnen Punkte wurden farblich und mit Formen aufeinander abgestimmt¹⁷³. Eine eckige Sprechblase soll einen exkludierenden Modus – keine gemeinsame Orientierung – vermitteln. Diese Aspekte (z.B. Rapid Wien, Motorräder, selbstständig sein im Alltag, gute Erziehung/Pädagogik, ...) führten zu keiner einstimmigen Ratifizierung aller Teammitglieder. Eine runde Sprechblase soll einen inkludierenden Modus – gemeinsame Orientierung – und eine vollständige Ratifizierung innerhalb der Gruppe veranschaulichen. Die Formkontur (z.B. Striche, Punkte, ...) und die Farbe sollen eine grafische Verbindung zu den einzelnen Inhalten der Aspekte herbeiführen. Alle blauen Sprechblasen (selbstständig sein im Alltag, Privatsphäre, eigene Wohnung) fassen Punkte zusammen, die sich im Allgemeinen um die Thematik Autonomie/Eigenständigkeit handeln. Die altrosa Sprechblasen (z.B. Vertrauen, Hilfsbereitschaft, gegenseitiger Zusammenhalt ...) handeln von persönlichen Merkmalen, die sich die Jugendlichen von anderen erwarten bzw. selbst verinnerlicht haben. Besonders die Farbe Gelb soll die hohe Dichte des Diskurses hervorheben und die darauffolgenden (Anschluss-)Propositionen (z.B. Sicherheit, Respekt,) zusammenfassen, Näheres dazu in den darauffolgenden Seiten. Der Aspekt der Arbeit ist beabsichtigt rot eingefärbt – dieselbe Farbe des Kreises; was ist mir wichtig? (allgemein) – da Arbeit ein Oberthema des Zusammentreffens darstellte.

Die Grafik lässt erkennen, dass die Jugendlichen hauptsächlich immaterielle Dinge anführten und vereinzelt materielle, nämlich Öffis, Autos, Motorräder, Blumen/Pflanzen und Rapid Wien. Alle anderen Aspekte beziehen sich auf Persönlichkeiten, das Umfeld (Familie, Freunde, sich in seinem/ihrem Umfeld zurechtfinden), wie ein Umgang zwischen den Individuen stattfinden sollte (Respekt, akzeptiert werden, ...) oder der Blick in die Zukunft (eigene Wohnung, Arbeit, selbstständig sein im Alltag, ...).

Diese Punkte wurden einem Schwerpunkt zugeordnet, Freizeit/Hobby oder Schule/Arbeit. Ein gruppendifamischer Prozess folgte und ein gemeinsames Plakat wurde erstellt, siehe Abbildung 14¹⁷⁴.

¹⁷³ Anzumerken gilt, dass die Farben und Formen nicht auf die jeweiligen Jugendlichen bezogen sind und zur Identifizierung und Verbindung der einzelnen Aspekte gelten bzw. beitragen sollen.

¹⁷⁴ Vier der Kärtchen (erfolgreiche Kooperation, gegenseitiger Zusammenhalt, Orientierung, sozial anerkannte Umgangsformen) wurden aufgrund der forschungsethischen Komponenten durch ein Textfeld ersetzt, die die Aussagen von J4 sinngemäß wiedergeben sollen, siehe dazu auch die Abbildung 13.



Abbildung 14: Gesammelte Aspekte wurden einem Schwerpunkt zugeordnet

Im Allgemeinen kann festgehalten werden, dass sich die RT-Teilnehmer/innen bei der Zuordnung in vielen Punkten einig waren bzw. nur wenig Diskussionsbedarf bestand. Die Karten gute Kooperation, Kindern etwas beibringen, sich um Kinder kümmern, Vertrauen, Hilfsbereitschaft, Freundschaft und gute Erziehung/Pädagogik gehören für die Teilnehmer/innen zu Schule/Arbeit, sowie auch zu Freizeit/Hobby. Es wurde keine eindeutige Zuordnung getroffen, sondern die Karten wurden in die Mitte platziert und miteinander verbunden. Freundin/Freunde gehören laut den RT-Mitgliedern in erster Linie zur Thematik Freizeit/Hobby, jedoch nicht ausschließlich. Daher berührt es die mittleren Karten, wodurch die Verbindung symbolisiert werden soll. Geleitet wurde die Plakatgestaltung von M und die Farben der Karten sind dem Zufall zuzuordnen.

Ein charakteristisches Merkmal des gesamten Diskurses waren viele Ratifizierungen der einzelnen Propositionen. Es gab nur wenige Sequenzen, in welchen sich die Gruppe nicht zur Gänze einig war und in denen ein oppositioneller Diskurs zustande kam. Diese werden in der verlaufenden Diskursbeschreibung einzeln angeführt bzw. bereits in der Abbildung 13 dargestellt.

Als inhaltlich sehr dicht präsentierte sich der Punkt Barrierefreiheit, wie sich im weiteren Verlauf des Diskurses innerhalb der Themen Sicherheit, Arbeit, akzeptiert werden, die Orientierungen an sich und Respekt zum Ausdruck kamen. Der Diskursverlauf präsentierte sich zwar in einer hohen Dichte, jedoch wurde das Thema von M initiiert und geleitet. Durch das zufällige Ziehen¹⁷⁵ der Karte Barrierefreiheit durch M wurde die Gruppe mit der Frage, ob Barrie-

¹⁷⁵ Es könnte auch angenommen werden, dass M mit Absicht die Karte Barrierefreiheit gezogen hat, um somit den Diskurs in eine bestimmte - von ihr gewollte - Richtung zu lenken. Jedoch kann dies nur eine Vermutung sein.

refreiheit wichtig oder nicht wichtig sei, konfrontiert. M stellte eine geschlossene Frage¹⁷⁶, woraufhin in der Regel nur schwer eine Diskussion bzw. selbstregulierender Diskurs entstehen kann. Es liegt daher die Vermutung nahe, dass wenn ein Thema hohe Relevanz in der Gruppe hat, eine geschlossene Frage trotzdem kein Hindernis für einen selbstregulierenden Diskurs darstellt. Dies spiegelte sich auch in der Thematik der Barrierefreiheit und die damit verbunden Themen (z.B. Sicherheit) bei den Jugendlichen wider. Es folgen erfahrungsisierte Anschlusspropositionen, die von den einzelnen Teammitgliedern elaboriert wurden, siehe dazu Ausschnitt 15.

- 1339 M: ok, nehm ma mal irgendwas - Barrierefreiheit - wichtig
1340 oder ned wichtig?
1341 J4: [J4 ratifiziert Ms Proposition]
1342 J1: jo, sicher
1343 J4: [J4 ratifiziert J1s Proposition]
1344 J1: ja, weil es muss ja jeder - es zum Beispiel Rollstuhlfahrer zum Beispiel miassn immer - ah - ah Rampen irgendwo ham oder irgendwas, dass sie sei ah zurechtfinden können genau so wie die andan
1345
1346
1347
1348 M: mhm
1349 J1: und oder zum Beispiel ah ah - wann ma schlecht sicht
1350 eben ah, dann muss alls besser ge_ gezi_ gezick_ gekennzeichnet sei und dann kennan kane reine Glastüren,
1351 wei dann rennt ma ja irgendwann dann mal au
1352
1353 M: mhmm
1354 J4: [J4 führt eine Anschlussproposition an] J3 Blick in Richtung J4 und die Augenlider ein wenig gesenkt (wirkt müde)
1355
1356 J1: na es kann ah normaler ah sei

Ausschnitt 15: Initiierung des Themas Barrierefreiheit und Beginn des selbstregulierenden Diskursverlaufes

Besonders verstärkt wurde die Barrierefreiheit für Menschen mit einer Sehbeeinträchtigung von J1 und J4 diskutiert. J1 war der Meinung, dass mehr Unterstützung für die genannte Gruppe zur Verfügung stehen sollte. Darüber hinaus betonte J4 im weiteren Diskursverlauf besonders den Unterschied zwischen Menschen mit einer Seheinschränkung und Menschen, die blind sind. Des Weiteren brachte J4 in der Formulierung der Proposition zum Ausdruck, dass er/sie die Bedeutung der Thematik mit J1 teile. J1 wendete sich nicht gegen die Darstellung von J4 und stimmte non-verbal zu. Dadurch wurde die Proposition validiert und ein erster Schritt zur Synthese erbracht. Ein inkludierender Modus – univokate Diskursorganisation – konnte dadurch zwischen J1 und J4 erkannt werden, da homologe Erfahrungen aus einer ähnlichen Perspektive zu dem Thema Barrierefreiheit für Menschen mit einer Sehbeeinträchtigung identifiziert werden konnten.

¹⁷⁶ Geschlossene Fragen sind jene, die konkret formuliert sind und Antwortformen festgelegt haben. Diese führen zu knappen Antworten (vgl. Marktforschung.de 2018 [online]).

J2 führte eine Zwischenproposition mit einem Beispiel an, dass es Kennzeichen bzw. Hilfeleistungen für Menschen mit einer Sehbeeinträchtigung bereits gäbe. Hierauf führte J4 mit einer lauteren Stimme eine Opposition an, dass diese Maßnahmen nicht ausreichen würden. Die lautere Stimme von J4 könnte verschieden gedeutet werden. J4 könnte

- damit ein korrigierendes Verhalten gegenüber J2 ausdrücken und die genannte Anschlussproposition als falsch erachten,
- die persönliche Bedeutsamkeit der Thematik hervorheben,
- sich somit einen Platz im Diskurs schaffen wollen oder
- sich seinen/ihren Platz im derzeitigen Diskurs verteidigen wollen, bzw.
- es könnte aus seiner/ihrer Sicht eine persönliche Grenze überschritten worden sein.

Der angeführte Diskursverlauf lässt erkennen, dass das Thema bzw. die Aussage von J2 etwas in J4 auslöste, sei es durch erfahrungsba siertes oder handlungsgeleitetes Wissen. Darüber hinaus kann dieser Diskurs auf keinen gemeinsamen Orientierungsrahmen bzw. Erfahrungsraum zwischen J2 und J4 in Bezug auf eine Sehbeeinträchtigung bzw. Blindheit hindeuten. In dieser Passage wird keine Orientierung geteilt und Widersprüche werden aufgedeckt, somit lässt sich hier ein exkludierender Modus erkennen.

Des Weiteren lassen die interpretierten Passagen darauf schließen, dass J4 und J1 die Thematik Barrierefreiheit für Menschen mit einer Sehbeeinträchtigung als bedeutsam einstufen, da die Thematik mit erfahrungsba sierten Beispielen und unterstützender Gestikulation diskutiert bzw. angeführt wurde. Hingegen teilte J2 keine erfahrungsba sierten Aussagen, womit die folgenden Annahmen getroffen werden könnte, dass

- J2 bisher nicht mit dem Thema direkt in Berührung gekommen ist und/oder
- die Thematik für J2 zu persönlich ist, daher ist es ihm/ihr unangenehm darüber zu sprechen und/oder
- J2 findet keinen Raum im derzeitigen Diskursverlauf.

Die Thematik wurde weiter mit dem Aspekt der Sicherheit (J1) und Respekt (nicht Leute ausgrenzen in der Firma (J2)) verknüpft. Die Gruppe sprach über die Sicherheit am Arbeitsplatz. Der/die Arbeitgeber/in muss Sicherheit für seine/ihre Arbeiter/innen gewährleisten. Zu erwähnen gilt, dass die Aussage von J2 „nicht Leute ausgrenzen vielleicht in de Firma“ (ZNr. 1498 - 1499) eine Weiterführung der Proposition von J1 darstellt und die Thematik Sicherheit mit Respekt verbindet. Mit diesem Beispiel veranschaulichte J2, dass Sicherheit viel mehr bedeutet, als den Schutz des physischen Wohles. J2 bezieht sich darüber hinaus auf das allgemeine (psychische) Wohlbefinden einer Person. M ratifizierte dies. J2 setzte die Proposition fort, jedoch unterbrach J3 J2 und begann mit folgenden Worten „in Punkt o Sicherheit, dass man halt - keine Ahnung“ (ZNr. 1502 - 1503). Das Unterbrechen lässt – wie zu Beginn erläutert – ableiten, dass J3 Erfahrungen zur Thematik Sicherheit gemacht hatte und diese der Gruppe mitteilen wollte. Jedoch kam J3 nicht sofort zur Elaboration, da J4 mit der

Thematik Arbeitskleidung fortsetzte. Dennoch führte J3 ihre/seine Proposition weiter aus, dass es auch die körperliche Sicherheit des/der Arbeiters/Arbeiterin zu beachten gilt. Die Gruppe unterhielt sich weiter über die Sicherheit am Arbeitsplatz. Die Konklusion der Thematik Sicherheit erfolgte durch M. Ein inkludierender Modus – parallele Diskursorganisation – konnte dadurch charakterisiert werden.

Im weiteren Diskursverlauf wurde das Verhältnis zwischen Leitungsperson A und dem/der Arbeitnehmer/in diskutiert. Es lässt sich erkennen, dass sich die Jugendlichen den Respekt von Leitungspersonen oder anderen Leuten wünschen. Dies wurde von J3 energisch ratifiziert und seine/ihr Haltung signalisierte, dass auch J3 etwas dazu beitragen wollte. Eine Dramaturgie wird deutlich, siehe dazu Ausschnitt 16.

- | | |
|---|---|
| <p>1588 M: was könnt des bedeuten in der Schule oder in der Ar-
1589beit</p> <p>1590 J1: dass ma an Respekt zum Chef zum Beispiel oda
1591 zum Vorgesetzten hat</p> <p>1592 J2: nicht so - mit Chef unfreundlich reden oda dann
1593 ihn so anfahren oder so</p> <p>1594 J3: genau</p> <p>1595 J4: [J4 führt Anschlussproposition an]</p> <p>1596</p> <p>1597 J2: und nicht so /und jetzt arbeiten sie das da und was
1598 soll ich jetzt machen ((Stimme wird leiser))/</p> <p>1599 J1: aber ah - aber ah - des Verhältnis zwischen Chef und
1600 ah und ah Mitarbeiter eigentlich auf an</p> <p>1601 J2: oder Lehrling</p> <p>1602 J1: vom Chef, dass der dann
1603 jetzt glaubt, der is jetzt</p> <p>1604 J3: ja eh das</p> <p>1605 J1: der is jetzt da beste und die ande-
1606 ren können nichts, wei des gibt's ah in vielen Fällen</p> <p>1607 J3: MHMMH</p> <p>1608 J1: oder zum Beispiel das ma ah, wann ma gleichgstöht
1609 mit an Mitarbeiter is und do glaubt ah immer ana er is
1610 manchmal - da bessere - obwohl des - eigentlich ganz
1611 gleich - is - und obwoi ma des gleiche Recht hat und der
1612 glaubt hoit - vielleicht er hot ah</p> <p>1613 J3: ja</p> <p>1614 M: mhm</p> | <p>J2 hat die Kapuze noch immer über den Kopf</p> <p>J3 richtet sich auf und rückt nach vor</p> <p>I</p> <p>J2: und nicht so /und jetzt arbeiten sie das da und was soll ich jetzt machen ((Stimme wird leiser))/</p> <p>J1: aber ah - aber ah - des Verhältnis zwischen Chef und ah und ah Mitarbeiter eigentlich auf an</p> <p>J2: oder Lehrling</p> <p>J1: vom Chef, dass der dann jetzt glaubt, der is jetzt</p> <p>J3: ja eh das</p> <p>J1: der is jetzt da beste und die anderen können nichts, wei des gibt's ah in vielen Fällen</p> <p>J3: MHMMH</p> <p>J1: oder zum Beispiel das ma ah, wann ma gleichgstöht mit an Mitarbeiter is und do glaubt ah immer ana er is manchmal - da bessere - obwohl des - eigentlich ganz gleich - is - und obwoi ma des gleiche Recht hat und der glaubt hoit - vielleicht er hot ah</p> <p>J3: ja</p> <p>J2 Blick in Richtung B3 und bewegt die Mundwinkel nach oben (lächeln)</p> <p>J1 bewegt die Hände viel beim Reden (gestikuliert)</p> <p>J3 rückt mit dem Sessel nach vorne</p> |
|---|---|

Ausschnitt 16: Diskursverlauf über Respekt im Beruf und Schule

Die derzeitige Diskursbeschreibung lässt zusammenfassend die Aussage zu, dass im Wesentlichen ein inkludierender Modus – univokale Diskursorganisation – vorhanden ist.

In den bisherigen Phasen des RT zeigte sich, dass der Diskurs zwischen J3 und den restlichen Teammitgliedern in diesem Stadium der Passage relativ rezessiv war. Lediglich in der Vorstellungsrunde interagierte J3 über mehrere Zeilen zur Thematik 'Musik' mit der Gruppe. Das mehrmalige Auffordern bzw. Fragen von M, ob J3 etwas sagen möchte, wurde mit ei-

nem Kopfschütteln oder „jetzt vergesse“ (ZNr. 1638) verneint. Die direkte Aufforderung von M (ZNr. 1036, 1494, 1684) könnte

- J3 unangenehm sein, wodurch J3 keine oder nur eine kurze Antwort geben möchte bzw. kann.
- Jedoch könnten diese Antworten¹⁷⁷ darauf hinweisen, dass J3 eine gewisse Zeit braucht, um sich einer bisher unbekannten Gruppe zu öffnen oder
- die bislang angesprochenen Themen keine Relevanz für J3 haben.

Als M J2s Proposition in Interaktion mit J1 zum Thema Sicherheit und Respekt wiederholte „nicht ausgegrenzt werden“ (ZNr. 1643), unterbrach J3 M und begann über sich, mit den einleitenden Worten „wegen meiner Arbeit ich hab ah - ah“ (ZNr. 1646 - 1647), zu erzählen, siehe dazu Ausschnitt 17.

1635	M: du wolltest nu was sagen, gö?	M Blick in Richtung J3
1636	(P/5)	
1637	M: zu Respekt?	
1638	J3: jetzt vergesse	
1639	M: na vielleicht fällt's da, fällt's da wieder ein --	
1640	J3: /Respekt, Respekt ((flüsternd))/	
1641	M: was i spannend gfunden hab, war, dass wir vorher	
1642	über Sicherheit gesprochen haben - J2 du hast gsagt, du	
1643	hast gsagt nicht ausgegrenzt werden bei der Sicherheit	
1644	J2: ja	J3 richtet sich auf und rückt nach vor
1645	M: und passt ja irgendwie dann zu Respekt, oder?	
1646	J3: wegen meiner	
1647	Arbeit ich hab ah - ah ich hab ahm - von meiner Schule	J1, J2, J4, M Blick in Richtung J3
1648	bin ich zu einem Kurs gekommen zum BNQ B Kurs und	
1649	von dem wurde ich dann zum Betrieb A geschickt und	
1650	hab eine vier - also hab dann eine ah verlängerte Lehre	
1651	begonnen	
1652	M: mhm	

Ausschnitt 17: J3 beginnt ihre/seine Erfahrungen über den Start in das Berufsleben zu teilen

Das Unterbrechen von J3 könnte auf vielfache Weise interpretiert werden,

- dass auch J3 etwas beitragen bzw. Erfahrungen teilen möchte und/oder
- bisher keinen Raum im Diskurs hatte und/oder
- dass sich J3 in den Diskurs zurück „kämpfen“ wollte, da M nicht weiter auf J3 eingegangen war und/oder
- die Hemmschwelle für das Sprechen in der Gruppe an diesem Punkt „überwunden“ hat und/oder
- die Thematik besonderes Interesse bei J3 auslöste und/oder

¹⁷⁷ Denn auch keine Antwort ist in gewisser Weise eine Antwort.

- die Worte von M „nicht ausgegrenzt werden“ (ZNr. 1656) könnten in J3 etwas ausgelöst haben, denn auch die Körperhaltung gab zu erkennen, dass J3 etwas nachdrücklich sagen wollte.

Ms Vorgang, nicht näher auf J3s Verhalten eingegangen zu sein bzw. ihren/seinen Gedankengang nicht weiter zu unterstützen, könnte auf den vorherigen Diskursverlauf (Ms Aufforderungen an J3) zurückzuführen sein. M könnte J3 in keine unangenehme Situation bringen bzw. J3 nicht bedrängen und ihr/ihm die Zeit zusprechen haben wollen, die J3 zum Sprechen in der Gruppe benötigte.

Anzumerken gilt, dass aus der bisherigen Diskursanalyse¹⁷⁸ ersichtlich wurde, dass J3 bereits Erfahrungen im Berufsleben sammeln konnte und sich J1, J2 und J4 hingegen noch in einer (weiterführenden) Schule oder Ausbildung befinden. Somit teilt J3 ein erfahrungsba siertes Wissen zur Thematik Arbeit mit der Gruppe. Dies wurde in der Sequenz „1659 - 1815 OT: Hürdenreicher Start in das Berufsleben (J3)“ ausgeführt. Es kristallisierte sich in dieser Passage ebenfalls eine formal hohe Dichte heraus. Die zuvor erwähnten und aufgeführten Ausschnitte unterstreichen diese Dramaturgie.

J3 erzählte über die verlängerte Lehre in einem Betrieb A und dass J3 über einen BNQ B dorthin „geschickt“ (ZNr. 1662) worden war. Die Wortwahl „geschickt“, könnte darauf schließen lassen, dass eine partizipative Kooperation nicht stattgefunden hatte. Die Wortwahl deutet auf keine Freiwilligkeit hin und ein *Muss* könnte dadurch charakterisiert werden. Es hat den Anschein, als wurde die Entscheidung für J3 getroffen. J3 erzählte weiter, dass es „so eine Projektgeschichte, da haben sie ein Projekt gehabt und haben sie was Neues versucht“ (ZNr. 1668 - 1669) gewesen sei. Die von J3 gewählten Wörter „Projektgeschichte“ und „was Neues versucht“ könnte eine gewisse Skepsis an dem Projekt durch J3 suggerieren, die vermutlich auf bereits gemachte Erfahrungen zurückzuführen sind. Diese Annahme wurde getroffen, da eine gewisse Intonation vorhanden war, die ein ablehnendes Gefühl erzeugte bzw. eine Abwertung gegenüber dem Gesprochenen (Projektgeschichte, was Neues versucht) aufzeigte.

Die restliche Gruppe unterbrach J3 nicht, was auf Zuhören schließen lässt. Lediglich J2 wirkte ein wenig abwesend, da er/sie die Kapuze über den Kopf gezogen hatte und wenige Sekunden in Richtung B blickte. Er/Sie könnte somit den Diskurs für paar Sekunden verlassen und sich wieder selbstständig in das Gespräch reintegriert haben. Der Blick in Richtung B könnte auf mehrere Vermutungen bzw. Annahmen zurückzuführen sein,

- einerseits könnte sich J2 beim Erzählen bzw. Zuhören anhalten haben wollen,
- anderseits könnte B für J2 eine Sicherheit ausgestrahlt haben, dadurch dass eine gewisse zwischenmenschliche Basis zu bestehen schien,

¹⁷⁸ Eine Diskursanalyse ist auf den ganzen bisherigen Diskurs bezogen, inkludiert die ersten beiden Auswertungsschritte (formulierende und reflektierende).

- darüber hinaus könnte J2 Ermüdung und/oder
- schwindendes Interesse andeuten.

J3 begann über die Krankheit zu erzählen „und - ich ah, ja - ich wurde geboren mit“ (ZNr. 1674). Diese intimen und persönlichen Geschichten von J3 implizierten eine gewisse Offenheit gegenüber der Gruppe. Als J3 über ihre/seine Krankheit und die dadurch verursachten Narben erzählte, blickten die restlichen Teammitglieder in Richtung J3. Auch das Nachfragen der Gruppe war J3 nicht unangenehm und kann als Interesse an seiner/ihrer Person identifiziert werden. Alle Fragen wurden beantwortet, sei es von J3 oder von einem anderen Teammitglied. Nicht nur durch das Nachfragen der RT-Mitglieder, auch die Körperhaltung lässt auf Interesse und Mitgefühl hindeuten. Denn als J3 von der Geburt und der Kindheit mit der Krankheit erzählte, lehnte sich J1 zurück in das Sofa, hatte die Hände bei den Lippen und zog die Augenbrauen bei dem Wort Rollstuhl zusammen. Diese Haltung, Mimik und Gestik von J1 könnte darauf hindeuten, dass J1

- J3 ein gewisses Mitgefühl zeigen wollte, wenn auch unbewusst,
- ebenso Erfahrungen mit einem Rollstuhl gemacht hatte und/oder
- verunsichert war und/oder
- eine schützende Haltung hervorrufen wollte, da eine Hand vor dem Körper war¹⁷⁹,
- eine Distanz zu dem Gesagten herstellen wollte und/oder
- eine nachdenkliche Geste charakterisieren wollte und/oder
- mit der Haltung auf Anstrengung hindeuten wollte.

Nach alldem bisher durch J3 Ausgeführt bedeutet dies wohl, dass seine/ihre Krankheit eine Barriere für den Übergang darstellte, was durch J3 auch subsumiert wurde: „ja -- also ((atmet ein)) -- mein Start von - also der - den Start in der Arbeit hat nicht leicht begonnen“ (ZNr. 1742 - 1743). Die Gruppe elaborierte, validierte oder ratifizierte diese Aussage von J3 nicht. Ein Grund dafür könnte sein, dass gleich anschließend zu einer Anschlussproposition durch J2 im Diskurs kam. Darüber hinaus könnte die Gruppe Zeit für sich benötigt haben um das Gesagte von J3 zu verarbeiten. Weiters beendete J3 ihre/seine Erzählung mit den Wörtern „müss ma schauen (...) wie ich das hinbekommen“ (ZNr. 1792, 1794), welche durch M und J2 ratifiziert wurde. Auch hier führte die Gruppe keine Anmerkung hinzu, da nach der offenen Erzählung von J3 auch J2 über seine/ihre Krankheit sprach. Zuvor kam noch eine Interpretation durch J3 mit den Wörtern „müss ma schauen (...) wie ich des hinbekommen“ (ZNr. 1792, 1794). J3 verwendete die Mehrzahl, somit könnte dies die vorherige Annahme eines unterstützenden sozialen Umfeldes (Familie) zusätzlich bestätigen. Gemeinsam mit ihrer/seiner Familie bzw. mit vertrauten Personen möchte J3 weitere Barrieren bewältigen.

¹⁷⁹Dadurch, dass sie/er eine Hand beim Mund hatte und die andere diese abstützte.

J2 teilte der Gruppe mit, dass er/sie auch an einer Krankheit leide (ZNr. 1768), siehe dazu Ausschnitt 18.

- 1768 J2: ich hab auch so eine eine Kra_ eine Krankheit,
1769 Krankheit C
- 1770 M: mhm
- 1771 J2: heißt die, kennst?
- 1772 M: -- mhm - ich schon, sonst alle?
- 1773 J4: [J4 ratifiziert Ms Proposition]
- 1774 J3: ja
- 1775 J1: hab die schon einmal gehört J4, J1 bewegen den Kopf nach oben und unten (nicken)
- 1776 M: ja
- 1777 J3: ja
- 1778 J2: nicht so häufig, den Wachstum
- 1779 J1: i hab den Namen schon einmal
1780 in Latein gehört, irgendwie
- 1781 M: mhm
- 1782 J2: im Wachstum
- 1783 J1: ja
- 1784 J3: mhm
- 1785 M: mhm
- 1786 J2: deswegen muss ich das auch tragen - dieses -- Dings
- 1787 da

Ausschnitt 18: J2 beginnt über seine/ihre Krankheit zu sprechen

J2s Frage, ob jemand diese kenne, wurde von der Gruppe verbal und non-verbal bejaht. Diese Offenheit von J2 lässt darauf zurückschließen, dass er/sie sich in der Gruppe wohlfühlte und ein gutes Klima und eine Basis für das Vertrauen herrschten. Gerade in der Konklusion zeigte sich der kollektive Charakter der Orientierungen und Erfahrungen der beiden Beteiligten. J2 und J3 verfügen weitgehend über gemeinsame, sogenannte „strukturidentische“ Erfahrungen. Darüber hinaus kann die Annahme getätigter werden, dass diese Passage eine Bestärkung der Gruppe darstellt, wie wertschätzend jede/r Einzelne aufgenommen wurde. Die Gruppe ließ solche Themen zu und vermittelte eine Art Sicherheit, wodurch keiner Angst zu haben brauchte und sich somit den Nächsten öffnen konnte.

M stellte der Gruppe ein Frage, „fällt sonst noch jemand ein was dazu ein zu der Geschichte, die J3 erzählt hat, - wenn man an Respekt denken“ (ZNR. 1816 - 1818). J2 gab eine Antwort auf die Frage „dass man sich nicht über Menschen mit Beeinträchtigung lustig macht“ (ZNR. 1821 - 1822). J2 stellte damit eine Synthese zu dem bereits Gesprochenen her und eine Fokussierungsmetapher durch J2 wird deutlich. Er/Sie subsummierte die Proposition durch J3 und verband Denkansätze, welche zur Synthese führten. J2 und J1 stimmten dem eindeutig zu und

validierten somit J2s Proposition. Die Proposition und Validierung der Teammitglieder lässt darauf schließen, dass sie ähnliche Erfahrungsräume in der Thematik Menschen mit Behinderung und somit auch einen gemeinsamen Orientierungsrahmen in diesem Kontext haben. Jeder der Jugendlichen bzw. Menschen in deren Umfeld könnten eine Behinderung haben. Die bekräftigte Zustimmung der restlichen Gruppenmitglieder könnte zeigen, dass sie bereits Erfahrungen in dem Kontext gesammelt hatten und somit auch einen ähnlichen Erfahrungsraum im Setting dieser Thematik vorweisen können.

Abschließend kann festgehalten werden, dass besonders die Aspekte, Barrierefreiheit, Sicherheit und Respekt eine hohe Fokussierungsmetapher zum Vorschein brachten. Der Ausgangspunkt – Barrierefreiheit – war ein bedeutsamer Faktor für einen selbstregulierenden Diskurs, wodurch verschiedene Diskursorganisationen der Gruppe zum Vorschein kamen. Im Allgemeinen kann festgehalten werden, dass der Diskurs von einem inkludierenden Modus – univokale Diskursorganisation – gekennzeichnet ist.

Des Weiteren lassen die Begriffe Selbstständigsein, Privatsphäre und eigene Wohnung eine hohe Dichte zu. J4 führte die Proposition selbstständig sein im Alltag an und diese wurde von J3 ratifiziert. J3 erweiterte die Proposition in einem späteren Verlauf durch die „Privatsphäre“ (ZNr. 1049) und die eigene Wohnung. J3 betonte, dass sie/er sich schon freue, „wenn ich meine eigenen Wohnung hab - langsam aber doch“ (ZNr. 1870 - 1871). Die Wortwahl „aber doch“, lässt darauf schließen, dass sich J3 in einem stabilen sozialen Umfeld seiner/ihrer Familie befand. Darüber hinaus hat es den Anschein, als wolle J3 nicht sofort eine eigene Wohnung haben, sondern noch auf die Unterstützung ihrer/seiner Familie hoffe, diese genieße und auf sie zähle. Dies kam bereits im Unterkapitel 8.3.3. *reflektierende Interpretation* zur Sprache und zeigte auch, dass die Familie eine große Rolle für J3 spielt und somit wahrscheinlich auch keine Dringlichkeit besteht wegzuziehen. J3 betonte, dass sie/er in der Zukunft schon eine eigene Wohnung haben möchte und das deutet auch auf Selbstständigkeit hin. Weiters kann in den Worten „langsam aber doch“ (ZNr. 1871) eine Art Hoffnung impliziert werden, dass J3 einmal eine eigene Wohnung haben könnte.

J2 hingegen drückte eine Opposition aus, dadurch konnte auch keine Übereinstimmung identifiziert werden. Die Wörter bzw. die Thematiken Selbstständigsein und Privatsphäre lösten in J2 Ungewissheit und Nervosität aus. Sichtbar wurde dies, als bei dem Begriff Privatsphäre, der durch J3 eingeführt wurde, J2 aufgeregt und unsicher wirkte. J2 wiederholte das Wort mehrmals und schien nervös zu wirken. Die Elaboration von J2, was Privatsphäre sei, lässt darauf abzielen, dass die Irritation von J2 nicht durch ein Nicht-Wissen des Wortes zustande kam, sondern es sich um die Terminologie des Wortes an sich handelte. Es kann folgendes Orientierungsmuster erkannt werden, dass J2 noch nicht bereit ist, alleine zu leben oder alleine den Alltag zu meistern. Somit konnte die Thematik auch für J2 als unange-

nehm identifiziert werden. J2 war der Meinung, auf die Unterstützung seines Umfeldes angewiesen zu sein, was auf sein/ihr Alter zurückzuschließen ist. Hierin wird veranschaulicht, dass J2 nicht alleine wohnt und gegenüber der Thematik Privatsphäre eine gewisse Fremdheit antizipiert. Die angeführten reflektierenden Interpretationen lassen die Annahme zu, dass J2 Unterstützung von seiner/ihrer Familie erhält und J2 diese auch annimmt und möglicherweise auch dankbar dafür ist, dass er/sie den Alltag noch nicht alleine meistern muss. Im Punkt Selbstständigkeit kann aus diesen Gründen eine antithetische Orientierung festgestellt werden. Im Übrigen verlangt es viel Mut, als einziger eine Opposition gegenüber der Gruppe auszusprechen.

In der Gruppe wurde darauf verwiesen, dass das Alter der beiden unterschiedlich ist. Auf Basis des bisherigen Diskursverlaufes wird deutlich, dass J3 auf Job- bzw. Lehrstellensuche ist und J2 sich noch in der Schule befindet. Dies gibt den Grund zur Annahme, dass eine eigene Wohnung unterschiedliche Gewichtung hat. Weiters ist J2 noch auf die Unterstützung seiner/ihrer Familie angewiesen bzw. glaubt dies und somit will er/sie noch nicht darauf verzichten. Hier stellt sich die Frage, inwieweit die Eltern von J2 diese Entscheidung – eigene Wohnung – beeinflussen und inwieweit J2 dafür aufgeschlossen ist. Resümierend lässt dies die Interpretation zu, dass es eine habituelle Übereinstimmung zwischen J3 und J2 gibt und beide in einem interaktiven sozialen Umfeld/Familie leben.

J2 analysierte selbst, warum es für ihn/sie nicht so wichtig ist, eine eigene Wohnung zu haben. Er/Sie wäre noch zu jung dafür. Mehrere Annahmen könnten in diesem Zusammenhang identifiziert werden,

- einerseits könnte sich J2 damit rechtfertigen bzw. hat das Gefühl sich rechtfertigen zu müssen. Eine Oppositionshaltung könnte dadurch im Diskurs vertreten sein.
- anderseits könnte es auf eine Selbstreflexion bzw. Argumentation seiner/ihrer Proposition hindeuten.

Es lassen sich unterschiedliche Orientierungsmuster der Gruppe feststellen. J2 und J4 sind noch nicht bereit für eine eigene Wohnung. Dies wurde von J2 näher ausgeführt bzw. begründet, jedoch von J4 nicht. J3 freute sich schon und war positiv darauf gestimmt. J2 unterbrach J4, daher wurde vielleicht auch die Aussage von J4 nicht näher ausgeführt. Während dieser Diskussion befand sich J1 auf dem WC. Eine divergente Diskursorganisation wird deutlich.

Ein weiterer Punkt, die Thematik der Kindererziehung bzw. Pädagogik, weist eine hohe Dichte auf. Das Thema wurde vor allem von J1 initiiert, da er/sie später einmal in diesem Bereich arbeiten möchte. Die Jugendlichen unterhielten sich darüber, was eine gute bzw. schlechte Kindererziehung sei und brachten ihre Erfahrungen dabei ein. J1 legte Erlebnisse mit seinem/ihrem Nachbarn dar, die er/sie nicht gut hieß. J3 führte die Proposition durch J1 weiter

und erzählte über ihre/seine Freundin. J3 zweifelte die Kindererziehung ihrer/seiner Freundin an und erzählte, was sie/er als absurd und unverantwortlich empfunden hätte. J3 zog die Konklusion von ihrer/seiner Erfahrung, dass ihre/seine Freundin noch viel zu jung gewesen wäre, um verantwortungsbewusst ein Kind zu erziehen. J1 verdeutlichte, dass die Erziehungsmaßnahmen von der benachbarten Familie nicht der Norm entsprächen und er/sie die Erziehung anders machen würde. J1 hat eine gewisse Normvorstellung und was von dieser abweicht, könnte nicht toleriert werden. J1 sprach sich deutlich darüber aus, dass Kinder Grenzen spüren sollen bzw. müssen, worauf J4 das Thema weiterführte und der Meinung war, dass Eltern sich bewusst werden müssten, welche Verantwortung ein Kind mit sich trage. J3 ratifizierte beide Propositionen. Durch das gemeinsame Verständnis einer Normabweichung entstand ein Diskurs. Ein inkludierender Modus – parallele Diskursorganisation – zwischen J1, J3 und J4 kann erkannt werden. Angemerkt werden sollte, dass die einzelnen Jugendlichen unterschiedliche Erfahrungen vorweisen bzw. Orientierungen ((Anschluss-)Propositionen) zur Thematik Kindererziehung haben. Dennoch kann ein inkludierender Modus identifiziert werden, indem eine gemeinsame Abneigung gegenüber der besprochenen Normverstellung ausgedrückt wurde.

J2 interagierte in dieser Passage nicht mit der Gruppe und äußerte lediglich ein lautes „WOS“ (ZNr. 2037) und „bin noch nicht so -- Kind haben“ (ZNr. 2115). J2 könnte damit verdeutlichten wollen, dass er/sie zu jung für Kinder sei und auch noch keine habe bzw. haben möchte. Diese Reaktion von J2 könnte auch darauf schließen lassen, dass J2 der Annahme war, dass J1 bereits Kinder habe. Dies schien für ihn/sie unvorstellbar, höchstwahrscheinlich bezogen auf J1s Alter, siehe die angeführten Ausschnitte 19 und 20.

