



universität  
wien

# MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

,From cooperation to capabilities‘ –

Partizipative Kooperation als Sozialraum der Möglichkeiten?

Eine Analyse elterlichen Erlebens des kindlichen Übergangsprozesses von der Schule in weitere Bildung, Ausbildung und Beruf im Kontext von Behinderung

verfasst von / submitted by

Lena Tanzer, BA BEd

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

Master of Arts (MA)

Wien, 2021/ Vienna 2021

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

Assoz. Prof.<sup>in</sup> Mag.<sup>a</sup> Dr.<sup>in</sup> Helga Fasching

### **Eidesstaatliche Erklärung**

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

Krems an der Donau, Juli 2021

Lena Tanzer

Lena Tanzer

# Inhalt

1	Einleitende Bemerkungen .....	4
2	Forschungsinteresse .....	7
2.1	Vorstellung und Legitimation der leitenden Fragestellungen .....	8
2.2	Forschungsfeld, Ziel und erwartete Ergebnisse der Arbeit .....	12
2.3	Bildungswissenschaftliche Relevanz des behandelten Themas .....	13
2.4	Gliederung der Arbeit .....	14
3	Thematische Verortung: Junge Menschen mit Behinderung im Übergang von der Schule in weitere Bildung oder Ausbildung .....	15
3.1	Struktur von Arbeit, Jugend und Übergängen in der Zweiten Moderne .....	15
3.2	Barrieren und Benachteiligung von Jugendlichen mit Behinderung im Übergang von der schulischen in die berufliche Bildung und Beschäftigung .....	19
4	Forschungsergebnisse in Bezug auf Verlauf und Gestaltung (inklusiver) nachschulischer Übergänge von Jugendlichen mit Behinderung und Explikation der Forschungslücke ...	28
5	Theoretischer Bezugsrahmen.....	32
5.1	Behinderung als kulturelle Konstruktion und dynamischer Begriff.....	32
5.2	Inklusion im Lichte des Capabilities Approach als Befähigung zur Partizipation .....	37
5.3	Eine sozialräumliche Perspektive auf Inklusion in institutionellen Übergängen .....	44
5.3.1	Zwei Beispiele zur Einführung .....	44
5.3.2	Raum als Sozialraum: ein relationales Verständnis.....	46
5.3.3	Die diskursive Wirkmächtigkeit sozialer Räume im Kontext behinderungsbezogener Inklusion und Exklusion.....	49
	Exkurs: Zur Logik sozialer Sonderräume.....	51
5.3.4	Erstes theoretisches Zwischenfazit .....	52
5.4	Partizipative Kooperation als Sozialraum .....	54
5.5	Methodische Herangehensweisen zur Analyse des subjektiven Erlebens sozialer Räume .....	58
6	(Zweites) Theoretisches Zwischenfazit.....	60
7	Kontext der Erhebung: Das Forschungsprojekt „Partizipation für Inklusion in Bildungsübergängen“ .....	62
8	Forschungsmethodologie und methodisches Vorgehen .....	64
8.1	Partizipative Forschung als methodologisches Paradigma .....	64
8.2	Erhebungsmethode: Reflecting Teams .....	66

8.3 Darstellung der drei Eltern-Reflecting Teams.....	67
8.4 Auswertungsmethode: Grounded Theory nach Charmaz .....	68
9 Vorgehen bei der Analyse .....	69
10 Darstellung der Analyseergebnisse .....	70
10.1 Modell erlebter Handlungsfähigkeit im Übergangsprozess .....	70
10.2 Aspekte sozialräumlicher Ermöglichungs- und Verwehrungskontexte .....	71
10.2.1 Institutionalisierte Leistungsnorm .....	72
10.2.2 Undurchlässigkeit von Systemgrenzen und institutionelle Ablaufmuster .....	74
10.2.3 Ressourcen .....	76
10.2.4 Verantwortung.....	77
10.2.5 Kommunikation.....	81
10.2.6 Übergangsbiographien im familiären Sozialraum.....	84
10.2.7 Elterliches Wissen und professionelle Deutungshoheit.....	85
10.2.8 Individuelle und familiäre Autonomie und Abhängigkeitsverhältnisse .....	86
11 Partizipative Kooperation als Sozialraum der Möglichkeiten? - Theoriebezogene Interpretation der Ergebnisse und Beantwortung der Forschungsfragen .....	88
12 Resümee .....	93
13 Literaturverzeichnis.....	95
14 Abbildungsverzeichnis .....	112
15 Abstract.....	113
16 Curriculum Vitae.....	115

# 1 Einleitende Bemerkungen

Der Übergang nach Absolvierung der gesetzlichen Schulpflicht bildet eine zentrale Schnittstelle im Leben junger Menschen. Zum einen scheint sich ihnen eine Fülle an Möglichkeiten darzubieten, die von einer weiterführenden allgemeinbildenden Schule über berufsbildende mittlere und höhere Schulen bis zu der Wahl eines Lehrberufes reicht. Vor dem Hintergrund der Auflösung tradierter Rollenbilder und Lebenswege (vgl. Thielen 2011, 13) kann zum anderen eben diese Offenheit auch Rat- und Orientierungslosigkeit erzeugen (vgl. Butz/ Deeken 2014, 101; Schellenberg et al. 2016, 485). Während zudem von den Jugendlichen und jungen Erwachsenen eine immer größere berufliche Flexibilität („employability“) erwartet wird, ist der nachschulische Übergang nach wie vor ein Kulminationspunkt hinsichtlich zukünftiger beruflicher Teilhabe und entscheidet damit zwar nicht endgültig, aber einschneidend über den weiteren Lebensweg:

„Angesichts einer sich schnell verändernden Arbeitswelt und eines raschen Veraltens der Wissensbestände kommt der Entscheidung für eine berufliche Zukunft zwar immer weniger der Charakter einer endgültigen Festlegung zu. Trotzdem stellen der Einstieg in die Berufsbildung und die Aufnahme einer Erwerbstätigkeit bedeutsame Zäsuren im Leben eines Menschen dar, die massgeblich über seine Lebenschancen befinden.“ (Herzog et al. 2006, 5)

Neben diesen strukturellen Anforderungen ist die Wahl eines Berufes immer auch eine individuelle Entscheidung mit oftmals großer emotionaler Bedeutsamkeit und bleibt eine wesentliche Frage der Persönlichkeit: „Der Beruf ist Teil der Persönlichkeitsentwicklung, bildet die Basis der gesellschaftlichen Stellung und ist Grundlage der Ausgestaltung der individuellen Lebens- und Arbeitswelt.“ (Nentwig 2018, 17) Neben der Arbeit als ein zentraler Modus der Vergesellschaftung und Faktor für gesellschaftliche Anerkennung ist somit auf die individuelle Bedeutsamkeit von Beruf(swahl) hinzuweisen. Dabei nehmen Differenzlinien und individuelle Problemlagen wesentlichen Einfluss auf Bildungs- und Berufsentscheidungen und dies nicht erst im Hinblick auf die jeweilige Entscheidung, sondern bereits zuvor hinsichtlich Wahlfreiheit und Ausmaß von Entscheidungsspielräumen (vgl. Sponholz/ Lindmeier 2017, 286). Der Übergang von der Schule in Ausbildung und Beruf stellt damit sowohl aus individuell-biographischer als auch aus struktureller Sicht eine Herausforderung im Jugendalter dar.

Nicht allen Jugendlichen stehen hinsichtlich dieses Übergangs ausreichend Ressourcen zur Verfügung, um hierbei aufkommende Risiken erfolgreich zu bewältigen. Obgleich der allgemeinen Ungewissheit, die mit jenem Übergang einhergeht, sind folglich „die Chancen und

Risiken, die in Übergängen entstehen, ungleich verteilt, so dass Jugendliche mit schwierigen persönlichen oder sozialen Ausgangsbedingungen meist eine Verschärfung ihrer Marginalisierung erfahren“ (Lindmeier/ Schrör 2015, 150). Eine Vielzahl von Schüler\*innen mit niedriger oder fehlender Qualifikation sieht sich im Kontext dieses Übergangs mit großen Herausforderungen konfrontiert. Sie erfahren in ihrer Wahlfreiheit bezüglich Bildungs- und Ausbildungspfaden durch strukturelle und institutionelle Reglements zumeist starke Einschränkungen (vgl. Dietz/ Matt 1994). Zu dieser Gruppe zählen vor allem auch Absolvent\*innen von Sonderschulen und Schüler\*innen mit Behinderung oder Beeinträchtigung mit einem Sonderpädagogischen Förderbedarf (SPF). Es kommt zu einem „Verdrängungswettbewerb von oben nach unten, in dem die Haupt- und Sonderschulabsolventen die geringsten Aussichten haben“ (Dederling 1994, 290; zit.n. Nentwig 2018, 22). Insofern, als ein gelingender Übergang nach der Pflichtschule einen zentralen Wegweiser für nachhaltige berufliche Partizipation darstellt (vgl. Fasching et. al. 2017, 306; Herzog et al. 2006, 5; Koch 2015, 4), sind Jugendliche mit Behinderung nicht nur von Benachteiligung während des Übergangs betroffen, sondern auch längerfristig von beständigem gesellschaftlichem Ausschluss bedroht (vgl. Fasching 2018, 854; Müller et al. 2015, 149). Viele verlassen die Sonderschule ohne qualifizierenden Abschluss und werden dadurch meist strukturell vom Allgemeinen Arbeitsmarkt oder weiterführender Bildung ausgeschlossen (vgl. Powell/ Pfahl 2009, online; Wansing 2007, 282). Mit struktureller Benachteiligung geht einher, dass den betroffenen Individuen keine volle gesellschaftliche Teilhabe und damit auch kein voller Subjektstatus zukommt (vgl. Waldschmidt/ Schneider 2007, 13). Durch den Übergang produzierte oder verstärkte soziale Ungleichheit bedeutet demzufolge „nicht mehr ‚nur‘ Statusungleichheit, sondern zunehmend Ausschlussrisiken“ (Walther 2013, 25) und ist mit weitreichenden Folgen verknüpft. Soziale Ungleichheit kann dabei verstanden werden als „gesellschaftlich verankerte, regelmäßige, relativ dauerhafte und sich auf die Lebens- und Handlungsmöglichkeiten auswirkende Formen der Benachteiligung oder Begünstigung“ (Fasching 2018, 855). Benachteiligung und soziale Ungleichheit treten im Übergang nach der Pflichtschule zutage, wenn Jugendliche aufgrund bestimmter Differenzmerkmale einem höheren Risiko ausgesetzt sind, im Kontext des Pflichtschulabschlusses und der Ausbildung(splatzsuche) strukturell ausgeschlossen oder benachteiligt zu werden und vermehrt davon betroffen sind, in das sogenannte „Übergangssystem“ (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2006) einzumünden und darin längerfristig zu verbleiben.

Schulische Klassifizierungen und Etikettierungen wirken sich in diesem Zusammenhang nachhaltig und im Falle negativer Attribute nachteilig aus. Ist die schulische Laufbahn (bis zum

Pflichtschulabschluss) von Segregationsprozessen begleitet, nimmt dies auch Einfluss auf den weiteren Bildungs- und Berufsweg: „Auch die institutionelle Gestaltung des Übergangs in den Arbeitsmarkt und damit die gesamte Bildungs- und Berufsbiographie von Personen(gruppen) wird durch schulische Segregationsprozesse mitbestimmt.“ (Pfahl 2011, 32) Vermehrt werden Schüler\*innen mit SPF und Behinderung nach der Pflichtschule in nicht berufsqualifizierende und zertifizierende Unterstützungs- oder Überbrückungsmaßnahmen verwiesen und münden schließlich häufig in den Ersatzarbeitsmarkt (vgl. Koenig et al. 2010; Fasching 2016; Lindmeier 2015, 315) oder erleben wiederholte Phasen der Arbeitslosigkeit (vgl. Lindmeier/ Schrör 2015, 151). Es kann demnach festgehalten werden, dass „Menschen mit Behinderung ... zahlreiche Exklusionsrisiken im Lebenslauf [tragen], die sich durch fortschreitende Diskriminierungsprozesse zu Exklusionskarrieren verfestigen können“ (Fasching 2018, 864).

Entgegen eines meritokratischen Leistungsprinzips erscheint es der UN-BRK folgend als zentral, dass es „bei einer inklusiven beruflichen Bildung nicht nur um Zugang und Teilhabe [geht], sondern auch um Übergang in Erwerbstätigkeit und Anerkennung von Ausbildungsgang und -zertifikat am Arbeitsmarkt“ (Schmidt 2014, 396) Durch eine allein theoretische Gewährung von Ausbildungsplätzen, bei der wiederum erhöhte Leistungs- und Zertifizierungsmaßstäbe gesetzt werden (können), wird scheinbar nicht Inklusion, sondern im Gegenteil Segregation ‚ hinter verschlossener Türe‘ betrieben. Zudem ist neben der Beschaffung auch der Erhalt eines Arbeitsplatzes ein wichtiger Aspekt inklusiver Bemühungen, denn allein „ein Zugang zum Ausbildungsplatz [ist] noch kein Garant für Inklusion“ (Makarova 2017, 46). Auch Nentwig unterstreicht in Bezug auf Jugendliche mit SPF in Deutschland: „Die Hauptschwierigkeiten liegen nicht nur im Finden eines Ausbildungs- und Beschäftigungsverhältnisses, sondern auch in hohen Abbruchsquoten“ (Nentwig 2018, 25).

In Anlehnung an Fasching (2020, 315) kann zudem angemerkt werden, dass es in der Frage nach dem Gelingen inklusiver Übergänge nicht um ein Zusammensetzen inklusionsorientierter ‚Einzelbausteine‘ geht, sondern um die Etablierung systemübergreifender Strukturen, die nicht nur die schulische Berufsorientierung, sondern auch die berufliche Bildung (und damit auch Strukturen und Prozesse in Ausbildungsbetrieben), das Übergangssystem deren Interdependenzen umfassen. Auch Schmidt (2014, 392) weist darauf hin, dass die Etablierung inklusiver Strukturen bedeuten würde, dass „[a]lle exkludierenden Teilsegmente des Bildungssystems ... abzuschaffen sind oder in Regelangebote integriert werden sollen“. Der Inklusionsanspruch im System der beruflichen Bildung stößt gemäß Schmidt (2014) jedoch dort an seine Grenzen, wo privatwirtschaftliche Betriebe und Unternehmen nicht staatlicher Steuerung unterliegen und

sich damit der Etablierung ganzheitlicher inklusiver Strukturen entziehen können und ist auch hinsichtlich der Defizitorientierung von Unterstützungsmaßnahmen am Übergang kaum einlösbar, die eher auf Nachteilsausgleich im Sinne der Integration abzielen „anstatt auf eine Systemveränderung oder eine Änderung der Selektionsprozesse“ (ebd., 402). Damit sind vor allem die Bildungs- und Berufsbiographien von Menschen mit Behinderung von Übergängen geprägt, die sich „in einem Spannungsfeld aus Inklusionsansprüchen und Exklusionspraxis [bewegen].“ (Muche 2013, 160)

Ein inklusiver Übergang kann demgegenüber verstanden werden als benachteiligungssensibler (Wansing et al. 2016, 71), partizipativer und personenorientierter (Fasching 2017; Felbermayr et al. 2020) Unterstützungsprozess mit dem Ziel der Einmündung in den regulären bzw. allgemeinen Arbeitsmarkt (Biewer/ Fasching 2014, 130), der auch eine längerfristige Begleitung nach Erhalt eines Ausbildungs- oder Arbeitsplatzes miteinschließt (vgl. Makarova 2017, 46). Die rechtlichen Grundlagen für ein solches Übergangsverständnis wurden vor allem durch die Ratifizierung der UN-BRK geschaffen, wobei insbesondere die Forderung nach inklusiver Bildung (Art. 24) sowie nach Inklusion im Bereich beruflicher Ausbildung und Beschäftigung (Art. 27) und damit einer Umorientierung der bisherigen Strukturen des Allgemeinen Arbeitsmarktes bedeutsam werden. In Österreich wird die Implementierung dieser Vorgaben durch den Nationalen Aktionsplan Behinderung (NAP 2012-2020 bzw. 2022-2030) gesteuert.

## 2 Forschungsinteresse

Das Forschungsprojekt ‚Kooperation für Inklusion in Bildungsübergängen‘ untersucht partizipative Kooperation im Kontext des Übergangs von Jugendlichen mit Behinderung in weitere Bildung, Ausbildung und Beruf (zur genaueren Beschreibung siehe Kap. 7). In diesem Forschungsrahmen nimmt diese der qualitativen Forschung zuzuordnende Masterarbeit ihren Ausgang bei den Erlebnissen und Erfahrungen<sup>1</sup> beteiligter Eltern, die ihre Kinder mit Behinderung im Übergang nach der Pflichtschule begleiten. Behinderung wird dabei nicht als ontologisches, personengebundenes Merkmal ausgelegt, sondern als dynamischer Begriff und sozio-

---

<sup>1</sup> Wohlgerichtet ist der Autorin der epistemologische Unterschied zwischen Erleben und Erfahren (als reflektiertes Erleben, kurz gesagt) deutlich bewusst. Da diese stringente Trennung jedoch bei der methodischen Analyse der Reflecting Teams nicht nur an ihre Grenzen stoßen würde, sondern auch für das hier beabsichtigte Forschungsvorhaben nicht von zentraler Bedeutung ist, werden im Kontext dieser Arbeit beide Begriffe verwendet. Wohlgerichtet ist dies nicht als synonymer Gebrauch zu verstehen, sondern soll die Prozesshaftigkeit und Uneindeutigkeit veranschaulichen, die das Sprechen (auch in Forschungskontexten) begleitet.

kulturelles Konstrukt verstanden (vgl. Dederich 2007; Waldschmidt 2020), das zur Differenzherstellung herangezogen wird und durch gesellschaftliche und institutionelle Prozesse hergestellt und reformuliert wird (vgl. Wansing 2014, 211) (siehe Kap. 5.1). Insofern, als Eltern nicht nur Begleiter\*innen ihrer Kinder mit Behinderung sind, sondern als wichtige Bezugspersonen zumeist selbst zentral in Entscheidungsprozesse und Übergangsverläufe involviert sind und teilweise auch als stellvertretende Fürsprecher ihrer Kinder agieren (müssen) (vgl. Felbermayr et al. 2018), erscheinen neben den Erlebnissen der Jugendlichen selbst auch elterliche Erfahrungen als besonders bedeutsam, wenn es um Barrierefreiheit und Inklusion im Übergang von der schulischen in die berufliche Bildung geht. Diese wurden im Forschungsprojekt im Zuge dreier Reflecting Teams jährlich über einen Zeitraum von drei Jahren erhoben. Die Transkripte und Beobachtungsprotokolle dieser Gruppendiskussionen bilden die Grundlage für die im Zuge dieser Masterarbeit durchgeführte Analyse.

Wie bereits eingangs beschrieben, sind Übergänge nicht nur von strukturellen Barrieren, sondern auch inklusiven Bemühungen gerahmt, die individuelle Handlungsspielräume schaffen (können). Im Hinblick auf das Differenzmerkmal Behinderung wird besonders Kooperationsprozessen ein hoher Stellenwert für gelingende Übergänge zugeschrieben (vgl. Fasching et al. 2017; Turnbull et al. 2011; Wehman 2013). Insofern, als der Übergang nach der Pflichtschule in weitere Bildung oder Ausbildung sowohl mit einer Reihe individueller Entscheidungen als auch zahlreichen Gatekeeping-Prozessen einhergeht, kommt besonders der Einbeziehung der Jugendlichen mit Behinderung und der Zusammenarbeit von Professionellen, Eltern und Jugendlichen eine zentrale Bedeutung zu. Wann dieses triadische Setting tatsächlich als *partizipative* Kooperation bezeichnet werden kann, ist zentraler Gegenstand des Forschungsprojekt sowie dieser Masterarbeit. Mithilfe der Bezugstheorien soll der Begriff der partizipativen Kooperation theoretisch gerahmt werden, um ihn so auch hinsichtlich der Analyse der elterlichen Erzählungen fassbarer zu machen.

Davon ausgehend sollen im Folgenden die Forschungsfragen, die das Erkenntnisinteresse dieser Masterarbeit leiten, vorgestellt werden.

## 2.1 Vorstellung und Legitimation der leitenden Fragestellungen

Um die Aussagen der Eltern zum einen möglichst breit und vielfältig, zum anderen jedoch auch systematisch erfassen zu können, wird diese Arbeit von folgenden Forschungsfragen geleitet:

*Wodurch erleben Eltern soziale Räume im Übergangsprozess ihres Kindes mit Behinderung von der Schule in weitere Bildung, Ausbildung und Beruf als ermöglichtend oder verwehrend?*

*Welche Implikationen ergeben sich daraus für eine Theorie partizipativer Kooperation?*

Es kann davon ausgegangen werden, dass Eltern als wichtige Bezugspersonen ihrer Kinder zentral in deren Übergangsprozesse involviert sind und darauf Einfluss nehmen (Neuenschwander et al. 2012; Felbermayr et al. 2019). Eltern bilden hierbei meist die erste Anlaufstelle für ihre Kinder (Felbermayr et al. 2018, 170). Elterliche Begleitung und Unterstützung im Übergang kann auf unterschiedliche Weise erfolgen. Dazu zählen etwa innerfamiliäre Gespräche über Zukunftschancen, -möglichkeiten oder Probleme im Übergang sowie die Koordination von und Begleitung zu Terminen. Besonders im Kontext kindlicher Behinderung kommt Eltern oftmals eine Fürsprecher- oder Managerfunktion zu, in der sie auch als Anwalt für ihr Kind tätig sind (Felbermayr et al. 2018). Neben der Schule bildet die Familie einen wichtigen Faktor für das Gelingen des Übergangs: „Eine gute familiäre und schulische Unterstützung kompensiert strukturelle Benachteiligungen.“ (Neuenschwander et al. 2012, 331) Neben einer geringen Kooperation zwischen Professionellen stellt die oftmals fehlende oder mangelnde Einbeziehung von Eltern oder Familie einen zentralen Grund für das Misslingen von Bildungsübergängen dar (Bacon/ Causton-Theoharis 2013; Hetherington et al. 2010; Husny/ Fasching 2020). Ebenso wie ihre Kinder sind Eltern als bedeutsame und autonome Akteur\*innen im Übergangsgeschehen zu begreifen (Euteneuer 2020, 13). Eckert (2007, online) weist insbesondere darauf hin, dass „Forschungen zum Themenkomplex ‚Familie mit einem behinderten Kind‘ ... in der Gegenwart ohne eine Berücksichtigung der Innenperspektive der Familien kaum denkbar [sind]“. Eltern können demnach „auch in der wissenschaftlichen Theoriebildung und der mit ihr verbundenen Übertragung neuer Erkenntnisse in die praktische Arbeit mit jungen Menschen mit Behinderung und ihren Familien als aktive Mitgestalter gesehen werden“ (ebd.). Gerade die elterliche Perspektive sei jedoch als Leerstelle in empirischen Untersuchungen zu verorten: „In der Fachliteratur häufig thematisiert, empirisch jedoch wenig überprüft sind die elterlichen Bedürfnisse in der Gestaltung kooperativer Beziehungen zwischen Eltern und Fachleuten.“ (Eckert 2007, online) Infolgedessen kommt der genaueren Betrachtung der Erfahrungen und Erlebnisse der Eltern während des Übergangs eine bedeutsame Rolle zu.

Den Forschungsfragen liegt weiters die These zugrunde, dass die (sozialen) Räume, in denen sich Menschen bewegen, gesättigt und durchdrungen sind von kulturell-gesellschaftlichen

Werten und Normen sowie institutionellen Praktiken. Räume sind gesellschaftlich vorstrukturiert, um sich darin zurechtzufinden, und damit nie neutral. Sie verweisen Individuen in Subjektivierungsprozessen auf bestimmte soziale Positionen. Diese gehen mit einem unterschiedlichen Ausmaß an Partizipationsmöglichkeit einher. Individuen erfahren in den unterschiedlichen sozialen Räumen, in denen sie sich bewegen, eine Erweiterung ihrer Handlungsmöglichkeiten oder eine Beschränkung derselben. Ihre sozialen Bezugsräume tangieren ihre individuellen Handlungsmöglichkeiten auf verschiedenen Ebenen (z.B. konkrete Handlungen, politische Einflussnahme, gesellschaftliche Stellung). Behinderung wird als Benachteiligungskategorie auf unterschiedlichen sozialräumlichen Ebenen konstruiert, welche ineinander verwoben sind und Interdependenzen aufweisen. Versteht man demzufolge Behinderung nicht als personenbezogenes Merkmal (behindert sein), sondern als institutionalisierte und damit immer auch sozialräumliche Technik (behindert-werden; vgl. u.a. Pfahl 2011), so drängt sich die Frage auf, wo und in welcher Weise Individuen beschränkende Strukturen erfahren und in umgekehrter Form, wo und in welcher Weise sie diese nicht (mehr) erfahren oder Möglichkeitsräume und Wahlfreiheiten vorfinden und selbst (mit)gestalten.

Wenn individuelle Übergangspfade im Kontext von „Übergangsregimes“ (Walther 2014) auch einerseits spezifischen Normalitätsannahmen und strukturell begrenzten Handlungsspielräumen unterworfen sind (vgl. Walther 2014), so sind dennoch auf der anderen Seite auch die Schaffung von Handlungsspielräumen durch die Individuen und diese selbst als autonome Akteur\*innen mitzuberücksichtigen. Walther und Weinhardt (2013, 22) vermerken hierzu, „dass die institutionelle Regulierung von Übergängen abhängig ist von ihrer Nutzung und Aneignung durch die Individuen als Subjekte ihrer jeweiligen Lebensgeschichte“. Auch bei Neuenschwander et al. (2012, 68) findet sich die Konklusion, dass „der Übergang von der Schule in den Beruf nicht nur von der Gesellschaft gesteuert wird, sondern von den Individuen geplant und durch Bezugsgruppen unterstützt wird.“ Wenn Eltern von Jugendlichen mit Behinderung demnach ihre Erlebnisse und Erfahrungen in Bezug auf den Zeitraum des Übergangs, kann davon ausgegangen werden, dass darin gesellschaftliche und institutionelle Mechanismen auf der einen Seite und individuelle Positionierungen und Bewältigungsversuche zur (Wieder-)Erlangung von Handlungsfähigkeit auf der anderen Seite miteinander verwoben sind. Durch den Bezug auf ermöglichte und verwehrende Sozialraumstrukturen im Übergang kann insbesondere der Kritik begegnet werden, dass „der Blick auf das Übergangshandeln von Kindern, Eltern und beteiligten Fachkräften auf die Frage einer ‚erfolgreichen‘ Bewältigung begrenzt“ werde und

damit „ihr tatsächliches (Übergangs-)Handeln“ ebenso wie „innerfamiliäre Veränderungen“ unberücksichtigt blieben (Euteneuer 2020, 9).

Der Begriff des *Übergangsprozesses* weist auf den zeitlichen und (begrenzt) andauernden Charakter hin, der mit dieser Thematik einhergeht. Diesem soll insofern Rechnung getragen werden, als die elterlichen Erlebnisse längsschnittlich untersucht werden. Im Zuge dessen liegt das Augenmerk der Analyse auch darauf, welche Themen, Aspekte oder Zusammenhänge über das gesamte Material hinweg als besonders bedeutsam konstruiert werden. Die herangezogenen Daten wurden jeweils einmal pro Jahr über einen Zeitraum von drei Jahren innerhalb des FWF Projekts ‚Kooperation für Inklusion in Bildungsübergängen‘ erhoben und stellen demnach eine geeignete Materialbasis für dieses Vorhaben dar.

Während es scheint, als wären Übergänge prädestiniert für zeitbezogene Erhebungen und Analysen, so scheint es ebenso zentral, (sozial) räumliche Vollzüge deshalb nicht auszuklammern. Vielmehr sind beide Dimensionen zu berücksichtigen, als sozialräumliches Handeln stets der Zeitlichkeit unterworfen sind und Übergangsgeschehen und Übergänge als zeitliche Phasen im Lebenslauf immer auch räumlich situiert sind. Insofern wird in dieser Arbeit (siehe genau Kap. 5.3) von einem dynamischen Raumbegriff ausgegangen, der Abstand nimmt von einer Auffassung, dass „Zeit für das Mobile, Dynamische, Progressive, für Veränderung, Wandel und Geschichte steht [und] der Raum für Immobilität, Stagnation und das Reaktionäre, für Stillstand, Starre und Festigkeit“ (Schroer 2006, 21; zit.n. Hummrich 2011, 52).

Auf einer interaktionalen Ebene angesiedelt scheint Kooperation eine ‚Schnittstelle‘ von Individuum und Institution darzustellen, indem Kooperationsprozessen eine Vermittlerfunktion zwischen individuellen Anliegen, Möglichkeiten und Bedürfnisse einerseits und institutionellen Erwartungen und Praktiken andererseits zukommt. Der Bezug auf soziale Räume wird gerade bei Kooperationsprozessen relevant, die sich dadurch auszeichnen, einen neuen Raum für soziale Verbindungen zu schaffen, wo bislang keiner war. In dieser Gatekeeping-Funktion mag Kooperationsprozessen demnach ein bedeutsames inklusives Potential zukommen, welches sich (so die These des FWF-Projektes wie auch der vorliegenden Masterarbeit) besonders dann zeigt, wenn Prinzipien und Struktur von Kooperationen partizipativ ausgerichtet sind (vgl. Felbermayr et al. 2020, 4f.).

## 2.2 Forschungsfeld, Ziel und erwartete Ergebnisse der Arbeit

Die vorliegende Arbeit reiht sich zum einen in das Feld der Übergangsforschung ein, zum anderen wird versucht, einen Beitrag zum fachlichen Diskurs der Inklusiven Pädagogik zu leisten.

Die Arbeit zielt auf die systematische Analyse entscheidender Passagen elterlicher Erzählungen bezüglich ermöglicher und beschränkender sozialräumlicher Strukturen im Übergangsprozess (ihrer Kinder mit Behinderung) ab. Dabei können strukturelle Benachteiligungsmechanismen, aber auch inklusive Einsätze aufgezeigt werden, wobei auf die Rolle partizipativ gelebter Kooperation gesondert eingegangen wird. Durch die Verknüpfung der angeführten theoretischen Bezugspunkte und der methodischen Vorgehensweise, die eine längsschnittliche Analyse mithilfe der konstruktivistischen Grounded Theory nach Charmaz (2014) umfasst, soll unter anderem deutlicher erfasst werden, welche Aspekte die Übergangsverläufe von Familien mit einem Kind mit Behinderung prägen und inwiefern diese für die Bewältigung dieses Lebensabschnittes als zu- oder abträglich erlebt werden.

Mithilfe des theoretischen Bezugsrahmens (Kap. 5) soll erfasst werden können, in welcher Weise sich die im schulischen und nachschulischen Bereich herrschenden Strukturen und Prozesse auf die konkrete Lebenswelt der Jugendlichen und ihrer Eltern in der Übergangsphase auswirken und wie die Eltern im Kontext der jugendlichen Übergangspfade ihre individuellen Handlungsmöglichkeiten sowie die ihrer Kinder erfahren. Dies erfolgt unter einem sozialräumlichen Blickwinkel, wobei nicht anhand fester Kriterien danach gefragt werden soll, ob ein bestimmter Sozialraum ermöglichenden oder restriktiven Charakter hat, sondern danach, wie von den Teilnehmer\*innen etwas als (ermöglichender oder verwehrender) sozialer Raum relevant gemacht wird. Unter Bezugnahme auf den Capabilities Approach können zudem die elterlichen Erzählungen in Zusammenhang gebracht werden mit der Frage nach Wahlbefähigung und Befähigungsgerechtigkeit im Übergang. Durch eine auf der Grounded Theory basierende längsschnittliche Analyse sollen Zusammenhänge offengelegt, die das elterliche Erleben des Übergangsprozesses besonders beeinflussen.

Das Ziel dieser Arbeit stellt folglich eine literatursensible und datenbasierte Theoriegenerierung zu elterlichen Übergangserfahrungen vor dem Hintergrund sozialräumlicher und Gerechtigkeitstheoretischer Überlegungen dar. Die Ergebnisse werden in Form eines Kategorienmodells dargestellt und schließlich an die theoretischen Ausführungen sowie im Hinblick auf den Forschungsstand rückgebunden. Diese Vorgehensweise mag nicht nur ein besseres Verständnis für die Übergangsverläufe im Kontext von Behinderung bringen, sondern ebenso Implikationen für

die pädagogische Arbeit mit Jugendlichen (mit Behinderung) und ihren Eltern in diesem Bereich haben.

## 2.3 Bildungswissenschaftliche Relevanz des behandelten Themas

Die bildungswissenschaftliche Relevanz dieses Themas wird an drei Aspekten festgemacht, die im Folgenden kurz skizziert werden sollen:

- Übergänge als Bildungsräume: Zunächst können Erfahrungen des Fremden und Krisenhaften im Besonderen als Anstöße für Bildungsprozesse gesehen werden (Koller 2011, 110). Gerade der Übergang von der Schule in den Beruf wird als „Diskontinuitätserfahrung“ (Lindmeier/ Schrör 2015, 151) erlebt und ist für viele junge Menschen mit ungewissen Aussichten und für Jugendliche mit Behinderung mit dem Risiko (weiteren) gesellschaftlichen Ausschlusses verbunden. Folgt man dem Bildungsverständnis Kollers, können bisherige Selbst- und Weltverhältnisse dadurch Umbruch oder Transformation erfahren. Übergänge sind demnach nicht nur Räume für Bildungsentscheidungen, sondern evozieren ebenso Bildungsprozesse. Im Zuge dieser Arbeit wird der nachschulische Übergangsprozess als Bildungsraum thematisiert, wenngleich aufgrund der verfügbaren Daten keine individuellen Bildungsverläufe im Sinne Kollers (u.a. Koller 2011; Koller 2014) rekonstruiert werden können.
- Elterlicher Einfluss auf Übergänge und Bildungsentscheidungen und der ‚Bildungsraum Familie‘: In Bezug auf den Übergang nach der Pflichtschule sind junge Menschen mit zahlreichen Entscheidungen hinsichtlich ihres weiteren schulischen oder beruflichen Bildungsweges konfrontiert. Die Familie kann als zentrale Ressource für die Jugendlichen dienen, um Möglichkeiten abzuwägen und Entscheidungen zu treffen. (Felbermayr et al. 2019; Neuenschwander et al. 2012, 331) Daraus kann gefolgert werden, dass innerfamiliäre Abwägungs- und Abstimmungsprozesse nicht nur Bildungs- und Berufspfade der Kinder beeinflussen, sondern der familiäre (Diskussions-)Raum selbst einen Ort der bildsamen Reflexion darstellt. Ein Blick auf die elterlichen Erlebnisse zum Sozialraum Familie im Übergangsprozess scheint insofern aus bildungswissenschaftlicher Sicht lohnenswert.

- Elterliche Erfahrungen in Bezug auf die Ermöglichung von Bildungsprozessen: Versteht man zudem Lebensbewältigung (Böhnisch 2018) im Sinne einer reflexiven Erweiterung und Schaffung individueller Gestaltungsräume als zentralen Aspekt von Bildungsprozessen, dann können die elterlichen Erfahrungen (in Bezug auf ermöglichte und hinderliche soziale Räume im Übergangsprozess ihrer Kinder) nicht nur hinsichtlich ihres Einflusses auf Bildungsprozesse (des Kindes) analysiert, sondern auch Hinweise auf elterliche Bildungsanlässe geben.

## 2.4 Gliederung der Arbeit

Das folgende Kapitel erläutert das thematische Feld, in dem sich die hier vorliegende Arbeit bewegt. Dabei wird zunächst der Strukturwandel von Arbeit, Jugend und die damit verbundene Freisetzung von Übergängen in der Zweiten Moderne dargelegt. Dabei wird insbesondere auf die so entstehenden benachteiligenden Lebenslagen von Jugendlichen mit Behinderung im Übergang von der Schule in weitere Bildung, Ausbildung oder Beruf eingegangen.

In Kapitel vier werden zunächst zentrale Forschungsgebiete in diesem Themenfeld skizziert, um dann genauer auf einzelne qualitative Studien im deutschsprachigen Raum Bezug zu nehmen. Im Zuge dessen wird ebenso die Forschungslücke aufgezeigt, zu deren Schließung diese Masterarbeit beitragen soll.

Im Rahmen des fünften Kapitels erfolgt zunächst eine theoretische Verortung der dieses Themen- und Forschungsfeld konstituierenden Begriffe der Inklusion und Behinderung. Der Inklusionsbegriff soll unter Bezugnahme auf den Capabilities Approach gerechtigkeitstheoretisch ausgeleuchtet werden, während mit Replik auf die Disability Studies ein dynamischer Behinderungsbegriff vertreten wird.

Weiters wird an dieser Stelle das diese Arbeit leitende Verständnis von (Sozial-)Raum dargestellt. Die Orientierung erfolgt dabei an soziologischen Theorien und sozialpädagogischen Arbeiten. Die vor allem im Rahmen der Sozialen Arbeit stark fokussierte Richtung der Sozialraumorientierung scheint für diese Arbeit bereits eine zu enge Verknüpfung mit professionellen Leitprinzipien aufzuweisen und wird demnach nicht behandelt. Unter Bezugnahme auf die genannten theoretischen Konzepte soll schließlich ein sozialräumliches und gerechtigkeitstheoretisches Verständnis von partizipativer Kooperation generiert werden. Im Anschluss daran werden beispielhaft zwei methodische Konzipierungen von sozialen Räumen dargestellt und in

Bezug auf Differenzen und Anschlussmöglichkeiten an das zuvor selbst entwickelte Konzept diskutiert. Eine argumentative Verbindung der bisherigen Darstellungen erfolgt im Kontext eines theoretischen Zwischenfazits, welches das sechste Kapitel bildet.

In Kapitel sieben wird der Forschungskontext, in dem die hier vorliegende Masterarbeit zu verorten ist, dargelegt. Dabei wird sowohl auf die Konzeption des FWF-Forschungsprojektes ‚Kooperation für Inklusion in Bildungsübergängen‘ als auch auf Ergebnisse bisheriger Masterarbeiten zu den Eltern-Reflecting Teams eingegangen.

Da insbesondere die Methode der Reflecting Teams als partizipativer Einsatz im Projekt angewandt wurde, soll in Kapitel acht das methodologische Verständnis partizipativer Forschung expliziert werden. Anschließend wird die Methode der Reflecting Teams vorgestellt und deren Mehrwert für ein partizipativen Forschungsdesign skizziert. Der darauffolgende Abschnitt widmet sich der Darstellung der vorliegenden und herangezogenen Reflecting Teams. Die verschriftlichten Diskussionen sollen in der geplanten Arbeit mithilfe der Grounded Theory nach Charmaz analysiert und interpretiert werden. Die methodologischen Implikationen und das methodische Vorgehen werden abschließend in diesem Kapitel beschrieben.

In Kapitel neun wird die Anwendung der Methode auf die vorliegenden Daten beschrieben, deren Ergebnisse in Kapitel zehn detailliert und unter Bezugnahme konkreter (anonymisierter) Beispiele aus den Reflecting Teams dargestellt werden.

Im folgenden Abschnitt werden die Ergebnisse vor dem Hintergrund der theoretischen Bezüge und insbesondere in Bezug auf das entworfene theoretische Konzept partizipativer Kooperation diskutiert und im Zuge dessen die Forschungsfragen beantwortet. Das letzte Kapitel widmet sich ab- und anschließenden Fragen und Forschungsperspektiven.

### **3 Thematische Verortung: Junge Menschen mit Behinderung im Übergang von der Schule in weitere Bildung oder Ausbildung**

#### **3.1 Struktur von Arbeit, Jugend und Übergängen in der Zweiten Moderne**

Die Abkehr vom institutionalisierten ‚Normallebenslaufes‘ (Kohli 1985) in der ‚Zweiten Moderne‘ (Böhnisch et al. 2009) geht mit einer Reihe gesellschaftlicher Entgrenzungen und Freisetzung einher. Während Sozialisation zuvor im Kontext abgeschlossener, „strukturierter Lebensphasen betrachtet und auf institutionalisierte Bildungs- und (Erwerbs-) Arbeitserwartungen

bezogen“ (ebd., 9) wurde, scheint diese Auffassung durch gesellschaftliche Wandlungsprozesse nicht länger haltbar.

