



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Elterliche Wahrnehmung der Kooperation mit professionellen
Unterstützungspersonen für Jugendliche mit Behinderung am Übergang von der
Sekundarstufe I in die Sekundarstufe II oder in die Beschäftigung“

verfasst von / submitted by

Mag. rer. nat. Sabrina Leodolter, BA

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

Wien, 14. Februar 2021

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

A 066848

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

Masterstudium Bildungswissenschaft

Betreut von / Supervisor:

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

Eidesstattliche Erklärung

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

Wien, 14. Februar 2021

Mag. rer. nat Sabrina Leodolter, BA

Danksagung

An dieser Stelle möchte ich mich bei all denjenigen bedanken, die mich während der Anfertigung dieser Masterarbeit unterstützt und motiviert haben.

Zuerst gebührt mein Dank Frau Assoz. Prof.ⁱⁿ Mag.^a Dr.ⁱⁿ. Helga Fasching, die meine Masterarbeit betreut und begutachtet hat. Für die hilfreichen Anregungen und die konstruktive Kritik bei der Erstellung dieser Arbeit sowie die tatkräftige Unterstützung in der Datenerhebung und Rekrutierung der Teilnehmer*innen möchte ich mich herzlich bedanken.

Ich bedanke mich zudem bei der Bildungsdirektion für Wien, insbesondere bei SQM Herr Mag. Dr. Rupert Corazza und Frau Mag.^a Judith Stender, welche dem Fachbereich für Inklusion, Diversität und Sonderpädagogik angehörig sind, für die Unterstützung in der Verfeinerung des Fragebogens, in der Kontaktherstellung zu den Schulen und der strategischen Planung der Verteilung der Fragebögen.

Darüber hinaus gilt mein herzlichster Dank Frau Dr.ⁱⁿ Seyda Subasi Singh, BA, MSc und Frau Pelin Yüksel Arslan, PhD für die Übersetzung des Fragebogens in die türkische Sprache sowie Dr. Georg Böhm für die Übersetzung des Fragebogens in die arabische Sprache.

Ein besonderer Dank gilt allen Teilnehmenden meiner Befragung, ohne die diese Arbeit nicht hätte entstehen können.

Zudem möchte ich mich bei den Korrekturleser*innen dieser Arbeit für ihre kritischen und detailreichen Anmerkungen und ihre aufmerksamen Verbesserungen ihre kritischen Anmerkungen und ihre Anstöße zu Denkprozessen bedanken.

Zum Abschluss möchte ich mich all jene Personen erwähnen, die mich auf meinem bisherigen Lebensweg begleitet und unterstützt haben. Ich bedanke mich für offene Ohren, heilsame Lacher, hitzige Diskussionen und kritische Auseinandersetzungen mit dem Fach, der Wissenschaft, der Gesellschaft und dem Leben an sich. Ohne dies wäre diese Arbeit in der vorliegenden Form nicht möglich gewesen.

Inhaltsverzeichnis

Einleitung.....	5
1 THEORETISCHER HINTERGRUND	7
1.1 Soziale Ungleichheit und Behinderung.....	8
1.1.1 Begriffsverständnis von Behinderung und Benachteiligung im Kontext von sozialer Ungleichheit und Bildung	9
1.1.2 Funktionen der Familie im Kontext von Bildung und Gesellschaft und der Zusammenhang zu sozialer Ungleichheit	12
1.2 Die Rolle der Familie für Jugendliche mit Behinderung – Unterstützung oder Hindernis?	15
1.2.1 Was bedeutet „Familie“?.....	15
1.2.2 Zufriedenheit und Herausforderung von Familien mit einem Kind mit Behinderung	17
1.2.3 Eltern als Berater*innen ihrer Kinder	22
1.3 Bildung und Ausbildung in Österreich von Jugendlichen mit Behinderung	24
1.3.1 Inklusives und partizipatives Bildungssystem in Österreich für Jugendliche mit Behinderung	26
1.3.2 Übergänge im (Aus-)Bildungssystem für Jugendliche mit Behinderung	29
1.3.3 Professionelle Unterstützungsleistungen im (Aus-)Bildungssystem für Jugendliche mit Behinderung	39
1.3.4 Familiäre Unterstützungsleistungen im (Aus-)Bildungssystem für Jugendliche mit Behinderung	43
1.4 Kooperation und Partizipation im Übergangsprozess von Jugendlichen mit Behinderung	45
1.4.1 Was bedeutet Kooperation?.....	46
1.4.2 Kooperation zwischen Eltern und ihren Kindern	48
1.4.3 Kooperation zwischen Jugendlichen mit Behinderung und professionellen Fachkräften.....	50
1.4.4 Kooperation zwischen Eltern und professionellen Fachkräften	54
1.4.5 Triadische Kooperationsprozesse	63
1.5 Zusammenfassung und aktueller Forschungsstand	67
2 FORSCHUNGSFRAGE UND HYPOTHESEN	70
3 FORSCHUNGSZUGANG UND FORSCHUNGSMETHODE.....	77
3.1 Forschungsprojekt „Kooperation für Inklusion in Bildungsübergängen“	77
3.2 Forschungsmethode: Fragebogen	79
3.2.1 Konstruktion des Fragebogens zu Kooperationserfahrungen.....	81
3.2.2 Evaluierung und Adaptierung des Fragebogens	89
3.3 Stichprobenrekrutierung und Datenerhebung	93
3.4 Stichprobenbeschreibung und Deskriptivstatistik	97

3.4.1 Stichprobenbeschreibung	97
3.4.2 Deskriptivstatistik Fragebogen	102
4 ERGEBNISSE.....	105
4.1. Ergebnisse Hypothese 1	107
4.2. Ergebnisse Hypothesen 2, 3 und 4.....	108
4.3. Zusammenfassung der Ergebnisse.....	112
5 DISKUSSION UND RESÜMEE.....	113
LITERATURVERZEICHNIS	126
TABELLEN- UND ABBILDUNGSVERZEICHNIS	138
Tabellenverzeichnis	138
Abbildungsverzeichnis.....	138
ABSTRACT.....	140
ANHANG	141
ANHANG A: Datenerhebung	141
ANHANG B: Deskriptivstatistik.....	145
ANHANG C: Ergebnisse.....	147

Einleitung

Die öffentlichen und fachlichen Diskurse sowie wissenschaftlichen Forschungen über die Gleichberechtigung von Menschen mit Behinderung haben eine lange Historie. Obwohl sich die Lebensbedingungen von Menschen mit Behinderung und die Ansichten auf Behinderung verändert und vielfach auch verbessert haben, so ist dennoch weiterhin eine Lücke zwischen gleichberechtigter Teilhabe in allen gesellschaftlichen Bereichen und der derzeitigen Situation zu bemerken (Dederich, 2007; Fasching & Fülöp, 2017). Menschen mit Behinderung werden trotz unterschiedlicher Regelungen und Gesetzesentwürfe noch immer in vielen Lebensbereichen benachteiligt. Ihre gleichberechtigte Teilhabe am gesellschaftlichen Alltag wird dadurch erschwert, wenn nicht verhindert. Besonders in den Bereichen der (Aus-)Bildung und der Erwerbsarbeit sowie Beschäftigung stellen diese Benachteiligungen einschneidende Ausgrenzungsmechanismen dar, da ohne diese ein selbstbestimmtes und finanziell sowie sozial abgesichertes Leben kaum möglich ist (Doose, 2007; Fasching & Fülöp, 2017). Erwerbsarbeit hat in der heutigen Gesellschaft einen zentralen Stellenwert und trägt dazu bei, als wertgeschätztes, respektiertes und sinnstiftendes Mitglied derselben angesehen zu werden. Die mit Arbeit einhergehende finanzielle Unabhängigkeit und Selbstständigkeit der Menschen sind ausschlaggebend für inklusive Prozesse und beeinflussen damit auch die weitere Zukunft von Personen (Graf, 2012; Schmon, 2012).

Bei Menschen mit Behinderung kommt es bereits während der Schulzeit vielfach zu Ausgrenzungsmechanismen, die sich auch nach Absolvierung der Schulpflicht weiter fortziehen und dazu führen, dass Jugendliche mit Behinderung schwerer passende Ausbildungsplätze nach der Pflichtschule finden, oder oftmals nur eingeschränkten Zugang zum Arbeitsmarkt erhalten bzw. in Einrichtungen des Ersatzarbeitsmarktes beschäftigt sind (Fasching, 2019c; Fasching & Fülöp, 2017; Steingötter, 2012). Dies steht einerseits in Zusammenhang mit bereits in der Gesellschaft vorherrschenden sozialen Ungleichheiten, andererseits könnten die erschwerten Übergangsprozesse aber auch auf ein unzureichendes Unterstützungsnetz zurückgeführt werden (Ecarius et al., 2011; A. Eckert, 2014b; Fasching, 2017; Fasching & Fülöp, 2017). Dementsprechend hohe Bedeutung kommt den besonders vulnerablen Phasen in der Bildungslaufbahn von Jugendlichen zu, wie beispielsweise Übergängen zwischen verschiedenen Schulstufen oder (Aus-)Bildungen sowie dem Übergang in die Beschäftigung. Die in der Übergangsphase getroffenen Entscheidungen beeinflussen das zukünftige Leben der Heranwachsenden in enormem Ausmaß. Damit sie nicht aus dem Schulsystem ausscheiden oder nach der Schulzeit ohne (Aus-)Bildung enden, bedarf es

einerseits der sorgfältigen Planung und Vorbereitung der Jugendlichen mit Behinderung auf diese Übergänge, andererseits aber auch einer individuell angepassten Planung für die Zeit nach dem Übergang (Fasching, 2019c; Soriano, 2006; Thielen, 2011). Für diese Vorbereitungs- und Planungsprozesse stehen in Österreich verschiedene Unterstützungsmaßnahmen zur Verfügung, die „Beratung, Betreuung und Begleitung von behinderten und anderen ausgrenzungsgefährdeten Jugendlichen“ anbieten (Fasching, 2019c, S. 867)¹.

Das allgemeine Ziel dieser Unterstützungsmaßnahmen, zu denen beispielsweise das Jugendcoaching zählt, ist die Unterstützung der Jugendlichen in ihrer Zukunftsplanung und Berufswahl, aber auch bei persönlichen Herausforderungen oder Schwierigkeiten, die eventuell auftreten können. Das übergeordnete Vorhaben stellt die berufliche Integration in den allgemeinen Arbeitsmarkt dar (Fasching & Fülöp, 2017; Schmon, 2012). Berufliche Integration und die Vorbereitung auf diese durch (Aus-)Bildung sind immer eingebettet in soziale Beziehungen. Die Unterstützungsmaßnahmen sind dementsprechend nur dann erfolgreich, wenn professionelle Akteur*innen miteinander kooperieren, um inklusive Bedingungen für Jugendliche zu schaffen und damit einen strukturierten und geplanten Übergang ermöglichen (Baum & Wagner, 2014; Gabrle, 2012). Forschungsergebnisse zeigen, dass pädagogische Beziehungsverhältnisse oftmals die „Grundlage für erfolgreiche Bildungsprozesse“ bilden (Fasching, 2019a). Junge Menschen in der Berufswahl und im Prozess des Übergangs profitieren vor allem von Unterstützungen durch ihre Eltern bzw. Familien und Kooperationen mit professionellen Akteur*innen (Eckert et al., 2012; Uhlendorff, 2009; Von Felden, 2010). Übergänge sind zumeist mit Unsicherheit und Instabilität verbunden, da etwas Vertrautes verlassen wird und Neues erkundet werden muss. Familien und professionelle Akteur*innen unterstützen die Heranwachsenden in der Anpassung und der Meisterung der Herausforderungen, die im Zuge dieser Übergänge auftreten, und bieten ein sicheres soziales Unterstützungsnetz (Ecarius, 2018; Knapp et al., 2019). Um die bestmögliche Unterstützung gewährleisten zu können, bedarf es der Kooperation der einzelnen Unterstützungspersonen mit den Jugendlichen mit Behinderung und ihren Eltern (Eckert et al., 2012; Eckert & Sodogé, 2016).

Das seit 2016 laufende Forschungsprojekt „Kooperation für Inklusion in Bildungsübergängen“² (Projektnummer P29291-G29) an der Universität Wien, welches von Assoz. Prof.ⁱⁿ Mag.^a Dr.ⁱⁿ Helga Fasching geleitet wird, beschäftigt sich mit eben jenen Kooperationserfahrungen von

¹ siehe Kapitel 1.3.3.2 - NEBA-Leistungen: www.neba.at/ (Zugriff: 20.02.2020)

² siehe Fasching (2019d) „Kooperation für Inklusion in Bildungsübergängen“: <https://kooperation-fuer-inklusion.univie.ac.at/> (Zugriff: 19.03.2020)

Jugendlichen mit Behinderung, ihren Eltern und professionellen Akteur*innen am Übergang von der Sekundarstufe I (kurz: SEK I; Pflichtschule) in die Sekundarstufe II (kurz: SEK II; allgemeinbildende mittlere und höhere Schulen sowie berufsbildende mittlere und höhere Schulen) oder in die Beschäftigung. Das Forschungsprojekt wird der explorativen Grundlagenforschung zugeordnet und widmet sich erstmalig den Kooperationserfahrungen aus Perspektive der Jugendlichen mit Behinderung und deren Eltern unter einem partizipativen Gesichtspunkt (Fasching et al., 2017; Fasching & Felbermayr, 2019). Bislang wurden im Zuge des Forschungsprojektes unterschiedliche qualitative Forschungsmethoden angewendet, um einen partizipativen Forschungszugang zu ermöglichen (siehe Projektbeschreibung bei Fasching et al., 2017). Zusätzlich wurde nun im Zuge der Masterarbeit eine quantitative Datenerhebung in Form von Elternfragebögen durchgeführt, die die Wahrnehmung von Kooperationserfahrungen aus der elterlichen Perspektive genauer erforscht (Fasching & Felbermayr, 2019). Die Vorgehensweise der quantitativen Erhebung sowie die Ergebnisse dieser sind Schwerpunkt und Thema dieser Masterarbeit.

Im Zuge der vorliegenden Arbeit wird in Kapitel 1 der theoretische Rahmen für die Erhebung aufgezeigt, der sich aus der Verbindung von sozialer Ungleichheit unter dem Gesichtspunkt Behinderung, Übergängen im schulischen und beruflichen Kontext und der Zusammenarbeit zwischen Familien und Fachkräften zusammensetzt. Anschließend werden in Kapitel 2 die Forschungsfrage und die zugrundeliegenden Hypothesen formuliert, bevor in Kapitel 3 auf den Forschungszugang und die Forschungsmethode eingegangen wird. Da für die quantitative Erhebung, in welchen Eltern nach ihren Kooperationserfahrungen im Zuge des Übergangsprozesses ihrer Jugendlichen mit Behinderung befragt wurden, eigens Fragebögen entwickelt wurden, wird der Prozess der Entstehung und die Konzeption dieser Erhebung dargestellt. In Kapitel 4 folgt sodann die Ergebnisdarstellung, bevor diese im abschließenden Kapitel 5 diskutiert wird.

1 THEORETISCHER HINTERGRUND

Im folgenden Kapitel wird der theoretische Hintergrund zur Einführung in die Thematik dargestellt. Dazu erfolgt eine detaillierte Auseinandersetzung mit grundlegenden Begriffen und Konstrukten, um die Verortung der thematischen Relevanz der vorliegenden Arbeit im bildungswissenschaftlichen Kontext aufzuzeigen. Es wird dabei vom Grundbegriff der Bildung ausgegangen, welcher in der Bildungswissenschaft eine grundsätzliche Relevanz hat. Die Diskussion um die Bildung und im Weiteren auch (Aus-)Bildung von Menschen mit

Behinderung oder Beeinträchtigung ist seit Jahren ein vieldiskutiertes Thema im sprachbegrifflichen und wissenschaftlichen Diskurs. Seit Herbart (1806) geht man in der bildungswissenschaftlichen Debatte mit dem Begriff der Bildung von einer sogenannten „Bildsamkeit“ des Menschen aus, die durch pädagogische Einwirkung entfaltet werden kann und soll (Antor & Bleidick, 2001, S. 18).

Die (Aus-)Bildung und weitergehend auch die Beschäftigung von Jugendlichen mit Behinderung, auf die sich die vorliegende Masterarbeit bezieht, steht bei der theoretischen Einführung im Vordergrund. Bildung und Beschäftigung sind wesentliche Bereiche des gesellschaftlichen Lebens und damit auch höchst relevant für gesellschaftliche Teilhabe und Gleichberechtigung.

Im Zuge dieses Kapitels sollen einerseits zentrale Begrifflichkeiten erläutert und diskutiert werden, andererseits aber auch wichtige theoretische Konstrukte erklärt und eine Einbettung der Fragestellung in den bestehenden wissenschaftlichen Diskurs vorgenommen werden.

1.1 Soziale Ungleichheit und Behinderung

In diesem Kapitel wird die Thematik der sozialen Ungleichheit im Kontext von Behinderung erläutert. Die jeweiligen Begriffsverständnisse werden beleuchtet und deren Relevanz für die vorliegende Arbeit herausgearbeitet. Die Wichtigkeit der Auseinandersetzung mit begrifflichen Verständnisweisen und Auslegungsmöglichkeiten ergibt sich aus der Funktion wissenschaftlicher Begriffe im Allgemeinen, die sich nicht nur von der populärwissenschaftlichen, sondern auch von der oftmals gesellschaftlich verwendeten Weise unterscheidet und sich über die Jahre wandelt und somit Verständnisvariationen hervorbringt. Wissenschaftliche Grundbegriffe besitzen eine „Identitäts- und Klassifikationsfunktion“ (Lindmeier & Lindmeier, 2012, S. 13), welche vor allem auch für die Diskussion um die Begriffe der Behinderung und Benachteiligung relevant sind. Allgemein stellen die Diskurse um diverse Begrifflichkeiten einen äußerst relevanten Aspekt in der Auseinandersetzung und Verständnisweise des Faches, welchem die Begriffe zuzuordnen sind, dar. Gerade im Sozial-, Bildungs- und Gesellschaftskontext sind sie eminent, da anhand der Auslegung der Begriffe das Fach konstruiert und verstanden wird.