- 2114 M: is ned so dein Thema gö M Blick in Richtung J2
2115 J2: bin noch nicht so als -- Kind haben
2116 M: mhm
2117 J1: muss ja ned des eigene betreffen, sondern es kann ja
2118 ah, jetzt mal auf fremde moi Acht geben oder moi nur
2119 darauf schauen, dass nichts
2120 J3: mhm
2121 M: mhm
2122 J1: ah - bei uns is halt
2123 J2: vielleicht kommt's ja noch ich weiß
2124 - vielleicht kommts ja noch mi mt meinem Alter, vielleicht
2125 oba ich weiß es nicht

Ausschnitt 19: J2 bringt seine Opposition gegenüber dem Thema Pädagogik zum Ausdruck (1)

2034 M: die zwei Dinge, sich um Kinder kümmern und Kindern
 etwas beibringen
 2035 J3 hat die Hände an den Bauch gelehnt
 und die Augenlider bewegen sich ein
 wenig nach unten (wirkt müde)
 2036 J2: WOS
 2037 M: des /sich um Kinder kümmern ((Stimme wird lauter))/
 2038 J2: bin ich noch nicht so,
 2039 dass ich - hab noch keine
 2040 J4: [J4 ratifiziert Ms Proposition]
 2041 J2: hab noch keine eigenen Kinder,
 2042 dass is
 2043 J1: najo kann ah zum Beruf - wärn

Ausschnitt 20: J2 bringt seine Opposition gegenüber dem Thema Pädagogik zum Ausdruck (2)

Zum Ende hin brachte sich auch J2 in die Thematik gute Erziehung ein und beschrieb folgende Situation: „mich hat mal einer angeredet, ob ich eine - keine gute Erziehung habe, in der Schule - irgend so eine fremde Frau“ (ZNr. 2341 - 2343). Das erneute Aufrollen des Themas gute Erziehung von J2 könnte darauf hindeuten, dass er/sie

- auch erfahrungsbasiertes Wissen zu dieser Thematik hatte und dieses der Gruppe mitteilen wollte,
- auf einer anderen Ebene versuchte sich in die Gruppe einzubringen bzw. versuchte einen anderen Zugang zu wählen, da ihm/ihr die Kinderthematik fremd war.

Siehe dazu Ausschnitt 21.

2341 J2: mich halt mal einer angeredet, ob ich eine - keine gute 2342 Erziehung habe - in der Schule - irgend so eine fremde 2343 Frau eine	J1, J3, J4 Blick in Richtung J2 J3 bewegt etwas hin und her innerhalb der Tasche des Pullovers
2344 J4: [J4 stellt eine Frage, bezogen auf die Thematik]	
2345 J2: ich hab gesagt, warum redest du mich an, ich kenn 2346 dich mal gar nicht	
2347 M: mhm	
2348 J1: is eh kloa, wann - wann mas ned kennt, dann kann 2349 mas ah goa ned sogen, oba - i kenn eben de wos eben 2350 neben mir wohnt, die Familie schon seit jetzt drei, vier 2351 Jaon	
2352 M: mhm	

Ausschnitt 21: J2 versucht sich in die Thematik: Kindererziehung einzubringen

In diesem Ausschnitt 21 könnte J1s Anschlussproposition „is eh kloa, wann mas ned kennt, dann kann mas ah goa ned sogen, oba - i kenn eben de wos eben neben mir wohnt“ (ZNr. 2348 - 2350) weiter interpretiert werden. J1 wollte seine vorherigen Propositionen über die Kindererziehung seiner/ihrer Nachbarn begründen bzw. rechtfertigen, indem er/sie wiederholte, die angesprochene Familie zu kennen.

Eine weitere Interaktion aller RT-Teammitglieder zur Thematik Kindererziehung konnte durch eine Erzählung von J3 festgestellt werden, siehe dazu Ausschnitte 22 und 23.

2217 J3: wenn ah amoi wos gessen hat, dann war's unglaublich drei in der früh ah MC
 2218 J1: WOS
 2219 J4: [J4 führt Opposition an]
 2220 J3: jo
 2221 J2: WOS
 2222 J3: jo wo i ma ah dann gedacht hab ah -
 2223 J1: des na des na des is
 2224 J3: Frechheit, Blödsinn
 2225 J1: des is dann wieder zu
 2226 J3: ja

Ausschnitt 22: Weiterführung der Thematik Kindererziehung und gemeinsame Abneigung wird deutlich

2239 J3: oda was dann auch, oda wo ich dann ah auch
 2240 dabei gewesen bin, da war ich, war ich auch bei denen
 2241 übernachtet
 2242 J1: jo
 2243 J3: und=e dann sind ma irgendwie mitten in der Nacht
 2244 mal in eine Bar gegangen mit dem Klien
 2245 J2: ((lacht))
 2246 J1: WOS
 2247 J2: ((lacht))

Ausschnitt 23: Weiterführung der Thematik Kindererziehung und gemeinsame Abneigung wird deutlich

Durch eine gemeinsame Abneigung gegenüber der nicht entsprechenden Norm der Kindererziehung (3 Uhr in der Früh in einem Fast-Food-Restaurant) wird deutlich, wodurch ein inkludierender Modus erkennbar ist. Diese gemeinsame Reaktion lässt eine verknüpfte Orientierung feststellen. Alle äußerten ihre Abneigung gegenüber solch einer Erziehung und drückten ihr Unverständnis darüber aus. Insbesondere J1 verstärkte dieses Unverständnis mit ihrer/seiner Mimik und Gestik. Er/Sie knabberte an den Fingernägeln und bewegte sich auf der Couch hin und her. Diese Gemeinsamkeit kann sich darauf beziehen, dass die Jugendlichen ein anderes familiäres Umfeld kennen und eine für sie richtige Elternerziehung eine andere Gestalt hat. Es kann daraus geschlossen werden, dass ein Verantwortungsfühl herrscht, das durch ihre Eltern/Erzieher vermittelt wurde.

Weiters zeigt der Diskursverlauf, dass J1, J2 und J3 schon Erfahrungen zu der Thematik Erziehung/Pädagogik sammeln konnten und diese in die Gruppe einbringen wollten, dies könnte auf ein erfahrungsgebasiertes bzw. habituelles Wissen hindeuten.

Der zweite Teil des RT endete mit der Erzählung von J2 über eine Frau, die J2 eine schlechte Erziehung unterstellt hatte. M fasste das Gesagte und die gesammelten Punkte noch ein-

mal für die Gruppe zusammen und vergewisserte sich, ob noch jemand etwas sagen wollte. Dann verwies M auf die Pause und die nächsten Schritte (Abschluss des RT).

Der letzte Teil des RT beschäftigte sich mit der Reflexion über die Reflexion¹⁸⁰. Das bisherige Gruppengespräch bzw. die Gruppendiskussion wurde nun von den beiden Beobachterinnen (B1 und B2) neben den Jugendlichen reflektiert¹⁸¹. Währenddessen sprachen die Jugendlichen nicht und die Blicke waren meistens in Richtung B1 und B2 gelenkt. Zu Beginn lehnte sich J2 weiter in das Sofa zurück¹⁸², lachte und aß Salzgebäck. Das Lachen könnte mehrfach gedeutet werden.

- J2 hat etwas Lustiges gesehen,
- war ermüdet,
- nahm den Diskurs nicht ernst oder
- es könnte auch eine befremdliche Situation sein, wenn jemand in einer dritten Person über einen spricht und/oder
- Humor könnte zum Spannungsabbau genutzt werden und Form einer Emotionsregelung ist,
- fand etwas Gesagtes lustig.

M beobachtete J2 und wies non-verbal darauf hin, dass er/sie leise sein sollte. Dies wurde von J2 erkannt und mit einem non-verbalen, angedeuteten „Oh“ (ZNr. 2466) kommentiert. Hier lässt sich eine Zurechtweisung durch M erkennen, die möglicherweise Hierarchiegefälle hervorrufen bzw. führen könnte¹⁸³.

Die Beobachterinnen reflektierten über die realisierte Offenheit in der Gruppe, welche Aspekte sie besonders beeindruckt hatten und wie die Zusammenarbeit der Gruppe wahrgenommen worden war, siehe dazu z.B. Ausschnitt 24.

¹⁸⁰ Ein Hauptmerkmal eines RT, Näheres im Kapitel 5. *Das Reflecting Team (RT)*.

¹⁸¹ Genaue Sitzordnung dazu befindet sich im Anhang.

¹⁸² Wie bereits in den vorherigen Seiten besprochen wurde, könnte diese Haltung wegen seiner/ihrer Krankheit eingenommen worden sein.

¹⁸³ Dies lässt sich auch mit dem zu Beginn angeführten Thematik der Dominanz verknüpfen.

- 2427 B1: ahm – ich finde - das is so ein - eine Offenheit in der
 2428 Gruppe, wo sich nicht alle kennen, die sind heute kom-
 2429 men, schon wie jede einzelne, jeder einzelne der heute
 2430 reingekommen ist, in den Raum, wie sie sich begrüßt ha-
 2431 ben, wie sie sich sozusagen informiert haben, wer ist wer,
 2432 welche Gespräche in der Runde waren, des hat mi sehr
 2433 beeindruckt - und als wir dann gestartet haben hier, hat
 2434 sich jeder an Platz gsucht und mir scheint, jeder hat sich
 2435 wohlgefühlt und jede hat sich wohlgefühlt und es hat begon-
 2436 nen und es war weiterhin die Offenheit zu spüren, das
 2437 Interesse für einander, es war ka Pausen, kein Schwei-
 2438 gen, sonder - es war unglaublich für mi, wo ma sie gar
 2439 ned ah kennt, dass man sich so öffnet auch in - heite fin-
 2440 dest du das auch?
- 2441 B2: mhm - dem kann ich eigentlich nur zustimmen, das ist
 2442 auch ein Punkt den ich mir aufgeschrieben hab, diese
 2443 Offenheit, das hat mich ganz viel imponiert
- 2444 B1: mhm
- 2445 B2: so ganz viele Punkte das ich mir aufgeschrieben hab,
 2446 dieses gegenseitig aufeinander Rücksicht nehmen, wo
 2447 die Jugendlichen gsagt haben des is ihnen wichtig, dass
 2448 sie des selber auch so gelebt haben
- 2449 B1: mhm
- 2450 B2: also sie haben sich gegenseitig ausreden lassen, sie
 2451 haben wirklich aufeinander
- 2452 B1: hmm
- 2453 B2: sehr viel Acht gegeben, wer redet grade, jeder hat
 2454 den Raum gekriegt, - wo mein Gefühl den er irgendwie
 2455 braucht, also dieser wertschätzender Umgang füreinan-
 2456 der, der hat mi sehr beeindruckt
- J3 hat den Kopf auf der Hand abgestützt
 J2 isst das Salzgebäck
 J4 hat die Hände verschränkt
 J1 Blick in Richtung B1
- J2 lehnt sich zurück und isst weiter das Salzgepäck
- J2 formt mit dem Mund ein "oh" und M Blick in Richtung J2 und deutet mit dem Finger auf den Mund zu J2, symbolisiert dabei, dass J2 leise sein soll
 B1 bewegt den Kopf nach oben und unten (nicken)

Ausschnitt 24: B1 Reflexion über die Gespräche bzw. Gruppe

B1 und B2 reflektierten darüber, wie sich die Ko-Forscher/innen in der Gruppe wohlgefühlt haben, Vertrauen und gegenseitiges Interesse entgegengebracht haben, sei es non-verbal oder verbal. Zudem hatten die Beobachterinnen folgende Aspekte fasziniert. Jede/r habe den Raum bekommen etwas zu erzählen und sie würdigten die „Ernsthaftigkeit mit der sie bei den Themen woan“ (ZNr. 2531 - 2532). Auch die wahrgenommene Verknüpfung mit der Thematik Sicherheit wurde thematisiert und reflektiert, siehe dazu Ausschnitt 25.

2472 B1: mhm - und ah als dann die, ah die Frage war, was
2473 haben wir heute vor, da war das Thema, Übergang Schu-
2474 le Beruf und dann war auch so noch einmal die Frage=e -
2475 welche - Themen - bringen wir ein, was is uns wichtig,
2476 was is uns wichtig und wie sich da so viele Themen ah
2477 nacheinander ah jetzt do ah gezeigt haben und die sind
2478 nicht einfach do gelegen ja, sondern - manche Themen
2479 hat man sich noch genauer angeschaut und is wirklich
2480 tiefer in die Sachen hineingegangen, ah des zum Beispiel
2481 jetzt der Punkt Sicherheit, was bedeutet Sicherheit für mi
2482 und dann Sicherheit noch einmal ah - verknüpft mit einen
2483 anderen Thema und des heißt es war eine echte Diskus-
2484 sion, dass die - so viele Themen da waren und wirklich
2485 miteinander diskutiert worden ist und ich finde ah, dass
2486 die Gruppe so, ge_ diese Mischung gfoit ma - ja also da
2487 J2, da J4, da J1 und J3, so wie wirklich jeder und jede
2488 von die vier do is, präsent is im Raum, sich einbringt und
2489 ich hab nicht das Gefühl gehabt da is jemand - wo man
2490 jetzt sagen muss, ah, möchtest du was sagen, es war so
2491 ah Vertrauen da vom vom ah ersten Moment an, dass is
2492 da, mir gfoit auch das J3 do is und=e eh das sozusagen,
2493 dass Frauen i sog Mädchen, i sog Frauen, Frauen und
2494 Männer da sind

2495 J2: ((lacht))

2496 B1: dass auch gefällt mir auch von der Zu-
2497 sammensetzung und mi hat sehr beeindruckt, do da hab i
2498 einen großen Respekt davor, dass glei, also sozusagen
2499 das die Öffnung so woa, dass man über ein persönliches
2500 Thema gesprochen hat - ah über - ah die - de eigene Er-
2501 schwernis oder Verletzung und wie die anderen in der
2502 Gruppe darauf eingegangen sind, wie die Reaktion woa -
2503 wie das so miteinander dann passiert is, ah noch amal
2504 wie in der respektvollen Art, wie du es auch gesagt hast

2505 B2: könnte auch ein Zeichen sein für die Atmosphäre,
2506 dass sich jeder wohlfühlt oder so so öffnet, das Vertrauen,
2507 dass es in der Gruppe bleibt

2508 J2: ((lacht))

2509 B1: mhm - ja und jetzt könnte ich mir jetzt könnte mir vor-
2510 stellen, das war heute /das erste Treffen ((lachend))/ und i
2511 könnte mir vorstellen, dass die weiteren Treffen ah so toll
2512 ablaufen werden, dass do noch einmal, also heut waren
2513 so viele Themen do, dass bei de nächsten Treffen noch
2514 einmal vielleicht ah Thema mehr im Raum is, wo auch
2515 miteinander diskutiert wird, wo jeder und jede sich ein-
2516 bringt und von sich wieder erzählt, also ich könnte mir
2517 vorstellen, dass das wirklich gelungen - werden kann in
2518 der Zukunft auch oder hab i des jetzt grammatisch
2519 richtig gesagt, dass es ein gelungenes Reflecting TEAM

2520 J2: ((lacht))

2521 B1: über also dann über die nächsten Jahre sein kann,
2522 das wär schön, ja wär schön, wenn wenn wir uns alle da
2523 Treffen könnten, i hab da glaub ich, i bin da sehr zuver-
2524 sichtlich --

2525 J2: ((lacht))

2526 B1: magst du noch was ergänzen, magst du noch was
2527 sagen

2528 B2: also die wichtigsten Punkte sind angesprochen wor-
2529 den, i bin einfach - dankbar, muss i ganz ehrlich sagen,
2530 für die Zeit die sie sie genommen haben - am Samstag,
2531 mit der Leidenschaft und mit der Ernsthaftigkeit mit der
2532 sie bei den Thema woan, also i hab den Eindruck, dass
2533 sie - dass es ihnen auch Spaß gemacht hat, gemeinsam -
2534 zu zu reden, nachzudenken -- und ich bin schon sehr ge-
2535 spannt

J3 Blick in Richtung Boden, lehnt sich
danach zurück und hat in der Hand et-
was Kleines und bewegt dieses Ding in
J3s Hand hin und her

J1 Blick in Richtung B1

J2 Blick in Richtung M

J2 hat die Augen zu bis J2, der Name,
ausgesprochen wird von B1

J1, J2, J3, J4 sprechen nicht, Blick in
Richtung B1 (hören zu)

J3 zwinkert

J1 Blick in Richtung Wanduhr und zupft
an den Lippen

J3 Blick in Richtung B1

J1, J2, J3, J4 sprechen nicht
J4 Blick durch die Runde

J2 liegt auf dem Sofa

J1 hat die Händ an den Lippen und zieht
daran

J3 Blick in Richtung B3 und dann Hände
im Gesicht, abgestützt

Nach den Reflexionen von B1 und B2 waren nun die Jugendlichen an der Reihe. Sie konnten das Gesagte reflektieren, weiter ausführen oder korrigieren. Die Jugendlichen ratifizierten die Reflexionen der Beobachterinnen und drückten keine Divergenz bzw. Opposition aus. Sie empfanden es spannend und interessant, dass sie zuhören konnten, was jemand über sie äußerte¹⁸⁴. J1 und J3 sahen die Reflexionen als eine Art Feedback, wie sie die Aufgaben der Projektmitarbeiterinnen gelöst haben, siehe dazu Ausschnitt 26.

2523 M: diesem in diesem Forschungsprojekt und
2524 jetzt erwarten die beiden - die beiden - ah=e Beobachte-
2525 rinnen die uns jetzt gesagt haben, was sie gesehen ha-
2526 ben, für uns ja nu ein Feedback, ob des so stimmt, ob's
2527 ihr des ah so erlebt habt's oda
2528 J2: jo
2529 M: oder ob des irgendwie ein falscher Eindruck war oder
2530 J2: na - für mi ned
2531 M: ned, für dich nicht - mhm
2532 J2: na
2533 J1: na
2534 J4: [J4 führt eine Anschlussproposition an]
2535 M: ja – wie ist das Gefühl, wenn da jemand wer sitzt und
2536 über einen spricht
2537 J4: [J4 führt eine Anschlussproposition an]
2538
2539 J1: ja genau
2540 J3: genau
2541 J4: [J4 führt eine Anschlussproposition an]
2542 J1: /es is irgendwie ungewohnt, aber trotzdem - ah guad
2543 das ma einfach ah a Feedback kriagt ((mit einer leisen
2544 Stimme))/
2545 M: mhm
2546 J3: ja das wollt ich auch grad sagen, einfach man kriagt
2547 auch gleichzeitig auch ein Feedback halt
2548 M: mhm
2549 J2: für mich ist das ja auch ok, weil - sie können ja über
2550 mich reden, das wird ja niemanden eh=e gesagt oder wird
2551 ja niemanden so erzählt, also für mich is es OK
2552 M: mhm
2553 J2: die da über mich reden

Ausschnitt 26: Die Reflexionen von B1 und B2 wurden als eine Art Feedback von J1 und J3 empfunden

Der Ausschnitt 26 macht deutlich, dass ein wesentlicher Teil der RT – die Reflexion über die Reflexion – verloren ging. Im Sinne der RT geht es darum, über die Reflexion(en) der Beobachterinnen zu reflektieren. Es wurden keine Reflexion(en) von den Jugendlichen vorgenommen und lediglich das Gesagte ratifiziert. Ein Grund dafür könnten die einleitenden Worte von M ge-

¹⁸⁴ Dies spiegelte sich auch in den Annahmen des Kapitels 5. *Das Reflecting Team (RT)* wider.

wesen sein. Nachdem B1 und B2 über die Gruppendiskussion reflektiert hatten und zurück auf ihre Plätze gegangen waren, wurde von M eine Erzählauflaufforderung an die Gruppe geäußert. Dazu verwendete M den Satz „diesem in diesem Forschungsprojekt und jetzt erwarten die beiden - die beiden - ah=e Beobachterinnen die uns jetzt gesagt haben, was sie gesehen haben, für uns ja nu ein Feedback, ob des so stimmt, ob's ihr des ah so erlebt habt's oda“ (ZNr. 2551 - 2555). J3 und J4 machten nun auch Gebrauch von dem Wort Feedback und erachteten es als positiv, dass sie gleichzeitig ein Feedback von den Beobachterinnen bekamen. Ziel eines RT ist es jedoch nicht die Reflexion als eine Art Feedback zu verstehen, sondern als eine Anregung für ein weiteres Reflektieren innerhalb der Gruppe. Feedbacks können wertende Aussagen bzw. eine Rückmeldung darüber sein, wie ich oder die Gruppe etwas – gut oder schlecht – gemacht habe/hat oder eine Korrektur von Verhaltensweisen sein. J4 macht durch seine/ihre Aussage deutlich, dass er/sie Feedback als eine Rückmeldung erachtet, wie die heutigen Fragen bzw. Aufgaben gelöst wurden. Das Gesagte bzw. die Reflexionen von B1 und B2 sollten nicht als eine Wertung betrachtet werden. Zu eruieren gilt, was die Jugendlichen mit dem Begriff gemeint haben bzw. in Verbindung setzten. Es kann davon ausgegangen werden, dass das Wort Feedback verwendet wurde, da dies zu Beginn von M in die Gruppe impliziert wurde. Darüber hinaus wird durch die bisherigen Interpretationen angenommen, dass die Jugendlichen in einer bestimmten Feedback-Kultur aufgewachsen sind, wo Feedback als soziale Norm angesehen wird und Bestandteil eines schulischen Alltags ist. Es ist nicht nur eine Technik, sondern stellt auch eine gemeinsame Haltung dar. Somit ist die Terminologie des Feedbacks nichts unbekanntes, demzufolge ist es von großer Bedeutung zu klären, welches Verständnis dahinter liegt.

Des Weiteren stellt das Wort „erwarten“ eine verstärkte Erzählauflaufforderung durch M gegenüber der Gruppe dar. Somit könnte der Raum für Reflexionen der Jugendlichen verhindert worden sein. Der Begriff „erwarten“ setzt ein vorausgesetztes Eintreffen einer Sache, einer Haltung oder eines Verhaltens voraus, die als Zwang erachtet werden könnte. Die angeführte Passage zeigt, dass eine hohe Sprachsensibilität gefordert ist, um die Jugendlichen für eine Reflexion über die Reflexion vorzubereiten. Es kann erkannt werden, dass gelernt werden muss, wie eine Gruppe zum Reflektieren anzuregen ist ohne sie dabei in eine Richtung zu lenken, siehe dazu in den nächsten (Unter-)Kapiteln 8.4. Analyse der identifizierten Basis-typik und 9. Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse.

Das erste RT mit den Jugendlichen endete mit einem allgemeinen Feedback an die Projektmitarbeiterinnen, dass den Jugendlichen der Tag gefallen hatte und ein Dankeschön an die Jugendlichen wurde ausgedrückt. Das Feedback wurde von M und B1 erfragt und nicht von den Jugendlichen selbstständig in den Diskurs eingefügt.

8.3.5. Die (fallinterne) Typenbildung

Der abschließende Teil der Methode ist die Ausformulierung von Typiken, die Typenbildung¹⁸⁵. In der Diskursbeschreibung wird der ganze Fall betrachtet, während in der Typenbildung einzelne Sequenzen bzw. Stellen des Falles einer Typik zugeordnet werden. Unterschiedliche Erfahrungsräume und Orientierungen werden differenziert und eine Verbindung zu Erlebnis- oder Existenzhintergründen wird hergestellt, wodurch spezifische Haltungen identifiziert werden können. Zu beachten gilt, dass eine Typenbildung unterschiedliche Erfahrungsräume der Gruppenmitglieder voraussetzt (vgl. Bohnsack 2003: 51, 141f), welche in der Diskursbeschreibung ersichtlich wurden und somit vorhanden sind¹⁸⁶. Im Vordergrund der Typenbildung stehen dabei die Hervorhebung von spezifischen Orientierungen und die Betonung der Erlebnishintergründe (vgl. Bohnsack 2008: 141f).

In der reflektierenden Interpretation und Diskursbeschreibung konnten unter anderem mithilfe der verwendeten Begrifflichkeiten (z.B. Proposition, Ratifikation, Opposition, ...) und der zuvor geleisteten Auswertungsschritte verschiedene Orientierungsrahmen deutlich werden (vgl. Unterkapitel 8.3.3. und 8.3.4.). Laut Bohnsack (2003: 135f) wird in der reflektierenden Interpretation mithilfe sogenannter formulierter Gegenhorizonte eine Identifizierung der Orientierungsrahmen durchgeführt und es ist ein essentieller Teil für die Charakterisierung der Erfahrungsräume einer Gruppe. Es werden Themen, die im Diskursverlauf angesprochen werden, in einem bestimmten Gegenhorizont abgehandelt¹⁸⁷. Dabei kann dieser Gegenhorizont eine negative oder positive Form einnehmen. Des Weiteren kann, so laut Bohnsack (2003: 139), ein gedanklicher (negativer oder positiver) Gegenhorizont gebildet werden, der auf hypothetischen Vorstellungen¹⁸⁸ beruht. Ein gedankenexperimenteller Horizont kommt dann zustande, wenn kein Gegenhorizont des analysierten Diskurses von der Gruppe thematisiert wurde. Dadurch, dass es sich jedoch um einen „Fall“¹⁸⁹ handelt, werden die Gegenhorizonte in der Typenbildung durchgeführt, um die identifizierten Typen abgrenzen zu können und auf den dahinter liegenden Orientierungsrahmen hinzudeuten. Infolgedessen werden durch die formulierten Gegenhorizonte, die erarbeiteten Orientierungsrahmen (bzw. in diesem Falle zusätzlich die Typen) näher spezifiziert. Überdies wird die Aufstellung der Gegenhorizonte in der Typenbildung charakterisiert, um auch Bezüge zu den einzelnen Er-

¹⁸⁵ Anzumerken ist, dass es verschiedene „Arten“ einer Typenbildung gibt, die miteinander (auch in Teilen) in Verbindung stehen. Dazu gehören z.B. die sinngenetische, soziogenetische, praxiologische Typenbildung oder Typenbildung des Common Sense (siehe dazu z.B. Bohnsack 2007 oder 2008). Im Rahmen dieser Masterarbeit wird von keiner spezifischen Typenbildung ausgegangen, sondern das Grundgerüst der Typenbildung nach Bohnsack (2001, 2003, 2007, 2008) angewendet bzw. modifiziert. Der Grund dafür ist, dass es sich um die Analyse eines Falles handelt und nicht von mehreren Fällen (bei welchem fallübergreifenden Muster erkennbar sind). Im Groben kann in Teilen von einer sinngenetischen Typenbildung gesprochen werden, die laut Bohnsack (2010: 59) „sich auf dem Weg der Abduktion auf die Suche nach dem genetischen Prinzip, nach dem modus operandi, welcher die Alltagspraxis in deren unterschiedlichen Bereichen in homologer Weise strukturiert“. Im Falle der Masterarbeit stellen die unterschiedlichen Bereiche die identifizierten Themen dar (z.B. Autonomie) und werden anhand der Typenbildung und der zuvor geleisteten Analysen auf homologe Aspekte untersucht und strukturiert.

¹⁸⁶ Seien es unterschiedliche Erfahrungsräume durch die verschiedenen Behinderungen der Jugendlichen, das unterschiedliche Alter oder der bevorstehende Übergang (z.B. SEK I - Beruf, SEK II - weitere Ausbildung, ...).

¹⁸⁷ Z.B. wurde der Typ *vorhandene partizipative Kooperation im ersten RT* identifiziert und der dazugehörende negative Gegenhorizont *keine partizipative Kooperation im ersten RT* formuliert.

¹⁸⁸ Diese sind je nach Erfahrungsbasis und -hintergrund des/der Interpreten/in unterschiedlich (vgl. Bohnsack 2003: 139).

¹⁸⁹ Erstes RT mit den Jugendlichen, Näheres dazu im darauffolgenden Absatz.

lebnishintergründen herausarbeiten zu können¹⁹⁰. Somit wird die Forschungsfrage – mit Bezug auf die Diskursbeschreibung – beantwortet, siehe Kapitel 9. *Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse*.

Aufgrund forschungsökonomischer Gründe (das Auswertungsmaterial¹⁹¹ wurde aus einem RT mit Jugendlichen erhoben¹⁹²) kann eine fallübergreifende Typenbildung, die in der Literatur vermehrt Anwendung findet, nicht durchgeführt werden. Demzufolge werden im Rahmen dieser Masterarbeit die Identifizierungen von Typiken fallintern vorgenommen¹⁹³. Eine fallübergreifende Analyse wäre jedoch für künftige Arbeiten als Thema anzudenken. Für einen besseren Überblick der erarbeiteten Typiken¹⁹⁴ des ersten RT mit den Jugendlichen¹⁹⁵ werden drei Untergliederungen – Basistypik, Typik(en) und Typ(en) – vorgenommen, siehe exemplarisch dazu Abbildung 15.

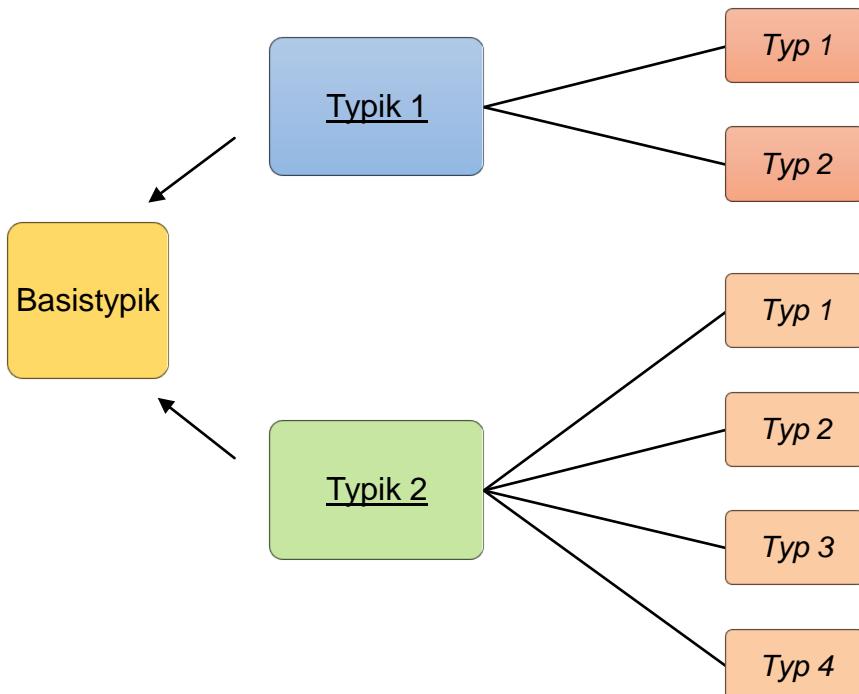


Abbildung 15: Untergliederung der identifizierten Typiken (eigene Darstellung)

Die Untergliederung kann als eine Art Kategorisierung¹⁹⁶ der Ergebnisse erachtet werden. Eine ähnliche Vorgehensweise einer überblicksmäßigen Darstellung wurde bereits im ersten Schritt der formulierenden Interpretation – thematische Gliederung – durchgeführt (OT, UT,

¹⁹⁰ „Abstraktion innerhalb eines Falles“ (Bohnsack 2007: 235).

¹⁹¹ Transkript und Beobachtungsprotokoll.

¹⁹² Es werden im Frühjahr oder Sommer 2018 weitere RT mit den Jugendlichen stattfinden und von anderen Masterstudierenden betreut. Das Miteinbeziehen mehrerer/aller RT mit den Jugendlichen würde nicht in Relation mit dem zeitlichen Aufwand einer Masterarbeit stehen.

¹⁹³ Daher auch das Adjektiv fallintern in der Überschrift des Unterkapitels 8.3.5. (*Die fallinterne Typenbildung*).

¹⁹⁴ Dabei wurden (wie auch in den ersten drei Auswertungsschritten) nicht nur alle verbalen Äußerungen bzw. Themen der Jugendlichen berücksichtigt, sondern auch die non-verbale Gestik, Mimik und Haltung miteinbezogen.

¹⁹⁵ Mithilfe der Typenbildung in Anlehnung an Bohnsack (2001, 2003, 2007)

¹⁹⁶ Die „Bildung von Sub-Typen oder Sub-Kategorien, die auch als „Dimensionalisierung“ bezeichnet wird (vgl. Strauss, 44ff) oder das, was Glaser/Strauss (1969, 23ff u. 55ff) im Sinne einer Ausdifferenzierung von Typen oder Kategorien („categories“) als die Generierung von Eigenschaften („properties“) dieser Kategorien beschrieben haben“ (Bohnsack 2008: 249).

UUT). Die erarbeiteten Bezeichnungen für die erhobenen Typiken orientieren sich dabei an der formulierenden Interpretation. Die Begriffe wurden entweder von den Jugendlichen selbst formuliert (z.B. Sicherheit) oder von mir hergeleitet (z.B. partizipative Kooperation). Der gewählte Begriff soll die analysierte Thematik der spezifischen Typik übergreifend zusammenfassen. Darüber hinaus sollte angemerkt werden, dass eine Verbindung der identifizierten Themen des Diskurses und die daraus resultierende hohe Dichte in spezifischen Themen¹⁹⁷ nicht in der Auswertungsmethode nach Bohnsack zusammengefasst werden. Dabei handelt es sich in einer von uns¹⁹⁸ modifizierten Auswertungsmethode von Bohnsack, da keine weiteren Fälle mit eingebunden werden können. Durch die Abänderung des Verfahrens¹⁹⁹ kann eine bessere Veranschaulichung der erhobenen Ergebnisse und dennoch eines der Ziele der dokumentarischen Methode, die Generierung von Typiken, erreicht werden.

Insgesamt konnten fünf Typiken²⁰⁰ – die jeweils in mehrere Typen unterteilt wurden – mithilfe der dokumentarischen Methode nach Bohnsack (2001, 2003, 2007, 2008, 2010) herausgearbeitet werden, siehe Abbildung 16.

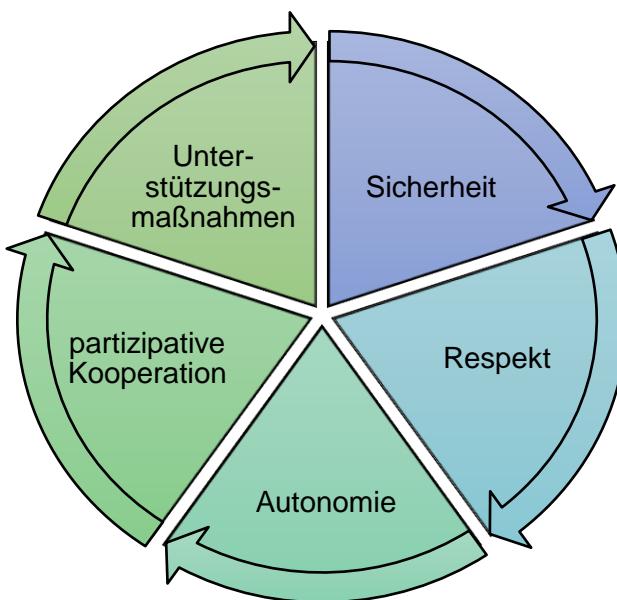


Abbildung 16: Identifizierte Typiken des ersten RT der Jugendlichen mit Behinderung (eigene Darstellung)

In den nächsten Seiten werden die identifizierten Typiken²⁰¹ mit den dazugehörigen Typen einzeln mit Grafiken erläutert und analysiert, um zu einer Konklusion bzw. einer Basistypik zu gelangen, die im anschließenden Unterkapitel 8.4. analysiert wird.

¹⁹⁷ Vgl. dazu Unterkapitel 8.3.4 *Die Diskursbeschreibung*.

¹⁹⁸ Die im Rahmen des FWF-Projekts die Masterarbeit schreiben und dieselbe Erhebungs- und Auswertungsmethode haben.

¹⁹⁹ Der letzte Schritt (Typusbildung) der dokumentarischen Methode nach Bohnsack.

²⁰⁰ In erster Linie auf Menschen/Jugendliche mit Behinderung bezogen.

²⁰¹ Die nachfolgenden Typiken wurden aufgrund meiner spezifischen Fokussierung auf den Übergangsplanungsprozess und die partizipative Kooperation und vor dem Hintergrund der Forschungsfrage erarbeitet, wodurch mögliche weitere Typiken, die sich aus einer anderen Perspektive ergeben könnten, nicht berücksichtigt werden.

Typik 1: Die Unterstützungsmaßnahmen für Menschen mit Behinderung

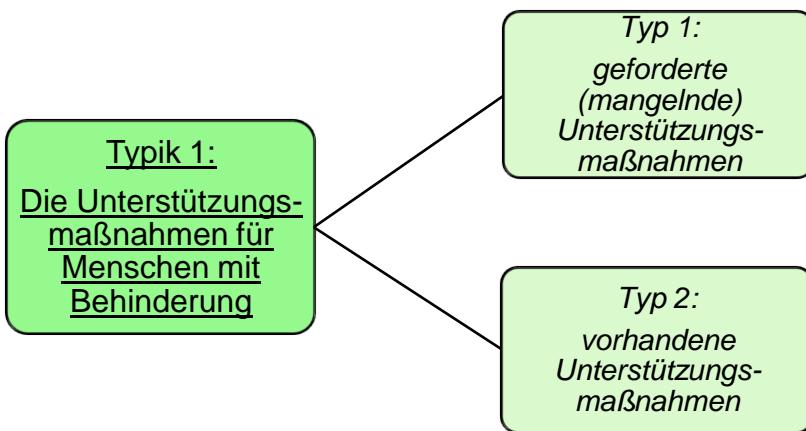


Abbildung 17: Typik 1: Die Unterstützungsmaßnahmen mit den identifizierten Typen (eigene Darstellung)

Die Typik 1: Die Unterstützungsmaßnahmen für Menschen mit Behinderung²⁰² bezieht sich auf allgemeine vorhandene oder weitere gewünschte Maßnahmen für Menschen mit Behinderung. Dabei handelt es sich einerseits um generelle Forderungen z.B. an den Staat²⁰³, die Leitungsperson²⁰⁴ oder das familiäre Umfeld, um sich in bestimmten Lebensbereichen²⁰⁵ (z.B. Schule oder Beruf) zurechtzufinden und/oder eine Gefährdung für das Wohlergehen der genannten Gruppe zu verhindern. Andererseits geht es auch um bereits erhaltene Unterstützungsmaßnahmen z.B. von der Familie, siehe Typ 2. Da allen Jugendlichen eine Behinderung zugewiesen wurde, handelt es sich hierbei um eine Thematik, bei der alle ausgehend von eigenen Erfahrungen mitdiskutieren bzw. weitere (unbekannte, neue) Perspektiven aufzeigen können. Des Weiteren weisen die Jugendlichen unterschiedliche Behinderungen auf, wodurch verschiedene Erfahrungsräume in der genannten Thematik geteilt und dadurch verschiedene Orientierungen charakterisiert werden konnten (vgl. auch dazu Unterkapitel 8.3.4. *Die Diskursbeschreibung*). Die ersten drei Auswertungsschritte²⁰⁶ haben gezeigt, dass sich diese Typik aus zwei Typen zusammensetzt, siehe Abbildung 17.