In Bezug auf den Übergang Jugendlicher (mit Behinderung) nach der Pflichtschule sollen besonders zwei Entgrenzungstendenzen herausgestellt werden. Die *Entgrenzung der Lebensalter* geht mit einer Verlängerung der Jugendphase bis ins junge Erwachsenenalter einhergeht, wobei die sogenannten „jungen Erwachsenen“ zwischen diesen beiden Lebensphasen hin- und herpendeln (Walther 2013, 26). Die *Entgrenzung der Arbeit* ist bedingt durch eine wachsende Digitalisierung und Globalisierungsprozesse und geht mit der Akademisierung zahlreicher Berufsfelder und einer erhöhten Wertigkeit von Abschlüssen, Zeugnissen und Zertifikaten einher. Der Haupt- oder Realschulabschluss gilt in der Wissensgesellschaft als „gesellschaftliche Mindestnorm“ (Wagner 2014, 348). Allgemeiner kann konstatiert werden, dass „[d]as Bildungsniveau ... (in den westlichen Industriegesellschaften) nach wie vor einer der neuralgischen Punkte [ist], die wesentlich über Lebens- bzw. Teilhabechancen entscheiden“ (Wansing 2007, 281).

Diese Aufwertung kognitiver Fähigkeiten, Qualifizierungsnotwendigkeiten und ökonomische Wandlungsprozesse bedingen nicht zuletzt eine voranschreitende „Weg rationalisierung“ (Haeberlin 1998) des Niedriglohnsektors. Dies lässt vor allem auch die Chancen von Menschen mit Behinderung auf Erwerbsarbeit am Ersten Arbeitsmarkt prekär werden.

Eine Folge dieser Entwicklungen stellt die Freisetzung von Übergängen im Lebensverlauf dar. Das bedeutet, Wechsel, Neu- und Umorientierungen und biographische Bruchstellen werden einerseits immer häufiger und länger, andererseits immer unvorhersehbarer und gesellschaftlich weniger abgesichert: „Übergänge werden zu eigenwertigen Lebensphasen und verselbstständigen sich.“ (Böhnisch et al. 2009, 177; vgl. auch Lindmeier/ Schrör 2015, 151) Für das Individuum geht dies zum einen mit einer größeren Offenheit, zum anderen aber auch mit erhöhten Risiken einher (Böhnisch et al. 2009, 174).

Die Entgrenzungsprozesse in unterschiedlichen gesellschaftlichen Teilbereichen bedingen, dass biographische Kontinuität nicht länger in erster Linie durch Institutionen hergestellt wird, sondern nunmehr durch das Individuum selbst zu leisten ist. Einzelne Lebensphasen und Lebenslagen miteinander zu verbinden, wird zur Leistung des Individuums: „Kontinuität wird [...] nicht durch einen vorgegebenen Lauf durch die Institutionen gewährleistet, sondern durch das individuelle Herstellen biographischer Anschlüsse“ (Truschkat/ Stauber 2013, 222). Insbesondere Phasen des Übergangs, die vormals durch nicht mehr als eine abgebende und eine aufnehmende Institution gerahmt waren, verlieren an Beständigkeit und haltgebender

Orientierung. Jugendliche und junge Erwachsene befinden sich in diesem Zusammenhang häufig in einem „Freisetzungsparadox“: „Jungen Leuten wird zwar abverlangt, dass sie früh und zielgerichtet ... ihre Ausbildung abschließen, ob sie damit auch mittel- und langfristig biografisch abgesichert sind, bleibt im Ungewissen, ist ihnen privat überlassen“ (Böhnisch et al. 2009, 177).

Nach Böhnisch (2018) gehen Sozialisationsprozesse stetig mit den Streben des Individuums nach Handlungsfähigkeit (in sozialen Situationen) einher. Die „Entgrenzung“ (ebd., 38) von Lebensaltern, aber auch von gesellschaftlichen Bereichen wie Arbeit und schließlich auch die Freisetzung von Übergängen sind Teil jeglicher Sozialisationsprozesse in der Zweiten Moderne und führen zu gesellschaftlichen „Bewältigungsaufforderungen“ (ebd.) an die Individuen. In Bezug auf den nachschulischen Übergang vermerkt Demmer (2017, 100): „Während den Einzelnen innerhalb des Schulsystems ein strukturierter Rahmen vorgegeben ist, setzen Übergangsentscheidungen und damit einhergehende potentielle Verunsicherungen biografische Entwürfe voraus bzw. fordern sie diese heraus.“

Lebensverläufe haben an „Struktur- und Perspektivstabilität eingebüßt“ (Böhnisch et al. 2009, 56). Obgleich die Vorstellung eines „Normallebenslaufes“ (Kohli 1985) weiterhin aufrecht erhalten wird, werden diesbezügliche Umsetzungsmöglichkeiten für die Individuen immer brüchiger. Obgleich dadurch entstehende soziale Ungleichheit und Benachteiligung strukturell bedingt sind, werden sie oftmals personalisiert und als individuelle Probleme und Unzulänglichkeiten ausgelegt. In Bezug auf Kreckel (2001, 888) fassen Böhnisch und Schröer (2004, 471) soziale Ungleichheit folglich im Kontext ermöglichter und verwehrter Zugänge:

„Soziale Benachteiligung liegt ... vor, wenn ‚die Möglichkeiten des Zugangs zu allgemein verfügbaren und erstrebenswerten sozialen Gütern und/oder sozialen Positionen ... dauerhafte Einschränkungen erfahren und dadurch Lebenschancen der betroffenen Individuen und Gruppen beeinträchtigt‘ werden.“

Die Autoren verweisen so darauf, dass die Wandlungsprozesse der Zweiten Moderne nicht (nur) die Realisierung idealtypischer Lebens(ver)läufe erschweren, sondern vielmehr prekäre Verläufe wahrscheinlicher machen, in denen der Zugang zu grundlegenden Ressourcen auf dem Spiel steht.

Die in die gesellschaftlich-strukturelle Dynamik eingewobenen Bewältigungsaufforderungen bedingen auf Seite des Individuums veränderte Bewältigungsdispositionen. Eine besondere Rolle kommt dabei der Ausformung individueller Handlungsfähigkeit zu:

„Während in der sozialwissenschaftlichen Perspektive soziale Benachteiligung ... durch die sozial strukturelle Dynamik der Freisetzung kontextualisiert wird, tritt aus der Sicht des biografischen Erlebens die Frage nach Handlungsfähigkeit in diesen ambivalenten Vergesellschaftungsprozessen in den Vordergrund“ (Böhnisch/ Schröer 2004, 468).

In krisenhaften Lebensphasen und -situationen wird das allgemeine Streben nach individueller Handlungsfähigkeit auf die Probe gestellt. Es kann zu Phasen erlebter Handlungsunfähigkeit kommen, in denen Handlungsfähigkeit (teilweise auch mit Unterstützung) mühsam (wieder) erlangt werden muss. Nachdem problematische Lebenskonstellationen stets mit der individuellen Biographie verwoben sind, spricht Böhnisch hier in einem weiten Sinn von „biografische[r] Lebensbewältigung“ (ebd., 36). Diese kann verstanden werden als das „Streben[.] nach biografischer Handlungsfähigkeit in der institutionell und lebensweltlich vermittelten Spannung zu gesellschaftlich freigesetzten Bewältigungsaufforderungen“ (Böhnisch et al. 2009, 28). Zentrales Bindeglied ist hier die Aneignung. Es ist jedoch darauf hinzuweisen, dass Aneignung nicht nur affirmativ als produktive Leistung des Individuums aufzufassen ist, sondern im Kontext der Zweiten Moderne bestimmte Aneignungskulturen vorgegeben werden, durch die „[w]as unter strukturellem Zwang getan werden muss, ... den Subjekten in den Aneignungskulturen oft als frei ausgehandelte Option [erscheint]“ (Böhnisch et al. 2009, 70). Das Streben nach Handlungsfähigkeit ist zudem eingebettet in bestimmte „Bewältigungskulturen“ (ebd., 38). Dies sind „milieugebundene[.], kulturelle[.] Praktiken“ (ebd.), die jeweils spezifische Umgangsmuster mit Problemlagen hervorheben und an das Individuum ‚herantragen‘. Die Bewältigungslage ist auf die Lebenslage rückbeziehbar (Böhnisch 2018, 33). Auch sie gibt die verfügbaren Möglichkeiten zur Erlangung von Handlungsfähigkeit und Bewältigung krisenhafter Situationen vor und strukturiert sie. Lebenslagen sind demnach „Ressourcen und Spielräume der Bewältigung und der Ermöglichung unterschiedlicher ... Stufen von Handlungsfähigkeit“ (Böhnisch et al. 2009, 164).

Diese Ausführungen mögen genügen, um die allgemeinen Spannungen zu verdeutlichen, die die Jugendphase und den nachschulischen Übergang in westlichen Industrieländern im Kontext der Zweiten Moderne prägen. Durch das Bewältigungskonzept wird einerseits verständlich und erklärbar, dass prekäre Lebenssituationen und schwierige Übergangsverläufe vor allem auch strukturell bedingt sind und nicht allein zu Lasten des Individuums ausgelegt werden können. Andererseits kann mithilfe dieses Ansatzes aufgezeigt werden, dass das Individuum nicht nur gesellschaftlichen und institutionellen Zwängen unterworfen ist, sondern im (Wieder-)Erlangen von Handlungsfähigkeit problematische Situationen aus eigener Kraft bewältigen kann. Durch

das Einbeziehen der Begriffe der Aneignung und Handlungsfähigkeit zielen die Ausführungen von Böhnisch bzw. Böhnisch et al. nicht nur auf die Beschreibung einer Mikro- und Makroebene, sondern umfassen auch die Vermittlungsprozesse zur Bewältigung dieser strukturellen Anforderungen (Böhnisch et al. 2009, 63). Vor diesem Hintergrund wird im folgenden Kapitel auf die spezielle Situation von Jugendlichen mit Behinderung (im deutschsprachigen Raum) eingegangen.

### 3.2 Barrieren und Benachteiligung von Jugendlichen mit Behinderung im Übergang von der schulischen in die berufliche Bildung und Beschäftigung

Auch Jugendliche mit Behinderung sehen sich diesen Wandlungstendenzen gegenübergestellt, die bereits den Übergang nach Beenden der Pflichtschulzeit in ihrer Wirkung erfassen. Gleichwohl erfahren diese Veränderungen aufgrund des Differenzmerkmals Behinderung spezifische Ausformungen, auf die in diesem Kapitel eingegangen werden soll.

Junge Menschen mit Behinderung sind im Übergang mit vielfältigen Barrieren konfrontiert, die als strukturelle Benachteiligung verstanden werden können. Inklusive schulische und berufliche Bildung und der Zugang zum allgemeinen Arbeitsmarkt werden dieser Gruppe oftmals durch „Techniken der Behinderung“ (Pfahl 2011) verwehrt. Dies gilt insbesondere für Jugendliche mit intellektueller Beeinträchtigung und jene, die nach dem Lehrplan für geistige Behinderung unterrichtet wurden (Lindmeier/ Schrör 2015).

Die Benachteiligung von Jugendlichen mit Behinderung wird durch unterschiedliche Diskurse hervorgebracht. Diese Diskurse können Koenig (2014, 357) zufolge dahingehend unterschieden werden, als in ihnen strukturelle Benachteiligung entweder durch die Berufung auf den Schutz der Mehrheitsgesellschaft oder durch die Berufung auf den Schutz der Individuen mit Behinderung legitimiert wird. So verfügen beinahe alle relevanten gesellschaftlichen Teilbereiche parallel über abgetrennte Sondersysteme. Diese sind für Menschen mit Behinderung zwar leicht(er) zugänglich, gesamtgesellschaftlich gesehen werden ihnen dadurch jedoch nachteiligere Subjektpositionen zugewiesen:

„Resultat ist ein gesellschaftlich stratifiziertes Bildungs- und Ausbildungssystem, das für bestimmte gesellschaftliche Gruppen unterschiedliche Voraussetzungen des Erwerbs und der Transformation von Wissen und Ressourcen bereit hält, und ihnen somit unterschiedliche gesellschaftliche Statuspositionen und insbesondere im Hinblick auf deren zukünftige Positionierung im Erwerbsleben eingeschränkte Verwirklichungsmöglichkeiten zuweist.“ (ebd.)

Der erleichterte Zugang zu diesen Sondersystemen geht mit einer Reihe unerwünschter Nebeneffekte einher. Auf die spezifischen Benachteiligungskonstellationen, die zu einer „Exklusionskarriere Behinderung“ (Wansing 2006) führen können, wird im Folgenden schwerpunktmäßig eingegangen.

### ***Schulische Segregation und Klassifikationen und ihre Auswirkungen auf den Übergang nach der Pflichtschule***

Die deutschsprachigen Länder zeichnen sich hinsichtlich ihres Bildungssektors besonders durch ein stratifiziertes Schulsystem aus. Das bezieht sich sowohl auf das allgemeine System (ab der Sekundarstufe I) wie auch auf die Trennung zwischen allgemeinem und Sondersystem (ab Kindergartenalter). Hinsichtlich des nachschulischen Übergangs ist vor allem auf die mit den Schultypen auf dem Niveau der Sekundarstufe I verbundenen unterschiedlichen Verwirklichungschancen zu verweisen: „Diese Schultypen sind im Wesentlichen hierarchisch gegliedert: Sie unterscheiden sich hinsichtlich der Dauer des Schulbesuchs sowie der Qualität, d. h. des Marktwerts der vermittelten ‚Bildung‘ und der erreichbaren Berufe, abschließend an Zertifikaten ablesbar gemacht.“ (Pfahl 2011, 12) Insbesondere durch (frühe) Selektion bedingte Bildungsungleichheit stärkt und reproduziert bereits vorhandene soziale Benachteiligung (Powell/Pfahl 2009, online). Benachteiligung im Kontext von schulischer Bildung steht demnach in engem Zusammenhang mit sozialer Benachteiligung in anderen gesellschaftlichen Lebensbereichen. Im Zuge der Thematisierung biographischer Selbstbeschreibungen (ehemaliger) Sonderschüler\*innen bemerken Pfahl und Powell (2010, 36): „Der Ort ihrer schulischen Sozialisation steht hier für ihre Andersartigkeit. ... Die soziale Wirkung der räumlichen Trennung besteht darin, dass die geringe Wertigkeit der Schulform auch den dort befindlichen Personen beigemessen wird.“

Jedoch ist auch eine Beschulung von Kindern und Jugendlichen mit und ohne Behinderung in einer Schule nicht ohne Weiteres mit Inklusion gleichzusetzen. Das merkt Köpfer (2017, online) an:

„Derzeit hingegen werden räumliche wie auch statuszuweisende Begriffe geprägt, wie z.B. ‚Inklusionsschüler\*innen‘ oder ‚Inklusionsraum‘ (Differenzierungs- bzw. Förderraum innerhalb von allg. Schulen), die latent auf eine ‚Verräumlichung von Inklusion‘ ... unter Beibehaltung bestehender Selektions- und Fördermechanismen ... hinweisen.“

Dabei geht es vor allem um die symbolischen Differenzierungen, die bei räumlichen Trennungen (auch innerhalb sich als inklusive deklarierender Schulen) miteinhergehen. (ebd.)

Neben dem Beschulungsort ist vor allem auch die Beschulungsart oder Lehrplanzuordnung ausschlaggebend für spätere berufliche Teilhabe (Fasching et al. 2017, 308). Die Beschulungsart hängt zentral mit schulischen Klassifikationen zusammen. Der Sonderpädagogische Förderbedarf (SPF) kann als schulische Reaktion auf Behinderung und insbesondere intellektuelle Beeinträchtigung und Leistungsschwäche gesehen werden. Gasterstädt et al. (2021, online) vermerken, dass „innerhalb dieser diagnostischen Verfahren, in denen ein sonderpädagogischer Förderbedarf festgestellt wird, ... spezifisches Wissen über die Schüler\*innen produziert [wird], das letztlich eine besondere Behandlung legitimiert“. Selbst im Kontext inklusiver Beschulung kann die Attestierung eines SPF diskriminierende Praktiken zur Folge zu haben (Gasterstädt et al. 2021, online). Im Zuge einer umfangreichen Dokumentenanalyse zur rechtlichen Definition eines SPF sowie in Bezug auf dessen diagnostische Bestimmung in Deutschland resümieren Gasterstädt et al. unter anderem, dass die Uneinheitlichkeit und Variabilität dieser Richtlinien in den einzelnen Bundesländern eher auf eine zufällige Vergabe des ‚SPF-Labels‘ auf Basis einer fiktiven Konstruktion von Behinderung schließen lässt. Die dadurch hervorgebrachten und legitimierten Wissensordnungen folgen dem Strukturprinzip institutioneller Diskriminierung. (ebd.) Gerade intellektuelle Beeinträchtigungen und Lernbehinderungen werden so „weniger als Intelligenz- und Leistungsdefizit, sondern als eine soziale Kategorie thematisiert“ (Wagner 2014, 348). Hinzu kommt, dass ein zu einem bestimmten Zeitpunkt als ‚richtig‘ festgestellter SPF bereits nach kurzer Zeit obsolet sein kann. Das durch ihn transportierte Stigma bleibt jedoch meist an der Person haften und dies nicht zuletzt dadurch, dass durch die schriftliche Fixierung eines SPF nicht nur eine einmalige, sondern längerfristige Adressierung vorgenommen wird. Die Kategorie wird so zum unabänderlichen, situationsüberdauernden Merkmal.

Vehemente Kritik in Bezug auf diese Kategorisierungspraxis gerät jedoch dort in ein Dilemma, wo die Vergabe eines SPF auch an die Vergabe von Unterstützungsleistungen und zusätzlichen Ressourcen gebunden ist, die beispielsweise auch im Kontext eines inklusiven Unterrichts- und Beschulungsformats benötigt werden (Wansing/ Westphal 2014, 37). Biewer und Fasching (2014, 138) bezeichnen dies als „Etikettierung-Ressourcen-Dilemma“. Die sich hier abzeichnende Problematik bezieht sich folglich darauf, wie stark Differenzen zur Sichtbarmachung von Benachteiligung thematisiert werden können oder müssen und wann diese Thematisierung selbst zu Stigmatisierung und Benachteiligung führt.

### ***Schulische Berufsorientierung und Berufspraxis***

In Bezug auf die schulische Berufsorientierung von Jugendlichen mit Behinderung ist zu vermerken, dass das letzte Jahr der Sekundarstufe I von Schüler\*innen, die nach dem Lehrplan der Sonderschule unterrichtet werden, explizit als Berufsvorbereitungsjahr deklariert wird. Jedoch ist die schulische Berufsorientierung für Jugendliche mit Behinderung oder SPF mitunter weniger geprägt von der Wahrnehmung ihrer biographisch gewordenen Wünsche und Vorstellungen als vielmehr von Cooling-Out-Prozessen und der Vorbereitung auf die Einmündung in die Werkstatt für Menschen mit Behinderung oder in eine außerschulische, berufsvorbereitende Maßnahme (Wagner 2014, 345; Lindmeier/ Schrör 2015, 152). Der berufliche Orientierungsprozess von Schüler\*innen geht mit der Entwicklung berufsbezogener Identitätsentwürfe und der Aspiration bildungs- und berufsbezogener Möglichkeiten einher. Bei Sonderschüler\*innen ist dieser Prozess jedoch häufig besonders darauf fixiert, welche Möglichkeiten ihnen aufgrund (des Grades) ihrer Behinderung überhaupt noch offenstehen und wie folglich ihre beruflichen Chancen im Vergleich zu Regelschüler\*innen einzuschätzen sind (Pfahl 2011, 246). Damit wird nicht nur eine inklusive (Nentwig 2018), sondern auch und habitusorientierte (Sponholz/ Lindmeier 2017) Berufsorientierung bedeutsam.

### ***Übergangssystem und nicht-zertifizierende Brückenangebote***

Institutionelle Übergänge verstärken soziale Ungleichheit (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008) und werfen (erneut) Fragen der Zugehörigkeit auf. Das ist nicht nur als strukturelles Problem zu begreifen, sondern auch in individuell-biographischer Dimension zu fassen:

„Für junge Menschen mit Lernschwierigkeiten und ihre Familien hat sich während der Phase des Schulbesuchs zumeist ein gewisses Ausmaß an Kontinuität eingestellt. In dieser Zeitphase, ... beurteilen Eltern behinderter Kinder ihre Lebenssituation vergleichsweise ähnlich wie Familien nicht behinderter Kinder. Dies ändert sich jedoch mit dem Herannahen des Endes der Schulzeit abrupt, da die Übergangsphase von der Schule in den Beruf noch unsichere und qualitativ unterschiedliche Trajekte für behinderte und nicht behinderte Jugendliche bereithält. Diese Unsicherheiten vor und während der Übergangsphase konfrontiert Jugendliche und ihre Eltern erneut mit einer sozialen Bekräftigung ihrer Verschiedenheit.“ (Koenig 2013, online)

Während Jugendliche mit Behinderung und deren Familien während der Pflichtschulzeit (auch bei segregativen Beschulungsformen) mit allen anderen Jugendlichen und Familien die gemeinsame Erfahrung ‚Schule machen‘ teilen, stoßen sie im Hinblick auf den weiteren (Aus-

)Bildungsweg nach der Pflichtschule auf Einbahnen oder Sackgassen, wodurch ebenjener gemeinsame Erfahrungsraum an seine Grenzen stößt.

Nach dem Ende der Pflichtschulzeit werden Jugendliche mit Behinderung zwar nicht länger mit schulischen Exklusionsmustern konfrontiert, das Erwerbssystem birgt allerdings eigene Exklusionsrisiken (Rosenberger 2017, 100). Auch wenn das Etikett des SPF im Kontext des Übergangs obsolet wird (vgl. u.a. Wansing et al. 2016, 79), ist von Nachwirkungen schulischer Klassifikationen auszugehen, indem sie neue Kategorien nach sich ziehen, die eine individuelle Zuordnung von Benachteiligung als Unvermögen befeuern. Als neues Differenzmerkmal tritt an die Stelle des SPF der Begriff der Ausbildungsreife. Durch diesen wird der Vorwurf mangelnder Inklusion am Arbeitsmarkt sowie unzureichender integrativer und inklusiver Ausbildungsplätze abgewiesen und strukturelle Benachteiligung stattdessen als individuelle Unzulänglichkeit umgedeutet (Kohlrausch/ Solga 2012, 754). Jugendliche, die nunmehr das Etikett „nicht ausbildungsreif“ tragen, münden sodann in ein eigens geschaffenes Übergangssystem. Jugendliche mit Behinderung sind darin besonders häufig vertreten (Schmidt 2014, 394). Soziale Gerechtigkeit könne innerhalb des Übergangssystems kaum hergestellt werden:

„Das vorgeblich neutrale System der Übergangsgestaltung erweist sich … als zutiefst ungerecht, da es zwar vorgibt, für alle Jugendlichen gleichermaßen Übergangspfade anzubieten, für benachteiligte Jugendliche sogar besondere. Diese erweisen sich allerdings regelmäßig als Sackgasse, und durch die Definition von Benachteiligung als zu leistungsschwach, unmotiviert und „nicht ausbildungsreif“ wird den Jugendlichen allein die Verantwortung zugewiesen.“ (Lindmeier 2015, 315)

Durch die „Kompensationslogik“ (Fasching/ Fülop 2017, 89), der die Übergangsmaßnahmen folgen, indem sie auf die Herstellung von Ausbildungsreife zielen, bleiben gesellschaftliche Leistungsnormen unhinterfragt und personengebundene Klassifizierung und Defizitorientierung werden erneut bekräftigt. Da die Maßnahmen der beruflichen Rehabilitation im Übergangssystem keine Zertifikate, Zeugnisse oder Abschlüsse vermitteln, kommt ihnen eher „ein niedriger Status der Quasi-Ausbildung“ (Pfahl/ Powell 2010, 370f.) zu, der die Chancen der Teilnehmer\*innen eher verschlechtert (Lindmeier/ Schrör 2015, 151; Schmidt 2014, 395). Dies weist darauf hin, dass der Status „förderungsbedürftig“ nicht obsolet, sondern sogar verstärkt wird. Ehemalige Sonderschüler\*innen, die berufliche Rehabilitationsmaßnahmen absolvieren, haben dadurch oft schlechtere Chancen auf eine vollwertige Ausbildung als ihre Mitbewerber\*innen. Das Nicht-Finden eines Ausbildungsplatzes nach einer solchen Übergangsmaßnahme hat oftmals die Vermittlung in eine weitere Maßnahme zur Folge. Diese wiederkehrenden Schleifen werden häufig unter dem Begriff Maßnahmenkarriere beschrieben.

Obgleich dieser ‚Nebeneffekte‘ werden Jugendliche mit Behinderung oft dazu angehalten, eine Maßnahme zu absolvieren und sich der Ordnung des Übergangssystems anzupassen. Die Gewährung professioneller Unterstützung im Übergang geht einher mit der Akzeptanz bestimmter Ordnungen, deren Nicht-Einhalten als Missachtung gedeutet werden und zur Verwehrung weiterer Hilfe und Ressourcen führen kann:

„Die Akzeptanz dieser Rahmenbedingungen [wie Anwesenheit, Mitwirkung, Entschuldigung bei Fehlen] ist dabei ein zentrales Selektionskriterium; Jugendlichen, die diese nicht aufbringen (können), z.B. hinsichtlich der Anwesenheits-, Entschuldigungs-, Mitwirkungspflicht, wird eine weitere Teilnahme verwehrt – wenn sie nicht ‚freiwillig‘ abbrechen. Sie haben dann ihr Anrecht auf pädagogische Beratung und Begleitung und auf Sozialleistungen gleichermaßen verwirkt.“ (Maier 2013, 212; vgl. auch Husny/ Fasching 2020, 9f.)

Obgleich ihrer eingeschränkten Wahl- und Entscheidungsfreiheit wird den Jugendlichen (und oftmals auch ihren Familien) die Verantwortung für schulischen und beruflichen Misserfolg zugeschrieben. Auf diese Weise findet selbst in Unterstützungsmaßnahmen für Jugendliche mit Schwierigkeiten im Übergang soziale Selektion statt. Diese kann durch eine Ökonomisierung der Übergangsmaßnahmen noch weiter befeuert werden, wenn beispielsweise alleine erfolgreiche Vermittlungsquoten zum Ausdruck gehaltvoller Übergangsbegleitung werden:

„Von den erzielten Vermittlungserfolgen abhängig, profitieren schließlich die Maßnahmeträger von Creaming Effekten, die entstehen, wenn Jugendliche ‚freiwillig‘ abbrechen, bei denen die Vermittlung ohnehin schwierig erscheint ... Mit der Betonung von Freiwilligkeit (und Selbstverantwortung) bei gleichzeitiger selektiver Separierung derer, die sich nicht einfügen, wird die für Bildungseinrichtungen, auch in Übergangsmaßnahmen, typische Verschiebung von institutioneller zu individueller Verantwortung vollzogen, bei der die Folgenschwere eines ‚freiwilligen‘ Abbruchs der Maßnahme dem betroffenen Individuum überantwortet wird“ (Maier 2013, 212f.).

### ***Die Paradoxie exkludierender Inklusion***

Dass soziale Räume durch Ordnungen und Praktiken in bestimmter Weise inklusiv und exklusiv wirken, ist zunächst eine analytische Feststellung und verweist vor allem auf systemtheoretisches Denken. Wansing (2007) hat in dieser Hinsicht das Luhmannsche Gedankengut mit Behinderung in Verbindung gebracht und der pädagogischen Idee von Inklusion gegenübergestellt. Demnach seien, systemtheoretisch gesehen, Inklusion und Exklusion keine ausschließenden, sondern einander bedingende Begriffe. Unter Bezugnahme auf Luhmann zeigt Wansing auf, dass sich die Benachteiligung von Personen mit Behinderung nicht darauf bezieht, dass diese aus gesellschaftlichen Zusammenhängen gänzlich ausgeschlossen würden:

„Menschen mit Behinderung sind eben nicht sozial exkludiert in dem (systemtheoretischen, dichotomen) Sinne, dass sie sich außerhalb von gesellschaftlichen Kommunikationszusammenhängen befänden – im Gegenteil: Bildungsnachteile in Form fehlender Schulabschlüsse sind das Ergebnis von Operationen des Bildungssystems, Arbeitslosigkeit und ökonomische Risiken können nur im Kommunikationsbereich von Wirtschaft stattfinden, und soziale Isolation zeigt sich nur da, wo Beziehungen und Netzwerkregeln kommunikativ vorausgesetzt werden.“ (Wansing 2007, 288)

Menschen mit Behinderung sind demnach nicht gesellschaftlich ausgeschlossen, sondern in besonderer (benachteiligender) Weise in gesellschaftliche Zusammenhänge inkludiert. Demnach müsse für ein gerechtigkeitsbasiertes und partizipativ orientiertes Inklusionsverständnis vor allem nach der „die Art und Weise ihrer Inklusion“ (ebd.) gefragt werden. Ähnlich gelagert wie beim Etikettierungs-Ressourcen-Dilemma zeigt sich hier, dass durch die Vergabe bestimmter Etiketten zwar eine Inklusion in Hilfe- und Unterstützungssysteme erfolgt (die dann Ressourcen bereitstellen), jedoch zum Preis der Exklusion aus anderen Systemen, z.B. dem allgemeinen Arbeitsmarkt: „Zugespitzt bedeutet dies: Der Wohlfahrtsstaat erzeugt durch die Art und Weise der Inklusion in das Rehabilitationssystem zum Teil selbst jene Exklusionsrisiken, auf die er reagiert.“ (Wansing 2007, 288)

Auch Trescher und Hauck (2020, 105) problematisieren ein auf Barrierefreiheit und räumliche Zugänglichkeit verkürztes Verständnis von Inklusion, bei dem oft „[w]eniger berücksichtigt wird, dass eine ... ‚barrierefreie‘ Gestaltung zwar Zugänge ermöglichen kann, dass damit jedoch nicht unbedingt Teilhabe einhergeht“. Dies verweist darauf, dass auch eine wertende binäre Einteilung von Inklusion in ‚innen‘ und ‚außen‘, wobei innen als positiv und außen als negativ zu beurteilen ist (Köpfer 2017, online), schlichtweg zu kurz greift.

### ***Standardisierung des Übergangs bei Behinderung und die Problematik des Ersatzarbeitsmarktes: Von der Einbahn in die Sackgasse?***

Die Übergänge von Menschen mit Behinderung, insbesondere jener mit intellektueller Beeinträchtigung, sind oftmals als „weitgehend standardisiert“ (Lindmeier/ Schrör 2015, 151; Muche 2013, 170f.) einzustufen. In dieser Hinsicht spricht Muche (2013) davon, dass pädagogisches Bemühen in Übergangskonstellationen durch das Sondersystem und dessen Automatismen vor einer Herausforderung steht, da „[i]n den eigens geschaffenen Parallel- und Sonderwelten ... Übergänge, im Sinne des Erreichens neuer gesellschaftlicher Bereiche und Sphären und den damit verbundenen individuellen Entwicklungs- und Bewältigungsprozessen, im Prinzip nicht

vorgesehen [waren].“ (Muche 2013, 158f.) Dies erklärt einen oftmals systemischen Mangel an weiteren Möglichkeiten und vor allem ‚Umstiegsmöglichkeiten‘ in allgemeine Systeme. Daraus resultiert häufig eine „Inklusion in soziale Sondersysteme“ (Wansing 2006, 147; zit.n. Muche 2013, 159; vgl. auch Loeken/ Windisch 2013, 69), im Kontext derer „das Entkommen aus bestimmten, institutionell vorgezeichneten Übergangspfaden häufig schwierig ist“ (Muche 2013, 159).

Wenn auch durch derartige Automatismen und den Übergang in den Ersatzarbeitsmarkt zahlreiche andere Hürden genommen sein mögen, so passiert dies „um den Preis der dauerhaften Ausgliederung aus dem sog. ‚Ersten Arbeitsmarkt‘ und der Stigmatisierung als ‚wesentlich behindert‘ und ‚eingeschränkt leistungsfähig‘“ (Lindmeier/ Schrör 2015, 151). Es scheint allerdings, als würden auch die Sonder- und Ersatzsysteme der Vorstellung eines Lebenslaufregimes (Kohli 1985) folgen, wie Koenig (2014, 358) darlegt: „Als vermeintliche Schonräume modellieren diese sozialen Systeme als Sonderlebenswelten die jeweiligen gesellschaftlichen Entwicklungsaufgaben der entsprechenden Lebensphasen.“ Folgt man dem Gedanken von Koenig, dominiert demnach nicht nur in den Regel-, sondern auch in den Sondersystemen des Übergangs und des Arbeitsmarktes die Vorstellung eines neoliberal gerahmten Normallebenslaufes (Kohli 1985), zu dem lediglich jene Personen Zugang erhalten, die die geforderten (Entwicklungs-)Standards erfüllen (vgl. auch Lindmeier 2015, 312).

Zusätzlich ist eine Vielzahl betroffener junger Menschen nicht erleichtert über diesen ‚fixen‘ Arbeitsplatz, sondern empfindet den Ersatzarbeitsmarkt als bedeutsame Diskriminierung und ‚Sackgasse‘:

„Für sie bedeutet die Aufnahme in die WfbM nicht nur einen endgültigen Ausschluss vom ersten Arbeitsmarkt, sondern auch die Trennung von biografisch hoch relevanten Bedeutungszuschreibungen als zwar arbeitslos, aber ›normal‹ im Sinne von ›nicht behindert‹ und bestimmten Jugendkulturen zugehörig.“ (Lindmeier 2015, 316; vgl. auch Wansing 2007, 286)

Für sie entspricht die Beschäftigung in einer WfbM nicht einer vollwertigen Arbeit. Diese Jugendlichen betreiben häufig ein aufwendiges Stigma-Management und werden durch die Verinnerlichung und letztliche Selbstzuschreibung diffamierender Zuschreibungen strukturell in ihrer, u.a. beruflichen, Handlungsfähigkeit eingeschränkt (Pfahl 2011, 245).

Allerdings vermerkt Lindmeier (2014, 93; Hervorh. i. O.):

„Wenn wir die ... die Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention ernsthaft und konsequent im Sinne des allgemeinen Grundsatzes der Teilhabe und Inklusion vorantreiben, werden

zukünftig auch junge Erwachsene mit Behinderung/Benachteiligung immer seltener *institutionalisierte*, *Sonderlebensläufe*‘ oder *standardisierte*, *Institutionenbiographien*‘ ... durchlaufen“.

Für die Implementierung der UN-BRK braucht es demnach nicht die Inklusion in Sondersysteme, sondern den Abbau derselben und die Etablierung von partizipativen Strukturen in allen Lebensbereichen.

### ***Gatekeeping und Zuordnungslogik***

Sowohl im Hinblick auf die Flexibilisierung von Übergängen innerhalb der Regelinstitutionen als auch hinsichtlich der nach wie vor vorherrschenden Standardisierung von Übergängen innerhalb von Sondersystemen kommt Gatekeeping eine zentrale Funktion zu. Walther (2013, 20) vermerkt, dass im Kontext des Übergangs Schule-Beruf Gatekeeper häufig

„Institutionen oder Professionelle aus dem erzieherischen oder sozialen Bereich sind [, die] die Aufgabe [haben], die Individuen durch diesen Übergang zu geleiten und gleichzeitig sicher zu stellen, dass sie dort landen, wo sie entsprechend der gesellschaftlichen Arbeitsteilung nach Alter, Geschlecht, Zugehörigkeit oder Bildung auch landen sollen“.

Gatekeeping bezieht sich demnach auf Einlass und Ausschluss in Bezug auf unterschiedliche (ausbildungs- und berufsrelevante) Kontexte sowie damit zusammenhängend auf die Vergabe von Zeugnissen oder Klassifizierungen. Insofern, als Gatekeeper dazu „bei[tragen], dass Vorgaben des Lebenslaufprogramms auch in individuelle Entscheidungen und Handlungen umgesetzt werden“ (Euteneuer 2020, 3), werden mitunter strukturell determinierte Handlungsräume als individuelle (und individuell zu verantwortende) Entscheidungen konzipiert. Gatekeeping entscheidet so über (zukünftige) individuelle Handlungs- und Möglichkeitsräume. Dabei ist zu verzeichnen, dass Jugendliche mit SPF oftmals schlechte Karten zugespielt bekommen: Absolvent\*innen von Sonderschulen wird eher ungenügende Ausbildungsreife attestiert (Galiläer 2011, 2f.). Jugendliche mit intellektueller Beeinträchtigung münden nach der Pflichtschule eher direkt in ein weiteres Sondersystem (im Fall beruflicher Bildung die WfbM), während Jugendliche mit anderen Behinderungen oder Benachteiligungen (wie z.B. Migrationshintergrund) eher auf Maßnahmen des Übergangssystems verwiesen werden (vgl. Hofmann-Lun, 2014, 377; Lindmeier 2015, 316; Wansing 2007, 282; Wansing et al. 2016, 79ff.). Gatekeeping-Prozesse, die vor allem Zuordnungslogiken folgen, können (abhängig vom jeweiligen Übergangsregime) eine Verfestigung von Benachteiligung nach sich tragen (Lindmeier 2015, 313f.).

## 4 Forschungsergebnisse in Bezug auf Verlauf und Gestaltung (inklusiver) nachschulischer Übergänge von Jugendlichen mit Behinderung und Explikation der Forschungslücke

Im folgenden Kapitel werden zunächst unterschiedliche Bereiche, auf die sich Forschungen zu Inklusion im Übergang in den Beruf beziehen, skizziert. Folgend wird darauf eingegangen, wie der Übergang von Jugendlichen mit Behinderung in Ausbildung und Beruf im Kontext qualitativer Studien im deutschsprachigen Raum bislang untersucht wird und welche Rolle dabei elterlichen Erlebnissen und der Untersuchung von Kooperation(sprozessen) zukommt.

Die Notwendigkeit der Fortsetzung inklusiver Bildungs- und Beschäftigungsprozesse nach der Pflichtschule verweist mittlerweile auf eine umfangreiche empirische Forschung mit unterschiedlichen theoretischen und methodischen Zugängen. Ausgewählte Studien, die in ihrem Zugang und Forschungssetting selbst befähigend sein sollen und an den Prinzipien der Inklusion, Partizipation, Selbstbestimmung ausgerichtet sind, werden im Folgenden vorgestellt. Damit wird auch deutlich, dass der Themenbereich inklusive Übergänge von der Schule in (Aus-)Bildung und Beschäftigung und berufliche Partizipation als eigenständiges Forschungsfeld etabliert ist.

Nach den bisherigen Bemerkungen, in denen vor allem wesentliche Barrieren in Form struktureller Diskriminierung skizziert wurden, kann weiters danach gefragt werden, wie sich die Forschungslandschaft in Bezug auf die Ermöglichung und Gestaltung inklusiver Übergänge für Jugendliche mit Behinderung darstellt. Diesbezügliche Ergebnisse können in Forschung zu innerschulischen sowie außerschulischen und betrieblichen Strukturen (wenn auch nicht trennscharf) unterteilt werden. Im Folgenden werden allein Studien aus dem deutschsprachigen Raum herangezogen, da sich gesellschaftlich-politische und institutionelle Strukturen im nachschulischen Übergangsprozess, auch als „Übergangsregimes“ (Walther 2014) bezeichnet, auf internationaler Ebene erheblich unterscheiden (ebd.). Da Österreich, Deutschland und die Schweiz aufgrund der sehr ähnlichen, selektiven Struktur des innerschulischen und außerschulischen, berufsbildenden Bereiches allesamt dem erwerbszentrierten Typus zugeordnet werden, erscheinen in diesen Ländern durchgeführte Studien dem hier gefragten Forschungsstand am ehesten zu begegnen.