Soziale Ungleichheit ist ein „zentrales Phänomen der Sozialstruktur“ (Solga et al., 2009, S. 13) einer Gesellschaft. Die sozialen Beziehungen innerhalb dieser Sozialstruktur sind eng an die Verteilung von bestimmten Ressourcen, wie Macht, Bildung, Einkommen oder Eigentum geknüpft. Je nach Verteilung dieser ergeben sich für die Mitglieder einer Gesellschaft bestimmte Vor- oder Nachteile. Anhand dieser unterschiedlichen Verteilungen lässt sich auch

die soziale Ungleichheit einer Gesellschaft messen, wobei diese in jeder Gesellschaft und zu verschiedenen Zeitpunkten unterschiedlich sein kann. Soziale Ungleichheit wird demnach durch eine Gesellschaft konstruiert (Burzan, 2011; Solga et al., 2009).

Im Zuge dieser Arbeit wird angelehnt an bisherige Studien und Erkenntnisse immer dann von sozialer Ungleichheit gesprochen, „wenn Menschen [...] einen ungleichen Zugang zu sozialen Positionen haben und diese sozialen Positionen systematisch mit vorteilhaften oder nachteiligen Handlungs- und Lebensbedingungen verbunden sind“ (Solga et al., 2009, S. 15). Diese gesellschaftlich verankerten Ungleichheiten manifestieren sich in dauerhaften Formen der Begünstigung oder Benachteiligung. Behinderung stellt ein besonderes Differenzmerkmal in Bezug auf soziale Ungleichheit dar, da aufgrund dieser Kategorisierung Menschen aus verschiedenen gesellschaftlichen Bereichen systematisch ausgeschlossen werden. Zu diesen Bereichen zählen unter anderem Bildung und Arbeit. Im Folgenden wird daher auf das der Masterarbeit zugrundeliegende Verständnis von sozialer Ungleichheit in Verbindung mit dem Begriffsverständnis von Behinderung und Benachteiligung fokussiert und eine Klärung dieser Verständnisweise vorgenommen.

1.1.1 Begriffsverständnis von Behinderung und Benachteiligung im Kontext von sozialer Ungleichheit und Bildung

Der Begriff Behinderung wird in der Alltagssprache zumeist dann verwendet, wenn eine Person feststellt, dass „etwas nicht geht, von dem man erwartet, dass es geht“ (Weisser, 2005a, zit. nach Weisser, 2005, S. 15). Selten tritt der Begriff ohne Kontext auf, sondern zumeist wird er in Bezug auf Referenzen betrachtet. Behinderung ist daher nicht per se ein gesellschaftliches und gleichbleibendes „(Un-)Gleichheitsproblem“ (Weisser, 2005, S. 11), sondern kann eher als offener und dynamischer Begriff betrachtet werden, „der nicht als Eigenschaft an Personen feststellbar ist, sondern sich auf Teilhabe einschränkende Wechselwirkungen zwischen personalen und Umweltfaktoren bezieht“ (Wansing et al., 2016, S. 73). Zu diesen zählen beispielsweise Bildung, Arbeit oder Kultur. Ebenso verstehen auch Lindmeier & Lindmeier (2012, S. 9) Behinderung und beziehen sich dabei auf die Definition der Weltgesundheitsorganisation (kurz: WHO), welche „die Dimension der physischen bzw. sensorischen, kognitiven oder psychischen Beeinträchtigung von Menschen nicht ausklammert, aber die soziale Dimension der Partizipation bzw. Partizipationseinschränkung in den Vordergrund rückt, in dem sie nicht Personen, sondern Situationen klassifiziert“. Anhand dieser Definition wird deutlich, dass Behinderung zwar meist mit Sinnesbeeinträchtigungen, kognitiven oder körperlichen Beeinträchtigungen in Zusammenhang gebracht wird, die soziale

Ungleichheit jedoch nicht allein auf die körperlichen Einschränkungen gründet, sondern darauf, dass aufgrund dieser Beeinträchtigungen die „unmittelbaren Lebensverrichtungen oder die Teilnahme am Leben der Gesellschaft erschwert werden“ (Bleidick, 2001, S. 79). Damit gilt Behinderung nach Solga, Powell & Berger (2009, S. 16ff.) als eine der Determinanten von sozialer Ungleichheit, wobei unter Determinanten soziale Merkmale von Individuen zu verstehen sind, die „Zugehörigkeiten zu sozialen Gruppen definieren, die wiederum Grundlage für Vor- oder Nachteile in bestimmten Handlungs- und Lebensbedingungen darstellen“. Neben Behinderung können solche Determinanten beispielsweise Geschlecht, Herkunft oder Bildung sein. Obgleich Behinderung zwar oftmals einen biologischen Ursprung hat, ist sie immer auch gleichzeitig eine soziale Konstruktion und behinderungsbedingte Benachteiligungs-, Diskriminierungs- und Ausschließungsmechanismen ergeben sich erst aus der dem Behinderungsbegriff zugewiesenen Bedeutung durch eine Gesellschaft. In der UN-Behindertenrechtskonvention ist festgehalten, dass „Behinderung aus der Wechselwirkung zwischen Menschen mit Beeinträchtigungen und einstellungs- und umweltbedingten Barrieren entsteht, die sie an der vollen, wirksamen und gleichberechtigten Teilhabe an der Gesellschaft hindern“ (CRPD, 2008). Damit wird bereits deutlich, dass es keine endgültige Definition von Behinderung und auch kein eindeutig definierbares Konzept gibt, sondern, dass diese Definition von gesellschaftlichen und sozialen Entwicklungen abhängig ist und damit auch in allen Gesellschaften unterschiedlich gelebt wird. Da in der Praxis schwer mit dynamischen Begrifflichkeiten gearbeitet werden kann, gilt in Österreich folgende an den Artikel 1 der UN-Behindertenrechtskonvention angelehnte Definition. Die UN-Behindertenrechtskonvention ist in Österreich seit 26.10.2008 in Kraft und damit gültiges Recht in Österreich:

„Unter Behinderung im Sinne der Einschätzungsverordnung ist „die Auswirkung einer nicht nur vorübergehenden körperlichen, geistigen oder psychischen Funktionsbeeinträchtigung oder Beeinträchtigung der Sinnesfunktionen zu verstehen, die geeignet ist, die Teilhabe am Leben in der Gesellschaft, insbesondere am allgemeinen Erwerbsleben, zu erschweren. Als nicht nur vorübergehend gilt ein Zeitraum von mehr als voraussichtlich sechs Monaten“ (BMSGPK: Bundesministerium für Soziales, Gesundheit, Pflege und Konsumentenschutz, 2020, S. 9).³⁴

³ Die Einschätzungsverordnung dient der Feststellung des Grades der Behinderung im Rahmen einer Begutachtung durch medizinische Sachverständige. Die Einschätzung des Grades der Behinderung hat Auswirkungen auf individuelle Förderungs- und Unterstützungsangebote (BMSGPK: Bundesministerium für Soziales, Gesundheit, Pflege und Konsumentenschutz, 2020, S. 9)

⁴ Die Dauer von sechs Monaten dient der Unterscheidung zwischen Behinderung und Krankheit und soll diese aufgrund des Zeitkriteriums voneinander abgrenzen (Cloerkes, 2007, S. 4).

Damit wird deutlich, dass auch nach österreichischem Recht Behinderung zwar als körperliche Funktionseinschränkung verstanden wird, dass es aber die gesellschaftlichen Auswirkungen und Interpretationen von Behinderung sind, die diese definieren. Im Mittelpunkt steht hierbei die Einschränkung der gesellschaftlichen Teilhabe von Menschen mit Behinderung.

Aufgrund dieser Definitionen und Ansichten hat sich auch in der Betrachtungsweise von Menschen mit Behinderung einiges verändert. Obwohl jegliche Form von Behinderung zwar in der Gesellschaft in der Regel negativ beurteilt wird, bedeutet dies nicht, dass auch der Mensch mit Behinderung negativ beurteilt wird (Cloerkes, 2007, S. 7f.). Dementsprechend fokussiert die Bildungswissenschaft heute auch vermehrt darauf, sich von der „Negativität des Phänomens“ abzuwenden (Dederich, 2018, S. 203). Beispielsweise geht man heute nicht mehr von einer Trennung in der Beschulung von Kindern und Jugendlichen je nach Form und Grad der Behinderung aus, sondern versucht Kinder mit unterschiedlichen Bedürfnissen inklusiv zu betreuen (Biewer, 2009). Dies bedeutet gleichzeitig auch eine Abwendung von der individualtheoretischen Sichtweise hin zu einem sozialtheoretischen Verständnis der Behinderung, welches sich an dem Grundgedanken einer Pädagogik der Vielfalt nach Annedore Prengel (siehe Biewer et al., 2019, S. 13ff.) orientiert, die auf der Anerkennung der Unterschiede zwischen einzelnen Individuen basiert, diese wertschätzt und hervorhebt und die gegenseitigen Möglichkeiten der Unterschiedlichkeit aufzeigt. Dementsprechend zielt die Pädagogik der Vielfalt auf die Freiheit und Gleichberechtigung aller ab. Besonders das Recht auf Gleichberechtigung wurde bereits vielfach gesellschaftlich und politisch diskutiert und ist heute durch die weltweit gültigen Menschenrechtserklärungen und der UN-Behindertenrechtskonvention vertreten und gestärkt. Gerade im Kontext der Schule kann Diversität und Heterogenität auch als wertvolle Ressource in der Gesellschaft und damit auch im schulischen Alltag angesehen werden (Allan, 1999; Fasching et al., 2017). Durch eine Mischung unterschiedlicher Fähigkeiten, Fertigkeiten und Talente werden für Schüler*innen vielfältige Lern- und Erfahrungschancen eröffnet, die allen Kindern und Jugendlichen in ihrer Entwicklung nützlich sein können. Aus diesem Grund fordert Haerberlin (2005, S. 33) eine Gesellschaft, welche keine Klassifizierungen oder Kategorisierungen von Menschen vornimmt, sondern eine Gesellschaft, welche jeden Menschen als „einmalige Ganzheit“ wahrnimmt. Die Grundwerte zur Orientierung sollten dabei der „Wert der Unverletzbarkeit“, der „Wert der Gleichwertigkeit aller Menschen bei extremster individueller Verschiedenheit“ sowie der „Wert der unverlierbaren Würde jedes Menschen“ (Haerberlin 1990a, zit. nach Haerberlin 2005, S. 33) sein. Durch diese Betrachtungsweise ergibt sich auch das Recht jedes Menschen auf Bildung und Erziehung, denn niemand kann von diesem ausgenommen werden.

Dennoch ist festzustellen, dass Kinder und Jugendliche mit Behinderung in ihrer Entwicklung und ihren Bildungschancen ungleich behandelt werden. Dies gilt vor allem in Hinblick auf die „bildungsbiografische Übergangsproblematik im Übergang von der Schule in den Beruf“ (Lindmeier & Lindmeier, 2012, S. 15). Die Bildungsbeteiligung wird oftmals aufgrund sozialer Ungleichheiten eingeschränkt. Die Möglichkeit formale Bildungsabschlüsse zu erreichen ist in vielen Fällen aufgrund diverser Ursachen sozialer Ungleichheit (wie milieubedingte oder herkunftsspezifische Gegebenheiten) für viele Jugendliche mit Behinderung nicht möglich und verstärkt sich an den Übergängen im Bildungssystem (Lindmeier & Lindmeier, 2012, S. 60f.). Aus diesem Grund soll im folgenden Kapitel auf die herkunftsbedingten Faktoren genauer eingegangen werden.

1.1.2 Funktionen der Familie im Kontext von Bildung und Gesellschaft und der Zusammenhang zu sozialer Ungleichheit

Als Entstehungsgrund von sozialer Ungleichheit wird das Zusammenwirken verschiedener Faktoren betrachtet. Während Behinderung als eine mögliche Betrachtungsweise von sozialer Ungleichheit herangezogen werden kann, stellt die Herkunft und damit auch die Familie, in welcher Kinder und Jugendliche aufwachsen, einen weiteren wesentlichen Einflussfaktor dar. Familienbezogene Gegebenheiten können dazu beitragen, soziale Ungleichheit herzustellen, zu verkleinern oder zu vergrößern (Brake & Büchner, 2003). Gerade „Familien mit einem behinderten oder chronisch erkrankten Familienmitglied stellen hierbei eine besonders vulnerable Gruppe dar“ (Von Kahrdorff & Ohlbrecht, 2014, S. 14), da sie sich oftmals nicht auf externe Betreuungspersonen verlassen können, sondern auf den Zusammenhalt der Familie angewiesen sind. Neben gesundheitlichen Aspekten können sich ebenso Armut, der Zugang zu Bildung oder die Zeitstrukturen der Arbeitswelt auf die Möglichkeiten von gesellschaftlicher Teilhabe auswirken und die Realitäten sowie den Alltag von Familien gestalten (Von Kahrdorff & Ohlbrecht, 2014, S. 19f.).

Im Zuge der Sozialisations- und Lebensstilforschung geht man davon aus, dass sich ungleiche Berufs- und Ausbildungserfahrungen von Eltern auf die sozialen Milieus, in welchen die Familien leben und in welchen Kinder aufwachsen, auswirken (Ecarius et al., 2011, S. 81ff.). Das soziale Milieu wird dabei verstanden als „eine Gruppe Gleichgesinnter, die jeweils ähnliche Werthaltungen, Prinzipien der Lebensgestaltung, Beziehungen zu Mitmenschen und Mentalitäten aufweisen“ (Hradil, 2006a, zitiert nach Ecarius et al., 2011, S. 81). Angehörige eines sozialen Milieus bewegen sich zumeist in ähnlichen Umfeldern und haben auch ähnliche Alltagsverhaltensweisen. Besonders bekannt sind in Hinblick auf das Milieu und den Lebensstil

von Menschen die Arbeiten von Pierre Bourdieu (siehe 1992, 2012), in welchen er Menschen in einem sozialen Raum verortet (Burzan, 2011, S. 125ff.; Ecarius et al., 2011, S. 81). Nach Bourdieu erzeugt die soziale Lage von Individuen „eine bestimmte Verhaltensdisposition, die sich in bestimmten Praktiken (u.a. dem Lebensstil) äußert“ (Ecarius et al., 2011, S. 81).

Zur Positionierung im sozialen Raum sind laut Bourdieu unterschiedliche Kapitale von Bedeutung: das ökonomische Kapital, das kulturelle Kapital, das soziale Kapital und das symbolische Kapital. Während sich das *ökonomische Kapital* auf finanzielle Aspekte (wie Eigentum und Vermögen) bezieht, verweisen das kulturelle und soziale Kapital auf die über die Herkunftsfamilie oder unterschiedliche Bildungsinstitutionen erworbenen Fähigkeiten und Kompetenzen einer Person, also beispielsweise die Bildung. Mit dem *sozialen Kapital* meint Bourdieu all jene Ressourcen, die auf der Zugehörigkeit zu einer Gruppe beruhen und sich auf ein Netzwerk an Beziehungen berufen, die für eigene Zwecke genutzt werden können. Wenn eine Person die entscheidenden Personen kennt, können dadurch auch individuelle Ziele leichter erreicht werden. Das *kulturelle Kapital* ist dreifach zu verstehen: zum einen in Form des inkorporierten Kulturkapitals, das Bildung meint, welche durch Wissen und durch familiäre Sozialisation und Bildung erworben und individuell angeeignet wird. Zum anderen das objektivierte kulturelle Kapital, das sich auf den Besitz von kulturellen Gütern, wie Bildern oder Büchern bezieht. Und drittens das institutionalisierte Kapital, das die formalen Bildungsabschlüsse meint (Bourdieu, 2012, S. 231ff.). Je nach Verfügbarkeit und Möglichkeiten des Zugriffs auf die jeweiligen Kapitale ergeben sich auch Unterschiede in den gesellschaftlichen Positionen innerhalb des sozialen Raumes. Aus diesen unterschiedlichen Zugriffsmöglichkeiten resultieren sodann soziale Ungleichheiten. Bourdieus Modell folgend umfasst der soziale Raum aber nicht nur soziale Positionen, welche sich durch die Kombination und dem Zusammenwirken der verschiedenen Kapitale ergeben, sondern auch Lebensstile. Diese entwickeln sich durch einen klassenspezifischen Habitus und meinen die jeweiligen Handlungspraktiken der einzelnen Personen (Burzan, 2011, S. 135). Der Habitus bezeichnet eine „allgemeine Grundhaltung gegenüber der Welt und meint bestimmte kollektive Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata, die den Einzelnen nur zu einem kleinen Teil bewusst sind“ (Burzan, 2011, S. 130). Er wird an Kinder durch alltägliche Interaktionen weitergetragen und ist als ein verinnerlichtes System zu verstehen, anhand dessen Kinder Fähigkeiten und Gewohnheiten des Alltags ausbilden (Brake & Büchner, 2003; Ecarius et al., 2011). Kinder lernen demnach von ihren Eltern im Zuge ihrer Sozialisation und Entwicklung bestimmte Umgangs- und Herangehensweisen, die ihre weitere Entwicklung und eigene soziale Position sowie das Handeln innerhalb dieser mitbestimmen. Bourdieu geht davon aus, dass kein

Mensch seinen eigenen Lebensstil frei wählen kann, sondern, dass dieser „gesellschaftlich geprägt [ist, Anm. d. Verf.] durch die Klassenzugehörigkeit“ (Burzan, 2011, S. 130). Demzufolge können beispielweise die Schreib- und Gesprächskultur innerhalb einer Familie sowie die von den Eltern für die Kinder vorgelebte Disziplin in Hinblick auf Lern- und Berufsalltag oder auch die Wertschätzung von Bildung und Lernen innerhalb einer Familie als Identifikatoren von Klassenzugehörigkeit verstanden und im weiteren Sinne als ausschlaggebende Faktoren für die spätere Entwicklung von Kindern und Jugendlichen beforscht werden (Sacher, 2011).