Der *Typ 1: geforderte (mangelnde) Unterstützungsmaßnahmen* fand in mehreren Passagen des Diskurses Anklang und lässt erkennen, dass mehr Förderung im Bereich von Unterstützungsmaßnahmen für Menschen mit einer Behinderung erfolgen sollte. Dabei wurden die Maßnahmen für Menschen mit einer Sehbeeinträchtigung²⁰⁷ von J1 und J4 in den Vordergrund gestellt, seien es mehr Rillen am Boden oder der verstärkte Einsatz der Blindenschrift im Berufsalltag. Darüber hinaus sollten auch Lesegeräte oder größer ausgedruckte Seiten

²⁰² Inkludierender Modus in der Diskursbeschreibung.

²⁰³ Z.B. bessere Kennzeichnung an öffentlichen Stellen, Näheres im nächsten Absatz.

²⁰⁴ Z.B. Blindenschrift an Arbeitsplätzen, größere Bildschirme für die Computer bzw. spezielle Lesegeräte, Näheres im darauf-folgenden Absatz.

²⁰⁵ Z.B. Schule oder Beruf.

²⁰⁶ Vgl. Unterkapitel 8.3.4. *Die Diskursbeschreibung*.

²⁰⁷ Dieser Begriff wurde von den Jugendlichen eingeführt.

für Menschen mit einer Sehbeeinträchtigung im Bereich der Arbeit oder Schule zur Verfügung stehen. Erkannt werden konnte, wie auch in der Diskursbeschreibung erläutert wurde, dass J1 und J4 besonders die notwendigen Maßnahmen²⁰⁸ für Menschen mit einer Sehbeeinträchtigung hervorheben und selbst durch erfahrungsbasierte Beispiele diese Notwendigkeit unterstreichen. Überdies wurden Rampen für Menschen mit einer körperlichen Einschränkung thematisiert, jedoch ohne erfahrungsbasierte Beispiele. Des Weiteren handelt es sich für die Jugendlichen um als selbstverständlich angesehene Maßnahmen für Menschen mit Behinderung, um z.B. dem Alltag, der Freizeit, dem Beruf oder der Ausbildung nachzugehen, wie z.B. J1 mit seinem Urlaubsbesuch im Bundesland A verdeutlichte. Durch keine ausreichende Beschriftung oder Kennzeichnung rannte J1 gegen eine Glastür im Wellnessbereich des Hotels. Im Allgemeinen handelt es sich um Angelegenheiten, Handlungen oder Aufgaben, die von der Gesellschaft als selbstverständlich erachtet werden und (aus der Perspektive der Jugendlichen) wenig Aufmerksamkeit zuteil wird. Die Jugendlichen wollen durch die Maßnahmen geschützt werden und keine Verletzungen im alltäglichen Leben erleiden, wie durch J1 mit ihrem/seinem Unfall im Urlaub erneut thematisiert wurde. Ein konjunktiver Erfahrungsraum – keine ausreichende Unterstützung – wurde dadurch erkennbar und dieser Orientierungsrahmen wird auf „homologe Weise“ (Bohnsack 2007: 238) demnach entsprechend als "Unterstützungsmaßnahmen fehlen" konkretisiert und bearbeitet.

Der zweite Typ: *vorhandene Unterstützungsmaßnahmen* stellt den positiven Gegenhorizont des ersten Typs dar. Dabei handelt es sich um die bereits vorhandenen Maßnahmen für Menschen mit Behinderung, die im Laufe des Diskurses von den Jugendlichen angesprochen wurden. Jene Maßnahmen, die als Unterstützung identifiziert werden können, waren die von der Familie bzw. des sozialen Umfeldes. Dazu zählt das Umbauen des Hauses um z.B. notwendige Rampen zu erhalten. Des Weiteren wurde die hilfreiche Unterstützung der Familie während der Krankheit(en), seien es der Transport und die Begleitung zur Physiotherapie oder ermöglichte Arztbesuche, thematisiert. Ersichtlich wurde, dass ohne die Eltern oder Familien vieles nicht machbar gewesen wäre und Dankbarkeit für diese Unterstützung wurde, im Speziellen durch J3, ausgedrückt. Lediglich J2 verdeutlichte, dass es bereits Maßnahmen für Menschen mit Sehbeeinträchtigung gäbe, jedoch wurden diese nicht als ausreichend identifiziert. J2 verdeutlichte somit einen lösungsorientierteren Ansatz und versuchte positive bzw. bereits vorhandene Maßnahmen anzuführen. J4 empfand dies nicht als eine ausreichende Unterstützung, wodurch die bereits erwähnte Opposition zwischen J2 und J4 zur angeführten Thematik (ausreichende Unterstützung für Menschen mit Sehbeeinträchtigung) zustande kam.

²⁰⁸ J1 und J4 sprachen dabei oft von besseren Kennzeichnungen, sei es in der Arbeit, Schule oder auf den Straßen und U-Bahnen.

Es lässt sich erkennen, dass die erwähnten Maßnahmen nicht ausreichend für die Jugendlichen erscheinen und eine Forderung für mehr Unterstützung im Allgemeinen besteht. Die Unterstützungsmaßnahmen wurden überdies mit dem genannten Aspekt Sicherheit aus der eingangs gestellten Frage (Was ist mir wichtig?) ausgebaut bzw. erneut mit anderen Sichtweisen aufgerollt und erweitert, wie in der nächsten Typik 2: Die Sicherheit erläutert wird.

Bezogen auf eine der Hauptthematiken (Übergang von SEK I in SEK II oder Beschäftigung) der Masterarbeit kann festgehalten werden, dass in diesen identifizierten Typiken kein expliziter Bezug zu dieser Thematik hergestellt wurde. Es handelt sich lediglich um allgemeine Unterstützungsmaßnahmen, die auch auf einen erfolgreichen Übergang zurückführen können. Denn ohne die beispielhaft erwähnten Techniken für Menschen mit einer Sehbeeinträchtigung kann der Übergang mit Barrieren gekennzeichnet sein. Auch die erwähnte Unterstützung in der Familie ist ein wesentlicher – und auch in der Literatur überaus essentieller – Einflussfaktor für einen erfolgreichen Übergang (vgl. dazu Unterkapitel 3.4. *Weitere Faktoren für einen erfolgreichen Übergang*).

Typik 2: Die Sicherheit

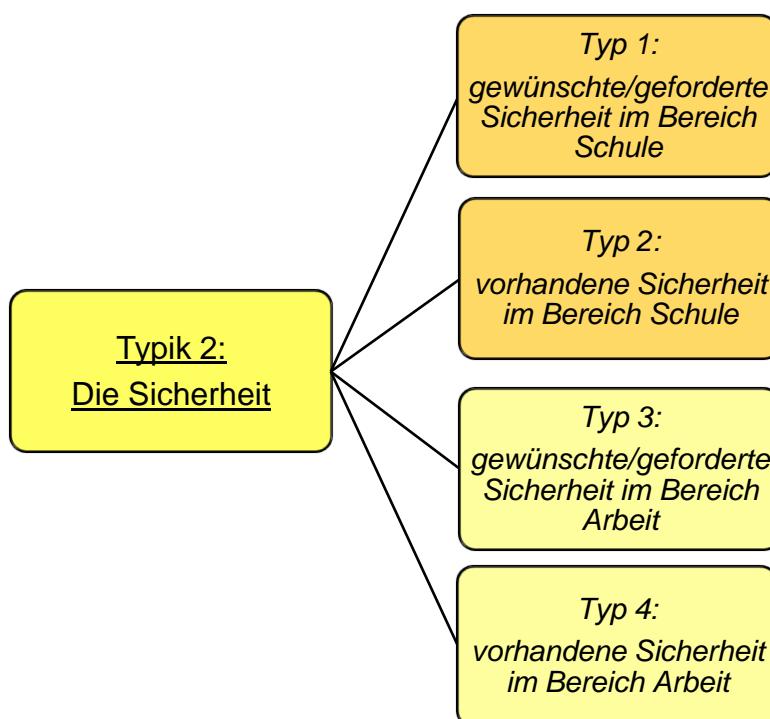


Abbildung 18: Typik 2: Die Sicherheit mit den identifizierten Typen (eigene Darstellung)

Für alle Jugendlichen des ersten RT wird angenommen, dass der Thematik Sicherheit²⁰⁹ eine wesentliche Bedeutung zugeordnet werden kann, da eine hohe Dichte zum Thema im Diskurs (vgl. 8.3.4. *Die Diskursbeschreibung*) und mehrere Anschlusspropositionen identifi-

²⁰⁹ Inkludierender Modus in der Diskursbeschreibung.

ziert wurden. Infolgedessen konnten gemeinsame Erfahrungshorizonte herausgearbeitet werden. Zudem ist es eines der wenigen Themen²¹⁰, die einen selbstregulierenden Diskurs ermöglichen und keine Initiierung oder Erzählauflaufforderung durch M benötigten, wodurch dies ein Hinweis auf die Relevanz des Themas für die Jugendlichen sein könnte (vgl. Unterkapitel 8.3.5.). Auch im Laufe des Diskurses konnten weitere Aspekte dieser Typik bzw. den jeweiligen Typen zugeordnet und in den nachfolgenden Absätzen angeführt werden. Die Bedeutung der Thematik Sicherheit wurde einerseits im Kontext der Schule und andererseits im Kontext Arbeit²¹¹ diskutiert. Dementsprechend wurden vier Typen anhand des erhobenen und analysierten Diskursmaterials herausgearbeitet, siehe Abbildung 18. Zu erwähnen gilt, dass diese Untergliederung durch M mit den angeführten Schwerpunkten am Anfang des zweiten Teils – der interaktiven Phase – des ersten RT erzeugt wurde. Dies wurde erzeugt, indem M zwei Plakate (Freizeit/Hobby und Schule/Beruf) vorbereitete und die Jugendlichen dann bat, die genannten Aspekte einer dieser Schwerpunkte zuzuordnen, siehe Unterkapitel 8.3.4. *Die Diskursbeschreibung.*

Beginnend mit dem *Typ 1: gewünschte/geforderte Sicherheit im Bereich Schule*, der nur selten im Diskurs sichtbar war, wurde in wenigen Sequenzen von den Jugendlichen diskutiert und es wurden keine persönlichen/eigenen Erfahrungen ausgetauscht. In den analysierten Passagen handelte es sich ausschließlich um die Sicherheit des physischen Wohles²¹² eines Schulkindes in den Unterrichtsfächern Werken oder Kochen. Es sollte darauf Acht gegeben werden, dass sich niemand selbst oder andere²¹³ verletzt. Der angeführte *Typ 2: vorhandene Sicherheit im Bereich Schule* bildet den gedanklichen (positiven) Gegenhorizont zu Typ 1. Es wurden keine Beispiele der bereits vorhandenen Sicherheit im Bereich der Schule angeführt bzw. Erfahrungen geteilt, da dieser Kontext des schulischen Settings nicht die „Hauptthematik“ der Materie Sicherheit für die Jugendlichen im identifizierten Diskurs darstellte. Der Diskurs wurde vor allem durch die Erzählung von J3 über den hürdenreichen Start in das Berufsleben geprägt und von der Gruppe selbst – gemeinschaftlich – in den Vordergrund gestellt. Es wurden lediglich Beispiele zur geforderten Sicherheit angeführt, diese aber nicht weiter ausgeführt. Hingegen wurden der weitere Typ 3 mit mehreren Erfahrungen und Perspektiven erörtert.

Der *Typ 4: vorhandene Sicherheit im Bereich der Arbeit* ist der gedankliche (positive) Gegenhorizont des Typs 3. Angenommen wird, dass den Jugendlichen die erwähnten Anforderungen an die Sicherheit im Kontext Arbeit (bzw die Sicherheitsmaßnahmen in den angeführten Berufen, wie adäquate Sicherheitskleidung) bekannt sind.

²¹⁰ Um die Themen Autonomie und Respekt entwickelte sich auch ein selbstregulierender Diskurs.

²¹¹ Die Priorität des Aspektes Sicherheit wurde vor allem in der Thematik Arbeit vermehrt diskutiert, da auch hier bereits Erfahrungen (insbesondere von J3) gemacht und mit der Gruppe detailliert geteilt wurden.

²¹² Nicht wie in der Typik 3: Der Respekt, in dem auch das psychische Wohl eines Menschen thematisiert wurde.

²¹³ Angenommen wird, dass diese Aufgabe den Lehrpersonen aufgetragen wird.

Der *Typ 3: gewünschte/geforderte Sicherheit im Bereich Arbeit* ist die „Orientierungsfigur“ (Bohnsack 2008: 238) der Typik 2 und begegnet dem *Typ 4: vorhandenen Sicherheit* gegenüber in einer besonders ausgeprägten Form. Es wurde in vielen Passagen des Diskurses eine hohe Affinität der Jugendlichen untereinander und über deren Erfahrungsräume, z.B. J3s hürdenreicher Start in die Arbeit, identifiziert. Dabei handelte es sich zu Beginn um erfassbare bzw. selbstverständliche Dinge, wie ausreichende Arbeitskleidung²¹⁴, Technik²¹⁵ und Ausrüstung²¹⁶ für Menschen mit entsprechenden Berufen, wie Bauarbeiter/in oder Lastwagenfahrer/in. Hierbei handelt es sich um das physische Wohl des/der Arbeitnehmers/Arbeitnehmerin. Alle Jugendlichen betonten, dass die Leitungsperson des jeweiligen Unternehmens bzw. Betriebs für die Sicherheit des/der Arbeitnehmers/Arbeitnehmerin verantwortlich sei. Diese angeführten Punkte wurden von den meisten Jugendlichen mit keinen Erfahrungsbeispielen, sondern mit einer allgemein geforderten Sicherheit für die angeführten Berufe ausgeführt. Keiner der Jugendlichen (dies ging aus den Analysen²¹⁷ hervor) arbeitet(e) in einer solchen Branche, dies kann eine Erklärung hierfür sein. Lediglich J3 verdeutlicht die Relevanz dieser Thematik mit ihrem/seinem Einblick in ihren/seinen ersten Start in das Berufsleben. Die Leitungsperson hielt die gewollte bzw. geforderte (physische) Sicherheit bezogen auf ihre/seine Behinderung nicht ein und gefährdete ihr/sein Leben. J3 wurde dadurch enttäuscht und beschrieb den Übergang als einen hürdenreichen Start (vgl. dazu 8.3.2. *Die formulierende Interpretation*, 8.3.3. *Die reflektierende Interpretation* und 8.3.4. *Die Diskursbeschreibung*). Dazu kamen auch das Nicht-Verstehen²¹⁸ und Nicht-Eingehen auf ihre/seine Behinderung hinzu. Die Behinderung und die dadurch verursachten Einschränkungen der Tätigkeiten im Betrieb A wurden nicht berücksichtigt, obwohl es von den Leitungspersonen versprochen worden war. Durch das Ignorieren der Einschränkung fehlte eine partizipative Kooperation, wodurch eine lebensgefährliche Situation für J3 entstand. Eine fehlende partizipative Kooperation²¹⁹ deshalb, weil die Bedeutung bzw. die Ernsthaftigkeit der Behinderung von J3 von der Leitungsperson nicht ausreichend berücksichtigt wurde. Dieser Umstand führte zu einer Überanstrengung und in weiterer Folge zu einer negativen Erfahrung in Bezug auf den Übergang in das Berufsleben. Die geforderte Sicherheit von J3 wurde nicht erfüllt und es wird deutlich, dass ein Übergang in den Beruf für die Jugendlichen nur dann erfolgreich gestaltet und erlebt werden kann, wenn die angeforderte (körperliche) Sicherheit gewährt wird. Die Sicherheit kann dadurch als eine der Grundvoraussetzungen für einen erfolgreichen Start in ein Berufsleben, eine soziale Integration oder als positiver oder negativer Einflussfaktor auf verschiedene Bereiche (z.B. Arbeit, Freizeit, Schule, ...) gesehen

²¹⁴ Es wird angenommen, dass es sich z.B. um Stahlkappenschuhe handelt.

²¹⁵ Hierbei wurde z.B. eine Tote-Winkel-Assistenz für Postbot/innen oder Lastwagenfahrer/innen angeführt.

²¹⁶ Hierbei wurden z.B. die entsprechenden Gehörschutze für die Arbeiter/innen an einer Baustelle erwähnt.

²¹⁷ Mithilfe der ersten drei Auswertungsschritten der dokumentarischen Methode.

²¹⁸ Die Leitungsperson verstand die Bedeutsamkeit des Nicht-Hebens durch J3s Behinderung nicht.

²¹⁹ Mehr dazu in der Typik 5: Die partizipative Kooperation.

werden. Der Aspekt „Sicherheit“ sollte in einem Übergangsplanungsprozess im Kollektiv²²⁰ erneut bzw. bewusst reflektiert werden, um somit diesen erfolgreich gestalten zu können und dadurch Erlebnisse, wie bei J3, zu verhindern.

Typik 3: Der Respekt

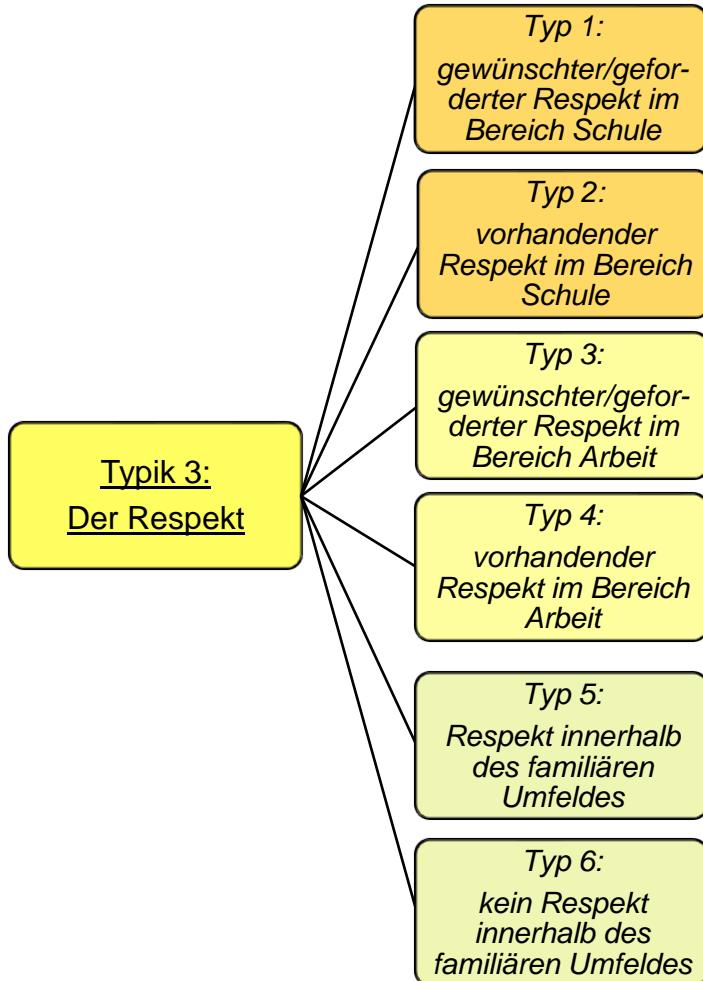


Abbildung 19: Typik 3: Der Respekt mit den identifizierten Typen (eigene Darstellung)

Thematisiert wurde nicht nur die Thematik Sicherheit im Rahmen des physischen Wohles²²¹ eines Menschen, sondern es wurden auch weitere Erfahrungen und Perspektiven an verschiedenen Stellen des Diskurses ausgeführt. Dabei wurde das Thema mit den Terminologien, „Menschen mit einer Behinderung nicht ausgrenzen“, „sich über Menschen mit einer Behinderung nicht lustig machen“ oder „Akzeptanz“ verknüpft und mit dem früher erwähnten Aspekt – der Respekt²²² – im Diskurs synthetisiert.

Zu Beginn des interaktiven Parts (Was ist mir wichtig?) führten die Jugendlichen gereiht unterschiedliche Punkte an, die im Anschluss näher erörtert wurden (vgl. 8.3.4. *Diskursbe-*

²²⁰ Gemeinschaftlich mit allen Akteur/innen eines Überganges.

²²¹ Z.B. nicht verletzt werden.

²²² Inkludierender Modus in der Diskursbeschreibung.

(schreibung), darunter befand sich auch der Begriff Respekt, wodurch die nächste Typik – *Typik 3: Der Respekt* – bestimmt werden konnte. Hierbei handelt es sich unter anderem um die Sicherheit des psychischen Wohles, denn Sicherheit wird auch als eine Art Respekt gegenüber Menschen mit Behinderung verstanden. Dabei konnten sechs Typen herausgearbeitet werden, siehe Abbildung 19. Die Untergliederung der Typik 3 orientiert sich in erster Linie, wie die Typik 2, an einem der gewählten Schwerpunkte – Schule und Arbeit – initiiert durch M. Darüber hinaus wurden zwei Typen im Bereich des familiären Umfeldes erarbeitet, da die Annahme aufgestellt wurde²²³, dass die Jugendlichen Respekt innerhalb ihres familiären Umfelds „erlernt“ haben (vgl. Unterkapitel 8.3.4.), worauf in den darauffolgenden Seiten Bezug genommen wird. Insbesondere unter dem Schwerpunkt Schule und Beruf fand ein selbstregulierender Diskurs statt und ein gemeinsamer Erzählhorizont konnte identifiziert werden, infolge dessen die ersten vier Typen aufgestellt wurden. Obwohl Respekt nicht unabhängig von der Typik 2: Sicherheit gesehen werden kann, wird die Thematik als eine eigenständige Typik erachtet. Aufgrund der immer wiederkehrenden Themen im Kontext des Respektes, „akzeptiert werden“, „nicht ausgegrenzt werden“ oder „nicht über einen lustig machen“, konnte ein kollektives Muster erarbeitet werden. Ferner soll die eigenständige Typik die Bedeutung der Thematik hervorheben. Daneben können alle fünf Typiken nicht unabhängig voneinander betrachtet werden, denn jede Typik ist auf eine gewisse Art und Weise miteinander verbunden, wodurch eine Basistypik erarbeitet werden konnte, dies wird im Unterkapitel *8.4. Analyse der identifizierten Basistypik* und *9. Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse* näher ausgeführt. Zusätzlich soll die Form der Abbildung 16 die miteinander verbundenen Elemente betonen.

Der *Typ 1: gewünschter/geforderter Respekt im Bereich Schule* wurde durch Erfahrungen von J1 thematisiert. J1 erzählte, dass ein Mitschüler keinen Respekt gegenüber den anderen Jugendlichen in der Klasse zeigte bzw. der Meinung war, dass er besser als alle anderen sei. Jedoch wies J1 den besagten Mitschüler zurecht und forderte somit den Respekt ein. Dies wurde von der Gruppe ratifiziert und somit auch gutgeheißen. Die Gruppe stimmte des Weiteren J1 zu, dass das Verhalten des Mitschülers respektlos gewesen sei, wodurch eine gemeinsame Orientierung (Definition des Begriffes Respekt für die Gruppe) festgehalten wurde. Der *Typ 2: vorhandener Respekt im Bereich Schule* stellt zu Typ 1 den gedanklichen (positiven) Gegenhorizont dar. Die Jugendlichen führten keine Erfahrungen zu dem genannten Typ 2 auf. Dabei könnte es sich um emotionale (Vertrauen untereinander, persönliche Bestätigung und Bestärkung durch Lehrpersonen oder Mitschüler/innen), moralische (Offenheit und/oder Toleranz gegenüber dem Fremden) und/oder individuelle Anerkennung der Leistungen und Stärken eines/r einzelnen Schülers/in handeln. Im Rahmen dieser aufgestell-

²²³ Mithilfe der zuvor geleisteten Auswertungsschritte.

ten Annahmen können keine Aussagen getätigt werden, da zum Thema kein ausführlicher Diskurs entstanden ist. Hierzu könnte in weiteren RT differenzierter eruiert werden.

Der Respekt wurde insbesondere im Kontext der Arbeit bzw. des Berufs thematisiert und mit erfahrungsbasiertem Wissen kommentiert und im Typ 3 (*gewünschter/geforderter Respekt im Bereich Arbeit*) zusammengefasst. Der Typ 4 (*vorhandener Respekt im Bereich Arbeit*) stellt den gedanklichen Gegenhorizont dar. Zu Beginn wurde der allgemeine Respekt innerhalb eines Betriebes angeführt, dazu tätigten die Jugendlichen Aussagen wie, dass „sich die Mitarbeiter/innen untereinander respektieren“ und auch „die Leitungsperson Respekt gegenüber den Mitarbeiter/innen haben sollte“ und umgekehrt. Besonders wurde hervorgehoben, dass die Leitungsperson nicht „überheblich“ gegenüber „seinen/ihren“ Mitarbeiter/innen sein sollte. J2 verdeutlicht dies allgemein mit dem Satz „nicht Leute ausgrenzen in der Firma“ (ZNr. 1352). Dabei handelt es sich um die Akzeptanz untereinander, wodurch Respekt erzeugt wird. Besonders J3 thematisiert dieses Thema mit erfahrungsbasiertem Wissen. Ihr/Sein Start in die Lehre war durch respektloses Verhalten der Leitungsperson gegenüber ihr/ihm mit Hürden gekennzeichnet, wie bereits in der Typik 2: Die Sicherheit erwähnt, war der Übergang von J3 in die Lehre aufgrund mangelhaft umgesetzter Sicherheitsmaßnahmen mit Hürden gekennzeichnet, die überdies durch respektloses Verhalten der Leitungsperson gegenüber J3s Behinderung und Person bedingt (verstärkt) wurden. J3 machte der Leitungsperson deutlich, dass er/sie durch ihre/seine Behinderung nichts Schweres heben dürfe, da sie/er Narben habe. Jedoch wurde dies von der Leitungsperson mit folgendem Kommentar abgetan: habe auch „Narben - und (...) muss trotzdem die Arbeit machen“ (ZNr. 1701 - 1702). Die Akzeptanz gegenüber ihrer/seiner Behinderung fand nicht statt und der gegenseitige Respekt ging dadurch verloren. Es scheint durch die Erfahrung von J3 erkennbar zu sein, dass der Respekt innerhalb des Überganges einen essentiellen Einflussfaktor einnimmt. Demzufolge ist Respekt – Gleichberechtigung durch das Zusammenarbeiten auf Augenhöhe – für eine partizipative Kooperation wesentlich (vgl. (Unter-)Kapitel 2.2. und 4).

Durch J3s Erzählung und die darauffolgenden Anschlusspropositionen wurde der Respekt allgemein in der Gruppe thematisiert und an mehreren Stellen im Diskurs angesprochen. Die Jugendlichen sprachen immer mehr über die allgemeine, gewünschte Form von Respekt gegenüber Menschen mit Behinderung. Forderungen wie das Nicht-Ausgrenzen und Nicht-Lustig-Machen wurden festgehalten, wodurch die Akzeptanz erneut eine Thematik im Diskurs fand. Menschen mit einer Behinderung sollten so akzeptiert werden, wie sie sind bzw. sollte ihnen so begegnet werden, wie jemand selbst behandelt werden möchte, denn nur so kann der gewünschte Respekt erzeugt werden, so die Jugendlichen (vgl. Unterkapitel 8.3.4.). Hierbei wurde zusätzlich die Höflichkeit in der Sprache gegenüber einem Individuum²²⁴ genannt. Die Jugendlichen selbst sehen Höflichkeit als einen wichtigen Punkt an (Was ist mir

²²⁴ Die Jugendlichen beziehen sich in diesen Punkt nicht explizit auf Menschen mit einer Behinderung.

wichtig?) und zeigten dies auch am Umgang der Gruppe miteinander, wie in der Typik 5: Die partizipative Kooperation näher differenziert wird.

Des Weiteren könnte die Vermutung aufgestellt werden, dass der Respekt in öffentlichen Bereichen, sei es in der Schule oder Arbeit (durch die geteilten Erfahrungen oder dem Wunsch der Jugendlichen nach Respekt) nicht ausreichend erscheint bzw. Jugendlichen mit Behinderung nur wenig den entgegengebracht wird. Es hatte nicht nur den Anschein, dass die Jugendlichen immerzu versuchen ihrem Gegenüber mit Respekt zu begegnen, sondern sie setzten ihre Forderung – untereinander mit Respekt begegnen – erfolgreich um.

Darüber hinaus sollte Respekt nicht auf Macht und Status²²⁵ beruhen, dies konnte vermehrt analysiert werden. Die hierarchischen Strukturen innerhalb eines Betriebes werden durch die Erzählungen der Jugendlichen (besonders durch J3) deutlich. Hierarchien werden nicht explizit im Kontext von Menschen mit Behinderung thematisiert, sondern vielmehr auf die Allgemeinheit bezogen. Durch stark ausgeprägte Hierarchien kann darüber hinaus die Informationsweitergabe blockiert werden (vgl. Kapitel 1. *Einleitung*), wodurch bspw. die Gefährdung der Gesundheit von J3 bzw. die Ernsthaftigkeit der Krankheit vernachlässigt wurde. Durch erzeugte Hierarchien, sei es z.B. im schulischen oder beruflichen Setting, werden Menschen jemandem untergeordnet, wofür die Jugendlichen kein Verständnis zeigten, indem sie selbst die Bedeutsamkeit von Respekt im Diskurs des Öfteren betonten.

Der Typ 4 stellt den gedanklichen (positiven) Gegenhorizont des Typs 3 dar. Die Jugendlichen thematisierten den vorhandenen Respekt im Bereich der Arbeit nicht, jedoch kann durch die bereits analysierten Passagen (vgl. Unterkapitel 8.3.4.) die Annahme getätigter werden, dass sie durch ihre Eltern Respekt kennengelernt haben. Mit den analysierten Passagen und den zuvor geleisteten Auswertungsschritten konnten die letzten beiden Typen der Typik 3: Der Respekt aufgestellt werden.

Der *Typ 5: Respekt innerhalb des familiären Umfeldes* lässt die Vermutung zu, dass die Jugendlichen wissen, was Respekt bedeutet und wie dieser gezeigt wird. Somit kann die Annahme aufgestellt werden, dass sie – sei dahingestellt in welchem Setting – respektiert wurden bzw. ihnen Respekt entgegen gebracht wurde, denn ihre Vorstellungen davon sind präzise. Resultierend daraus wird vermutet, dass die Jugendlichen eine Gemeinsamkeit einer konkreten familialen Alltagspraxis – bei der ich mich der Begrifflichkeiten von Bohnsack (2007) bediene – miteinander teilen. Dabei gewinnt die Familie den Charakter eines Milieus, welches durch ein kollektives Gedächtnis begründet werden könnte (vgl. Bohnsack 2007: 231). Hierbei wird von einer konjunktiven Bedeutung des Begriffes Familie gesprochen und diese als ein konjunktiver Erfahrungsraum bezeichnet (vgl. Bohnsack 2007: 231; zit. n.

²²⁵ Jemand könnte durch Macht Respekt erringen wollen, wodurch der hier umschriebene Begriff Respekt nicht erlangt werden kann. Respekt ist eine Haltung in Form von Wertschätzung, Aufmerksamkeit oder z.B. Interesse gegenüber einem anderen Individuum.

Mannheim 1980: 71ff, 244ff). Im Allgemeinen wird durch den Typ 5 eine Gemeinsamkeit – eine habituelle Übereinstimmung – gegenüber der Thematik Respekt deutlich, in welcher der Respekt gefordert wird, der in der Gemeinsamkeit der sozialen und sozioräumlichen Herkunft der Eltern fundiert ist, in der Respekt gelehrt und entgegengebracht wurde.

Zu diesem Typ konnte kein Gegenhorizont aus dem analysierten Diskurs aufgestellt werden, wodurch eine hypothetische Vorstellung gegenüber dem Typ 5 erstellt wurde, ein gedanklicher (negativer) Gegenhorizont (*Typ 6: kein Respekt innerhalb des familiären Umfeldes*). Die hypothetische Vorstellung ist jene, dass die Jugendlichen keinen Respekt von ihren Eltern erhalten und dies könnte z.B. darin deutlich werden, dass die Jugendlichen in ihrer Individualität nicht anerkannt werden. Dadurch werden die Jugendlichen möglicherweise in ihrer Selbstständigkeit beschnitten (im selbstständigen Denken, Handeln, Entscheiden) und somit Autonomie verhindert und dies kann sich weiterführend auf ihre soziale Identität auswirken, wie näher in der Typik 4: Die Autonomie ausgeführt wird.

Typik 4: Die Autonomie

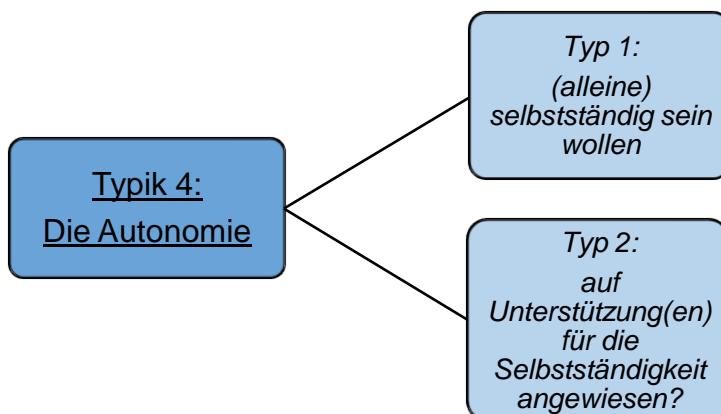


Abbildung 20: Typik 4: Die Autonomie mit den identifizierten Typen (eigene Darstellung)

Die nächste Typik: Die Autonomie soll die Thematiken der Selbstständigkeit, Selbstbestimmung²²⁶, Unabhängigkeit, Selbstverwaltung und Entscheidungsfreiheit zusammenfassend thematisieren. In mehreren Passagen des Diskurses wurden diese Themen angesprochen und mit Propositionen erläutert. Dabei wird die Typik 4 in folgende beiden Typen²²⁷ untergliedert, siehe Abbildung 20. Im Allgemeinen soll diese Typik die Bedeutsamkeit der Selbstständigkeit für die Jugendlichen und das Spannungsverhältnis zwischen Fremdbestimmung und Selbstbestimmung herausarbeiten. Jedes Individuum sollte die Möglichkeit zu autono-

²²⁶ Der Begriff muss durch unterschiedliche Kontexte differenziert gesehen werden. Wenn z.B. Menschen mit komplexer Behinderung in einer Wohngemeinschaft leben, kann es nicht gewährleistet werden, dass jeder das macht, was er/sie will, sondern es muss auch die Rücksichtnahme auf andere Menschen oder die Selbst- oder Fremdgefährdung beachtet werden. Im Falle der Jugendlichen des ersten RT kann dies jedoch ausgeschlossen werden, da es sich nicht um komplexe Behinderungen handelt und die Jugendlichen z.B. nicht in Wohngemeinschaften leben, sondern gemeinsam mit den Eltern.

²²⁷ Dabei soll das Fragezeichen beim Typ 2 die unterschiedlichen Situationen und Bedingungen der Jugendlichen repräsentieren.

men handeln besitzen. Die zwei identifizierten Typen zeigen jedoch, dass unterschiedliche Ausprägungen autonomer Handlungen bzw. Gedanken vorhanden sind, wie in den nächsten Absätzen erläutert wird.

Im *Typ 1: (alleine) selbstständig sein wollen* werden jene Aspekte zusammengefasst, die darauf hinweisen, dass die Jugendlichen den Alltag, Beruf oder Ähnliches selbstständig meistern wollen. Das Wort „alleine“ befindet sich deshalb in einer Klammer, da die Jugendlichen RT-Teilnehmer (unbewusst²²⁸) betonen, dass sie dabei Hilfe benötigen bzw. die Unterstützung der Eltern wesentlich erscheint. Die Jugendlichen symbolisieren, dass der Wunsch nach einer eigenen Wohnung oder die allgemeine Selbstständigkeit im Alltag vorhanden ist. Alltägliche Dinge, die für jeden anderen Menschen als selbstverständlich erachtet werden, wollen sie eigenständig erledigen und somit auch das Etikett einer Behinderung minimieren bzw. ablegen. Dabei kann auch die Privatsphäre gestärkt werden, die für die Entfaltung der Persönlichkeit notwendig ist, da jeder Mensch das Recht²²⁹ auf Privatsphäre hat. Auch in der UN-Behindertenrechtskonvention wurde der Schutz von Privatsphäre für Menschen mit einer Behinderung konkretisiert und auf die Situation für die genannte Gruppe angepasst. Dabei ist geregelt, dass kein willkürliches und rechtswidriges Eingreifen in das Privatleben von Menschen mit einer Behinderung stattfinden darf (vorzufinden im Artikel 22). Demzufolge können die Jugendlichen selbst entscheiden, wen sie in welcher Weise und in welchem Ausmaß in ihre Privatsphäre eingreifen lassen, wie auch von ihnen thematisiert wurde (vgl. Abbildung 13). Auch die eigene Wohnung fand in den Gesprächen Raum und wurde als unterschiedlich bedeutend erachtet. Das Alter, familiäre Umfeld²³⁰ und/oder die Persönlichkeit des Einzelnen sind dabei von Bedeutung (vgl. Unterkapitel 8.3.4.). Je nach Alter kann das Verlangen nach Privatsphäre, eigener Wohnung und der Selbstständigkeit im Alltag unterschiedlich geprägt sein. Des Weiteren kann auch das soziale Umfeld dazu beitragen, ob die Jugendlichen der Meinung sind, für eine eigene Wohnung bereit zu sein oder noch Hilfe im Alltag benötigen. Die Eltern können dabei eine wesentliche Rolle im Bereich der Fremd-²³¹ und/oder Selbstbestimmung²³² sein. Diese genannten Punkte und Aspekte repräsentieren den zweiten *Typ: auf Unterstützung(en) für die Selbstständigkeit angewiesen?* (dabei soll – zur Wiederholung – das Fragezeichen die unterschiedlichen Situationen und Bedingungen repräsentieren). Die

²²⁸ Unbewusst deshalb, da die Jugendlichen nicht direkt (mit den exakten Worten) erwähnten, dass sie ohne die Unterstützungen des familiären Umkreises vieles nicht meistern könnten, wie dies auch in der reflektierenden Interpretation deutlich gemacht wurde. Sie (J4, J3) sind einerseits sicher, dass sie eine eigene Wohnung haben möchten, jedoch noch nicht jetzt. Vielleicht deshalb, da die Eltern als wesentliche - gedachte - Unterstützung betrachtet werden (vgl. Unterkapitel 8.3.4. *Die Diskursbeschreibung*).

²²⁹ Dessen ungeachtet sollte die Privatsphäre als ein Menschenrecht erachtet werden und in der Gesellschaft verankert sein.