Der erste Bereich widmet sich der Untersuchung schulischer Strukturen zur Berufsorientierung und -vorbereitung und fragt nach hilfreichen Bedingungen, um inklusive(re) nachschulische Übergangsprozesse anzubahnen und vorzubereiten. Koch (2015) legt diesbezüglich eine

Analyse konkreter Instrumente der Berufsorientierung hinsichtlich ihres inklusiven Gehalts (gemessen am Index for Inclusion) vor. Besonders erwähnenswert scheint auch die Arbeit von Nentwig (2018) zu Bereitschaft und Engagement von Lehrpersonen im Kontext inklusiver schulischer Berufsorientierung. Als Ergebnis ihrer Studie stellt sie zentrale Komponenten einer inklusiven Berufsorientierung dar, wobei sie gleichermaßen auf die bedeutsame Rolle der jeweiligen BO-Lehrperson verweist, die mit der Umsetzung des Konzeptes betreut ist (ebd.). Sponholz und Lindmeier (2017) verweisen zudem darauf, dass inklusive Berufsorientierung sich nicht nur dem zukünftigen Lebensweg, sondern auch mit einem habitussensiblen Blick bisherigen Lebensverläufen zuwenden sollte. So können nicht nur ‚vererbte‘ Benachteiligungsstrukturen sichtbar werden, sondern werden im Sinne einer Habitustransformation auch bearbeitbar. (ebd., 293ff.)

Im außerschulischen Bereich der beruflichen Bildung (wozu auch die Maßnahmen des Übergangssystems gerechnet werden können) ist eine eher breit gestreute Forschungslandschaft zu inklusiven Übergängen vorzufinden. Diese bezieht sich unter anderem auf Bedingungsfaktoren der Berufswahl (vgl. u.a. Bergs/ Niehaus 2016), Best Practice-Forschung (vgl. u.a. Felkendorff/ Lischer 2005; Böhm et al. 2013; Theunissen/ Schwalb 2018) oder Begleit- und Evaluationsforschung zu spezifischen Projekten (vgl. u.a. Bergs/ Niehaus 2016; Galiläer 2011; Schroeder/ Thielen 2011) und verdeutlicht somit, dass inklusive Strukturen an unterschiedlichen Stellen und Ebenen ansetzen können.

Vor dem oben dargestellten Hintergrund, dass unterschiedliche Hilfsmaßnahmen zur Unterstützung des nachschulischen Übergangs von Jugendlichen mit Behinderung zwar etabliert sind, Zielsetzung und tatsächliche Wirkung dieser Maßnahmen jedoch erheblich differieren oder sogar entgegen ihrer eigentlichen Intention stigmatisierend wirken können (vgl. weiters Biermann 2013; Ginnold 2008; Solga 2005), rücken pädagogisch-professionelles Handeln und die Gestaltung pädagogisch-professioneller Beziehungen sowie das individuelle Bewältigungserleben der Beteiligten in den Blick. Erhebliche Bedeutung kommt so qualitativ angelegten Längsschnittstudien zu. Durch sie kann dahingehend Einblick gewonnen werden, wann und an welchen Stellen sich Mechanismen sozialer Ungleichheit konkret niederschlagen und wie sich damit unter den gesellschaftlichen und individuell gegebenen Umständen Übergangsverläufe gestalten.

Qualitative Studien, die Übergangsprozesse von der Schule in Ausbildung und Beruf von Menschen mit Behinderung thematisieren, fokussieren die Thematik aus unterschiedlichen

(theoretischen) Blickwinkeln. Einige zentrale Studien und ihre Ergebnisse werden im Folgenden skizziert. Im Hinblick auf die zu attestierende Forschungslücke wird nicht nur danach gefragt, welche Bezugstheorien und Methoden in diesen Forschungen herangezogen werden, sondern auch, ob oder inwiefern Eltern und/ oder Kooperation in den jeweiligen Studien thematisiert wurden.

Ginnold (2008) untersucht unter Bezugnahme auf den psychologisch orientierten ökosystemischen Ansatz nach Bronfenbrenner die Übergangsverläufe von Jugendlichen mit Lernbehinderung und die diesen Übergängen inhärenten Entwicklungs- und Entscheidungsprozesse. Sie fragt unter der Berücksichtigung der Merkmale ‚Geschlecht‘ sowie ‚Beschulungsart‘ insbesondere danach, welche Faktoren aus den unterschiedlichen Bezugssystemen der Jugendlichen sich in diesem Prozess als förderlich erwiesen haben (ebd., 50 u. 59). Die Ergebnisse ihrer quantitativen wie qualitativen Datenauswertung zeigen unter anderem, dass die Ausbildung am und die Teilnahme an Unterstützungsmaßnahmen für den allgemeinen Arbeitsmarkt für Jugendliche mit Lernbehinderung in Berlin zwar teilweise rechtlich verankert sind, praktisch jedoch nicht umgesetzt werden (ebd., 323). Besonders die Beschulungsart (integrativ oder in der Sonderschule) spielt eine tragende Rolle in Bezug auf einen qualifizierenden Abschluss sowie hinsichtlich der Anzahl an Teiliübergängen oder Zwischenstopps während der Transition von der Schule in den Beruf und der Erreichbarkeit einer betrieblichen Berufsausbildung am allgemeinen Arbeitsmarkt. (ebd., 326)

Biewer, Fasching und Koenig (2009) untersuchen innerhalb eines triangulatorischen Forschungsdesigns die berufliche Teilhabe von jungen Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung und mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Die Projektergebnisse weisen beispielsweise auf die zentrale Wirkung der Faktoren ‚Geschlecht‘, ‚Lehrplan‘ und die damit zugeschriebene ‚Art der Behinderung‘ auf die nachschulische Berufs- und Ausbildungsphase und die Teilhabe am allgemeinen Arbeitsmarkt hin. (Fasching 2016, 303; Fasching et al. 2017, 308) Das Vorhandensein oder die Schaffung inklusiver Strukturen auch im nachschulischen Bereich ist gemäß dieser Verbleibs- und Verlaufsstudie für Jugendliche mit Behinderung besonders bedeutsam, da institutionell festgelegte Übergangspfade oftmals im Ersatzarbeitsmarkt münden und eine (langfristige) berufliche Partizipation damit versagt wird (Fasching 2016; Fasching/Koenig 2010; Fasching/ Mursec 2010; Fasching et al. 2017).

Vor dem Hintergrund milieubedingter sozialer Positionierungen untersucht van Essen (2013) die dadurch vorstrukturierten Möglichkeitsräume beim Übergang in den Beruf von ehemali-

gen Förderschüler\*innen. In Anknüpfung an Bourdieu, der davon ausgehe, dass sich durch die spezifische Kapitalkonfiguration die Position eines Individuums im sozialen Raum ergebe, verfolgt van Essen zuvorderst die Frage, inwiefern die sozialen Räume, in denen sich das Individuum bewegt, jene Räume vorstrukturieren, in denen es sich bewegen kann. Auf Basis des erhobenen Fallmaterials werden drei Habitustypologien herausgearbeitet, denen das Verhalten ehemaliger Förderschüler\*innen in Bezug auf den nachschulischen Übergang folgt: den verhaltensoptimistischen Habitus, den angeschlagen-motivierten Habitus sowie den resignativen Habitus. (van Essen 2013)

Koenig (2014) untersucht im Kontext individueller Identitätsarbeit die Bedeutung von Erwerbsarbeit in unterschiedlichen Phasen des Lebensverlaufs von Menschen mit Behinderung. Die Entwicklung einer (beruflichen) Identität sieht er in einem Spannungsfeld von Struktur und Agency begriffen. In der Bezugnahme auf den Life Course Ansatz kommt hinsichtlich des Themas von Erwerbsarbeit als Identitätsziel gerade dem Jugend- und jungen Erwachsenenalter eine besondere Bedeutung zu. Ein wesentliches Ergebnis seiner Arbeit liegt darin, dass Identitätskonstruktionen und individuelle Zuschreibungsprozesse in und durch ermöglichte und beschränkende soziale Räume (Enabling und Disabling Spaces) entstehen, sich entwickeln und im Kontext derselben verständlich werden.

Die Beteiligung der Eltern oder Familie am Übergangsgeschehen und die Rolle von Kooperationsprozessen zwischen Jugendlichen, ihren Eltern/ ihrer Familie und professionellen Fachkräften wird in diesen Studien nicht explizit thematisiert. Hinsichtlich des Einbezugs elterlicher und familiärer Perspektiven in die Übergangsforschung vermerkt Euteneuer (2020, 1):

„Obwohl die Relevanz von Familie im Rahmen von Übergängen im Bildungssystem hervorgehoben wird, konzentrieren sich empirische Arbeiten weitgehend auf die Untersuchung von Belastungen der ÜbergängerInnen selbst sowie auf institutionelle Formen der Übergangsbegleitung.“

Kritisch zu beurteilen sei vor allem die Tendenz, Familie im Kontext institutioneller Übergänge „vornehmlich als soziale Ungleichheit verursachende Variable“ (ebd., 8) zu berücksichtigen. Das familiäre Milieu beeinflusst zwar in bedeutsamer Weise Bildungschance und -aspirationen, Familien aus benachteiligten Milieus allerdings allein hinsichtlich ihres restriktiven Risikos zu beurteilen greift jedoch zu kurz. Vielmehr müsse Familie als Ressource in den Blick genommen werden. Während im anglo-amerikanischen Raum Kooperation mit der Familie in mitunter inklusiven (Transitions-)Kontexten eher Beachtung findet (Bacon/ Causton-Theoharis 2013;

Bagnall/ Skipper /Fox 2019; Beveridge 2005; Florian 2017; Francis/ Regester/ Reed 2019; Love/ Zagona/ Kurth/ Miller 2017; Todd 2007) scheint deren Untersuchung im deutschsprachigen Raum noch in ihren Anfängen (Euteneuer 2020, 13). Kooperationsprozesse werden im Kontext bisheriger inklusiver und qualitativer Forschung im deutschsprachigen Raum a) als Interaktionen zwischen Eltern und professionellen Fachkräften zumeist im (vor-)schulischen, institutionellen Kontext (Lütje-Klose/ Urban 2014; Eckert 2014; Eckert et al. 2012; Sodogé et al. 2012) oder b) in Form inter- und intraprofessioneller Kooperation thematisiert (Lütje-Klose/ Willenbring 1999; Widmer-Wolf 2018; Fabel-Lamla/ Thielen 2011; Fuchs/ Tippelt 2012). Kooperation zwischen Professionellen, Eltern und dem\*der Jugendlichen mit Behinderung findet hier bislang nicht Berücksichtigung, insbesondere nicht in Bezug auf die Phase des Übergangs in weitere Bildung, Ausbildung oder Beruf. Forschungen, die in theoretischer Hinsicht eine sozialräumliche Herleitung von (partizipativer) Kooperation unter Einbeziehung gerechtigkeitstheoretischer Überlegungen vornehmen, sind zudem nicht zu finden. Auch die geplante Masterarbeit ist einem mehrjährigen, schwerpunktmäßig qualitativ und partizipativ ausgerichtetem Forschungsprojekt zugeordnet, welches genauer in Kapitel sieben vorgestellt werden soll. Zuvor gilt es jedoch, den theoretischen Rahmen dieser Arbeit zu erläutern.

## 5 Theoretischer Bezugsrahmen

„Die Entscheidung für eine Bezugstheorie ist Teil des Forschungsdesigns. Sie bildet als theoretischer Rahmen eine Folie, mit deren Hilfe vorhandene Forschungsergebnisse analysiert und neue empirische Daten erhoben, ausgewertet und vor allem interpretiert werden sollen.“ (Ginnold 2008, 37) Im Folgenden werden jene Theorien erläutert, die als sensibilisierende Konzepte für die Analyse der gewonnenen Daten dienen sollen. Die Ansätze werden zunächst einzeln diskutiert, in einem weiteren Schritt werden sie aufeinander bezogen und stellen so den Bezugsrahmen der vorliegenden Arbeit dar.

### 5.1 Behinderung als kulturelle Konstruktion und dynamischer Begriff

Das diese Arbeit leitende Begriffsverständnis von Behinderung orientiert sich an einschlägigen Arbeiten aus dem Forschungsbereich der Disability Studies.

Die Disability Studies bilden ein interdisziplinäres Forschungsfeld, welches Behinderung als kulturelles Phänomen fokussiert und sich als in kritischer Distanz stehend zu traditionellen

Behinderungsdiskursen (v.a. aus der Medizin und Sonderpädagogik) sieht. Im Mittelpunkt steht die Analyse der „Historizität und Kulturalität, Relativität und Kontingenz von Behinderung“ (Waldschmidt 2007, 55). Die Disability Studies verstehen sich zudem als „ein emanzipatorisches, an Teilhabe orientiertes Projekt“ mit dem Ziel, „dass Menschen mit besonderen körperlichen Merkmalen und gesundheitlichen Beeinträchtigungen ein voller Subjektstatus und uneingeschränkte Partizipation möglich wird“ (Waldschmidt/ Schneider 2007, 13). Durch die Etablierung der Disability Studies als eigenständiger Forschungsrichtung und der Loslösung aus rein sonder- und heilpädagogischen Diskursen wird zudem der Anspruch erhoben, die Prämissen spezifischer Blickwinkel auf Behinderung offenzulegen:

„D.h. das in den Disability Studies produzierte Wissen zu Behinderung, zum Verhältnis von Abweichung und Normalität und deren jeweilige Bewertung ist eben nicht nur für das enge Feld der mit dem herkömmlichen Behinderungsbegriff verknüpften Praxis relevant, sondern gibt grundlegend Aufschluss über das Verhältnis von Individuum, Gesellschaft und Kultur.“ (ebd.)

Disability Studies verstehen sich selbst „als Instanz der Reflexion und Kritik sowie Korrektiv“ (Dederich 2007, 52). Es geht demnach nicht nur um die weitere Erforschung des Phänomens Behinderung, sondern ebenso um eine immanent kritische Aufarbeitung bereits vorhandener Wissensbestände. Mit den Disability Studies kann herausgestellt werden, dass in unterschiedlichen Disziplinen, die Behinderung thematisieren, darunter auch die Pädagogik, die Adressierung von (Menschen mit) Behinderung zumeist unter „klinischem Blick“ (Waldschmidt/ Schneider 2007, 9) vonstatten geht und somit an medizinischen Modellen und Schädigungsategorien orientiert ist. Dadurch werde Behinderung „immer schon als ein medizinisches und pädagogisches Problem konstituiert, d.h. seine ‚Behandlung‘ einfordert wie auch legitimiert“ (ebd.). Durch diesen „auf Problemlösung fixierte[n] Ansatz“ (Waldschmidt/ Schneider 2007, 10) könne das Phänomen Behinderung jedoch nicht annähernd hinreichend erfasst werden. Eine in dieser Weise erfolgende diskursive Adressierung des Phänomens Behinderung dient vielmehr berufspolitischen Zwecken (u.a. der Erweiterung medizinischer und pädagogischer Aufgabenfelder) und der Stabilisierung gesellschaftlich konstruierter Normalitätsregimes: „Offensichtlich wird die Abgrenzungskategorie Behinderung ‚gebraucht‘, um sozialen Zusammenhang und Stabilität zu gewährleisten und bestimmte, kulturell vorgegebene Vorstellungen von Körperlichkeit und Subjektivität aufrechtzuerhalten.“ (ebd., 10). Die Disability Studies versuchen, diesen eindimensionalen Blick zu dekonstruieren und demgegenüber die Komplexität ungleichheits- und benachteiligungsgenerierender Mechanismen aufzudecken, durch welche Behinderung überhaupt erst als normabweichend und anderes als Norm klassifiziert wird (ebd.).

Neben dieser systematischen Legitimation sei zudem darauf hinzuweisen, dass die Bestimmung von und der Umgang mit Behinderung kulturvergleichend differiert und historischen Wandlungsprozessen unterliegt (Waldschmidt/ Schneider 2007, 10). Auch Wansing (2014, 211) betont die prozessuale Dimension jeglichen Behinderungsverständnisses, wonach „Behinderung durch komplexe Wechselwirkungen von individuellen Voraussetzungen und Kontextfaktoren gekennzeichnet ist und ... die Wahrnehmung und Deutung zudem dem gesellschaftlichen Wandel unterliegt“. Hieran zeigt sich die Bedeutsamkeit eines relationalen und dynamischen Begriffsverständnisses des Phänomens Behinderung.

In diesem Sinne zielen die Disability Studies auf die Untersuchung ab,

„wie kulturelles Wissen über Körperlichkeit und Subjektivität produziert, transformiert und durchgesetzt wird; wie Normalitäten und entsprechende Differenzierungskategorien konstruiert und etabliert werden; wie sich gesellschaftliche Praktiken der Ein- und Ausschließung gestalten; wie personale und soziale Identitäten geformt und neue Körperbilder geschaffen werden; wie sich im Wechselbezug von (wie auch immer definierter vollständiger/unvollständiger, normaler/abweichender) Körperlichkeit und darauf gerichteter Technik womöglich grundlegende Konzepte von Raum und Zeit verändern – und zwar nicht nur für jene, die aus heutiger Sicht als ‚behindert‘ erscheinen“ (Waldschmidt/ Schneider 2007, 15).

Entgegen einem medizinischen, personenbezogenen Behinderungsbegriff wird Behinderung als soziale und kulturelle Konstruktion gefasst und als „Phänomen[.] verkörperter Differenz“ (Dederich 2007, Editorial) verstanden. Diese Definition beinhaltet einige bemerkenswerte Aspekte.

Spricht man von Behinderung als Phänomen, so deutet dies darauf hin, dass Behinderung etwas ist, das erscheint, das in Erscheinung tritt. Dies kann auf unterschiedlichen Ebenen passieren: Bilder von Behinderung werden zum einen auf gesellschaftlich-kultureller Ebene transportiert und etabliert; zweitens tritt Behinderung als Phänomen durch institutionelle Strukturen, Regeln, Rituale und andere Prozesse in Erscheinung. Auf einer interpersonellen und individuellen Ebene wird Behinderung drittens ‚in situ‘ inszeniert, indem Personen in einer konkreten Situation in ihrer gesellschaftlichen Teilhabe eingeschränkt werden oder ihnen diese gänzlich verwehrt wird. In diesem Sinne kann Behinderung als prozessualer und dynamischer Begriff verstanden werden, was auch impliziert, dass Menschen in der gleichen Situation in unterschiedlicher Form Behinderung erfahren können. Wird Behinderung als Phänomen gefasst, verweist dies zudem auf dessen symbolischen Gehalt und kommunikative Verfasstheit. Darauf weist beispielsweise Wansing (2014, 212) hin:

„Aus einer konstruktivistischen Perspektive ist vielmehr davon auszugehen, dass Diversitäten als sozial verfasste Kategorien durch Beobachtung, Beschreibung und ggf. Problematisierung, also in kommunikativen Akten der Unterscheidung ‚in die Welt kommen‘.“

Die Auffassung von Behinderung als Differenz verweist auf den epistemologischen Gehalt des Begriffes Behinderung. Versteht man Differenz als „entscheidende[n] Aspekt in der Produktion und Verwendung von Wissen“ (Thompson 2016, 60), dann dient der Begriff der Behinderung nicht nur zur Kategorisierung von Abweichungen einer konstruierten Norm, sondern ebenso zur Stabilisierung derselben. Differenzdenken geht demnach einher mit einer objektivierenden Identifikation der beiden Bezugspunkte. Indem Behinderung als Differenzmerkmal fungiert, verweist der Begriff damit auch auf die Machtverhältnisse, die (auch pädagogischer) Wissensgenerierung und -tradierung eingelagert sind. In dieser Hinsicht bergen Differenzkategorien das Potential, verschleierte Macht- und Herrschaftsverhältnisse in der gesellschaftlichen Wissensproduktion und -verwendung offenzulegen. Unter Bezugnahme auf die Intersektionalitätsforschung weist Wansing (2014, 225) auf die aufkommende Problematik hin, wenn Behinderung nur als eine von vielen Differenzkategorien gesehen wird und die besondere Konstitution des Phänomens keine oder nur unzureichende Berücksichtigung findet:

„Wenn Behinderung in der Diversitäts- und Intersektionalitätsforschung unreflektiert als eine lediglich weitere Differenzkategorie hinzugefügt wird, die zudem eindimensional als eine ausschließlich verkörperte Differenz verstanden wird, könnten die Erkenntnisse hinter die theoretischen Errungenschaften der Behinderungsforschung zurückfallen.“

Die bisherigen Bemerkungen rekurrieren vor allem auf die symbolische Konstruiertheit des Phänomens Behinderung. Nicht außer Acht gelassen werden darf nichtsdestotrotz, dass Behinderung mit einer *körperlichen<sup>2</sup> Differenz* einhergeht. Der Körper ist zentraler Bezugspunkt für die Differenzkonstruktion. Ungleichheit und Normabweichungen werden an vermeintlich konkreten, manifesten Körperbeschaffenheiten festgemacht. Behinderung ist nicht nur symbolisch konstruiert, sondern auch ein körperlich situiert. Obgleich hier der Körper zum Bezugspunkt kultureller Konstruktionen wird, kann dies nicht in einer Verabschiedung der Körperlichkeit aus Behinderungsbegriffen resultieren. Insofern, als Behinderungen oftmals mit Erkrankungen oder höherem Unterstützungsbedarf verbunden sind, scheint es zentral, die Körperlichkeit des Phänomens nicht einfach zu übergehen und so Behinderung als allein sozial konstruiert darzustellen, da damit womöglich ein Unterstützungsentzug und erneutes Unsichtbarmachen von

---

<sup>2</sup> Wobei nicht nur Körperbehinderungen im landläufigen Sinne gemeint sein dürfen, sondern sich diese Formulierung auf die körperbezogene Lagerung jeglicher Behinderung (impairment) bezieht.

Menschen verbunden wäre, die bereits von sozialer Ungleichheit und damit einhergehender Benachteiligung betroffen sind. Es gilt somit, durch den sozial-konstruierten Bezug nicht die körperlich-manifesten Differenzkonstruktionen aus den Augen zu verlieren.

Das Phänomen der Behinderung hat demnach zwei Implikationen: Es bedeutet zum einen, eine Behinderung zu haben und zum anderen, behindert zu werden, wobei dieser zweite Punkt mit sozialer Ungleichheit und Benachteiligung verbunden ist. Dieses Verständnis findet sich nicht nur im Kontext der Disability Studies, sondern auch in der ICF ist die Definition von Behinderung zentral mit der Unterscheidung von impairment (psychische und/ oder physische Beeinträchtigung) und disability (Einschränkung oder Verhinderung gesellschaftlicher Teilhabe) verbunden. (vgl. DIMDI 2004, 23)

Die Disability Studies schließen an diese als soziales Modell von Behinderung bekannte Definition an, wollen diese jedoch durch die Erkenntnisse in diesem Forschungsfeld hin zu einem kulturellen Modell erweitern (Waldschmidt 2005). Während das soziale Modell gesellschaftliche Barrieren und Teilhabe in den Blick nimmt und einen eklatanten Umbruch zum vormaligen individuellen Modell von Behinderung darstellt, geht es im kulturellen Modell nicht darum, das soziale Modell zu negieren. Vielmehr soll der Fokus auf die sowohl hinter impairment als auch disability liegenden und diese bedingenden Produktions- und Kategorisierungsprozesse gelegt werden. Gleichzeitig wird damit die nach wie vor aufrechte Unterscheidung in ‚behindert‘ und ‚normal‘ angeprangert und darauf verwiesen, dass „behinderte und nicht behinderte Menschen ... keine binären, strikt getrennten Gruppierungen [sind], sondern einander bedingende, interaktiv hergestellte und strukturell verankerte Komplementaritäten“ (Waldschmidt 2005, 25). Wie oben bereits skizziert, ist dabei jedoch nicht die körperliche Dimension des Phänomens Behinderung zu vernachlässigen. Die Disability Studies widmen sich demnach den unterschiedlichen Ausformungen des Zusammenhangs von Kultur, Macht und Körper und suchen, diese(n) zu dekonstruieren.

Gerade auch im Kontext partizipativer Forschung wird das Verständnis der Disability Studies fruchtbar, da hier der Anspruch gestellt wird, die autochthone Stellung der akademisch Forschenden zugunsten egalitärer Forschungsarbeit gemeinsam mit den ‚Adressat\*innen\* der Forschung‘ zu untergraben. Forschungspraxis und Umgang mit Wissen gründen, diesem Verständnis folgend, auf „einer ›dezentralierten‹ Position“, von der aus „Behinderung als erkenntnisleitendes Moment für die Analyse der Mehrheitsgesellschaft“ (Waldschmidt 2007, 15) genutzt werden kann.

Neben dem Begriff der Behinderung soll weiters jener der Inklusion thematisiert werden. Dabei wird in den folgenden theoretischen Ausführungen versucht, aufzuzeigen, wie Inklusion im Lichte des Capabilities Approach gerechtigkeitstheoretisch ausgeleuchtet und in dieser Hinsicht fassbar gemacht werden kann.

## 5.2 Inklusion im Lichte des Capabilities Approach als Befähigung zur Partizipation

Versteht man Behinderung als Differenzkategorie, die besonders auf struktureller Ebene mit Benachteiligung im Sinn ungleicher Chancen und Zugänge einhergeht, und fasst man folglich „Inklusion als … Ansatz zur Überwindung von Ungerechtigkeit im Bildungswesen“ (Stojanow 2019, online), so kann nach den gerechtigkeitstheoretischen Implikationen von Inklusion gefragt werden. Unter diesem Thema (wie auch dem sehr ähnlich gelagerten Thema Behinderung und Gerechtigkeit) versammelt sich eine zunehmend größer werdende Forschungslandschaft (vgl. etwa Dederich et al. 2013; Felder 2012; Reich 2012; Stojanow 2019). Das folgende Kapitel legt einige für diese Arbeit zentrale Aspekte dieses Feldes systematisch dar und widmet sich sodann im Besonderen der Ergiebigkeit des Capabilities Approach (CA) und des darin entfalteten Begriffs der Befähigungsgerechtigkeit für Inklusion im Übergang von der Schule in Ausbildung und Beruf.

Traditionellerweise wird Gerechtigkeit in zwei komplementäre, doch einander ergänzende Formen unterteilt: personale und strukturelle Gerechtigkeit. Während erstere Form Gerechtigkeit als individuelle Tugend des richtigen Handelns für ein gutes Leben beschreibt, richtet sich die zweite Form auf die Frage nach einer gerechten gesellschaftlichen Ordnung und dem strukturellen Handeln der ihr inhärenten Institutionen. In Bezug auf strukturelle Gerechtigkeit können weiters politische, soziale, korrektive Gerechtigkeit und Verfahrensgerechtigkeit voneinander abgegrenzt werden (Lindmeier 2012, online). Soziale Gerechtigkeit nimmt dabei ihren Ausgang bei konstatierten Ungleichheits- oder Differenzverhältnissen und ist mit normativen Ansprüchen der Besserstellung benachteiligter Gruppen verknüpft. Theorien sozialer Gerechtigkeit fragen nach den sozialen Bedingungen für eine gerechte Gesellschaft. Bildungsgerechtigkeit, die im Kontext des Übergangs von der Schule in die berufliche Bildung besondere Brisanz erfährt, kann als zentraler Bestandteil sozialer Gerechtigkeit begriffen werden. Terzi (2010, 180) fasst Bildungsgerechtigkeit als grundlegenden Wert in der Frage nach einer sozialen Gesellschaft und deklariert „the importance of educational equality as a fundamental value of social justice“.

Im Gegensatz zu vielen anderen Gerechtigkeitstheorien, die v.a. als Gesellschaftsverträge auftreten und auf die gerechte Aufteilung vorhandener, begrenzter Grundgüter abzielen, nimmt der Capabilities Approach Fähigkeiten und Befähigungen in den Blick (Nussbaum 2006, 164). Gemäß Nussbaum (2014, 218) ist der Ansatz keine genuine Theorie der Gerechtigkeit, sondern vielmehr eine „politische Theorie elementarer Ansprüche“. Im Capabilities Approach wird „[s]oziale Gerechtigkeit als Gewährleistung gleicher Entwicklungschancen“ (Lindmeier 2012, online) verstanden.

Der Capabilities Approach (oder bei Sen: Capability Approach) liegt in unterschiedlichen Ausarbeitungen vor (vgl. u.a. Sen/ Nussbaum 2000; Nussbaum 2014) und basiert insbesondere auf der Theorie fairer Chancengleichheit nach Rawls (1979), wobei sowohl Sen als auch Nussbaum sich in vielerlei Punkten deutlich von dessen Konzeption abgrenzen bzw. ihre Ansätze als Erweiterung und Bearbeitung blinder Flecken von Rawls‘ Ansatz auslegen (vgl. u.a. Nussbaum 2014). Der Capabilities Approach wird im Deutschen unter den Begriffen Befähigungsansatz oder Verwirklichungschancen-Ansatz verhandelt. Trotz der unterschiedlichen begrifflichen Akzentuierungen im Deutschen sollen die Begriffe aufgrund des geteilten Kerngedankens, dass die Mitglieder einer Gesellschaft strukturelle Befähigung zur Wahrnehmung ihrer Verwirklichungschancen erfahren sollen, in der folgenden Arbeit abwechselnd Verwendung finden.<sup>3</sup>

Im Folgenden konzentriere ich mich auf den Capabilities Approach, wie ihn Martha Nussbaum in ihrem Werk *Frontiers of Justice* (dt.: *Grenzen der Gerechtigkeit*, 2014) entfaltet. Auch wenn sie wesentliche Grundzüge in ihrem bereits 2000 erschienenen Buch *Women and Human Development* darlegt, so bezieht sie ihren Ansatz in *Frontiers of Justice* unter anderem explizit auf das Phänomen der Behinderung. An bisherigen Konzeptionen sozialer Gerechtigkeit kritisiert Nussbaum vor allem, dass diese den Aspekt der Behinderung oder starker Angewiesenheit auf andere entweder auf einen späteren Zeitpunkt (nach Etablierung des Gesellschaftsvertrags) verschieben oder ganz ausklammern (Nussbaum 2014, 158). Bei Rawls etwa besäßen die Individuen ein Mindestmaß an geistiger und körperlicher Funktionsfähigkeit und seien über ihr gesamtes Leben hinweg voll kooperierend. (ebd., 160) Menschen mit Behinderung würden demnach erst nach etablierter Gesetzgebung miteinbezogen. Sie seien nicht Teil der aushandelnden Parteien im Gesellschaftsvertrag. Nussbaums CA setzt in diesem Sinne keinen normativen Begriff des Normalen (bzw. einer ‚normalen‘ Person) voraus (Dabrock 2008, 39) und bezieht Behinderung als Phänomen, das mit struktureller sozialer Ungleichheit einhergeht, mit ein. Die

---

<sup>3</sup> Felder (2010) weist jedoch meiner Ansicht nach zu Recht auf die bei den Autor\*innen selbst zu findende Uneindeutigkeit in der Verwendung des capability/ capabilities-Begriffes hin.

wiederum an Nussbaums Ansatz oftmals hervorgebrachte Kritik hinsichtlich eines normativen Begriffes vom guten Leben greift nicht hinreichend, da der CA darauf abzielt, dass Menschen gleiche Verwirklichungschancen haben sollten, um daraus *unterschiedliche* Funktionen entwickeln zu können, die sie für ein gutes Leben als essentiell erachten. Zentral ist die „multiple Realisierbarkeit von Funktionen“ (Felder 2010, 100).

Der CA verbindet also die Frage nach den Bedingungen für ein gutes Leben und eine gute Lebensführung mit den strukturellen Anforderungen an eine Gesellschaft, um ein Mindestmaß an Fähigkeiten und Befähigungen für jedes Mitglied gewährleisten zu können. Ein zentraler Aspekt ist die Unterscheidung von functionings (Fähigkeiten, Funktionsweisen) und capabilities (Befähigungen, Verwirklichungschancen).

Functionings beziehen sich auf die individuellen Zustände, Fähigkeiten und das Können eines Menschen. Durch functionings können Aussagen darüber getroffen werden, was Menschen sind und was sie tun. Die Summe der aktuell vorhandenen Funktionen (Funktionenset) gibt Aufschluss über die momentane Lebenslage eines Menschen (Felder 2010, 96). Das Funktionenset ist „die Gesamtheit dessen, was die Person sein oder tun kann“ (ebd.). Functionings sind gleichzeitig Ausgangs- und Zielpunkt des Ansatzes. Zum einen werden durch sie die individuellen Voraussetzungen definiert, zum anderen wird das Erreichen von individuell bedeutsamen Zuständen und Funktionsweisen für ein gutes Leben als ausschlaggebend betrachtet. Das Erreichen solcher Funktionsweisen und Zustände soll durch das individuelle Verfügen über strukturell erreichbare Verwirklichungschancen (capabilities) gewährleistet werden. Capabilities können als strukturell determinierte positive Freiheiten („Freiheiten zu“) verstanden werden. Sie beziehen sich also auf die Wahl eines Menschen, alternative Ausformungen und Kombinationen seiner Fähigkeiten auszuüben oder zu realisieren und so zur Verwirklichung eines individuell bestimmten guten Lebens beizutragen. (Otto/ Ziegler 2008, 11; Felder 2010, 96f.) Capabilities basieren demnach auf functionings. Das Erreichen von functionings wird durch capabilities (Verwirklichungsmöglichkeiten) bestimmt. Functionings sind demnach auch als manifeste Verwirklichung von möglichen Befähigungen zu verstehen. Capabilities und functionings stehen also zueinander in Wechselwirkung. (Felder 2010, 98)

Durch das Innehaben bestimmter Basisfähigkeiten werden einer Person gesellschaftlich bestimmte capabilities (Befähigungen) zuteil. Diese können ergriffen werden, um Basisfähigkeiten in komplexere Fähigkeiten zu überführen, oder auch nicht. Die Frage ist vor allem, ob, welche und wie viele capabilities den Menschen in einer Gesellschaft ermöglicht werden

müssen, um ihnen ein individuell gewähltes gutes Leben gewähren zu können und um als gerechte Gesellschaft eingestuft werden zu können. Felder (2010, 106; Hervorh. i.O.) betont dazu in ihrer Modifikation des Ansatzes, dass es bei capabilities um die „wirklichen, genuinen Möglichkeiten, nicht bloß die formalen“, also um die „*substanziellen* Freiheiten“ gehen müsse, die Menschen tatsächlich zukommen.

Ein Beispiel dazu: Gemäß ihren functionings wäre eine Jugendliche mit Behinderung in der Lage, eine Arbeitsstelle am ersten Arbeitsmarkt innezuhaben und sieht dies auch als wertvoll an. Die Frage ist jedoch, ob ihr die Freiheit zukommt, zu wählen, *ob* sie dies tun möchte oder nicht, ob ihr also aus struktureller Sicht diese capabilities zugestanden werden und sie diese wahrnehmen kann. Damit würde sie nicht nur arbeitsrelevante Fähigkeiten erlernen, sondern beispielweise auch mehr Selbstzufriedenheit und Selbstwirksamkeit erfahren.

Im Gegensatz zu vielen anderen Gerechtigkeitstheorien wird Gerechtigkeit also nicht durch die Zuweisung von Gütern (Eigentum und Einkommen) bestimmt:

„Die entscheidende Frage lautet hier nicht, wieviel Geld Menschen mit Beeinträchtigungen haben sollten, sondern, was sie tatsächlich zu tun und zu sein in der Lage sein sollten. Und wenn wir hier zu einer Antwort gekommen sind, stellt sich die weitere Frage, welche Hindernisse der Realisierung ihrer Fähigkeiten in Tätigkeiten zumindest bis zu einem angemessenen Schwellenwert im Wege stehen.“ (Nussbaum 2014, 234)

Weder capabilities noch functionings lassen sich also auf einmalige Ressourcenzuweisungen begrenzen. Terzi (2010, 94f.) bemerkt in dieser Hinsicht: „Capabilities cannot be directly distributed, but governments are to provide the social bases for central human capabilities.“

Nussbaum knüpft in einem weiteren Schritt diese beiden Aspekte (functionings und capabilities) an einen Minimalwert. Um eine Gesellschaft als gerecht beurteilen zu können, darf eben dieser nicht unterschritten werden. Gerade in Bezug auf Inklusion ist dabei darauf hinzuweisen, dass ein Nicht-Erreichen dieser Schwelle nicht bedeutet, ein einzelner Mensch sei nicht ‚inkludierbar‘, sondern dieser Umstand weist vielmehr auf ungenügende strukturelle Gerechtigkeit hin. Fähigkeiten können zudem nicht gegengerechnet werden (Nussbaum 2014, 233): „Alle Bürgerinnen und Bürger haben einen gerechtigkeitsbasierten Anspruch auf alle Fähigkeiten bis zu einem angemessenen Schwellenwert.“ In Bezug auf Menschen mit geistiger Behinderung stellt die Philosophin fest:

„Die Gesellschaft sollte ... zu möglichst vielen Fähigkeiten direkt verhelfen, und wo eine solche direkte Befähigung nicht möglich ist, auf entsprechende Formen der Vormundschaft zurückgreifen. Aber selbst die besten Formen der Vormundschaft ... sind weniger gut ... als der direkte Besitz der entsprechenden Fähigkeiten“ (Nussbaum 2014, 267).

Nussbaum räumt also ein, dass aufgrund sehr schwerer oder komplexer Behinderung das Erreichen einer Minimalschwelle nicht möglich ist, dass sich capabilities in diesem Fall jedoch auf die Ermöglichung eines sozialen Kontextes richten, durch den die vorhandenen Fähigkeiten unterstützt werden. In diesem Fall müsste die Frage nach sozialer Gerechtigkeit lauten: „Stellen die politisch generierten Strukturen ... die *soziale Grundlage* aller Fähigkeiten der Liste zur Verfügung?“ (ebd., 268; Hervorh. L.T.) Wo auch immer möglich, sei jedoch der direkte Zugang zu capabilities vorzuziehen.

Die Idee einer Minimalschwelle macht eine Liste mit grundlegenden capabilities notwendig, denn

„[k]leine Verfassung schützt Fähigkeiten qua Fähigkeiten. Dem rechtlichen Schutz muß eine Bewertung vorangehen, in deren Rahmen entschieden wird, welche Fähigkeiten gut und welche schlecht sind, und welche unter den guten am wichtigsten und entscheidend für die Bestimmung der Minimalbedingungen eines menschenwürdigen Lebens sind“ (Nussbaum 2014, 232).

Nach Nussbaum beinhaltet diese Liste die „zentralen menschlichen Ansprüche, auf deren Grundlage wiederum elementare soziale Gerechtigkeit definiert wird“ (ebd.). Für diese Arbeit soll jedoch nicht diese Liste, sondern vielmehr der in Nussbaums Ansatz tragende Begriff der Befähigungsgerechtigkeit herangezogen werden.

Befähigungsgerechtigkeit meint in diesem Sinne, jedem Mitglied einer Gesellschaft zumindest bis zu einem bestimmten Minimum alle capabilities zukommen zu lassen, um die Fähigkeiten zu erreichen, die für ein menschenwürdiges und darüber hinaus persönlich für gut befundenes Leben notwendig erscheinen.

Für die Heilpädagogik und Inklusive Pädagogik sind im Besonderen auch die Ausarbeitungen von Terzi (2010) zu berücksichtigen. Sie bezieht den CA explizit auf die gerechte Rahmung von Bildung für Menschen mit Behinderung oder erhöhtem Förderbedarf bzw. special educational needs.

Bei Terzi (2010, 180f.) findet sich nun eine klare Verhältnisbestimmung von functionings, capabilities und Behinderung, wobei Behinderung wiederum sowohl körperliche (impairment) als auch gesellschaftlich-soziale Restriktionen (disability) umfasst:

„Impairment is a personal characteristic, which may affect certain functionings, and thus become a disability. Consequently, disability is a restriction in functionings. ... Likewise, special educational needs are restricted functionings resulting from the interrelation between specific characteristics of the learner and the design of the educational system. Since functionings are constitutive of well-being, and capability represents the various combinations of functionings

that a person can achieve, a restriction in functionings results in a restriction in the set of functionings available to the person, and hence in a limitation in capabilities.”