Bourdieu versteht die Familie als „einen Ort, in dem gesellschaftliche Positionierungschancen ihre ursprüngliche Prägung erfahren [...], die, Anm. d. Verf.] über das alltägliche Miteinander als soziale und kulturelle Praxis kollektiv erzeugt und aufrechterhalten“ (Ecarius et al., 2011, S. 86) werden. Die sozialen Positionen werden sodann von Generation zu Generation weitergetragen. Beispielsweise erleben Kinder oder Jugendliche ihre Eltern in verschiedenen Rollen, etwa in der Rolle eines Handwerkers oder einer Handwerkerin, eines*einer Universitätsprofessor*in oder eines Pflegepersonals und erhalten darüber Erkenntnisse und Erfahrungen, wie ihre Eltern mit diesen Berufsrollen umgehen und wie auch mit ihnen innerhalb dieser Berufsrollen umgegangen wird. Die „Einstellungen und Werte zu Beruf und Arbeit, die Eltern ihren Kindern vermitteln, verbinden sich mit dem, wie Kinder ihre Eltern in Berufs- und Arbeitsrollen erleben“ und beeinflussen folgend auch die eigenen Haltungen und Einstellungen (Puhlmann, 2005, S. 2). Dementsprechend werden Kindern und Jugendlichen durch die Familie einerseits „basale Verhaltensweisen sowie kognitive und emotionale Grundstrukturen“ mitgegeben, andererseits aber auch die in den Familienbeziehungen vorhandenen Normen, Werte, Traditionen und Verhaltensweisen an die Kinder weitergegeben (Ecarius et al., 2011, S. 9).

Wichtig ist hier zu erwähnen, dass der Habitus zwar die mitgegeben Handlungs- und Denkmuster begrenzt, indem ein Kind in einem bestimmten familiären und milieuspezifischen Umfeld aufwächst, dass dieser aber nicht festgelegt wird, sondern veränderbar bleibt (Ecarius et al., 2011, S. 91). Im bildungswissenschaftlichen Kontext betrachtet werden durch die Familie die ersten Grundsteine für die spätere Sozialisation eines Menschen gelegt, da diese für „das gelingende Hineinwachsen der Individuen in die durchschnittlichen Anforderungen und Erwartungen der Gesellschaft [...] verantwortlich ist“ (Ecarius et al., 2011, S. 9; Von Kahrdrorff & Ohlbrecht, 2014, S. 15). Dies hat ebenso Auswirkungen auf die Sicht von Jugendlichen mit Behinderung auf ihre eigene Verortung innerhalb des sozialen Raumes. Sie erfahren und verinnerlichen - im Sinne Bourdieus - nicht nur den Habitus, die familiäre Umgangsweise mit

und die Sichtweise auf Behinderung, sondern ebenso die gesellschaftlich-kulturelle Umgangsweise und die von der Gesellschaft auferlegte Rolle als Mensch mit Behinderung. Dies kann maßgeblich spätere Verhaltensweisen und Entscheidungen der Kinder und Jugendlichen beeinflussen, wie etwa die Entscheidungen im Übergangsprozess von der Schule in den Beruf. Aufgrund der soeben geschilderten Wichtigkeit der Familie und der Vererbung von Habitus und sozialer Position soll im Folgenden besonders auf die Rolle der Familie für Jugendliche mit Behinderung näher eingegangen werden.

1.2 Die Rolle der Familie für Jugendliche mit Behinderung – Unterstützung oder Hindernis?

Das vorliegende Kapitel fokussiert auf die Rolle der Familie im Leben von Jugendlichen mit Behinderung und auf die spezifischen Bedürfnislagen, die Familien haben können und welche dementsprechend auch Einflussfaktoren auf Kooperationsprozesse mit Menschen außerhalb der Familie darstellen können. Es wird auf das vorherige Kapitel Bezug genommen und Behinderung als Differenzkategorie verstanden, welche im Kontext der Familie betrachtet wird.

1.2.1 Was bedeutet „Familie“?

Der Begriff „Familie“ ist ein allgemein bekannter Begriff und gesellschaftlich eingebettet in ein Verständnis von Zusammengehörigkeit einzelner Personen. Der Familienbegriff hat sich historisch immer wieder verändert und wird von unterschiedlichen Menschen auch unterschiedlich interpretiert und individuell definiert (Ecarius et al., 2011).

Murdock (1949, zitiert nach Georgas, 2003; Georgas et al., 2001) definiert Familie unter dem Aspekt sozialer Beziehungen und deren Relation zueinander⁵ und versteht daher unter einer Familie eine soziale Gruppe, die durch Zusammenleben, ökonomische Kooperation und Reproduktion charakterisiert wird. Damit fungieren Familien einerseits auf einer biologischen Ebene im Sinne der Reproduktion, aber auch auf einer sozialen Ebene im Sinne der Integration und Sozialisation von Kindern innerhalb einer Gesellschaft (Nave-Herz, 2009). Ein weiteres relevantes Kriterium für die Definition einer Familie ist die über mehrere Generationen bestehende Verbindung zwischen individuellen Personen. Zumeist bestehen Familien aus zwei Elternteilen und mindestens einem Kind, wobei diese Familienform oftmals bereits anders auftritt, sodass es zu einer „Fragmentierung der Elternschaft“ (Kapella et al., 2018, S. 9) kommt.

⁵ Familie kann aber ebenso wirtschaftlich im Sinne einer ökonomischen Kooperation oder juristisch durch Eigentums- und Erbverhältnisse verstanden und definiert werden (Ecarius et al., 2011, S. 13).

Dabei werden die sozialen, rechtlichen und leiblichen Anteile der Elternschaft aufgeteilt oder neu verteilt. Popenoe (1988, zitiert nach Georgas, 2003) erweiterte aus diesem Grund den Familienbegriff dahingehend, dass Familien nicht gezwungenermaßen aus zwei Erwachsenen bestehen müssen, die sich in einer partnerschaftlichen Beziehung miteinander befinden und Kinder haben, sondern, dass eine Familie aus mindestens einem Erwachsenen und einer von diesem Erwachsenen abhängigen Person besteht. Auch müssten Eltern nicht unterschiedlichen Geschlechts und das Paar nicht verheiratet sein.

Die Funktion einer Familie besteht einerseits im psychosozialen und physischen Schutz ihrer Mitglieder sowie der Sicherung ihres Überlebens, andererseits aber auch in der Anpassung an die jeweilige Kultur und die Weitergabe dieser von Generation zu Generation (Smith, 1995, zitiert nach Georgas et al., 2001). Zeitgleich ist eine familiäre Struktur aber auch immer in größere Kontexte eingebunden, wie die Gesellschaft oder Kultur. Gemäß dem Modell von Urie Bronfenbrenner (1989) fungiert die Familie als ein Mikrosystem (unter vielen), in welchem Menschen leben und das sich durch spezifische Rollen und Beziehungen zueinander konstituiert. Mesosysteme stellen die Übergänge und Interdependenzen zwischen den einzelnen Mikrosystemen dar und beinhalten damit beispielsweise die Interaktion und Kooperation zwischen Schule (welche auch als Mikrosystem angesehen wird) und Eltern. Vorstrukturierungen durch Schule und Familie sowie tradierte Lebensweisen und durchlaufene Sozialisationsprozesse wirken sich auf Übergangsprozesse aus (M. Eckert, 2013, S. 241). „Ökologische Übergänge“ im Sinne von Urie Bronfenbrenner (1981, S. 24ff.) erfordern Vernetzungen und Verbindungen zwischen den einzelnen Mikrosystemen, in denen sich Heranwachsende bewegen, und allen jenen Lebensbereichen, die ihnen noch unbekannt sind, die aber in weiterer Zukunft bedeutsam sein können (M. Eckert, 2013, S. 241).

Hier zeigt sich, dass die Familie als Mikrosystem eine erste Form des sozialen und gesellschaftlichen Lebens einer Person darstellt, welches mit anderen Mikrosystemen, in denen mehr oder weniger ähnliche Sozialisationsprozesse stattfinden, in Verbindung steht. Die jeweiligen Erfahrungen innerhalb des Mikrosystems wirken sich auf die anderen aus. Aus diesem Grund sind gerade Eltern und andere Familienmitglieder bzw. Bezugspersonen und die über diese vermittelten milieuspezifischen Lebensstile und -formen (wie in Kapitel 1.1 im Sinne Bourdieus beschrieben), die sich die Jugendlichen im Zuge ihrer Sozialisation und ihres Heranwachsens aneignen, besonders bedeutungsvoll für Übergänge im Leben.

Ecarius und Kolleg*innen (2011, S. 51) gehen davon aus, dass die Familie von ihren Mitgliedern einerseits individuell gestaltbar ist, andererseits aber auch „mit soziokulturellen, ökonomischen und politischen Strukturen einer Gesellschaft verknüpft“ ist. Die Erziehung

innerhalb einer Familie ist nicht nur nach den individuellen Vorstellungen, Wünschen, Bedürfnissen und Erfahrungen der Eltern geprägt, sondern ebenso eingebettet in soziale, gesellschaftliche und politische Strukturen (Ecarius et al., 2011, S. 51).

Die Familie stellt demzufolge den Kern des menschlichen Zusammenlebens dar, von dem ausgehend Kinder und Jugendliche Erfahrungen sammeln und Erziehung erfahren. Die Kinder erleben beispielsweise Beziehungs- und Paarstrukturen und erfahren durch das Zusammenleben mit ihren Eltern und Geschwistern, wie sich Zusammenleben gestalten kann. Sie sind konfrontiert mit Erwartungen und Normen der einzelnen Familienmitglieder, aber auch mit jenen von der Gesellschaft an die Familie (Ehlers, 2013, S. 52). Die auf mehreren Systemebenen anzusiedelnde Auseinandersetzung und Weitergabe bzw. Einführung in gesellschaftliche Normen, Werte und Traditionen erweist sich vor allem vor dem Hintergrund einer Familie mit einem Kind oder Jugendlichen mit Behinderung als relevant, da gängige Wertvorstellungen und bisher bekannte Normen von Eltern durch die Behinderung oftmals in Frage gestellt werden und sich die Eltern nach der Geburt eines Kindes mit Behinderung oftmals neu orientieren müssen (A. Eckert, 2014b). Verschiedene Studien haben sich in den letzten Jahren mit den besonderen Bedürfnissen von Familien mit Kindern mit Behinderung beschäftigt und untersucht, welche Bedürfnisse die Familien haben. Auf die spezifischen Bedürfnisse, Herausforderungen und besonderen Freuden, die auf Familien zukommen und die einen Einfluss auf Sozialisation und Erwartung an die eigenen Kinder haben, wird der Fokus des folgenden Kapitels gerichtet.

1.2.2 Zufriedenheit und Herausforderung von Familien mit einem Kind mit Behinderung

Wie alle Familien haben auch Familien, in denen ein Kind mit einer Behinderung aufwächst, unterschiedliche Bedürfnisse und Lebensvorstellungen. Die Rolle der einzelnen Elternteile verändert sich mit jeder Geburt – der Unterschied zu der Geburt eines Kindes mit Behinderung oder ohne Behinderung liegt an den unterschiedlichen Anpassungsprozessen der Eltern an die Situation. In der Literatur wird vielfach postuliert, dass die Anpassungsprozesse der Eltern bei Kindern mit Behinderung deshalb erschwert sind, weil die vorgeburtlichen Vorstellungen der Eltern mit der Realität differieren und das Leben mit einem Kind mit Behinderung nur schwer vorgestellt werden kann (Cloerkes, 2007, S. 289). Die Auseinandersetzung und die Konfrontation mit der Behinderung eines Kindes geschieht zuallererst nach der Geburt und in den ersten Lebensjahren, in denen die größten Adaptierungsprozesse stattfinden. Die oftmals von außen herangetragenen Einstellungen und die Vermittlung der Botschaft, dass das Kind einen „Defekt“ habe, ist für viele Eltern schwierig und geht oftmals mit Gefühlen der

Hilflosigkeit, Wut, Trauer, Schuld und Angst einher (Seifert, 2011, S. 5). Bewältigung, Auseinandersetzung und Akzeptanz mit und von erschwerten Möglichkeiten oder differenten Situationen sind ständige Lebensbegleiter und beeinflussen das Handeln der Familie. Die Bewältigung dieser hängt von verschiedenen Faktoren ab (Beck & Meier, 2014, S. 205). Wichtige Einflussfaktoren, die zur Bewältigung beitragen können, sind die subjektive Wahrnehmung der Behinderung durch die einzelnen Eltern(-teile) oder andere Familienmitglieder, die familiären Lebensbedingungen (wie die Wohnsituation oder die Familienstruktur), individuelle Persönlichkeitsmerkmale der Eltern (z.B. eigene Gesundheit, Bildungsstand oder Lebenseinstellung), die Beziehungen zu anderen Familienmitgliedern, kulturell und milieubedingte Werte sowie soziale, materielle und professionelle Unterstützung (Seifert, 2011, S. 6).

Je nach Entwicklung sowie Form und Grad der Behinderung eines Familienmitgliedes ist die gesamte Familie dazu aufgefordert, Adaptierungen vorzunehmen. Familiäre Entwicklungsprozesse unterliegen demnach immer sensiblen Adaptierungs- und Bewältigungsprozessen. Neben diesen sehen sich aber Familien, in denen Kinder oder Jugendliche mit Behinderung leben, zusätzlich mit spezifischen Herausforderungen konfrontiert, weshalb das Leben von Familien mit einem Kind mit Behinderung in der Literatur auch oftmals als das Bewegen „in einem ständigen Spannungsfeld von besonderen Herausforderungen und einem hohen Zufriedenheitserleben“ beschrieben wird (A. Eckert, 2007b, 2014b, S. 19).

Herausforderungen

A. Eckert (2012, 2014b) konnte in seinen Forschungen vor allem vier Bereiche finden, in denen viele Familien sich mit Herausforderungen konfrontiert sehen: Zum einen können für Familien Belastungen und Herausforderungen in der *Eltern-Kind-Beziehung* entstehen. Die Bindung und Beziehung zum eigenen Kind stellt die grundlegende Voraussetzung für Entwicklungsmöglichkeiten dar und die Qualität dieser Beziehungen beeinflusst die weitere Entwicklung des Kindes in starkem Ausmaß (Seifert, 2011, S. 6). Oftmals ist aber aufgrund der Einschränkungen der Kinder der Beziehungsaufbau erschwert, was zu vielfältigen Auswirkungen führen kann und bei Eltern oftmals ein Gefühl der Inkompetenz in ihrer Elternrolle hinterlässt (A. Eckert, 2014b, S. 21; Jeltsch-Schudel, 2014, S. 94).

Zweitens werden Belastungen und Herausforderungen in der *familiären Alltagsgestaltung* (wie beispielsweise im Zeitmanagement) genannt, womit vor allem die möglichen zusätzlichen Arzt- und Therapiezeiten sowie Fördermaßnahmen, Beratungsgespräche oder umfassendere

Betreuungsmaßnahmen gemeint sind. Besonders Mütter sind von den unterschiedlichen Anforderungen, denen sie sich ausgesetzt fühlen, betroffen. Einerseits gilt es, Familienleben und Erwerbsarbeit zu vereinen, auf der andere Seite besteht aber auch der Anspruch, gesellschaftliche Erwartungen an die Mutterrolle und gesellschaftliche Erwartungen an das Kind zu erfüllen, sodass es später einen Beitrag zur Gesellschaft und dem Leben in dieser leisten kann (Jeltsch-Schudel, 2014, S. 95; Seifert, 2014, S. 25). Beispielsweise berichteten Mütter von Kindern mit Lernbehinderungen, dass sie oftmals von außerfamiliären Personen als schlechte Mütter betrachtet und mit dem Vorwurf konfrontiert wurden, dass sie sich nicht angemessen um die Lernsituationen ihrer Kinder bemühen würden (Connor & Cavendish, 2018).

Drittens können Belastungen und Herausforderungen in Hinblick auf *außerfamiliäre Kontakte* auftreten, die zu sozialer Isolation oder zu Rückzug führen können. Bei vielen Familien können der erweiterte Familienkreis oder nahe Freunde und Angehörige nicht in die Betreuung der Kinder miteinbezogen werden, da die Betreuung eines Kindes oder Jugendlichen mit Behinderung oftmals spezifischer Pflege- und Betreuungskenntnisse bedarf, die sich Angehörige nicht zutrauen. Da somit die gesamte Betreuungs- und Erziehungsarbeit von den Eltern übernommen werden muss (während bei Kindern ohne Behinderung vermehrt auch Großeltern Betreuungstätigkeiten übernehmen), bleibt Familien oftmals wenig Zeit für andere familiäre oder soziale Aktivitäten, weshalb sie sich vermehrt zurückziehen und distanzieren. Ebenso können auffällige Verhaltensweisen der Kinder oder negative Reaktionen anderer Menschen befürchtet oder erlebt werden und zu einer Distanzierung aus dem öffentlichen Leben beitragen (A. Eckert, 2012, 2014b; A. Walter, 2019, S. 39).