²³⁰ Das familiäre Umfeld kann wesentlich dazu beitragen, die Selbstständigkeit z.B. im Alltag zu erreichen. Dies wurde durch die Erzählungen von J3 deutlich, da ihre/seine Eltern und ihr/sein Opa damals das Haus umgebaut hatten (Rampen, bessere Hallungen, ...) um mit einem Rollstuhl gewisse Dinge selbstständig erledigen zu können.

²³¹ Das soziale Umfeld bzw. die Eltern können den Jugendlichen - bewusst oder unbewusst - den Eindruck vermitteln, dass sie auf die Hilfe der Eltern angewiesen sind. Dabei handelt es sich um eine Fremdbestimmung, die Zwang symbolisiert und durch Abhängigkeitsverhältnisse und Machtmisbrauch ausgeübt wird. Sie/Er stellt eine hierarchische geprägte Beziehung dar und lässt somit auch kein gleichberechtigtes Verhältnis, WIR-Gefühl oder Autonomie zu.

²³² Jedoch können die Eltern eine wesentliche Hilfe für das Erreichen einer Selbstständigkeit sein.

Jugendlichen selbst geben, in mehreren Passagen, zu verstehen, dass sie selbst noch nicht wissen, ob sie Unterstützung für die Selbstständigkeit brauchen oder nicht²³³.

Als Abschluss wird angemerkt, dass es sich hierbei nicht um das Finden²³⁴ von richtigen Definitionen (Selbstständigkeit, Selbstbestimmung, ...) handelt, da vielmehr die Erkenntnis entscheidend ist, „ob und in welchem Maße wir wirklich und konkret frei sind“ (Erich Fromm 1968b: 46). Daher stellt sich die Frage, wie weit den Jugendlichen ein selbstbestimmendes Handeln ermöglicht wird, wodurch partizipative Kooperation ermöglicht werden kann (im Hinblick auf die Übergangsforschung ein wesentlicher Punkt). Denn die Selbstbestimmung und das Einbringen der Jugendlichen in den Übergangsplanungsprozess werden als wesentlich erachtet (vgl. Kapitel 3). Darüber hinaus stellt Autonomie eine Bedingung für eine (partizipative) Kooperation dar (vgl. Kapitel 4).

Typik 5: Die partizipative Kooperation

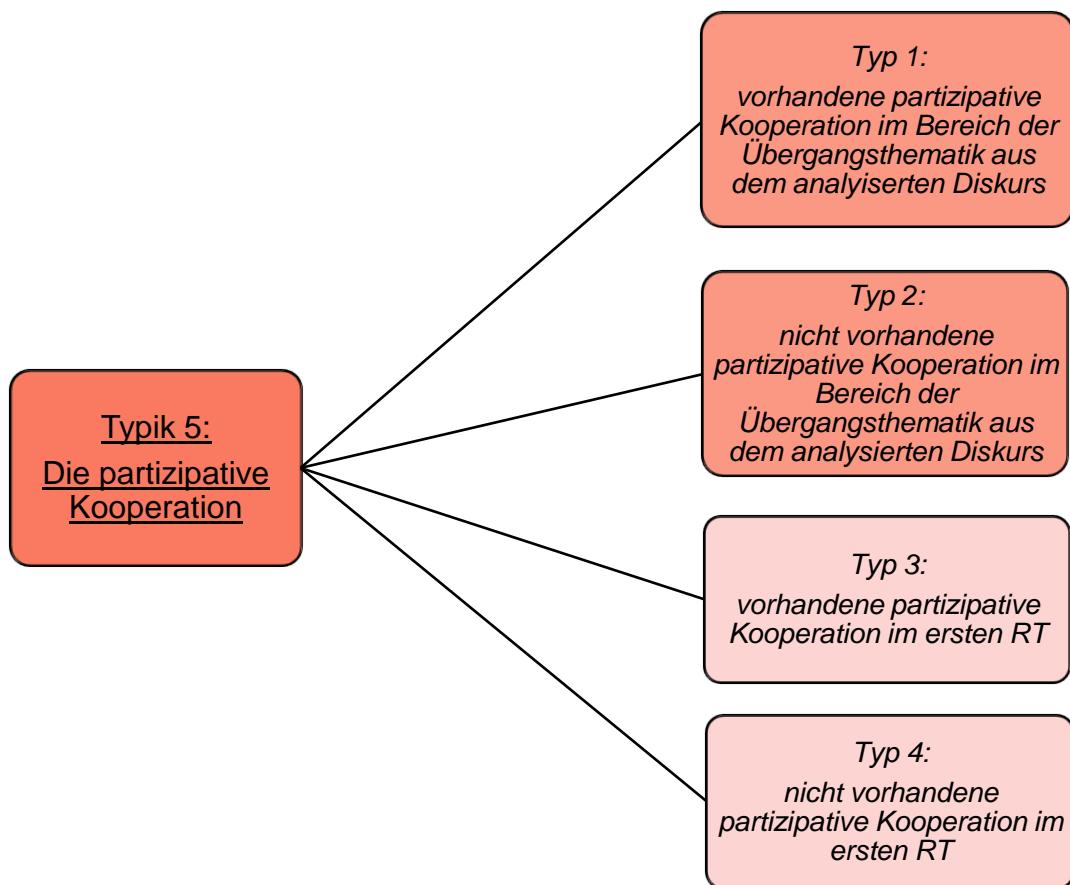


Abbildung 21: Typik 5: Die partizipative Kooperation mit den identifizierten Typen (eigene Darstellung)

²³³ Darüber hinaus kann die Typik 4 mit dem Begriff Empowerment und der Thematik des partizipativen Forschungsansatzes verbunden werden, wodurch auch die Selbstständigkeit gefördert wird (vgl. Kapitel 6. Partizipative Forschungsansätze).

²³⁴ Für die Verfasserin der Masterarbeit.

Im Zentrum der Masterarbeit steht einerseits die Thematik der partizipativen Kooperation, worauf bei der Beobachtung und Analyse ein Hauptaugenmerk gelegt wurde. Andererseits steht auch das erstmalige Einsetzen eines RT innerhalb der Übergangsforschung im Fokus, dies wurde durch eine halb-strukturierte Beobachtungsmethode und Audiotranskripte eingefordert (vgl. Unterkapitel 8.1.1.). Demzufolge wurde eine Typik erarbeitet und in den nächsten Seiten analysiert. Dabei handelt es sich um jene Typik²³⁵, die auf zwei verschiedene Gesichtspunkte hin im gesamten Diskurs beobachtet und analysiert wurde. Einerseits handelt es sich um die partizipative Kooperation im Bereich des Überganges (thematisch aufgefasst von den Jugendlichen im Diskurs) und andererseits um die partizipative Kooperation der Jugendlichen innerhalb der Gruppe. Zusätzlich wurden zu diesen Perspektiven die jeweiligen Gegenhorizonte gebildet und demzufolge vier Typen bestimmt, die die wesentlichen Sichtweisen der Thematik zusammenfassen sollen, siehe Abbildung 21.

Die partizipative Kooperation im Rahmen des Überganges wurde nicht explizit von den Jugendlichen thematisiert oder durch M erfragt. Es wurde vielmehr durch die Analyse des Gesprächs bekannt, dass diese geforderte Kooperation im Bereich des Überganges – soweit es aus dem Diskurs hervorging bzw. thematisiert wurde – nicht gegeben ist. Besonders durch J3s Erzählungen über den Start in ihr/sein Berufsleben wird deutlich, dass diese Kooperation nicht vorhanden war und demzufolge der Übergang misslang. Des Weiteren führte die fehlende Information über die Ernsthaftigkeit der Behinderung (wie bereits in der Typik 2: Die Sicherheit erläutert wurde²³⁶) und die mangelnde Anerkennung (Typik 3: Der Respekt) zu einer Bedrohung von J3s Gesundheit. Darüber hinaus verkörpert J3 durch die Wortwahl „geschickt“²³⁷ und Aussage „irgendso eine Projektgeschichte“ keine vorhandene partizipative Kooperation (vgl. Unterkapitel 8.3.4. *Die Diskursbeschreibung*). Bezogen auf den Kriterienkatalog zur Zusammenarbeit von Sodogé, Eckert und Kern (2012: 68)²³⁸ wurde deutlich, dass die Gestaltung der Kooperation nicht erfolgreich umgesetzt wurde. Die hier als bedeutsam erachtete Flexibilität, Vernetzung und Planung waren im Übergangsplanungsprozess von J3 nicht vorhanden. Die Leitungsperson zeigte keine Flexibilität in der Aufgabenstellung für J3 (nichts Schweres heben) und kam J3 nicht entgegen. Demzufolge wurde die Zusammenarbeit nicht ausreichend geplant, ansonsten wäre die Behinderung von J3 berücksichtigt worden, wodurch weiterführend eine erwünschte Vernetzung erzeugt werden konnte. Auch die Kategorie, Inhalte der Zusammenarbeit, insbesondere die Informationsangebote wurden nicht erfolgreich umgesetzt. Die Informationen über das tatsächliche Arbeitsfeld waren dem Anschein nach nicht ausreichend, wodurch eine lebensgefährliche Situation entstand und keine gemeinsame Entscheidungsfindung (Leitungsperson bestimmte, in welchem Bereich

²³⁵ Die auch im Hinblick der Forschungsfrage als besonders wesentlich eingestuft wird.

²³⁶ Wodurch auch der Respekt untereinander verloren ging.

²³⁷ J3 wurde durch BNQ B in den Betrieb A „geschickt“.

²³⁸ Siehe dazu Tabelle 2.

J3 arbeiten musste) vorhanden war. Auch Annahmen zur Haltung der Zusammenarbeit können durch die Verknüpfung mit der Typik 3: Der Respekt aufgestellt werden. Durch J3s Erzählung wurde deutlich, dass keine positive Atmosphäre, Gleichberechtigung und Ressourcenorientierung sowie die Voraussetzungen für eine gelingende Zusammenarbeit nicht gegeben waren (vgl. Unterkapitel 4.2. *Voraussetzungen gelingender Kooperation*). Demzufolge machten die bereits durchgeföhrten Auswertungsschritte deutlich, dass für eine partizipative Kooperation selbstverständliche Dinge (z.B. die Sicherstellung des physischen Wohles, gegenseitiger Respekt) gewährt werden müssen, um eine hier definierte partizipative Kooperation zu ermöglichen, Näheres dazu im Unterkapitel 8.4. *Analyse der identifizierten Basistypik*.

J1 spricht von seinem/ihrem Wunsch auf einen Beruf im Bereich der Pädagogik, der durch partizipative Kooperation ermöglicht werden kann. Im Übergangsplanungsprozess von J1, muss unter anderem, dem im vierten Kapitel angeführten Kriterienkatalog von Sodogé, Eckert und Kern (2012: 68) Beachtung geschenkt werden, um einen erfolgreichen Übergang in einen pädagogischen Beruf ermöglichen zu können. J4 und J2 sprechen nicht über ihren Berufswunsch oder den bevorstehenden Übergang, sondern hinterfragen die erfahrungsisierten Erzählungen der RT Mitglieder. Damit konnte lediglich *Typ 2: nicht vorhandene partizipative Kooperation im Bereich der Übergangsthematik aus dem analysierten Diskurs* identifiziert werden. Da es keine weiteren Aussagen der Jugendlichen bzgl. einer erfolgreichen partizipativen Kooperation gab, können keine spezifischen (positiven) Angaben zur Grundlage, Gestaltung, Haltung oder den Inhalten der Zusammenarbeit – in Anlehnung an den Kriterienkatalog von Sodogé u. a. (2012: 68) – erläutert werden.

Somit stellt der *Typ 1: vorhandene partizipative Kooperation im Bereich der Übergangsthematik aus dem analysierten Diskurs* einen gedanklichen (positiven) Gegenhorizont zum Typ 2 dar. Im theoretischen Teil der Arbeit wurde in mehreren Kapiteln (1, 3 und 4) darauf hingewiesen, wie bedeutsam eine partizipative Kooperation im Rahmen eines Überganges ist. Die geteilten Erfahrungen und die dadurch analysierte Annahmen konnten aufzeigen, dass eine partizipative Kooperation, wie in der Literatur angenommen wurde, nur wenig Platz im Übergang findet. Der positive Gegenhorizont soll daher noch einmal verdeutlichen, dass partizipative Kooperation mehr sein sollte, als ein theoretisches Gerüst eines Übergangsplanungsprozesses.

Die nächsten beiden Typen – 3 und 4 – betreffen die partizipative Kooperation innerhalb des ersten RT der Jugendlichen, welche in einigen Punkten deutlich wurde. Wie im vierten Kapitel thematisiert wird, kann eine Kooperation im Allgemeinen nur entstehen, wenn ein gemeinsamer Sinn bzw. Gemeinsamkeiten innerhalb der Gruppe identifiziert werden. Dies konnte durch die Thematik Musik erzeugt werden, mit welcher eine Gemeinsamkeit und ein WIR-Gefühl herbeigeführt wurde. Auch die gemeinsamen Orientierungen, inkludierende Modi, Ratifikationen und habituellen Übereinstimmungen (vgl. Unterkapitel 8.3.4. *Die Diskurs-*

beschreibung) tragen zu einem gemeinsamen Sinngehalt und einer positiven Atmosphäre bei und ermöglichen eine hier definierte Partizipation²³⁹ (vgl. Unterkapitel 2.3.1. *Partizipation*) im Geschehen. Demgemäß konnte eine Beziehung innerhalb der Gruppe hergestellt werden, welche (wie aus dem Kapitel 4. *Kooperation* bekannt) unumgänglich für das Gelingen einer Kooperation ist. Darüber hinaus konnte sichtbar werden, dass allgemeine Entscheidungen über den Verlauf des RT im Kollektiv getroffen wurden, wie z.B. die Nachfrage von M, ob B2 sitzen bleiben darf (vgl. Unterkapitel 8.3.4. *Die Diskursbeschreibung*). Die Entscheidungsmacht ist für die Gewährung einer Partizipation, im Hinblick auf das angeführte Stufenmodell Von Unger (2014: 40) in der Abbildung 2, von hoher Bedeutung und wurde daher auch innerhalb des Teams zu verwirklichen versucht.

Des Weiteren trug die Aufmerksamkeit von M gegenüber den Jugendlichen wesentlich zu einer möglichen partizipativen Kooperation innerhalb des Teams bei, wodurch die Gleichberechtigung und auch Ressourcenorientierung erreicht werden konnte (vgl. Tabelle 2: Kriterienkatalog zur Zusammenarbeit von Eltern und Fachleuten (Sodogé et al. 2012: 68) und Kapitel 4. *Kooperation*). M ermöglichte, dass jeder im Diskurs seinen Raum finden konnte und Themen im Kollektiv bearbeitet wurden (Förderung einer partizipativen Kooperation). M vergewisserte sich, dass jeder den angesprochenen Thematiken im Diskurs folgen konnte. Denn nur wenn alle verstehen, worum es geht, kann eine Kooperation stattfinden. Die Gestaltung der Zusammenarbeit wurde von M durch Vielfältigkeit und Flexibilität (vgl. Tabelle 2 und Kapitel 4) unterstützt, indem sie bspw. anhand der Mimik oder Körpersprache der Jugendlichen Ermüdung oder schwindende Konzentration identifizierte und z.B. mit Pausen gegenwirkte (vgl. Unterkapitel 8.3.4). Trotz der Bemühungen und Haltungen von M wurden viele Themen durch sie initiiert bzw. impliziert, wodurch den Jugendlichen viel Input bzw. Thematik vorgegeben wurde. Insbesondere der letzte Teil des RT – Reflexion über Reflexion – könnte dadurch verloren gegangen sein (vgl. Unterkapitel 8.3.4. *Die Diskursbeschreibung* und 9. *Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse*), weil eine hierarchische Struktur²⁴⁰ durch die Analyse ersichtlich wurde²⁴¹.

²³⁹ Z.B. die situationsbedingten Verhaltensregeln (nicht unterbrechen, ausreden lassen, Interesse zeigen, nachfragen, ...), vgl. dazu Unterkapitel 8.3.4. *Die Diskursbeschreibung*.

²⁴⁰ Unausweichliche?

²⁴¹ Trotz der Bemühungen die Hierarchie aufzubrechen, z.B. mit der Betonung, dass die Jugendlichen Ko-Forscher/innen sind, der gleichberechtigten Sitzanordnung und der (verständlichen, einfachen) Sprache gegenüber den Jugendlichen.

8.4. Analyse der identifizierten Basistypik

Während der Identifikation und Analyse der Typiken konnte eine gemeinsame Basistypik, der allen fünf Typiken zugeordnet werden, erarbeitet werden, siehe Abbildung 22. Einige dieser Typiken fordern eine gewisse Voraussetzung, um durchgesetzt, verwirklicht und wahrgenommen zu werden und/oder gelingen zu können; *die Barrierefreiheit*. Darüber hinaus wurde in der Diskursbeschreibung bereits erläutert, dass die Terminologie Barrierefreiheit eine besonders hohe Dichte im Diskurs des ersten RT darstellte und in vielen Bereichen weitergedacht und mit weiteren Thematiken verbunden wurde. Die Jugendlichen begegneten dieser Materie, in den jeweiligen angeführten Typiken, mit implizitem bzw. atheoretischem Wissen, „d.h. in Form von Beschreibungen und Erzählungen der Alltagspraxis“ (Bohnsack 2007: 234).

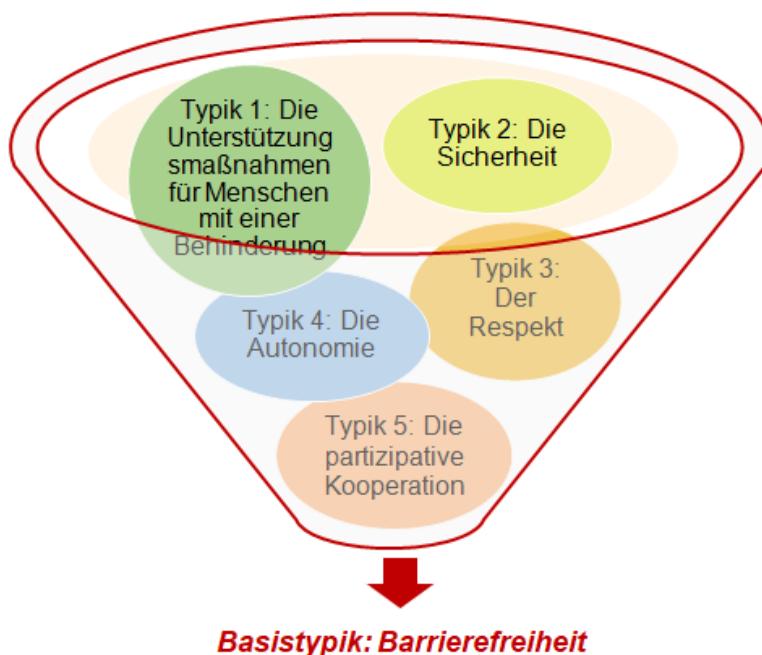


Abbildung 22: Identifizieren der Basistypik Barrierefreiheit (eigene Darstellung)

Die Barrierefreiheit kommt demzufolge in allen Typiken in unterschiedlicher Bedeutung und Ausprägung (bewusst oder unbewusst von den Jugendlichen initiiert) vor. Somit wurde eine Verbindung zwischen den Typiken „die Unterstützungsmaßnahmen für Menschen mit Behinderung“, „die Sicherheit“, „der Respekt“, „die Autonomie“ und „die partizipative Kooperation“ hergestellt. Dementsprechend steht in mancher Hinsicht im Zentrum des Erkenntnisinteresses der Jugendlichen die Barrierefreiheit verbunden mit mehreren Thematiken, wodurch die Bedeutsamkeit und Facettenvielfalt der Terminologie sichtbar wird. Des Weiteren wurde der Begriff für die identifizierte Basistypik von den Jugendlichen selbst in der eingangs gestellten Frage (Was ist mir wichtig?) formuliert.

Eine Mehrheit der Menschen assoziiert den Begriff Barrierefreiheit in erster Linie mit Personen, die in ihren motorischen Fähigkeiten eingeschränkt sind und demzufolge Hilfe für das „Bezwingen“ von Barrieren benötigen, seien es Rollstühle, Rampen, Aufzüge oder Ähnliches. Dabei wird zur Verbildlichung von Menschen mit Behinderung das gängige Bild eines/r Rollstuhlfahrers/in herangezogen. Allerdings ist dies nur ein Teilaspekt, welcher die Heterogenität an Behinderungen (z.B. eine Einschränkung der kognitiven Fähigkeiten) missachtet. Zu Beginn wurde dies auch von den Jugendlichen erwähnt, indem eine Forderung für mehr (allgemeine) Unterstützungsmaßnahmen für Menschen mit Behinderung gestellt und verstärkt für mehr Anklang in der Gesellschaft plädiert wurde. Die Jugendlichen postulieren nicht allein die Anforderungen im Kontext der genannten Unterstützungsmaßnahmen, sondern reklamierten eine weitaus umfangreichere Thematik. Denn es handelt sich ebenso um den Gegenstand der Sicherheit, welcher eine weitere Form oder Voraussetzung für Barrierefreiheit darstellt, wie z.B. das analysierte Erfahrungsbeispiel von J3 in der Typik 2: Die Sicherheit deutlich machte. J3s Forderung an ein „barrierefreies“ Arbeiten wurde nicht berücksichtigt, indem die (beanspruchte) Sicherheit nicht von der Leitungsperson eingehalten wurde. Somit waren die Barrierefreiheit im Betrieb und die Sicherheit der individuellen Bedürfnisse (im Kontext der angeführten Behinderung von J3) nicht gewährleistet. Der ersehnte „barrierefreie“ Arbeitsstart wurde demgemäß verhindert und J3 sammelte dadurch negative Erfahrungen im Kontext des Überganges in einem Beruf.

Barrierefreiheit stellt auch übergeordnet im Hinblick auf den Respekt eine Verknüpfung der beiden Thematiken²⁴² dar. Ein barrierefreier Start in das Berufsleben kann²⁴³ durch Respekt beträchtlich beeinflusst werden. Trete ich den Jugendlichen mit Respekt gegenüber, fühlen sie sich akzeptiert und ein gleichberechtigtes Kooperieren kann ermöglicht werden. Barrierefreiheit ist daher viel mehr als sichtbare Maßnahmen, wie technische Geräte (z.B. Lesegeräte für Menschen mit einer Sehbeeinträchtigung) oder Rampen. Es bedarf auch an Respekt gegenüber dem Individuum und dessen Einschränkungen. Somit werden sie mit ihrer Behinderung akzeptiert. Folglich gewährt auch das Projektmitarbeiterinnenteam die Barrierefreiheit z.B. im Zusammenhang mit der Sprache für die Jugendlichen. Es sollte für jeden alles verständlich sein und bei Bedarf in leichtere Sprache (z.B. Informationsblätter) überführt werden. Akzeptiere ich Schwächen oder Behinderung(en) eines Einzelnen, kann darauf individuell eingegangen werden und der Erfolg einer partizipativen Kooperation gefördert werden. Dementsprechend kann partizipative Kooperation nicht unabhängig von der Terminologie Barrierefreiheit betrachtet werden, Näheres dazu im abschließenden Kapitel 9. *Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse*.

²⁴² Barrierefreiheit und Respekt.

²⁴³ Dies ging aus den bisherigen Auswertungsschritten des Diskurses und der Theorie hervor, siehe Kapitel 3. *Jugendliche mit Behinderung im Übergangsplanungsprozess von SEK I in SEK II oder Beschäftigung*.

Ebenso kann mithilfe der Barrierefreiheit die Autonomie gefördert werden, wodurch eine Verbindung zur Typik 4: Die Autonomie hergestellt wird. Die Thematik einer eigenständigen Wohnung, die durch die Jugendlichen impliziert wurde, kann somit unterstützt werden und einen Einfluss auf die Selbstbestimmung und/oder Privatsphäre nehmen. Weiterführend kann demgemäß ein selbstbestimmtes Leben erreicht werden.

Resümierend wird Barrierefreiheit als Zugänglichkeit und Nutzungsmöglichkeit von Infrastruktur, Information, Dienstleistung, Respekt, Sicherheit, partizipativer Kooperation, Autonomie und vielem mehr benötigt. Explizit bezogen auf die Hauptthematik der Masterarbeit (Übergang von SEK I in SEK II oder Beschäftigung) können Jugendliche den Übergang ohne die Barrierefreiheit nur schwer meistern. Fakt ist, dass Jugendliche Unterstützung, im Hinblick auf die Themen Respekt²⁴⁴, Sicherheit²⁴⁵, Autonomie²⁴⁶ und/oder partizipative Kooperation²⁴⁷, benötigen, um zu einem Beruf und folgend zu einem eigenständigen Leben zu finden, denn der „Beruf gehört(e) zum Leben“ (Sponholz, Lindmeier 2017: 286; zit. n. Hiller 2006: 202).

²⁴⁴ Um ein gleichberechtigtes und ressourcenorientiertes Zusammenarbeiten ermöglichen zu können.

²⁴⁵ Um das Wohlergehen des Einzelnen sicherzustellen.

²⁴⁶ Z.B. die Förderung der Selbstbestimmung, um auch Entscheidungen selbstständig treffen zu können.

²⁴⁷ Der Inhalt der partizipativen Kooperation muss für die Jugendlichen verständlich sein bzw. in leichter Sprache abgehandelt werden.

9. Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse

Arbeit hat nicht nur eine existenzsichernde Funktion, sondern ist „auch ein sinnstiftendes Element menschlichen Lebens“ und „eröffnet Möglichkeiten gesellschaftlicher Teilhabe“ (Lindmeier 2015: 318).

Bildungsübergänge sind mit multiplen Problemlagen gekennzeichnet, die ihren Anfang in den zur Verfügung stehenden Ressourcen, sozialen Ungleichheiten, individuellen Einschränkungen und den häufig daran anknüpfenden fehlenden Unterstützungsstrukturen nehmen. Es folgen diskontinuierliche Bildungskarrieren, psychische Probleme und allgemeine Überforderungen, die zur Ausgrenzungsgefährdung beitragen können. Übergänge sind somit „Zonen der Ungewissheit und Verwundbarkeit“ (Walther 2014: 22), vielfältig und verstrickt, verborgen und allgegenwärtig.

Einer der Risikofaktoren ist zweifellos die Zuschreibung einer Behinderung aufgrund der Abweichung von gesellschaftlichen Normen, wodurch der „Zugang zu Bildungs- und Weiterbildungsangeboten sowie zum ersten Arbeitsmarkt (...) vielfach verwehrt“ (Fasching, Fülop 2017: 89) bleibt. Zugegen wird die Stigmatisierung einer Behinderung durch das österreichische Schulsystem verstärkt, sei es mit einem SPF-Status oder durch den Besuch von Sonder Schulen (vgl. Fasching, Pinetz 2008: 33). Überdies verweisen empirische Studien zu dieser Thematik (vgl. Lindmeier 2015: 310, Neuenschwander et al. 2012: 23) auf ein frühzeitiges Verlassen des Bildungssystems der Jugendlichen mit Behinderung. Die Folge ist ein niedrigeres Bildungsniveau, wodurch demgemäß ein erhöhtes Risiko der Arbeitslosigkeit festzustellen ist. Um jedoch in unserer „westlichen und hochdifferenzierten Gesellschaft“ (Neuenschwander et al. 2012: 23) Teilhabe zu erlangen und somit „ein souveränes und selbstverantwortliches Leben“ (ebd.) führen zu können, bedarf es an Bildungsmöglichkeiten.

An dieser Stelle kann sich die Familie, insbesondere die Eltern, als eine bedeutungsvolle Ressource – um Bildungsübergänge erfolgreich zu gestalten – erweisen (vgl. Fasching 2017: 23; Fasching et al. 2017a: 309; Lindmeier 2015: 310; Neuenschwander et al. 2012: 344). „Eltern motivieren, beraten, stellen materielle Ressourcen bereit und vermitteln soziales Netzwerk“ (Neuenschwander et al. 2017: 153; zit. n. Neuenschwander et al. 2016). Besitzen die Eltern jedoch einen niedrigen sozioökonomischen Status, können sie im Übergangsplanungsprozess von SEK I in SEK II oder Beschäftigung geringere Unterstützung bieten (ebd. 154). Infolge solch einer ungleichen Verteilung der Ressourcen in der Gesellschaft wird versucht, der sozialen Ungleichheit mit einer breiten und komplexen Unterstützungsangebotslandschaft entgegenzuwirken. Dennoch weisen die institutionellen Ressourcen aus dem Bildungssystem nur unzureichende Maßnahmen auf, um personen- und millieugebundene Ungleichheiten zu kompensieren (vgl. Ehlers 2013: 59; zit. n. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2009: 45).

Eine vielseitige Vernetzung aller Akteur/innen ist gefordert, denn nicht das Solo verspricht den Erfolg, sondern das aufeinander abgestimmte Konzert aller im Übergang²⁴⁸ relevanten Personen (vgl. Tscheulin et al. 2010: 102). Dabei ist eine (partizipative)²⁴⁹ Kooperation für einen erfolgreichen Übergangsplanungsprozess von SEK I in SEK II oder Beschäftigung eine bedeutsame Bewältigungsstrategie (Vgl. Eckert et al. 2012; Fasching et al. 2017; Fuchs, Tippelt 2012; Lindmeier 2015; Sacher 2014). Alle Kooperationsmitglieder²⁵⁰ sollen mitverantwortliche Bestandteile eines selbstorganisierenden Systems werden (vgl. Herwig-Lempp 2004: 30), wobei Kooperation „bewusst, von allen Beteiligten verantwortet, zielgerichtet, konkurrenzarm und gleichwertig realisiert“ (Bundschuh et al. 1999: 179ff) werden muss. Es wird als Netzwerk gemeinsamer Visionen angesehen und ist laut Schütt (2012: 22) aus dembildungstheoretischen Diskurs nicht mehr wegzudenken. Dennoch wird ein Fehlen von Kooperation oder die Umsetzung in falscher Weise beklagt, denn nach wie vor sind die Erwartungen an Kooperation verschieden und die hierarchischen Strukturen stark ausgeprägt (vgl. Hermann et al. 2004: 253f). Grundelemente, wie z.B. Respekt, Gleichberechtigung, Entscheidungsmacht, gemeinsame Zielsetzung und/oder Sinn werden nicht (vollständig) berücksichtigt (vgl. Kapitel 1, 3, 4). Es sollte sich stets um einen dynamischen Prozess handeln, welcher nicht als selbstregulierend angesehen werden darf. Eine partizipative Kooperation muss gestaltet werden, um den gewünschten (positiven) Effekt herbeizuführen.

Gergen und Epstein (2005: 186) appellieren vor allem daran, Jugendliche in Verfahren einzubinden, wo sie selbst eine zentrale Rolle spielen, um die Wirklichkeit eines/einer Einzelnen fassen zu können. Diese Einbindung der Jugendlichen verspricht Erfolge für sie selbst und neue Erkenntnisse für alle Beteiligten. Demgemäß soll den Jugendlichen mithilfe einer partizipativen Kooperation auch im Übergangsplanungsprozess von SEK I in SEK II oder Beschäftigung eine zentrale Rolle zugeschrieben werden (vgl. Fasching 2013: 136, Fasching et al. 2017: 309). Folglich kann dadurch die Selbstständigkeit, das Wohlbefinden und/oder die Startchancen im Kontext der (Aus-)Bildung erhöht werden (vgl. Unterkapitel 3.4.). Auch Todd (2007: 39) hält fest, dass es essentiell ist, einen Weg zu finden, die Stimmen der Jugendlichen zu erfassen. Das RT konnte dafür als innovative Methode im Rahmen des FWF-Forschungsprojektes – speziell zur Erforschung der partizipativen Kooperation mit den Jugendlichen – eingesetzt werden. Eine aufrechterhaltende (Perspektiven-)Vielfalt, ein Ideenpool und eine Annäherung hin zu einem Aufbrechen hierarchischer Strukturen wurde durch die RT herbeigeführt. Vielfalt kann dadurch wertgeschätzt und folglich eine partizipative Kooperation gefördert werden. Eine „Anerkennung der menschlichen Würden, unabhängig von allen Distinktionsmerkmalen (Klassen, Ethnizität, Bildungshintergrund etc.)“ (Fasching et al. 2017a: 216; zit. n. Turnball et al. 2011) konnte erzeugt werden, welche für eine partizipative

²⁴⁸ In Falle der Masterarbeit der Übergang von SEK I in SEK II und/oder Beschäftigung.

²⁴⁹ Das Eigenschaftswort „partizipativ“ wurde in Klammer gesetzt, da in manchen angeführten Studien bzw. der Literatur Kooperation ohne das Adjektiv partizipativ angeführt werden.

²⁵⁰ Z.B. Eltern, Jugendliche und Professionelle.

Kooperation unausweichlich ist. Ferner korrespondiert das RT mit einem partizipativen Forschungsansatz, wodurch Menschen mit Behinderung zum aktiven Subjekt werden und sich aus der "Objektstigmatisierung" (Schlummer 2011: 34) lösen. Die Jugendlichen mit Behinderung, die sich im Übergangsprozess von SEK I in SEK II oder Beschäftigung befinden, werden als bedeutsame Kooperationspartner/innen gesehen und mithilfe der RT als Ko-Forschende aktiv in den Forschungsprozess eingebunden (vgl. Fasching et al. 2017a: 316). Laut Bergold und Thomas (2012 [online]) sollten in solch einem Forschungsprozess sichere Räume vorhanden sein, in denen „kommunikativer Austausch“, „Offenheit“ und „unterschiedliche Meinungsäußerungen“ erlaubt sind. All dies kann mithilfe der RT – unter Berücksichtigung des Grundgerüstes – erreicht werden (vgl. Kapitel 5), wodurch mehrere Perspektiven auf die zu erforschende Thematik eröffnet werden können.

Um Ko-Forscher/innen unter Berücksichtigung der forschungsethischen Aspekte (vgl. Kapitel 7) und des partizipativen Forschungsansatzes (vgl. Kapitel 6) in ein Projekt einbinden zu können, bedarf es eines Zugangs zum angeführten Feld. Dieser wurde im Rahmen der Masterarbeit durch das FWF-Forschungsprojekt „*Kooperation für Inklusion in Bildungsübergängen*“ an der Universität Wien gewährt (vgl. Kapitel 1), wodurch ein Einblick in die laufende Forschung gewonnen werden konnte. Im Rahmen eines Forschungsprojektes eine Masterarbeit zu verfassen, ergab in vielerlei Hinsicht Chancen, aber auch Herausforderungen. Einerseits konnten der Ablauf und die alltäglichen (unerwarteten) Herausforderungen der Forschung kennengelernt werden. Ein Zugang zum Feld wurde ermöglicht, wodurch in diesem Kontext Aufwand, bezogen auf die Kontaktaufnahme, eingespart werden konnte. Die Forschungsmitarbeiterinnen klärten den organisatorischen und rechtlichen Rahmen (vgl. Kapitel 7. *Forschungsethische Aspekte*) und erarbeiteten mit den Jugendlichen die Einverständniserklärung²⁵¹, um im Rahmen des FWF-Projektes eine Masterarbeit verfassen zu können. Durch die Erlaubnis und das Vertrauen der Jugendlichen für das Mitwirken am RT und die Verwendung der erhobenen Daten konnte die Forschungsfrage erarbeitet werden. Anderseits musste sich jedoch an das Tempo, die Anforderungen und Begrifflichkeiten des Forschungsteams angepasst werden, wodurch sich der zeitliche Rahmen der Masterarbeit ungewiss gestaltete und verzögerte. Die Suche nach Jugendlichen mit Behinderung, die sich in einem Übergang (SEK I in SEK II oder Beschäftigung) befinden und als Ko-Forscher/innen im Projekt tätig sein wollen, stellte eine größere Hürde dar, als von den Projektmitarbeiterinnen angenommen wurde. Somit verzögerte sich der Termin des ersten RT von Mai/Juni auf November 2017. Resümierend konnte gelernt werden, dass Forschung ein dynamischer Prozess ist, wodurch Flexibilität und Geduld gefordert ist, um in den jeweiligen Situationen angemessen reagieren zu können. Des Weiteren bedarf es an ausreichend Kommunikation

²⁵¹ In der explizit ein Punkt ausgeführt wurde, dass Masterarbeiten daraus entstehen dürfen.

und Kooperation aller Beteiligten (Betreuerin, Forschungsmitarbeiterinnen, andere Masterstudierende, die im Rahmen des Projektes schreiben), um effizient arbeiten zu können.

Ziel dieser Masterarbeit war es, sowohl den Einsatz des RT der Jugendlichen mit Behinderung im Kontext einer Übergangsforschung mit der Thematik der partizipativen Kooperation im Übergangsplanungsprozess von SEK I in SEK II oder Beschäftigung zu dokumentieren und explorieren, als auch die partizipative Kooperation innerhalb der Gruppe zu erforschen. Anhand der Einzelfallbeobachtung und der dokumentarischen Methode sollte des Weiteren untersucht werden, ob und wie das RT mit den Jugendlichen die partizipative Kooperation im Rahmen dieses Überganges unterstützen kann (vgl. Kapitel 1). Mithilfe der daraus folgenden erarbeiteten Forschungsfrage

*„Inwiefern unterstützt der Einsatz der Reflecting Teams die Erforschung
partizipativer Kooperation im Übergangsplanungsprozess von SEK I in SEK II
oder Beschäftigung bei Jugendlichen mit Behinderung?“*

wurde dieses Forschungsinteresse verfolgt und im Folgenden beantwortet.

Resümierend kann festgehalten werden, dass die partizipative Kooperation im Übergangsplanungsprozess von SEK I in SEK II oder Beschäftigung mithilfe der RT nicht primär Thema innerhalb der Gruppe war, sondern vielmehr durch das konjunktive, atheoretische und implizite Wissen hervorkam, welches mithilfe der Auswertungsmethode nach Bohnsack (2001, 2003, 2007, 2010) ermittelt wurde. Die Jugendlichen thematisierten die partizipative Kooperation in deren bisherigen oder bevorstehenden Übergängen – bezogen auf SEK II oder Beschäftigung – nicht explizit, sondern forderten noch weitere Aspekte ein, um den Übergang erfolgreich gestalten zu können. Fünf Typiken, mit den dazugehörigen Typen, konnten identifiziert werden (siehe Abbildung 23).