Spezieller Förderbedarf entsteht nach Terzi aus der Inkompatibilität der individuellen Voraussetzungen von Lernendem und der Beschaffenheit des Schulsystems. In der strukturellen Beschniedung von möglichen functionings kommt es folglich auch zu einer Beschneidung in capabilities. Sie folgert: „[T]hese restrictions in capabilities constitute vertical inequalities, and, as such, they have to be addressed as a matter of justice.” (Terzi 2010, 181) Behinderung und Förderbedarf sind im Kontext des CA als Restriktionen in Verwirklichungschancen zu fassen (Terzi 2010, 184). Befähigungsgerechtigkeit und der CA bieten nach Terzi ein Verständnis von Bildungsgerechtigkeit als Mindestschwelle für Fähigkeiten, die jedem Kind garantiert werden sollten (Terzi 2010, 184). Zentral sei demnach, dass bereits im schulischen Kontext die gerechte Distribution von capabilities fokussiert wird, da deren Wahrnehmung erheblichen Einfluss auf die Optionen in der nachschulischen Lebensführung nehmen:

“On this view, educational equality consists in equal opportunities for functionings necessary to participate effectively and as equals in society. Students with disabilities are entitled to achieve educational functionings established for all. Therefore, they should receive educational opportunities and resources in order to achieve effective levels of functionings.” (Terzi 2010, 181)

Auch Terzi verweist darauf, dass es um die effektiven, konkreten Verwirklichungschancen geht, um Bildungsgerechtigkeit herzustellen: “A capability perspective on educational equality defines it in terms of equal *effective* opportunities to achieve levels of functionings that are necessary to participate in society.” (Terzi 2010, 157; Hervorh. L.T.) Wie bei Nussbaum geht es Terzi nicht um eine Aufteilung von Ressourcen und Bildungsgütern, sondern darum, konkrete Möglichkeiten zur Etablierung von Funktionen und Zuständen zu schaffen: “The aim here is not simply the fairness of the share of resources, but, ..., it is ensuring levels of functionings.” (Terzi 2010, 158)

In Bezug auf Arbeit und Beruf erscheint das Konzept unter der Bezeichnung „capability for work“ (Bonvin/ Glaser 2010, 72), wobei zwei Dimensionen als zentral ausgewiesen werden:

- „opportunity freedom“ sowie
- „process freedom“.

Opportunity freedom bezieht sich dabei auf die reale Auswahl an beruflichen Möglichkeiten am Allgemeinen Arbeitsmarkt. Process freedom bezieht sich auf die Möglichkeit, Anstellung

und Arbeitsstelle aktiv mitzustalten. (ebd.) Beide Aspekte hängen zentral mit beruflicher Selbstbestimmung zusammen.

Unter dem Aspekt der capabilities können demnach auch Übergangsmaßnahmen oder Ersatzarbeitsmarkt nicht grundsätzlich als benachteiligend eingestuft werden, sondern nur insofern, als sie für Menschen mit Behinderung nur den einzigen Weg darstellen, ihnen also keine Wahlfreiheit eingeräumt wird. Misselhorn (2017) weist in dieser Hinsicht vor allem auf die Bedeutung entfremdeter Arbeit für ein gutes Leben hin. Sie verzeichnet einen „Konflikt zwischen der formalen Bedeutung gesellschaftlicher Arbeit für ein gutes Leben und den materialen Anforderungen an eine nicht-entfremdete Arbeit“ (ebd., 32). Menschen mit Behinderung, die eine Arbeit am Allgemeinen Arbeitsmarkt ausüben, mögen diese mitunter (gerade im Niedriglohnsektor) als entfremdend erleben, beispielsweise bei ‚Fließbandarbeit‘, was der Konzeption und Realisierung eines individuell guten Lebens zuwiderläuft. Aufgrund ihrer unterschiedlichen Facetten mag im Gegenzug Arbeit in einer WfbM zwar als nicht-entfremdet wahrgenommen werden, jedoch entspricht diese nicht Arbeit im gesellschaftlich vollwertigen Sinn, mitunter aus Gründen der Bezahlung oder der mangelnden gesellschaftlichen Anerkennung. Misselhorn schlägt vor, Arbeit im Kontext des Ersatzarbeitsmarktes möglichst der formalen Bedeutung von Arbeit am Allgemeinen Arbeitsmarkt gleichzustellen und dabei Tendenzen der Entfremdung entgegenzuwirken. „Darüber hinaus sollte so vielen Menschen wie möglich der Übertritt in den ersten Arbeitsmarkt ermöglicht werden, sofern sie dies wünschen. Aber es sollte auch die Möglichkeit geben, in die Werkstatt zurückzukehren, wenn der Wechsel nicht gelingt.“ (ebd., 33) Ebenso in Bezug auf diese Problematik erscheint der Capabilities Approach ergiebig, da keine binären und pauschalen Kategorisierungen mit letztgültigem Entscheidungscharakter präferiert werden (WfbM= schlecht; Erster Arbeitsmarkt=gut; Abschaffung aller Rehabilitationsmaßnahmen als einzige Lösung), sondern die Etablierung von Verwirklichungschancen (capabilities) und deren Umwandlung in konkrete Wahl- und Entscheidungsfreiheiten beim Übergang in Ausbildung und Beruf ins Zentrum rücken. Dies kann als Aufgabe inklusionspädagogische Bemühungen gesehen werden.

In Bezug auf die Verbindung von CA und Bildung deklarieren Biewer et al. (2017, 19): „Es könnte im Sinne des CA auch gefragt werden, welche Wahlbefähigungen die Bildungssysteme für die Entwicklung der Kinder eröffnen.“ Der CA kann als Analyseinstrument für Inklusionsprozesse dienen, aber auch als Zielsetzung inklusiver Bemühungen formuliert werden. Die Verwobenheit von Inklusion und CA kann demnach so verstanden werden, dass (Wahl)Befähigung zur Partizipation eine Bedingung für Inklusion darstellt. Im Übergangsverlauf können

Jugendlichen mit Behinderung capabilities zugestanden oder verwehrt werden. Gerade vor dem oben skizzierten Hintergrund standardisierter Übergänge in Segregationssysteme von Jugendlichen mit (geistiger) Behinderung erfährt die Thematik der Wahlfreiheit in Übergängen neue Brisanz. Insofern, als im CA das Verfügen von Wahlmöglichkeiten und Entscheidungsfreiheiten thematisiert wird, scheint er besonders geeignet, um Inklusion in Bildungsübergängen, die mit einer Reihe von (Bildungs- und Berufs-)Entscheidungen einhergehen, zu untersuchen. Dabei kann danach gefragt werden, wo und wie inklusive Räume geschaffen werden, um capabilities wahrnehmen und functionings etablieren zu können. Zudem stellen sich Fragen in Bezug darauf, inwiefern Hilfen und Unterstützungen angeeignet und nutzbar gemacht werden können (in der Terminologie des CA: wie capabilities in functionings umgewandelt werden können) sowie danach, inwiefern partizipative Kooperation zur Schaffung von Möglichkeitsräumen beitragen kann.

## 5.3 Eine sozialräumliche Perspektive auf Inklusion in institutionellen Übergängen

### 5.3.1 Zwei Beispiele zur Einführung

Institutionelle Übergänge nehmen im Lebensverlauf eine besondere Bedeutung ein, als sie zu meist mit dem Eintritt in und damit der Aufforderung zur Aneignung von neuen, unbekannten Sozialräumen einhergehen. Dabei mag der Zusammenhang von Übergängen und Sozialraum zunächst offensichtlich erscheinen: Übergänge scheinen genuin mit Ortswechseln verbunden und können damit auch als Wechsel von sozialen Räumen beschrieben werden. Demzufolge ginge es im Übergang von der Schule in weitere Bildung, Ausbildung und Beruf für Jugendliche alleine um den Wechsel vom Sozialraum Schule und Klasse in die Berufsausbildung, also (z.B. im Falle einer dualen Ausbildung) in die Berufsschule und den Betrieb. Im Falle einer weiteren schulischen Bildung beinhaltet dieser Übergang einen Klassen- und evtl. Schulwechsel. Jedoch greift ein solches Übergangsverständnis zu kurz. Dies zeigt bereits ein simples Beispiel: Wenn etwa ein Jugendlicher mit Behinderung im Falle ungenügender Leistung eine Klasse wiederholen muss, so kommt es womöglich nicht einmal zu einem Wechsel des Klassenzimmers. Allerdings wechselt er in eine andere Klassengemeinschaft mit anderen Lehrpersonen und sieht sich demnach einem groben Wechsel seines schulischen Sozialraumes gegenübergestellt. Wenn auch institutionelle Übergänge einen Ortswechsel bedingen, so sind sie mit Blick auf das Subjekt ebenso „als sozialer Zustandswechsel in individuellen Sozialisationsverläufen oder

Entwicklungsprozessen in der zeitlichen Perspektive des Lebenslaufs bzw. der Lebensspanne“ (Walther 2016, 123) zu fassen. Übergänge als reine Ortswechsel zu fassen greift demnach zu kurz und birgt die Gefahr einer nicht nur oberflächlichen, sondern auch inflationären Begriffsverwendung. Besondere Bedeutung kommt demnach dem subjektiven Erleben und innerpsychischen Transformationsgeschehen zu. In Bezug auf das Gelingen institutioneller Übergänge sind zudem nicht nur Räume innerhalb, sondern auch außerhalb dieser Institutionen bedeutsam. So werden „an unterschiedlichen Orten sowohl innerhalb als auch außerhalb von Institutionen Räume sichtbar, welche für den subjektiven Bildungsverlauf eine wichtige Rolle spielen (können).“ (Deinet/ Reutlinger 2020, 1719)

Ebenso scheint der Bezug zwischen Raum und Inklusion zunächst offensichtlich und vor allem im Konzept der Barrierefreiheit angelegt. Manche\*r mag hierbei an Treppenrampen oder Aufzüge denken, um mit Rollstuhl oder Kinderwagen die Stockwerke zu wechseln, andere vielleicht an Barrierefreiheit (im Internet) durch die Verwendung von Symbolen oder einfacher Sprache. Obgleich die Thematik Raum und Inklusion in dieser Hinsicht ergiebig erscheint (vgl. u.a. Lengersdorf/ Hagemann 2021), drängt sich eine grundsätzliche Frage auf: Ist ein barrierefreier Raum bereits ein inklusiver Raum? Ist ein inklusiver Raum womöglich mehr als nur barriere-frei? In Bezug auf schulische Inklusion weist Köpfer (2017) auf ebendiesen Punkt hin und konstatiert, dass es mancherorts zu einer „Verräumlichung von Inklusion“ kommt. Darunter versteht er die latente Weiterführung separierender Praktiken unter anderer Benennung, wenn Schüler\*innen mit SPF als ‚Inklusionsschüler\*in‘ bezeichnet oder in einem speziellen ‚Inklusionsraum‘ unterrichtet würden. Es käme so zu einer „binären Aufteilung von Klassenraum (Normraum) und Differenzierungsraum (Sonderraum)“ (Köpfer 2017, online).

Diese Beispiele und Fragen verweisen hinreichend darauf, dass die Identifikation von Raum mit dessen örtlicher Lokalisierung (ein Haus, ein Zimmer, eine Schule, ein Beratungsgebäude etc.) zu kurz greift. Dies impliziert, dass sowohl Übergänge nicht einfach als Raumwechsel zu begreifen sind als auch, dass Inklusion weit über reine Zugänglichkeit zu Orten oder der Einrichtung ‚inklusiver Orte‘ hinausgeht. Im Kontext von Schule und des Übergangs von der Schule in den Beruf wird das Themenfeld Raum und Inklusion insbesondere hinsichtlich inklusiver und segregierender institutioneller Räume bedient. Inklusion wird hier unter anderem verstanden als Abkehr von separierenden Beschulungsorten in Sonderschulen und der Eingliederung in den Ersatzarbeitsmarkt hin zu einer gemeinsamen Beschulung aller Kinder und Jugendlichen in einer Schule mit dem Ziel der Einmündung in den allgemeinen Arbeitsmarkt. (vgl. u.a. Biewer/ Fasching 2014; Lengersdorf/ Hagemann 2021; Schönig/ Schmitlein-Mauderer

2016). Die symbolische Ebene dieses zunächst konkret wirkenden Zusammenhangs soll im Zuge dieses Kapitels herausgearbeitet werden. Dabei wird gezeigt, inwiefern die Konstrukte Übergang, Inklusion, Behinderung und Sozialraum als grundlegend miteinander verwoben angesehen werden können.

### 5.3.2 Raum als Sozialraum: ein relationales Verständnis

Darauf, dass Räume weitaus mehr beinhalten und sich durch mehr konstituieren als durch ihre lokal-örtliche Erscheinung, verweisen insbesondere Arbeiten zur Raumsoziologie, etwa von Löw (2001), die ein relationales Raumverständnis entwirft. Raum wird demnach weder als absolut determinierender noch neutraler Container verstanden, der menschliches Handeln umgibt. Auch eine relativistische Auffassung, in der Raum als stets flüchtige Beziehung zwischen Subjekten und Objekten gesehen wird und der gemäß Raum nur rein situativ festgemacht werden kann, wird nicht vertreten, da „räumliches Handeln ja an Orten hervorgebracht wird“ (Hummerich 2011, 29). Kessl und Reutlinger (2020, 250) betonen in dieser Hinsicht, dass die alleinige Reduzierung

„eine[r] Sozialraumperspektive ... auf soziale Handlungsmuster ..., das heißt auf Prozesse der Aneignung, der Deutung oder der Repräsentation [zu kurz greift; Anm. L.T.], weil damit die materielle Dimension von Räumen aus dem Blick geraten kann und die im Räumlichen eingeschriebenen gesellschaftlichen Verhältnisse (bspw. Macht und Herrschaft) potenziell vernachlässigt werden“.

Stattdessen sollen, Löw (2001) bzw. Löw und Sturm (2019, 15) folgend, Räume als relationales Konstrukt beschrieben und „als (An)Ordnungen von Lebewesen und sozialen Gütern an Orten“ verstanden werden. Sie führen weiter aus, dass

„[mit dem Begriff der (An)Ordnung betont [wird], dass Räume sowohl auf der Praxis des Anordnens ... basieren als auch eine gesellschaftliche Ordnung vorgeben. Diese Ordnung im Sinne von gesellschaftlichen Strukturen ist jeglichem Verhalten und Handeln vorgängig wie zugleich auch Folge von Verhalten und Handeln. Von räumlichen Strukturen kann man demnach sprechen, wenn die Konstitution von Räumen in Regeln eingeschrieben und durch Ressourcen abgesichert ist.“ (Löw/ Sturm 2019, 15)

Räume entstehen demnach als dynamische Gebilde in der Wechselwirkung von individuellem und kollektivem Handeln, welches sie durch ihre je spezifische räumliche Ordnung auch strukturieren. Insofern durch Handeln und soziale Praktiken erst hergestellt, ist Raum immer auch als Sozialraum zu denken. (Löw/ Geier 2014, 129) Räume können damit „nicht länger als

naturhaft gegebener materieller Hinter- oder erdgebundener Untergrund sozialer Prozesse unveränderbar und für alle gleichermaßen existent angenommen werden“ (Löw/ Sturm 2019, 4). Raum kann so als Phänomen beschrieben werden, dass sich weder universell und dauerhaft fixieren lässt noch gleiche Optionen für die räumlich Handelnden bereitstellt. Sozialräume werden sowohl durch kulturelle, gesellschaftliche, politische und institutionelle Ordnungen als auch durch individuelle und kollektive Bedeutungszuschreibungen und Praktiken konstituiert. Auch materielle Objekte sind dabei als sozial markiert zu verstehen:

„Räume sind, da sie im Handeln entstehen und auf Konstruktionsleistungen basieren, stets sozial. Materiell sind platzierte Objekte, welche zu Räumen verknüpft werden. Diese Materialität ist jedoch nicht als ‚reine‘, ‚unbeeinflusste‘, gar ‚natürliche‘ erkenn- oder erfühlbar, sondern als vergesellschaftete Wesen nehmen Menschen auch die Materialität durch ein tradiertes System von Sinngebungen und damit symbolischen Besetzungen wahr. Menschen weisen von allen Bausteinen der Räume die Besonderheit auf, dass sie sich selbst platzieren und Platzierungen verlassen. Darüber hinaus beeinflussen sie mit Mimik, Gestik oder Sprache die Raumkonstruktionen.“ (Löw/ Sturm 2019, 17)

Im Gegensatz zur Vorstellung eines neutralen Container-Raumes ist, einem relationalen Verständnis folgend, Raum durchdrungen von symbolischer Sinngebung. Durch sozialräumliches Handeln gestalten Menschen ihre eigene Position und die anderer. Sozialräume werden durch Individuen aktiv (mit)gestaltet. (vgl. auch Hummrich 2011, 31) Zugleich sind soziale Räume durchdrungen von subjektivierenden Ordnungen, die sich in das Subjekt einschreiben und individuelle Handlungsmöglichkeiten strukturieren und erweitern oder begrenzen können (Löw/ Sturm 2019, 17). Auf der einen Seite wird Raum folglich durch menschliches Handeln hervorgebracht. Auf der anderen Seite sind „Handlungsräume selbst wiederum räumlich eingebettet“ (Hummrich 2011, 61). Dieses Spannungsfeld von ‚passiver‘ Ordnung und ‚aktiver‘ Anordnung erstreckt sich auf unterschiedlichen Ebenen.

Im Kontext ihrer Studie *Jugend und Raum* entwirft Hummrich ein Aggregierungsmodell räumlichen Handelns, das aufzeigt, auf welchen und durch welche Ebenen sozialräumliches Handeln strukturiert ist und wie diese miteinander wechselwirken.

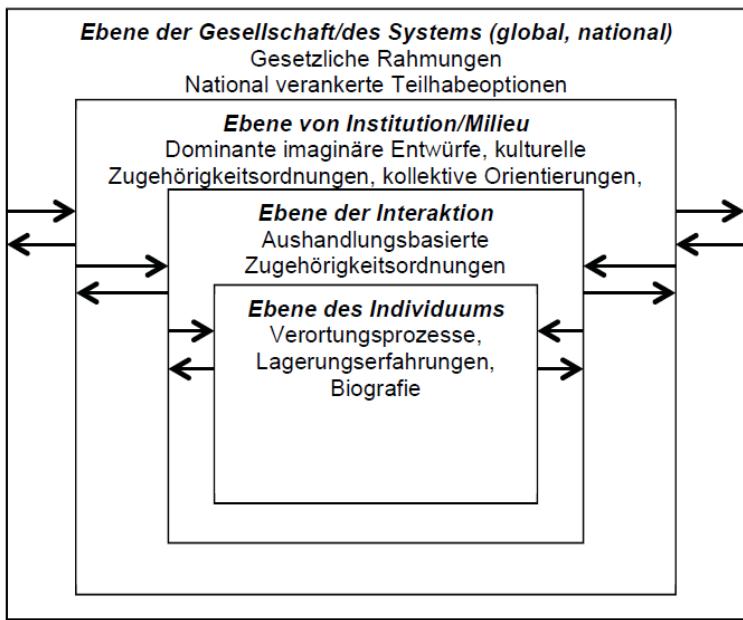


Abbildung 1: Aggregierungsmodell räumlichen Handelns (aus: Hummrich 2011, 82)

Zentral erscheint hierbei, dass sozialräumliche Praktiken in größere gesellschaftliche Zusammenhänge eingebettet sind (z.B. gesetzliche Teilhabemöglichkeiten) und damit nicht direkt, sondern vermittelt über Zwischeninstanzen, auf das Individuum wirken. Das bedeutet zum einen, dass sich sozialräumliche Positionen nicht allein aus den Strukturen und Praktiken des in diesem Moment präsenten Sozialraumes zusammensetzen, sondern durch übergeordnete Strukturen und andere Räume mitbestimmt werden. Es bedeutet zum anderen, dass die auf unterschiedlichen Ebenen angesiedelten sozialräumlichen Praktiken sowohl Barrieren als auch Möglichkeiten zu einem bestimmten Grad modifizieren und damit das Maß an Inklusion oder Exklusion schmälern oder vergrößern können.

Darüber hinaus richten sich die räumlichen Anordnungen nicht nur an die Individuen im jeweiligen Sozialraum, sondern auch an Individuen außerhalb desselben, indem soziale Räume „spezifische Möglichkeiten und Barrieren beinhalten, an Räumen teilzuhaben“ (Hummrich 2011, 18). Räume produzieren also auch stets Ein- und Ausschlüsse. Sozialräumliche Subjektivierungen wirken sowohl nach ‚innen‘ als auch nach ‚außen‘. Raum kann somit als bedeutsame Analysekategorie in Bezug auf soziale Ungleichheit und Benachteiligung gefasst werden (Hummrich et al. 2017, 279).

### 5.3.3 Die diskursive Wirkmächtigkeit sozialer Räume im Kontext behinderungsbezogener Inklusion und Exklusion

Die sozialräumlichen Praktiken bringen folglich nicht nur Raum, sondern auch Individuen als Subjekte mit unterschiedlichen Positionierungen hervor (vgl. auch Trescher/ Hauck 2020, 105). Die oben genannte (An-)Ordnung von Menschen und Gütern im Sozialraum produziert damit stets auch bestimmte Zugehörigkeitsordnungen, durch auch Inklusions- und Exklusionsprozesse beschrieben werden können. Zugehörigkeitsordnungen können verstanden werden als

„machtvolle Zusammenhänge ...., die durch eine komplexe Form der Ermöglichung und Reglementierung, der symbolischen, kulturellen, politischen und biographischen Einbeziehung und Ausgrenzung auf den und die Einzelne produktiv Einfluss nehmen, diese konstituieren“ (Mecheril/ Hoffarth 2009, 252; zit.n. Hummrich 2011, 67).

Daran anschließend kann gefragt werden, welche Kriterien Zugehörigkeit und damit immer auch Partizipationsmöglichkeiten konstituieren. Diskurse und Logiken, die in sozialen Räumen wirken und die Subjektpositionen, Differenz- und Zugehörigkeitsordnungen sowie die Verteilung von Macht reglementieren gehen jedoch einher mit einem „Naturalisierungseffekt“, der mit Bourdieu (1991, 26f.) wie folgt verstanden werden kann: „Aus sozialer Logik geschaffene Unterschiede können dergestalt den Schein vermitteln, aus der Natur der Dinge hervorzugehen.“ Obgleich Subjektpositionen und -ordnungen also sozial konstruiert sind, werden sie von den Individuen selbst nicht also solche, sondern als gegeben wahrgenommen.

Durch räumliche Strukturierungen werden Subjektpositionen und Zugehörigkeiten vorgegeben, mitunter auch aufgekroyiert, die mit bestimmten Handlungsmöglichkeiten und -spielräumen einhergehen. Trescher und Hauck (2020, 105) vermerken dies unter Bezugnahme auf die Diskurstheorie Foucaults: „Auch Personen werden in der Konstitution von Raum hervorgebracht und zwar als Subjekte, die im Raum bestimmte Subjektpositionen einnehmen können, die bspw. Teilhabe ermöglichen bzw. Ausschluss manifestieren.“ Über die Partizipation an einem Sozialraum entscheiden also neben dem Kriterium der manifest-örtlichen Zugänglichkeit (Barrierefreiheit) auch die Art und Weise, wie Individuen sozialräumlich adressiert und damit als (nicht) zugehöriges und (nicht) legitim handelndes Subjekt positioniert werden.

Es stellt sich abschließend die Frage, wie insbesondere Behinderung als Differenzmerkmal in sozialräumliche Strukturen eingeht. Mit Pfahl (2011, 248), die in ihrer Arbeit mit Foucault die Macht diskursiver institutioneller Ordnungen in den Blick nimmt, kann hierzu vermerkt werden:

„Behinderung [wirkt] einerseits als regulierende und disziplinierende Macht („Disziplinarmacht“), die Individuen durch ihren Ausschluss als Subalterne in die soziale Ordnung einschließt. Andererseits verleihen Diskurse den Individuen rechtliche, soziale und kulturelle Kompetenzen, d. h. Zuständigkeiten und Fähigkeiten“.

Dies weist darauf hin, dass bestimmte sozialräumliche Ordnungen erst durch bestimmte Differenzmerkmale „aktiviert“ werden und ihre Disziplinarmacht entfalten.<sup>4</sup> Diese wirkt nicht nur durch Einschluss bei eigentlichem Ausschluss, sondern ebenso durch die Ausstattung der Individuen mit denjenigen Eigenschaften und Fähigkeiten, die die Position als Subalterne weiter bekräftigen. (vgl. ebd.) Es handelt sich dabei nicht allein um situative und flüchtige Akte der Adressierung. Diese überdauern zumeist jenen spezifischen Sozialraum, in dem sie (erstmals) inszeniert wurden und wirken sich auf andere Räume aus, wie Pfahl (ebd., 250) bezüglich der Institution Sonderschule darstellt: „Die diskursiven Zuschreibungen beinhalten Kategorien, denen sich die Absolventen und Absolventinnen auch nach Ende ihrer Schulzeit nicht entziehen können.“ Besonders deutlich tritt so hervor, dass soziale Räume stetig von diskursiven Ordnungen durchzogen sind (Trescher/ Hauck 2020, 107), die sowohl nach ‚innen‘ und ‚außen‘ sowie gleich- und nachzeitig wirken. In Bezug auf Jugendliche mit intellektueller Beeinträchtigung vermerkt Pfahl diesbezüglich (2011, 251f.):

„Die Kategorie Lernbehinderung wird am sozialen Ort Schule konstruiert, an dem sie festgestellt, aufgeschrieben und im wechselseitigen Handeln inszeniert wird. Es steht aber eine ganze Reihe von Kontexten bereit, in der die in dieser Kernzone des Territoriums (dem Sonderschulwesen) etablierten Deutungsschemata und Rollenkonstellationen reaktualisiert werden.“

Ebenfalls auf Foucault Bezug nehmend schlagen Trescher und Hauck (2020, 107) ein Behinderungsverständnis vor, das Behinderung als Praxis der Einschränkung oder Verwehrung von Partizipation, die auf drei Aspekten gründet: Inklusion/ Exklusion zu/aus bestimmten Diskursen, Norm und Normalität, (legitime) Sprecherrolle. So kann Behinderung mitunter auch situativ und (sozial-)räumlich gefasst werden. Anschließend und in Erweiterung der Disability Studies kann Behinderung so weiters als diskursive Praxis verstanden werden, „die sich immer dann vollzieh[t], wenn einer Person der Zugang zu und/ oder die Sprechrolle in einem Diskurs erschwert wird“ (Trescher/ Hauck 2020, 106). Insofern können Raum, Behinderung und Inklusion als dynamische Begriffe verstanden werden, die wechselseitig miteinander verwoben sind.

---

<sup>4</sup> Dieser Gedanke ist insbesondere auch anschlussfähig an den oben genannten programmatischen Anspruch der Disability Studies, unter Bezugnahme auf das Differenzmerkmal Behinderung allgemeine gesellschaftliche (Macht-)Strukturen und (Benachteiligungs- bzw. Ungleichheits-)Mechanismen zu dekonstruieren.

## Exkurs: Zur Logik sozialer Sonderräume

Für Jugendliche mit Behinderung kann der Übergang nach der Pflichtschule im Falle segregierender Schulung eine Fortsetzung ihrer Exklusionskarriere und der Einmündung in gesellschaftliche Sondersysteme der beruflichen Rehabilitation bedeuten. Insofern scheint ein Blick auf die Struktur und Funktion sozialer Sondersysteme interessant. Dabei bieten Foucaults Ausführungen zum Verständnis ‚anderer Räume‘ und insbesondere der hierbei entwickelte Heterotopiebegriff einen vielversprechenden Anhaltspunkt.

Foucault leitet diesen aus dem Begriff der Utopie her. Utopien beschreibt er als „wesentlich unwirkliche Räume“ (Foucault 1992, 39) und kulturelle Konstruktionen (ebd., 40), die mit gesellschaftlich verankerten, symbolischen und doch unwirklichen Vorstellungen des Normalen aufgeladen sind. Die durch sie transportierten Bilder und Vorstellungen werden jedoch nicht in alltäglichen Räumen, sondern gerade in den ‚anderen Räumen‘ aufrechterhalten und bekräftigt. Sowohl Utopien als auch Heterotopien sind also Vorstellungen. Aufgrund ihrer Konstruiertheit sind Utopien und Heterotopien „Räume, die mit allen anderen [Räumen; Anm. L.T.] in Verbindung stehen und dennoch allen anderen Plazierungen [sic!] widersprechen“ (Foucault 1992, 38). Sie bergen in besonderer Weise „Bestätigungs- und Abgrenzungscharakter“ (Hummrich 2011, 46). Die Utopien erhalten ihren Wirklichkeitscharakter also nicht dadurch, dass sie selbst die Gestalt konkreter Orte annehmen, sondern im Gegenteil dadurch, dass die konkret-örtliche Ausformung von Heterotopien die Abweichungen von der Norm darstellen und dadurch ebenjene gleichzeitig bekräftigt wird.

Eine Unterform des Heterotopiebegriffs bilden die „Abweichungsheterotopien“ (Foucault 1992, 41). Sie können als konkrete Orte verstanden werden, denen zugewiesen wird, was nicht der gesellschaftlichen ‚Norm‘ (Utopie) entspricht. Dabei sind Heterotopien nicht universal, sondern nehmen kulturell und gesellschaftlich unterschiedliche Ausformungen und Funktionen an. Durch die Zuordnung bestimmter Personengruppen zu heterotopischen Räumen wird vor allem auf die Differenz derselben hingewiesen, ihr Abweichen von der konstruierten Norm bekräftigt und ebenjene weiter untermauert. Gesellschaften errichten Heterotopien zu ihrer Selbstvergewisserung in Bezug auf ihre Vorstellungen des ‚Normalen‘ und ‚Natürlichen‘.

In Bezug auf die Übergänge junger Menschen mit Behinderung wird so deutlich, dass die parallel zu allgemeinen Systemen aufrecht gehaltenen Sondersysteme als Heterotopien rekonstruiert werden können. Der Heterotopiebegriff bietet damit auch eine Erklärung dafür, wieso auch

in diesen Sondersystemen die Vorstellung eines Normallebenslaufs stetig reaktualisiert wird (vgl. Kap. 3.2). Obgleich Heterotopien also Ausschlusscharakter haben, werden sie zugleich, die gesellschaftlichen Utopievorstellungen im Hinterkopf habend, mit besonderer Aufmerksamkeit bedacht. Pfahl (2011, 246) beschreibt dies in Bezug auf die Sonderschule als „Paradox des Ausschlusses bei gleichzeitiger besonderer Zuwendung“.

#### 5.3.4 Erstes theoretisches Zwischenfazit

Vor dem Hintergrund dieser analytischen Darlegungen zum Verständnis von Sozialraum wird nun ein Rückbezug zur inhaltlichen Thematik wieder aufgenommen und ein erstes theoretisches Zwischenfazit gezogen.

Soziale Räume sind unterschiedlich konstruiert und konstituiert und wirken sich durch ihre Zuordnung von Subjektpositionen und damit zusammenhängenden Zugehörigkeitskonstruktionen auf die Handlungsmöglichkeiten und Selbstzuschreibungen der Individuen aus. Deren Teilhabeoptionen werden damit erweitert oder begrenzt. Behinderung und damit zusammenhängende Klassifizierungen werden folglich durch sozialräumliche Ordnungen, die gesellschaftlich-kulturell und institutionell eingelagert sind und in individuellen und kollektiven sozialräumlichen Praktiken (re-)aktualisiert werden, hervorgebracht. Diese Ordnungen können mitunter als Techniken oder Praktiken der Behinderung gefasst werden. Ausgangspunkt und ‚Ziel‘ dieser symbolischen Praktiken ist dabei stets der (behinderte) Körper, in dem die symbolischen Ordnungen manifest werden.

Gerade institutionelle Übergänge können als neuralgische Punkte für Benachteiligungsmechanismen verstanden werden. Mit ihnen gehen nicht nur räumliche Transitionen, sondern auch sozialräumliche Rollenveränderungen und eine Neuordnung von Zugehörigkeiten einher. Im Zuge von Übergängen werden Individuen „in besonderem Maße dazu veranlasst ..., individuelle Selbstkonzepte, biografische Muster, alte Rollen und etablierte Beziehungen zu verlassen oder zu verändern sowie neue anzunehmen oder aufzubauen“ (Fasching 2019, 22). Während Übergänge in diesem Sinn oftmals als Phasen der Beschleunigung erscheinen, gestaltet sich der Übergang nach der Sekundarstufe I für Jugendliche mit Behinderung oftmals langwieriger, wenn ihnen aufgrund ihrer Behinderung nur ungenügende Ausbildungsreife attestiert wird oder ihnen durch mangelnde oder fehlende Zertifizierung der direkte Zugang zu einer Ausbildung am ersten Arbeitsmarkt oder in die Sekundarstufe II verwehrt wird. Das bedeutet, dass auch

ehemalige, „verlassene“ soziale Räume entscheidenden Einfluss auf den Übergang und auf zukünftige Teilhabe nehmen, indem sie Zugänge determinieren oder zumindest erheblich beeinflussen können. Insofern als diese vergangenen Sozialräume nicht nur reale Handlungsmöglichkeiten begrenzen oder erweitern, sondern auch auf imaginierte Partizipationschancen wirken, haben diese auch sozialisatorischen Charakter. Jugendliche mit Behinderung münden überproportional oft in transitionale Zwischenräume (das gesamte Übergangssystem kann als solcher Raum verstanden werden). Der Übergang von der Schule in weitere Bildung, Ausbildung oder Beruf thematisiert also nicht nur den Wechsel von einem institutionellen Sozialraum in einen anderen, sondern wartet (insbesondere für Jugendliche mit Behinderung) selbst mit einer Reihe sozialer „Zwischenräume“ auf.

Für die Frage nach Inklusion im Übergang scheint ein sozialräumlicher Zugang also durchaus passend. Die Frage, ob ein Sozialraum inklusiv ist, hängt dabei weniger von konkreter Zugänglichkeit als vielmehr von symbolischer Zugehörigkeit ab. Diese impliziert die Verwobenheit von kulturellen und gesellschaftlichen Werten und Normen sowie institutionellen Strukturen und Mechanismen, die auf konkretes individuelles und kollektives Handeln einwirken. Räume können damit gedacht werden als „Möglichkeitsstrukturen ..., die spezifische Inklusions- und Exklusionschancen eröffnen oder beschließen, mit anderen Worten: die Aufschluss über Teilhabechancen und deren Begrenzungen im Sozialen geben.“ (Hummrich et al. 2017, 279) Im Spannungsfeld von Inklusion und Exklusion bedingen sozialräumliche Strukturen durch Subjektpositionierungen, Zugehörigkeitsordnungen und Machtzuschreibungen also (berufliche) Partizipationsmöglichkeiten.

Damit stehen inklusive Bemühungen (im Übergang) vor der Aufgabe, nicht nur in einem affirmativen Sinne Partizipation und Einbezug zu unterstützen, sondern auch, beschränkende und benachteiligende Strukturen sichtbar zu machen und abzubauen. In diesem Sinne kann Raum „als relationale, Teilhabe und/oder Behinderung bzw. Benachteiligung hervorbringende bzw. bearbeitende Kategorie“ gefasst werden (Köpfer 2017, online). Damit ist Inklusion „nicht nur eine „technische“ Maßnahme, sondern die relationale Dekonstruktion von TeilhabebARRIEREN sein ..., die letztlich auch zu einer Re-Konstitution von Raum führt.“ (Trescher/ Hauck 2017, online) An dieser Stelle tritt deutlich der Zusammenhang von Behinderung, Inklusion, Partizipation und Sozialraum hervor. Mit dem Begriff der Inklusion geht sozialräumlich folglich der Anspruch einer Abkehr von segregierenden und restringierenden Formen räumlichen *Handelns* in allen Lebensbereichen einher: „Inklusion bedeutet in diesem Sinne also, nicht nur

,barrierefreie‘ Zugänge zu schaffen, sondern Teilhabe an innerdiskursiven Praxen und ihrer Gestaltung zu ermöglichen.“ (Trescher/ Hauck 2020, 105) Von Seiten des einzelnen Subjekts hängt Inklusion nicht nur von der Zugangsrampe ab, sondern vor allem davon, wie (viel) Teilhabe an den sozialräumlichen Praktiken und Prozessen erfahren wird sowie welche Handlungsmöglichkeiten und Verwirklichungschancen ihnen eingeräumt werden, um tatsächlich partizipieren zu können.

#### 5.4 Partizipative Kooperation als Sozialraum

Wie bereits in Kapitel 5.2 konzipiert, steht der in dieser Arbeit verwendete, gerechtigkeitsbasierte Inklusionsbegriff in engem Verhältnis zum Begriff der Partizipation oder Teilhabe. Dieser Konnex scheint besonders essentiell, da Inklusionsansprüche nur scheinbar erfüllt sind, wenn sie mit einem Begriff von Partizipation verknüpft werden, der allein auf barrierefreie Zugänge und Teilnahme begrenzt wird. Die Berufung auf den Capabilities Approach lässt deutlich werden, dass mit Partizipation (will sie zu Inklusion führen oder beitragen) bestimmte Minimalansprüche einhergehen müssen, um als sozial gerecht zu gelten und Menschen zu einem menschenwürdigen, guten Leben zu verhelfen.

Das bedeutet auch, dass dieses Begriffsverständnis Abstand nimmt von einer Auffassung von Partizipation als zu erlernende Fähigkeit oder Kompetenz. Letztere wird, wie Schwanenflügel (2014, 151) unter anderem im Hinblick auf die Shell-Jugendstudie 2010 ausführt, „im dominanten gesellschaftspolitischen Diskurs ... zumeist verkürzt mit dem Verfügen bzw. Nicht-Verfügen über formale Bildung gleichgesetzt“. Die Fähigkeit zur Partizipation wird hier als Indikator für Bildungsprozesse gesehen, wodurch mangelnde oder nicht vorhandene Partizipation zulasten des Individuums ausgelegt und „als ein Problem mangelnder Partizipationskompetenz und Bildung diskutiert“ (ebd.) wird. Der Zusammenhang zwischen Partizipation und Bildung wird dabei in sein Gegenteil verkehrt und folglich auch ein Mangel an Bildung als selbstverschuldet ausgelegt. Die Dimension gesellschaftlicher Barrieren und struktureller Benachteiligung hinsichtlich eines ‚Partizipationsmangels‘ bleiben so unbeachtet. Auf diese paradoxe Verkehrung des Zusammenhangs ist gerade hinsichtlich prekärer Übergangsverläufe hinzuweisen. Ein allgemeiner ‚Partizipationsmangel‘ führt zunächst in Übergangssysteme und Maßnahmen der beruflichen Rehabilitation. Wird auch hier die eingeforderte Partizipation nicht ‚erbracht‘ kann dies zum Entzug jeglicher Unterstützungsleistungen führen. Eine in diesem Sinne funktionalistische Auslegung von Partizipation als neoliberaler ‚Selbsttechnik‘ verfehlt

den Kerngedanken des Partizipationsbegriffes gänzlich. Vielmehr ist Partizipation als selbstbestimmte Praxis auszulegen.

Unter Bezugnahme auf das Maß an Einbezug, das als Partizipation verstanden werden kann, kann auf die Ladder of Participation (Wright et al. 2010) verwiesen werden.

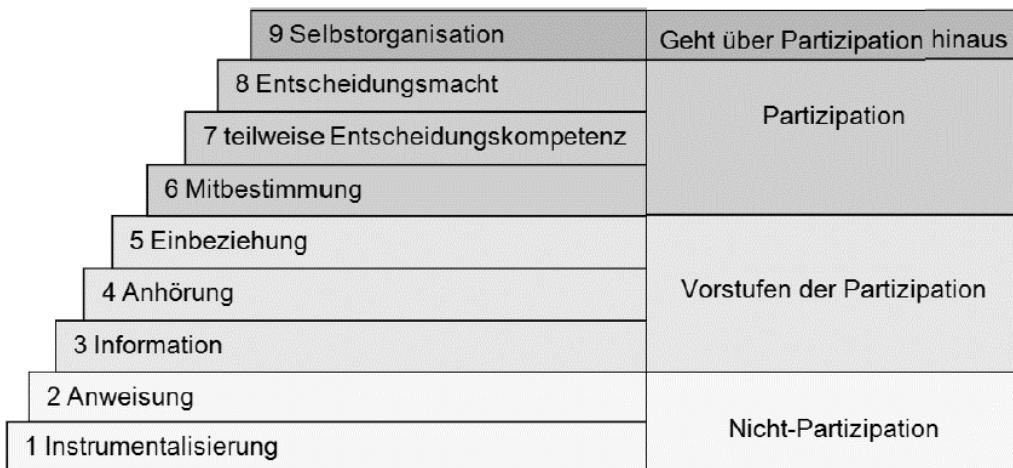


Abbildung 2: Stufen der Partizipation (von Unger 2014, 40; nach Wright et al. 2010)

Anhand dieses Modells wird deutlich, dass es zwar unterschiedliche Ausformungen und Grade von Partizipation gibt, jedoch auch klar ausgemacht werden kann, in welchem Fall der Begriff missbräuchlich verwendet wird. Von partizipativer Kooperation kann demnach erst gesprochen werden, wenn die Betroffenen nicht nur informiert werden, sondern ihnen Mitbestimmungs- und Entscheidungskompetenz zugesprochen wird: „Partizipation steht ... nicht nur für eine aktive Beteiligung in einem sozialen System oder als Teil oder Mitglied einer Gemeinschaft oder Gesellschaft, sondern gleichfalls [...] für das Recht auf Mitsprache, konkrete Mitgestaltungsmöglichkeiten sowie Mitbestimmung.“ (Schwalb/ Theunissen 2012, 9) Dies verdeutlicht, dass Partizipation nicht allein an persönliches Engagement gebunden und als notwendiges Soll ausgelegt werden kann, sondern dass Partizipation immer auch mit der Eröffnung struktureller Möglichkeitsräume einhergeht.