Als vierte Belastung kann die *individuelle oder emotionale Ebene* genannt werden, die sich vor allem um die Sorgen um die Zukunft des Kindes dreht, in Kombination mit der Auseinandersetzung, welche Auswirkungen die Behinderung auch auf das eigene Leben haben werden und wie die eigene Lebensplanung dadurch beeinflusst wird (Jeltsch-Schudel, 2014, S. 94). Miteinbegriffen ist hierbei auch die Konfrontation mit ethischen, moralischen und gesellschaftlichen Dimensionen von Behinderung. Eltern sind oftmals damit konfrontiert, eigene Vorstellungen und Bewertungen hinsichtlich einem „Leben mit Behinderung“ zu überdenken und zu reflektieren (A. Eckert, 2007b, 2014b). Die eigene Rolle als Elternteil wird in Frage gestellt, wenn die Bedürfnisse des eigenen Kindes nicht gelesen oder erkannt werden können. Nicht selten wird dementsprechend die Förderung des eigenen Kindes zum handlungsleitenden Grundsatz in der Erziehung (Seifert, 2014, S. 26). Gleichzeitig werden Eltern(-teile) aber nicht nur mit ihren eigenen Bewertungen konfrontiert, sondern ebenso mit jenen von Freunden, Bekannten und anderen Familienmitgliedern. Sie durchlaufen häufig

Prozesse der Auseinandersetzung, Reflexion und späteren Akzeptanz des veränderten Lebens mit einem Kind mit Behinderung. Die dadurch gewonnene Erkenntnis, dass Behinderung auch Teil des Lebens sein kann und ist, erwarten sie in weiterer Folge auch von ihrem Umfeld (Beck & Meier, 2014, S. 204; A. Eckert, 2007b). Während Verwandte, nahe Angehörige oder Freund*innen dieses Umdenken oder Mitbedenken von Behinderung oftmals nicht schaffen oder realisieren können, entwickeln sich für Eltern vielfach andere Möglichkeiten. Beispielsweise wenden sie sich an Selbsthilfegruppen, um mit anderen Familien in ähnlichen oder der gleichen Situation zusammenzukommen, oder sie wenden sich an Expert*innen, von denen sie sich Wissen, Informationen und Entlastung erhoffen. Dadurch eröffnen sich für Eltern neue Perspektiven, die sie in weiterer Folge auch für den Umgang mit neuen Situationen nützen können (Beck & Meier, 2014; A. Eckert, 2007b).

In Abbildung 1 sind, in Anlehnung an Eckert (2012, 2014), die soeben beschriebenen Herausforderungen und Bedürfnisse von Familien mit einem Kind mit Behinderung zusammengefasst.

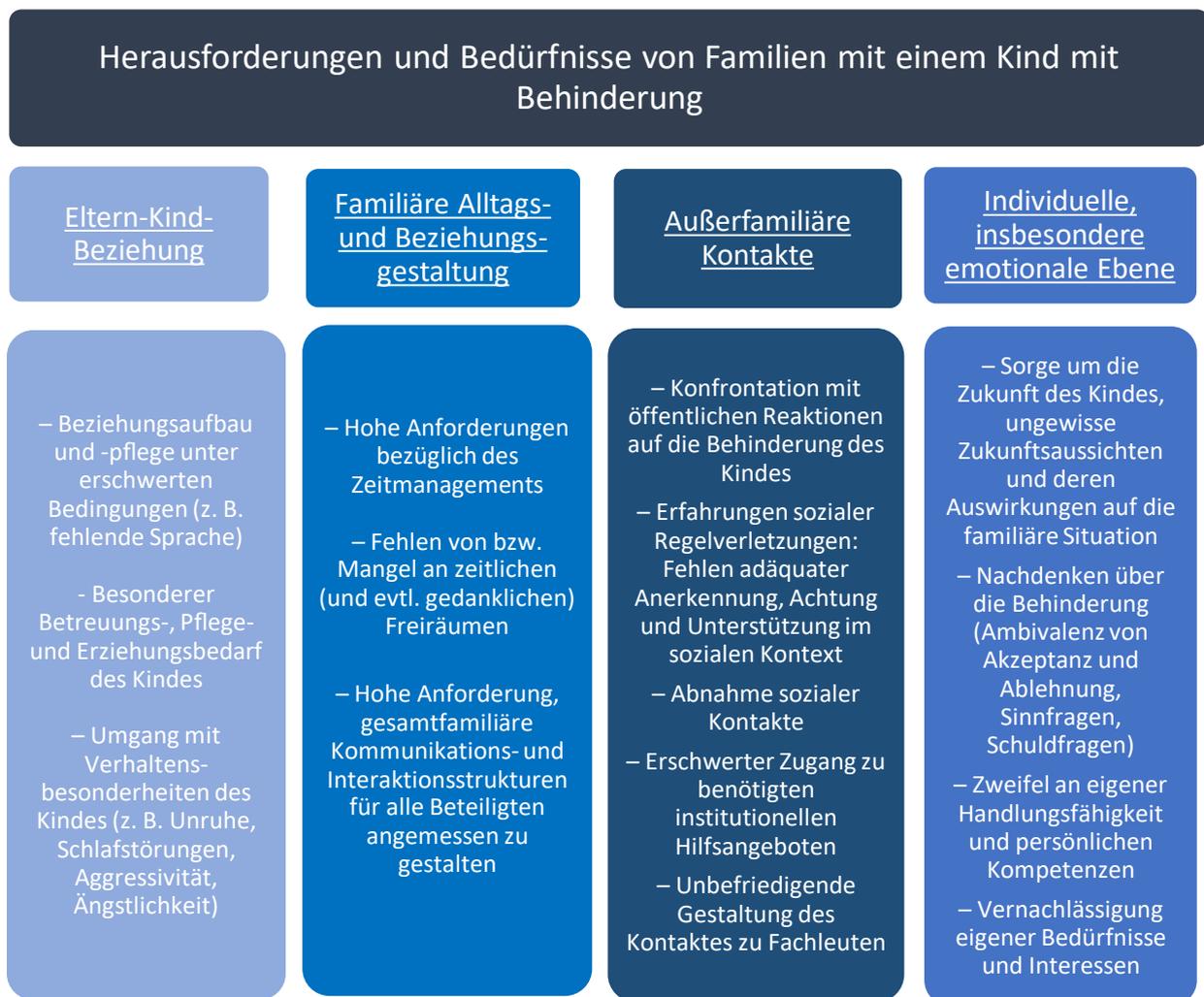


Abbildung 1 Bedürfnisse und Herausforderungen von Familien mit einem Kind mit Behinderung (vgl. A. Eckert 2012, 2014b)

Zufriedenheitserleben

Neben den Herausforderungen beschreiben Eltern aber ebenso hohes Zufriedenheitserleben. Beispielsweise werden manche Situationen und Momente von Eltern oder Familien intensiver wahrgenommen oder als besonders positiv erlebt. Individuelle Entwicklungen der Kinder und Jugendlichen werden unter besonderen Gesichtspunkten betrachtet und oftmals mehr wertgeschätzt als bei Kindern ohne Behinderung, da sie nicht als selbstverständlich angenommen werden, sondern gemäß der individuellen Leistungsfähigkeit des Kindes beurteilt werden. Insbesondere die spezielle Förderung und die Zusammenarbeit mit Spezialist*innen in verschiedenen Förderbereichen kann zu großen Entwicklungsmöglichkeiten und einem sehr hohen Zufriedenheitserleben der Eltern führen (A. Eckert, 2012, S. 41f.; Seifert, 2011).

Ebenso können sich durch die Behinderung des Kindes Bereicherungen im Leben der Eltern auf einer individuellen Ebene ergeben. Dies geht zumeist über die allgemeine Freude, ein Kind zu haben, hinaus und umfasst die Auseinandersetzung, das Überdenken und manchmal auch das Revidieren des eigenen Lebens bzw. der bisherigen Ansichten, Einstellungen und Meinungen zu Gesellschaft und Politik. Vor diesem Hintergrund kann es zu neuen Entwicklungen und Reifungsprozessen auf Seite der Eltern kommen, die diese auch oftmals als Bereicherung erleben (A. Eckert, 2007b; Kingsley, 2011; A. Walter, 2019).

Im Zuge der neuen Lebenssituation und der Auseinandersetzung mit den Herausforderungen und dem Zufriedenheitserleben kommt hinzu, dass Familien oftmals auf Hilfe angewiesen sind, was die familiäre Autonomie bedrohen kann, vielfach aber auch zur Erweiterung von sozialen Kontakten der Eltern führt (Von Kahrndorff & Ohlbrecht, 2014). Zur Unterstützung zählen dabei aber nicht nur die professionellen Unterstützungsmöglichkeiten im Sinne von Informationsweitergabe und Förderung des Kindes in seinen spezifischen Bedürfnissen, sondern ebenso informelle Netzwerke wie Selbsthilfegruppen und Anfreundung mit anderen Familien, in denen ein Kind mit Behinderung lebt. Der Austausch mit anderen Eltern und Familien wird oftmals als Erleichterung und Unterstützung erlebt (A. Eckert, 2014b). Ebenso ist die Inanspruchnahme von pädagogisch-professionellen, therapeutischen und entwicklungspsychologisch relevanten Unterstützungen hilfreich für Eltern, um mit der Situation umzugehen (Seifert, 2014, S. 30). Gerade für Familien, welche durch die Behinderung eines Kindes vermehrt belastet und gefordert sind, ist es wichtig, dass die Kooperation und Zusammenarbeit mit externen Professionist*innen gut funktioniert und als hilfreich erlebt wird. Im folgenden Kapitel wird nun zunächst auf die Rolle der Eltern im Umgang mit ihren Kindern fokussiert und die vielfältigen elterlichen Aufgaben hervorgehoben.

1.2.3 Eltern als Berater*innen ihrer Kinder

Die Familie gilt als Ort der ersten Sozialisation, anhand deren Kinder und Jugendliche lernen, sich in der Gesellschaft, in sozialen Strukturen und im Leben allgemein zurecht zu finden. Wie sie in die Strukturen hineinwachsen hängt maßgeblich von der Erziehung der Eltern und familiären Sozialisationsprozessen ab (Brake & Büchner, 2003; Ecarius et al., 2011; Neuenschwander et al., 2005). Wie in Kapitel 1.2.1 beschrieben, ist eine Familie unter anderem über eine Generationendifferenz definiert, wobei zumeist die jüngere Generation von der älteren abhängig ist. Dies bedeutet nicht, dass Kinder und Jugendliche nicht eigene Entscheidungen treffen und als passive Akteur*innen am Familienleben teilhaben, sondern bezieht sich vielmehr darauf, dass sie über die Beziehung und Bindung zu ihren Eltern bestimmte Regeln und Verhaltensweisen erlernen, die zum Zusammenleben und Überleben beitragen (Böhnisch et al., 2009, S. 212). Mit dem Heranwachsen der Kinder und dem Eintritt in Bildungsinstitutionen lernen Kinder sodann neue Regeln und Verhaltensweisen kennen, die sich möglicherweise von den elterlichen unterscheiden. Die elterlichen Vorgaben und Regeln werden immer öfter in Frage gestellt, bis es im Jugendalter zu einer Ablösung von der bislang unhinterfragten Übernahme der elterlichen Ansichten und Regeln kommt. Jugendliche folgen sodann ihren eigenen Intentionen, Ansichten und Meinungen und bilden diese teilweise in Abgrenzung, teilweise in Anlehnung an Erwachsene oder Peers. Folglich geht Ecarius (2018) davon aus, dass Erziehung nicht mehr streng hierarchisch im Sinne einer Konstruktion von strenger Abhängigkeit und Gehorsam gelebt wird, sondern heutzutage eher als familiäre Beratung stattfindet, in welcher Kinder nicht nur Regeln, Rituale und Normen erlernen, sondern ebenso Probleme besprechen und sich Rat und Unterstützung holen, damit sie dies als Erwachsene selbstständig anwenden können. Um diese Funktionen innerhalb einer Familie zu ermöglichen, kommt der Beziehung zwischen Eltern und Kindern besondere Bedeutung zu, da sie ausschlaggebend für eine Erziehung des Beratens ist. Intimität, Nähe und Vertrauen zwischen Eltern und ihren Kindern spielen eine besondere Rolle, damit Heranwachsende ihre Erlebnisse und Erfahrungen Eltern anvertrauen und mit ihnen gemeinsam eine Lösung suchen können oder sich in dem Lösungsfindungsprozess unterstützen und beraten lassen. Neuenschwander und Kolleg*innen (2005, S. 51) betonen, dass eine Funktion der Familie ebendarin liegt, Intimität, Vertrauen und Nähe miteinander zu leben und dass die Familie in modernen Gesellschaften der einzige Ort ist, an dem dies erlaubt oder sogar wünschenswert ist. In den meisten anderen gesellschaftlichen Bereichen stehen Lernen und Leistung im Vordergrund. Die Familie wird in diesem Sinne als „Ort der Regeneration, Intimität und Affektivität durch emotionale Unterstützung und persönliche Zuwendung“ von Kindern und

Jugendlichen erlebt (Neuenschwander et al., 2005, S. 51). Seifert (2011, S. 12f.) betont, dass viele Eltern eine gute Beziehung zu ihren Kindern mit Behinderung haben und als Expert*innen für diese angesehen werden können. Eltern entwickeln Fähigkeiten und Kompetenzen im Umgang mit ihren Kindern, sodass sie diese überaus sensibel und individuell passend in ihrem Leben beraten können. In Studien konnte nachgewiesen werden, dass die Beratung durch die Eltern für die Kinder und Jugendlichen einen wichtigen Beitrag zur Entwicklung der eigenen Selbstsicht sowie auch der Weltsicht leistet (Ecarius, 2018). Ziel der Erziehung durch die Eltern stellt die eigene Handlungsfähigkeit der Heranwachsenden dar und damit eine Erziehung zu einem selbstständigen und selbstverantwortlichen Leben (Böhnisch 2009, 212). Gerade auch die Jugendphase ist eine besonders vulnerable und sensible Phase, in welcher Jugendliche vielfältige Entwicklungen durchlaufen, die verunsichernd sind. Ecarius und Kolleg*innen gehen davon aus, dass die Jugendphase zur Einübung von Erfordernissen, die später im Leben gebraucht werden, dient. Aus diesem Grund ist es für Jugendliche auch unabdingbar, dass sie in dieser Zeit unterstützt werden (Ecarius et al., 2017, S. 2).

Aus Sicht der Jugendlichen ist es für eine „Erziehung des Beratens“ (Ecarius et al., 2017) besonders wichtig, dass Eltern Interesse an ihren Kindern zeigen und sich für ihre Anliegen, Probleme, Gefühle und Meinungen interessieren. Forschungsergebnisse der Studie von Ecarius und Kolleg*innen (2017, S. 161ff.) zeigen, dass sich eine Erziehung des Beratens sowohl auf die Selbstsicht als auch auf die Weltsicht der Jugendlichen fokussiert, weshalb sich die Gesprächsthemen der Beratung einerseits auch auf die Auseinandersetzungen mit dem Selbst, also mit den eigenen Ansichten und der eigenen Identität, mit Ängsten und damit, was Freude macht bezieht. Andererseits geht es aber auch um die Auseinandersetzung mit der Welt und beispielsweise damit, wie man mit Ärger im Zuge des Heranwachsens umgeht, wie man in der Schule zurechtkommt, oder wie man einen passenden Job findet. Gespräche über die Selbst- und Weltsicht bilden die Basis für diese Erziehung.

Neben diesen *Themen der Gespräche* ist darüber hinaus auch die *Beziehungsqualität* zwischen den Gesprächspartner*innen von großem Interesse. Allen voran stehen die Bedürfnisse, Wünsche und Interessen der Kinder. Entlang dieser und mit Blick auf diese finden Beratung und Unterstützung statt. Kindliche Befindlichkeiten und Gefühle sollen sensibel und wertschätzend wahr- und ernst genommen werden. Auch Hilfsangebote bei Hausübungen oder anderen schulischen Aufgaben zählen zu dieser Erziehungsform. Darüber hinaus gehören auch die Alltagsorganisation und Freizeitgestaltung der Familie, wie beispielsweise gemeinsame Ausflüge oder Aktivitäten, zu einer Beratung des Erziehens und tragen zu einer wechselseitigen Beziehung bei. Diese begünstigen in weiterer Folge eine ausgeprägte Familienbindung, durch

welche die gesamte Familie für alle Mitglieder von hoher Bedeutung ist (Ecarius, 2018; Ecarius et al., 2017).

Vordergründig ist in der Erziehung des Beratens aber die beidseitige Auseinandersetzung der Kinder und Jugendlichen mit dem eigenen Selbst und mit der Welt, die am Besten durch die Unterstützung durch die Eltern gemeistert wird. Gerade auch für Jugendliche mit Behinderung, welche mit Vorurteilen und gesellschaftlichen Stereotypen und Vorannahmen konfrontiert sind, ist die Unterstützung durch die Eltern und die Rolle der elterlichen Berater*innen überaus wichtig, damit die Jugendlichen eine eigene Identität und eigene Wünsche und Bedürfnisse entfalten können. Vor allem auch in Hinblick auf die (Aus-)Bildung und die zukünftige Beschäftigung, sind die Jugendlichen in ihrem Entscheidungs- und Übergangsprozess auf die Beratung durch ihre Eltern oder das familiäre Umfeld angewiesen, um diese individuell erfolgreich bewältigen zu können.

Wie sich diese Übergänge gestalten können und wie dies in der österreichischen Bildungslandschaft geregelt und strukturiert ist, ist das Thema des folgenden Kapitels. Es werden die Bildungsmöglichkeiten von Jugendlichen mit Behinderung aufgezeigt, bevor in einem weiteren Schritt die vielfältigen Unterstützungsmaßnahmen und -möglichkeiten für einen Übergang von der Pflichtschule in eine weiterführende (Aus-)Bildung oder in die Beschäftigung thematisiert werden.