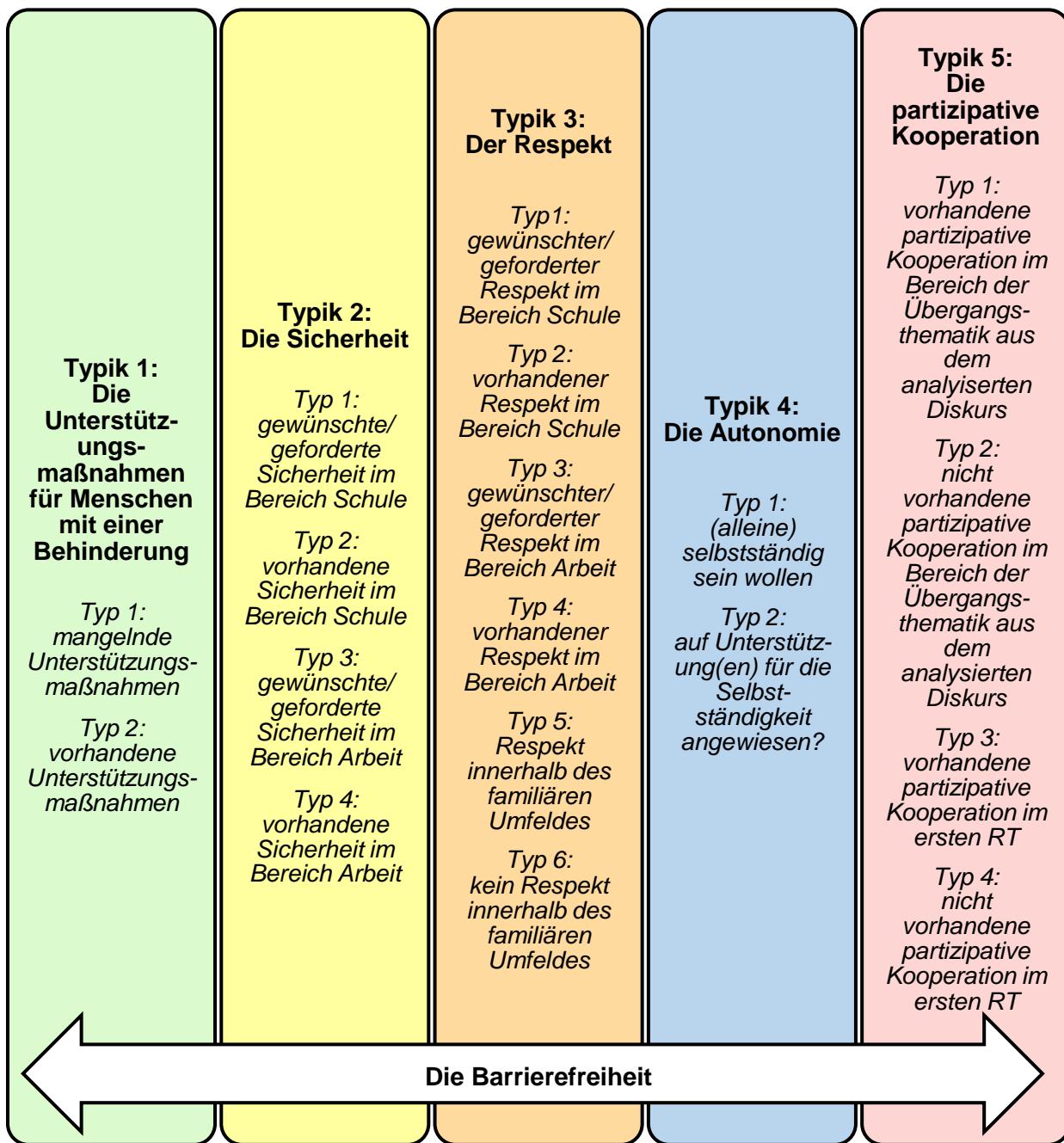


Abbildung 23: Die Zusammenfassung der identifizierten Ergebnisse des ersten RT mit den Jugendlichen (eigene Darstellung)

Anzumerken ist, dass die Projektmitarbeiterinnen die Thematik der partizipativen Kooperation im Übergangsplanungsprozess nicht ausdrücklich erfragten, sondern mit offenen Fragen versuchten, einen selbstregulierenden Diskurs zu erlangen (vgl. Unterkapitel 8.3.5.). Eine/r der Jugendlichen (J3) sprach in einem detaillierten Diskurs über den Start in das Berufsleben und beschrieb diesen als hürdenreich. Somit wurde in einer Passage des Diskurses der Übergang ausführlich thematisiert, jedoch nicht explizit auf die partizipative Kooperation eingegangen, sondern vielmehr die allgemeinen Erfahrungen über den Übergang in eine Be-

beschäftigung mit der Gruppe geteilt. Anhand der Auswertungsmethode konnte jedoch analysiert werden, dass in den Erzählungen von J3, die, von der Literatur (Vgl. Baum et al. 2011; Eckert et al. 2012; Fasching et al. 2017; Fasching et al. 2017a; Sacher 2014) als bedeutsam erachtete, (partizipative) Kooperation im Übergangsplanungsprozess von SEK I in SEK II oder Beschäftigung, nicht vorhanden war. Die wesentliche Entscheidungsmacht (vgl. Von Unger 2014: 40f) der Jugendlichen innerhalb des hier definierten Überganges wurde nicht realisiert und eine gewünschte Partizipation fand nicht statt. Darüber hinaus wurde eine fehlende Kommunikation, die ein Misslingen einer partizipativen Kooperation hervorruft, innerhalb des Überganges erkennbar. Kommunikation gilt wiederum als wesentlicher Ansatzpunkt für eine gelingende Kooperation (vgl. Fuchs, Tippelt 2012: 74; Spieß 1998: 9), da einem gemeinsamen Handeln ein kommunikativer Prozess vorangeht (vgl. Bohdorff 2013: 19). J3s Anliegen, dass die Leitungsperson Sicherheit gewährt, wurde nicht beachtet, wodurch der Übergang misslang. Die fehlende Kommunikation über die gegebenen Einschränkungen durch die Behinderung verursachte eine Gefährdung von J3s Gesundheit und das Sammeln von negativen Erfahrungen (vgl. Unterkapitel 8.3.4.). Eine fehlende Kommunikation und dadurch verursachte gescheiterte (partizipative) Kooperation aller Beteiligten wird auch in der Literatur (vgl. Fasching et al. 2017a: 305, 309; Kauz et al. 2013: 151; Lindmeier 2015: 312f; Wetzel 2010 [online]) thematisiert. Der theoretische Teil der Arbeit betont die nicht optimal realisierte bzw. fehlende (partizipative) Kooperation innerhalb des Übergangsplanungsprozesses (Vgl. Fasching et al. 2017; Lindmeier, Schrör 2015; Todd 2007), worauf diese Fallanalyse als weitere Bestätigung einer misslungenen (partizipativen) Kooperation im Übergang²⁵² angesehen werden kann. Überdies führen gesammelte negative Erfahrungen (vgl. Mathern 2002: 31) zu einer erweiterten Perspektivenlosigkeit und erschweren den Einstieg in die Erwerbstätigkeit. Des Weiteren wird in der Literatur angeführt, dass Kooperation nur dann entstehen kann, wenn ein gleichberechtigtes Auftreten und Arbeiten ohne hierarchische Strukturen vorhanden ist (vgl. Unterkapitel 4.2.). Dies war in der Erzählung von J3, den Propositionen durch J1, J2, J4 (vgl. Unterkapitel 8.3.4.) und in der daraus erarbeiteten Typik 3: Der Respekt – mit den identifizierten Typen – nicht vorhanden (vgl. Unterkapitel 8.3.5.).

Hierarchische Strukturen sind jedem von uns bekannt und in vielen Gesellschaften eine Materie, die allgegenwärtig ist. Hierarchie gibt es in den unterschiedlichsten Formen und Institutionen, sei es in der Familie, in den einzelnen Betrieben oder im schulischen Setting. Innerhalb des Bildungssystems können solche Machtzuschreibungen in vielen Fällen festgestellt werden, da bei diversen Kooperationen Professionelle einen höheren Stellenwert einnehmen als die Jugendlichen oder Eltern (vgl. Conney 2002: 426; Janke 2006: 123). Sie gelten als Fachkräfte, werden somit als Expert/innen klassifiziert (vgl. Todd 2007: 160) und sind in die-

²⁵² Bezogen auf den Übergang von SEK I in SEK II oder Beschäftigung.

ser Triade hierarchisch gesehen an oberster Stelle²⁵³. Dies kann auch im Kontext der sonderpädagogischen Forschungen im deutschsprachigen Raum erkannt werden, da immer noch überwiegend über Menschen mit der Etikettierung einer Behinderung geforscht wird, anstatt mit ihnen (vgl. Buchner, Koenig 2008: 32). Die Forscher/innen haben mehr Macht, weil keine gleichberechtige Zusammenarbeit stattfindet und Entscheidungen nicht im Kollektiv getroffen werden (vgl. Flieger 2003 [online]). Fällt jedoch diese Rolle weg, kommt es zu einer hierarchischen Umstrukturierung und die Kluft im Kontext der Hierarchie zwischen Professionellen und Eltern oder Jugendlichen wird minimiert (vgl. Pfeifer-Schaupp 1995: 215f). Mithilfe der RT, die Gleichberechtigung an die oberste Stelle setzen und hierarchische Strukturen aufbrechen möchten, könnte der Respekt gegenüber den Jugendlichen – theoretisch, unter der Beachtung des Gerüsts eines RT (vgl. Unterkapitel 5.4.) – im Kontext des Übergangsplanungsprozesses von SEK I in SEK II oder Beschäftigung gewährt werden (vgl. Typik 3: Der Respekt). Die Jugendlichen könnten in der Phase Reflexion über Reflexion zuhören, welche Perspektiven und Meinungen die Professionellen und Eltern haben²⁵⁴, wobei der Respekt durch einen wertschätzenden und gleichberechtigten Umgang (z.B. keine negativen Zuschreibungen, keine Wertungen, Raum für verschiedene Sichtweisen und die Verwendung der Möglichkeitsform) entgegengebracht werden würde.

Ergänzend ist die Typik 4: Die Autonomie eine weitere Bedingung für das Gelingen der (partizipativen) Kooperation (vgl. Unterkapitel 4.2.). Die Jugendlichen müssen selbstbestimmt handeln können, um Entscheidungen über ihren weiteren Werdegang im Berufsleben und/oder in der Ausbildung treffen zu können. Es sollte nie außer Acht gelassen werden, dass die Jugendlichen die Hauptakteur/innen des Überganges⁶ sind und ihnen bewusst eine Entscheidungsmacht erteilt werden muss, um die gewünschte Partizipation erhalten zu können. Des Weiteren bedarf es an Unterstützungsmaßnahmen (vgl. Typik 1: Die Unterstützungsmaßnahmen für Menschen mit Behinderung), um eine Autonomie (infolge einer Entscheidungsmacht und partizipativer Kooperation) zu ermöglichen. Faktum ist, dass Jugendliche mit Behinderung Unterstützung benötigen, um selbstbestimmt handeln und leben zu können, sei es durch die erwähnte Blindenschrift, Lesegeräte oder z.B. eine Übersetzung von Informationen in einfache Sprache. Zudem muss die Sicherheit (vgl. Typik 2: Die Sicher-

²⁵³ Zu verstehen gilt, dass auch Eltern bzw. das familiäre Umfeld Expert/innen in Hinsicht ihrer Kinder sind und dies in z.B. einer Übergangsberatung von SEK I in SEK II oder Beschäftigung mitberücksichtigt werden sollte, um den Übergang erfolgreich gestalten zu können. Laut Walter und Hirschfeld (2013: 127) werden Personen wie z.B. ein Familienmitglied in „übergangsbezogenen Themen“ von den Jugendlichen als „einzigartig erlebt“ und sie treten in bestimmten Bereichen als Expert/innen auf. Des Weiteren gilt zu beachten, dass Übergänge, die mit Barrieren (z.B. durch eine Behinderung) gekennzeichnet sind, „nur durch Unterstützung kompensiert werden können, die in Beziehungen zu signifikanten Anderen eingebettet ist“ (Walter, Hirschfeld 2013: 134, zit. n. Mead 1968). Darunter verstehen Walter und Hirschfeld (2013: 134) Personen, „die aufgrund ihrer emotionalen Nähe, ihrer Interaktionshäufigkeit und der Handlungsmöglichkeiten, die sie eröffnen, zu zentralen AkteurInnen im Sozialisationsprozess von Kindern und Jugendlichen werden, was in der Regel für primäre Sozialisationsakteure wie Eltern zutrifft“ (Walter, Hirschfeld 2013: 134). Somit sollte auch der Status von Expert/innen den Eltern zugeschrieben werden, jeweils jedoch in ihren spezifischen Bereichen (z.B. soziokultureller Hintergrund der Familie, Biografie des Kindes, Rolle des Kindes im familiären System, Kind als Bestandteil der elterlichen Identität, die aktuellen familiären Lebensbedingungen) (vgl. Dusolt 2008: 11f). Dementsprechend sollten auch die Jugendlichen als Expert/innen betrachtet werden, denn Expert/innen ihres Lebens sind die Jugendlichen selbst.

²⁵⁴ Bezogen auf den Übergang von SEK I in SEK II oder Beschäftigung.

heit) im Beruf gewährt werden, um Vertrauen aufzubauen zu können und keine Gefährdung der Gesundheit zu garantieren, wofür die partizipative Kooperation als wesentlich erachtet wird. Wie aus dem erfahrungsbasierten Beispiel von J3 deutlich wurde, muss allen Akteur/innen klar kommuniziert werden, welche Einschränkungen durch die Behinderung entstehen und darauf Rücksicht genommen werden. Die Leitungsperson, die/der Jugendliche und die Eltern müssen ausreichend miteinander kommunizieren, um Wünsche, Bedingungen und die erwähnten Einschränkungen zu verdeutlichen.

Somit stellen die ersten vier Typiken wesentliche Aspekte einer partizipativen Kooperation dar, denn ohne der Autonomie (Vgl. Mathern 2003), dem Respekt (Vgl. Bach 1999; Ehlers 2013; Fuchs Tippelt 2012; Peltzer 1998; Spieß 2015), den Unterstützungsmaßnahmen (Vgl. Fasching et al. 2017; Fasching et al. 2017a; Todd 2008) und der Sicherheit (vgl. Typik 2: Die Sicherheit) kann eine in dieser Arbeit definierte partizipative Kooperation innerhalb eines Übergangsprozesses von SEK I in SEK II oder Beschäftigung – und darüber hinaus in anderen Settings – nicht realisiert werden. Die Typik 5: Die partizipative Kooperation führt in den Typen 1 und 2 all die oben genannten Punkte noch einmal zusammen und betont darüber hinaus die Bedeutsamkeit der Thematik. Die identifizierte Typik 5 sollte mehr als ein *theoretisches* Grundgerüst eines Übergangsplanungsprozesses von SEK I in SEK II oder Beschäftigung sein.

Alle fünf erarbeiteten Typiken lassen weiterhin auf eine Basistypik hindeuten, wodurch eine weitere Verbindung aller Typiken hergestellt werden konnte (vgl. Unterkapitel 8.4.). Einige dieser Typiken fordern eine Voraussetzung, um wahrgenommen zu werden und gelingen zu können – *die Barrierefreiheit*. Die identifizierte Basistypik (formuliert durch die Jugendlichen) muss gegeben sein, um all die genannten Typiken realisieren zu können. Die Typik 1: Die Unterstützungsmaßnahmen für Menschen mit Behinderung verweist auf die Allgemeinheit der geforderten Maßnahmen, dies wird oft von der Gesellschaft mit der Thematik Barrierefreiheit assoziiert (vgl. Unterkapitel 8.4.). Die Basistypik macht deutlich, dass Barrierefreiheit viel mehr als die Unterstützung für motorisch eingeschränkte Menschen ist. Der angeführte theoretische Teil (vgl. Kapitel 1 bis 5) der Arbeit bringt zum Vorschein, dass sich die Theorie mit komplexen (und notwendigen) Verstrickungen aller Akteur/innen beschäftigt und dadurch gewisse Aspekte, wie die hier analysierte – einfach erscheinende – Barrierefreiheit in den differenzierten und vielschichtigen Theorien aus den Augen verloren werden. Keinesfalls sollen die angeführten Aspekte im theoretischen Teil der Arbeit, wie die Unterstützungsangebotslandschaft, die verfügbaren Ressourcen und/oder (ökonomisches, soziales, kulturelles) Kapital als nicht wesentlich erachtet werden²⁵⁵. Dennoch waren diese Punkte für das erste RT nicht explizit im Vordergrund, vielmehr übernahmen die Typik 2: Die Sicherheit und

²⁵⁵ Darüber hinaus können durch weitere Analysen eine Verbindung zu den erwähnten Themen (z.B. Kapitale nach Bourdieu) hergestellt werden.

die Typik 3: Der Respekt – in denen die Jugendlichen Barrierefreiheit thematisieren – Oberhand.

Bevor die partizipative Kooperation innerhalb des RT und die Umsetzung der systemischen Methode diskutiert werden, drängt sich eine weitere (offen gebliebene) Frage auf. Bekannt ist, dass die familiären Ressourcen als essentielle und erfolgreiche Aspekte in der Literatur und in Studien (vgl. Unterkapitel 3.4.) angeführt werden. Im Rahmen dieser Masterarbeit wurde durch die Auswertungsmethode ersichtlich, dass die am RT teilnehmenden Jugendlichen ein stabiles soziales Umfeld und die Unterstützung der Eltern erhalten (vgl. Unterkapitel 8.3.4.). Trotz dieser gegebenen Ressourcen konnte nicht bei jedem – wie aus dem Diskurs analysiert wurde – der Übergang von SEK I in SEK II oder Beschäftigung als erfolgreich identifiziert werden. J3s Erzählung über den hürdenreichen Start in das Berufsleben macht erneut deutlich, dass einzelne Komponenten bzw. Individuen – im Falle J3s die familiäre Ressource – nicht als ausreichend für einen erfolgreichen Übergang identifiziert werden können. Dabei wurde erneut eine nicht gelingende partizipative Kooperation und die Barrieren durch die Zuschreibung einer Behinderung deutlich, welche auch in der Literatur vermehrt betont wurden (vgl. Kapitel 1, 3 und 4). Die Bedeutsamkeit einer partizipativen Kooperation wird dadurch erneut hervorgehoben. Darüber hinaus wurde die soziale Ungleichheit, die durch soziokulturelle und/oder sozioökonomische Faktoren beeinflusst wird, im theoretischen Teil der Masterarbeit in mehreren Passagen aufgegriffen. In der Literatur (Vgl. Fasching, Fülop 2017, Lindmeier 2015) wird vermehrt von diesen ausgrenzungsgefährdeten Jugendlichen berichtet, die statistisch gesehen mit einem hürdenreicheren Übergang konfrontiert sind. Die Jugendlichen im Rahmen des RT haben die erforderlichen Ressourcen (z.B. das stabile soziale Umfeld, das "Wissen" über situationsbezogene Verhaltensnormen, wertschätzender Umgang, ... (vgl. Unterkapitel 8.3.4.)), um den Übergang erfolgreich zu gestalten. Auf diese Weise kann die Annahme verstärkt werden, dass der Übergang bei den Jugendlichen mit Behinderung, obwohl sie bestimmte Ressourcen zur Verfügung haben, mit Hürden gekennzeichnet ist. Sie benötigen in mehrfacher Hinsicht Unterstützung (z.B. über Unterstützungsangebote, ...) und weiterführend eine – gelebte – partizipative Kooperation aller Akteur/innen. Die Frage stellt sich, wie es jenen Jugendlichen mit einer Behinderung ergehen muss, die keine Hilfe bzw. Unterstützung durch das soziale Umfeld erhalten? Demzufolge muss der Übergang von SEK I in SEK II oder Beschäftigung dieser Jugendlichen – laut der angeführten Literatur – des Öfteren zum Scheitern verurteilt sein. Des Weiteren lässt sich durch das hier analysierte Datenmaterial die Aussage tätigen, dass es familiäre Unterstützung braucht, um als Ko-Forscher/in mitzuwirken (z.B. durch Hinbringen bzw. Abholen, mentale Vorbereitung, etc.). Um diese Aussage näher explorieren zu können, bedarf es einer weiteren Erforschung der hier angeführten Thematik, um Jugendliche mit sozioökonomischer

Benachteiligung und deren soziales Umfeld zum erfolgreichen Kooperieren bzw. im Falle der Masterarbeit zum Mit-Forschen motivieren zu können.

Der *Typ 4: vorhandene partizipative Kooperation innerhalb des ersten RT* in der Typik 5 macht deutlich, dass diese in manchen Passagen des Diskurses feststellbar war. Erkennbar wurde sie durch das erzeugte WIR-Gefühl mithilfe der Musikthematik, initiiert von den Projektmitarbeiterinnen, das gemeinsame Treffen von Entscheidungen (z.B. ob B2 sitzen bleiben darf) oder den gleichberechtigten und wertschätzenden Umgang innerhalb des Teams (vgl. Unterkapitel 8.3.4.). Des Weiteren konnte mehrmals ein gemeinsames Interesse wahrgenommen werden, das in Form eines inkludierenden Modus identifiziert wurde (vgl. Unterkapitel 8.3.4., insbesondere Abbildung 13). Wie im Kapitel 4. *Kooperation* thematisiert wurde, trägt ein gemeinsames Interesse wesentlich zur (partizipativen) Kooperation bei. Überdies konnte Vertrauen aufgebaut werden, wodurch die Atmosphäre in der Gruppe als positiv erachtet wurde (vgl. Unterkapitel 8.2.). Das Vertrauen ist für die Entwicklung von Beziehungen bedeutsam und Kooperation basiert maßgeblich auf Beziehungsgeflechten. Mithilfe der Pausen konnten lockere Gespräche mit den Jugendlichen geführt und das Vertrauen vertieft werden. Die Jugendlichen verinnerlichten die angeführten bedeutsamen Punkte eines RT, die zu Beginn von B1 eingeführt wurden, wie bspw. gegenseitiges Zuhören, gleichberechtigter Umgang oder keine Wertungen. In Form eines Plakates mit der Überschrift: wie wir miteinander reden (respektvoll, vertraulich, freundlich, nicht beschämen, ausreden lassen, nicht unterbrechen) wurde das Gesagte von B1 visuell unterstützt (siehe Abbildung 36 im Anhang). All die genannten Punkte – damit das „System“ eines RT funktionieren kann – wurden von den Jugendlichen eingehalten, wodurch ein wertschätzender und respektvoller Umgang (und in Teilen auch eine partizipative Kooperation) entstand. Der bereits erwähnte Respekt und höfliche Umgang (vgl. Typik 3: Der Respekt) wird durch das Umfeld der Jugendlichen (soziales Umfeld) begründet (vgl. auch Unterkapitel 8.3.4.). Diese Kriterien zeigten sich auch während des Reflektierens der Beobachterinnen. Die Jugendlichen sprachen währenddessen nicht und hörten zu, welche Aspekte die Beobachterinnen wahrgenommen hatten. Das angeführte Bedenken (Fidell 2000) des Nicht-Funktionierens eines RT mit Jugendlichen mit einer kognitiven Behinderung, dass hinsichtlich der verschiedenen Perspektiven und des geforderten Sprechens innerhalb des Teams Probleme auftreten könnten, erwies sich in diesem konkreten Fall als nicht wahr. Auch Anslow (2013: 237) stellte sich gegen die Unsicherheit über den Erfolg eines RT mit Menschen mit einer kognitiven Behinderung und war der Meinung, dass solch ein RT als Vorteil identifiziert werden könnte, wodurch neue Perspektiven, Anregungen und Ideen für die Jugendlichen eröffnet werden (vgl. Unterkapitel 5.5.). Die analysierten Ergebnisse ratifizieren Anslows (2013) Behauptung.

Anschließend an die Reflexion der Beobachterinnen sollte (so laut dem Grundgerüst des RT (vgl. Unterkapitel 5.4.)) über das Gesagte bzw. die Reflexion von B1 und B2 in der Gruppe

reflektiert werden, um neue Perspektiven zu eröffnen. Die RT-Mitglieder hören zu, was die Beobachterinnen über die diskutierten und angesprochenen Themen sagen, wodurch die Jugendlichen auch in dieser Phase ein Teil des Geschehens sind. Darüber hinaus sollte den Jugendlichen die Möglichkeit eingeräumt werden, über das Gesagte Stellung zu nehmen, und ein Gefühl der Gleichberechtigung erzeugt werden. Der erste erwähnte Punkt wurde erfolgreich umgesetzt aber der Teil: Reflexion über Reflexion erwies sich nicht in allen Punkten als vollständig (vgl. Unterkapitel 8.3.4.).

Erste Analysen in der Diskursbeschreibung und der Typenbildung ergaben, dass durch das von M initiierte Wort „Feedback“ nicht nur unvoreingenommenes Reflektieren und Perspektivenerweiterung, sondern auch wertende Rückmeldungen stattfanden. Diese Annahmen erfordern ein weiteres Erforschen über das Verständnis eines Feedbacks der Jugendlichen. Eine weitere Hypothese über die Gründe dieses evaluativen Feedbacks ist, dass die geforderte Sprache im Hinblick des Reflektierens an manchen Stellen nicht eingehalten wurde (vgl. Unterkapitel 5.5.). Um über eine Reflexion mit der Gruppe reflektieren zu können, sind gewisse kognitive Fähigkeiten (z.B. kritische Betrachtungsweise über das Gesagte) gefordert, dies bedarf an Training. Fühlen sich die Beteiligten in der dafür benötigten Sprache unsicher, stellt sich die Frage, ob sich der/die Einzelne traut in der Gegenwart vieler zu reflektieren bzw. zu wissen, wie über eine Thematik reflektiert wird. Jedenfalls muss eine gewisse Vorbereitung in Betracht gezogen werden, wobei auch ein Training für den/die Moderator/in wesentlich ist, denn eine nicht führende Sprachweise darf nicht als selbstregulierend angesehen werden. Eine bewusste Selbstreflexion und ein Training der Sprachsensibilisierung (Beachtung der Verwendung bestimmter Begrifflichkeiten, z.B. „Feedback“, „erwarten“²⁵⁶ oder das Allgemeine Verständnis einer Reflexion) sind gefordert.

Die Themeninitiierungen durch M könnten ein weiteres Anzeichen dafür sein, dass trotz der Bemühungen eine vollwertige Gleichberechtigung und das Aufbrechen hierarchischer Strukturen innerhalb des RT nicht gänzlich möglich waren. Es stellt sich die Frage, ob in solch einem Setting jemals eine hierarchische Struktur verbannt werden kann, denn unsere Gesellschaft und die vorhandenen Strukturen verlangen diese Hierarchien und Machtzuschreibungen. Der Mensch wird bereits mit den ersten Bildungsinstitutionen (z.B. Krippe, Kindergarten) so sozialisiert, dass ein Aufbrechen dieser Strukturen für Jugendliche vielleicht unnatürlich erscheinen könnte. Demzufolge bedarf es an Zeit, sich daran zu gewöhnen ohne hierarchische Strukturen zu „arbeiten“, weil es nicht der Norm entspricht. Häufig wird von Beginn an ein Konkurrenzdenken in Schulen (z.B. durch die Benotung - Wettstreit um die besten Noten) gefördert und wenig Raum für Teamwork (z.B. durch Einzelarbeiten und Schular-

²⁵⁶ Bezogen auf das Transkript, siehe dazu Unterkapitel 8.3.4. *Die Diskursbeschreibung*.

beiten) gelassen²⁵⁷. Infolge dieser angeführten Überlegungen wird eine völlige hierarchielose Kooperation von Jugendlichen, Eltern oder Professionellen als utopisch erachtet.

Auch im Rahmen einer inklusiven Bildung für Menschen mit einer Behinderung, ist der entgegengebrachte Respekt gegenüber den genannten Menschen anzuzweifeln. „Inklusive Bildung bedeutet, dass allen Menschen – unabhängig von Geschlecht, Behinderung, ethnischer Zugehörigkeit, besonderen Lernbedürfnissen, sozialen und ökonomischen Voraussetzungen – die gleichen Möglichkeiten offen stehen, an qualitativ hochwertiger Bildung teilzuhaben und ihre Potenziale zu entwickeln“ (DUK 2012 [online]). Dieser Leitgedanke ist in vielen Aspekten unserer Gesellschaft nicht gegeben, wie durch die analysierten Typiken sichtbar wurde. Es stellt sich die Frage, ob eine vollständige partizipative Kooperation möglich ist, wenn hierarchische Strukturen in den Köpfen der Gesellschaft verankert sind?

Jedoch ist ein gänzliches Aufbrechen von hierarchischen Strukturen nicht der Mittelpunkt dieser Forschung, sondern die Annäherung an eine partizipative Kooperation und die Erforschung der Methode des RT im Rahmen des FWF-Forschungsprojektes, um einen partizipativen Forschungsansatz umsetzen und Thematiken näher beleuchten zu können. Dennoch sollte festgehalten werden, dass die innovative Methode der RT mehr Selbstbestimmung der Jugendlichen – im Kontext des Übergangsplanungsprozesses von SEK I in SEK II oder Beschäftigung – einfordern und zur Erforschung und Durchführung einer erfolgreichen partizipativen Kooperation wesentlich beitragen kann.

Grundlegend unterstützt das RT die Forschung in vielerlei Hinsicht, da unterschiedliche Perspektiven durch einen wertschätzenden und gleichberechtigten Umgang exploriert werden können. Im Rahmen der expliziten Materie der Erforschung partizipativer Kooperation im Übergangsplanungsprozess von SEK I in SEK II oder Beschäftigung bei Jugendlichen mit Behinderung konnten auch ohne expliziten Verweis bzw. Fragestellung oder Initiierung des Übergangsthemas – mithilfe der RT – bedeutende Aspekte sichtbar werden. Faktum ist, dass partizipative Kooperation gestaltet werden muss und es an intensiven Vorbereitungen und Vorleistungen aller Beteiligten bedarf (Vgl. Ehlers 2013; Fuchs, Tippelt 2012; Spieß 2015). Zu beachten gilt, dass diese ohne Barrierefreiheit nicht möglich ist, wobei Barrierefreiheit (vgl. Unterkapitel 8.4.) viel mehr als sichtbare Unterstützungen sind, sondern auch der gegenseitige Respekt nicht unabhängig hiervon betrachtet werden darf. Den Akteur/innen muss deutlich werden, was partizipative Kooperation bedeutet und welche Aspekte dabei zu beachten sind.

²⁵⁷ Der theoretische Referenzrahmen für die Thematik der Hierarchie in den Bildungsinstitutionen und auch darüber hinaus ist umfangreich und wird im Detail hier nicht angeführt, da es sich nicht um die „Hauptthematik“ dieser Masterarbeit handelt. Für weitere Informationen könnten jedoch folgende Literaturen herangezogen werden: Eder 1998; Hofmann 2008; Kühl; Schnelle 2010; Laloux 2014, etc.

Des Weiteren können in den nächsten Masterarbeiten im Rahmen des FWF-Forschungsprojektes die hier angeführten Annahmen, Annäherungen an die Thematik der partizipativen Kooperation und der identifizierten Basistypik innerhalb des Überganges von SEK I in SEK II oder Beschäftigung erweitert werden. Die hier diskutierten Ergebnisse wurden durch eine fallinterne Typenbildung ermittelt, für künftige Arbeiten wäre jedoch eine fallübergreifende Analyse als Thema anzudenken, um weitere Erkenntnisse im Rahmen des methodologischen Zuganges einer Thematik innerhalb einer Forschung mithilfe von RT zu erlangen.

„Es tut mir leid, dies abzukürzen, denn nun wird es interessant,
aber wir müssen zum Schluss kommen.

Was beschließen wir?

Ich denke, wir können mit dem Affekt und dem Miteinander schließen.
(...)

Ich denke es ist unlogisch, zum Schluss zu kommen“

(Victoria Royo Pérez, José A. Sánchez, Christina)

Literaturverzeichnis

- Adams, J. D.; Hayes, J.; Hopson, B. (1976): Transition. Understanding and Managing Personal Change. London: Martin Robertson.
- Adorno, T. W. (1974): Philosophische Terminologie. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Ahlgrimm, F.; Krex, J.; Huber, S. G. (2012): Kooperation - was ist das? Implikationen unterschiedlicher Begriffsverständnisse. In: Huber, S. G.; Ahlgrim, F. (Hrsg.): Kooperation - Aktuelle Forschung zur Kooperation in und zwischen Schulen sowie mit anderen Partner. Münster: Waxmann, 17-31.
- Alke, M. (2015): Verfestigung von Kooperation. Eine Studie zu Weiterbildungsorganisationen in Vernetzen Strukturen. Wiesbaden: Springer VS.
- AMS (Arbeitsmarktservice Österreich) (2017): Übersicht über den Arbeitsmarkt. URL: http://www.ams.at/_docs/001_uebersicht_aktuell.pdf (Abrufdatum: 31.08.2017).
- AMS (Arbeitsmarktservice Österreich) (2017a): Arbeitsmarktdaten im Kontext von Bildungsabschlüssen. URL: http://www.ams.at/_docs/001_am_bildung_0117.pdf (Abrufdatum: 24.06.2017).
- AMS (Arbeitsmarktservice Österreich) (2017b): Angebote für Jugendliche. URL: <http://www.ams.at/service-arbeitsuchende/angebote-jugendliche> (Abrufdatum: 21.06.2017).
- Andersen, T. (2011): Das Reflektierende Team. Dialoge und Dialoge über die Dialoge. Dortmund: verlag modernes lernen.
- Andersen, T. (1990): Das Reflektierende Team. Dialoge und Dialoge über Dialoge. Dortmund: verlag modernes lernen.
- Andersen, T. (1987): The Reflecting Team. Dialogue and Meta-Dialogue in Clinical Work. In: Family Process, 26, 415-428.
- Anslow, K. (2013): Systemic family therapy using the reflecting team: the experiences of adults with learning disabilities. In: British Journal of Learning Disabilities, 42, 236-243.
- Antonovsky, A.: (1993) Gesundheitsforschung versus Krankheitsforschung. In: Franke, A.; Broda, M. (Hrsg.): Psychosomatische Gesundheit. Versuch einer Abkehr vom Pathogenese Konzept. Tübingen: dgvt-Verlag, 3-14.
- Arnstein, S. R. (1969): A Ladder of Citizen Participation. In: Journal of the American Planning Association, 35 (4), 216-224.
- Armenti, S. (2015): Partizipation als ethisches Leitprinzip von Kooperation. In: Merten, U.; Kaegi, U. (Hrsg.): Kooperation kompakt. Kooperation als Strukturmerkmal und Handlungsprinzip der Sozialen Arbeit. Opladen: Verlag Barbara Budrich, 153-175.
- Asbrand, B. (2011): Dokumentarische Methode. URL: http://www.fallarchiv.uni-kassel.de/backup/wp-content/plugins.old/lbg_chameleon_videoplayer/lbg_vp2/videos//2010/07/asbrandt_download.pdf (Abrufdatum: 25.10.2017).

Bach, H. (1999): Grundlagen der Heilpädagogik. Stuttgart: Verlag Paul Haupt.

Bacon, J. K.; Causton-Theoharis, J. (2013): "It should be teamwork". A Critical Investigation of School Practices and Parent Advocacy in Special Education. In: International Journal of Inclusive Education, 7, 682-689.

Bales, R. F. (1967): Die Interaktionsanalyse: Ein Beobachtungsverfahren zur Untersuchung kleiner Gruppen. In: König, R. (Hrsg.): Praktische Sozialforschung II. Beobachtung und Experiment in der Sozialforschung. Köln und Berlin: Verlag Kiepenheuer & Witsch, 148-167.

Balz, H. J. (2002): Systemisch-lösungsorientierte Jugendsozialarbeit im Übergang Schule Beruf. Der Beratungsansatz im Modellprojekt Pro Beruf in Hannover. In: Unsere Jugend 3, 108-118.

Baum, S.; Henschel, M.; Voigt, J. (2011): Elternprojekt „Gemeinsam in die Zukunft. Elternbeteiligung im Übergang zwischen Schule und Arbeitswelt. In: Projektträger im DLR e.V. (Hrsg.): Eltern, Schule und Berufsorientierung. Berufsbezogene Elternarbeit. Bertelsmann-Verlag: München, 63-79.

Baum, E.; Idel, T. S.; Ullrich, H. (2012): Kollegialität und Kooperation in der Schule. Theoretische Konzepte und empirische Befunde. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Baumert, J.; Maaz, K. (2006). Das theoretische und methodische Konzept von PISA zur Erfassung sozialer und kultureller Ressourcen der Herkunftsfamilie: Internationale und nationale Rahmenkonzepte. In: Baumert, J.; Stanat, P.; Watermann, R. (Hrsg.), Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 11-29.

Bednarz-Braun, T. (2013): Migration und (Aus-)Bildung. Einleitender Beitrag. In: Siebholz, S.; Schneider, E.; Busse, S.; Sandring, S.; Schippling, A. (Hrsg.): Prozesse sozialer Ungleichheit. Bildung im Diskurs. Wiesbaden: Springer VS, 87-93.

BERA (British Educational Research Association) (2011): Ethical Guidelines For Educational Research. URL: <http://www.bbk.ac.uk/sshp/research/sshp-ethics-committee-and-procedures/BERA-Ethical-Guidelines-2011.pdf> (Abrufdatum: 17.05.2017).

Berg, A.; Ecarius, J.; Hößl, S. E. (2012): Reversion schulischer Erfahrungen in Biografien von Jugendlichen in berufsvorbereitenden Fördermaßnahmen – der Typus phasenweiser biografischer Gefährdungen. In: Ittel, A.; Stecher, L.; Merkens, H. (Hrsg.): Jahrbuch Jugendforschung. Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften, 47-77.

Bergold, J.; Thomas, S. (2012). Partizipative Forschungsmethoden: Ein methodischer Ansatz in Bewegung. Forum Qualitative Sozialforschung, 13 (1), Art. 30. URL: www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1801 (Abrufdatum: 30.01.2018).

Bergs, L. (2017): Inklusive Berufsbildung aus den Blickwinkeln von Auszubildenden mit Behinderung und UnternehmensvertreterInnen – Ergebnisse aus der Projektevaluation von InkA. In: Fasching, H.; Geppert, C.; Makarova, E. (Hrsg.): Inklusive Übergänge. (Inter)nationale Perspektiven auf Inklusion im Übergang von der Schule in weitere Bildung, Ausbildung oder Beschäftigung. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 137-149.

Besemer, I.; Dürr, P.; Frank A.; Gairing, F.; Riedl, A.; Weikinnis, H.; Wenzel, H. (1998): TEAM(S)LERNEN TEAM ARBEITEN: Lernkonzepte für Gruppen- und Teamarbeit. Ein Projekt der Bildungspartnerschaft der Pädagogischen Hochschulen mit Unternehmen in Baden-Württemberg. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

Biegel, I.; Dillmann, J.; Groh, S.; Karl, D.; Udwari, J. (2010): Vernetztes Arbeiten zur ganzheitlichen Förderung Jugendlicher. In: Sauer-Schiffer, U.; Brüggemann, T. (2010): Der Über-

gang Schule-Beruf. Beratung als pädagogische Intervention. Münster: Waxmann Verlag, 221-239.