Kooperation ist nicht nur als eine konkrete Arbeitsform zu sehen, sondern kann auch als Strukturmerkmal institutioneller Übergänge verstanden werden. Eine kooperative Haltung kann als Basis professionell-pädagogischen Selbstverständnisses und Handelns verstanden werden (Husny/ Fasching 2020; Lütje-Klose/ Urban 2014, 116). Eckert et al. (2012, 78) verstehen Kooperation als „heil- und sonderpädagogische Leitidee, welche ein von gegenseitigem Respekt und wechselseitiger Wertschätzung geprägtes Verhältnis zwischen Professionellen und Betroffenen meint und sich ausdrücklich gegen Fremdbestimmung wendet.“ Als pädagogische

Leitidee ist Kooperation also partizipativ ausgelegt. Kooperation darf damit nicht durch Druck oder Zwang eingefordert werden, sondern ist als selbstbestimmte, eigenaktive Praktik zu sehen.

Als wertgeleitetes, normatives Ziel umfasst partizipative Kooperation drei Leitprinzipien (Fasching et al. 2017, 314; in Anlehnung an Turnbull et al. 2011):

- Wechselseitige Anerkennung der Wichtigkeit von Problemen,
- Wechselseitige Verpflichtung zur Problemlösung sowie
- Anerkennung der menschlichen Würde, unabhängig von allen Differenzmerkmalen und Heterogenitätsdimensionen (Ethnizität, Erstsprache, Behinderung, Gender, Bildungshintergrund, sozio-ökonomischer Status, Religionszugehörigkeit etc.).

Nach Spieß (2015, 72) zielt Kooperation, die sie im Sinne einer kommunikativen Praxis versteht, auf die gemeinschaftliche Behandlung eines Themas. Diesen Aspekt greifen Felbermayr et al. (2018, 176) auch in Bezug auf den Begriff der partizipativen Kooperation auf: „(Gelingende) Kooperation zeigt sich etwa durch das Verfolgen eines gemeinsamen Ziels, während das Adjektiv „partizipativ“ auf das Einbeziehen aller Beteiligten verweist.“ (Felbermayr et al. 2021, 7) Die Adressat\*innen sind demnach gleichberechtigte Akteur\*innen im Kooperationsgeschehen. Insofern nimmt partizipative Kooperation ihren Ausgangspunkt in der Lebenswelt der Adressat\*innen und bezieht diese mit ein. Partizipative Kooperation zeichnet sich demnach durch den aktiven Einbezug der Beteiligten in Entscheidungsprozesse, durch gemeinsames Engagement, Freiwilligkeit und Intentionalität aus, insofern ihr auch der Aspekt einer „bewusst gewählte[n] Zusammenarbeit“ (Merten/ Kaegi 2015, 21) zukommt. Insofern als Partizipation immer wieder neu hergestellt werden muss, ist diese nicht als absoluter, sondern relativer und ebenso dynamischer Begriff zu verstehen.

Damit ist auch auf die Grenzen partizipativer Kooperation zu verweisen: Aus verschiedenen Gründen mag nicht jede Kooperation in jeder Hinsicht partizipativ sein. Wenngleich inklusive Bemühungen darauf abzielen, Eltern für die Zusammenarbeit zu gewinnen, mag dies nicht immer erfolgreich sein. Auch in Kooperationsprozessen, die von längerer Dauer sind, erscheint es schwierig, alle Beteiligten in jeder Phase aller Prozesse im Übergang auf partizipativ hohem Niveau miteinzubeziehen. Dies mag auch umgekehrt der Fall sein, wenn Eltern und Jugendliche\*r beschließen, professionelle Unterstützung nicht (länger) in Anspruch zu nehmen.

Partizipative Kooperation im Kontext des Übergangs Schule-Beruf verfolgt das Ziel, gemeinsam mit Jugendlichen mit Behinderung und ihren Eltern/ Familien inklusive Strukturen am Allgemeinen Arbeitsmarkt oder im Kontext höherer sekundärer Bildung zu schaffen und berufliche Teilhabe der Jugendlichen zu realisieren. Im Anschluss an den Capabilities Approach kann das Ziel von partizipativer Kooperation darin gesehen werden, Jugendlichen mit Behinderung möglichst viele capabilities zu eröffnen, damit diese selbst zwischen „*substanziellen* Freiheiten“ (Felder 2010, 106; Hervorh. i. O.) auswählen und sie in Tätigkeiten oder Zustände (functionings) überführen können. In Bezug auf den Übergang von der Schule in weitere Bildung und Beruf meint dies vor allem Wahl- und Entscheidungsfreiheit (opportunity freedom) sowie eine gewisse Freiheit über Prozess und Verlauf der (Aus-)Bildung (process freedom). So nimmt partizipative Kooperation eine zentrale Rolle in der Herstellung von Befähigungsgerechtigkeit ein.

Kooperationsprozesse spielen sich nicht nur im Rahmen persönlicher Begegnungen in Räumen ab, sie stellen zudem einen abgegrenzten Sozialraum dar und haben auch Einfluss auf sozialräumliche Strukturen. Dabei konstituieren die kollektiven Praktiken, die um ein gemeinsames Ziel kreisen, den Sozialraum Kooperation. Kooperationsräume sind dabei transitorische Zwischenräume in einem zweifachen Sinne: Sie finden im Kontext des Übergangs von der Schule in berufliche Bildung statt. Sie stellen zudem selbst Übergangsräume dar und haben den Zweck, sich selbst obsolet zu machen insofern, als durch sie inklusive und partizipative Strukturen etabliert werden sollen. Prozesse partizipativer Kooperation können damit als Grundlage und Ziel inklusiver Bemühungen verortet werden.

In Kooperationsprozessen können alternative Adressierungen aufgegriffen und damit Subjekt-positionierungen sowohl innerhalb als auch außerhalb dieser Kooperationen verändert werden. Eine partizipative Ausrichtung kann die Beteiligten dabei unterstützen, alternative sozial-räumlichen Platzierungen sowohl innerhalb als auch außerhalb des Kooperationsraumes einzunehmen. So können auch im Kontext restriktiver Strukturen ermögliche Räume geschaffen werden. Gleichzeitig können durch kooperative Prozesse benachteiligende sozialräumliche Zugehörigkeitsordnungen perpetuiert werden.

Insofern als Kooperation das Ziel beruflicher und gesellschaftlicher Teilhabe verfolgt, ist ihre eigene partizipative Ausrichtung unverzichtbar. Durch Kooperationsstrukturen können Möglichkeitsräume geschaffen werden, da sie die diskursive Logik der Institutionen perpetuieren bzw. Nischen finden können, in denen diese Logik nicht oder nur abgeschwächt wirkt.

Partizipative Kooperation kann damit zum Gelingen von Übergängen beitragen und als sozialer Raum für Möglichkeiten gesehen werden.

Im Zuge dieser Auslegung von partizipativer Kooperation kann diese nicht nur inklusive Strukturen befördern, sondern partizipative Kooperation kann selbst als inklusiver sozialer Raum im Übergang gesehen werden. Im Anschluss an die oben dargelegten gerechtigkeitstheoretischen Überlegungen, ist Kooperation erst dann inklusiv, wenn sie dazu beiträgt, Handlungsfähigkeit zu stärken und Verwirklichungschancen zu ermöglichen. Dies meint auch, die aufgrund intersektionaler Differenzen erfahrene Benachteiligung zu analysieren, um spezifische Verwehrungszusammenhänge, aber auch bereits vorhandene Bewältigungsprozesse deutlich werden zu lassen und daran anschließend Perspektiven zu entwickeln.

## 5.5 Methodische Herangehensweisen zur Analyse des subjektiven Erlebens sozialer Räume

Wie können soziale Räume in Bezug auf die Teilhabe von durch sie als benachteilt adressierte Individuen nun analysiert werden?

In der Frage danach, wie soziale Räume nicht formal (als Schule, als Betrieb etc.), sondern qualitativ erfahren werden, sollen zwei Perspektiven dargelegt und diskutiert werden. Wie in den bisherigen Ausführungen aufgezeigt, ist für konkrete gesellschaftliche Partizipation besonders auch die symbolische Ausgestaltung sozialer Räume zu beachten.

Durch die strukturell (vor)gegebenen und individuell erfahrenen Partizipationschancen können soziale Räume in ihrer erlebten Qualität für das Individuum nach Koenig (2013) als Enabling und Disabling Spaces betrachtet werden. „Die erlebte ‚Qualität‘ von Räumen hängt neben der Zugänglichkeit zentral von Subjektivierungslogiken und damit Zuschreibungen von Macht und Zugehörigkeit ab.“ (Koenig 2013, online). Auch Koenig folgt einem dynamischen Raumbezug, wodurch auch Verschiebungen zwischen ermöglichtem und verwehrendem Raumcharakter thematisiert werden können: „[B]ereits kleine selbst- oder fremdinitiierte Verschiebungen durch die individuellen und/oder kollektiven Handlungen der AkteurInnen [können] die Qualität von Räumen von Disabling zu Enabling Spaces verändern.“ (Koenig 2013, online) Das bedeutet auch, dass individuelle und kollektive Praktiken räumliche Ordnungen nicht nur konstituieren, sondern auch perpetuieren können. Demzufolge kann die erfahrene Qualität von

Räumen auch verändert werden. Die Differenzierung von Verwehrungs- und Ermöglichungsraum stellt eine analytische Betrachtung von sozialen Räumen dar.

Im Rahmen ihrer Habilitationsschrift „Jugend und Raum“ konzipiert Hummrich (2011) eine weitere interessante Alternative zur alleinigen Beschreibung von sozialen Räumen im institutionellen Gefüge, die sich insbesondere für die Analyse subjektiver Erfahrungen und Erlebnisse eignet. Für das Individuum können sich soziale Räume mitsamt ihrer je spezifischen institutionellen, kulturellen, gesellschaftlichen oder interaktionalen Ausformung vor allem in Form von Handlungs- und Möglichkeitsräumen darstellen. Auf einer symbolischen Ebene strukturieren Möglichkeitsräume je nach Zugehörigkeitsordnung das Partizipationsausmaß in (konkretemateriellen) sozialen Räumen, das sowohl Handlungen als auch zukünftige (Handlungs-)Möglichkeiten betrifft:

„Möglichkeitsräume stellen somit Zugehörigkeitsordnungen dar, die innerhalb jeweiliger Einbettungszusammenhänge (z.B. interaktiver und institutioneller) entstehen und die auf die Optionen der Handlungsgestaltung schließen lassen. Handlungsräume sind dagegen als konkrete, interaktiv ausgestaltete Zugehörigkeitsordnungen zu verstehen, die Beziehungen zu institutionellen und milieuspezifischen Rahmungen und individuellen Platzierungsvorstellungen aufweisen.“ (Hummrich 2011, 81)

Dabei ist die Unterscheidung als heuristisch anzusehen, da, wie Hummrich ausführt, Handlungs- und Möglichkeitsräume in steter Wechselwirkung zueinanderstehen: „Die Ausgestaltung von Handlungs- und Möglichkeitsräumen kann man als zirkulär verstehen: Handlungsräume sind in Möglichkeitsräume eingebettet und umgekehrt können Möglichkeitsräume in Handlungsräumen entstehen.“ (ebd.)

Zentral erscheint bei Koenig als auch Hummrich die Hervorhebung der Dynamik von Räumen, wodurch sie auch von einem restriktiven zu einem ermöglichen Charakter wechseln können. Beiderlei Fassungen erlauben, soziale Räume miteinzubeziehen, die etwa hinsichtlich ihrer institutionellen Verankerung (z.B. Schule vs. Peergroup), Kontinuität (z.B. Familie vs. einmalige Beratung), Formalisierungsmaß und Öffentlichkeitsgrad stark variieren können. Theoretisch erweist sich vor allem Hummrichs Unterscheidung auch an die vormaligen Ausführungen zum Capabilities Approach anschlussfähig, wo Nussbaum durch die Differenzierung von functionings und capabilities eine Zustands- und eine Möglichkeitsdimension einführt. Aus methodischer Sicht erscheint diese Unterscheidung als ergiebig, „da sich die Begriffe Möglichkeits- und Handlungsräume sowohl auf individuelle, wie auch auf überindividuelle Ordnungsstrukturen beziehen lassen.“ (Hummrich 2011, 81). Durch die Analyse von biographischen und

institutionellen Handlungs- und Möglichkeitsräumen können Rückschlüsse auf Mechanismen der Teilhabe und des Ausschlusses gezogen werden (Hummrich / Budde 2016, 46). Im Sinne einer reflexiven Forschungshaltung und im Hinblick auf die in dieser Arbeit gestellten Forschungsfragen kann so danach gefragt werden, wie und wodurch die Teilnehmer\*innen selbst soziale Räume (im Übergangsprozess) als ermöglicht oder verwehrend erlebt haben und wie sie die Auswirkung sozialräumlicher Strukturen im Übergangsprozess auf zukünftige Möglichkeitsräume wahrnehmen.

## 6 (Zweites) Theoretisches Zwischenfazit

Globale Prozesse der Digitalisierung lassen die Halbwertszeit von Wissen immer mehr schwinden und gehen mit einer Akademisierung einer Reihe von Berufsfeldern sowie einer voranschreitenden Verdrängung von Arbeitsstellen in niedrigen Lohnsektoren einher. Zertifizierte Abschlüsse sowie lebenslanges Lernen werden zu einer *conditio sine qua non* und sind oftmals mit einer neoliberalen Aufforderung zur Selbstoptimierung verbunden. Immer länger werdende Übergänge mit immer ungewisserem Verlauf sind eine Folge dieser gesellschaftlichen Dynamik. Diese trifft bereits junge Menschen am Übergang in höhere schulische oder berufliche Bildung und wirkt sich im Besonderen nachteilig auf Jugendliche mit spezifischen Differenzmerkmalen wie Behinderung und sonderpädagogischem Förderbedarf aus. Deren Übergänge verlaufen überproportional oft in einem Spannungsfeld zwischen Standardisierung und Optionslosigkeit. Die Problematiken im Übergang vieler Jugendlicher mit Behinderung stehen damit in Zusammenhang mit Fragen nach Entscheidungsfreiheit, Wahlmöglichkeit und sozialer Gerechtigkeit. Unter Bezugnahme auf die Disability Studies ist Behinderung nicht als personenbezogenes Merkmal zu fassen, sondern vor allem dessen symbolischer Gehalt als Differenzkategorie zu beleuchten, wobei die körperliche Dimension des Phänomens Behinderung nicht außer Acht gelassen werden darf. Vor dem Hintergrund der Befähigungsgerechtigkeit kann das Ziel von Inklusion darin verortet werden, strukturelle Verwirklichungschancen (capabilities) zu etablieren, um ein Mindestmaß an functionings und damit realer gesellschaftlicher Partizipation zu gewährleisten, die die Individuen dazu befähigt, aus unterschiedlichen Gestaltungsmöglichkeiten für ein individuell für gut befundenes Leben zu wählen. Zentral sind folglich die Verwirklichungschancen, die den Individuen strukturell zukommen und die Wahlmöglichkeiten, die sie konkret wahrnehmen können.

Dabei sind capabilities immer auch sozialräumlich vermittelt. Gesellschaftliche Mechanismen strukturieren Sozialräume derart, dass für Menschen mit Behinderung nicht die gleichen Verwirklichungschancen zur Verfügung stehen wie für Personen ohne dieses Differenzmerkmal. Dabei ist es vor allem die symbolische Aufladung (u.a. durch Konstatierung von SPF und Ausbildungsreife), die Behinderung als leiblich-verkörpertes Phänomen in ein negativ-attribuiertes Differenzmerkmal verwandelt und so zu sozialer Benachteiligung führt. Diese gesellschaftlichen Mechanismen wirken dabei nicht direkt auf das Individuum, sondern deren Vermittlung verläuft über unterschiedliche Ebenen (gesellschaftlich-kulturelle Ebene, institutionelle Ebene, interktionale Ebene, individuelle Ebene). Obgleich all diese wechselseitig aufeinander wirken, unterliegt jede Ebene spezifischen Strukturen und Prozessen, die soziale Benachteiligung verstärken oder abschwächen und individuelle Handlungsfähigkeit und Verwirklichungschancen schmälern oder erweitern können. Soziale Räume können somit Partizipation ermöglichen oder aber benachteiligende Behinderungserfahrungen reproduzieren und verstärken. Inklusive Bemühungen im Übergang sind stets sozialräumlich gerahmt und müssen diese konstituierende Dimension mitbedenken. Für Inklusion im Kontext institutioneller Übergänge reicht es folglich nicht, theoretisch Zugänge zu gewähren, solange die vergebenen Subjektpositionen unterschiedlichen Zugehörigkeitsstatus mit ungleich-benachteiligenden Aneignungs- und Teilhabemöglichkeiten mit sich ziehen. Ziel von inklusiven (kooperativen) Prozessen kann demnach sein, soziale Räume in der Art inklusiv zu gestalten, dass sie (Zugang zu) capabilities ermöglichen. Ein inklusiver Sozialraum ist jener, in dem den Individuen Verwirklichungschancen zur Ermöglichung derjenigen Handlungsfähigkeit zuteilwerden, die für gesellschaftliche (und damit auch berufliche) Partizipation zumindest notwendig ist.

Kooperationsprozesse können eine besondere Rolle in der Verwirklichung inklusiver Bemühungen einnehmen. Partizipative Kooperation zeichnet sich aus durch die gleichberechtigte Beteiligung von Jugendlichen und Eltern in der prozessualen Gestaltung professioneller Unterstützungsangebote. In einem partizipativen Kooperationsraum können neue Zugehörigkeitsordnungen und Subjektpositionierungen vorgenommen werden. Partizipative Kooperation kann so als Sozialraum verstanden werden, in dem durch Befähigungsgerechtigkeit lebensweltliche Handlungsmöglichkeiten und berufliche Verwirklichungschancen im Sinne von capabilities hergestellt werden können.

Den Ausgangspunkt der bisherigen Ausführungen bildete ein metaphorisch verwendeter Raumbegriff (Verwirklichungsmöglichkeiten/ Möglichkeitsräume), der auch im Teilhabebegriff angelegt ist. Im weiteren Verlauf wurde dieser konkretisiert zu einem relational-dynamischen

Begriff von Sozialraum in Bezug auf die symbolischen Ordnungen von Zugehörigkeit und Differenz, die die Teilhabe von Jugendlichen mit Behinderung an Sozialräumen im Übergang in die berufliche Ausbildung reglementiert. Gesondert wurde dabei auf die Rolle partizipativer Kooperationsstrukturen als Besonderheit inklusiver Prozesse eingegangen und versucht, deren Potential hinsichtlich einer Veränderung sozialräumlicher Subjektpositionen zu skizzieren.

Diese gerechtigkeitstheoretischen sowie sozialraumtheoretischen Perspektiven auf Inklusion (in institutionellen Bildungsübergängen) bilden die sensibilisierenden Konzepte für die folgende Analyse des qualitativen Datenmaterials. Zuvor steht noch die Darstellung des Erhebungskontextes sowie eine Explikation der Forschungsmethodologie und des methodischen Vorgehens im Fokus.

## 7 Kontext der Erhebung: Das Forschungsprojekt „Partizipation für Inklusion in Bildungsübergängen“

Die geplante Masterarbeit wird im Kontext des FWF Forschungsprojektes ‚Kooperation für Inklusion in Bildungsübergängen‘ verfasst, welches unter der Leitung der Assoz. Prof.<sup>in</sup> Mag.<sup>a</sup> Dr.<sup>in</sup> Helga Fasching von 2016-2021 am Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien umgesetzt wird. Das als Längsschnittstudie angelegte Projekt thematisiert die Erfahrungen partizipativer Kooperation von Schüler\*innen mit Behinderung und deren Eltern mit professionellen Akteur\*innen im Übergang von der Schule in weitere Bildung, Ausbildung und Beruf (vgl. u.a. Fasching 2020; Fasching/ Felbermayr 2019a u. 2019b; Fasching et al. 2017; Felbermayr et al. 2018 u. 2020) und zielt auf eine grundlegende Konzeption des Konstrukts der partizipativen Kooperation (Fasching et al. 2017, 310). Als Mixed-Methods-Längsschnittstudie ist es damit auch der explorativen Grundlagenforschung zuzuordnen (Fasching/ Felbermayr 2019b, 443). Das Forschungsprojekt gründet auf der Annahme, dass gerade die aktive Teilhabe des\*der Jugendlichen selbst sowie der Familie oder anderer wichtiger Bezugspersonen an diversen Kooperationsprozessen einen bedeutsamen Stellenwert in der Übergangsplanung einnimmt und zum Gelingen des Überganges beiträgt (Fasching et al. 2017, 309). Diese, als partizipative Kooperation verstandene Form der Zusammenarbeit, zeichne sich im Besonderen aus durch „den Einbezug und die Teilhabe der am Übergang beteiligten Akteur\*innen in der Übergangsbegleitung“ (Fasching/ Felbermayr 2019a, 308) und wird auch als gelebte partizipative Kooperation durch partizipative Einsätze im Rahmen des Projektes wirksam:

„Reflecting Teams bieten ein doppeltes Potenzial: Zum einen können Kooperationserfahrungen anhand der Erzählungen der Jugendlichen [und anderer Co-Forschenden-Teams; Anm. L.T.] rekonstruiert werden (reden über Kooperation) und zum anderen lässt sich Kooperation in der Situation beobachten (ausleben von Kooperation).“ (Felbermayr et al. 2021, 9)

Ziel eines solchen Arbeitsbündnisses sowie auch des Forschungsprojekts sind die Schaffung gleicher Chancen in der beruflichen Bildung sowie am Arbeitsmarkt. Methodisch realisiert wurde das Projekt durch den Einsatz von quantitativen und qualitativen Erhebungsmethoden. Die quantitative Erhebung fand im Rahmen einer Fragebogenuntersuchung statt, in der Eltern von Jugendlichen mit Behinderung in ganz Österreich nach Erklärung ihrer freiwilligen Teilnahme einen anonymisierten paper-pencil Fragebogen zugeschickt wurde, den sie für sie kostenfrei an das Projektteam zurücksenden konnten. Die Ergebnisse dieser Erhebung sind bei Leodolter (2021) nachzulesen.

In qualitativer Hinsicht kamen Einzelinterviews, die gemäß der Methode des ‚intensive interviewing‘ (nach Charmaz 2014) durchgeführt wurden, zum Einsatz sowie sogenannte ‚Reflecting Teams‘ (nach Andersen 1990). Diese spezielle Form einer Gruppendiskussion wurde mit freiwilligen Projektteilnehmer\*innen aus drei Personengruppen (Jugendliche, Eltern und professionelle Fachkräfte, wobei jede Gruppe ein eigenes ‚Team‘ bildete) im Lauf des Projektes in einem Zeitraum von drei Jahren jährlich durchgeführt.

Alle Beteiligten wurden durch im Vorfeld geführte Gespräche über Ziele und Ablauf der Forschung sowie forschungsethische Grundsätze informiert und konnten im Zuge eines Ongoing Informed Consent ihre Mitwirkung im Projekt (oder Teile davon) zu jedem Zeitpunkt ohne Nachteile revidieren (Fasching/ Felbermayr 2019b, 445; Hubmayer et al. 2018). Neben einer freiwilligen Teilnahme sind aus forschungsethischer Sicht vor allem die Absicherung bzgl. Anonymität der Teilnehmenden, die Gewährung von Vertraulichkeit der Daten und Vermeidung von Schädigung der Teilnehmenden zentral zu nennen (Hopf 2007, 589f.).

Die Methode des Reflecting Teams nimmt im Projekt aus zweifacher Sicht einen bedeutenden Stellenwert eine: „Einerseits wird das RT als methodischer Ansatz und kooperatives Element für partizipative Forschung in den Blick genommen, andererseits zentrieren sich die inhaltlichen Themen der RT selbst um Erfahrungen partizipativer Kooperation.“ (Fasching 2020, 141) Reflecting Teams und Einzelinterviews wurden im Forschungsprozess wiederholt und abwechselnd eingesetzt, wobei auch Zwischenergebnisse aus den Interviews zur Theoriegenerierung und kommunikativen Validierung in den Reflecting Teams thematisiert wurden. (Felbermayr

et al. 2020, 5) Die leitenden Forscherinnen sehen gerade auch im längsschnittlichen Design des Projektes einen Mehrwert für partizipative Theoriegenese: „Durch die mehrmaligen Erhebungszeitpunkte ... wird es möglich, Aussagen über die Kooperationserfahrungen im zeitlichen Verlauf hinsichtlich Stabilität oder Veränderung zu tätigen“ (Felbermayr et al. 2021, 5)

In der Bearbeitung ausgewählter Reflecting Teams mit Eltern im Kontext dieses Forschungsprojektes wurde bereits nach der Bedeutung der Eltern in sozial ungleich strukturierten Übergangsverläufen (Daborer 2020) sowie nach deren Erleben von Handlungsmöglichkeiten im Übergang (Parthé 2020) gefragt. Im Folgenden soll das methodische Vorgehen dieser Masterarbeit vorgestellt werden.

## 8 Forschungsmethodologie und methodisches Vorgehen

### 8.1 Partizipative Forschung als methodologisches Paradigma

Partizipative Forschung kann als demokratischer Raum zur gemeinschaftlichen und egalitären Erforschung und Veränderung sozialer Wirklichkeit gesehen werden (Bergold/ Thomas 2012; von Unger 2014). Als „Forschungsstil“ (Bergold/Thomas 2012) vereint sie eine Reihe unterschiedlicher Ansätze (z.B. Emancipatory Research, Participatory Action Research, Inclusive Research). In ihrem Selbstverständnis als wertgeleitete und damit normative Forschung (Bergold/ Thomas 2012, 28; von Unger 2014, 9) bricht sie mit den Gütekriterien eines rational-empiristischen Wissenschaftsverständnisses:

„Im klassischen Forschungssetting ist die Beziehung zwischen den Forschenden und den Beforschten scheinbar klar festgelegt. Im Grundsatz handelt es sich um eine Nicht-Beziehung, bei welcher die Forschenden möglichst neutral oder unsichtbar sind. Alles Andere führt hiernach zur Verfälschung der Ergebnisse bzw. zu einer Gefährdung der internen Validität. Diese Situation ändert sich grundlegend, wenn das Verhältnis zwischen den Beteiligten partizipativ angelegt wird. In diesem Fall werden die Perspektiven der verschiedenen Partner/innen und ihre Differenzen für den Erkenntnisprozess wichtig und eine reflektierte Subjektivität muss an die Stelle von Objektivität und Neutralität treten“ (Bergold/ Thomas 2012, 12)

Die mit partizipativer Forschung einhergehenden Forderungen nach Ideologie- und Machtkritik, die nicht nur den Forschungsgegenstand, sondern ebenso Forschungsprozess und akademische Wissensgenerierung betreffen, können nicht nur als Alternative zu klassischer Forschung verstanden werden. Mit der Einsicht, dass „[r]eine Positionen eines machtfreien Subjektbezugs ... in den gegebenen Wissenschaftsverhältnissen weitgehend unmöglich [sind]“

(Messerschmidt 2011, 89), kann die Reflexion des subjektiven Standpunktes und einhergehende Verzerrungen sowie ein so entstehendes „involviertes Forschen“ (ebd.) als prinzipielle Forderung wissenschaftlichen Erkenntnisgewinns formuliert werden.

Partizipative Forschung ermöglicht so „neue Formen von Wissen im Prozess einer kooperativen Wissensgenerierung“ (von Unger 2014, 7) und soll gleichzeitig individuelle und kollektive Selbstermächtigungs- und Selbstbestimmungsprozesse einleiten oder unterstützen. In dieser Verortung bedarf sie vor allem kritischen Reflexionspotentials hinsichtlich ihrer eigenen Einbettung in ungleichheitsgenerierende gesellschaftlich-kulturelle, politische oder institutionelle Zusammenhänge (von Unger 2014, 3). Der Forschungsstil zielt nicht nur auf Empowerment und der Erweiterung individueller Möglichkeiten für erweiterte Selbstbestimmung, sondern hat auch eine Erhöhung der Teilhabe von marginalisierten Gruppen in Gesellschaft und Forschung und das Vorantreiben demokratischer Strukturen zum Ziel. Der Einbezug der Beteiligten als Co-Forschende, Empowerment sowie das Verstehen und Verändern sozialer Wirklichkeit können folglich als Grundpfeiler partizipativer Forschung gesehen werden. (von Unger 2014, 47)

Das partizipative Paradigma folgt dem Grundsatz, nicht *über* oder *für*, sondern in kooperativer und partnerschaftlicher Weise *mit* Menschen mit Behinderung oder Angehörigen anderer marginalisierter Gruppen zu forschen. Die üblicherweise ‚Be-Forschten‘ werden nicht (länger) als Objekte der Forschung adressiert, sondern agieren als (Co-)Forschende als Forschungssubjekte und Träger\*innen bedeutsamen Wissens. (Kremsner 2017) Kritisch vermerken Janz und Terfloth (2009, 313), dass es „paradox, unzulässig und entmündigend [ist], wenn beim Erforschen der Lebenswelt von Menschen mit der Diagnose Behinderung genau diese Personen ausgeschlossen bzw. nicht als vollwertige und gleichberechtigte Mitglieder angesehen werden“. Das Ausmaß und die Art der Partizipation variieren je nach inhaltlich/thematischer und formaler/organisationaler Ausrichtung der Forschung (von Unger 2014, 38) und ist zudem von zeitlichen, finanziellen und strukturellen Rahmenbedingungen abhängig (Kremsner 2017, 271).

Die partizipative Beteiligung an wissenschaftlicher Forschung birgt zudem sowohl für die Co-Forschenden als auch die akademisch Forschenden das Potential einer reflexiven Auseinandersetzung mit der eigenen Lebenswelt und habitualisierter Praktiken:

„Den Ko-Forscher\*innen wird durch den Erkenntnisprozess eine kognitive Distanzierung gegenüber eingespielten Routinen, Interaktionsformen und Machtbeziehungen möglich, um etablierte Deutungen der Handlungssituation und Strategien der Handlungspraxis grundsätzlich infrage zu stellen und neu zu denken.“ (Bergold/ Thomas 2012, 2; vgl. auch von Unger 2014, 46)

Im Anschluss an die bisherigen Ausführungen erweist sich ein partizipativer Forschungsstil als besonders fruchtbar, um die Sichtweisen, Erlebnisse und Erfahrungen von Eltern in die Theoriebildung miteinzubeziehen (Fasching/ Felbermayr 2019b, 444).

## 8.2 Erhebungsmethode: Reflecting Teams

Reflecting Teams stellen eine besondere Form der Gruppendiskussion dar. Insofern, als die Teilnehmenden sich möglichst frei zu einem vorgeschlagenen Thema unterhalten und dieses durch ihre Interaktionen und persönlichen Erzählungen individuell auslegen und gestalten (Kleemann et al. 2013, 154), gleicht das Reflecting Team einer Gruppendiskussion. Einen Schritt weiter geht diese Erhebungsmethode, die auf Tom Andersen (1990) zurückgeht und ihre Wurzeln in der systemischen Familientherapie hat, dort, wo am Ende der Diskussion Zeit eingeräumt wird, um ein aus (hier: zwei) Beobachter\*innen bestehendes Reflecting Team zu Wort kommen zu lassen. Dieses reflektiert, nun selbst von den Teilnehmer\*innen beobachtet, den bisherigen Gang der Diskussion. Entscheidend ist dabei, dass diese Reflexion keine bewerten- den oder diffamierenden Züge annimmt, sondern sich durch Anerkennung, Wertschätzung und Neutralität auszeichnet (Palmowski 2011, 112f.; Fasching/ Felbermayr 2019b, 445). Zuletzt besteht für die Teilnehmer\*innen die Möglichkeit, auf das in der Reflexion der Beobachter\*in- nen Thematisierte Bezug zu nehmen. Dies kann beispielsweise in Form eigener Reflexionen, Richtig-Stellungen, Meinungen, Gefühle, Rückfragen usw. erfolgen. Zentral ist, dass den Mit- gliedern des Reflecting Teams das abschließende Wort zukommt und explizit Zeit und Raum für einen Metadialog geschaffen wird. Hinsichtlich der Übertragung dieser Beratungs- und Therapiemethode in ein pädagogisches Forschungssetting vermerken Fasching und Felbermayr (2019b), dass sich das Reflecting Team besonders im Kontext partizipativer Forschung eigne, da hier die Teilnehmer\*innen zentral und aktiv als Ko-Forschende miteingebunden werden. Dabei teilen die Reflecting Team-Methode und partizipative Forschung insbesondere ihre demokratische Ausrichtung. Im Kontext partizipativer Forschung können Reflecting Teams zur Theoriegenerierung und kommunikativen Validierung sowie in Bezug auf forschungspraktische Themen eingesetzt werden. Bei entsprechenden Anpassungen an die Forschungsgruppe kann diese Methode auch als Instrument für Empowerment dienen (ebd.).

### 8.3 Darstellung der drei Eltern-Reflecting Teams

Die vorliegende Arbeit basiert auf den Transkriptions- und Beobachtungsprotokollen der drei Eltern-Reflecting Teams, die im Zuge des mehrjährigen Erhebungsprozesses des FWF Forschungsprojektes ‚Kooperation für Inklusion in Bildungsübergängen‘ von jeweils unterschiedlichen Masterstudierenden verfasst wurden. Die Reflecting Teams weisen eine durchschnittliche Dauer von jeweils vier Stunden auf. Die Dokumentation der Audiodaten folgte dabei der Transkriptionsnotation von Dausien (1996).

Im Kontext der Erhebung selbst hatten die Studierenden die Rolle stiller, teilnehmender Beobachterinnen inne und hielten ihre Eindrücke und Wahrnehmungen in Form von Beobachtungsprotokollen nachträglich fest. Die Autorin dieser Masterarbeit war nicht an der Erhebung der Daten beteiligt. Aufgrund der nicht persönlichen Erhebung der Daten sind der Reflexion des Forschungsprozesses gewisse Grenzen gesetzt. In den bisherigen Masterarbeiten zu Eltern-Reflecting Teams wurde mit unterschiedlichem thematischem Fokus jeweils ein Reflecting Team behandelt und unter Bezugnahme auf die dokumentarische Methode nach Bohnsack ausgewertet (RT II vgl. Parthé 2020; RT III vgl. Daborer 2020). Keine Analyse liegt bisher zum ersten Reflecting Teams (RT I) vor sowie in Bezug auf alle Eltern-Reflecting Teams.

Zu Projektbeginn nahmen am Eltern-Reflecting Team vier Elternteile (einzelne, kein Elternpaar) von vier Jugendlichen teil. Es handelt sich dabei um einen Vater und drei Mütter, wobei eine Mutter selbst mit einer Behinderung lebt. Die Reflecting Teams, die verteilt über einen Zeitraum von drei Jahren stattfanden, konnten dabei nicht immer von allen Elternteilen (E) besucht werden. Es ergaben sich folgende Konstellationen:

RT 1: E1, E2, E3 und E4 anwesend

RT 2: E1, E2 und E4 anwesend

RT 3: E1 und E4 anwesend

Im Kontext des vorgestellten Forschungsprojektes setzte sich das Erhebungsteam neben den Co-Forschenden, die das Reflecting Team bildeten (E1-E4), aus jeweils einer Moderatorin und zwei reflektierenden Beobachterinnen (diese drei Personen sind als akademisch Forschende im Projekt involviert) zusammen und wurde von zwei stillen Beobachter\*innen (jeweils unterschiedliche Studierende) begleitet.

#### 8.4 Auswertungsmethode: Grounded Theory nach Charmaz

Zur längsschnittlichen Analyse der Transkriptionsprotokolle wurde die Grounded Theory in der Adaption nach Kathy Charmaz (2006 bzw. 2014) gewählt. Diese Methode stellt eine konstruktivistisch orientierte Weiterentwicklung der klassischen Grounded Theory nach Glaser und Strauss dar. Während der klassische Ansatz von der Prämisse ausgeht, dass im Datenmaterial bestimmte Theorien angelegt sind, die im Analyseprozess aufgedeckt werden sollen, zeichnet sich der konstruktivistische Ansatz in methodologischer Sicht durch die Annahme aus, dass das Material als Ko-Konstruktion von Forscher\*innen als auch Forschenden zu verstehen ist (Biewer et al. 2009, 399; Fasching 2013, 127; Felbermayr et al. 2021, 6). Charmaz (2011, 186) selbst bemerkt hierzu: „Für uns sind Daten eher Konstruktionen als ‚Entdeckungen‘, unsere Analysen eher interpretative Darstellungen als objektive Berichte oder die einzige Sichtweise auf eine Thematik.“

Insofern sei das vorhandene Datenmaterial nicht einfach als einmalig generierter, objektiver Forschungsgegenstand zu betrachten, sondern als sich stetig durch subjektive Vorannahmen und Positionierungen beeinflussbare Konstruktion oder auch „situiertes Wissen“ (Haraway 1988) anzusehen. Durch gemeinsame Interaktionen ko-konstruieren Forscher\*innen wie auch Forschungsteilnehmende gemeinsam das qualitative Datenmaterial (Charmaz 2011, 192; Felbermayr et al. 2021, 6). Auch die Interpretation des Materials findet demnach nicht ‚erst dann‘ im Zuge der Analyse, sondern gleichsam ‚immer schon‘, also auch im Vorhinein, statt. Die Standpunktbezogenheit erzeugten Wissens stellt einen methodologischen Kerngedanken der konstruktivistischen GT dar:

„Eine reale Welt existiert, sie ist aber nie unabhängig von den Betrachter\*innen, die sie von multiplen Standpunkten aus sehen können und deren Sichtweisen sich von den Standpunkten und Wirklichkeiten der Forschungsteilnehmer\*innen unterscheiden können.“ (Charmaz 2011, 184)

Das vorhandene Datenmaterial wird durch Kodierung fassbar gemacht. Kodieren bezeichnet den Prozess der Kategorienbildung. Coding trägt gemäß Charmaz (2014, 111) das Ziel „to making analytic sense of stories, statements, and observations“.

Methodisch sollen alle (drei) Transkripte der Reflecting Teams in einem initialen (1) sowie einem fokussierten (2) Kodierprozess analysiert werden, um so erste Ansätze eines theoretischen Grundgerüsts zur Frage nach Möglichkeits- und Beschränkungsräumen im Übergang und zur Frage nach partizipativer Kooperation generieren zu können. Nichtsdestotrotz erscheint die

Grounded Theory nach Charmaz als Auswertungsmethode nicht nur aufgrund ihrer methodologischen Vorannahmen geeignet, sondern auch aufgrund ihrer Eignung für qualitative Längsschnittanalysen (Charmaz 2011, 190).

Im folgenden Kapitel soll das Vorgehen bei der Analyse des Datenmaterials präzisiert werden.

## 9 Vorgehen bei der Analyse

Nach Erhalt aller drei Reflecting Team Transkripte wurden diese wiederholt gelesen, um Gesprächsleitfäden bzw. Gesprächsprotokolle zu erstellen. In der Analyse ausgespart wurden Passagen, in denen über Formalitäten und Organisatorisches zum Reflecting Team oder Projekt gesprochen wurde.