1.3 Bildung und Ausbildung in Österreich von Jugendlichen mit Behinderung

Die Bildung eines Menschen ist nie unabhängig von anderen Strukturen und Kontexten, sondern muss immer in einem Ganzen, also in Zusammenhang mit Persönlichkeitsmerkmalen, individuellen Lebensgestaltungen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen, gesehen werden. Mit dem Modell von Bourdieu wurde bereits in Kapitel 1.1.2 veranschaulicht, dass Bildung niemals unabhängig von gesellschaftlichen Prozessen betrachtet werden kann und immer unter bestimmten Voraussetzungen, Vorannahmen und mitgebrachten Kapitalen steht (Bourdieu, 1992, 2012). Besonders relevant für Perspektiven der Bildungsungleichheit, welche durch das Habitusmodell erfasst werden können, ist die Tatsache, dass das Modell versucht, vielfältige und unterschiedliche Ungleichheitsdimensionen zu erfassen und davon ausgeht, dass diese ebenso wechselseitig miteinander in Beziehung stehen und sich beeinflussen (Fasching, 2019c, S. 856). Bildungsungleichheit in einer Gesellschaft entsteht demnach dadurch, dass Bildung nicht für alle Menschen gleichermaßen zugänglich ist. Personen, die in ausreichendem Maße auf ökonomisches, kulturelles und soziales Kapital zurückgreifen können, haben leichter

Zugang zu Bildung als Menschen, die herkunftsbedingt nicht ausreichend Kapital mitbringen und in ihrem bisherigen Lebenslauf nicht genügend Kapital akkumulieren konnten. Ihre Möglichkeiten sind sehr begrenzt und sie müssen sich Bildung unter größerer Anstrengung aneignen. Ist ihnen dies nicht möglich, sind diese Personen sehr schnell von Bildungsarmut und in weiterer Folge auch von Arbeitslosigkeit bedroht (Fasching, 2019c, S. 858ff.). McCauley (2020) zeigte in seiner Studie, dass die Wahrscheinlichkeit, dass sich Jugendliche mit Behinderung am Arbeitsmarkt beteiligen können, sich mit jedem Jahr an (Aus-)Bildung steigert. Umso höher das (Aus-)Bildungslevel war, umso höher war auch die Wahrscheinlichkeit für die Jugendlichen mit Behinderung, einen Arbeitsplatz zu finden. Allerdings nahm die Wahrscheinlichkeit einen Arbeitsplatz zu finden wiederum mit dem Alter der einzelnen Studienteilnehmer*innen ab; dementsprechend haben Jugendliche, welche direkt nach der schulischen Ausbildung keinen Arbeitsplatz finden können, schlechtere Chancen, dies später im Leben zu realisieren (McCauley, 2020).

Die UN-Behindertenrechtskonvention hält fest, dass Staaten sich zur bestmöglichen Unterstützung von Menschen mit Behinderung erklären, die ihnen ihr Recht auf Bildung ermöglicht (BMSGPK: Bundesministerium für Soziales, Gesundheit, Pflege und Konsumentenschutz, 2016). Laut Artikel 24 der UN-Behindertenrechtskonvention hat sich auch Österreich dazu verpflichtet, alle Menschen mit Behinderung in ihrem Recht auf Bildung bestmöglich zu unterstützen. Das bedeutet, dass Kinder, Jugendliche und Erwachsene mit Behinderung nicht aufgrund einer Behinderung vom allgemeinen Bildungssystem ausgeschlossen werden dürfen, sondern durch strukturelle Veränderungen die gleichberechtigte Teilhabe aller an (Aus-)Bildung ermöglicht werden soll (CRPD, 2008).

Das Ziel der allgemeinen Schulbildung in Österreich ist es, Schüler*innen Kompetenzen, Fähigkeiten und Fertigkeiten zu vermitteln, die sie später in ihrem Beruf, im privaten und/oder im gesellschaftlichen Leben brauchen (Neuenschwander et al., 2012, S. 182). „Non scholae, sed vitae discimus“ („Nicht für die Schule, sondern für das Leben lernen wir“) schrieb bereits Seneca in einem Brief an seinen Schüler Lucilius und diese Ansicht hat sich bis heute kaum geändert – Schüler*innen sollen durch schulische Bildung auf das nachkommende Leben als Erwachsene vorbereitet werden. Durch die Schule sollen Kinder und Jugendliche Qualifizierungen erhalten, die ihnen Möglichkeiten im Beschäftigungs- und Arbeitssystem eröffnen und dementsprechend auch zur Teilhabe an und innerhalb der Gesellschaft beitragen (Neuenschwander et al., 2005, S. 52). Wie Bildung in Österreich konzipiert ist und wie durch diese Jugendliche auf den Arbeitsmarkt und eine Beschäftigung vorbereitet werden sollen, wird im folgenden Kapitel genauer erläutert und das österreichische Bildungssystem dargestellt.

1.3.1 Inklusives und partizipatives Bildungssystem in Österreich für Jugendliche mit Behinderung

In Hinblick auf das von Bourdieu erwähnte institutionalisierte kulturelle Kapital, lässt sich für die österreichische Bildungslandschaft schlussfolgern, dass Jugendliche mit Behinderung in Österreich im Schulsystem immer wieder vor Hürden und Herausforderungen gestellt werden, die es zu bewältigen gilt (Fasching, 2019c, S. 864). Fasching (2019b, S. 856) trägt in ihrem Artikel verschiedene Statistiken und Studienergebnisse zusammen und betont, dass Menschen mit Behinderung nicht nur ein niedrigeres Bildungsniveau aufweisen als ihre Altersgenoss*innen, sondern ebenso zu einem höheren Prozentsatz einen niedrigeren Schulabschluss (zumeist Pflichtschulabschluss) vorweisen. Zudem verlassen sie öfter frühzeitig die Schule. Trainor und Kolleginnen (2019, S. 47) postulierten, dass Eltern und Schüler*innen mit Behinderung unterschiedliche Erwartungen an die mögliche Ausbildung haben. Während Eltern von Jugendlichen ohne Behinderung davon ausgehen, dass ihre Kinder einen hohen Schulabschluss absolvieren werden, gehen Eltern von Jugendlichen mit Behinderung eher davon aus, dass ihre Kinder am Ende ihrer Schulbildung niedrige Bildungsabschlüsse aufweisen werden (ebd.). Diesem Verlauf folgend ergibt sich auch, dass Menschen mit Behinderung wesentlich häufiger von Arbeitslosigkeit betroffen sind (Fasching, 2019c, S. 865). Die österreichische Bundesregierung bemüht sich seit Jahren, die Jugendarbeitslosigkeit zu senken und die Integration von Jugendlichen in den Arbeitsmarkt bestmöglich zu bewerkstelligen. Neben innerschulischen Maßnahmen, die zur Unterstützung von Kindern und Jugendlichen implementiert wurden, gibt es auch eine Vielzahl an außerschulischen Unterstützungsangeboten, die vor allem darauf abzielen, Jugendliche vor Arbeitslosigkeit zu bewahren und ihnen einen erfolgreichen Übergang vom Schulsystem in die Berufswelt zu ermöglichen. In den letzten zwei Jahrzehnten hat sich das Schulsystem für Kinder und Jugendliche mit Behinderung verändert und ausdifferenziert. Die Beschulung erfolgt beispielweise nicht mehr in nach Behinderungsform eingeteilten Schulen/Klassen, sondern fokussiert vermehrt auf die integrative Beschulung, in denen Eltern das Wahlrecht zwischen Sonderschule und integrativer Schulklasse überlassen wird (Biewer et al., 2009).

In Abbildung 2 ist das österreichische Bildungssystem, vom Kindergarten bis zum Abschluss des Hochschulstudiums veranschaulicht.⁶

⁶ Aufgrund des Umfangs und der Vielzahl an Möglichkeiten im Bildungssystem kann hier nur auf einen begrenzten Teil Bezug genommen werden, wobei im Zuge der Vorstellung des Forschungszuganges nochmals genauer auf die für die Masterarbeit zugrundeliegenden schulischen Besonderheiten eingegangen wird (siehe Kapitel 3.3)

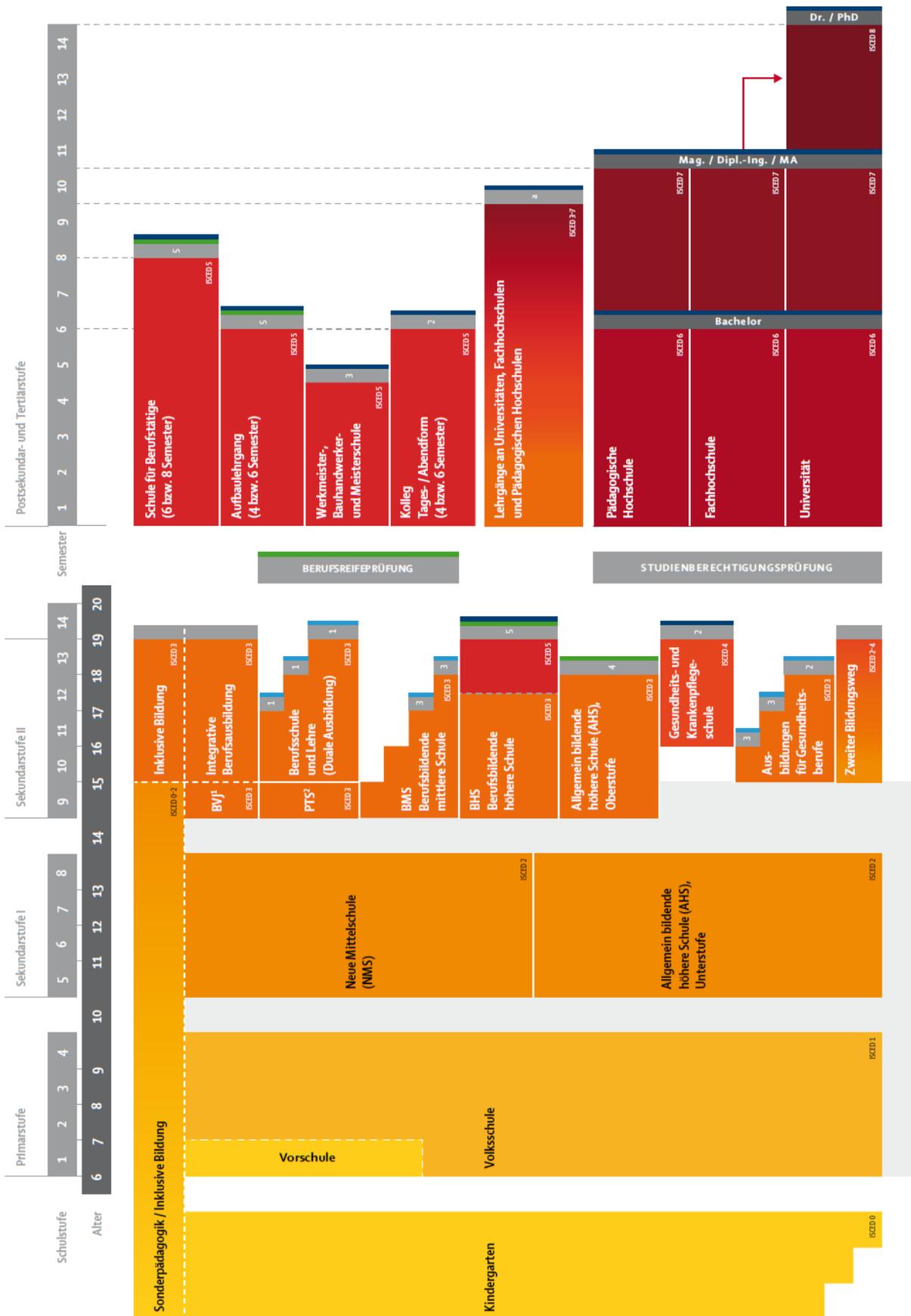


Abbildung 2 Österreichisches Bildungssystem nach einer Grafik des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF, 2018)

In Österreich besteht die Möglichkeit außerfamiliärer Betreuung und damit frühkindlicher Bildung bereits ab einem Alter von 1.5 Jahren, ab welchem Eltern ihre Kleinkinder in die Kleinkindergruppe bringen können. Vor der Schule müssen alle zumindest ein Jahr verpflichtend in den Kindergarten gegangen sein (Bundeskanzleramt, 2020). Die schulische Bildung beginnt sodann ab dem Eintritt in die erste Klasse Volksschule. Die in Österreich geltende Schulpflicht gilt für alle Kinder ab der Vollendung des sechsten Lebensjahres, die sich dauerhaft in Österreich aufhalten und erstreckt sich über neun Jahre (sogenannte Pflichtschule). Sie gliedert sich zumeist in vier Jahre Volksschule, vier Jahre Neue Mittelschule (NMS) oder Unterstufe einer allgemeinbildenden höheren Schule (AHS) und anschließend einem einjährigen Besuch einer Polytechnischen Schule. Anschließend kann eine Lehre ergriffen werden. Optional kann statt der einjährigen Polytechnischen Schule auch die Oberstufe einer mittleren oder höheren allgemeinbildenden oder berufsbildenden Schule besucht werden, wobei in diesem Fall die Pflichtschulzeit freiwillig überschritten wird (Bildungsdirektion Wien, 2020c).

Ziel ist es allen Kindern und Jugendlichen Bildung ohne Diskriminierung und Barrieren zu ermöglichen, weshalb für alle Kinder, die aufgrund einer Beeinträchtigung oder Behinderung dem Unterricht nicht entsprechend folgen können, andere Möglichkeiten der Beschulung angeboten werden (Bildungsdirektion Wien, 2020b). Je nach Wunsch der Eltern bzw. Erziehungsberechtigten können die Kinder und Jugendlichen entweder ein Zentrum für Inklusiv- und Sonderpädagogik (kurz: ZIS) besuchen, welches als Kompetenz- und Beratungszentrum für Inklusion, Integration und Sonderpädagogik geführt wird. Einzelne Zentren sind zwar auf Behinderungsformen spezialisiert, bieten aber ebenfalls alle Schularten und Lehrpläne innerhalb der Zentren an (Bildungsdirektion Wien, 2020b; BMBWF: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2019). Ebenso gibt es die Möglichkeit eine integrative Form in der Regelschule zu besuchen und durch sonderpädagogischen Förderbedarf speziell geschult zu werden (BMBWF: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2019). Sowohl in ZIS als auch in inklusiven Schulen finden zusätzlich zum Unterricht psychosoziale Maßnahmen für sozial und emotional benachteiligte Schüler*innen statt. Durch diese wird die Integration verhaltensauffälliger Schüler*innen und von Schüler*innen mit Behinderung durch zusätzliches Lehrpersonal (wie Beratungslehrer*innen oder Psychagogische Betreuer*innen) und durch integrative temporäre Beschulung in Förderklassen angestrebt (Bildungsdirektion Wien, 2020a).

Um die individuelle Förderung jedes Kindes möglichst realisieren zu können, werden an inklusiven Schulen und Schulzentren Regelklassen und Kleinklassen, mit Unterricht nach allen

Lehrplänen, geführt. Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf werden anhand ihrer Leistungsfähigkeit in Bezug auf die in Österreich gültigen Lehrpläne eingestuft. Ein sonderpädagogischer Förderbedarf liegt dann vor, wenn ein*e Schüler*in infolge einer „nicht nur vorübergehenden körperlichen, geistigen oder psychischen Funktionsbeeinträchtigung oder Beeinträchtigung der Sinnesfunktionen dem Unterricht nicht zu folgen vermag und nicht gemäß § 15 Schulpflichtgesetz 1985 vom Schulbesuch befreit ist“ (BMBWF: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2019).

Im Anschluss an die Regel- und Kleinklassen werden für alle Schüler*innen gemäß ihren Fähigkeiten Anschlussmöglichkeiten im 9. und 10. Schuljahr geschaffen, die es erlauben, entweder einen Mittelschulabschluss nachzuholen oder eine einschlägige Berufsvorbereitung zu absolvieren (Bildungsdirektion Wien, 2020a).

1.3.2 Übergänge im (Aus-)Bildungssystem für Jugendliche mit Behinderung

Im vorhergehenden Kapitel wurde die Grundstruktur der schulischen Bildung in Österreich aufgezeigt. Innerhalb dieser kommt es auch während der Bildungslaufbahn immer wieder zu Übergängen. Das folgende Kapitel fokussiert auf jene Übergänge und hebt die Bedeutung dieser für Heranwachsende mit Behinderung hervor.

1.3.2.1 Was bedeutet Übergang?

Übergänge finden in allen Lebensbereichen eines Menschen statt und stellen zentrale Wechselstellen von einem Zustand in einen anderen dar. Dieser Wechsel findet zumeist nicht abrupt und plötzlich statt, sondern vollzieht sich in einem zeitlichen Verlauf (Tillmann, 2013, S. 17). Gemeinsam ist sowohl Übergängen zwischen verschiedenen Sozialinstanzen (wie Kindergarten und Schule) als auch zwischen verschiedenen Lebenswelten (wie Schule und Sozialarbeit), dass diese mit einer Veränderung oder einem Wechsel einhergehen (Thielen, 2011, S. 10).

Übergänge stellen im Leben ein „zentrales Moment des Verhältnisses zwischen Individuum und Gesellschaft“ (Walther & Stauber, 2013, S. 23) dar, denn sie finden meist zwischen institutionalisierten und ritualisierten Gesellschaftsvorgaben und individuellen Lebensvorstellungen statt. Die meisten Übergänge sind mit systemtheoretischen Veränderungen verbunden, denn das Bildungssystem sieht für die unterschiedlichen Lebensalter der Kinder und Jugendlichen auch unterschiedliche entwicklungstypische Aufgaben und Veränderungen vor (Thielen, 2011, S. 10). All diese unterschiedlichen

Übergänge werden mit gewissen Erwartungen und Anforderungen daran verknüpft, wie und wann diese Übergänge bewältigt werden sollen und sind damit auch immer durch gesellschaftliche und institutionelle Vorgaben strukturiert. Zeitgleich werden die Übergänge aber auch von jedem Menschen einzigartig und auf individuelle Art und Weise bewältigt und in die eigene Biografie und den eigenen Lebenslauf eingeordnet (Thielen, 2011; Thiersch et al., 2020, S. 6; Tillmann, 2013, S. 18).