Biewer, G.; Fasching, H.; Koenig, O. (2009): Teilhabe von Menschen mit einer intellektuellen Beeinträchtigung an Bildung, Arbeit und Forschung. In: SWS-Rundschau 40 (3), 391-403.

Bleidick, U. (1977): Einführung in die Behindertenpädagogik. Teil II. Stuttgart: Kohlhammer.

Blossing, U.; Ekholm, M. (2004): Kooperative Arbeitskultur in Schweden. Wie kann Schulleitung den Dialog dirigieren? In: Pädagogik, 56 (7-8), 48-52.

BMASK (Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz) (2017): Der Arbeitsmarkt. URL: https://www.sozialministerium.at/site/Arbeit_Behinderung/Arbeitsmarkt/ (Abrufdatum: 21.03.2017).

BMASK (Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz) (2016): Nationalrat beschließt Ausbildungspflicht bis 18. URL: https://www.sozialministerium.at/site/Service_Medien/News_Veranstaltungen/News/Nationalrat_beschliesst_Ausbildungspflicht_bis_18 (Abrufdatum: 21.03.2017).

BMASK (Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz) (2013): BABE - ÖSTERREICH 2014-2017. Behinderten-Ausbildung-Beschäftigung. URL: https://www.sozialministerium.at/site/Service_Medien/Infomaterial/Downloads/Bundesweites_arbeitsmarktpolitisches_Behindertenprogramm_2014_2017_BABE_ (Abrufdatum: 21.10.2017).

BMASK (Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz) (o.J.): Arbeit. Jugend und Arbeit in Österreich. Berichtsjahr 2015/2016. Wien: BMASK.

BMB (Bundesministerium für Bildung) (2016): ibobb: Information, Beratung und Orientierung für Bildung und Beruf. URL: <https://www.bmb.gv.at/schulen/bo/index1.html> (Abrufdatum: 16.06.2017).

BMB (Bundesministerium für Bildung) (2015): Sonderpädagogischer Förderbedarf. URL: https://www.bmb.gv.at/schulen/service/schulinfo/sonderpaedagogischer_fb.html (Abrufdatum: 09.06.2017).

Bohn, C. (2005): Eine Welt-Gesellschaft. Operative Gesellschaftskonzepte in den Sozialtheorien Luhmanns und Bourdieus. In: Colliot-Thélène, C.; Francois, E.; Gebauer, G. (Hrsg.): Pierre Bourdieu: Deutsch-Französische Perspektiven. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 43-78.

Bohnsack, R. (2010): Die Mehrdimensionalität der Typenbildung und ihre Aspekthaftigkeit. In: Ecarius, J.; Schäffer, B. (Hrsg.): Typenbildung und Theoriegenerierung. Methoden und Methodologien qualitativer Bildungs- und Biographieforschung. Opladen & Framington Hills: Verlag Barbara Budrich, 46-72.

Bohnsack, R. (2007): Gruppendiskussion. In: Flick, U.; Von Kardorff, E. V.; Steinke, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, 369-384.

Bohnsack, R. (2003): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. Opladen: Lesek + Budrich.

Bohnsack, R. (1999): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in die Methodologie und Praxis qualitativer Forschung. Wiesbaden: Springer VS.

Bohnsack, R. (1997): Dokumentarische Methode. In: Hitzler, R., Honer, A. (Hrsg.): Sozialwissenschaftliche Hermeneutik. Opladen: Leske + Budrich, 191-212.

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

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

Bohnsack, R.; Nentwig-Gesemann, I.; Nohl, A. M. (2001): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Opladen: Leske + Budrich.

Bohnsack, R., Schäffer, B. (2001). Gruppendiskussionsverfahren. In: Hug, T. (Hrsg.), Wie kommt Wissenschaft zu Wissen? Band 2: Einführung in die Forschungsmethodik und Forschungspraxis. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 324-341.

Bondorf, N. (2013): Profession und Kooperation. Eine Verhältnisbestimmung am Beispiel der Lehrerkooperation. Wiesbaden: Springer VS.

Bonsen, M.; Rolff, H. G. (2006): Professionelle Lerngemeinschaft von Lehrerinnen und Lehrern. In: Zeitschrift für Pädagogik, 52 (2), 167-184.

Bortz, J.; Döring, N. (1995): Forschungsmethoden und Evaluation für Sozialwissenschaftler. Berlin: Springer.

Bourdieu, P. (1997): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Bourdieu, P. (1986): The forms of capital. In: Richardson; J. G. (Hrsg.): Handbook of theory and research of sociology of education, 241 - 258. New York: Greenwood.

Bourdieu, P. (1983): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Kreckel, R. (Hrsg.): Soziale Ungleichheiten. Göttingen: Soziale Welt, Sonderband 2, 183-198.

Bourdieu, P.; Passeron, J. C. (1971): Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs. Stuttgart: Klett.

Bojanowski, A.; Poppendieck, N. (2013): Kooperation und Netzwerkbildung. In: Bojanowski, A.; Koch, M.; Ratschinski, G.; Steuber, A. (Hrsg.): Einführung in die Berufliche Förderpädagogik: Pädagogische Basics zum Verständnis benachteiligter Jugendlicher. Münster: Waxmann Studium, 137-149.

Brähler, E.; Strauß, B. (2012): Enzyklopädie der Psychologie. Grundlagen der Medizinischen Psychologie. Medizinische Psychologie. Göttingen: Hogrefe Verlag.

BRK (UN-Behindertenrechtskonvention) (o. J.): Allgemeine Grundsätze. URL: <https://www.behindertenrechtskonvention.info/allgemeine-grundsaezze-3765/> (Abrufdatum: 03.05.2017).

Bronfenbrenner, U. (1990). Ökologische Sozialisationsforschung. In: Kruse, L.; Graumann, C. F.; Lantermann, E. D. (Hrsg.): Ökologische Psychologie, Stuttgart: Enke, 76-79.

Bronfenbrenner, U. (1989): Die Ökologie der menschlichen Entwicklung: Natürliche und geplante Experimente. Stuttgart: Klett-Cotta Verlag.

Bronfenbrenner, U. (1981): Die Ökologie der menschlichen Entwicklung: Natürliche und geplante Experimente. Stuttgart: Klett-Cotta Verlag.

Bruneforth, M.; Lassnigg, L.; Vogtenhuber, S.; Schreiner, C.; Breit, S. (2016): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2015, Band 1. Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren. Graz: Leykam.

Brüggemann, T. (2010): Berufliches Übergangsmanagement - Herausforderungen und Chancen. In: Sauer-Schiffer, U.; Brüggemann, T. (2010): Der Übergang Schule-Beruf. Beratung als pädagogische Intervention. Münster: Waxmann Verlag, 57-78.

Buchner, T. (2009): Das qualitative Interview mit Menschen mit so genannter geistiger Behinderung – Ethische, methodologische und praktische Aspekte. In: Biewer, G.; Luciak, M.; Schwinge, M. (Hrsg.): Begegnung und Differenz: Menschen – Länder – Kulturen. Beiträge zur Heil- und Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 516-528.

Buchner, T.; Koenig, O. (2008): Methoden und eingenommene Blickwinkel in der sonder- und heilpädagogischen Forschung von 1996 bis 2006. In: Heilpädagogische Forschung, 34 (1), 15-34.

Bundeskanzleramt Rechtinformationssystem (2017): Bundesrecht konsolidiert: Gesamte Rechtsvorschrift für Ausbildungspflichtgesetz, Fassung vom 10.11.2017. URL: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20009604&ShowPrintPreview=True> (Abrufdatum: 10.11.2017).

Bundschuh, K.; Heimlich, U.; Krawitz, R. (1999): Wörterbuch Heilpädagogik. Ein Nachschlagewerk für Studium und pädagogische Praxis. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Buhr, M.; Kosing, A. (1979): Kleines Wörterbuch der Marxistisch-Leninistischen Philosophie. Berlin: Opladen Verlag.

Bührmann, T. (2008): Übergänge in sozialen Systemen. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Büsches-Abel, W. (2000): Systemische Beratung in Familien mit behinderten oder chronisch erkrankten Angehörigen. Ein lösungsorientierter Ansatz für Heilpädagogik und klinische Sozialpädagogik. Neuwied/Berlin: Leuchterhand.

Cavet, J.; Sloper, P. (2004): Participation of Disabled Children in Individual Decisions About Their Lives and in Public Decisions about Service Development. In: Children & Society, 18, 278-290.

Casper-Kroll, T. (2011): Berufsvorbereitung aus entwicklungspsychologischer Perspektive. Theorie, Empirie und Praxis. Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften.

Conney, B. F. (2002): Exploring Perspectives on Transition of Youth With Disabilities: Voices of Young Adults, Parents, and Professionals. In: Mental Retardation, 40 (6), 425 - 425.

Chung, K.; Lounsbury, D. W. (2006): The role of power, process, and relationships in participatory research for statewide HIV/AIDS programming. Social Science & Medicine, 63 (8), 2129-2140.

Cloerkes, G. (2007): Soziologie der Behinderten. Heidelberg: Universitätsverlag WINTER.

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

Cox, J. A.; Bañez, L.; Hawley, L. D.; Mostade, J. (2003): Use of the Reflecting Team Process in the Training of Group Workers. In: The Journal for Specialists in Group Work, 28 (2), 89-105.

Dahm, M.; Geiken, G. (1998): Reflecting Solutions – Dialoge über Lösungen. In: Zeitschrift für systemische Therapie, 16 (1), 31-36.

Dausin, B. (1996): Biographie und Geschlecht zur biographischen Konstruktion sozialer Wirklichkeit in Frauenlebensgeschichten. Bremen: Donat.

Davis, J. (2012): The Golden Pig, Reflections as Ancestral Blessings: The Reflecting Process in Teaching Family Therapy. In: Family Process, 51 (3), 405-419.

Dederich, M. (2009): Behinderung als sozial- und kulturwissenschaftliche Kategorie. In: Dederich, M.; Jantzen, W. (Hrsg.): Behinderung und Anerkennung. Stuttgart: Kohlhammer, 15-41.

DIMDI (Deutschen Institut für Medizinische Dokumentation und Information) (2004): ICF. Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit. Köln: DIMDI.

Drescher, H.; Kollar, U.; Tittus, G.; Haberberger, R.; Schierl, W. (2006): Kooperation ist machbar. Praxisbuch für kooperatives Handeln von Lehrerinnen und Lehrern. München: Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung.

Drößler, T. (2012): Damit Kooperation gelingen können - von Zusammenarbeit und erforderlicher Abgrenzungen. In: Studientexte aus der Evangelischen Hochschule Dresden, 04.

Duden (2017): Übergang. URL: <http://www.duden.de/suchen/dudenonline/%C3%9Cbergang> (Abrufdatum: 06.03.2017).

Duden (2017a): System. URL: <http://www.duden.de/rechtschreibung/System> (Abrufdatum: 07.03.2017).

Duden (2017b): Partizipation. URL: <http://www.duden.de/suchen/dudenonline/Partizipation> (Abrufdatum: 07.03.2107).

Duden (2017c): Kooperation. URL: <http://www.duden.de/suchen/dudenonline/kooperation> (Abrufdatum: 10.03.2017).

Duden (2017d): Peergroup. URL: <http://www.duden.de/suchen/dudenonline/peer%20group> (Abrufdatum: 19.07.2017).

Duden (2017e): Prozess. URL: <http://www.duden.de/suchen/dudenonline/prozess> (Abrufdatum: 11.06.2017).

Duden (2017f): Partizip. URL: <http://www.duden.de/rechtschreibung/Partizip> (Abrufdatum: 10.06.2017).

Duden Verlag (2005): Das Fremdwörterbuch. Mannheim: Duden Verlag.

Düring, D. (2011): Kooperation als gelebte Praxis. Steuerungshandeln in Sozialraumteams der Kinder- und Jugendhilfe. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

DUK (Deutsche UNESCO-Kommission) (2012): Bildungsregionen auf dem WEG. Inklusive Bildung in Aachen, Wiesbaden, Hamburg und Oberspeerwald-Lausitz, Bonn. URL: http://www.unesco.de/fileadmin/medien/Dokumente/Bildung/inklusion_bildungsregionen_2012.pdf (Abrufdatum: 10.01.2018).

Dumont, H., Maaz, K., Neumann, M., Becker, M. (2014): Soziale Ungleichheiten beim Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I. Theorie, Forschungsstand, Interventions- und Fördermöglichkeiten. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 17 (24), 141-165.

Dusolt, H. (2008): Elternarbeit als Erziehungspartnerschaft. Ein Leitfaden für den Vor- und Grundschulbereich. Weinheim und Basel: Beltz.

Eder, F. (1998): Schul- und Klassenklima. In: Rost, D. H. (Hrsg.): Handwörterbuch Pädagogische Psychologie. Weinheim: Psychologie Verlags Union, 424-430.

Eckert, A.; Sodogé, A.; Kern, M. (2012): Zusammenkommen ist ein Beginn, Zusammenarbeiten ein Erfolg. Kriterien für eine gelingende Zusammenarbeit von Eltern und sonderpädagogischen Fachkräften im schulischen Kontext. In: Sonderpädagogische Förderung heute, 57 (1), 76-90.

Ehlers, A. (2013): Erziehungshilfen in Kooperation mit Schule. Von der Kooperation zur Inklusion? Hamburg: Verlag Dr. Kovac.

Epstein, E. K.; Epstein K. M.; Wiesner, M. (1998): Vom reflektierenden Team zum reflexiven Prozess: Reflexive Kooperation in einer Kinder- und Jugendpsychiatrie. In: Hargens, J.; Von Schlippe, A. (Hrsg.): Das Spiel der Ideen: Reflektierendes Team und systemischen Praxis. Dortmund: Burgmann, 31-52.

Esslinger-Hinz, I. (2004): Kooperative Kompetenzen für Lehrer/innen und Lehrer - Professionelle Zuständigkeiten dürfen nicht geteilt werden! In: Deutsche Schule, 1, 56-67.

Eulenberger, J. (2013): Migrationsbezogene Disparitäten an der ersten Schwelle. Junge Aussiedler im Übergang von der Hauptschule in die berufliche Bildung. Wiesbaden: Springer-Verlag.

Eurofound (2012): NEETs. Young people not in employment, education or training: Characteristics, costs and policy responses in Europe. URL: <https://www.eurofound.europa.eu/publications/report/2012/labour-market-socialpolicies/neets-young-people-not-in-employment-education-or-training-characteristics-costs-and-policy> (Abrufdatum: 21.03.2017).

European Agency (2006): Individuelle Förderpläne für den Übergang von der Schule in den Beruf. URL: <http://bidok.uibk.ac.at/library/european-agencyfoerderplan.html#idp4156080> (Abrufdatum: 30.04.2016).

European Commission (2013): Reducing early school leaving. Key Messages and policy support. Final report of the Thematic Working Group on Early School Leaving. URL: http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/doc/esl-group-report_en.pdf (Abrufdatum: 10.10.2017).

Fabel-Lamla, M. (2011): Schul- und Unterrichtsforschung. In: Thielen, M. (Hrsg.): Pädagogik am Übergang. Arbeitsweltvorbereitung in der allgemeinbildenden Schule. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 104-115.

Faddis, T. J., Cobb, K. F. (2016): Family Therapy Techniques in Residential Settings: Family Sculptures and Reflecting Teams. In: Contemp Fam Ther, 38 (1), 43-51.

Fasching, H. (2017): Inklusive Übergänge erforschen? Ein Problemaufriss mit Empfehlungen. In: Fasching, H.; Geppert, C.; Makarova, E. (Hrsg.): Inklusive Übergänge. (Inter)ationale Perspektiven auf Inklusion im Übergang von der Schule in weitere Bildung, Ausbildung oder Beschäftigung. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 17-29.

Fasching, H. (2014): Compulsory School is Over and Now? Vocational Experiences of Women with Intellectual Disability. In: Creative Education, 5, 743-751.

Fasching, H. (2014a): Vocational education and training and transitions into the labour market of persons with intellectual disabilities. In: European Journal of Special Needs Education, 29 (4), 505-520.

Fasching, H. (2013): Grounded Theory als Methodologie in der lebensgeschichtlichen Forschung mit Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung. In: Heilpädagogische Forschung XXXIX (3), 125-139.

Fasching, H. (2004). Problemlagen Jugendlicher mit Behinderungen in Bezug auf die berufliche Integration. In: Sasse, A.; Vitková, M.; Störmer, N. (Hrsg.). Integrations- und Sonderpädagogik in Europa. Professionelle und disziplinäre Perspektiven. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 359-372. URL: <http://bidok.uibk.ac.at/library/fasching-problemlagen.html> (Abrufdatum: 18.04.2017).

Fasching, H.; Fülop, A. E. (2017): Inklusion im Übergang von der Schule in den Beruf in Österreich - Rechtliche, politische und institutionelle Rahmenbedingungen In: Fasching, H.; Geppert, C.; Makarova, E. (Hrsg.): Inklusive Übergänge. (Inter)nationale Perspektiven auf Inklusion im Übergang von der Schule in weitere Bildung, Ausbildung oder Beschäftigung. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Fasching, H.; Felbermayr, K.; Hubmayer, A. (2017a): Forschungsnotiz Kooperation für Inklusion in Bildungsübergängen. In: SWS-Rundschau 57 (3), 305-323.

Fasching, H.; Geppert, C.; Makarova, E. (2017b): Inklusive Übergänge. (Inter)nationale Perspektiven auf Inklusion im Übergang von der Schule in weitere Bildung, Ausbildung oder Beschäftigung. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Fasching, H.; Pinetz, P. (2008): Übergänge gestalten. Pädagogische Unterstützungsangebote für junge Frauen und Männer mit Sonderpädagogischen Förderbedarf ins Arbeitsleben- und Herausforderung an das System der beruflichen Integration. In: Behinderte Menschen, Zeitschrift für gemeinsames Leben, Lernen und Arbeiten, 5, 26-41.

Fasching, H.; Niehaus, M. (2004): Qualitätsdiskussion in der beruflichen Integration. In: Feyerer, E.; Prammer, W. (Hrsg.): Qualität und Integration. Beiträge zum 8. PraktikerInnenforum. Linz: Universitätsverlag Rudolf Trauner (Schriften der Pädagogischen Akademie des Bundes in Oberösterreich).

Feyerer, E. (2012): Umgang mit Vielfalt im Bildungswesen. Workshop der „ARGE Bildung und Ausbildung“ der Österreichischen Forschungsgemeinschaft. URL: http://www.oefg.at/wp-content/uploads/2014/08/Beitrag_Feyerer.pdf (Abrufdatum: 31.07.2017).

Flieger, P. (2009): Partizipatorische Forschung. Wege zur Entgrenzung der Rollen von ForscherInnen und Beforschten. In: Jerg, J.; Merz-Atalik, K.; Thümmler, R.; Tiemann, H. (Hrsg.): Perspektiven auf Entgrenzung. Erfahrungen und Entwicklungsprozesse im Kontext von Inklusion und Integration. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 159-171. URL <http://bidok.uibk.ac.at/library/flieger-partizipatorisch.html> (Abrufdatum: 10.04.2017).

Flieger, P. (2003): Partizipative Forschungsmethoden und ihre konkrete Umsetzung. In: Hermes, G.; Köbsell, S. (Hrsg.): Disability Studies in Deutschland - Behinderung neu Denken. Dokumentation der Sommeruni Kassel. Kassel: Verlag bifos, 200-204. URL: <http://bidok.uibk.ac.at/library/flieger-partizipativ.html> (Abrufdatum: 28.02.2017).

Flieger, P.; Schönwiese, V. (2011): Menschenrechte - Integration - Inklusion: Aktuelle Perspektiven aus der Forschung. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Flick, U.; Von Kardorff, E. V.; Steinke, I. (2007): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.

Flick, U.; Von Kardorff, E. V.; Steinke, I. (2000): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.

Fuchs, S.; Tippelt, R. (2012): Bereichsübergreifende Kooperation als Notwendigkeit für erfolgreiche Übergänge im Bildungssystem. In: Berkemeyer, N.; Beute, S. I.; Järvinen, H.; Van Ophuysen, S. (2012): Übergänge bilden. Lernen in der Grund- und weiterführenden Schule. Köln: Carl Link, 73-98.

Fredman, G.; Christie, D.; Bear, N. (2007): Reflecting Teams with Children: The Bear necessities. Clinical Child Psychology and Psychiatry Copyright. In: SAGE Publications, 12 (2), 211-222.

Friebertshäuser, B. (1997): Feldforschung und teilnehmende Beobachtung. In: Friebertshäuser, B.; Prengel, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim und München: Juventa Verlag, 503-535.

Geppert, C. (2017): Wie kann das Gelingen von (Bildungs-) Übergängen traktiert werden? Eine theoretische Annäherung. In: Fasching, H.; Geppert, C.; Makarova, E. (Hrsg.): Inklusive Übergänge. (Inter)nationale Perspektiven auf Inklusion im Übergang von der Schule in weitere Bildung, Ausbildung oder Beschäftigung. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 29-41.

Ginnold, A. (2009): Übergänge von Schülerinnen und Schülern mit dem Förderschwerpunkt Lernen aus Sonder- und Integrationsschulen in Ausbildung und Erwerbsleben. In: Zeitschrift für Inklusion - online.net. URL: <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/173/173> (Abrufdatum: 30.05.2016).

Glaser, B. G.; Strauss, A. L. (1967): The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research. Chicago: Aldine.

Gergen, K. J.; Epstein, E. K. (2005): Von der Behandlung zum Dialog. Reflexive Kooperation in Theorie und Praxis. In: Die FAMILIENDYNAMIK, 3 (20), 184-198.

Götz, R.; Aigner, H. (2009). Information, Beratung und Orientierung für Bildung und Beruf (IBOBB). Innovative europäische IBOBB-Ansätze zu ausgewählten Themenkreisen im Bereich der Erwachsenenbildung. Materialien zur Erwachsenenbildung Nr. 2. Wien: Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur.

Hansen, R. (2012): Inklusion und Partizipation. In: Reichert-Garschhammer, E., Kieferle, C., Wertfein, M., Becker-Stoll, F. (Hrsg.): Inklusion und Partizipation - Vielfalt als Chance und Anspruch. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & co. KG.

Hanswille, R. (2016): Handbuch systemische Kinder- und Jugendlichenpsychotherapie Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co. KG.

Hargens, J.; Von Schlippe, A. (1998): Das Spiel der Ideen. Reflektierendes Team und systemische Praxis. Dortmund: Borgmann.

Hargens, J.; Von Schlippe, A. (2002): Das Spiel der Ideen: Reflektierendes Team und systemische Praxis. Dortmund: Borgmann.

Harney, K. (2008): Berufsbildung als Gegenstand der Schulforschung. In: Helsper, W.; Böhme, J. (Hrsg.): Handbuch der Schulforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 321-341.

Hawley, L. D. (2006): Reflecting Teams and Microcounseling in Beginning Counselor Training: Practice in Collaboration. In: Journal of Humanistic Counseling, Education and Development, 45 (2), 198-207.

Heekerens, H. P. (2005): Familientherapie/Systemische Therapie. Family Therapy/Systemic Therapy. In: Petermann, F.; Reinecker, H. (Hrsg.): Handbuch der Klinischen Psychologie und Psychotherapie. Göttingen: Hogrefe Verlag GmbH & Co. KG, 708-716.

Hermann, A.; Heinke, M.; Schürmann, I. (2004): Chancen und Grenzen von Kooperation und Vernetzung am Beispiel des Berliner Krisendienstes. In: Journal für Psychologie 12 (3), 251-269.

Herwig-Lempp, J. (1997): Die Ressourcen der TeilnehmerInnen nutzen - Handwerkszeug für die systemische Supervision in der Gruppe. In: Familiendynamik, 3 (97), 264-289.

Herwig-Lempp, J. (2004): Ressourcenorientierte Teamarbeit. Systemische Praxis der kollegialen Beratung. Ein Lern- und Übungsbuch. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co. KG.

Hinz, A.; Niehoff, U. (2008): Bürger sein. Zur gesellschaftlichen Position von Menschen, die als geistig behindert bezeichnet werden. In: Geistige Behinderung, 47 (2), 107-117.

Hof, C.; Meuth, M.; Walther, A. (2014): Pädagogik der Übergänge. Übergänge in Lebenslauf und Biografie als Anlässe und Bezugspunkte von Erziehung, Bildung und Hilfe. Weinheim und Basel: Belzt Verlag.

Hofmann, F. (2008): Persönlichkeitsstärkung und soziales Lernen im Unterricht. Anregungen für Lehrer/innen und Studierende. Wien: Österreichisches Zentrum für Persönlichkeitsbildung und soziales Lernen. URL: https://www.bmb.gv.at/schulen/unterricht/ba/persoenlichkeitstaerkung_16250.pdf?5h6wdc (Abrufdatum: 04.02.2018).

Hollstein-Brinkmann, H. (1993): Soziale Arbeit und Systemtheorien. Freiburg: Lambertus.

Hopf, C. (2000): Forschungsethik und qualitative Forschung. In: Flick, U.; Von Kardorff, E.; Steinke, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch, 589-600.

Hradil, S. (2001): Soziale Ungleichheit in Deutschland. Opladen: Leske, Budrich.

Huber, S. G.; Hader-Popp, S.; Ahlgrimm, F. (2009): Kooperation in der Schule. URL: http://www.bildungsmanagement.net/pdf/PubsHuber/2_4/HuberHaderPoppAhlgrimm-2009-KooperationinderSchule.pdf (Abrufdatum: 09.05.2017).

(JAB (Fachstelle für Internationale Jugendarbeit der Bundesrepublik Deutschland) (2014): Transitions. Gelingende Übergänge in Ausbildung und Arbeit. Dokumentation eines internationalen Peer-LearningProjekts. Erkenntnisse-Good Practice-Schlussfolgerungen. Online unter: URL: https://www.ijab.de/publikationen/detail/?tt_products%5Bcat%5D=5&tt_products%5Bproduct%5D=152&cHash=25763e7b47d7a47d6d30b7aadda44fae (Abrufdatum: 27.04.2017).

Janke, N. (2006): Empirische Erziehungswissenschaft. Soziales Klima an Schulen aus Lehrer-, Schulleiter- und Schülerperspektive. Eine Sekundäranalyse der Studie >Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern - Jahrgangsstufe 4 (KESS 4)<. Waxmann Verlag: Münster.

Järvinen, H.; Otto, J.; Sartory, K.; Sendzik, N. (2012): Schulnetzwerke im Übergang: Das Beispiel Schulen im Team. In: Berkemeyer, N.; Beute, S. I.; Järvinen, H.; Van Ophuysen, S. (Hrsg.): Übergänge bilden. Lernen in der Grund- und weiterführenden Schule. Köln: Carl Link, 208-231.

Janz, F., Terfloth, K. (2009): Empirische Forschung im Kontext geistiger Behinderung. Heidelberg: Universitätsverlag Winter GmbH.

Jenkins, D. (1996): A Reflecting Team approach to Family Therapy: A Delphi Study. In: Journal of Marital and Family Therapy, 22 (2), 219-238.

Jünger, R. (2008): Bildung für alle? Die schulische Logiken von ressourcenprivilegierten und - nichtprivilegierten Kindern als Ursache der bestehenden Bildungsgleichheit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Kauz, O.; Uphoff, G.; Schellong, Y. (2013): Einspurig in die Zukunft?! Lebensperspektiven als Bildungsanlass. Außen- und Innensichten eines Bildungsprojektes für Jugendliche mit sogenannter geistiger Behinderung. In: Thielen, M.; Katzenbach, D.; Schnell, I. (Hrsg.): Prekäre Übergänge? Erwachsenwerden unter den Bedingungen von Behinderung und Benachteiligung. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 143-162.

Kobi, E. E. (2002): Kooperation von vornherein und im Nachhinein zu Integration. In: Arbeitskreis Kooperative Pädagogik (AKoP): Vom Wert der Kooperation. Gedanken zu Bildung und Erziehung. Frankfurt am Main: Peter Lang, 19-25.

Koch, K. (2004): Von der Grundschule zur Sekundarschule. In: Helsper, W., Böhme, J. (Hrsg.): Handbuch Schulforschung. Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften, 549-565.

Koenig, O. (2013): Enabling und Disabling Spaces im Übergang ins Erwachsenenalter von Menschen mit Lernschwierigkeiten. In: Zeitschrift für Inklusion online, 0. URL: <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/6/6> (Abrufdatum: 19.03.2017).

Koenig, O.; Buchner, T. (2011): Von der Ausgrenzung zur Inklusion. Entwicklung, Stand und Perspektiven des gemeinsamen Forschens. In: DIFGB (Hrsg.): Forschungsfalle Methode? Partizipative Forschung im Diskurs. Leipzig: DIFGB, 2-16.

Koenig, O.; Postek, N.; Stadler-Vida, M. (2011): „Nichts über uns ohne uns“. Informationen über den zukünftigen Arbeitsplatz aus der Sicht von Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung im Sinne des Betroffenen-Mainstreamings. URL: http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/Abschluss-bericht_AMS_22Feb2012.pdf (Abrufdatum: 30.03.2017).

Koenig, O.; Buchner, T. (2009): Inklusion in Forschung und Lehre am Beispiel des Seminars „Partizipative Forschungsmethoden mit Menschen mit Lernschwierigkeiten“ in Wien. In: Jerg, J.; Merz-Atalik, K.; Thümmler, R.; Tiemann, H. (Hrsg.): Perspektiven auf Entgrenzung. Erfahrungen und Entwicklungsprozesse im Kontext von Inklusion und Integration. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 177-188.

Kamski, I. (2009): Kooperation in Ganztagschulen – ein vielgestaltiger Qualitätsbereich. In: Kamski, I.; Holtappels, H. G.; Schnetzer, T. (Hrsg.): Qualität von Ganztagschule. Konzepte und Orientierungen für die Praxis. Münster: Waxmann, 110-123.

Koordinationsstelle (2017): Angebotslandschaft Wien. Übersicht über Angebote für Jugendliche unter 24 Jahren in Wien auf dem Weg von der Schule in den Beruf. URL: <http://www.koordinationsstelle.at/angebotslandschaft/angebotslandschaft-wien.html> (Abrufdatum: 10.07.2017).

Kraemer, B. R.; Blacher J. (2001): Transition for Young Adults with Severe Mental Retardation. School Preparation, Parent Expectations, and Family Involvement. In: Mental Retardation, 39 (6), 423-435.

Kremsner, G. (2017): Transitionen durch und mit „Forschung so inklusiv wie möglich“? In: Fasching, H.; Geppert, C.; Makarova, E. (Hrsg.): Inklusive Übergänge. (Inter)nationale Perspektiven auf Inklusion im Übergang von der Schule in weitere Bildung, Ausbildung oder Beschäftigung. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 263-275.

Kremsner, G.; Buchner, T.; Koenig, O. (2016): Inklusive Forschung. In: Hedderich, I.; Hollenweger, J.; Biewer, G.; Markowetz, R. (Hrsg.): Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 645-649.

Kubesch, B. (1998). "Why don't we do it in the school?" Dialoge über Dialoge über den schulischen Alltag. In: Hargens, J.; Von Schlippe, A. (Hrsg.): Das Spiel der Ideen – Reflektierendes Team und systemische Praxis. Dortmund: Borgmann.

Kulig, W.; Schirbort, K.; Schubert, M. (2011): Empowerment behinderer Menschen. Theorien, Konzepte, Best-Practice. Stuttgart: Kohlhammer.

Kutsch, G. (1991): Übergangsforschung - Zu einem neuen Forschungsbereich. In: Beck, K.; Kell, A. (Hrsg.): Bilanz der Bildungsforschung. Stand und Zukunftsperspektiven. Weinheim: Deutscher Studien-Verlag, 113-155.

Köck, P.; Ott, H. (1976): Wörterbuch für Erziehung und Unterricht. Donauwörth: Auer Verlag.

König, E.; Volmer, G. (2002): Systemisches Coaching. Handbuch für Führungskräfte, Berater und Trainer. Weinheim: BELTZ.

Kühl, S.; Schnelle, T. (2010): Führung ohne Hierarchie. Macht, Vertrauen und Verständigung im Prozess des Lateralen Führens. In OrganisationsEntwicklung, 2, 51-60.

Labica, G.; Bensussan. G.; Haug, W. F: (1985): Kritisches Wörterbuch des Marxismus. Berlin: Argument-Verlag.

Laloux, F. (2014): Reinventing Organizations. A Guide to Creating Organizations.Inspired by the Next Stage of Human Consciousness. Brüssel: Nelson Parker.

Lambers, H. (2010): Systemtheoretische Grundlagen Sozialer Arbeit. Opladen und Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich.

Launer, J. (2016): Clinical case discussion: using a reflecting team. In: Postgraduate Medical Journal, 92 (1086), 245-246.

Lamnek, S. (2005). Qualitative Sozialforschung. Weinheim: Beltz.

Lamnek, S. (1993): Qualitative Sozialforschung. Band 2. Methoden und Techniken. Weinheim: Beltz.

Lamnek, S.; Krell; C. (2016): Qualitative Sozialforschung. Mit Online-Material. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Lange, S. (2007): Kybernetik und Systemtheorie. In: Benz, A., Lütz S., Schimank, U., Simoni, G. (Hrsg.): Handbuch Governance. Theoretische Grundlage und empirische Anwendungsfelder. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 176-187.

Lähnemann, C. (2010): Freiarbeit in Schulklassen. Selbstevaluation mit der dokumentarischen Methode. In: Bohnsack, R.; Nntwig.Gesemann, I. (Hrsg.): Dokumentarische Evaluationsforschung. Theoretische Grundlagen und Beispiel aus der Praxis. Opladen und Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich, 117-138.

Lenger, A.; Schneickert, C.; Schumacher, F. (2013): Pierre Bourdieus Konzeption des Habitus. Grundlagen, Zugänge, Forschungsperspektiven. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Lenz, A. (2014): Kinder psychisch kranker Eltern. Göttingen: Hogrefe Verlag.

Levold, T.; Martens-Schmid, K. (1999): „Systemische Therapie“. In: Behnsen, E.; Bell, K.; Best, D. (Hrsg.): Management-Handbuch für die psychotherapeutische Praxis. Heidelberg: Hüther Verlag, 1-16.

Lindmeier, B. (2015): Bildungsgerechtigkeit im Übergang: Jugendliche mit Unterstützungsbedarf im Grenzbereich zwischen Lernen und geistiger Entwicklung im Übergang von der Schule in die berufliche Bildung und Beschäftigung. In: Sonderpädagogische Förderung heute, 60 (3), 308-322.

Lindmeier, B., Schröer, N. (2015): Bedingungen des Übergangs von Jugendlichen im Grenzbereich der Förderschwerpunkte Lernen und geistige Entwicklung in die berufliche Bildung. In: Wissenschaft und Forschung. 4 (54), 150-156.

Loebe, H.; Severing, E. (2011): Prozessbegleitung im Übergang Schule - Beruf. Bielefeld: W. Bartelsmann Verlag GmbH & Co.KG.

Loos, P.; Schäffer, B. (2001): Das Gruppendiskussionsverfahren. Theoretische Grundlagen und empirische Anwendung, Opladen: Leske + Budrich.

Lüders, C. (2007): Beobachten im Feld und Ethnographie. In: Flick, U.; Von Kardorff, E. V.; Steinke, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, 384-402.

Maaz, K.; Hausen, C.; McElvany, N.; Baumert, J. (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), 299-327.

Makarova, E. (2017): Inklusion, Bildung und Übergang. In: Fasching, H.; Geppert, C.; Makarova, E. (Hrsg.): Inklusive Übergänge. (Inter)nationale Perspektiven auf Inklusion im Übergang von der Schule in weitere Bildung, Ausbildung oder Beschäftigung. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 41-53.

Mannheim, K. (1980): Eine soziologische Theorie der Kultur und ihrer Erkennbarkeit (Konjunktives und kommunikatives Denken). In: Kettler, D.; Meja, V.; Stehr, N. (Hrsg.): Karl Mannheim. Strukturen des Denkens. Suhrkamp: Frankfurt am Main, 155-322.

Marktforschung.de (2018): Geschlossene Fragen. URL: <https://www.marktforschung.de/wikilexikon/marktforschung/Geschlossene%20Fragen/> (Abrufdatum: 03.01.2018).

Mathern, S. (2002). Benachteiligte Jugendliche an der Schnittstelle zwischen Schule und Beruf. Frankfurt am Main, Bern und Las Vegas: Peter Lang Verlag.

Merkens, H. (2007): Auswahlverfahren, Sampling, Fallkonstruktion. In: Flick, U.; Von Kardorff, E. V.; Steinke, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, 286-299.

Merkens, H. (1992): Teilnehmende Beobachtung: Analyse von Protokollen teilnehmender Beobachter. In: Hoffmeyer, Z.; Jürgen, H. P. (Hrsg.): Analyse verbaler Daten: über den Umgang mit qualitativen Daten. Opladen: Westdt. Verlag, 216-247.

Merten, U.; Kaegi, U. (2015): Kooperation kompakt. Kooperation als Strukturmerkmal und Handlungsprinzip der Sozialen Arbeit. Warschau: Verlag Barbara Budrich.

Meuser, M. (2013): Repräsentation sozialer Strukturen im Wissen. Dokumentarische Methode und Habitusrekonstruktion. In: Bohnsack, R.; Nentwig-Gesemann, I.; Nohl, A. M. (Hrsg.): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 223-241.

Murray, M. M.; Mereoiu, M.; Handyside, L. M. (2013): Building Bridges in Teacher Education: Creating Partnership with Parents. In: The Teacher Educator, (48) 3, 218-233.

NEBA Netzwerk berufliche Assistenz (2018a): Was ist neba? URL: <http://www.neba.at/neba/was-ist-neba> (Abrufdatum: 18.05.2017).

NEBA Netzwerke berufliche Assistenz (2018b): Jobcoaching. URL: <http://www.neba.at/job-coaching> (Abrufdatum: 18.05.2017).

NEBA Netzwerk berufliche Assistenz (2018c): Produktionsschule URL: <http://www.neba.at/produktionsschule> (Abrufdatum: 18.05.2017).

NEBA. Netzwerk berufliche Assistenz (2018d): Jugendcoaching URL: <http://www.neba.at/jugendcoaching> (Abrufdatum: 18.05.2017).

NEBA. Netzwerk berufliche Assistenz (2018e): Arbeitsassistenz URL: <http://www.neba.at/arbeitsassistenz> (Abrufdatum: 18.05.2017).