Im Zuge unterschiedlicher Kodierschritte wurde versucht, das Material detailliert ‚aufzubrechen‘. Charmaz schlägt hierfür die Schritte des ‚initial‘ und ‚focused coding‘ vor. In einem ersten Analysezyklus wird durch initiales (offenes) Kodieren angestrebt, möglichst vielfältige Deutungsvarianten und damit vielschichtige Bedeutungsnuancen aus dem Material zu entwickeln, wobei diese sehr eng an die konkreten Aussagen der Forschungsteilnehmer\*innen geknüpft werden. Charmaz (2006, 46) beschreibt die dabei zugrundeliegende Haltung als „remain open to all possible theoretical directions indicated by your readings of the data“. Im Sinne eines „[c]oding for action“ wurde versucht, soweit wie möglich nach Ereignissen zu kodieren, also die Ereignisse und das Handeln hinter den Beschreibungen und Erzählungen nachzuvollziehen und zu fassen, und die Beschreibung von Zuständen oder typisierenden Beschreibungen weitgehend zu vermeiden (Charmaz 2014, 116).

Focused Coding beschreibt das Vorgehen im zweiten Auswertungszyklus des Materials. Dabei geht es um die Suche und Ordnung der Kodes nach Häufigkeit und Signifikanz, um die wichtigsten Kodes herauszufiltern (Charmaz 2006, 46). Es geht darum, die Kodes in Bezug auf Qualitäten und Dimensionen vertiefend zu analysieren. Es gilt hierbei jedoch abzuwegen, welche Kodes auch analytisch am meisten Sinn ergeben (ebd., 57). Durch diese beiden Kodierschritte sowie des ständigen Vergleichs von Kodes konnten zunächst Konzepte und sodann Kategorien erschlossen werden. Im Fortschreiten dieses Prozesses mag dabei eine Kategorie als besonders zentral herausstechen bzw. scheinen die Kategorien auf einer höheren Abstraktionsebene gerahmt werden zu können. Auf diese Weise kann in Form von Abduktion die Schlüsselkategorie

des theoretischen Modells konstruiert oder abgeleitet werden. Die Kodierschritte werden ergänzt durch beständiges Verfassen analysebegleitender Memos.

## 10 Darstellung der Analyseergebnisse

### 10.1 Modell erlebter Handlungsfähigkeit im Übergangsprozess

Das elterliche Erleben eines ermöglichen oder verwehrenden Charakters sozialer Räume im Übergang ist abhängig von der Erweiterung oder Einschränkung individueller Handlungsfähigkeit, sowohl derjenigen ihrer Kinder als auch derjenigen der Eltern selbst. Eltern und Jugendliche erfahren in unterschiedlichem Maße im Übergangsprozess Möglichkeiten und Erschwerisse, die die eigene Handlungsfähigkeit strukturieren. Individuelle Handlungsfähigkeit im Übergang kann dabei unterschiedliche Ausprägungen erfahren: Erlebtes Beibehalten oder Erweiterung der Handlungsfähigkeit, Minderung derselben bis zu erlebter Handlungsunfähigkeit sowie das Erleben von Handlungszwängen, die mit erhöhter Fremdbestimmung einhergehen. Im Anschluss an Böhnisch (2018, 266) wird auch hier Handlungsfähigkeit nicht nur situativ, sondern auch biographisch gefasst und geht einher mit dem Erleben psychosozialen Gleichgewichts. Handlungsfähigkeit ist dabei nie nur auf individueller und interaktionaler Ebene zu verorten, sondern eingebettet in sozialräumliche Ermöglichungs- und Verwehrungskontexte.

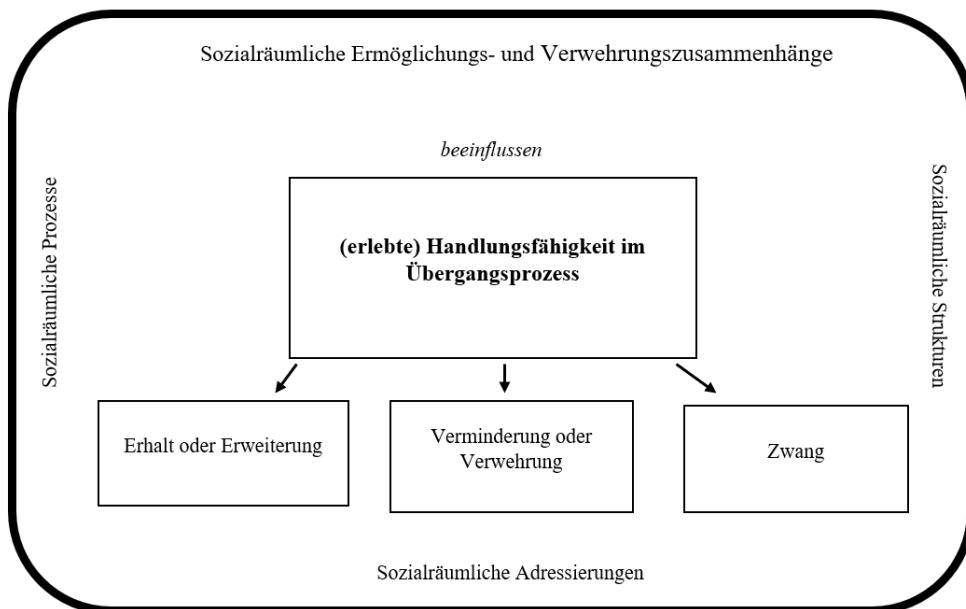


Abbildung 3: Handlungsfähigkeit als Schlüsselkategorie elterlichen Erlebens des Übergangsprozesses

Die sozialräumliche Strukturierung von individueller Handlungsfähigkeit erleben die Eltern im Kontext dieser genannten Aspekte. In der Bezugnahme auf elterliches Erleben des Übergangsprozesses Schule-Beruf im Kontext von Behinderung und vor dem Hintergrund sozialräumlicher Überlegungen können die oben genannten Aspekte im Lichte dreier Formen sozialräumlicher Ordnungszusammenhänge verstanden werden. Sozialräumliche Ermöglichungs- und Verwehrungskontexte können folglich heuristisch in drei Formen ausdifferenziert werden:

- sozialräumliche Strukturen,
- sozialräumliche Prozesse sowie
- sozialräumliche Adressierungen.

## 10.2 Aspekte sozialräumlicher Ermöglichungs- und Verwehrungskontexte

Im Zuge der Analyse der gewonnenen Daten konnte Handlungsfähigkeit als Schlüsselkategorie in Bezug auf das elterliche Erleben des Übergangsprozess ihres Kindes herausgearbeitet werden. Des Weiteren treten in den elterlichen Erzählungen einige Aspekte deutlich hervor, die die erlebte Handlungsfähigkeit im Übergangsprozess beeinflussen. Diese bilden den bereits genannten sozialräumlichen Ermöglichungs- und Verwehrungskontext. Dabei ist vor allem darauf hinzuweisen, dass viele dieser Aspekte nicht verallgemeinernd als ‚positiv/ ermöglicht‘ oder ‚negativ/ verwehrend‘ klassifiziert werden können. Je nachdem, wie diese sozialräumlich ausgestaltet werden, variiert ihre erlebte Qualität in Bezug auf individuelle Handlungsfähigkeit.

Die Aspekte sollen im Folgenden einzeln erläutert werden, wobei Zusammenhänge kurz skizziert werden. Die Verwobenheit der einzelnen Kategorien untereinander sowie mit der Schlüsselkategorie wird unter Bezugnahme auf den theoretischen Hintergrund vor allem in Kapitel elf diskutiert.

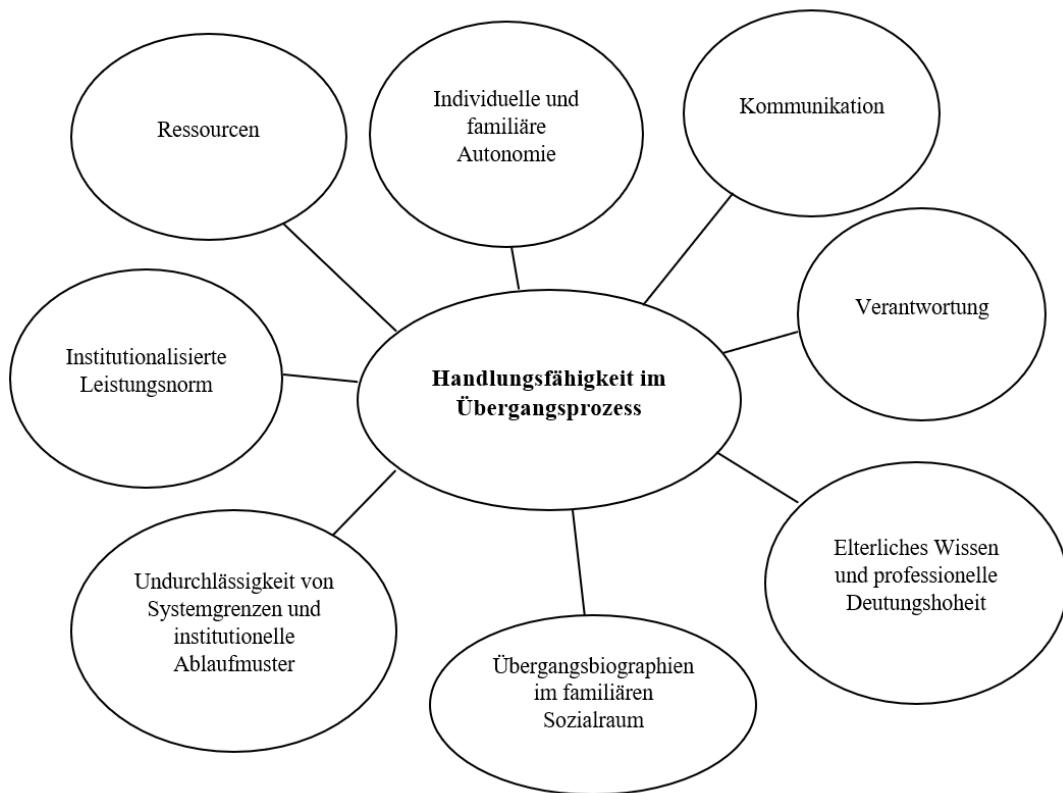


Abbildung 4: Aspekte sozialräumlicher Ermöglichungs- und Verwehrungskontexte im Übergangsprozess nach der Pflichtschule

#### 10.2.1 Institutionalisierte Leistungsnorm

Die Eltern thematisieren eine Leistungs- und Defizitorientierung, die Schul- und Ausbildungssystem sowie oftmals auch professionelles Handeln durchzieht. Dies verweist auf eine dahinterliegende (altersbezogene) Leistungsnorm, die als Vergleichs-, Kategorisierungs- und Selektionsschablone dient und durch die gerade Jugendlichen mit Behinderung strukturell Chancen verwehrt werden. Anschaulich zeigt sich dies etwa an folgenden Stellen:

„Also unsere Kinder werden mit, wenn sie in der Schul nimma mehr mitmachen, ned gsagt ‚Kumm, lass des mit der Schul lieber bleiben, mach ma doch eine Lehre‘. Also diese also diese Frage stellt sich gar nicht, ja ... weil sie mit 14 noch nicht 14 sind, ich weiß nicht, ... er ist keine realistische 18 wie die Gesellschaft vorgibt, wie ein 18-Jähriger zu sein hat oder ist“ (RT I, E3, 45)

„E2: Und es gibt viele Jugendliche ... in der Sonderschule, die haben einfach, die sind dann in der Vierten also im letzten Schuljahr total depressiv, weil sie einfach - -

E4: Die Realität.

E2: Ja genau, weil sie die Realität trifft und weil sie haben überhaupt ka Chance.“ (RT I, 30-31)“

Die Bewusstwerdung über geringe berufliche Chancen und eingeschränkte Zukunftswege führt bei zahlreichen Sonderschüler\*innen offenbar zu einer resignierenden Haltung. Erhöhte Leistungsstandards erschweren zwar nicht nur Jugendlichen mit Behinderung den Zugang zu einer Ausbildung am Allgemeinen Arbeitsmarkt, allerdings zieht eine Behinderung besondere Problemkonstellationen mit sich. Es zeigt sich, dass die Sichtbarkeit einer Behinderung und ein stereotypisierender Umgang aufgrund einer Behinderung die Lage für Jugendliche mit diesem Differenzmerkmal weiter verschärfen. Inwiefern gesellschaftliche und institutionalisierte Leistungsnormen und die Offensichtlichkeit einer Behinderung zusammenhängen, wird in folgender Passage deutlich:

„E4: Ihr sieht man die Behinderung halt nicht so an oder?

E2: Nein sieht man nicht

E4: Genau das ist auch ein Problem von uns weil man es ... ja nicht sieht dass Person C. kein Zahlenverständnis hat dass da einfach keine Menge da ist das das - - - ist halt quasi im Programm drinnen ...nicht sichtbar

E1: das ist nicht einmal bei uns sichtbar - - weil wir schauen auch ganz gewöhnlich aus ... und sehen ganz schlecht.“ (RT II, 45)

Aufgrund ‚normalen‘ Aussehens werden an die Jugendlichen dieselben Leistungserwartungen gestellt, deren Nicht-Erfüllung anstatt mit strukturellen Anpassungen eher mit Defizitorientierung und Selbstoptimierungsaufforderungen einhergeht. Die Eltern verweisen damit auf eine paradoxe Problematik: Entweder es erfolgt keine realistische Einschätzung der Person, da die Behinderung nicht wahrgenommen wird. Die Jugendlichen werden damit unter die allgemeine Leistungsnorm subsummiert, ihnen kommen dafür aber auch (zunächst) dieselben Chancen zu wie Jugendlichen ohne Behinderung. Oder die Behinderung wird ‚erkannt‘, wobei den Jugendlichen dann Möglichkeiten strukturell verwehrt bleiben, ihnen also weitaus geringere Optionen zukommen und sie stereotypisierenden Zuschreibungen ausgesetzt sind.

„‘Na, da müss ma überlegn – in da neunten Schulstufe is er aba nimma in da Schule C und D, sondern er geht in a höhere Schule mit Matura, ja wos dama mit dem Buam – mhm, wo wird des Lesegerät herkuma? ... Okay, des neunte Schuljahr is ja fost wie des Poly, okay da kennt er ja nach der – zehnten aufhern, wei – schwache Leid kenan ka Matura machen, de schaffen des ned. De san ja do a ned ganz dicht, ja – so jetzt muas ma wieda ansuchen und des Land A sogt, na unsere blinden oder sehschwachen Leit, de machen ka Matura, de gengan dann irgendwo in a - irgendwohi“ (RT I, E1, 25)

Die Vorstellung höherer (sekundärer) Bildung von Menschen mit Behinderung scheint für die Behörden nicht nur undenkbar, sondern trifft sie scheinbar unvorbereitet und geht mit Unwissenheit und behördlichem ‚Chaos‘ einher. Daraus entstehen lange Warteschleifen für die Familie, die immer wieder selbst Initiative ergreifen und erneut auf die Behörden zugehen muss, dort den gewählten Weg legitim machen und verantworten muss. Hier zeigt sich nicht nur ein stereotypisierender und pauschalisierender Umgang in Bezug auf die Leistungsfähigkeit von Menschen mit Behinderung, sondern diese Stelle verweist auch auf den scheinbar allgemeinen Konsens, dass für Menschen, die nicht der Leistungsnorm entsprechen, kein anerkannter Weg und keine anerkannten sozialen Positionen zur Verfügung stehen. Die Bekräftigung der Leistungsnorm geht damit einher mit sozialräumlichen Positionierungen und Zugehörigkeitsverhältnissen: Menschen mit Behinderung sind nach der Pflichtschule nicht dort, wo Personen ohne Behinderung sind, sie gehen „irgendwohin“.

Defizitzuschreibungen und gesellschaftliche Leistungsnorm wirken nicht nur ‚in externen Sozialräumen‘ auf die Jugendlichen, sondern werden auch von außen in den Sozialraum Familie hineingetragen, was mitunter den Eltern selbst einen unverstellten Blick auf das eigene Kind erschwert. Es gestaltet sich demnach für die Eltern schwierig, zu eruieren, wie sie am besten zum Wohle des Kindes agieren. Die mitunter von Professionellen suggerierte hohe Diskrepanz zwischen dem Leistungsstand und dem erwarteten Leistungsniveau führt bei den Eltern zu einem ambivalenten Empfinden und wirft für sie die Frage auf, wie sehr sie ihr Handeln nach den Bedürfnissen des Kindes ausrichten und dadurch womöglich die Verwehrung beruflicher Wege in Kauf nehmen sollen oder versuchen sollen, dem Kind dazu zu verhelfen, der Leistungsnorm zu entsprechen.

#### 10.2.2 Undurchlässigkeit von Systemgrenzen und institutionelle Ablaufmuster

Elterliches und professionelles Handeln in der Unterstützung im Übergangsprozess wird besonders durch (unterschiedliche) Systemlogiken und -grenzen herausgefordert. Dies betrifft etwa die allgemeine Struktur des (österreichischen) Bildungs- und Schulsystems, das gerade für Familien mit einem Kind mit Behinderung nur unzureichende Unterstützung bereithält. Dabei formulieren die Eltern zwar Wertschätzung hinsichtlich pädagogischer Bemühungen, verweisen jedoch darauf, dass strukturelle Grenzen eine längerfristige, bedürfnisorientierte Unterstützung stark erschweren. Oftmals fehlende Nachmittags- oder Ferienbetreuung würden

beispielsweise zu finanziellen Engpässen in den Familien führen. Zudem erleb(t)en die Eltern auch den Zugang zu inklusiver Bildung (sowohl auf Niveau der Sek I als auch der Sek II) als stark reglementiert und intransparent. Auch der Kontinuität professioneller Unterstützung über Systemgrenzen hinweg kommt dabei eine wichtige Rolle zu. Unflexible und starre Systemgrenzen können Unterstützungslöcher nach Schulaustritt befördern und der Übergang mag auch in dieser Hinsicht als Bruch erlebt werden. Sie können zudem das Erwirken bedarfsgerechter und personenorientierter Arbeitsbedingungen erschweren. Die Eltern sehen ihre eigene Handlungsfähigkeit durch die starren Systemgrenzen stark eingeschränkt und erleben sich im Suchen passender Lösungen mitunter dem Zwang ausgesetzt, sich benachteiligenden Strukturen unterzuordnen und nach der nächstbesten Lösung zu suchen.

„... und dann ist es halt schwierig weil die haben halt irgendwelche Vorstellungen und probieren was aus und dann funktioniert nicht und dann - - - also die J. muss immer wieder von Neuen anfangen und kriegt immer so ja du bist ganz gut und dass funktioniert und mach nur so und ein dreiviertel Jahr später dann so ah eigentlich bist du da doch zu langsam und da schaffst du den nächsten Schritt nicht mehr und ahm probiere doch bitte was anderes ... und dann geht das immer so im Kreis“ (RT II, E2, 40)

Anstatt die gesellschaftliche Leistungsnorm und strukturelle Schlechterstellungen der Jugendlichen zu hinterfragen, erleben die Eltern professionelles Handeln nach institutionellen Ablaufmustern als ‚Zwang‘ zur Lösungsfindung in den gegebenen Strukturen. Professionelles Handeln und das Folgen des professionellen Rates kann so auch in Sackgassen führen und so anstatt zur Bewältigung des Übergangs, zum Verbleib in der Warteschleife des Übergangssystems (Ginnold 2008) beitragen. Das Nicht-Anerkennen und Wahrnehmen individueller Wünsche und Bedürfnisse kann zu einem langwierigen Übergangsprozess führen, der von zahlreichen Trial and Error-Ketten begleitet ist und dabei vor allem der Familie und dem\*der Jugendlichen selbst viel Durchhaltevermögen abverlangt:

„aber – es ist --- schwierig mit der Unterstützung also sie laden einen ein zu Gespräche[n] man sagt seine Bedenken, sie sagen naja wir probieren das es wird schon gutgehen und dann sagen sie – die ersten Schritte waren super und eben der nächste Schritt funktioniert leider nicht, das haben wir jetzt ungefähr dreimal gehabt ... in der Schule war das immer ähnlich. ... also es ist ja schön dass es Leute gibt mit Enthusiasmus die dann was versuchen und die A. ist gut die steht immer wieder auf und macht wieder von vorne weiter ich mein dazwischen ist sie ein bisschen depressiv --- aber sie steht immer wieder auf und probierts immer wieder bei der denk ich mir oft woher sie diese ganze Kraft nimmt und wahrscheinlich - - - ja ich glaub es ist ganz schwierig weil der andere Mensch der kennt ja den Mensch nicht der hat sein Programm und versucht halt was er versuchen kann – und bei einigen wird's funktionieren und bei manchen halt nicht ... oder so“ (RT II, E2, 40f.)

E2 befürwortet zwar professionelle und engagierte Unterstützung im Übergang grundsätzlich, weist jedoch darauf hin, dass diese oft nicht bedarfsgerecht und personenorientiert ist. Das Gelingen des Übergangs wird damit trotz Unterstützung zur ‚Glückssache‘, da das professionelle Handeln nach einem bestimmten Schema bei manchen erfolgreich sein mag, bei anderen jedoch nicht. Die Ambivalenz zwischen der Verfügbarkeit professioneller Unterstützung auf Seiten der einen Seite und deren (mancherorts) rezeptförmigen Ausführung auf der anderen Seite wirft bei den Eltern Zweifel in Bezug darauf auf, diese überhaupt zu beziehen und führt zu elterlicher Skepsis gegenüber institutionellen Hilfsangeboten.

Die Struktur von Bildungs- und Ausbildungssystem geben individuellem Handeln einen festgesteckten Rahmen vor. Dabei erleben die Eltern bisweilen einer Verkehrung ihres ursprünglichen Engagements in Bewältigungshandeln und ein Ringen nach Handlungsfähigkeit umschlagen. Die Eltern kritisieren die Rigidität der Systeme, in denen sie und ihre Kinder sich bewegen, anerkennen und befürworten jedoch Versuche, innerhalb dieses wenig flexiblen Rahmens Lösungen zur Individualisierung und Flexibilisierung zu finden. Konkret werden hier etwa Individuelle Förderpläne genannt oder auch das Engagement einzelner (Hilfs-)lehrkräfte, von Professionellen aus der beruflichen Rehabilitation und anderer Gatekeeper.

### 10.2.3 Ressourcen

Die Beibehaltung individueller Handlungsfähigkeit im Übergangsprozess hängt zentral von der Bezugsmöglichkeit externer Ressourcen, aber auch dem Verfügen interner Ressourcen zusammen. Als eindeutig unterstützend werden intrapersonelle Ressourcen und Eigenschaften (sowohl auf Seiten der Eltern als auch der Jugendlichen) von den Eltern genannt wie Durchhaltevermögen und Ausdauer, Optimismus, Selbstvertrauen sowie das Vermögen, eigene berufliche Perspektiven und Zukunftsperspektiven zu entwickeln: „des Schulische und des Psychische oiso diese Vereinheit, dass glücklich san auf da einen Seitn und dass mas begleitet und auf da andern Seite, was e immer alle wollen, dass sie einen Job haben, dass sie mal Geld verdienen“ (RT I, E1, 47)

E1 beschreibt hier die Notwendigkeit einer Balance von ‚Schulischem‘ und ‚Psychischem‘ als Aufgabe der elterlichen Begleitung und Ressource für die Jugendlichen im Übergang. Im Verfolgen bildungs- und berufsbezogener Ziele dürfe die psychosoziale Begleitung nicht aus den Augen verloren werden. Neben dem Ziel, einen Beruf innezuhaben und eigenes Geld zu

verdienen sei ebenso wichtig, glücklich zu sein und in diesem Sinne eigene Vorstellung eines guten Lebens zu entwickeln.

Interpersonelle Ressourcen erweisen sich als deutlich komplexer. Während Akteur\*innen im Kontext des Bildungs- und Berufssystems sowohl als Unterstützung als auch als Hürde wahrgenommen werden (vgl. die folgenden Kategorien), werden ‚systemexterne‘ und selbst gewählte Unterstützungspersonen durchwegs positiv konnotiert. Dies sind etwa Mitglieder von Vereinen oder Elternnetzwerken, Psycholog\*innen oder Freunde (der Jugendlichen als auch eigene). Auch Hobbies und Freizeitaktivitäten der Jugendlichen werden von den Eltern als Resource wahrgenommen. Beispielsweise erläutert werden etwa freiwillige, karitative Arbeit oder das Spielen in einer Band.

Abschließend konnte auch strukturelle Variablen herausgearbeitet werden, die von den Eltern als Ressourcen eingeschätzt werden, zu denen jedoch nicht jederzeit und allgemein Zugang besteht. Dies betrifft die Gewährung ausreichender finanzieller Hilfeleistungen, den Zugang zu Betreuungs- und Versorgungsmöglichkeiten für ihre Kinder mit Behinderung (z.B. im Kontext von Nachmittags- oder Ferienbetreuung), das Internet zur Eigeninformation und Vernetzung der Eltern oder auch die Möglichkeit von inklusiver Schulung in einer gemeinsamen Schule.

#### 10.2.4 Verantwortung

Eltern sehen sich selbst oft als Koordinatoren und Verantwortungsträger in Bezug auf weitreichende Lebensbereiche des Kindes. Dies betrifft nicht nur Entscheidungen im Kontext des institutionalisierten Bildungssystems, sondern auch die Organisation der Freizeit, darunter Peer-Kontakte und diverse Termine mit Professionellen aus unterschiedlichen Bereichen. Dabei scheinen vor allem Verfügbarkeit externer (professioneller) Hilfe, Kontinuität und Leistbarkeit von Unterstützungsleistungen darüber ausschlaggebend, in welchem Maß diese von der Familie bezogen werden.

„Und ahm für meine Tochter war's immer so, ich war immer so so auf der Schiene – ich muss mich darum kümmern, dass das für sie klappt. Und ich muss alles selber schaffen und ich hab das immer, also die Hilfe, die gekommen ist, war schon immer irgendwo ein bisschen, aber es war nie so, dass – also ich hab immer geschaut auf Familie, wir haben immer alles aus der Familie genommen.“ (RT I, E2, 29)

E2 berichtet in dieser Passage von der Verfügbarkeit externer Unterstützung. Diese sei zwar vorhanden, jedoch nur sporadisch, kurzweilig und von geringem Ausmaß. Als einzige Alternative erscheint der Mutter der Bezug interner, familiärer Hilfe. Dies geht jedoch mit erheblichen Anstrengungen einher und ruft bei E2 das Gefühl hervor, „immer auf Schiene“, also immer abrufbereit und funktionsfähig sein zu müssen. Die Mutter erlebt sich damit als zentrale Verantwortungsträgerin für Entscheidungen und deren Folgen.

Gleichzeitig kann eine längerfristige Unterstützung, die auch wichtige Bezugspersonen einbezieht und eine klare Teilung von Verantwortlichkeiten beinhaltet, das Erleben der eigenen Handlungsfähigkeit im Übergangsprozess positiv beeinflussen. E3 beschreibt die Handlungsperspektiven, die sich durch eine Verantwortungsübernahme anderer Personen im Kontext der Methode des Zukunftskreises eröffnet haben:

„also es waren ganz viele Dinge, die sich ergeben haben, wo sich andere auch auch verantwortlich dafür gefühlt haben, ihn auf einem Weg zu begleiten. Und des war a für mich als Mutter schön, erstens amal zu sehen, wie toll, dass Andere auch sehen, dass nicht ich nur die rosa Brille habe – dass sie ihn so wahrnehmen, wie auch ich mit seinen Stärken und Schwächen – und dass sich Andere verantwortlich fühlen, für ihn auch mitzudenken, weil das passiert bei so einem Zukunftskreis, die gehen jetzt \_ die machen ja ned nur einmal etwas, sondern die denken jetzt weiter, die rufen dann dazwischen: ‚Du, mir is eingfallen, ich kenn da den, glaubst tät die Person D das interessieren.‘“ (RT I, E3, 35)

E3 beschreibt hier nicht nur die persönliche Erleichterung aufgrund der Verantwortungsübernahme durch andere, sondern auch die sich dadurch eröffnenden Möglichkeiten für ihren Sohn am Weg in die berufliche Bildung. Als hilfreich erscheinen nicht nur die kontinuierliche professionelle Unterstützung, sondern auch die andauernde Hilfe durch die anderen Bezugspersonen im Zukunftskreis. Durch die Vielfalt an Probemöglichkeiten und die personenzentrierte Unterstützung steht vor allem die selbstbestimmte Entscheidung des Jugendlichen im Zentrum. Als positiv wird Verantwortungsabgabe vor allem dann erlebt, wenn sie nicht mit dem Entzug von Entscheidungs- und Wahlfreiheit einhergeht. Eine geteilte Verantwortung (sowohl von professionellen als auch Personen aus dem Familien- und Bekanntenkreis) auf Basis gemeinschaftlicher Vereinbarungen mit dem\*der Jugendlichen und den Eltern wird als zentrale Form von Unterstützung thematisiert. Geteilte Verantwortung ohne Verlust individueller Entscheidungsautonomie erscheint damit als wesentliches Merkmal von Kooperationsprozessen und trägt zu Selbstbestimmung im Übergangsprozess bei.

Dabei muss differenziert werden, wann und wie viel Verantwortung für welche ‚Art von‘ Prozesse und Entscheidungen zwischen den Jugendlichen mit Behinderung, ihren Eltern und

anderen Unterstützungspersonen übertragen wird. Zudem scheint mit professioneller Unterstützung nicht automatisch eine Abgabe von Verantwortung einherzugehen. Im Vertrauen auf professionellen Rat wird den Familien mitunter die alleinige Verantwortung bei ungünstigen Folgen zugeschrieben. Auch wenn sie im Verlauf des Übergangs zumindest zeitweise professionelle Unterstützung und Begleitung annehmen (müssen), sehen sich manche Eltern bisweilen mit deren Auswirkungen im weiteren Lebensverlauf allein gelassen.

„dann haben wir das immer gehabt mit den Ärzten wo sie gesagt haben „mach das und probier das“ und und dann haben sie mir gesagt aber jetzt geht's ganz gut und du wirst immer schlechter gehen können und sie haben immer es waren immer so viele --- und dann haben wir Untersuchungen gemacht und durch die Untersuchung ist es dann schlechter geworden und es waren so viele - - wo sie was probiert und dann steht am Ende ah es war nicht gut, dass du das probiert hast“ (RT II, E2, 54)

„Ja das ist eben auch, sie hat eben dieses Projekt beim Betrieb B bekommen für begünstigte Behinderte und das ist alles ganz neu und dann – wollten sie eins zu eins die Leistung wie von jedem anderen Lehrling – und es war unmöglich eine Stundenreduzierung zu bekommen oder – sonst irgendeine An\_ Anpassung, also die Anpassungen waren nur so so – damit's schön ausschaut am Papier aber es war nicht's was irgendwie brauchbar gewesen wäre. - - Trotz Arbeitsassistenz und so und die hat auch versucht zu vermitteln, aber es hat einfach – es war keine keine – es wär kein Arbeitsverhältnis zustande gekommen, wir haben das eben aufgegeben, weil das nicht möglich war in dem Rahmen, obwohl vorher gsagt haben, na es wird angepasst und es gibt dann ähm – es ist ein begünstigtes Behindertenverhältnis und und - ja es war einfach nicht akzeptabel, also“ (RT I, E2, 29)

Neben der bisherigen Bedeutung von Verantwortung als ‚Verantwortung tragen‘ tritt in den letzten beiden Passagen die Konnotation von Verantwortung im Sinne von ‚zur Verantwortung gezogen werden‘ deutlicher hervor. Dabei kommt die Frage auf, welche Wahlmöglichkeiten den Jugendlichen und ihren Familien überhaupt zukommen und für welche Art von Entscheidungen den Familien die Verantwortung übertragen wird. Die Aufrechterhaltung einer spezifischen Leistungsnorm trotz Anstellungsverhältnis für begünstigt Behinderte und nicht damit nicht bedarfsgerechte Arbeitsbedingungen stellen ein strukturelles Problem dar, welches auch durch Vermittlungsversuche der Arbeitsassistenz nicht bearbeitet werden kann. E3 beschreibt die als notwendig empfundene, familieninterne Entscheidung, das Arbeitsverhältnis zu beenden. Dies hat schließlich den Entzug finanzieller Förderung zur Folge. Mitunter werden so strukturelle Unzulänglichkeiten als individuelles Versagen umgedeutet und deren Folgen an die Jugendlichen und ihre Familien überantwortet.

Eltern müssen zudem oft die Verantwortung übernehmen, wo institutionelle oder behördliche Zuständigkeiten unklar oder intransparent sind. So werden die Zuständigkeit für diverse Prozesse und Abläufe den Eltern überantwortet:

„na, da müss ma überlegn – in da neunten Schulstufe is er aba nimma in da Schule C und D, sondern er geht in a höhere Schule mit Matura, ja wos dama mit dem Buam – mhm, wo wird des Lesegerät herkuma? ... Jo wos mach ma denn do, auf da Behörde, und der glei wauwau wos mach ma denn do? Wos mach ma? Ihr miast's des entscheiden und jetzt rennt des, eineinhalb Johr lang, was ma in der Zehnten machen und wir wissen's nuimma ned. ... Wann de Person H sogt, es is so schwierig afach äh - - die Behörden dazu über\_ zu überreden, da gibt's so vü Zetteln und ma kumt von aner Behörde zur andern und von ahm Büro ins andere, der Ahne kennt den andern ned und irgendwie“ (RT I, E1, 36)

Die Eltern verantworten meist die gesamte Koordination der Unterstützungsleistungen für ihr Kind und müssen hierbei stetig Priorisierungen dahingehend vornehmen, welcher Weg der richtige sein könnte, welche Entscheidung getroffen wird, welche Unterstützungsleistungen hilfreich, aber auch wirksam und ‚effizient sind‘. Die zahlreichen Meinungen und Ratschläge professioneller Akteur\*innen werden von den Eltern auch als Einmischung erlebt und erschweren ihnen aufgrund des ständigen Abwägens professionellen Rates den Blick auf die kindlichen und familiären Bedürfnisse. Auch die Frage danach, welche Professionellen für wie lange miteinbezogen werden, obliegt zu großen Teilen der elterlichen Verantwortung, insbesondere aufgrund der Kosten für das familiäre Budget. In dieser Hinsicht liegt es oft bei den Eltern, das Wohlfühlen mit gegenüber der Effektivität von professionellen Fachkräften abzuwagen und die Qualität professioneller Unterstützung und Meinung zu erwägen. Die Eltern sehen sich hier mitunter im Zwiespalt, ob sie ihr Handeln nun einer Bedarfs- oder ökonomischen Logik ausrichten sollen. Die Eltern erleben sich so im Übergang ihrer Kinder in einer ‚Managerfunktion‘:

„Weil du musst ja irgendwie zu Logopädie, zur Ergotherapie, ah zur Hippotherapie, ah daneben muast nu des und dann solltest du irgendwie eben schauen, dass dein Kind a soziales Umfeld hat, naja, schaust, versuchst amoi, dass irgendwo singen geht oda was auch imma und du hast plötzlich so einen Trott an Menschen, die du plötzlich bezahlst oder nicht bezahlst, die sozusagen da, die du da so mitnimmst auf dem Weg, die du koordinierst und da Mitten im Fokus ist dein Kind, ja und jeder hat was Gscheides mitzureden und du musst imma wieder abwägen und filtern, is denn des, wos de mahnt, ah dass es doch ned so gscheit .... Is diese Entscheidung unbedingt gut – und dann sogst, na gut, irgendwann muss i mi auf einen Professionisten verlassen. Dann triffst du diese Entscheidung, zwei Jahre später kommst drauf, das war der absolute Kapitalfehler – und so ist dieser Weg mit unseren Kindern pausenlos auch - ah letztendlich sind wir die Einzelkämpfer für sie - aba die immer wieder sich irgendwelche Professionisten mit an Board holen MÜSSEN, aussortieren müssen, filtern müssen, eine Professionisten-Meinung und letztendlich selbst mit dem Kind oder egal wie alt's dann ist, an welcher Weggabelung man grad is, alleine entscheiden muss, wie geht's denn weiter, ja. Welche Empfehlungen nehme ich denn an, ist das noch ein guter Wegbegleiter oder zah i den schon um vü Geld seit Jahren mit und is e ned effektiv ja. ... Es ist wie ein kleines Unternehmen, das man dann irgendwann hat, ja. Wo man dann schauen muss, wie effektiv ist es, wie wie zielorientiert is, ... Ah – und des is unlogistisch eine unglaubliche Herausforderung – und des dann a nu zeitlich koordinieren und dann a nu zielorientiert sein, bringt des was.“ (RT I, E3, 72)

Insofern, als die Professionellen oft Gatekeeper sind und ihre Akquise für den Bezug anderer Unterstützungsleistungen, finanziellen Zuschüssen o.ä. notwendig ist, sind die Eltern nicht nur auf die Zusammenarbeit, sondern auch das Können der Fachkräfte angewiesen. Im Gegensatz zum oben genannten Bild des Einzelkämpfers scheinen die Eltern nun mitunter in passiven Rollen und sind angewiesen auf das wirksame Handeln ihrer professionellen Fürsprecher. Zentral in Bezug auf die Kategorie Verantwortung scheint schließlich die Frage, welche Verantwortlichkeiten im Übergangsprozess wann und an wen übergehen und ob diese für den\*die Jugendlichen und deren Familien vor allem mit erlebter Erleichterung oder Autonomieverlust einhergehen.

#### 10.2.5 Kommunikation

Kommunikation konnte als weitere bedeutsame Bezugskategorie zur Schlüsselkategorie Handlungsfähigkeit herausgearbeitet werden. Dabei thematisieren die Eltern vor allem die Kommunikation zwischen ihnen selbst und Professionellen (mitunter auch gemeinsam mit dem\*der Jugendlichen) sowie die Kommunikation zwischen Eltern und dem\*der Jugendlichen. Auf beide Aspekte soll einzeln eingegangen werden.

Die Kommunikation zwischen Eltern/Kind/Familie und Professionellen gestaltet sich unterschiedlich, je nach Kontext des professionellen Wirkens. Die Eltern nehmen die Kommunikation mit Professionellen als belastend wahr, wenn diese mit Beurteilungs- oder Zuweisungsmacht ausgestattet sind und maßgeblich Selektionsprozesse beeinflussen. Auch frühere Kooperationserfahrungen scheinen die Bereitschaft zu Gesprächen und Zusammenarbeit zu beeinflussen. Insbesondere Lehrpersonen werden dabei als Vertreter\*innen der gesellschaftlichen Leistungsnorm und aufgrund dessen unter Vorbehalten wahrgenommen. Mitunter evozieren schulische Elterngespräche, in denen der Fokus auf Defizite beherrschend ist, bei den Eltern ein Gefühl von Rat- und Hilflosigkeit.

„wenn es [die Schulleistung; Anm. L.T.] passt, ist es ok, aber wenns irgendwie heißt ‚Schauen Sie da sind Defizite und da ist sind Defizite und das klappt nicht so gut‘ dann find ich das recht anstrengend vor allem dann, wo ich nicht weiß, wie ich damit - was ich irgendwie ausbessern oder [wie ich; Anm. L.T.] ihr [der Lehrperson; Anm. L.T.] helfen kann“ (RT II, E1, 54)

Die Kommunikation mit den Lehrkräften wird als stark leistungsbezogen dargestellt und von den Eltern je nach Schulerfolg des Kindes als „ok“ oder „anstrengend“ erlebt. Die Eltern nehmen den ‚Schuljargon‘ als weitgehend defizitorientiert wahr und sich selbst im Zuge einer

solchen Kommunikation mit Professionellen als wenig handlungsfähig. Das Hervorheben von Kompetenzmängeln und Unzulänglichkeiten bei gleichzeitiger Hintanstellung der Adressierung kindlicher Stärken erleben die Eltern als belastend. Sie positionieren sich deshalb mitunter abwehrend und vermeidend gegenüber institutionellen Akteur\*innen.

Als problematisch thematisieren die Eltern in dieser Hinsicht auch, dass kaum Möglichkeiten thematisiert werden, wie sie selbst in ihrer Rolle als Eltern(teil) unterstützend tätig sein können. Die Eltern formulieren in diesem Zusammenhang auch den Wunsch nach wertfreier Sprache und Lösungsorientierung in der Kommunikation mit Professionellen. Die Bereitschaft der Eltern, sich unterstützend einzubringen, findet bei einseitiger Informationsweitergabe und geringer Bereitschaft zur gemeinsamen, kooperativen Lösungsfindung kaum Berücksichtigung. Im Zusammenhang mit der Kommunikation mit Professionellen im Schul- und Übergangssystem formulieren die Eltern zum einen den Wunsch, dass die beruflichen und Zukunftsvorstellungen ihrer Kinder wahrgenommen werden und Anerkennung finden. Dies gilt auch, wenn die Eltern (oder Jugendlichen) ihre Wünsche und Ziele selbst als vermesssen ansehen. Neben diesem Raum-Geben braucht es aber auch einen realistischen Blick im Sinne konkreter, anschlussfähiger Möglichkeiten, um tatsächlich berufliche Selbstbestimmung umzusetzen. Als besonders hoch wird zudem die Forderung von Selbstakzeptanz und der Akzeptanz der eigenen Behinderung angesehen. Zum anderen wird der Wunsch geäußert, auch die eigenen (elterlichen) Bedenken ernst zu nehmen.