Die Übergangsforschung befasst sich traditionellerweise mit Übergängen von Menschen, „durch die der Lebensverlauf von Menschen in gesellschaftlichen Ordnungen gekennzeichnet ist“ (Von Felden, 2010, S. 21). Diese können sich auf Übergänge zwischen Altersstufen (Kindheit, Jugend, Pension), zwischen Tätigkeiten (Schule, Beruf, Ausbildung, Rente) oder zwischen Situationen (Hochzeit, Umzug) beziehen (Von Felden, 2010, S. 21). Die Sichtweise auf Übergänge und der Stellenwert dieser im Leben hat sich in den letzten Jahren gewandelt. Ist man früher eher von sogenannten „Statuspassagen“ ausgegangen, die im institutionalisierten Lebenslauf durchlaufen wurden, so gestalten sich Übergänge heute eher individuell und personenbezogen. Dies bedeutet auch, dass Übergänge für zunehmend mehr Menschen riskant geworden sind (Böhnisch et al., 2009, S. 173). Sie stellen im Leben für alle große Herausforderungen dar, da sie durch Unsicherheit und Veränderung gekennzeichnet sind. Laut Bronfenbrenner (1989, 43f.) ist jeder Übergang im Leben „sowohl Folge wie Anstoß von Entwicklungsprozessen“. Ein Übergang führt zumeist zu einer Veränderung der Rolle der Person und damit auch zu einer Änderung der an diese Person herangetragenen Verhaltenserwartungen (Heimlich, 1997). Die Bewältigung des Überganges kann nur durch einen Rückgriff auf individuelle Kompetenzen, Fähigkeiten und Entwicklungspotentiale bewerkstelligt werden (Thielen, 2011, S. 10). Während der Zeit des Überganges finden vielfältige Prozesse auf unterschiedlichen Ebenen statt, was von jenen im Übergangsprozess verlangt, dass sie sich mit zahlreichen Entwicklungsaufgaben gleichzeitig beschäftigen müssen (Neuenschwander et al., 2012, S. 23). Die Schwierigkeit der Übergangsforschung besteht darin, dass sich einerseits die auf das Individuum fokussierte Biografieforschung, andererseits aber die auf die Institutionen und Strukturen fokussierte Lebenslaufforschung, miteinander verbinden und zu einem gemeinsamen Ganzen verschmelzen (Fasching, 2017, S. 18). Der Lebenslauf bezeichnet eine bestimmte Abfolge von lebensabschnittstypischen Zuständen, die die Vorgabe für die Biografie eines Menschen sind. Mit Biografie wird die individuelle und subjektive Aneignung des Lebenslaufs bezeichnet. Bei diesen Definitionen der beiden Begrifflichkeiten zeigt sich bereits die Diskrepanz in der Vereinigung. Während der Lebenslauf immer von typischen, für einen bestimmten Lebensabschnitt charakteristischen Zuständen

ausgeht, orientiert sich die Biografie an den individuellen und persönlichen Gegebenheiten, die nicht immer mit den für einen Lebensabschnitt spezifischen Zuständen übereinstimmen müssen. Dennoch ist der Lebenslauf immer Vorlage für die individuelle Biografie, die aber in weiterer Folge von den einzelnen Individuen für die subjektive Konstruktion der eigenen Lebensgeschichte genutzt werden kann (Walther, 2014, S. 20f.; Walther & Stauber, 2013, S. 27f.). Damit geht es bei Übergängen immer um eine Vermittlung zwischen gesellschaftlichen Strukturen und Anforderungen einerseits und dem individuellen menschlichen Erleben und Handeln andererseits. Die Lebenslauforschung nähert sich dem Thema der Übergänge von einem soziologischen Blickwinkel aus und stellt diese in gesellschaftliche Zusammenhänge. Dahingegen nimmt die Biographieforschung vermehrt die individuellen Perspektiven der Menschen in den Fokus (Von Felden, 2010, S. 21f.).

Übergänge können dementsprechend zu selektiven Schnittstellen werden, an denen soziale Ungleichheiten verstärkt wirken und „an denen sich Fragen von gesellschaftlicher Teilhabe und Ausgrenzung für die einzelnen Individuen nachhaltig entscheiden“ (Ahmed et al., 2013, S. 7). Dies ist vor allem mit den von Institutionen vorgegebenen Normen und Standards verbunden, welche von allen Menschen die gleichen Leistungen fordern (Thielen, 2011). Menschen sind aber individuell mit unterschiedlichen persönlichen Fähigkeiten und Kompetenzen ausgestattet und mit unterschiedlichen Herkunfts- und Sozialisationsbedingungen konfrontiert, weshalb Übergänge für Menschen unterschiedliche Risiken bergen. Gerade auch die Entwicklungen um die Entstandardisierung von Lebensläufen, bei denen Menschen Übergänge individuell bewältigen und weniger über das Nachgehen institutioneller Vorgaben, lenken den Blick vermehrt auf die Ungewissheit und die Offenheit von Übergangsprozessen. Auch Jugendliche mit Behinderung sind mit diesen Entwicklungen, ungleichen Voraussetzungen und Ungewissheit konfrontiert, die sich auf ihr weiteres Leben auswirken können (Fasching, 2017, S. 19; Solga, 2009; Walther & Stauber, 2013).

Gerade der Übergang von der Schule in den Beruf bzw. in die Arbeitswelt gilt als wesentliche Voraussetzung für ein selbstständiges und selbstbestimmtes Leben (Thielen, 2011, S. 10). Die Jugendlichen treten dabei in neue Erfahrungsräume ein, die in weiterer Folge erneut zu individuellen Entwicklungsprozessen beitragen können. Beispielsweise kann der Übergang von der SEK I in die SEK II oder in eine Beschäftigung zu neuen Freundschaften und sozialen Kontakten führen, die wiederum zu einer neuen Rolle unabhängig vom Bildungsniveau, der Ausbildung oder des Schultypen führt (Neuenschwander et al., 2012, S. 175f.).

1.3.2.2 Bildungsübergänge

Wie im vorigen Kapitel bereits erwähnt stellen Übergänge oftmals die Verschmelzung von Lebenslauf und Biografie einer Person dar. Die Verbindung zwischen diesen beiden Elementen erfolgt über die Bildung (Walther, 2014, S. 21). Diese stellt zum einen die Möglichkeit der Qualifikation und Integration der einzelnen Personen in den Lebenslauf dar, auf der anderen Seite sorgt sie aber biografisch gesehen für die Reflexion über und die eigene Auseinandersetzung mit Lern- und Lebenserfahrungen (ebd.).

Übergänge innerhalb des Bildungssystems sowie aus diesem heraus bilden für Kinder und Jugendliche „entscheidende Weichenstellungen für Bildungserfolg, beruflichen Einstieg und gesellschaftliche Partizipation“ (Bellenberg & Forell, 2013, S. 9). Sie haben damit einen wesentlichen Einfluss auf die zukünftigen Bildungsbiografien. An Bildungsübergängen werden Bildungsentscheidungen getroffen, die Lebensläufe und Bildungsbiografien bis in das hohe Alter hinein prägen und an denen sich soziale Ungleichheiten verstärken können (Wolter, 2013, S. 45). Die in der Schulzeit bereits bemerkbare soziale Ungleichheit und die damit einhergehenden ungleichen Zugangschancen zu weiterer (Aus-)Bildung oder auch zu Arbeit reproduzieren sich sodann an den Übergängen zwischen Schule und Arbeit (Thielen, 2011, S. 12). Wie in der Literatur vielfach bemerkt, zeichnen sich Übergänge dementsprechend generell durch ihre Funktion als „sozial strukturierte Verteilerpunkte, an denen sich sozial-selektive Prozesse vollziehen“ (Wolter 2013, 45) aus. So wirken in ihnen nicht nur (verstärkt) bestehende soziale Ungleichheiten, sondern es finden auch weitere Inklusions- und Exklusionsprozesse statt, die die soziale Selektion vorantreiben können (Bellenberg & Forell, 2013; Muche, 2013, S. 160; Solga, 2009, S. 6). Heike Solga (2009, S. 6) bezeichnet Übergänge als „Sollbruchstellen“, da diese oftmals nicht selbst gewählt, sondern durch Außenfaktoren bestimmt werden. Gerade für benachteiligte Jugendliche aus bildungsfernen Schichten oder aus niedrigen sozialen Milieus zeigen sich zunehmend Probleme am Übergang. Diese enden oftmals in frühzeitigen Bildungsabbrüchen oder fehlenden Schulabschlüssen (Schroeder & Thielen, 2011, S. 34). So werden beispielsweise Kindern und Jugendlichen Vorgaben für den Übergang von der Volksschule in eine weiterführende Schule oder später von der SEK I in die SEK II oder in eine weiterführende (Aus-)Bildung oder in die Beschäftigung vorgeschrieben, die oftmals nicht passend sind. Die Kinder und Jugendlichen können nicht frei wählen, sondern sehen sich mit der Tatsache eines Übergangs im Lebenslauf konfrontiert (Solga, 2009, S. 6).

Übergänge stellen oftmals die Basis für die weitere Entwicklung und damit einhergehend auch die Basis für eine gewisse Lebensperspektive dar. Positive Erfahrungen, die bereits vor dem Übergang gemacht werden, sowie persönliche Entwicklungschancen erleichtern den Übergang

von der Schule in eine weiterführende (Aus-)Bildung oder in die Arbeitswelt. Aber gerade da, wo bisherige Sozialisationsprozesse oder negative Vorerfahrungen die Übergänge erschweren, besteht pädagogischer Handlungsbedarf, denn die Jugendlichen müssen bereits „Ausbildungs- und Berufsentscheidungen mit großer Tragweite fällen, ohne die Voraussetzungen für ihre Entscheidung sowie deren Konsequenzen zu überblicken“ (Neuenschwander et al., 2012, S. 23). Es soll daher eine Vertrautheit und Wissen um die zukünftige Arbeitswelt geschaffen und aufgezeigt werden. Diese Aufgaben gilt es, im Zuge der kooperativen Berufsberatungs- und Berufsorientierungsprozesse zwischen Jugendlichen, Professionist*innen und Eltern, zu bewältigen sowie den Jugendlichen diese Kompetenzen und Perspektiven zu vermitteln und dementsprechend auf den Übergang von der Schule in die Arbeit vorzubereiten (M. Eckert, 2013, S. 241f.; Schroeder & Thielen, 2011, S. 34). Im Zuge der Beratungsprozesse werden einerseits „Kompetenzen und Entwicklungswünsche reflektiert und mit den Anforderungen beruflicher Ausbildungen in Beziehung gesetzt, andererseits werden durch Exkursionen und Praktika Erfahrungswelten erschlossen, in denen Selbsterprobungs- und Selbsterfahrungsprozesse möglich werden“ (M. Eckert, 2013, S. 240).

Die Komplexität im Übergang umfasst mehrere Bereiche, zu welchen laut Neuenschwander und Kolleg*innen (2012, S. 174f.) folgende zählen: sich „für einen Beruf entscheiden, sich um Lehrstellen bewerben, Bewerbungsabsagen verarbeiten, sich auf eine neue berufliche Situation vorbereiten und damit einen wichtigen Entwicklungsschritt planen und realisieren“. Diese Anforderungen sind für alle Jugendlichen belastend und herausfordernd. Sponholz und Lindmeier (2017, S. 285f.) beschreiben, dass es gerade in Übergangs- und Berufsorientierungsprozessen um eine Annäherung und Abstimmung von Wünschen und Interessen der Jugendlichen einerseits und der Arbeits- und Berufswelt andererseits geht. Diese Annäherungen finden in sozial konstruierten Räumen statt, die auf einer gesellschaftlichen Ebene von (Bildungs-)Ungleichheiten geprägt sind. Oftmals landen Jugendliche nach ihrer schulischen Ausbildung in der Arbeitslosigkeit und sind auf staatliche Hilfeleistungen angewiesen (Sponholz & Lindmeier, 2017, S. 286).

Diese kollektiven Bildungsübergänge innerhalb des Bildungssystems zwischen einzelnen Bildungsinstitutionen, wie beispielsweise zwischen Schule und weiterführender (Aus-)Bildung, werden von Kindern und Jugendlichen oftmals sehr ähnlich erlebt und tragen in ihrem Grundprinzip zur Vergesellschaftung der jungen Menschen bei. Aufgrund ihrer individuellen Erlebensweise sind sie aber gleichzeitig auch Individualisierungsprozesse, die sich an kollektiven Vorstellungen orientieren. Bildung in Institutionen findet dementsprechend im Spannungsfeld von Standardisierung und Entstandardisierung von Lebensläufen statt, indem

die Kinder und Jugendlichen einerseits strukturell vorgegebenen Übergangsprozessen folgen, andererseits diese aber individuell bewältigen müssen (Meuth et al., 2014, S. 7; Tillmann, 2013, S. 26).

Während Übergänge im Leben abseits der Schule immer flexibler werden und weniger an Zeiten und Altersnormierungen gebunden sind, stellen sich schulische Übergangssituationen aufgrund ihrer enormen Standardisierung als besonders herausfordernd dar. Jeder Übergang ist für Heranwachsende mit bestimmten Leistungsanforderungen und dementsprechend auch mit individuellen Bewältigungs- und Gestaltungsanforderungen verbunden und jeder Übergang birgt die Gefahr, diese nicht erbringen zu können und zu scheitern, was wiederum mit höheren emotionalen Belastungen der Kinder und Jugendlichen und auch deren Eltern einhergeht (Tillmann, 2013, S. 20; Walther & Stauber, 2013, S. 23). Besonders für Jugendliche aus benachteiligten Bevölkerungsschichten stellen Übergänge nach der Schule ein Hindernis dar, weshalb es nahe liegt, dass die regulären Bildungsgänge nur begrenzt dazu in der Lage sind, die Jugendlichen auf den kommenden Übergang vorzubereiten (Thielen, 2011, S. 8). Aufgrund der größeren Flexibilität im Leben abseits der Schule gibt es auch viele Eltern, die in schulischen Belangen und Anforderungen Entstandardisierung, Individualisierung und Flexibilität fordern (Tillmann, 2013, S. 22).

Im Übergang von der Schule in eine weiterführende (Aus-)Bildung müssen Jugendliche ein jahrelang bekanntes und vertrautes Umfeld verlassen und sich in etwas Neues und Unbekanntes vorwagen. Diese schulischen und beruflichen Übergänge stellen für die Heranwachsenden und ihre Familien zukunftsweisende Veränderungen dar und sind oftmals mit großen Herausforderungen und Hürden für alle Beteiligten verbunden. Das Gelingen oder Misslingen der Übergänge ist abhängig von den individuellen Bezugspersonen der Jugendlichen; Bildungsinstitutionen und öffentliche Einrichtungen spielen lediglich zweitrangig eine Rolle (Tillmann, 2013, S. 25). Die Übergänge stellen, aufgrund einer Vielzahl an Chancen und Optionen für die Heranwachsenden, zwar einerseits Entwicklungspotenzial dar, sind aber andererseits auch mit Unsicherheit und oftmals Verwirrung verbunden (Baum & Wagner, 2014).

Um Bildungsarmut zu verhindern und Jugendlichen ein möglichst selbstbestimmtes Leben zu ermöglichen, ist es vor allem wichtig, sie davor zu bewahren, nach der Schule in der Arbeitslosigkeit zu enden. Mit dem Begriff der Bildungsarmut werden indirekt auch soziale Reproduktionsprozesse angesprochen, die beispielsweise Herkunft, die individuellen Bildungswege und zukünftige Lebensmöglichkeiten betreffen. Einerseits spielt der Erwerb von Wissen, andererseits aber auch der Erwerb von Bildung in Form von Bildungszertifikaten, eine

bedeutende Rolle auf dem Arbeitsmarkt und für die weiteren ökonomischen Chancen sowie die gesellschaftliche Teilhabe. Personen, denen formale Bildungsabschlüsse fehlen, stellen oftmals eine Risikogruppe auf dem Arbeitsmarkt dar und sind überdurchschnittlich oft arbeitslos (Wolter, 2013, S. 58). Aus diesem Grund ist vor allem die „Planung, Vorbereitung und Gestaltung des Übergangs von der Schule in Ausbildung und Beruf“ besonders wichtig (Fasching, 2019c, S. 864). Dabei kann es aber nicht alleine der Schule überlassen werden, den Übergang und die prozesshafte Vorbereitung auf diesen in den Schulalltag zu integrieren, da diese Aufgabe zu umfassend wäre. Viel eher braucht es neben innerschulischen Maßnahmen auch außerschulische Maßnahmen- und Unterstützungsangebote, die die Jugendlichen auf den Übergang und Beruf vorbereiten und in der Wahl des Berufes unterstützen. Beispielsweise schafft die Schule zwar bestimmte Voraussetzungen, die für einen erfolgreichen Berufseinstieg und die Berufsausübung relevant sind, sie beschäftigt sich aber wenig mit dezidierten Kompetenzen, welche in nachfolgenden Berufen möglicherweise verlangt werden, sondern gibt diese Aufgabe an Eltern oder außerschulische Instanzen oder Unterstützungsmaßnahmen ab (Neuenschwander et al., 2012, S. 182). Da die Anforderungen der Berufsvorbereitung die Aufgaben von Schulen übersteigen, wurden in der österreichischen Bildungslandschaft außerschulische Unterstützungsangebote konzipiert und implementiert, die die Jugendlichen in der Berufsvorbereitung und der Erlangung der individuellen Kompetenzen unterstützen sollen.⁷ Besonders in Hinblick auf Jugendliche mit Behinderung im Schulsystem lassen sich vielfältige Bedarfsbereiche festmachen, in denen die Schule nicht die entsprechende Funktion übernehmen kann. Dementsprechend sind neben den schulischen Angeboten zur Berufsorientierung und der Förderung beruflicher Kompetenzen von Jugendlichen ergänzende, praxisbezogene Angebote, die auch außerhalb des schulischen Kontexts stattfinden können, relevant. Der Übergangsprozess und die Berufsorientierung Jugendlicher wird demnach als ein „umfassendes kooperatives Handlungskonzept verstanden, an dem unterschiedliche Partner und Akteure an unterschiedlichen Lernorten beteiligt sind“ (Butz & Deeken, 2014, S. 98). Obwohl das schulische System in den vergangenen Jahren vor den Hintergedanken der Inklusion und Partizipation von Jugendlichen mit Behinderung adaptiert und angepasst wurde, gibt es immer noch Bedarf nach außerschulischen Unterstützungsmaßnahmen, vor allem für den Übergang von der Pflichtschule in eine weiterführende (Aus-)Bildung oder in die Beschäftigung, da die Vorbereitung der Jugendlichen mit Behinderung in zu geringem Ausmaß innerhalb der Schule erfolgen kann (Fasching & Fülöp, 2017; B. Walter, 2010, S. 117). Gerade für Menschen mit

⁷ Auf die Unterstützungsmaßnahmen wird in Kapitel 1.3.3 genauer Bezug genommen

Behinderungen ergeben sich im Vergleich zu Menschen ohne Behinderungen belastendere Voraussetzungen für den Übergang von der Schule in den Arbeitsalltag (Fasching, 2017).