NEBA. Netzwerk berufliche Assistenz (2018f): Berufsausbildungsassistenz URL: <http://www.neba.at/berufsausbildungsassistenz> (Abrufdatum: 18.05.2017).

Neuenschwander, M. P.; Frey, S.; Nägele, C. (2017): Brückenangebote nach dem 9. Schuljahr - Effekte von Geschlecht, sozioökonomischem Status und Migrationshintergrund. In: Fasching, H.; Geppert, C.; Makarova, E. (Hrsg.): Inklusive Übergänge. (Inter)nationale Perspektiven auf Inklusion im Übergang von der Schule in weitere Bildung, Ausbildung oder Beschäftigung. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 149-163.

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

Neuß, N.; Henkel, J.; Pradel, J.; Westerholt, F. (2014): Übergang Kita-Grundschule auf dem Prüfstand. Bestandsaufnahme der Qualifikation pädagogischer Fachkräfte in Deutschland Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Neumann, J. (1997): Behinderung. Von der Vielfalt eines Begriffs und dem Umgang damit. Tübingen: Attempto Verlag.

Niedermaier, C. (2005): Brückenbau Schule-Arbeitswelt: Aufgaben der Schule an dieser Schnittstelle mit Beispielen von Good Practice. In: Felkendorff, K.; Lischer, E. (Hrsg.): Barrierefreie Übergänge? Jugendliche mit Behinderungen und Lernschwierigkeiten zwischen Schule und Berufsleben. Zürich: Pestalozzianum-Verlag, 62-78.

Niehaus, M.; Kaul, T.; Menzel, F. (2011): Übergang Schule-Beruf: Analysen betrieblicher Rekrutierung junger Menschen mit Behinderung in der Automobilbranche. In: bwp@ Spezial 5 - Hochschultage Berufliche Bildung 2011, Fachtagung 05. URL: <http://bidok.uibk.ac.at/library/niehaus-uebergaenge.html> (Abrufdatum: 20.04.2017).

Nohl, M. (2012): Übergangscoaching. Paderborn.

Nohl, M. (2010): Bewältigung beruflicher und privater Übergänge. Ein Modell zur Beschreibung, Analyse und Entwicklung von Übergangskompetenz. In: bb-spektrum 121, 36-39.

Nohl, A.; Schnittenhelm, K.; Weiß, A. (2010): Kulturelles Kapital in der Migration. Hochqualifizierte Einwanderer und Einwanderinnen auf dem Arbeitsmarkt. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Palmowski, W. (2011): Systemische Beratung. Systemisch denken und systemisch beraten. Stuttgart: Kohlhammer.

Parker, N.; O'Reilly, M. (2013): Reflections From Behind the Screen: Avoiding Therapeutic Rupture When Utilizing Reflecting Teams. In: The Family Journal: Counseling and Therapy for Couples and Families, 21 (2), 170-179.

Peltzer, U. (1998): Auswirkungen neuer Organisationsformen. In: Spieß, E. (Hrsg.): Formen der Kooperation. Bedingungen und Perspektiven. Verlag für Angewandte Psychologie: Göttingen, 170-176.

Pender, R. L.; Stinchfield, T. (2012): A Reflective Look at Reflecting Teams. In: The Family Journal: Counseling and Therapy for Couples and Families, 20 (2), 117-122.

Pérez, R. V.; Sánchez, J. A.; Blanco, C. (2012): In-definitions. Forschung in den performativen Künsten. In: Peters, Sibylle (Hrsg.): Das Forschen aller. Artistic Research als Wissensproduktion zwischen Kunst, Wissenschaft und Gesellschaft, 23-46.

Pfeifer-Schaupp, U. (2015): Systemische und personenzentrierte Ansätze. Perspektiven der Begegnung. In: Gesprächspsychotherapie und Personenzentrierte Beratung, 1 (15), 9-17.

Pinetz, P.; Prammer, W. (2008): Die Integrative Berufsausbildung in Österreich. Eine Ausbildungsform für behinderte Jugendliche?! In: Behinderte Menschen. Zeitschrift für gemeinsames Leben, Lernen und Arbeiten, 5, 52-70.

Przyborski, A. (2004): Gesprächsanalyse und dokumentarische Methode. Wiesbaden: VS Verlag.

Przyborski, A.; Wohlrab-Sahr, M. (2014): Qualitative Sozialforschung. München: Oldenbourg Verlag.

Rathmer, B. (2012). Kita und Grundschule: Kooperation und Übergangsgestaltung. Konzeptionen. Empirische Bestandsaufnahme. Perspektiven. Münster: Waxmann Verlag.

Rauschenbach, T. (2009): Zukunftschance Bildung. Familie, Jugendhilfe und Schule in neuer Allianz. Weinheim und München: Juventa.

Reichert-Garschhammer, E., Kieferle, C., Wertfein, M., Becker-Stoll, F. (2015): Inklusion und Partizipation - Vielfalt als Chance und Anspruch. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co. KG.

Rihm, T. (2009): Initiative und Resonanz: Als Subjekte Lernen und Lehren. In: Jantzen, W. (Hrsg.): Enzyklopädisches Handbuch 'Behinderung, Bildung, Partizipation', Bd. 4. Didaktik und Methodik. Stuttgart: Kohlhammer.

Rihm, T. (2006): Schulentwicklung. Vom Subjektstandpunkt ausgehen... Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Rothbauer, G. (1997): Fokussierendes vs. Reflektierendes Team. Ergebnisse einer konversationsanalytischen Untersuchung. In: Systhema, 3 (11), 243-252.

Rowe, D. A.; Alverson, C. O. Y.; Unruh, D. K.; Fowler, C. H.; Kellems, R.; Test, D. W. (2014): A Delphi Study to Operationalize Evidence-Based Predictors in Secondary Transition. In: Career Development and Transition for Exceptional Individuals, Hammill Institute on Disabilities, 36, 1-14.

Rychen, D. S.; Ferrer, T. A. (2004): Developing key competencies in education: some lessons from international and national experience. Geneve: UNESCO-IBE, Studies in Comparative Education. URL: http://unesdoc.unesco.org/Ulis/cgi-bin/ulis.pl?catno=135038&set=53F7384B_0_112&gp=&lin=1&ll=c (Abrufdatum 5.10.2017).

Sacher, W. (2014): Elternarbeit als Erziehungs- und Bildungspartnerschaft. Grundlagen und Gestaltungsvorschläge für alle Schularten. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Savage, M.; Warde, A.; Devine, F. (2005): Capitals, assets, and resources: some critical issues. In: The British Journal of Sociology, 56 (1), 31–47.

Sauer-Schiffer, U.; Brüggemann, T. (2010): Der Übergang Schule-Beruf. Beratung als pädagogische Intervention. Münster: Waxmann Verlag.

Schäffer, B. (2006): Gruppendiskussion. In: Bohnsack, R. (Hrsg.): Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung, 2. Auflage. Opladen: Verlag Barbara Budrich, 75 - 80.

Scheer, H. D. (2012): Reflecting Team Arbeit in Organisationen. Probleme einfach (auf)lösen im Team. Nordstedt: BoD - Books on Demand.

Schlummer, W. (2011): Empowerment - Grundlagen für erfolgreiche Mitwirkung und Teilhabe. In: Kulig, W.; Schirbort, K.; Schubert, M. (Hrsg.): Empowerment behinderter Menschen. Theorien, Konzepte, Best-Practice. Stuttgart: Kohlhammer, 31-46.

Schmidt, H. (1922): Philosophisches Wörterbuch. Leipzig: Alfred Körner Verlag.

Schröck, N. (2009): Change Agents im strukturellen Dilemma. Eine qualitativ-rekonstruktive Studie zu Orientierungen schulsicher Steuergruppen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Schröder, E. (1995): Kinder reden mit! Beteiligung an Politik, Stadtplanung und Stadtgestaltung. Weinheim und Basel: Beltz.

Schröer, W.: Stauber, B.; Walther A.; Böhnisch, L.; Lenz, K. (2013): Handbuch Übergänge. Weinheim und Basel: Beltz.

Schuppener, S.; Buchner, T.; Koenig, O. (2016): Einführung in den Band: Zur Position Inklusiver Forschung. In: Buchner, T.; Koenig, O.; Schuppener, S. (Hrsg.): Inklusive Forschung. Gemeinsam mit Menschen mit Lernschwierigkeiten forschen. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 13-24.

Schütt, S. (2012): Kooperation in der Schule. Eine Untersuchung der Orientierungs- und Handlungsmuster von Lehrern. Frankfurt am Main: Peter Lang.

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

Sebe-Opfermann, A. (2013): Kooperation in projektbasierten Lehr-Lern-Arrangements. Eine empirische Analyse von Wirkungen und Wirkungszusammenhängen. Münster: Waxmann.

Siebert, H. (1999): Pädagogischer Konstruktivismus. Eine Bilanz der Konstruktivismusdiskussion für die Bildungspraxis. Neuköln: Luchterhand Verlag.

Skiller, K. T. (2004): Kooperation von Schule und Familie. Hilfen für Kinder mit Lernschwierigkeiten. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Sodogé, A.; Eckert, A.; Kern, M. (2012). Kooperation von Eltern und sonderpädagogischen Fachkräften in der Schule - Ergebnisse einer Fragebogenuntersuchung. In: Heilpädagogische Forschung, 38 (2), 66-78.

Stark, W. (1993): Die Menschen stärken. Empowerment als eine neue Sicht auf klassische Themen von Sozialpolitik und sozialer Arbeit. In: Wohlfahrtswerk für Baden-Württemberg (Hrsg.): Blätter der Wohlfahrtspflege Stuttgart: Deutsche Zeitschrift für Sozialarbeit, 2, 41-44.

Statistik Austria (2017a): Bildung, Kultur. URL: http://www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/bildung_und_kultur/index.html (Abrufdatum: 12.01.2018).

Statistik Austria (2017b): Arbeitsmarkt. URL: http://www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/arbeitsmarkt/index.html (Abrufdatum: 12.01.2018).

Statistik Austria (2017c): Schulbesuch. URL: https://www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/bildung_und_kultur/formales_bildungswesen/schulen_schulbesuch/index.html (Abrufdatum: 12.01.2018).

Stüdemann, M.; Harbrecht-Bense, A.; Isheim, R.; Lesemann, K.; Mews, M. (1992): Reflecting Teams im stationären Kontext. In: Zeitschrift für Systemische Therapie, 10 (1), 5-28.

Spieß, E. (2016): Kooperation. In: Wirtz, M. A. (Hrsg.): Dorsch – Lexikon der Psychologie. URL: <https://portal-hogrefe-com.ub-proxy.fernuni-hagen.de/dorsch/kooperation/> (Abrufdatum: 30.04.2016).

Spieß, E. (2015): Voraussetzungen gelingender Kooperation. In: Merten, U.; Kaegi, U. (Hrsg.): Kooperation kompakt. Kooperation als Strukturmerkmal und Handlungsprinzip der Sozialen Arbeit. Warschau: Verlag Barbara Budrich, 71-89.

Spieß, E. (1998): Formen der Kooperation. Bedingungen und Perspektiven. Göttingen: Verlag für Angewandte Psychologie.

Sponholz, D.; Lindmeier, C. (2017): Inklusive schulische Berufsorientierung aus habitustheoretischer Perspektive. In: VHN, 86, 285-297.

Stoller-Schäi, D. (2009): Learning Communities in Unternehmen: Der "Missing Link" auf dem Weg zum Workplace Learning. URL: <https://de.scribd.com/document/33792945/Stoller-Schäi-2009-Learning-Communities-in-Unternehmen-Der-Missing-Link-auf-dem-Weg-zumWorkplace-Learning> (Abrufdatum: 10.04.2017).

Terhart, E.; Klieme, E. (2006): Kooperation im Lehrerberuf: Forschungsproblem und Gestaltungsaufgabe. In: Zeitschrift für Pädagogik, 52 (2), 163-166.

Textor, A. (2007): Analyse des Unterrichts mit „schwierigen“ Kindern. Hintergründe, Untersuchungsergebnisse, Empfehlungen. Bad Heilbrunn: Springer.

Theunissen, G.; Plaute, W. (1995): Empowerment und Heilpädagogik. Ein Lehrbuch. Freiburg in Breisgau: Lambertus-Verlag.

Thielen, M. (2011): Pädagogik am Übergang. Einleitende Gedanken zu Übergängen, Übergangsgestaltung und Übergangsforschung. In: Thielen, M. (Hrsg.): Pädagogik am Übergang. Arbeitsweltvorbereitung in der allgemeinbildenden Schule. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 8-19.

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

Tomaschek, N. (2003): Systemisches Coaching. Ein zielorientierter Beratungsansatz. Wien: Facultas Verlags- und Buchhandels AG.

Trainor, A. A. (2017): Special Education in the United States Context: Developing Social and Cultural Capital to Promote Agency. In: Fasching, H.; Geppert, C.; Makarova, E. (Hrsg.): Inklusive Übergänge. (Inter)nationale Perspektiven auf Inklusion im Übergang von der Schule in weitere Bildung, Ausbildung oder Beschäftigung. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 53-67.

Trainor, A. A. (2010): Diverse Approaches to Parent Advocacy During Special Education Home-School Interactions. Identification and Use of Cultural and Social Capital. In: Remedial and Special Education, 31 (1), 34-47.

Trainor, A. A. (2008): Using Cultural and Social Capital to Improve Postsecondary Outcomes and Expand Transition Models for Youth With Disabilities. In: The Journal of Special Education, 42 (3), 148-162.

Trojan, A. (1988). Bürgerbeteiligung – Die 12-stufige Leiter der Beteiligung von Bürgern an lokalen Entscheidungsprozessen. In: Trojan, A.; Legewie, H. (Hrsg.): Nachhaltige Gesundheit und Entwicklung, Frankfurt am Main: Verlag für Akademische Schriften, 324.

Tscheulin, J.; Castellucci, L.; Hein, K. (2010): Warum Netzwerkarbeit? Was zeichnet erfolgreiche Netzwerke im Übergangsmanagement aus? – oder: „Vom Solo zur Sinfonie“. In: Sauer-Schiffer, U.; Brüggemann, T. (Hrsg.), Der Übergang Schule– Beruf. Beratung als pädagogische Intervention. Münster: Waxmann, 101–111.

TSW TRANSITION FROM SCHOOL TO WORK/ÜBERGANG SCHULE-BERUF (2005): Qualitätsstandards für einen guten Übergang Schule- Beruf. Ergebnis der Transnationalen Partnerschaft zwischen den Entwicklungspartnerschaften INTEQUAL (Österreich), OPEN DOORSS und KEINE BEHINDERUNGEN TROTZ BEHINDERUNG (Deutschland), EMPOWERMENT DOOR TRANSITIE (Niederlande) und INTEGRATIVE GUIDANCE (Tschechien). 2002 - 2005. URL: http://www.sfsresearch.at/integral/public_html/aktuelles_pdf/Qualitaetsstandards_fuer_einen_guten_Ueb_ergang_Schule-BerufMa.pdf (Abrufdatum: 30.04.2017).

Turnball, A. P. Erwin, E.J.; Soodak, L. C.; Shogren, K. A. (2011): Families, Professionals and Exceptionality: Positive Outcomes through Partnerships and Trust. Upper Saddle River.

Turner, V. W. (1989): Das Ritual. Struktur und Anti-Struktur, Frankfurt: Campus Verlag.

Van Gennep, A. (1986): *Les rites de passage*. New York: Campus Verlag.

Vogd, W. (2004): Dokumentarische Methode: vom immanenten Sinn zum „Modus Operandi“ sozialer Praxis. URL: <http://userpage.fu-berlin.de/~vogd/Methode.pdf> (Abrufdatum: 13.10.2017).

Von Felden, H. (2010): Übergangsforschung in qualitativer Perspektive: theoretische und methodische Ansätze. In: Von Felden, H.; Schiener, J. (Hrsg.): *Transitionen – Übergänge vom Studium in den Beruf. Zur Verbindung von qualitativer und quantitativer Forschung*. Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften, 21-42.

Von Lüpke, H. (1996): Systemisches Denken und Handeln in der Entwicklungsförderung. In: Schmid, R. (Hrsg.): *Wer hilft weiter? Ein bundesweiter Wegweiser*, 146-149. URL: <http://bidok.uibk.ac.at/library/luepke-systemisch.html> (Abrufdatum: 29.09.2017).

Von Rosentiel, L. (1998): Wertewandel und Kooperation. In: Spieß, E. (Hrsg.): *Formen der Kooperation. Bedingungen und Perspektiven*. Göttingen: Verlag für Angewandte Psychologie, 279-294.

Von Schlippe, A.; Schweitzer, J. (2007): *Lehrbuch der systemischen Therapie und Beratung*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co. KG.

Von Unger, H. (2014): *Partizipative Forschung. Einführung in die Forschungspraxis*. Wiesbaden: Springer VS.

Voß, R. (1999): *Die Schule neu erfinden - Systemisch-konstruktivistische Annäherungen an Schule und Pädagogik*. Neuwied: Luchterhand.

Wallerstein, N. (2006): What is the evidence on effectiveness of empowerment to improve health? WHO Regional Office for Europe's Health Evidence Network (HEN), Copenhagen. URL: http://www.euro.who.int/__data/assets/pdf_file/0010/74656/E88086.pdf. (Abrufdatum: 14.07.2017).

Walmsley, J. (2001): Normalisation, Emancipatory Research and Inclusive Research in Learning Disability. In: *Disability & Society*, 16 (2), 187-205.

Walter, B. (2010): *Die berufliche Orientierung junger Menschen. Untersuchungen zur Verantwortung von Gesellschaft und Pädagogik*. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag.

Walter, S.; Hirschfeld, H. (2013): Relevanz von Beziehung als Grundlage der Übergangsberatung. In: Walther, A.; Weinhardt, M. (2013): *Beratung im Übergang. Zur sozialpädagogischen Herstellung von biographischer Reflexivität*. Weinheim, Basel: Juventa, 115-134.

Walther, A. (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 und Bildung und Hilfe*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, 14-6.

Walther, A. (2013): Schwierige Jugendliche - prekäre Übergänge? Ein biographischer und international vergleichender Blick auf Herausforderungen im Übergang vom Jugend- in das Erwachsenenalter. In: Thielen, M.; Katzenbach, D.; Schnell, I. (Hrsg.): *Prekäre Übergänge? Erwachsenwerden unter den Bedingungen von Behinderung und Benachteiligung*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 13-36.

Welzer, H. (1990): *Zwischen den Stühlen. Eine Längsschnittuntersuchung zum Übergangsprozess von Hochschulabsolventen*. Weinheim: Deutscher Studienverlag.

Welzer, H. (1993): Transition. Zur Sozialpsychologie biografischer Wandlungsprozesse. Tübingen: Edition Diskord.

Weinert, F. E. (2001): Vergleichende Leistungsmessung in Schule - Eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Weinert, F. E. (Hrsg.): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Weiss, V. (2002): „Es scheint euch auch noch Spaß zu machen!“ Erfahrungen mit Teamarbeit im Berufseinstieg. In: Pädagogik, 2, 9-12.

Wetzel, G. (2010): Von der Notwendigkeit eines Qualitätsmanagements bei der beruflichen Integration von Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf. URL: <http://bidok.uibk.ac.at/library/inkl-01-10-wetzel-notwendigkeit.html> (Abrufdatum: 11.04.2017).

Wetzel, G., Wetzel, P. (2001): Betreuung behinderter Jugendlicher an der Schnittstelle von Schule und Beruf – eine internationale Vergleichsstudie. In: Specht, W.; Wetzel, G.; Wetzel, P.; Rutte, V. (Hrsg.): Jugendliche mit Behinderungen zwischen Schule und Beruf. Berichte aus dem Projekt „Schule-Arbeitswelt-Soziale Integration“, 77-146. URL: http://www.cisonline.at/fileadmin/kategorien/Specht__Studie_Schule-Beruf.pdf (Abrufdatum: 26.07.2017).

Wiethoff, C. (2011): Übergangscoaching mit Jugendlichen. Wirkfaktoren aus Sicht der Coachingnehmer beim Übergang von der Schule in die Ausbildung. Wiesbaden: VS Verlag.

Wirtz, M. A. (2016): Partizipation. In: Wirtz, M. A. (Hrsg.): Dorsch – Lexikon der Psychologie. URL:<https://portal-hogrefe-com.ub-proxy.fernuni-hagen.de/dorsch/partizipation/> (Abrufdatum:2017-04-10).

Wittmund, B.; Schötz, D.; Wilms, H. U. (2001). Gruppentherapie mit reflektierendem Team im teilstationären und ambulanten Setting einer psychiatrischen Klinik. In: Zeitschrift für Systemische Therapie, 19 (1), 4-10.

Wüllenweber, E. (2006): Skizzen zur Forschung in Bezug auf Menschen mit geistiger Behinderung. In: Wüllenweber, E.; Theunissen, G., Mühl, H. (Hrsg.): Pädagogik bei geistigen Behinderungen. Ein Handbuch für Studium und Praxis. Stuttgart: Kohlhammer, 566-571.

Ulrich, J. G. (2013): Institutionelle Mechanismen der (Re-)Produktion von Ausbildungslosigkeit. In: Siebholz, S.; Schneider, E.; Busse, S.; Sandring, S.; Schippling, A. (Hrsg.): Prozesse sozialer Ungleichheit. Bildung im Diskus. Wiesbaden: Springer VS, 93-106.

Uni Hamburg (o.J.): System. URL: <https://www.sign-lang.uni-hamburg.de/projekte/slex/seitendvd/konzepte/l54/l5413.htm> (Abrufdatum: 07.03.2017).

United Nations (2017): Chapter IV.Human Rights. URL: https://treaties.un.org/Pages/ViewDetails.aspx?src=TREATY&mtdsg_no=IV-15&chapter=4&clang=_en (Abrufdatum 10.11.2017).

Uphoff, G.; Kauz, O.; Schellong, Y. (2010): Menschen mit geistiger Behinderung am Übergang zum Erwachsenwerden - Bildungsprozesse und pädagogische Bemühungen. In: Zeitschrift für Inklusion- online.net. URL: <http://www.inklusiononline.net/index.php/ inkclusion/article/view/43/50> (Abrufdatum: 30.02.2017).

Universität Augsburg (2009): Qualitative Sozialforschung. Online unter: URL: <http://qsf.e-learning.imb-uni-augsburg.de/book/export/html/503> (Abrufdatum: 31.03.2017).

Universität Wien. Institut für Bildungswissenschaft. Heilpädagogik und Inklusive Pädagogik. Forschung (2017): Kooperation für Inklusion in Bildungsübergängen. UR: <https://bildungswissenschaft.univie.ac.at/heilpaedagogik-und-inklusive-paedagogik/forschung/kooperation-fuer-inklusion-in-bildungsuebergaengen/> (Abrufdatum: 01.03.2017).

Universität Wien. Institut für Bildungswissenschaft. Heilpädagogik und Inklusive Pädagogik. Kooperation für Inklusion in Bildungsübergängen (2018). URL: kooperation-fuer-inklusion.univie.ac.at/ (Abrufdatum: 01.02.2018).

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Ablaufplan für die Beantwortung der Forschungsfrage (eigene Darstellung, in Anlehnung an Bohnsack 2003)	18
Abbildung 2: Stufenmodell der Partizipation (Von Unger 2014: 40; zit. n. Wright et al. 2010).....	26
Abbildung 3: Grundstrukturen des ICF-Modells (DIMDI 2004: 23)	31
Abbildung 4: Aufteilung der Schüler/innen in der SEK I im Schuljahr 2016/2017	32
Abbildung 5: Aufteilung der Schüler/innen in der SEK II im Schuljahr 2016/2017	32
Abbildung 6: Arbeitsmarktdaten im Kontext von Bildungsabschlüssen (AMS 2017: 2).....	34
Abbildung 7: Faktoren, die den Übergang negativ beeinflussen können (Eurofound 2012: 57)	36
Abbildung 8: Das Kompetenzmodell in einem Übergangsprozess (Nohl 2012: 160).....	48
Abbildung 9: Eigene Darstellung des erhobenen Materials.....	85
Abbildung 10: Sitzordnung des RT (eigene Darstellung)	86
Abbildung 11: Vierstufiges System der dokumentarischen Methode nach Bohnsack (et al. 2007, 2003).....	90
Abbildung 12: Auflistung der verschiedenen Modi in einer Diskursbeschreibung (vgl. Schröck 2009: 52, in Anlehnung an Pryzborski 2004)	101
Abbildung 13: Gesammelte Aspekte der Jugendlichen zur eingangs gestellten Frage	112
Abbildung 14: Gesammelte Aspekte wurden einem Schwerpunkt zugeordnet	114
Abbildung 15: Untergliederung der identifizierten Typiken (eigene Darstellung)	133
Abbildung 16: Identifizierte Typiken des ersten RT der Jugendlichen mit Behinderung (eigene Darstellung).....	134
Abbildung 17: Typik 1: Die Unterstützungsmaßnahmen mit den identifizierten Typen (eigene Darstellung).....	135
Abbildung 18: Typik 2: Die Sicherheit mit den identifizierten Typen (eigene Darstellung) ...	137
Abbildung 19: Typik 3: Der Respekt mit den identifizierten Typen (eigene Darstellung).....	140
Abbildung 20: Typik 4: Die Autonomie mit den identifizierten Typen (eigene Darstellung) ..	144
Abbildung 21: Typik 5: Die partizipative Kooperation mit den identifizierten Typen (eigene Darstellung).....	146

Abbildung 22: Identifizieren der Basistypik Barrierefreiheit (eigene Darstellung).....	150
Abbildung 23: Die Zusammenfassung der identifizierten Ergebnisse des ersten RT mit den Jugendlichen (eigene Darstellung)	157

Ich habe mich bemüht, sämtliche Inhaber/innen der Bildrechte getreu der Quellenangaben und wahrheitsgetreu wiederzugeben. Sollte dennoch eine Urheberrechtsverletzung bekannt werden, ersuche ich um Meldung bei mir.

Verzeichnis für die Ausschnitte

Ausschnitt 1: Erklärung für J3s Unterbrechen	104
Ausschnitt 2: Unterbrechen durch eine Frage (1).....	105
Ausschnitt 3: Unterbrechen durch eine Frage (2).....	105
Ausschnitt 4: Unterbrechen durch eine Frage (3).....	105
Ausschnitt 5: Verhalten von J1 und J4 könnte Respekt signalisieren	106
Ausschnitt 6: Beispiel für die Aufmerksamkeit gegenüber der Jugendlichen von M	106
Ausschnitt 7: Versuch den Diskurs ins Rollen zu bringen (2)	107
Ausschnitt 8: Versuch den Diskurs ins Rollen zu bringen (1)	107
Ausschnitt 9: Versuch den Diskurs ins Rollen zu bringen (3)	108
Ausschnitt 10: J2 äußert sich zur Thematik: Freundschaft.....	109
Ausschnitt 11: Erläuterung der Frage „was ist mir wichtig?“	110
Ausschnitt 12: Versuch durch M einen selbstregulierenden Diskurs zu erzeugen (1)	111
Ausschnitt 13: Versuch durch M einen selbstregulierenden Diskurs zu erzeugen (2)	111
Ausschnitt 14: Versuch durch M einen selbstregulierenden Diskurs zu erzeugen (3)	111
Ausschnitt 15: Initiierung des Themas Barrierefreiheit und Beginn des selbstregulierenden Diskursverlaufes	115
Ausschnitt 16: Diskursverlauf über Respekt im Beruf und Schule.....	117
Ausschnitt 17: J3 beginnt ihre/seine Erfahrungen über den Start in das Berufsleben zu teilen	118
Ausschnitt 18: J2 beginnt über seine/ihre Krankheit zu sprechen	121
Ausschnitt 19: J2 bringt seine Opposition gegenüber dem Thema Pädagogik zum Ausdruck (1)	124
Ausschnitt 20: J2 bringt seine Opposition gegenüber dem Thema Pädagogik zum Ausdruck (2)	125
Ausschnitt 21: J2 versucht sich in die Thematik: Kindererziehung einzubringen.....	125
Ausschnitt 22: Weiterführung der Thematik Kindererziehung und gemeinsame Abneigung wird deutlich.....	126
Ausschnitt 23: Weiterführung der Thematik Kindererziehung und gemeinsame Abneigung wird deutlich.....	126

Ausschnitt 24: B1 Reflexion über die Gespräche bzw. Gruppe.....	128
Ausschnitt 25: B1 erwähnt, dass die Gruppe die Thematik Sicherheit mit anderen Themen verknüpft.....	129
Ausschnitt 26: Die Reflexionen von B1 und B2 wurden als eine Art Feedback von J1 und J3 empfunden.....	130

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Anzahl der Kinder ohne Übertritte im Schuljahr 2016/2017 (vgl. Statistik Austria 2017c [online]).....	33
Tabelle 2: Kriterienkatalog zur Zusammenarbeit von Eltern und Fachleuten (Sodogé et al. 2012: 68)	57
Tabelle 3: Formen der Beteiligung an Forschung (Von Unger 2014: 39; nach Chung und Lounsbury 2006)	74
Tabelle 4: Kriterienkatalog zur Beobachtung der Kooperation	83
Tabelle 5: Begrifflichkeitsystem zur Beschreibung der Diskursorganisation nach Schäffer (2006)	96

Abstract (Deutsch)

Die vorliegende Masterarbeit setzt sich mit der Frage nach der Erforschung der partizipativen Kooperation im Übergangsplanungsprozess von SEK I in SEK II oder Beschäftigung bei Jugendlichen mit Behinderung anhand sogenannter Reflecting Teams (RT) auseinander. Mithilfe der dokumentarischen Methode nach Bohnsack (2001, 2003, 2007, 2010) wurde das erste RT mit vier Jugendlichen innerhalb des FWF-Forschungsprojektes „*Kooperation für Inklusion in Bildungsübergängen*“ analysiert und infolgedessen die Forschungsfrage beantwortet. Grundlegend wurden zwei Aspekte betrachtet. Einerseits ging es um die Thematisierung der partizipativen Kooperation innerhalb der Übergangsplanungsprozesse von SEK I in SEK II oder Beschäftigung der Jugendlichen mit Behinderung und andererseits um den methodologischen Einsatz der RT innerhalb des FWF-Forschungsprojektes. Ziel war es, sowohl die Methode der RT im Kontext des Übergangsplanungsprozesses von SEK I in SEK II oder Beschäftigung zu dokumentieren und explorieren, als auch die partizipative Kooperation während des Überganges von SEK I in SEK II oder Beschäftigung zu erforschen.

Folgende Ergebnisse konnten ermittelt werden, dass 5 Typiken, die zu einer Basistypik hineiteten, für die Jugendlichen als wesentlich für den Übergang von der SEK I in die SEK II oder Beschäftigung eingestuft wurden. Dabei handelt es sich um die Typiken „die Unterstützungsmaßnahmen für Menschen mit einer Behinderung“, „die Sicherheit“, „der Respekt“, „die Autonomie“ und „die partizipative Kooperation“. All diese Typiken können nicht unabhängig von der daraus identifizierten Basistypik, die Barrierefreiheit betrachtet werden. Resümierend wird Barrierefreiheit als Zugänglichkeit zu und Nutzungsmöglichkeit von Infrastruktur, Information, Dienstleistung, Respekt, Sicherheit, partizipativer Kooperation und/oder Autonomie benötigt. Abschließend kann festgehalten werden, dass RT Forschungen in vielerlei Hinsicht unterstützen können, sei es durch den wertschätzenden und gleichberechtigten Umgang untereinander oder die Eröffnung neuer Perspektiven für alle Beteiligten. Der Einsatz des RT konnte demzufolge als innovative Methode im Rahmen des FWF-Forschungsprojektes – speziell zur Erforschung partizipativer Kooperation – betrachtet werden.

Abstract (English)

This master's thesis deals with the question of research on participatory cooperation in the transition planning process from secondary level (SEC) I to SEC II or employment of adolescents with disabilities carried out with Reflecting Teams (RT). Using the documentary method of Bohnsack (2001, 2003, 2007, 2010) the RT with the adolescents was analyzed within the FWF research project "Cooperation for Inclusion in Educational Transitions". In doing so, two fundamental aspects were considered. On the one hand, it deals with the topic of participative cooperation within the transition planning processes of adolescents with disabilities, on the other hand, RT are used in the transitory research. The aim is to document and explore the use of the RT in the context of the transition planning process from SEK I to SEK II or employment, as well as to explore participative cooperation in the team. On the basis of case-by-case observation and the audio transcript from the first RT, it is also examined whether and how the RT can support the participatory cooperation in the context of the transitional planning processes.

The results show that five types – leading to a basic typology – have been found to be significant for transitional processes. These types are as followed: "assistance provided to people with disabilities", "safety", "respect", "autonomy" and "participatory cooperation". No one of these types can be identified independently from the base typology identified; the accessibility. In summary, accessibility is needed in the form of the possibility to use infrastructure, information, service, respect, security, participatory cooperation, autonomy amongst other factors involved. In conclusion, it can be stated that a RT can support research in various ways, including respectful and equal treatment of each other or the opening of new perspectives for all those involved. To sum up the use of the RT is an innovative method for field studies – especially for the research of participative cooperation.

Anhang

Inhaltsverzeichnis des Anhangs

1. Beschreibung der einzelnen NEBA-Maßnahmen
 - 1.1. Jobcoaching
 - 1.2. Produktionsschule
 - 1.3. Jugendcoaching
 - 1.4. Arbeitsassistenz
 - 1.5. Berufsausbildungsassistenz (BAS)
2. Angebotslandschaft der Koordinationsstelle Wien
3. Steckbrief für die Eltern und Jugendlichen
4. Verhaltensregeln bei der teilnehmenden Beobachtung nach Lamnek und Knell (2016: 544f)
5. Raumgestaltung des ersten RT mit den Jugendlichen
 - 5.1. Beim gemeinsamen Arbeiten
 - 5.2. Bei der Vorstellungsrunde mit Beobachterin 1
 - 5.3. Beim Reflektieren der beiden Beobachterinnen
6. Plakate für das erste RT mit den Jugendlichen
7. Lebenslauf

1. Beschreibung der einzelnen NEBA-Maßnahmen

1.1. Jobcoaching

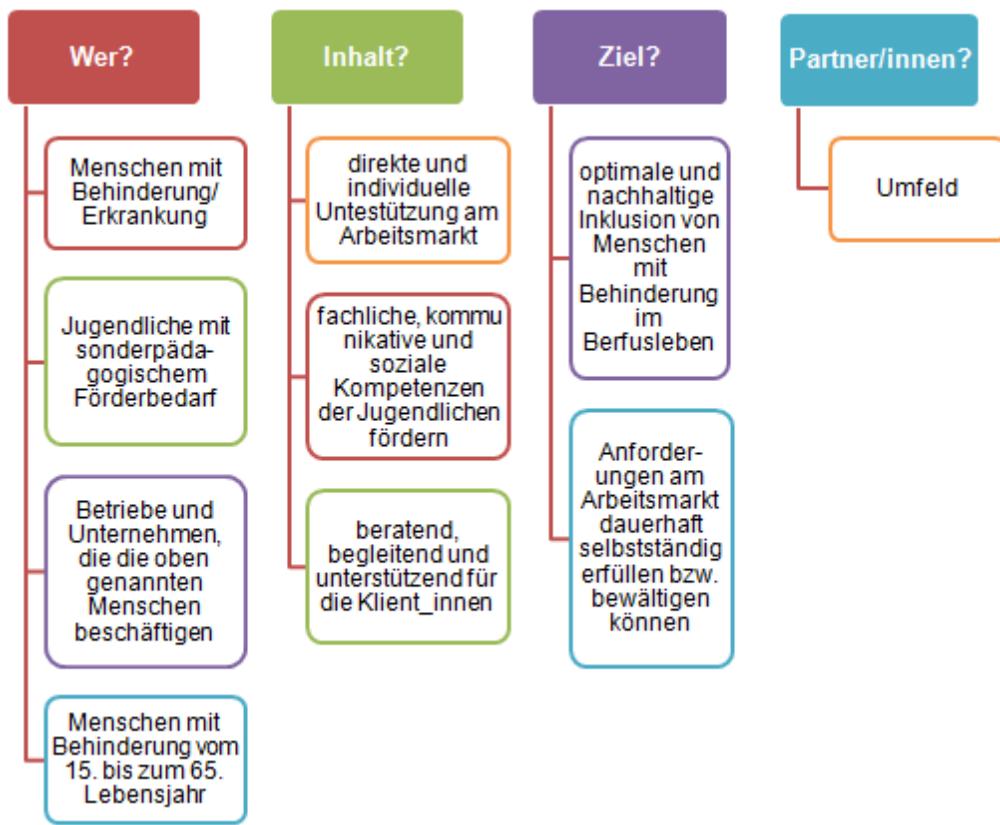


Abbildung 24: Zusammenfassung Jobcoaching (vgl. NEBA 2018b [online]).