In Bezug auf die Kommunikation zwischen ihnen und ihren jugendlichen Kindern sehen die Eltern innerfamiliäre Kommunikation als zentrale Ressource für, thematisieren das Finden einer gemeinsamen Sprache und Gesprächsbasis jedoch auch als Problemfeld. Gerade der Übergangsprozess der Kinder ist oft auch begleitet von gegenseitigem Unverständnis. Die Eltern fühlen sich von ihren Kindern missverstanden, da diese ihre gut gemeinten Unterstützungsversuche nicht anerkennen, sondern problematisieren oder verweigern. Im Gegenzug ist auch das Handeln und der Übergangsverlauf der Jugendlichen für die Eltern vor dem Hintergrund ihrer eigenen Erlebnisse und Werte oft nicht nachvollziehbar, was zu innerfamiliären Konflikten führen kann (vgl. auch die Kategorie ‚Übergangsbiographien im familiären Sozialraum‘).

Das zeitweise Unvermögen, eine ‚gemeinsame Sprache‘ zu finden kann also zum einen auf die unterschiedlichen Erfahrungen zurückgeführt werden, die Eltern und Kinder in der Jugend- und Übergangszeit machen und daraus resultierende differente Wertvorstellungen und Prioritätensetzungen. Zum anderen scheint eine Ambivalenz der Eltern in Bezug auf die elterliche Rolle

oder Positionierung Anlass für innerfamiliäre Konflikte zu sein. Im Allgemeinen kommt den Eltern oftmals eine direkte oder indirekte Vermittlerposition zwischen professionellen Anforderungen, Erwartungen oder Diagnosen und den kindlichen Bedürfnissen zu. Im Wissen um Schwierigkeiten im Übergang und dem Wunsch, diesen Übergang des Kindes bestmöglich und erfolgreich zu unterstützen sind die Familien oft auf die Konsultation externer, fachlicher Hilfe angewiesen.

„Es ist wie ein kleines Unternehmen, das man dann irgendwann hat, ja. Wo man dann schauen muss, wie effektiv ist es, wie wie zielorientiert ist, ... Ah – und des is logistisch eine unglaubliche Herausforderung – und des dann a nu zeitlich koordinieren und dann a nu zielorientiert sein, bringt des was. ... Und das Kind – irgendwann, dass er sogt boa der glaubt, der is ja nur nu irgendwie krank oder so wieder ab\_ abstößen, ... dass des Leben nicht nur aus Therapien oder du dann Therapien einfach anders verpackst.“ (RT I, E3, 72)

Die Mutter erlebt sich im Zwiespalt darüber, wann/ in welchem Ausmaß nun die Bedürfnisse der einzelnen Familienmitglieder im Vordergrund stehen sollen und wann/ in welchem Ausmaß die Anforderungen, die therapeutische, pädagogische oder andere Maßnahmen an die Familie stellen erfüllt werden müssen. Die verdeutlicht den Rollenkonflikt, der für Eltern in Bezug auf die Rolle als Vater/Mutter und jene als ‚Familien-Manager‘ einhergeht und sich aufgrund der vielfältigen Anforderungen im nachschulischen Übergang zuspitzen kann. Die Eltern scheinen in diesem Zusammenhang im familiären Sozialraum eine Stellvertreterposition für die professionellen Fachkräfte einzunehmen:

„ich setz mich hin und lerne mit ihr – aber ... es fällt ihr so schwer - - - und wenn wir gemeinsam gelernt haben ich mein sie kann lesen sie kann grundlegend rechnen und schreiben ... also der Stoff der vierten Klasse kann sie und mehr kann sie halt nicht ... ja und ab und zu ein Buch lesen und nacherzählen das hat schon funktioniert aber es geht nicht mehr oder sie will nicht mehr weiß ich nicht – ich glaub sie will einfach nicht mehr – und dann hats immer gesagt ich will immer viel mehr als die Lehrer von ihr“ (RT II, E2, 54)

Die Eltern befinden sich zeitweise im Widerstreit zwischen ihrer Rolle als Fürsprecher des Kindes und der des Übergangsmanagers\*in, in der auch die Anforderungen der Übergangssituation und externer Professioneller miteinbezogen werden müssen. Die Jugendlichen erleben dieses Verhalten jedoch als Übertreibung, Einmischung und elterliche Fremdbestimmung. Die Hinzuziehung von professionellen Fachkräften, die keine Gatekeeper-Funktion im institutionalisierten Bildungs- und Berufssystem innehaben, sehen die Eltern dabei als wichtige Ressource an. Der Übergang von der Schule in weitere Bildung oder Ausbildung geht damit nicht nur für die Jugendlichen mit dem Verlassen bisher bekannter und dem Annehmen neuer, ungewohnter Rollen einher, sondern führt auch bei den Eltern bisweilen zu Rollenkonflikten. Diese

Rollenkonflikte, die durch das ‚Hereinragen‘ externer Anforderungen und Verpflichtungen aus anderen Sozialräumen in den Sozialraum Familie zu entstehen scheinen, und in familiären Konflikten resultieren, könnten jedoch auch Anlässe für Bildungsprozesse darstellen.

#### 10.2.6 Übergangsbiographien im familiären Sozialraum

Der Übergang des Kindes ist nicht nur Gegenstand familiärer Gespräche, sondern löst im familiären Sozialraum unterschiedliche Reflexionsprozesse aus, nicht zuletzt dadurch, dass die Eltern aufgefordert werden, sich mit ihrer eigenen Übergangsbiographie auseinanderzusetzen. Dies nimmt einen zentralen Stellenwert im familiären Umgang mit dem und der elterlichen Begleitung des Übergangs ein. Als Übergangsbiographie werden hier „reflexive (Re-)Konstruktionen von Übergangserfahrungen [verstanden; Anm. L.T.], die die eigenen Übergangsprozesse zu erklären helfen – nach außen, aber auch nach innen“ (Stauber/ Walther 2007, 42). In dieser retrospektiven Bezugnahme auf die eigene Übergangsbiographie werden auch Reflexionsprozesse bezüglich des kindlichen Übergangsprozesses eingeleitet sowie elterliche Unterstützungsmöglichkeit und Handlungsfähigkeit reflektiert.

„Ja ich überleg mir schon wies bei mir war und dann überleg ich mir noch ok sie hat jetzt irgendwie - andere Voraussetzungen und sie hat ein anderes Umfeld und das ist vielleicht und das ist vielleicht und also ich mach mir viele Gedanken aber - - es ist mir ziemlich fremd so also. Es fällt mir schwer“ (RT II, E2, 10f.)

„bei uns ist es auf der gleichen Ebene also ich – zum Beispiel ich hab diese Möglichkeiten die er hat mit Sehen ja diese Lesegeräte nicht gehabt also wie wir zuerst schon geredet haben, also ich - - ich schau zurück was ich gehabt hab und was er gehabt hat – also was er hat ja - - und da gibt's ganz grundsätzliche Unterschiede er hat dieses alles was ihm hilft und ich habs mir früher ja erarbeiten müssen ja und er hätte es von Grund her was ich mir erarbeiten hab müssen ja und drum will ich ihm immer sagen ja du musst du musst du musst aber ich misch mich eigentlich in sein Leben ein“ (RT II, E1, 29).

Die elterlichen Reflexionen beziehen sich nicht nur darauf, dass sich Übergangslagen und -wege für Jugendliche allgemein verändert und diversifiziert haben, sondern auch auf die besonderen Konstellationen, die sich im Kontext von Behinderung in diesem Übergang auftun (können). Dazu zählen etwa (oftmals fehlende) informelle Unterstützung durch Peers und die im Gegenzug erhöhte Angewiesenheit auf professionelle Fachkräfte. Eltern sehen ihre eigene Handlungsfähigkeit in Bezug auf den kindlichen Übergang mitunter als eingeschränkt an, da sie selbst in ihren Übergangsbiographien differierende Erfahrungen gemacht haben. Dies scheint auch der Fall, wenn Elternteil und Kind mit der gleichen Behinderung leben. Die Eltern

scheinen in diesem Zusammenhang auch dazu aufgefordert, die individuellen und familiären Wertvorstellungen zu hinterfragen.

So zeichnet sich auch der Sozialraum Familie nicht nur als durchwegs positiv aus, sondern auch als ambivalent: Die nachschulische Transition geht auch mit Irritationen aufseiten der Eltern einher, da die Übergangserfahrungen der Kinder mitunter stark von eigenen Erlebnissen abweichen. Auch Eltern erleben den Sozialraum Familie deshalb nicht nur als Ressource für ihre Kinder im Übergang. Gesellschaftliche Diskurse bzgl. Leistungsfähigkeit, Selbstoptimierung und körperlicher Gesundheit/Krankheit prägen mitunter das Bild vom eigenen Kind und können einen eindimensionalen medizinischen und leistungsorientierten Blick auch innerhalb der Familie befördern. Mit Rekurs auf Böhnisch wird so deutlich, dass Übergangsprozesse nicht nur biographische Entwürfe auf Seiten der Jugendlichen herausfordern, sondern ebenso auf Seiten der Eltern. Die Auseinandersetzung mit der eigenen Übergangsbiographie und impliziten Vorstellungen zum Übergang kann elterliche Handlungsfähigkeit stärken. Eine selbstreflexive Begleitung des kindlichen Übergangs mag zu einem erfolgreichen Übergang in weitere Bildung, Ausbildung und Arbeit beitragen. Der Übergang des Kindes kann so zum Anlass für elterliche Bildungsprozesse werden.

#### 10.2.7 Elterliches Wissen und professionelle Deutungshoheit

Als Begleiter und Berater des Kindes werden Eltern oftmals in die Lage versetzt, sich selbst umfangreiches Wissen anzueignen, um für oder gemeinsam mit dem Kind Möglichkeiten auszuloten und Entscheidungen zu treffen. Trotz ihrer elterlichen Expertise für Entwicklung du Bedürfnisse des Kindes sind mitunter Sichtweisen Professioneller dominant und beeinflussen das familiäre Wohlbefinden im Gesamten.

„Und jetzt waren wir erst – was is'n heut für ein Tag? Samstag genau, die Woche waren wir bei der Ärztin A und die hat gesagt, /die Nieren sind okay und irgendwie war die Niere nie ganz in Ordnung ((wird beim Sprechen lauter))/ und auf einmal passt das. Also wir haben gerade so ein Hoch“ (RT I, E2, 17)

Gerade im nachschulischen Übergang ist die Familie auf umfangreiches Orientierungswissen angewiesen: „Wissen, welche Möglichkeiten, weil des is eben ned a [ein] WEG. ... Es gibt tausend Wege. und ähm – hama jetzt den richtigen“ (RT I, E4, 76).

Die Eltern wissen dabei um die strukturell begrenzten Wege für ihre Kinder und müssen sich in diesem Zusammenhang nicht nur Wissen über allgemeine Bildungs- und Ausbildungswwege aneignen, sondern auch bezüglich spezieller Förder- und Unterstützungsmöglichkeiten: „und als Elternteil find ich auch nicht so leicht heraus wo kann ich mein Kind, was jetzt - - nicht so fähig ist, überhaupt unterbringen“ (RT II, E2, 40).

Oftmals sind die Eltern deshalb auf das Wissen professioneller Fachkräfte angewiesen. Die Eltern beschreiben die Kooperation mit Professionellen besonders dann als hilfreich für sich wie auch ihre jugendlichen Kinder, wenn deren Wissen Orientierung gibt, beim Treffen selbst-bestimmter Entscheidungen unterstützt und auf gleicher Augenhöhe stattfindet. Mitunter stehen die Eltern jedoch auch unter Beweispflicht ihrer eigenen Kompetenzen sowie der ihrer Kinder. Eltern wird ihre Deutungsmacht und ihr Wissen darum, was das Beste für das Kind sei und wie man das erreichen könnte, teilweise durch institutionelle Akteur\*innen abgesprochen. Dies zeigt sich etwa darin, dass professionelle Expertise an manchen Stellen aufoktroyiert wird und Bedenken der Eltern in der Zusammenarbeit mit professionellen nicht wahrgenommen oder anerkannt werden: „schwierig mit der Unterstützung also sie laden einen ein zu Gespräche[n,] man sagt seine Bedenken, sie sagen ,Naja wir probieren das, es wird schon gutgehen“ (RT II, E2, 40f.).

Durch den Professionist\*innenstatus kommt den Fachleuten eine Expertise über Abläufe und Entscheidungen zu, was ihnen eine strukturelle Deutungshoheit verleiht und elterliches Wissen herabsetzt, mitunter auch als ungültig erklärt. Das Wissen der Eltern um das eigene Kind wird ignoriert. Es kommt so zu institutionellen Abwertungsmomente elterlichen Wissens.

#### 10.2.8 Individuelle und familiäre Autonomie und Abhängigkeitsverhältnisse

Jugendliche mit Behinderung und ihre Familien sind im Übergangsprozess in weitere Bildung oder Ausbildung in weit mehr Abhängigkeitsverhältnisse eingebunden als dies im Kontext von Nicht-Behinderung der Fall ist. Autonomie meint hierbei die individuelle Einflussnahme auf Übergangsgeschehen und diesbezüglich Entscheidungen. Diese Abhängigkeiten verlaufen auf unterschiedlichen Ebenen und äußern sich für die Familien konkret darin, angewiesen auf Gatekeeper aus verschiedenen Kontexten und deren Handeln zu sein. Dazu zählen etwa Ärzt\*innen, Psycholog\*innen, Angestellte von Behörden, Schulpersonal, Professionelle beruflicher Rehabilitationsmaßnahmen, Vertreter\*innen von Elternnetzwerken oder Vereinen. Im Zuge dieser Abhängigkeitsverhältnisse sind Jugendliche wie auch ihre Eltern oftmals den Bildern

und Klassifikationssystemen professioneller Akteure ausgesetzt. In Bezug auf die Kategorie Verantwortung konnte bereits gezeigt werden, dass die Abgabe von Verantwortung nicht automatisch mit Fremdbestimmung einhergeht sowie, dass auch individuelle Entscheidungen als erzwungen erlebt werden können. Obgleich die Eltern sich und ihre Kinder in manchen Situationen als unter Handlungszwang stehend erleben, werden ihnen die Folgen dieser erzwungenen Entscheidungen im Sinne von accountability attribuiert:

„ja und jetzt macht sie grad einen Kurs, dazwischen war sie sechs Wochen beim Betrieb B, dann hat sich die Narbe entzündet, weil sie so schwere heben und auch diesen diesen Achtstundenarbeitstag, das geht einfach nicht und sie hat sich da sechs Wochen durchgekämpft bis es auch nicht mehr gegangen ist – ähm – ja und jetzt macht sie, da hat sie dann auch noch Geld bekommen vorher, in einem ... Kurs – den hat sie e nur drei Monate gemacht, dann haben sie gesagt, ja Betrieb B probier'n ma das, dann war das eine Katastrophe und dann krieg sie auch kein Geld mehr – und jetzt macht sie einen Kurs einmal die Woche ... – kriegt halt nix und ja ((lacht)) /wir hoffen, dass wir wieder irgendwas besseres finden ((lachend))/ und sie hat halt nur einen Pflichtschulabschluss und dann halt, wenn man nicht so leistungsfähig ist und eigentlich weder die ganze Zeit sitzen soll, noch stehen, ist das halt so ((atmen tief ein)) schwierig“ (RT I, E2, 18)

Zweifelhaft ist, ob hier von einer autonomen Entscheidung die Rede sein kann, wenn sich der Ausbildungsabbruch als scheinbar einzige und letzte Möglichkeit und Notbremse für die Familie darstellt. Die Wahl, weiterzuarbeiten und dabei weitere gesundheitliche Schäden davonzutragen, stellt zu diesem Zeitpunkt keine erwägbare Alternative mehr dar. Mit dem Entzug der Unterstützungsgelder sind im weiteren Verlauf nicht nur Entscheidungs-, sondern auch Handlungsautonomie stärker eingeschränkt. Es kann hier darauf verwiesen werden, dass die Eltern nicht nur individuelle, sondern auch familiäre Autonomie und Abhängigkeitsverhältnisse thematisieren, da sich die Gewährung oder der Entzug finanzieller Unterstützung auf das Familiенbudget auswirkt und auch mangelnde professionelle Unterstützung oftmals durch die Familie, insbesondere die Eltern ausgeglichen werden muss.

Setzt professionelles Handeln die Jugendlichen und ihre Familien vor Entscheidungs- oder Handlungszwänge wird dieses von den Eltern als Bevormundung erlebt. Im Kontext von Kooperationsprozessen mit Professionellen wird professionelles Handeln vor allem dann als unterstützend erlebt, wenn unter Berücksichtigung der Bedürfnisse der Adressat\*innen Möglichkeiten aufgezeigt werden und Entscheidungsprozesse bei steter Wahrung der individuellen und familiären Autonomie begleitet werden. Auch in Bezug auf das Eingehen der Zusammenarbeit selbst wird die Frage nach Autonomie und Zwang virulent: Wenn Jugendliche und Familie nicht einem Nutzungszwang unterworfen werden, also zur Teilnahme und Zusammenarbeit

verpflichtet werden, sondern die Maßnahmen des Übergangssystems freiwillig nutzen können, erscheint dies vielversprechend für gelingende Kooperationsprozesse.

## 11 Partizipative Kooperation als Sozialraum der Möglichkeiten? - Theoriebezogene Interpretation der Ergebnisse und Beantwortung der Forschungsfragen

Im folgenden Kapitel erfolgt die Rückbindung der Ergebnisse an den theoretischen Bezugsrahmen und deren Interpretation.

Der Übergang von der Schule in weitere Bildung, Ausbildung und Beruf ist insbesondere für Jugendliche mit Behinderung mit strukturellen Schwierigkeiten verbunden. Behinderung stellt sich dabei nicht nur als leiblich situiertes Differenzmerkmal dar. Es scheinen vor allem die symbolische Aufladung einer leiblich-verkörperten Differenz und deren Koppelung mit konstruierten Differenzkategorien wie SPF oder Ausbildungsreife, die zu behinderungsbezogener Benachteiligung (im Übergang) führen. Demnach ist Behinderung als Resultat und nicht Ursache (negativer/ benachteiligender) sozialer Zuschreibungen zu fassen. Die Analyse der elterlichen Erlebnisse zeigt, dass die Bezugnahme auf Behinderung oftmals allein auf die Bekräftigung einer gesellschaftlich tradierten (Leistungs-)Norm abzielt, wodurch auch sozialräumliche Zugehörigkeitsordnungen (re-)produziert werden. Gesellschaftliche Norm(al)vorstellungen und behinderungsbezogene, strukturelle Benachteiligung werden mitunter durch institutionelle Ablaufmuster verschleiert und dadurch auch im familiären Sozialraum aktualisiert. Im Zuge ihrer Funktion als Begleiter und Fürsprecher ihrer jugendlichen Kinder setzen deren Bildungsübergänge ebenso für die Eltern Bewältigungsaufforderungen frei. Dabei wirken die strukturellen Chancen und Verwehrnisse in Bezug auf die jugendlichen Übergangsprozesse auf das familiäre Gefüge zurück.

Dabei hat sich im Zuge der Analyse gezeigt, dass (auch im Sinne eines dynamischen Raumbegriffes) Sozialräume nicht universell festgesteckt und sodann pauschal als ermöglichtend oder verwehrend beurteilt werden können. Dezipiert nicht war das Ziel der Arbeit, im Anschluss an das zuvor entworfene theoretische Konzept von partizipativer Kooperation, Sozialräume, je nachdem, ob und wie stark partizipative Kooperation umgesetzt wird, als ‚gut‘ oder ‚schlecht‘ zu klassifizieren (erneut würde dies auch einem dynamischen Raumbegriff sowie auch einem dynamischen Kooperationsverständnis zuwiderlaufen). Vielmehr trat im Zuge der GT-Analyse

die Bedeutung (elterlicher und jugendlicher) individueller Handlungsfähigkeit im Übergangsprozess deutlich hervor. Individuelle Handlungsfähigkeit wird stets gerahmt von sozialräumlichen Strukturen, Prozessen und Praktiken, wobei etwa auch Adressierung und Anerkennung als sozialräumliche Praktiken gefasst werden können. Diese wirken in verwehrender oder ermöglicher Weise auf die erlebte Handlungsfähigkeit. Die in Relation zu dieser Schlüsselkategorie stehenden Kategorien benennen dabei Aspekte, die gewichtigen Einfluss auf das Erleben von Handlungsfähigkeit nehmen. Diese Aspekte weisen unterschiedliche Dimensionen auf, die die Qualität der Handlungsfähigkeit (Erhalt oder Erweiterung, Verminderung oder Verwehrung, Zwang) beeinflussen. Die Ergebnisse weisen darauf hin, dass der Bereitstellung tatsächlich realisierbarer Verwirklichungschancen eine kontinuierliche und personenzentrierte Zusammenarbeit vorausgeht, in der nicht nur Ist- und Soll-Zustand erhoben werden, sondern im Kontext derer individuelle Handlungsfähigkeit gestärkt wird, um capabilities auch tatsächlich nutzen zu können.

Im Folgenden sollen nun die eingangs gestellten Forschungsfragen einer expliziten Beantwortung zugeführt werden.

*Wodurch erleben Eltern soziale Räume im Übergangsprozess ihres Kindes mit Behinderung von der Schule in weitere Bildung, Ausbildung und Beruf als ermöglichtend oder verwehrend?*

*Vermittelt durch die Beeinflussung ihrer und der kindlichen/jugendlichen Handlungsfähigkeit* erleben die Eltern unterschiedliche soziale Räume im Übergangsprozess im Kontext eines Ermöglichungs- und Verwehrungszusammenhangs. Als zentral stellten sich im Zuge der GT-geleiteten Analyse die Aspekte ‚institutionalisierte Leistungsnorm‘, ‚Undurchlässigkeit von Systemgrenzen und institutionelle Ablaufmuster‘, ‚Ressourcen‘, ‚Verantwortung‘, ‚Kommunikation‘, ‚Übergangsbiographien im familiären Sozialraum‘, ‚elterliches Wissen‘ sowie ‚individuelle und familiäre Autonomie‘ dar. Diese rahmen elterliches, jugendliches sowie professionelles Handeln im Übergang. In ihrer Strukturierung individueller Handlungsfähigkeit beeinflussen die genannten Aspekte auch die Nutzungs- und Aneignungsmöglichkeit professioneller Unterstützung im Übergang. Je nach Ausprägung dieser Aspekte im Kontext sozialräumlicher Strukturen, Prozesse oder Adressierungspraktiken ist auch die elterliche Handlungsfähigkeit unterschiedlich dimensioniert. Die Eltern erleben sich (und mitunter auch ihre jugendlichen Kinder) als handlungsfähig, bedingt oder gar nicht handlungsfähig oder als unter Zwang handelnd. Die elterlichen Erzählungen verdeutlichen dabei gerade im Kontext von Behinderung ein enges Zusammenwirken von jugendlicher und elterlicher Handlungsfähigkeit.

Als ‚familiäre Gatekeeper‘ haben die Eltern oft eine Vermittlerfunktion zwischen Bedürfnissen des Kindes und professionellen Interessen inne, was mitunter zu Ambivalenzen bezüglich der eigenen Position und innerfamiliären Konflikten führen kann. Aufgrund differierender Übergangserfahrungen sind die Transitionen der Jugendlichen mit Behinderung für ihre Eltern mitunter auch mit Irritationen verbunden und fordert sie zur Reflexion ihrer eigenen Übergangsbiographie und damit verbundenen Vorstellungen bezüglich eines (gelingenden) Übergangs von der Schule in Ausbildung oder Beruf auf. Diese Reflexionsprozesse werden als einflussreich in Bezug auf die eigene (elterliche) Handlungsfähigkeit sowie der Unterstützungsmöglichkeiten wahrgenommen und können auch als Anlass für elterliche Bildungsprozesse verstanden werden.

Die Zusammenarbeit von Jugendlichen, ihren Eltern und Professionellen erfolgt unter hierarchisch geprägten sozialräumlichen Strukturen. Dies zeigt sich beispielsweise darin, dass den Fachkräften aufgrund des Professionellenstatus‘ die strukturelle Zuschreibung von Expertise und Deutungshoheit über das im jeweiligen Sozialraum zirkulierende Wissen zukommt. Die (erhöhte) Angewiesenheit auf professionelle Unterstützung kann zu einer erlebten Bedrohung individueller und familiärer Autonomie durch professionelles Wirken und Wissen führen. Die Frage nach individueller und familiärer Autonomie bezieht sich dabei nicht nur auf Wahlmöglichkeiten und Entscheidungsfreiheiten, sondern auch auf die Art der Entscheidungen, die den Jugendlichen und ihre Familien obliegen. Auch die Abgabe von Verantwortung kann nicht pauschal beurteilt werden, sondern mit der Frage nach der Aufteilung von Verantwortlichkeit/ accountability verbunden. Es zeigt sich unter Bezugnahme auf die theoretischen Ausführungen zum Capabilities Approach, dass die Wahrnehmung von Entscheidungs- und Handlungsfreiheit nicht erst im Kontext von Arbeit, sondern bereits in der Zeit des Übergangs nach der Schule zentrale Verwirklichungschancen darstellen, wodurch die Frage nach Gerechtigkeit im Übergang neue Brisanz erfährt.

Die Ergebnisse der Analyse weisen auf Problemfelder, aber auch konkrete Wünsche und Veränderungsoptionen, um Handlungsfähigkeit im Kontext von Kooperationsbeziehungen zu stärken. Gelingende Kooperation gestaltet sich gerade dann als Herausforderung, wenn die professionellen Fachkräfte Teil des institutionalisierten Bildungs- und Berufssystem sind, in dem gesellschaftliche Leistungsnormen stetig reproduziert und aktualisiert werden. In diesem Kontext kommt den professionellen Akteur\*innen oftmals eine Beurteilungs- und Selektionsfunktion zu. Durch ihren Status als Professionelle wird ihnen nicht nur Expertise zugeschrieben, sondern sie verfügen damit auch über eine strukturelle Deutungshoheit im Wissen gegenüber den

Jugendlichen und ihren Eltern. Diese erleben professionelles Handeln so mitunter als ‚Selbstläufer‘, der wenig Raum für gemeinsame Gestaltung lässt, und nehmen dadurch ihre individuelle oder auch die familiäre Entscheidungs- und Handlungsautonomie bisweilen als bedroht wahr. Vor dem Hintergrund dieser sozialräumlichen, strukturellen Erschwernisse von Kooperationsbeziehungen kommt aus Sicht der Eltern den professionellen (Adressierungs-)Praktiken insofern eine erhebliche Bedeutung zu, als damit auch Wahlmöglichkeiten und Entscheidungsfreiheiten konfiguriert werden.

Als unterstützend wird professionelles Agieren vor allem dann erlebt, wenn dieses bedürfnisorientiert und personenzentriert erfolgt und sich nicht allein institutionellen Ablaufmustern verschreibt, in denen oftmals nur wenig (anerkannte) Zukunftschancen für Jugendliche mit Behinderung bereitgestellt werden. Allgemeine Wertschätzung, Kompetenz- und Lösungsorientierung, das Wahr- und Ernstnehmen von Berufs- und Zukunftsvorstellungen der Jugendlichen sowie die Anerkennung der elterlichen Expertise und der Eltern als Ressource stellen wesentliche Aspekte für elterliche Partizipation in Kooperationsprozessen dar. Zentrale Bedeutung hat folglich die Anerkennung der Eltern und Jugendlichen als legitime Sprecher\*innen im Kooperationskontexten. Dies führt zur Beantwortung der zweiten Forschungsfrage.

*Welche Implikationen ergeben sich daraus für eine Theorie partizipativer Kooperation?*

Inwiefern partizipative Kooperation als ermöglicher Sozialraum verstanden werden kann, hängt also zentral mit dem Erleben der individuellen Handlungsfähigkeit der Unterstützungsbezieher\*innen (Jugendliche und ihre Eltern/ Familien) zusammen. Die Ergebnisse zeigen, dass der Bezug von professioneller Unterstützung oder auch längerfristige Kooperationsbeziehungen (z.B. mit Lehrpersonen/ der Schule) nicht ohne weiteres hilfreichen und ermöglichen Charakter aufweisen. Kooperation ist also nicht *qua* Kooperation als partizipativ anzusehen. Ebenso sind die thematisierten Aspekte, die die Qualität der erlebten Handlungsfähigkeit beeinflussen, nicht pauschal als ermöglicht oder restriktiv zu beurteilen.

Professionellen Fachkräften im Kontext des institutionalisierten Bildungs- und Ausbildungssystem kommt zumeist die Funktion von Gatekeeping zu, also einer Pförtnerfunktion, wodurch die Individuen auf bestimmte soziale Positionen verweisen, ihnen Zugänge zu (weiteren) Bildungs- und Ausbildungspfaden ermöglicht oder verwehrt werden können. Aufgrund dieses Machtunterschiedes und anderer struktureller Mechanismen sind Kooperationsprozesse zwischen Professionellen, Jugendlichen und ihren Eltern in unterschiedliche Spannungsfelder

eingebettet. Die Ergebnisse lassen auf Wegweiser, aber auch Spannungsfelder schließen, in denen professionelles Handeln im Kontext partizipativer Kooperation changiert.

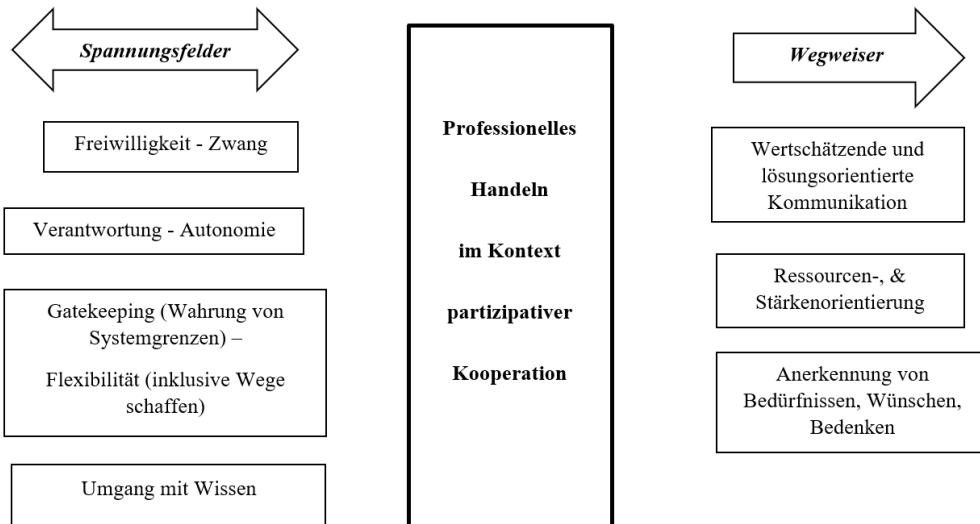


Abbildung 5: Professionelles Handeln im Kontext partizipativer Kooperation

Dies verweist auch darauf, dass Kooperationsbeziehungen nicht statisch, sondern als dynamisch zu fassen sind. Eine Ausbalancierung dieser Spannungsfelder durch Reflexion mag dazu verhelfen, gemeinsam mit den Adressat\*innen professioneller Hilfe nicht nur Handlungs-, sondern auch Möglichkeitsräume zu erschließen.

Diese Spannungsfelder aufgreifend mögen folgende Reflexionsfragen für eine partizipative Ausrichtung und Aufrechterhaltung von Kooperationsprozessen hilfreich sein:

- Werden Möglichkeiten eröffnet, Vorstellungen eines für individuell gut befundenen (Arbeits-)Lebens auszubilden, die dann auch anerkannt und ernsthaft bearbeitet werden?
- Wie stark beherrschen Leistungsnormen und Defizitorientierungen sozialräumliche Adressierungen der Jugendlichen mit Behinderung und ihrer Familien?
- Werden Leistungsnormen Gegenstand kritischer Diskussion oder werden sie unhinterfragt akzeptiert und das individuelle und kollektive Handeln allein danach ausgerichtet, diesen zu entsprechen?

- Wird nach Möglichkeiten zur Flexibilisierung starrer Strukturen und zur Arbeit über Systemgrenzen hinweg gesucht?
- Welcher Wert kommt professionellem Wissen, welcher elterlichem Wissen und dem Wissen der Jugendlichen zu?
- Wann, inwieweit und mit welcher Notwendigkeit wird familiäre und individuelle Autonomie in Bezug auf Übergangsprozesse und -entscheidungen eingeschränkt?
- Wie können Abhängigkeitsverhältnisse möglichst gering gehalten werden?
- Wie gestaltet sich der Austausch zwischen Jugendlichen, Eltern und Professionellen? Geht dieser über einseitige Informationsweitergabe hinaus?
- Wo können unter Einbeziehung aller verfügbaren Ressourcen flexible Wege und inklusive Möglichkeitsräume geschaffen werden?
- Welche Verantwortlichkeiten werden geteilt? Kommt es zu geteilter Verantwortlichkeit/ accountability in Bezug auf (mögliche negative) Folgen?

## 12 Resümee

Zuletzt erfolgt eine kurze Rekapitulation der Masterarbeit sowie einige Ausführungen in Bezug auf die Grenzen dieser Arbeit, ab- und anschließende Fragen.

In der vorliegenden Masterarbeit wird die bislang wenig beforschte Thematik um die Erlebnisse von Eltern im Übergangsprozess von der Schule in weitere Bildung oder Ausbildung ihres Kindes mit Behinderung aufgegriffen. Dabei wird der Fokus auf Behinderung als sozial konstruiertes Differenzmerkmal gelegt, das nicht nur mit individueller, sondern struktureller Benachteiligung einhergeht. Vor dem Hintergrund des Begriffes Befähigungsgerechtigkeit, wie er im CA darlegt wird, und unter Bezugnahme auf sozialräumliche Anschlüsse ein theoretisches Konzept partizipativer Kooperation entwickelt. Im Kontext eines FWF-Forschungsprojektes konnten dabei drei Gruppendiskussionen von Elternteilen (konzipiert als Reflecting Teams) als qualitative Datenbasis für eine Analyse gemäß der konstruktivistischen Grounded Theory herangezogen werden. Besonders deutlich zeigt sich theoretisch wie im Kontext der Analyse die Bedeutung symbolischer Zuschreibungsprozesse auf konkrete Handlungsfähigkeit. Eine sozialräumliche und gerechtigkeitstheoretische Perspektive erwiesen sich in diesem Zusammenhang insofern als fruchtbar, als durch sie verdeckte hierarchische Strukturen dekonstruiert

werden können und die mehrdimensionale Beschaffenheit von Kooperationsprozessen in den Fokus rückt.

Im Kontext sozialer Ungleichheit kommt insbesondere intersektionale Perspektiven eine hohe Bedeutung zu. Auch das Differenzmerkmal Behinderung ist dabei als in sich heterogen und intersektional zu fassen und wechselwirkt mit anderen Differenzkategorien. Obgleich der an manchen Stellen erfolgten Skizzierung dieser Zusammenhänge stand eine intersektionale Analyse nicht im Fokus der vorliegenden Arbeit. Gerade in Bezug auf strukturelle Benachteiligung in diesem Bildungsübergang erscheint sie für weitere Forschungen (gerade auch aus gerechtigkeits- und sozialräumlicher Sicht) als vielversprechend.

In theoretischer Hinsicht scheinen gerade im Hinblick auf den Zusammenhang zwischen sozialen Räumen und individueller Handlungsfähigkeit aneignungs- und anerkennungstheoretische Ansätze interessant und anschlussfähig. Deren Hinzuziehung hätte jedoch den Rahmen der vorliegenden Arbeit gesprengt, eröffnet jedoch Perspektiven im Hinblick auf zukünftige Forschungen. Die Wechselwirkungen dieser beiden Konstrukte in Bezug auf sozialräumliche Subjektpositionierungen geben Anlass für weitere, vertiefende Forschung, konnten in dieser Arbeit jedoch nicht mehr berücksichtigt werden.

Die Implikationen der jugendlichen Übergangsprozesse auf die Transformation elterlicher Selbst- und Weltverhältnisse konnten zwar, gerade im Hinblick auf die Reflexion der elterlichen Übergangsbiographie und damit verbundener individueller und familiärer Wertvorstellungen, angedacht werden. Eine Analyse von elterlichen Bildungsprozessen konnte jedoch an dieser Stelle nicht realisiert werden und wäre auch methodisch auf Basis der verfügbaren qualitativen Daten nicht möglich. Hier zeigt sich eine weitere Grenze dieser Arbeit, allerdings auch eine vielversprechende Anschlussmöglichkeit im Kontext qualitativer Bildungsforschung.

## 13 Literaturverzeichnis

Andersen, T. (1990): Das Reflektierende Team. Dialoge und Dialoge über Dialoge. Dortmund: Verlag modernes lernen.

Artikel 27 der UN-BRK zu Inklusion in Arbeit und Beruf: <https://www.behindertenrechtskonvention.info/arbeit-und-beschaeftigung-3921/> (letzter Zugriff: 10.2.2021)

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2006): Bildung in Deutschland 2006 Online unter: [www.bildungsbericht.de](http://www.bildungsbericht.de) (letzter Zugriff: 10.2.2021).

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2008): Bildung in Deutschland 2008. Ein indikatorgestützter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich I. Bielefeld.

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, Vol. 17, No. 7, 682-699.

Bagnall, C. L./ Skipper, Y./ Fox, C. L. (2019): 'You're in this world now': Students', teachers', and parents' experiences of school transition and how they feel it can be improved. In: British Journal of Educational Psychology, Vol. 90, 206–226.

Bergold, J./ Thomas, S. (2012): Partizipative Forschungsmethoden: Ein methodischer Ansatz in Bewegung. In: Forum Qualitative Sozialforschung/ Forum Qualitative Research, Jg. 30, H. 1, Art. 30. Online unter: <https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1801/3333> (letzter Zugriff: 6.6.2021)

Bergs, L./ Niehaus, M. (2016): Bedingungsfaktoren der Berufswahl bei Jugendlichen mit einer Behinderung. Erste Ergebnisse auf Basis einer qualitativen Befragung. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Jg. 30, 1-14.

Beveridge, S. (2005): Children, Families and Schools. Developing partnerships for inclusive education. New York: Taylor und Francis.

Biewer, G./ Fasching, H. (2014): Von der Förderschule zum inklusiven Bildungssystem - die Perspektive der Schulentwicklung. In: Heimlich, U./ Kahlert, J. (Hrsg.): Inklusion in Schule und Unterricht. Wege zur Bildung für alle. Stuttgart: Kohlhammer, 118-152.

Biewer, G./ Fasching, H./ Koenig, O. (2009): Teilhabe von Menschen mit einer intellektuellen Beeinträchtigung an Bildung, Arbeit und Forschung. In: SWS-Rundschau, Jg. 49, H. 3, 391-403.

Biewer, G./ Proyer, M./ Kremsner, G. (2017): Inklusive Schule und Vielfalt. Stuttgart: Kohlhammer.

Biermann, H. (2013): Inklusiver Ausbildungs- und Arbeitsmarkt oder: Benachteiligt durch Förderung. In: Thielen, M./ Katzenbach, D./ Schnell, I. (Hrsg.): Prekäre Übergänge. Erwachsenwerden unter den Bedingungen von Behinderung und Benachteiligung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 37-64.

Böhm, S./ Baumgärtner, M./ Dwertmann, D. (Hrsg.) (2013): Berufliche Inklusion von Menschen mit Behinderung. Best Practices aus dem ersten Arbeitsmarkt. Berlin: Springer.

Böhnisch, L. (2018): Sozialpädagogik der Lebensalter. Eine Einführung. Weinheim: Beltz Juventa.

Böhnisch, L./ Lenz, K./ Schröer, W. (2009): Sozialisation und Bewältigung. Eine Einführung in die Sozialisationstheorie der zweiten Moderne. Weinheim: Juventa.