Die möglichst gleichberechtigte Teilhabe am Arbeitsleben soll durch verschiedene Maßnahmen für Jugendliche mit Behinderung ermöglicht werden. Im folgenden Kapitel wird daher zuerst auf Übergangsprozesse für Jugendliche mit Behinderung eingegangen, bevor weiters genauer auf die spezifischen Unterstützungsmaßnahmen fokussiert wird.

1.3.2.3 Übergangsprozess für Jugendliche mit Behinderung

Wie bereits erwähnt, ist es für Familien oftmals eine große Herausforderung, sich immer wieder erneut mit unterschiedlichen Schwierigkeiten im Zusammenhang mit Behinderung konfrontiert zu sehen und neue Bewältigungsprozesse und -mechanismen zu finden (Beck & Meier, 2014). Der Übergang von der Pflichtschule in eine weiterführende Ausbildung oder in die Beschäftigung stellt dabei eine solche erneute Herausforderung dar, der sich die Jugendlichen selbst, aber auch ihre Familien, allen voran die Eltern, stellen müssen.

Für Menschen mit Behinderung erweisen sich Übergänge oft deshalb als schwierig, weil diese institutionell vorgegeben werden und von vornherein in ihrem Lebenslauf verankert sind. Ahmed und Kolleg*innen (2013) gehen davon aus, dass Jugendliche, die bereits im formalen Bildungssystem weniger chancen- und erfolgreich sind, auch später mit lebenslangen Bewältigungsanforderungen konfrontiert sind. Diese können sich in weiterer Folge auf ihre gesamte Bildungsbiografie auswirken. Bereits während der Schulzeit werden Kinder und Jugendliche mit Behinderung in Subsystemen unterrichtet, wodurch ihre Chancen auf Übergänge und Teilhabe geprägt werden (Muche, 2013, S. 159). Die Kinder und Jugendlichen werden beispielsweise nach sonderpädagogischem Förderbedarf unterteilt und dadurch in ein System eingegliedert, das Kategorisierungen und Vorannahmen über die jeweilige Leistungs- und Gesellschaftsfähigkeit mitdenkt. Daran ist zu bemerken, dass Menschen mit Behinderung nicht an der Gesellschaft teilhaben, sondern sich in einer „Parallelstruktur“ (Muche, 2013, S. 167) befinden, in welcher weiterhin für sie gesorgt wird.

Von Schwanenflügel (2013, S. 18f.) weist auf die Notwendigkeit formaler Bildungsabschlüsse für eine erfolgreiche Bildungsbiografie, gesellschaftliche Anerkennungen und die Möglichkeit sich am Arbeitsmarkt einzugliedern, hin. Die Erlangung dieser erweist sich für Menschen mit Behinderung aufgrund ungleicher Voraussetzungen als schwierig. Jugendliche müssen bereits während ihrer schulischen Laufbahn ihre Leistungsfähigkeit für den späteren Arbeitsmarkt unter Beweis stellen. Im Vergleich zu Menschen ohne Behinderung ergeben sich für Menschen mit Behinderung oftmals erschwerte Voraussetzungen für den Übergang von der Schule in den

Arbeitsalltag oder in eine weiterführende Ausbildung, da ihre erworbenen und mitgebrachten Kompetenzen als nicht ausreichend für die hochstandardisierte Arbeitswelt angesehen und ihr Arbeitsvermögen vielfach als ungenügend betrachtet wird (ebd.). Wenn Heranwachsende bereits aufgrund milieu- und herkunftsspezifischer Erfahrungen lernen, dass sie den spezifischen Leistungsanforderungen der Schule und der Arbeitswelt nicht genügen, dann entwickeln sie ein Selbstbild, welches hauptsächlich auf ihre Defizite ausgerichtet ist (Von Schwanenflügel, 2013, S. 19). Erschwerend kommt hinzu, dass sie oftmals nicht die gleichen Berufswahlmöglichkeiten haben wie Jugendliche ohne Behinderung oder auch keine Ausbildungsstelle finden, weshalb sie sich vielfach auf atypische Beschäftigungsverhältnisse oder auch auf Arbeitslosigkeit einstellen müssen (Butz & Deeken, 2014; Engl, 2012). Beispielsweise konnte in Studien nachgewiesen werden, dass Abgänger*innen von Allgemeinen Sonderschulen oftmals in behindertenspezifischen Maßnahmen - wie Werkstätten für Menschen mit Behinderung - landeten oder arbeitslos waren (Muche, 2013, S. 168). McCall (2015) weist in seiner Studie darauf hin, dass schulische und ausbildungsbezogene Strukturen sowie inklusive oder exklusive Systemgegebenheiten den weiteren Bildungsweg von Jugendlichen und jungen Erwachsenen enorm beeinflussen und formen können. Wie gut der Übergang gelingen kann, hängt in hohem Maße von inklusiven und fördernden Prozessen während der Schulzeit innerhalb und außerhalb der Schule ab. Damit zeigt sich, „wie bestimmte (Sonder-)Maßnahmen weitere Formen der Separierung nach sich ziehen und damit Übergänge in die allgemeinen Bildungssysteme verwehrt werden“ (Muche, 2013, S. 169). Aufgrund dieser, bereits im schulischen Alltag stattfindenden Sondierung erweisen sich auch die Übergänge von der Schule in die Arbeit als risikoreicher für Menschen mit Behinderung, da die Zugänge zu regulären gesellschaftlichen Bereichen begrenzt sind und stattdessen Überleitungen und Übergänge in eigens geschaffene Sondersysteme stattfinden (Muche, 2013, S. 169ff.). Neben diesen Herausforderungen, gegen institutionell verankerte Strukturen und Gegebenheiten zu arbeiten und sich aus diesen „herausarbeiten“ zu müssen, sind die Jugendlichen, mit den für Übergängen typischen Herausforderungen konfrontiert. Dazu zählen beispielsweise die durch die Übergänge bedingten Veränderungen von persönlichen Kontakten und institutionellen Rahmenbedingungen, aber auch die Veränderung der Regeln und Rituale vom Schulkontext zum Arbeits- oder Ausbildungsalltag (Engl, 2012; Geppert, 2017). Gerade die Vielzahl an Veränderungen stellen beispielsweise für Jugendliche mit Autismus eine hohe Umstellung und Herausforderung dar. Aus diesem Grund berichten viele über Angst, Stress und Unsicherheit im Zusammenhang mit Übergängen. Mit der Bewältigung dieser sind viele Kinder und Jugendliche mit Autismus am Übergang konfrontiert und sie können diese nur unter

größter Anstrengung bewältigen (Peters & Brooks, 2016). Die individuellen Problemlagen führen zusammen mit den gesellschaftlichen Benachteiligungen und Einschränkungen und den allgemeinen Herausforderungen des Übergangsprozesses zu großen Verunsicherungen auf Seiten der Jugendlichen, da sie durch die Übergänge „dazu veranlasst werden, individuelle Selbstkonzepte, biographische Muster, alte Rollen und etablierte Beziehungen zu verlassen oder zu verändern sowie neue anzunehmen oder aufzubauen“ (Fasching, 2019b, S. 22).

Das Gelingen oder Misslingen von Übergängen im Bildungskontext von Jugendlichen mit Behinderung hängt dementsprechend einerseits von individuellen Fähigkeiten der Jugendlichen ab (wie kognitive Leistungen oder Lernmotivation), andererseits spielen aber auch ihre Kooperationsfähigkeit, ihre Bewältigungsstrategien oder ihre Fähigkeit zum Aufbau von sozialen Netzen eine bedeutende Rolle (Geppert, 2017, S. 35). Das Gelingen muss aber keineswegs damit in Zusammenhang stehen, dass pädagogische oder gesellschaftliche Maßstäbe erreicht werden, sondern bedeutet für die Jugendlichen viel mehr, biografische Wege entsprechend ihren eigenen Wünschen einschlagen zu können, eigene Fähigkeiten und Potenziale zu entdecken und zu nützen sowie Anforderungen zur Umsetzung dieser zu bewältigen (M. Eckert, 2013, S. 239). Dafür brauchen die Jugendlichen Kompetenzen, „die sie befähigen, sich zu orientieren und mit den Herausforderungen des Übergangs in die Arbeitswelt konstruktiv umzugehen“ (Butz & Deeken, 2014, S. 99). Wie die Jugendlichen mit den Veränderungen und ihren eigenen Orientierungsprozessen in diesen Phasen zurechtkommen und diese meistern beeinflusst maßgeblich das Gelingen ihres Übergangs. Aus diesem Grund sind umfassende Unterstützungsleistungen für diese Lebensphase unumgänglich, um die Bewältigung der vielfältigen Herausforderungen auch adäquat meistern zu können (Fasching, 2017; Fasching & Fülöp, 2017; Geppert, 2017; Graf, 2012). In diesem Sinne bedarf es für einen gelungenen Übergang der Vereinigung der jugendlichen Kompetenzen mit jenen des sozialen Systems um sie herum und deren wechselseitige Kooperation. Die Unterstützung durch das soziale Umfeld der Jugendlichen gibt Stabilität und Sicherheit und soll die Jugendlichen dazu ermutigen, sich selbst den Prozess zuzutrauen. In diesem Sinne wird die erfolgreiche Bewältigung des Überganges als „Aufgabe für alle Beteiligten“ angesehen und obliegt nicht alleine dem Aufgabenbereich der*des Jugendlichen (Schaupp 2012, 162, 165, zitiert nach Fasching, 2019b, S. 22).

Zu den Beteiligten an diesem Übergangsprozess zählen neben den Jugendlichen selbst auch ihre Eltern (bzw. Erziehungsberechtigte), Gleichaltrige sowie inner- und außerschulische professionelle Unterstützungspersonen, die die jungen Persönlichkeiten durch die Zeit der

Unsicherheit und den „individuellen Übergangsprozess“ begleiten können (Fasching et al., 2019, S. 170f.; Neuenschwander et al., 2012).

Übergänge vollziehen sich zumeist als Prozesse und können als langfristiges Planungs- und Orientierungsprojekt betrachtet werden, mit welchem sich die Jugendlichen konfrontiert sehen. Als Unterstützung zur Entscheidungsfindung und zur Wahl der weiteren (Aus-)Bildung wurden sowohl innerhalb der Schule als auch außerhalb Unterstützungsmaßnahmen etabliert, die die Heranwachsenden und ihren Familien behilflich sein sollen. In weiterer Folge sollen nun die inner- und außerschulischen Unterstützungsmaßnahmen genauer betrachtet werden.

1.3.3 Professionelle Unterstützungsleistungen im (Aus-)Bildungssystem für Jugendliche mit Behinderung

Im Sommer 2016 wurde durch die Bundesregierung mit dem Ausbildungspflichtgesetz die „AusBildung bis 18“ beschlossen, welche es zum Ziel hat, dass Jugendliche nach der Pflichtschule nicht direkt in der Arbeitslosigkeit landen, sondern, dass es ihnen möglich ist, eine über die Pflichtschule hinausgehende Ausbildung zu absolvieren (Arbeit und Behinderung, 2020).⁸ Die im Bundesgesetz beschlossene Ausbildungspflicht soll damit ein Sicherheitsnetz für Heranwachsende darstellen, welches dazu beiträgt, dass sie bis zum 18. Lebensjahr in die Schule gehen, eine Lehre machen oder eine andere Form der (Aus-)Bildung absolvieren. Damit soll ihnen ein möglichst gesicherter und guter Start in ihr Berufsleben ermöglicht werden (BMAFJ Bundesministerium für Arbeit, Familie und Jugend, 2020). Da Bildung und Ausbildung als Schlüssel für eine gesicherte Zukunft in Österreich betrachtet werden können, ist es besonders wichtig, Jugendliche in der Erreichung einer geeigneten und individuell passenden Ausbildung zu unterstützen und ihnen den Übergang von der (Aus-)Bildung in die Beschäftigung zu erleichtern. Sponholz und Lindmeier (2017, S. 287) gehen davon aus, dass der Übergang von der Schule in den Beruf nur dann gut gelingen kann, wenn es gelingt, verschiedene Akteur*innen in der beruflichen Orientierung und Berufswahl zu beteiligen und diese zusammen mit den Jugendlichen und ihren Unterstützungspersonen an einem Übergangmanagement arbeiten. Als besonders relevant betonen sie dabei die Entwicklung der „Netzwerke regionaler Berufsorientierung“ (Sponholz & Lindmeier, 2017, S. 287), in die nicht nur die allgemeinen und berufsbildenden Schulen einbezogen werden, sondern ebenfalls „wirtschaftliche Unternehmen, berufsständische Körperschaften [...], Berufseinstiegsbegleiter/innen, Integrationsfachdienste, Eltern und Elternverbände und – nicht

⁸ Siehe auch auf der Homepage: <https://ausbildungbis18.at/>

zuletzt – die Peergroups der einzelnen Schüler/innen“ (Sponholz, 2014, zitiert nach Sponholz & Lindmeier, 2017, S. 287). In Österreich gibt es eine breite Unterstützungslandschaft, die Jugendliche mit Behinderung im Übergangsprozess von der Schule in eine weiterführende Ausbildung oder in die Beschäftigung unterstützt – dazu zählen beispielsweise ein verlängerter Schulbesuch, eine verbindliche Bildungs- und Berufsorientierung oder eine überbetriebliche Lehrausbildung. Die österreichische Unterstützungslandschaft erweist sich als sehr vielfältig und zahlreich. Dies kann auch zu Unsicherheiten und Verwirrungen oder zu Orientierungslosigkeit auf Seiten der zu Beratenden führen. Die Konsequenz daraus ist, dass Jugendliche und ihre Eltern die Situation oftmals nur schwer alleine bewältigen können (Fasching et al., 2019, S. 172). Um einen guten Übergang gewährleisten zu können, sind verschiedene Akteur*innen am Werk, die die Heranwachsenden in der Phase der Berufswahl und -vorbereitung sowie im Prozess des Übergangs bestmöglich unterstützen sollen (Fasching, 2019c, S. 867). Dabei ist es besonders relevant, nicht nur die fachlichen und methodischen Kompetenzen der Jugendlichen zu schulen, sondern ebenso personale und psychosoziale Faktoren zu betrachten und zu erweitern. In diesem Sinne dient die Berufsvorbereitung der Beschäftigung mit dem beruflichen Selbstkonzept und der Frage danach, was die Jugendlichen später erreichen wollen und wie sie sich ihr zukünftiges Leben vorstellen (vgl. Butz & Deeken, 2014).

In Hinblick auf die Unterstützungen von Adoleszenten mit intellektueller Beeinträchtigung konnte beispielsweise nachgewiesen werden, dass professionelle Beratungen zwar innerschulisch durchgeführt und angeboten werden, diese aber oftmals auch außerhalb der Schule an Clearing-Stellen oder durch Berufsberater*innen des AMS von Familien in Anspruch genommen wurden. Dies deutet darauf hin, dass die schulische Berufsvorbereitung durch außerschulische ergänzt werden muss, um Jugendliche mit Behinderung und ihre Familien adäquat zu informieren und zu beraten (Fasching & Biewer, 2012, S. 45f.). Im Folgenden sollen die diversen Unterstützungsmaßnahmen umrissen werden, um einen Einblick in die Komplexität der Unterstützungsmaßnahmen und die Notwendigkeit der Kooperation zu geben.