1.2. Produktionsschule

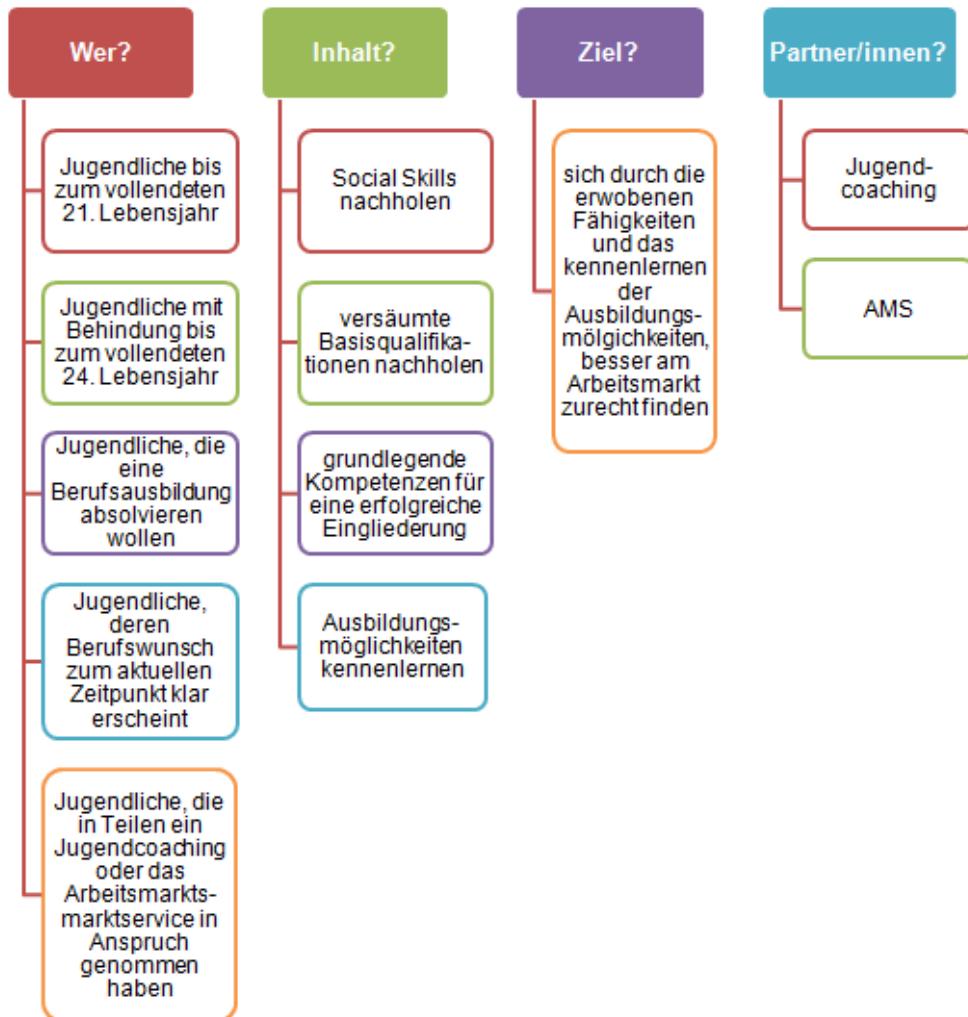


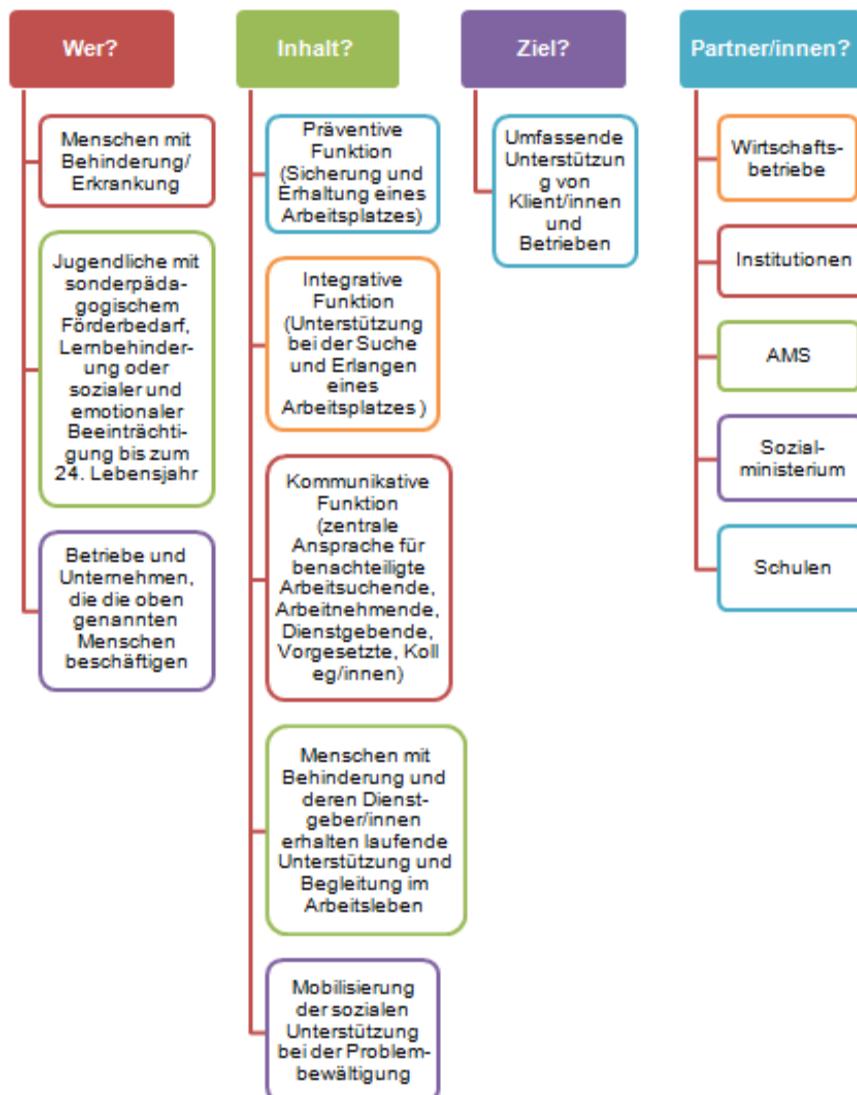
Abbildung 25: Zusammenfassung Produktionsschule (vgl. NEBA 2018c [online]).

1.3. Jugendcoaching



Abbildung 26: Zusammenfassung Jugendcoaching (vgl. NEBA 2018d [online]).

1.4. Arbeitsassistenz



1.5. Berufsausbildungsassistenz (BAS)

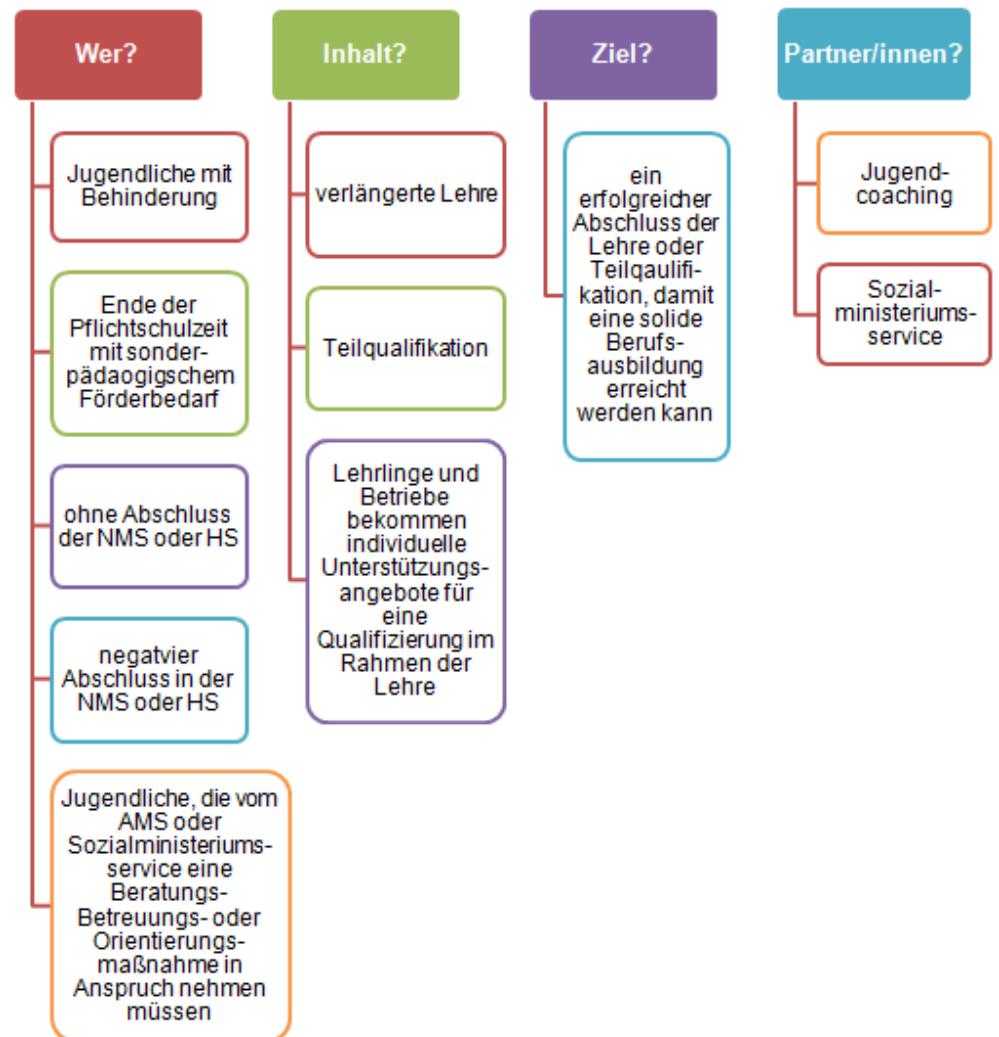


Abbildung 27: Zusammenfassung Arbeitsassistenz (vgl. NEBA 2018e [online]).

Abbildung 28: Zusammenfassung Berufsausbildungsassistenz (BAS) (vgl. NEBA 2018f [online]).

2. Angebotslandschaft der Koordinationsstelle Wien

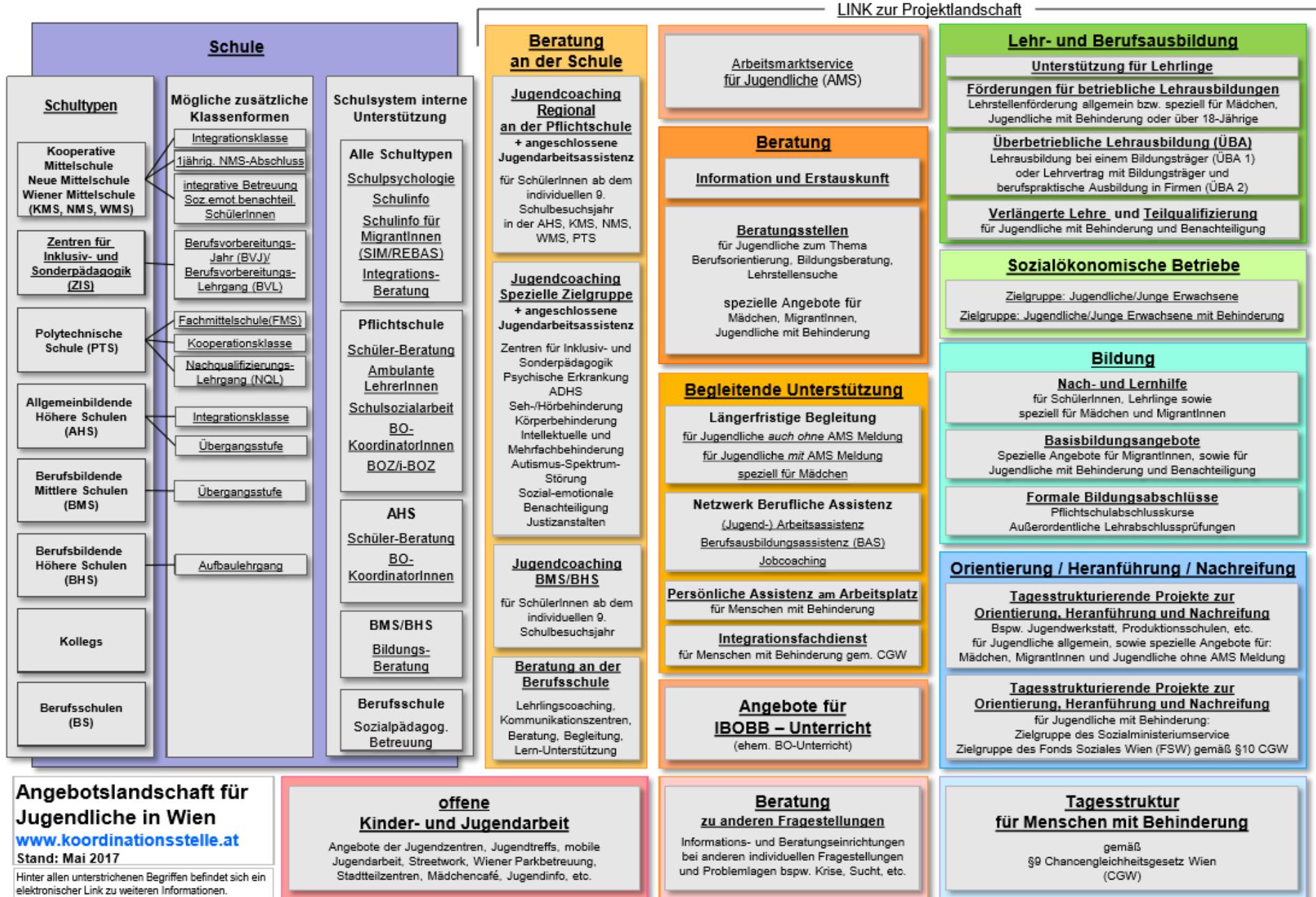


Abbildung 29: Angebotslandschaft in Wien (Koordinationsstelle 2017 [online])

3. Steckbrief für die Eltern und Jugendlichen

KOOPERATION FÜR INKLUSION IN BILDUNGSÜBERGÄNGEN

Liebe Jugendliche,
liebe Eltern,



wir, sind Masterstudierende am Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien und verfassen unsere Masterarbeiten im Rahmen des Projektes *'Kooperation für Inklusion in Bildungsübergängen'*.

In erster Linie möchten wir uns für das entgegengebrachte Vertrauen bedanken und möchten an dieser Stelle darauf verweisen, dass wir, basierend auf der Forschungsethik, die erhobenen Daten vertraulich behandeln und anonymisiert verwenden werden. Diesbezüglich haben wir ebenso bereits im Vorfeld eine Verschwiegenheitserklärung unterschrieben.

Wir werden die ersten Reflecting Teams (Arbeitsgruppen) sowohl im Rahmen des Projektes als auch für unsere Masterarbeiten beobachten. Dies bedeutet, dass wir im gleichen Raum anwesend sind, jedoch nicht aktiv am Gespräch teilnehmen, sondern im Hintergrund sitzend beobachten und (Beobachtungs-)Notizen anfertigen, um die Gesprächssituation und -inhalte erfassen zu können. Zusätzlich wird je Reflecting Team eine Audioaufnahme des Gesprächs mithilfe eines Tonbandes angefertigt und gegebenenfalls eine Videoaufnahme, sofern alle beteiligten Personen dieser zustimmen. Im Anschluss an die Reflecting Teams werden wir diese Audioaufnahmen transkribieren, d.h. verschriftlichen und anonymisieren. Sollten Videoaufnahmen zugelassen werden, so werden wir diese bei Bedarf stellenweise für die Masterarbeiten in anonymisierter Weise heranziehen.

Das Ziel dieser Beobachtungen ist für uns, dass wir auf Grundlage des Gespräches und der diskutierten Inhalten die Forschungsfragen für unsere Masterarbeiten beantworten können, die einen Beitrag zum Verständnis und Weiterentwicklung von Kooperation zwischen Professionellen, Eltern und Jugendlichen im Übergangsplanungsprozess leisten sollen.

Im Hinblick auf unsere Masterarbeiten, die nach unserem Abschluss der Öffentlichkeit zugänglich gemacht werden, haben wir jedoch unterschiedliche Fokusse: 1) Bettina bezieht sich vor allem auf die Jugendlichen, inwiefern sie im Reflecting Team miteinander kooperieren und wie die partizipative Kooperation in Übergangsplanungsprozessen dabei erforscht bzw. unterstützt werden kann. 2) Im Zentrum von Tanjas Interesse stehen vor allem die Eltern, ihre Sicht auf Kooperation sowie ihre Erfahrungen, mögliche Probleme und Wünsche im Hinblick auf die Kooperation.

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

4. Verhaltensregeln bei der teilnehmenden Beobachtung nach Lamnek und Knell (2016: 544f):

- Oberste Handlungsmaxime für den Beobachter ist, das untersuchte Feld durch sein Verhalten so wenig wie möglich zu stören oder gar zu verändern.
- Realistisch betrachtet und ehrlich beurteilt gibt es bei teilnehmender Beobachtung keine objektive Beobachtung im Sinne einer intersubjektiven Nachprüfbarkeit des quantitativen Paradigmas.
- Gleichwohl soll sich der teilnehmende Beobachter um korrekte Beobachtung und unverzerzte Wahrnehmung bemühen – trotz eines vorhandenen, gewissen Vorverständnisses.
- Der Beobachter hat sich immer so zu verhalten, dass weitere und zukünftige Beobachtungen möglich erscheinen und weder ein direkter noch indirekter (durch Verweigerungsstrategien) Ausschluss aus dem Feld erfolgt.
- Der Beobachter hat sich flexibel und variabel an die an ihn herangetragenen Erwartungen anzupassen, ohne sich zu devot zu verhalten – was ihn zu einem wenig geschätzten Außenseiter machen würde.
- Alles Verhalten muss zum Ziel haben, die Akzeptanz des Beobachters im Feld zu erhalten oder zu erhöhen.
- Durchschnittliches Verhalten, wie es im Alltag üblich ist, als Mischung aus Konformität und Nonkonformität ist zielführend.
- Der Beobachter soll mit seiner Persönlichkeit und seinen Argumenten von der Wichtigkeit und Notwendigkeit der Studie überzeugen.
- Der Forscher soll Solidarität mit dem untersuchten Feld üben, soweit dadurch nicht ethische oder juristische Probleme entstehen.
- Er sollte letztlich auch außerhalb der Untersuchungssituation, die nicht zum Selbstzweck degenerieren darf, als Interaktionspartner mit Rat und Tat zur Verfügung stehen, um nicht den Eindruck zu vermitteln, er würde die beobachteten Menschen nur als Datenlieferanten betrachten.

5. Raumgestaltung des ersten RT mit den Jugendlichen:

5. 1. Beim gemeinsamen Arbeiten

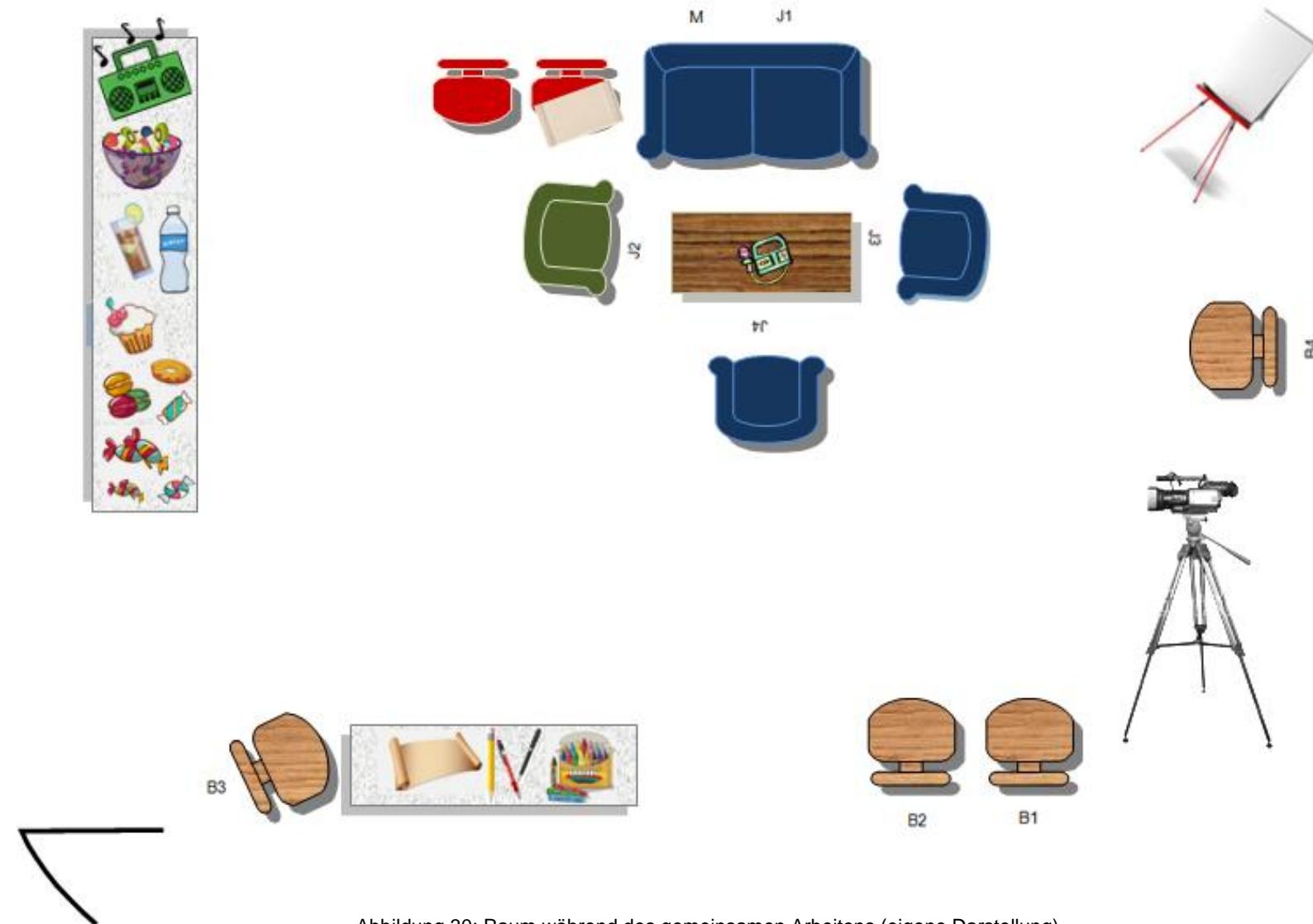


Abbildung 30: Raum während des gemeinsamen Arbeitens (eigene Darstellung)

5.2. Bei der Vorstellungsrunde mit Beobachterin 2

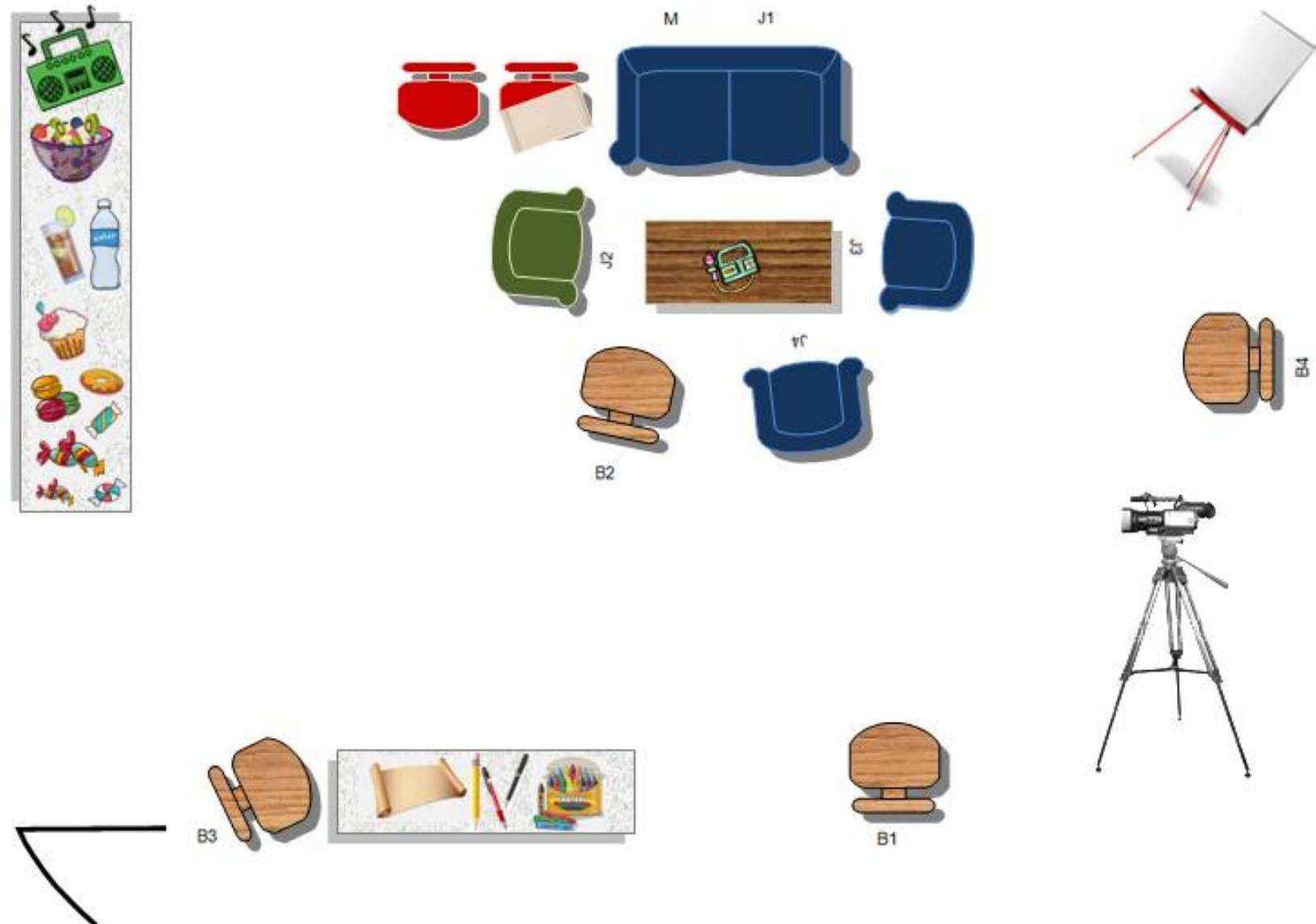


Abbildung 31: Raum während der Vorstellungsrunde (eigene Darstellung)

5. 3. Beim Reflektieren der Beobachterinnen

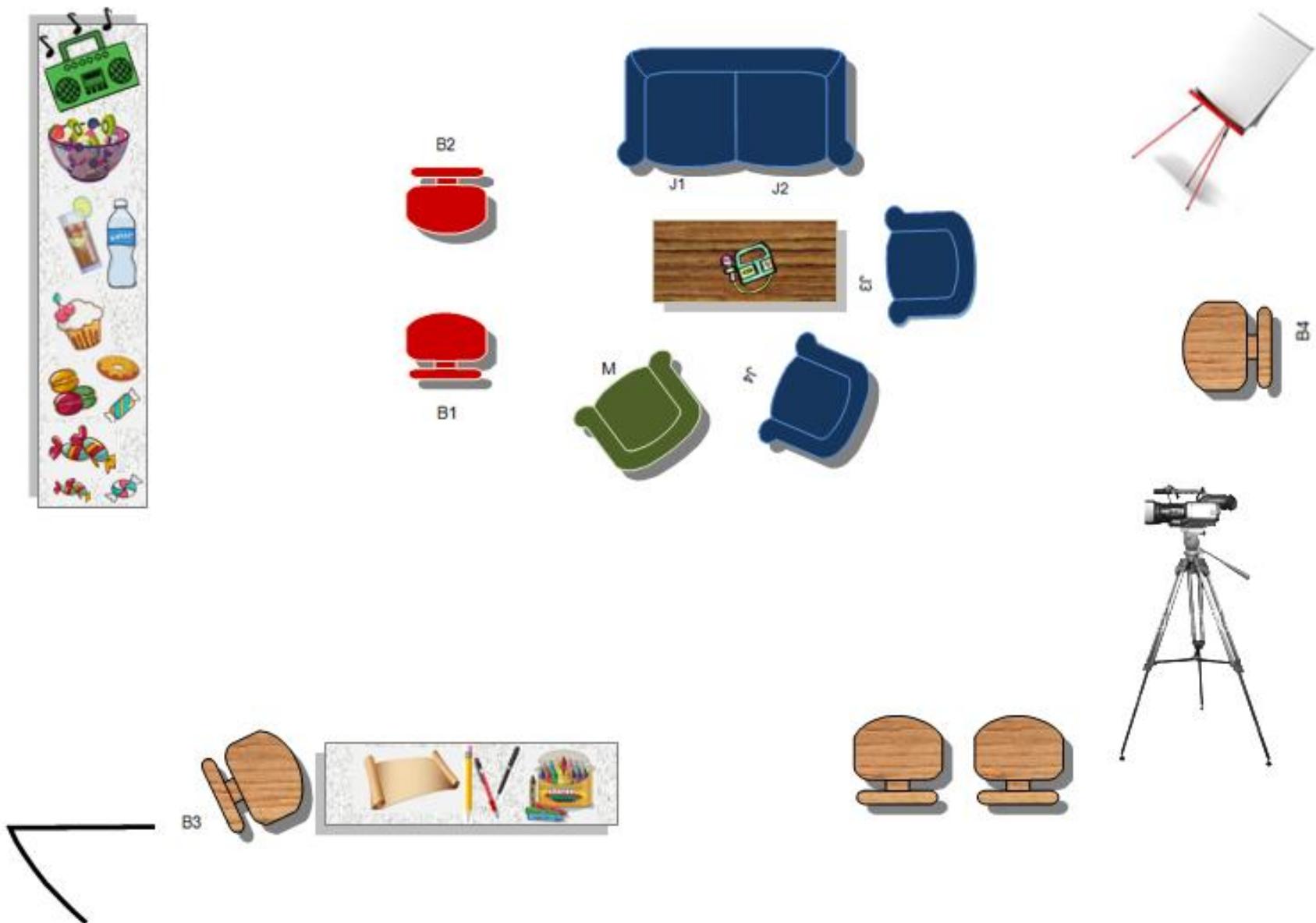


Abbildung 32: Raum während des Reflektierens (eigene Darstellung)

6. Plakate für das erste RT mit den Jugendlichen:

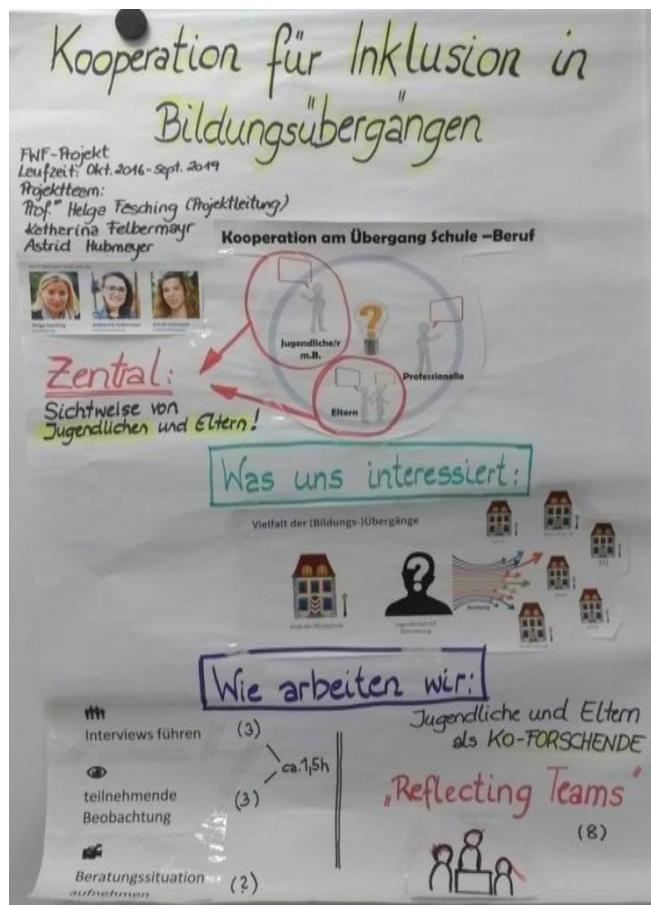


Abbildung 33: Plakat über das Forschungsprojekt (Material aus dem FWF-Projekt, RT_01)

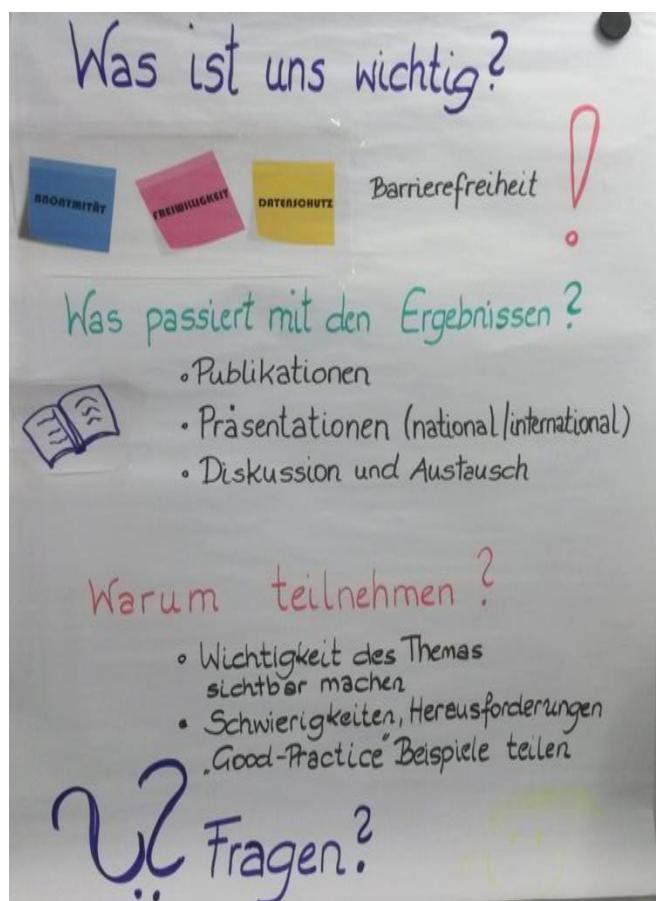


Abbildung 34: Plakat darüber, was den Forscherinnen wichtig ist (Material aus dem FWF-Projekt, RT_01) 205

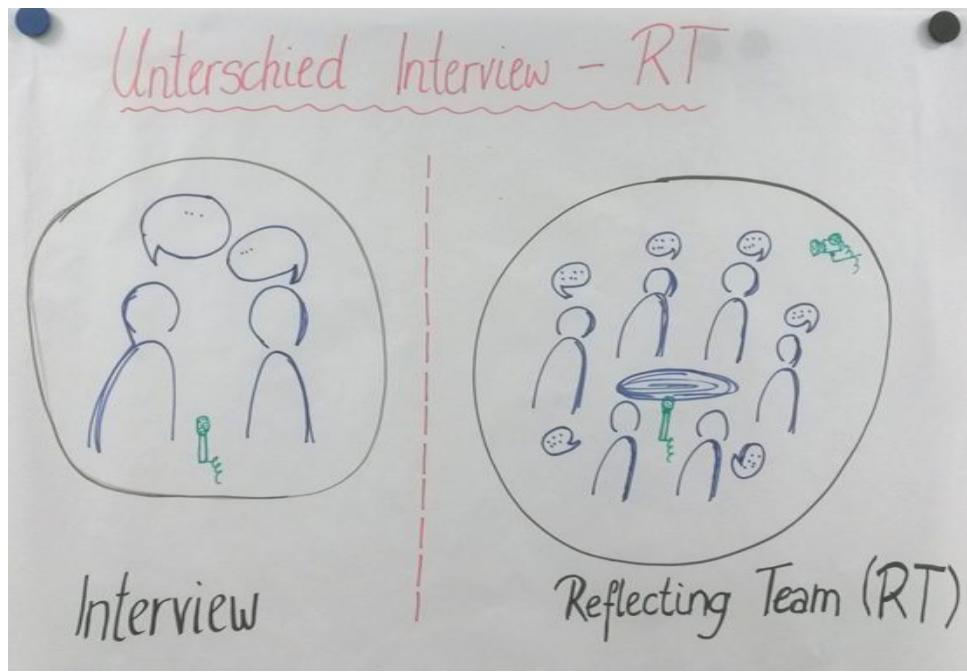


Abbildung 35: Plakat über den Unterschied zwischen Interview und RT (Material aus dem FWF-Projekt, RT_01)

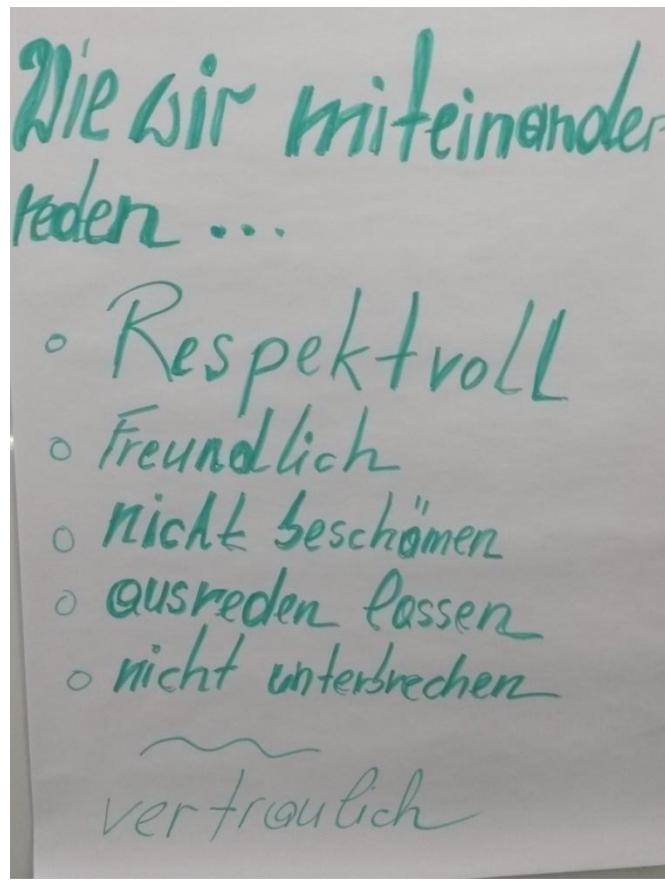


Abbildung 36: Plakat über das Grundgerüst des RT (Material aus dem FWF-Projekt, RT_01)

Abbildungsverzeichnis des Anhanges

Abbildung 24: Zusammenfassung Jobcoaching (vgl. NEBA 2018b [online]).....	195
Abbildung 25: Zusammenfassung Produktionsschule (vgl. NEBA 2018c [online])	196
Abbildung 26: Zusammenfassung Jugendcoaching (vgl. NEBA 2018d [online])	196
Abbildung 27: Zusammenfassung Arbeitsassistenz (vgl. NEBA 2018e [online]).....	197
Abbildung 28: Zusammenfassung Berufsausbildungsassistenz (BAS) (vgl. NEBA 2018f [online])	197
Abbildung 29: Angebotslandschaft in Wien (Koordinationsstelle 2017 [online]).....	198
Abbildung 30: Raum während des gemeinsamen Arbeitens (eigene Darstellung)	202
Abbildung 31: Raum während der Vorstellungsrunde (eigene Darstellung)	203
Abbildung 32: Raum während des Reflektierens (eigene Darstellung)	204
Abbildung 33: Plakat über das Forschungsprojekt (Material aus dem FWF-Projekt, RT_01).....	205
Abbildung 34: Plakat darüber, was den Forscherinnen wichtig ist (Material aus dem FWF-Projekt, RT_01).....	205
Abbildung 35: Plakat über den Unterschied zwischen Interview und RT (Material aus dem FWF-Projekt, RT_01).....	206
Abbildung 36: Plakat über das Grundgerüst des RT (Material aus dem FWF-Projekt, RT_01).....	206

Ich habe mich bemüht, sämtliche Inhaber/innen der Bildrechte getreu der Quellenangaben und wahrheitsgetreu wiederzugeben. Sollte dennoch eine Urheberrechtsverletzung bekannt werden, ersuche ich um Meldung bei mir.

7. Lebenslauf