Böhnisch, L./ Schröer, W. (2004): Stichwort. Soziale Benachteiligung und Bewältigung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Jg. 7, H. 4, 467-478.

Bonvin, J.-M./ Glaser, D. (2010): Making them Employable or Capable? Social Integration Policies at a Crossroads. In: Otto, H.-U./ Ziegler, H. (Eds.): Education, Welfare and the Capabilities Approach. A European Perspective. Opladen/ Farmington Hills: Budrich, 71-84.

Bourdieu, P. (1991): Physischer, sozialer und angeeigneter physischer Raum. In: Wentz, M. (Hrsg.): Stadt-Räume. Frankfurt/ Main: Campus, 25-34.

Butz, B./ Deeken, S. (2014): Subjektbezogene Berufsorientierung – Individueller Lernprozess und kooperative Aufgabe. In: Pötter, N. (Hrsg.): Schulsozialarbeit am Übergang Schule – Beruf. Wiesbaden: Springer, 97-113.

Charmaz, K. (2006): Constructing Grounded Theory. Los Angeles: Sage.

- Charmaz, K. (2011): Den Standpunkt verändern. Methoden der konstruktivistischen Grounded Theory. In: Mey, G./ Mruck, K. (Hrsg.): Grounded Theory Reader. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 181-205.
- Charmaz, K. (2014): Constructing Grounded Theory. Los Angeles: Sage.
- Cook, T./ Swain, J./ French, S. (2001): Voices from Segregated Schooling: towards an inclusive education system. In: Disability & Society, Vol. 16, No. 2, 293-310.
- Conney, B.F. (2002): Exploring Perspectives on Transition of Youth With Disabilities: Voices of Young Adults, Parents, and Professionals. In: Mental Retardation, Vol. 40, No. 6, 425-435.
- Czollek, L.H./ Perko, G./ Kaszner, C./ Czollek, M. (2019): Praxishandbuch Social Justice und Diversity. Theorien, Training, Methoden, Übungen. Weinheim: Beltz Juventa.
- Daborer, E. (2020): Bildungsübergänge von Jugendlichen mit Behinderung und die Bedeutung ihrer Eltern im Kontext sozialer Ungleichheit. Universität Wien: Masterarbeit.
- Dabrock, P. (2008): Befähigungsgerechtigkeit als Ermöglichung gesellschaftlicher Inklusion. In: Otto, H.-U./ Ziegler, H. (Hrsg.): Capabilities – Handlungsbefähigung und Verwirklichungschancen in der Erziehungswissenschaft. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 17-53.
- Dausien, B. (1996): Biographie und Geschlecht. Zur biographischen Konstruktion sozialer Wirklichkeit in Frauenlebensgeschichten. Bremen: Donat, 613-614.
- Dederich, M. (2007): Körper, Kultur und Behinderung. Eine Einführung in die Disability Studies. Bielefeld: transcript.
- Dederich, M. (2020): Inklusion: In: Weiß, G./ Zirfas, J. (Hrsg.): Handbuch Bildungs- und Erziehungsphilosophie. Wiesbaden: Springer, 527-536.
- Dederich, M./ Greving, H./ Mürner, C./ Rödler, P. (Hrsg.) (2013): Behinderung und Gerechtigkeit. Heilpädagogik als Kulturpolitik. Gießen: Psychosozial Verlag.
- Dedering, H. (1994): Einführung in das Lernfeld Arbeitslehre. München: Oldenbourg.
- Deinet, U./ Reutlinger, C. (Hrsg.) (2004): „Aneignung“ als Bildungskonzept der Sozialpädagogik. Beiträge zur Pädagogik des Kindes- und Jugendalters in Zeiten entgrenzter Lernorte. Wiesbaden: Springer VS.

- Deinet, U./ Reutlinger, C. (2014): Tätigkeit – Aneignung – Bildung. Einleitenden Rahmungen. In: dies. (Hrsg.): Tätigkeit – Aneignung – Bildung. Positionierungen zwischen Virtualität und Gegenständlichkeit. Wiesbaden: Springer, 11-30.
- Deinet, U./ Reutlinger, C. (2020): Aneignung. In: Bollweg, P./ Buchna, J./ Coelen, T./ Otto, H.-U. (Hrsg.): Handbuch Ganztagsbildung. Wiesbaden: Springer, 1719-1728.
- Dietz, G.-U./ Matt, E. (1994): Begrenzte Handlungsspielräume bei der Berufsfindung: Der Übergang von Haupt- und Sonderschülern in das Ausbildungssystem. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Jg. 90, H. 5, 510-524.
- DIMDI (Deutschen Institut für Medizinische Dokumentation und Information) (2004): ICF. Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit. Köln: DIMDI.
- Eckert, A. (2007): Familien mit einem behinderten Kind. Zum aktuellen Stand der wissenschaftlichen Diskussion. In: Behinderte Menschen, Jg. 2007, H. 1, 40-53. Online unter: <http://bidok.uibk.ac.at/library/beh-1-07-eckert-kind.html> (letzter Zugriff: 25.5.2021)
- Eckert, A. (2014). Kooperation von Elternhaus, Kindergarten und Schule. In: Wilken, U./ Jeltisch-Schudel, B. (Hrsg.): Elternarbeit und Behinderung. Empowerment – Inklusion – Wohlbefinden. Stuttgart: Kohlhammer, 117–128.
- 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, Jg. 57, H. 1, 76-90.
- Essen, F. van (2013): Soziale Ungleichheit, Bildung und Habitus. Möglichkeitsräume ehemaliger Förderschüler. Wiesbaden: Springer.
- Euteneuer, M. (2020): Familie, Bildungseinrichtungen und Übergänge. In: Ecarius, J./ Schierbaum, A. (Hrsg.): Handbuch Familie. Erziehung, Bildung und pädagogische Handlungsfelder. Wiesbaden: Springer, 1-18.
- Fabel-Lamla, M./ Thielen, M. (2011): Interprofessionelle Kooperation. In: Thielen, M. (Hrsg.): Pädagogik am Übergang. Arbeitsweltvorbereitung in der allgemeinbildenden Schule. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 61-69.

Fasching, H. (2013): Grounded Theory als Methodologie in der lebensgeschichtlichen Forschung mit Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung. In: Heilpädagogische Forschung, Jg. 39, H. 3, 125-139.

Fasching, H. (2016): Nachschulische Arbeits- und Lebenssituation von jungen Frauen und Männern mit intellektueller Beeinträchtigung in Österreich. Eine Verbleibs- und Verlaufsstudie fünf Jahre nach Beenden der Schule. In: VHN, Jg., H. 4, 290-306.

Fasching, H. (2018): Unterstützungsmaßnahmen zur Ausbildungs- und Arbeitsmarktinklusion von behinderten und ausgrenzungsgefährdeten Jugendlichen in Österreich. In: Quenzel, G./ Hurrelmann, K. (Hrsg.): Handbuch Bildungsarmut. Wiesbaden: Springer, 853-878.

Fasching, H. (2019): Einleitender Beitrag zum Thema. In: dies. (Hrsg.): Beziehungen in pädagogischen Arbeitsfeldern und ihren Transitionen über die Lebensalter. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 17-27.

Fasching, H. (2020): Systemisch leiten lassen in der partizipativen Forschung. In: Systeme, Jg. 34, H. 2, 141-158.

Fasching, H./ Felbermayr, K. (2019a): "Kooperation für Inklusion in Bildungsübergängen" - Ein Blick zurück und nach vorne. In: Lindmeier, C./ Fasching, H./ Lindmeier, B./ Sponholz, D. (Hrsg.): Inklusive Berufsorientierung und berufliche Bildung - Aktuelle Entwicklungen im deutschsprachigen Raum. 2. Beiheft Sonderpädagogische Förderung heute, 312-323.

Fasching, H./ Felbermayr, K. (2019b): „Please, treat me respectful“. Partizipative Forschung mit Jugendlichen mit Behinderung zu ihren Kooperationserfahrungen im Übergang von der Schule in (Aus-)Bildung und Beschäftigung. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, Jg. 70, 442-453.

Fasching, H./ Felbermayr, K./ Hubmayer, A. (2017): Forschungsnotiz Kooperation für Inklusion in Bildungsübergängen. In: SWS-Rundschau, Jg. 57, H. 3, 305-323.

Fasching, H./ Koenig, O. (2010): Arbeitsmarktpolitische Unterstützungsmaßnahmen in Österreich. Dokumentation der bundesweiten Trägerbefragung arbeitsmarktpolitischer Unterstützungsmaßnahmen. Datenband II der dreibändigen Reihe ‚Die Übergangs-, Unterstützungs- und Beschäftigungssituation von Menschen mit einer intellektuellen Behinderung in Österreich‘. Wien. Online unter: <https://vocational-participati>

[on.univie.ac.at/fileadmin/user\\_upload/proj\\_intellectual\\_disabilities/Fasching\\_Koenig\\_2010\\_\\_Bd.\\_II\\_-\\_Letztversion.pdf](https://vocational-participation.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/proj_intellectual_disabilities/Fasching_Koenig_2010__Bd._II_-_Letztversion.pdf) (letzter Zugriff: 8.2.2021).

Fasching, H./ Mursec, D. (2010): Schulische Ausgangssituation und Übergang in Ausbildung und Beruf in Österreich. Dokumentation der bundesweiten Befragung der Bezirks-schulinspektor/innen und Eltern. Datenband I der dreibändigen Reihe ‚Die Übergangs-, Unter-stützungs- und Beschäftigungs-situation von Menschen mit einer intellektuellen Behinderung in Österreich‘. Wien. Online unter: [https://vocational-participation.univie.ac.at/fileadmin/user\\_upload/proj\\_intellectual\\_disabilities/Fasching\\_Mursec\\_2010\\_\\_Bd.\\_I\\_-\\_Letztversion.pdf](https://vocational-participation.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/proj_intellectual_disabilities/Fasching_Mursec_2010__Bd._I_-_Letztversion.pdf) (letzter Zugriff: 8.2.2021).

Felbermayr, K./ Hubmayer, A./ Fasching, H. (2018): Wege der Kooperation mit der Familie: Bedingungen für eine gelingende Zusammenarbeit am Übergang Schule - (Aus-)Bildung, Beschäftigung. In: Kapella, O./ Schneider, N.F./ Rost, H. (Hrsg.): Familie - Bildung - Migration. Familienforschung im Spannungsfeld zwischen Wissenschaft, Politik und Praxis. Opladen/ Toronto: Budrich, 167-179.

Felbermayr, K./ Fasching, H./ Hubmayer, A. (2019): Beratung mit Emotion und Aktion – Wie ein Elternteil die Berufsberatung seines Kindes mit Behinderung erlebt. In: Lindmeier, C./ Fasching H./ Lindmeier, B./ Sponholz, D. (Hrsg.): Inklusive Berufsorientierung und berufliche Bildung – aktuelle Entwicklungen im deutschsprachigen Raum (=2. Beiheft Sonderpädagogische Förderung heute). Weinheim: Beltz, 287-297.

Felbermayr, K./ Fasching, H./ Engler, S. (2021, im Druck): Qualitativ, partizipativ und reflektiv. Partizipative Kooperation am inklusiven Bildungsübergang erforschen. In: Reihe der Kommission für Qualitative Bildungs- und Biographieforschung (QBBF) der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGFE). Opladen/ Toronto Budrich, 1-15.

Felder, F. (2012): Inklusion und Gerechtigkeit. Das Recht behinderter Menschen auf Teilhabe. Frankfurt/ Main: Campus.

Felkendorff, K./ Lischer, E. (Hrsg.) (2005): Barrierefreie Übergänge? Jugendliche mit Behinderungen und Lernschwierigkeiten zwischen Schule und Erwerbsarbeit. Zürich: Pestalozzianum.

Foucault, M. (1992): Andere Räume. In: Barck, K./ Gente, P./ Pars, H./ Richter, S. (Hrsg.): Aisthesis. Wahrnehmung heute oder Perspektiven einer anderen Ästhetik. Leipzig: Reclam, 34-46.

Francis, G.L./ Regester, A./ Reed, A.S. (2019): Barriers and Supports to Parent Involvement and Collaboration During Transition to Adulthood. In: Career Development and Transition for Exceptional Individuals, Vol. 42, No. 4, 235-245.

Fuchs, S./ Tippelt, R. (2012): Bereichsübergreifende Kooperation als Notwendigkeit für erfolgreiche Übergänge im Bildungssystem. In: Berkemeyer, N./ Beute, S./ Järvinen, H./ Ophuysen, S. van (Hrsg.): Übergänge bilden. Lernen in der Grund- und weiterführenden Schule. Köln: Carl Link, 73-98.

Galiläer, L. (2011): Auf dem Weg zur Inklusion? Übergänge und Ausbildung von Jugendlichen mit Behinderung. bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online, Jg. 5 (Spezialausgabe), 1-14.

Ginnold, A. (2008): Der Übergang Schule Beruf von Jugendlichen mit Lernbehinderung: Einstieg – Ausstieg – Warteschleife. Weinheim: Klinkhardt.

Glaser, B.-G./ Strauß, C. (2008): The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research. Chicago: Aldine Transaction.

Haeberlin, U. (1998): Im Lernen beeinträchtigte Schüler fördern und integrieren und nach der Schule in Arbeits- und Perspektivlosigkeit entlassen? In: Angerhoefer, U./ Dittmann, W. (Hrsg.): Lernbehindertenpädagogik. Eine institutionalisierte Pädagogik im Wandel. Neuwied: Luchterhand, 19-32.

Haraway, D. (1988): Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective. In: Feminist Studies, Vol. 14, 575-599.

Herzog, W./ Neuenschwander, M.P./ Wannack, E. (2006): Berufswahlprozess. Wie sich Jugendliche auf ihren Beruf vorbereiten. Bern: Haupt.

Hetherington, S.A./ Durant-Jones, L./ Johnson, K./ Nolan, K./ Smith, E./ Taylor-Brown, S./ Tuttle, J. (2010): The Lived Experiences of Adolescents with Disabilities and Their Parents in Transition Planning. Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, Vol. 25, No. 3, 163-172. <https://doi.org/10.1177/1088357610373760>

Hopf, C. (2007): Forschungsethik und qualitative Forschung. In: Flick, U./ von Kardorff, E./ Steinke, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, 589-600.

Hubmayer, A./ Felbermayr, K./ Fasching, H. (2018): Kooperation für Inklusion in Bildungsübergängen. Herausforderungen beim Feldzugang und forschungsethische Standards. In: Feyerer, E. et al. (Hrsg.): System, Wandel, Entwicklung. Akteurinnen und Akteure inklusiver Prozesse im Spannungsfeld von Institution, Profession und Person. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 323-330.

Hummrich, M. (2011): Jugend und Raum. Exklusive Zugehörigkeitsordnungen in Familie und Schule. Wiesbaden: VS Springer.

Hummrich, M./ Budde, J. (2016): Jugend im Spannungsfeld von Teilhabe und Individuation. Biografische und institutionelle Möglichkeitsräume der Inklusion. In: Böing, U./ Köpfer, A. (Hrsg.): Be-Hinderung der Teilhabe. Soziale, politische und institutionelle Herausforderungen inklusiver Bildungsräume. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 44-59.

Husny, M./ Fasching, H. (2020): The consulting of executive practitioners in participative co-operation: how professionals view the inclusive transition process of youths with disabilities in Austria. In: European Journal of Special Needs Education, 15 pages.  
<https://doi.org/10.1080/08856257.2020.1862338>

Janz, F./ Terfloth, K. (2009): Empirische Forschung im Kontext geistiger Behinderung. Heidelberg: Universitätsverlag Winter.

Kessl, F./ Reutlinger, C. (2010): Sozialraum. In: Reutlinger, C./ Fritzsche, C./ Lingg, E. (Hrsg.): Raumwissenschaftliche Basics. Wiesbaden: Springer, 247-255.

Kleemann, F./ Krähnke, U./ Matuschek, I. (2013): Interpretative Sozialforschung. Eine Einführung in die Praxis des Interpretierens. Wiesbaden: Springer.

Koch, B. (2015): Berufsorientierung in einer inklusiven Schule. bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online, 27, 1-18.

Koenig, O. (2013): Enabling und Disabling Spaces im Übergang ins Erwachsenenalter von Menschen mit Lernschwierigkeiten. In: Zeitschrift für Inklusion. Online unter:  
<https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/6>

Koenig, O. (2014): Erwerbsarbeit als Identitätsziel. Ein Modell von Möglichkeiten für Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung. Wiesbaden: Springer.

Koenig, O. / Fasching, H. / Krög, W. / Biewer, G. (2010): Von der Schule in den Beruf - von der Integration in den Ersatzarbeitsmarkt? Zur Situation Jugendlicher und junger Erwachsener mit intellektueller Beeinträchtigung in Österreich. In: Schildmann, U. (Hrsg.), Umgang mit Verschiedenheit in der Lebensspanne. Behinderung - Geschlecht - kultureller Hintergrund - Alter/Lebensphasen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 190-201.

Kohli, M. (1985): Die Institutionalisierung des Lebenslaufs. Historische Befunde und theoretische Argumente. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Jg. 37, 1-29.

Koller, H.-C. (2011): Anders werden. Zur Erforschung transformatorischer Bildungsprozesse. In: Breinbauer, I.M./ Weiß, G. (Hrsg.): Orte des Empirischen in der Bildungstheorie. Einsätze theoretischer Erziehungswissenschaft II. Würzburg: Königshausen und Neumann, 108-123.

Koller, H.-C. (2014): Subjektivation und transformatorische Bildungsprozesse im Interview mit Hakan Salman. In: ders. / Wulfthange, G. (Hrsg.): Lebensgeschichte als Bildungsprozess? Bielefeld: Transcript, 217-237.

Köpfer, A. (2017): Schulische Inklusion zwischen Differenzen und Differenzsetzungen – Annäherungen an Raumproduktion und Raumaneignung im Kontext professioneller Kooperationsprozesse. In: Zeitschrift für Inklusion, Vol. 1, H. 4. Online unter: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/452> (letzter Zugriff am 27.3.2021)

Kreckel, R. (2001): Soziale Ungleichheit. In: Otto, H.-U./ Thiersch, H. (Hrsg.): Handbuch Sozialarbeit/ Sozialpädagogik. Neuwied: Luchterhand, 1729-1735.

Kremsner, G. (2017): Transitionen durch und mit „Forschung so inklusiv wie möglich“? In: Fasching, H./ Geppert, C./ Markarova, E. (Hrsg.): Inklusive Übergänge. (Inter)nationale Perspektiven auf Inklusion im Übergang von der Schule in weitere Bildung, Ausbildung oder Beschäftigung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 263-274.

Lengersdorf, J./ Hagemann, A. (2021): Raum für Inklusion. Schule als Lernort für Alle gestalten und nutzen. Wiesbaden: Springer Spektrum.

Leodolter, S. (2021): Elterliche Wahrnehmung der Kooperation mit professionellen Unterstützungsfiguren für Jugendliche mit Behinderung am Übergang von der Sekundarstufe I in die Sekundarstufe II oder in die Beschäftigung. Masterarbeit: Universität Wien.

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, Jg. 60, H. 3, 308-322.

Lindmeier, B./ Schrör, N. (2015): Bedingungen des Übergangs von Jugendlichen im Grenzbereich der Förderschwerpunkte Lernen und geistige Entwicklung in die berufliche Bildung. In: Teilhabe, Jg. 54, H. 4, 150-156.

Lindmeier, C. (2012): Soziale Gerechtigkeit und Behinderung. In: Behinderte Menschen. Zeitschrift für gemeinsames Leben, Lernen und Arbeiten, H. 2, 17-33. Online unter: <http://bidok.uibk.ac.at/library/beh-2-12-lindmeier-gerechtigkeit.html#idm329> (letzter Zugriff: 17.7.2021).

Lindmeier, C. (2014): Übergänge von jungen Erwachsenen mit Behinderung/Benachteiligung in die Erwachsenen- und Berufswelt barrierefrei gestalten – was heißt das? In: Sonderpädagogische Förderung heute, Jg. 59, H. 1, 92-103.

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

Loeken, H./ Windisch, M. (2013): Behinderung und Soziale Arbeit. Beruflicher Wandel – Arbeitsfelder – Kompetenzen. Stuttgart: Kohlhammer.

Löw, M. (2001): Raumsoziologie. Frankfurt/ Main: Suhrkamp.

Löw, M./ Geier, T. (2014): Einführung in die Soziologie der Bildung und Erziehung. Opladen: Budrich.

Löw, M./ Sturm, G. (2019): Raumsoziologie. Eine disziplinäre Positionierung zum Sozialraum. In: Kessl, F./ Reutlinger, C. (Hrsg.): Handbuch Sozialraum. Grundlagen für den Bildungs- und Sozialbereich. Wiesbaden: Springer, 3-21.

Love, H.R./ Zagona, A./ Kurth, J.A./ Miller, A.L. (2017): Parents' experiences in education decision-making for children and youth with disabilities. In: *Inclusion*, Vol. 5, No. 3, 158-172.

Lütje-Klose, B./ Urban, M. (2014): Professionelle Kooperation als wesentliche Bedingung inklusiver Schule- und Unterrichtsentwicklung. Teil 1: Grundlagen und Modelle inklusiver Kooperation. In: *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, Jg. 83, H. 2, 112-123.

Lütje-Klose, B./ Willenbring, M. (1999): „Kooperation fällt nicht vom Himmel“ – Möglichkeiten der Unterstützung kooperativer Prozesse in Teams von Regelschullehrerin und Sonderpädagogin aus systemischer Sicht. In: *Behindertenpädagogik*, Jg. 38, 2-31.

Maier, M.S. (2013): „Schule ist Schrott“ – Jugendliche Selbstbehauptung und pädagogische Praktiken im Spannungsfeld von Aktivierungspolitik und der Pädagogik am Übergang. In: dies./ Vogel, T. (Hrsg.): *Übergänge in eine neue Arbeitswelt? Blinde Flecke der Debatte zum Übergangssystem Schule-Beruf*. Wiesbaden: Springer, 203-224.

Maier, M.S./ Vogel, T. (Hrsg.) (2013): *Übergänge in eine neue Arbeitswelt? Blinde Flecke der Debatte zum Übergangssystem Schule-Beruf*. Wiesbaden: Springer.

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: Klinkhardt, 41-49.

Mecheril, P./ Hoffarth, B. (2009): Adoleszenz und Migration. Zur Bedeutung von Zugehörigkeitsordnungen. In: King, V./ Koller, H.-C. (Hrsg.): *Adoleszenz – Migration – Bildung. Bildungsprozesse Jugendlicher und junger Erwachsener mit Migrationshintergrund*. Wiesbaden: Springer, 239-258.

Merten, U./ Kaegi, U. (2015): Kooperation kompakt. Kooperation als Strukturmerkmal und Handlungsprinzip der Sozialen Arbeit. Opladen: Budrich.

Messerschmidt, A. (2011): *Involviertes Forschen: Reflexionen von Selbst- und Fremdbildern*. In: Breinbauer, I.M./ Weiß, G. (Hrsg.): *Orte des Empirischen in der Bildungstheorie: Einsätze theoretischer Erziehungswissenschaft II*. Würzburg: Königshausen & Neumann, 81-95.

Misselhorn, C. (2017): Arbeit, Technik und gutes Leben. Perspektiven für Menschen mit und ohne Behinderung auf Industrie 4.0. In: dies./ Behrendt, H. (Hrsg.): Arbeit, Gerechtigkeit und Inklusion. Wege zu gleichberechtigter gesellschaftlicher Teilhabe. Stuttgart: Metzler, 19-38.

Muche, C. (2013). Übergänge und Behinderung. In: Schröer, W./ Stauber, B./ Walther, A./ Böhnisch, L./ Lenz, K. (Hrsg.): Handbuch Übergänge. Weinheim: Beltz, 158-175.

Müller, B./ Zöller, U./ Diezinger, A./ Schmid, A. (2015): Lehrbuch Integration von Jugendlichen in die Arbeitswelt. Weinheim/ Basel: Beltz Juventa.

Nentwig, L. (2018): Berufsorientierung als unbeliebte Zusatzaufgabe in der Inklusion? Eine Studie zur Bedeutsamkeit der professionellen Handlungskompetenz unter Fokussierung der motivationalen, volitionalen, und sozialen Bereitschaften von Lehrpersonen zum Engagement in der inklusiven Berufsorientierung. Technische Universität Dortmund: Dissertation.

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

Nussbaum, M. (2000): Woman and Human Development: The Capability Approach. Cambridge: University Press.

Nussbaum (2014): Die Grenzen der Gerechtigkeit. Behinderung, Nationalität und Spezieszugehörigkeit. Berlin: suhrkamp.

Palmowski, W. (2011): Systematische Beratung. Systemisch denken und systemisch beraten. Stuttgart: Kohlhammer.

Parthé, P. (2020): Eltern im Übergangsprozess von Jugendlichen mit Behinderung. Eine qualitative Erhebung aus Elternperspektive anhand des zweiten Reflecting Teams. Universität Wien: Masterarbeit.

Pfahl, L. (2011): Techniken der Behinderung. Der deutsche Lernbehinderungsdiskurs, die Sonderpädagogik und ihre Auswirkungen auf Bildungsbiografien. Bielefeld: transcript.

Pfahl, L./ Powell, J.J.W. (2010): Draußen vor der Tür. Die Arbeitsmarktsituation von Menschen mit Behinderung. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, Jg. 23, 32-38.

Powell, J.J.W./ Pfahl, L. (2009): Ein kontinuierlicher deutscher Sonderweg? Zur Schul- und Berufsbildung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf. In: Knauer, S./ Ramseger, J. (Hrsg.): Welchen Beitrag leistet die schulische Integration von Menschen mit Behinderungen auf dem Weg in den ersten Arbeitsmarkt? Ergebnisse eines Expertenhearings. Berlin: Bundesministerium für Arbeit und Soziales, 61-73. Online unter: <http://bidok.uibk.ac.at/library/powell-sonderweg.html> (letzter Zugriff: 11.5.2021).

Rawls, J. (1979): Eine Theorie der Gerechtigkeit. Berlin: suhrkamp.

Reich, K. (2012): Inklusion und Bildungsgerechtigkeit. Standards und Regeln zur Umsetzung einer inklusiven Schule. Weinheim: Beltz.

Rosenberger, H. (2017): Inklusion im Übergang von der Schule in Ausbildung und Arbeit? Nachschulische Lebensverläufe ehemaliger Schüler\*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Lernen. In: Gercke, M./ Opalinski, S./ Thonagel, T. (Hrsg.): Inklusive Bildung und gesellschaftliche Exklusion. Zusammenhänge – Widersprüche – Konsequenzen. Wiesbaden: Springer, 99-120.

Schellenberg, C./ Studer, M./ Hofmann, C. (2016): Transition Übergang Schule-Beruf. In: Hedderich, I./ Biewer, G./ Hollenberger, J./ Markowetz, R. (Hrsg.): Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik. Regensburg: utb Klinkhardt, 485-490.

Schmidt, C. (2014): Anspruch und Grenzen eines inklusiven Berufsbildungssystems. In: Sonderpädagogische Förderung heute, Jg. 59, H. 4, 391-405.

Schönig, W./ Schmidlein-Mauderer, C. (2016): Inklusion sucht Raum. Wege und Umwege zum Berufsabschluss. Bern: hep Verlag.

Schroeder, J./ Thielen, M. (2011): Die wissenschaftliche Begleitung der SCHuB-Klassen in Hessen. In: Thielen, M. (Hrsg.): Pädagogik am Übergang. Arbeitsweltvorbereitung in der allgemeinbildenden Schule. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 90-96.

Schroer, M. (2006): Räume, Orte, Grenzen. Auf dem Weg zu einer Soziologie des Raums. Frankfurt/ Main: Suhrkamp.

Schwalb, H./ Theunissen, G. (2012): Vorwort. In: dies. (Hrsg.): Inklusion, Partizipation und Empowerment in der Behindertenarbeit. Stuttgart: Kohlhammer, 7-10.

- Schwanenflügel, Larissa von (2014): Partizipation als ‚Modus‘ von Aneignung. Zum Zusammenhang von Partizipation und Aneignung im Hinblick auf biografische Entwicklungsprozesse. In: Deinet, U. / Reutlinger, C. (Hrsg.): Tätigkeit – Aneignung – Bildung. Positionierungen zwischen Virtualität und Gegenständlichkeit. Wiesbaden: Springer, 151-160.
- Sodogé, A./ Eckert, A./ Kern, M. (2012): Kooperation von Eltern und sonderpädagogischen Fachkräften in der Schule - Ergebnisse einer Fragebogenuntersuchung. In: Heilpädagogische Forschung, Jg. 38, H. 2, 66-78.
- Solga, H. (2005): Ohne Abschluss in die Bildungsgesellschaft. Opladen: Budrich.
- 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.
- Sponholz, D./ Lindmeier, C. (2017): Inklusive schulische Berufsorientierung aus habitustheoretischer Perspektive. In: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete, Jg. 86, H. 4, 285-297.
- Stauber, B./ Walther, A. (2007): Subjektorientierte Übergangsforschung: methodologische Perspektiven. In: Stauber, B./ Pohl, A./ Walther, A. (Hrsg.): Subjektorientierte Übergangsforschung. Rekonstruktion und Unterstützung biografischer Übergänge junger Erwachsener. Weinheim/ München: Juventa, 41-64.
- Stojanov, K. (2019): Inklusion als Imperativ von (Bildungs-)Gerechtigkeit. <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/527/384>
- Subasi Singh, S. (2020): Overrepresentation of immigrants in special education. A grounded theory study on the case of Austria. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Terzi, L. (2010): Justice and equality in education. A capability perspective on disability and special educational needs. London/ New York: Continuum.
- Theunissen, H./ Schwalb, G. (Hrsg.) (2018): Inklusion, Partizipation und Empowerment in der Behindertenarbeit. Best Practice Beispiele: Wohnen – Leben – Arbeit – Freizeit. Stuttgart: Kohlhammer.
- Thielen, M. (2011): Pädagogik am Übergang. Einleitende Gedanken zu Übergängen, Übergangsgestaltung und Übergangsforschung. In: ders. (Hrsg.): Pädagogik am Übergang.

Arbeitsweltvorbereitung in der allgemeinbildenden Schule. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 8-18.

Thompson, C. (2016): Differenz. In: Mecheril, P. (Hrsg.): Handbuch Migrationspädagogik. Weinheim/ Basel: Beltz, 59.72.

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

Trescher, H./ Hauck, T. (2017): Raum und Inklusion Zu einem relationalen Verständnis. In: Zeitschrift für Inklusion, Jg. 11, H. 4, o.S. Online unter: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/432/340> (letzter Zugriff: 11.4.2021).

Trescher, H./ Hauck, T. (2020): Behinderte Räume. Aneignungs- und Teilhabepräxen im Sozialraum. In: Gemeinsam leben, Jg. 28, H. 2, 105-113.

Truschkat, I./ Stauber, B. (2013): Beratung im Übergang: organisations- und subjektorientierte Perspektiven. In: Walther, A./ Weinhardt, M. (Hrsg.): Beratung im Übergang. Zur sozialpädagogischen Herstellung von biographischer Reflexivität. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, 220-235.

Turnbull, A.P./ Turnbull, H./ Erwin, E.J./ Soodak, L.C./ Shogren, K.A. (2011): Families, Professionals and Exceptionality: Positive Outcomes through Partnerships and Trust. Upper Saddle River: Pearson Merrill/Prentice Hall.

Unger, H. von (2014): Partizipative Forschung. Wiesbaden: Springer.

Wagner, S. (2014): Wirtschaft statt Werkstatt: Berufsorientierung und Übergänge in Ausbildung für Jugendliche im sonderpädagogischen Förderschwerpunkt ‚Lernen‘ im Zeichen der Inklusion. In: Sonderpädagogische Förderung heute, Jg. 59, H. 4, 343-356.

Waldschmidt, A. (2020): Disability Studies zur Einführung. Hamburg: Junius.

Waldschmidt, A. (2005): Disability Studies: Individuelles, soziales und/oder kulturelles Modell von Behinderung? In: Psychologie und Gesellschaftskritik, Jg. 29, H. 1, 9-31. Online unter: <http://bidok.uibk.ac.at/library/waldschmidt-modell.html> (letzter Zugriff 30.3.2021).

Waldschmidt, A. (2007): Macht – Wissen – Körper. Anschlüsse an Michel Foucault in den Disability Studies. In: dies./ Schneider, W. (Hrsg.): Disability Studies,

Kultursoziologie und Soziologie der Behinderung. Erkundungen in einem neuen Forschungsfeld. Bielefeld: transcript, 55-77.

Waldschmidt, A./ Schneider, W. (2007): Disability Studies und Soziologie der Behinderung. Kultursoziologische Grenzgänge – eine Einführung. In: dies. (Hrsg.): Disability Studies, Kultursoziologie und Soziologie der Behinderung. Erkundungen in einem neuen Forschungsfeld. Bielefeld: transcript, 9-28.

Walther, A. (2013): Beratung im Spiegel subjektorientierter Übergangsforschung und Sozialpädagogik des Übergangs. In: ders./ Weinhardt, M. (Hrsg.): Beratung im Übergang. Zur sozialpädagogischen Herstellung von biographischer Reflexivität. Weinheim/ Basel: Beltz Juventa, 16-34.

Walther, A. (2014): Übergangsregimes. Übergänge zwischen Schule und Arbeit im internationalen Vergleich. In: Hof, C./ Meuth, M./ Walther, A. (Hrsg.): Pädagogik der Übergänge. Übergänge in Lebenslauf und Biografie als Anlässe und Bezugspunkte von Erziehung, Bildung und Hilfe. Weinheim/ Basel: Beltz Juventa, 78-103.

Walther, A. (2016): Pädagogik als Gestaltung und Gestalterin von Übergängen im Lebenslauf. In: Sonderpädagogische Förderung heute, Jg. 61, H. 2, 121-138.

Wansing, G. (2006): Teilhabe an der Gesellschaft. Menschen mit Behinderung zwischen Inklusion und Exklusion. Wiesbaden: Springer.

Wansing, G. (2007): Behinderung: Inklusions- oder Exklusionsfolge? Zur Konstruktion paradoxer Lebensläufe in der modernen Gesellschaft. In: Waldschmidt, A. / Schneider, W. (Hrsg.): Disability Studies, Kultursoziologie und Soziologie der Behinderung. Erkundungen in einem neuen Forschungsfeld. Bielefeld: transcript, 275-298.

Wansing, G. (2014). Konstruktion - Anerkennung – Problematisierung. Ambivalenzen der Kategorie Behinderung im Kontext von Inklusion und Diversität. In: Soziale Probleme, Jg. 25, H. 2, 209-230.

Wansing, G./ Westphal, M./ Jochmaring, J./ Schreiner, M. (2016): Herstellungsweisen und Wirkungen von Differenzkategorien im Zugang zu beruflicher (Aus-)Bildung. In: Bylinski, U./ Rützel, J. (Hrsg.): Inklusion als Chance und Gewinn für eine differenzierte Berufsbildung. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung (=Berichte zur beruflichen Bildung), 71-85.

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

Widmer-Wolf, P. (2018): Kooperation in multiprofessionellen Teams an inklusiven Schulen. In: Sturm, T./ Wagner-Willi, M. (Hrsg.): Handbuch schulische Inklusion. Opladen, Toronto: Verlag Barbara Budrich, 299-313.

Wright, M./ Unger, H. von/ Block, M. (2010): Partizipation der Zielgruppe in der Gesundheitsförderung und Prävention. In: Wright, M. (Hrsg.): Partizipative Qualitätsentwicklung in der Gesundheitsförderung und Prävention. Bern: Huber, 35-52.

Ziegler, H./ Clark, Z. (2016): Philosophie/ Ökonomie: Capability Approach. In: Hedderich, I./ Biewer, G./ Hollenweger, J./ Markowetz, R. (Hrsg.): Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 580-585.

## 14 Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Aggregierungsmodell räumlichen Handelns (aus: Hummrich 2011, 82), S. 46

Abbildung 2: Stufen der Partizipation (von Unger 2014, 40; nach Wright et al. 2010), S. 53

Abbildung 3: Handlungsfähigkeit als Schlüsselkategorie elterlichen Erlebens des Übergangsprozesses (eigene Darstellung), S. 68

Abbildung 4: Aspekte sozialräumlicher Ermöglichungs- und Verwehrungskontexte im Übergangsprozess nach der Pflichtschule, S. 70

Abbildung 5: Professionelles Handeln im Kontext partizipativer Kooperation, S. 89

## 15 Abstract

Der Übergang nach der Pflichtschule bildet einen zentralen Wegweiser für spätere berufliche Partizipation und stellt sich gerade für Jugendliche mit Behinderung oft hürdenreich und herausfordernd dar. Neben der familiären Begleitung kommt der Unterstützung durch und der Kooperation mit professionelle(n) Fachkräfte(n), die als Gatekeeper\*innen im institutionellen Bildungs- und Ausbildungssystem fungieren, erhebliche Bedeutung zu. In der Bezugnahme auf sozialraumtheoretische Ansätze und dem Capabilities Approach wird ein theoretischer Rahmen entworfen, der sowohl zur Erklärung struktureller, übergangsbezogener Benachteiligung im Kontext von Behinderung dient als auch als Ausgangspunkt für inklusive Einsätze verstanden werden kann. Aus den Überlegungen wird schließlich ein theoretisches Verständnis von partizipativer Kooperation als (ermöglichendem) Sozialraum abgeleitet. Vor diesem Hintergrund und basierend auf drei Reflecting Teams im Rahmen des FWF-Projekts „Kooperation für Inklusion in Bildungsübergängen“ (Universität Wien, unter Leitung von Helga Fasching) bezieht sich die qualitative Analyse auf das elterliche Erleben des Übergangsprozesses von der Schule in weitere Bildung oder Ausbildung im Kontext von (kindlicher) Behinderung. Die Analyse erfolgt nach der konstruktivistischen Grounded Theory nach Charmaz (2014). Deren Ergebnisse weisen auf die Ausprägung individueller Handlungsfähigkeit als zentralem Aspekt bezüglich der erlebten Qualität im Übergangsprozess hin. Handlungsfähigkeit ist dabei in sozialräumliche Ermöglichungs- und Verwehrungskontexte eingebettet, welche sich für die Eltern in Bezug auf unterschiedliche Aspekte äußern und verweisen auf den dynamischen Charakter von Kooperationsprozessen.

The transition from compulsory school to further secondary education or vocational education has a strong impact on later social inclusion and participation. Thereby, especially youths with disabilities are confronted with several structural challenges. Beside the support of the family, mainly the parents, they often draw further support from professionals in the institutionalized education and work system. As gatekeepers they obtain a severe role in the transition process of these young people. Collaboration therefore plays a major role concerning the success in entering general secondary education or the labor market. Considering theories of the sociology of space and the Capabilities Approach this master's thesis offers a new approach to the concept of participatory cooperation (in transition processes). The qualitative analysis is based upon three Reflecting Teams that belong to the FWF Project 'Cooperation for Inclusion in

Educational Transitions' (University of Vienna, lead by Helga Fasching) and follows the method of the constructivist Grounded Theory (Charmaz 2014). The analysis focuses on the parental experiences of the transition process of their child with disabilities. The results point to (individual) agency as main factor in the experienced (enabling or disabling) quality in the transition. The results also show different aspects that influence individual agency and emphasize the dynamic character of collaboration processes.

# 16 Curriculum Vitae

## Persönliche Daten

Lena Tanzer, BA BEd

Geboren am 28. August 1995 in Krems a.d. Donau

Wohnhaft in Krems a.d. Donau, Am Rosenhügel 29

Staatsbürgerschaft: Österreich

## Ausbildung

2013 Ablegung der Matura am BG und BRG Piaristengasse in Krems a.d. Donau

2013-2017 Bachelorstudium Bildungswissenschaft (Universität Wien)

2014-2019 Bachelorstudium Lehramt (Unterrichtsfächer Deutsch, Psychologie und Philosophie)

Seit 2017 Masterstudium Bildungswissenschaft

## Berufliche Laufbahn (Auszug)

2014-2018 Tutorin am Institut für Bildungswissenschaft (mit Unterbrechungen)

2017-2021 Studienassistentin im Fachbereich Heilpädagogik und Inklusive Pädagogik der Universität Wien (bei Assoz. Prof.in Mag.a Dr. in Helga Fasching)