1.3.3.1 Innerschulische Unterstützungsmaßnahmen

Der Übergang von der Pflichtschule in eine weiterführende Schule, eine Ausbildung oder in die Beschäftigung stellt einen wichtigen Schritt in jeder Bildungslaufbahn dar. Um den jungen Persönlichkeiten einen besseren Berufsfindungsprozess und Übergang ermöglichen zu können, werden bereits in der Schule Maßnahmen getroffen, die den Jugendlichen helfen sollen, ihren eigenen Bildungs- und Berufsweg zu finden. Beispielsweise ist es die Aufgabe der Schule, den

Jugendlichen Grundkompetenzen zu vermitteln, die ihnen selbstverantwortliches Entscheiden ermöglichen. Zudem wurde aufgrund der Schulorganisationsnovelle von 1998 die „Berufsorientierung“ als verbindliche Übung in den Lehrplänen gesetzlich verankert. Diese wird in der 7. und 8. Schulstufe für alle Schüler*innen angeboten, die eine Allgemeine Sonderschule, (Neue) Mittelschule oder Unterstufe der allgemeinbildenden höheren Schule besuchen (BMBWF: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2020b, 2020a). Im Zuge jener sollen die Schüler*innen ihre eigenen beruflichen Interessen und Ziele kennenlernen, ihre individuellen Kompetenzen erforschen und auch falsche Erwartungen richtigstellen. Der Vorsatz ist, immer von der Lebenswelt und der Lebensrealität der Jugendlichen auszugehen und im Zuge eines projektorientierten Unterrichts Interesse an möglichen zukünftigen Berufen zu wecken. Berufsorientierung soll zur Berufswahlreife von Jugendlichen beitragen und eine individuell passende Berufswahlentscheidung ermöglichen, indem die jeweiligen persönlichen Kompetenzen und Stärken der Jugendlichen vertieft und erweitert werden (BMBWF: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2020b). Neben dieser Übung wird allen Schüler*innen ein Berufsorientierungsunterricht durch speziell ausgebildete Pädagog*innen, sogenannte Schülerberater*innen, angeboten, die die Jugendlichen ebenfalls in Bildungs- und Berufsentscheidungen unterstützen sollen (BMBWF: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2020b). Diese Angebote werden allen Schüler*innen zur Verfügung gestellt, damit sie die individuell passende Wahl der (Aus-)Bildung und Berufsvorbereitung treffen können. Für Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf (wozu die meisten Jugendlichen mit Behinderung gezählt werden) besteht zusätzlich die Möglichkeit, das sogenannte „Berufsvorbereitungsjahr“ in Anspruch zu nehmen, um die jungen Menschen in bestmöglicher Weise auf ihre künftige Integration in die Berufswelt vorzubereiten. Ziel ist es, dass die Jugendlichen persönliche Lebens- und Berufsperspektiven entwickeln und betriebliche Arbeit kennen lernen (BMBWF: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2020b). Ebenfalls wird an Schulen als freiwilliges Angebot das Jugendcoaching zur Verfügung gestellt, welches aber aufgrund der Betreuung durch externe Fachpersonen bei den außerschulischen Unterstützungsangeboten thematisiert wird.

1.3.3.2 Außerschulische Unterstützungsmaßnahmen

Zusätzlich zu diesen innerschulischen Angeboten gibt es das sogenannte Netzwerk Beruflicher Assistenz (NEBA)⁹, das dazu beitragen soll, Menschen mit Behinderung und

⁹ siehe auch <https://www.neba.at/>

ausgrenzungsgefährdete Jugendliche zu unterstützen. Das Netzwerk berufliche Assistenz arbeitet im Auftrag des Sozialministeriums und kooperiert eng mit dem Arbeitsmarktservice (AMS), Schulen, Unternehmen und regionalen Trägerorganisationen (Fasching, 2019c, S. 867). Ziel ist es, den jungen Persönlichkeiten eine Unterstützungsstruktur zu bieten, um soziale Ausgrenzung im Sinne von Arbeitslosigkeit zu vermeiden sowie einen Beitrag zur Bekämpfung von Armut in Österreich zu leisten. Die Unterstützungsleistungen sind dabei so konzipiert, dass sie an die individuellen Bedürfnisse der Jugendlichen mit Behinderung angepasst werden. Zu den kostenlosen Leistungsangeboten zählen das Jugendcoaching, die Berufsausbildungsassistenz, die Arbeitsassistenz, das Jobcoaching sowie AusbildungsFit (oder auch Produktionsschule) (NEBA, 2020c, 2020b).

Das *Jugendcoaching* stellt eine Dienstleistung an der Schnittstelle Schule und Beruf in enger Zusammenarbeit mit den Schulen und anderen Einrichtungen (z. B. Jugendzentren) dar. Es zielt darauf ab, ausgrenzungsgefährdeten Jugendlichen den Übertritt in die Berufswelt zu erleichtern. Das Jugendcoaching wendet sich an ausgrenzungsgefährdete Heranwachsende ab dem 9. Schulbesuchsjahr sowie junge Männer und Frauen bis zum 19. Lebensjahr, die sich nicht mehr im Schulsystem befinden. Zudem können junge Menschen mit Behinderung oder sonderpädagogischem Förderbedarf das Jugendcoaching bis zum 24. Lebensjahr in Anspruch nehmen. Anhand der individuellen Stärken und Fähigkeiten der Adoleszenten werden mit ihnen gemeinsam die einzelnen Schritte für die Berufswahl und den Übergang geplant (BMBWF: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2020b; Fasching, 2019c, S. 868; NEBA, 2020a). Damit wird gewährleistet, dass Heranwachsende möglichst langfristig im (Aus-) Bildungssystem verbleiben können, was es ihnen oftmals ermöglicht, eine höhere berufliche Qualifizierung zu erreichen, die ihren Interessen und Fähigkeiten entspricht. Damit bietet das Jugendcoaching im Sinne der Berufsorientierung und auch Berufsvorbereitung eine „Annäherung und Abstimmung zwischen Interessen, Wünschen, Wissen und Können des Individuums [...] und den Möglichkeiten, Bedarfen und Anforderungen der Arbeits- und Berufswelt“ (Famulla & Butz, 2005, zit. nach Butz & Deeken, 2014, S. 101) gerecht zu werden. Die Berufsausbildungsassistenz (kurz: BAS), die Arbeitsassistenz, AusbildungsFit sowie das Jobcoaching beziehen sich verstärkt auf Jugendliche und junge Erwachsene, die entweder bereits eine Arbeitsstelle haben (und unterstützt sie dabei diese zu halten), oder fokussiert darauf, gemeinsam mit den Jugendlichen Arbeitsplätze in Betrieben oder Trägereinrichtungen zu finden. Da diese Angebote für die vorliegende Masterarbeit wenig relevant sind, gleichzeitig aber dennoch enorme Relevanz in Hinblick auf soziale Ausgrenzung, Gleichstellungsrecht und

gesellschaftliche Partizipation aufweisen, sollen sie an dieser Stelle kurz umrissen werden, ohne detailliert darauf einzugehen.

Die *Berufsausbildungsassistenz* (BAS) begleitet junge Menschen mit Behinderung bei der betrieblichen Ausbildung (= verlängerte Lehre) und unterstützt sie dabei, die Lehre innerhalb eines Betriebes zu halten und abzuschließen. Die *Arbeitsassistenz* hat als zentralen Schwerpunkt die berufliche Erstintegration von Jugendlichen mit Behinderung. Dazu zählt einerseits die gemeinsame Suche von Arbeitsstellen, der Prozess der Bewerbung und die Unterstützung als Krisenintervention zur Sicherung eines gefährdeten Arbeitsplatzes. *AusbildungsFit* (auch Produktionsschule genannt) dient vor allem der Vermittlung von Fähigkeiten, welche die Heranwachsenden während ihrer Schulzeit noch nicht erworben haben, die für einen Beruf aber relevant sind (Basisqualifikationen, „social skills“ oder Kulturtechniken). Mit dem *Jobcoaching* werden jene Menschen unterstützt, denen ihr Arbeitsalltag Schwierigkeiten bereitet und dient der individuellen Anpassung zwischen Arbeitsstelle und Individuum (Fasching, 2019c, S. 868ff.; NEBA, 2020b).

Damit zeigt sich, dass außerschulische Maßnahmen nicht nur Beratungsprozesse neben den innerschulischen Unterstützungsangeboten darstellen, sondern über diese hinausgehen und den Übergangsprozess von vielen Adoleszenten begleiten und unterstützen. Diese professionellen Maßnahmen sind zumeist von elterlichen oder familiären Unterstützungsleistungen begleitet, auf welche im Weiteren Bezug genommen wird.

1.3.4 Familiäre Unterstützungsleistungen im (Aus-)Bildungssystem für Jugendliche mit Behinderung

Neben der Familie stellen Erziehungs- und Bildungssysteme die wichtigsten Sozialisationsinstanzen für Kinder und Jugendliche dar. Bereits bei Eintritt in die ersten Bildungsinstitutionen, wie Kindergarten und Schule, bringen die Kinder individuelle Verhaltensweisen und Denkmuster mit. Die in Bildungsinstitutionen arbeitenden Professionist*innen müssen demnach mit den durch die Familie vorstrukturierten und bereits sozialisierten Erziehungsmustern und Verhaltensweisen weiterarbeiten, sodass Fragen der Erziehung und Bildung bereits mit Eintritt in Bildungsinstitutionen zu geteilten Aufgaben zwischen Eltern und professionellen Akteur*innen werden (Ecarius et al., 2011, S. 101; A. Eckert, 2014a, S. 118). Das bedeutet, dass in der alltagskulturellen Praxis der Familie (wie beispielsweise beim Essen oder Spielen) bereits „individuelle Biographieverläufe gestaltet und Gelegenheiten eröffnet [werden, Anm. d. Verf.], sich kulturelles Kapital anzueignen“ (Brake & Büchner, 2003, S. 630). Darüber hinaus tragen aber auch Bildungsinstitutionen in großem Maß

zum Erwerb kulturellen Kapitals bei, da in diesen Bildungstitel erworben werden können. Infolgedessen geben Eltern ihren sozialen Status und ihr kulturelles Kapital nicht mehr direkt innerhalb der familiären Generationen an ihre Kinder weiter, sondern die bisherigen familiär erworbenen Fähigkeiten müssen sich im Kontext von Kindergarten und Schule erst bewähren und durch die öffentliche Anerkennung in Form von Bildungstiteln bedeutsam werden (Brake & Büchner, 2003, S. 632). Die Familie, allen voran die Eltern, können aber als Vermittler zwischen familiären und gesellschaftlichen Erwartungen herangezogen werden und damit besonders beim Eintritt in die Schule oder beim Übergang in den Berufsalltag als die größten Unterstützer*innen ihrer Kinder angesehen werden, da sie oftmals den gleichen oder ähnlichen Habitus haben wie ihre Kinder. Laut verschiedenen Studien sind die Eltern und Peers die wichtigsten Begleiter*innen und Unterstützer*innen während der Berufswahl sowie dem Entscheidungsprozess und nehmen damit eine bedeutende Rolle ein (vgl. Baum & Wagner, 2014; Neuenschwander et al., 2012; Puhmann et al., 2011). Die Familie ist nicht nur in Hinblick auf strukturelle Bedingungen, wie der sozialen Herkunft oder dem Migrationsstatus der Familie relevant, sondern ebenso hinsichtlich kultureller und pädagogischer Prozesse. Eltern übernehmen im Ausbildungs- und Übergangsprozess ihrer Kinder eine Managerfunktion, indem sie einerseits den Überblick über die Anforderungen, die an die Kinder und Jugendlichen herangetragen werden, behalten, andererseits aber weiterhin für ihre Kinder als Ansprechpersonen zur Verfügung stehen (Felbermayr et al., 2019). Beispielsweise übernehmen manchmal Eltern pädagogische Aufgaben, wenn Lehrer*innen in der Schule aus Elternperspektive mit diesen überfordert sind, oder ihre Kinder nicht ausreichend beschulen und fördern (Love et al., 2017). Dies stimmt auch mit der beschriebenen Erziehung des Beratens überein, bei welcher Eltern eine Konstante im (Aus-)Bildungs- und Übergangsprozess darstellen. Durch das bereits bekannte und vertraute Familienleben und den gewohnten Familienalltag erleben die Kinder und Jugendlichen Vertrauen, Ordnung und Geborgenheit. Besonders hilfreich und stabilisierend sind ein strukturierter Tagesablauf, geordnete Lern-Freizeit- und Spielzeiten oder klare Verteilungen von Aufgaben innerhalb der Familie (Sacher, 2011, S. 14).

Die Unterstützungsleistungen der Eltern sind auf verschiedenen Ebenen angesiedelt und umfassen die Wirkung als Rollen- und Vorbilder. Eltern geben „konkrete Anleitung und Hilfestellungen, sind Beziehungspartner, beraten und geben emotionale Unterstützung“ (Neuenschwander et al., 2012, S. 179). Sie können dementsprechend hilfreiche Sicherheitsquellen während des unsicheren Übergangsprozesses darstellen, da sie die Stärken und Schwächen, die Interessen und Neigungen, wie auch die Fähigkeiten und Kompetenzen

ihrer Kinder am besten einschätzen können (Sacher, 2011). Andererseits sind Eltern aber selbst mit den Herausforderungen des Überganges ihrer Kinder konfrontiert und haben eigene Wünsche, Vorstellungen und Erwartungen an die Jugendlichen. Sie beeinflussen die schulischen Leistungen ihrer Kinder und damit indirekt auch den Berufswahlprozess, da die schulischen Leistungen für nachkommende (Aus-)Bildungen oder Beschäftigungen ausschlaggebend sind. In der Studie von McCall (2015) berichteten Studierende über die Erwartungen und Unterstützungsmaßnahmen ihrer Familien im Zuge ihres Ausbildungsprozesses und der Schule. Diese wurden als durchgehend positiv wahrgenommen und die Teilnehmer*innen berichten über Unterstützungsmaßnahmen im Laufe ihrer Bildung. In verschiedenen Studien konnte gezeigt werden, dass besonders bei Übergängen zwischen zwei verschiedenen Lebensphasen von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung die gesamte Familie mit den sich ändernden und besonderen Lebensumständen konfrontiert wird, die durch die Behinderung des Kindes entstehen. Dies führt in weiterer Folge auch zu „einer neuen Auseinandersetzung mit der Beeinträchtigung und ihren Auswirkungen auf das Leben des Kindes und seiner Familie, und es braucht einen neuen, angepassten Umgang damit“ (vgl. Heckmann, 2004, S. 24; A. Walter, 2019, S. 40). Aufgrund der Voreingenommenheit, persönlichen Involviertheit und der subjektiven Betrachtung der Eltern ist es oftmals wichtig, und vor allem für die Kinder und Jugendlichen entwicklungsfördernd und gewinnbringend, wenn professionelle Akteur*innen mit den Eltern und Jugendlichen kooperieren und einen Blick von außen auf die Situation werfen. Die Zusammenarbeit mit Professionist*innen und wie diese Kooperationsprozesse geschehen und am besten gestaltet werden können, ist das Thema des folgenden Kapitels.

1.4 Kooperation und Partizipation im Übergangsprozess von Jugendlichen mit Behinderung

In bildungswissenschaftlichen Debatten und allen voran in der Sonder- und Inklusiven Pädagogik wird seit langem die Wichtigkeit der Kooperation zwischen Familien und Bildungsinstitutionen für Kinder und Jugendliche mit Behinderung betont. Insbesondere in Hinblick auf die jahrelang geführte Inklusionsdebatte und das in Artikel 24 der UN-Behindertenrechtskonvention festgehaltene Recht von Menschen mit Behinderung auf Bildung und damit einhergehend jegliche Möglichkeit der Unterstützung zur Erreichung dieser Bildungsziele, macht es für professionell-pädagogische Fachkräfte unabdingbar mit den Eltern der jeweiligen Kinder und Jugendlichen zusammenarbeiten, um die größtmögliche Teilhabe an Bildungsprozessen zu erreichen (BMSGPK: Bundesministerium für Soziales, Gesundheit,

Pflege und Konsumentenschutz, 2016; A. Eckert, 2014a, S. 117f.). Gerade für die Übergangsgestaltung von Jugendlichen mit Behinderung am Übergang von der Pflichtschule in eine weiterführende (Aus-)Bildung oder in die Beschäftigung stehen Kooperationsprozesse im Mittelpunkt. In Forschungen konnte gezeigt werden, dass die Kooperation zwischen beteiligten Personen einen wesentlichen Bestandteil eines gelungenen Überganges darstellt (vgl. Fasching & Mursec, 2010). Im folgenden Kapitel wird daher zuerst auf das Verständnis des Begriffes Kooperation fokussiert, bevor in weiterer Folge die Kooperationsprozesse zwischen Eltern und Jugendlichen mit Behinderung, Jugendlichen mit Behinderung und professionellen Fachkräften, Eltern und professionellen Fachkräften sowie triadische Kooperationsprozesse zwischen Eltern, ihren Kindern und professionellen Fachkräften näher betrachtet werden.

1.4.1 Was bedeutet Kooperation?

Kooperation ist ein in der Alltagssprache bekannter und viel verwendeter Begriff, der zumeist mit Zusammenarbeit oder gemeinsamem Handeln in Verbindung gebracht wird. Das Wort Kooperation leitet sich von dem lateinischen Begriff „cooperatio“ ab und bedeutet „zusammenwirken“, „gemeinschaftliches Erfüllen einer Aufgabe“ oder „zusammenarbeiten“ (Ehlers, 2013, S. 113; Merten, 2015, S. 23). Kooperation kann je nach Wissenschaft unterschiedlich verstanden werden. Beispielweise wird er in den Wirtschaftswissenschaften mit Koordination in Verbindung gebracht, in den Sozialwissenschaften eher mit Gruppen (Balz & Spieß, 2009, S. 19). In der pädagogischen Auseinandersetzung mit dem Begriff wird davon ausgegangen, dass Kooperation „Abläufe verbessern und Handlungsmöglichkeiten der Kooperationspartner erhöhen“ (Ehlers, 2013, S. 113) soll. Kooperation stellt die pädagogische Leitidee dar, die „Möglichkeitsbedingungen“ der Integration eröffnet, da davon ausgegangen wird, dass Menschen sich nur dann integriert fühlen, wenn sie im Zusammenleben und in der Zusammenarbeit Wertschätzung erfahren (Kracht & Welling, 2002, S. 11). Kobi (2002, 19f.) geht davon aus, dass Kooperation intrapersonal, interpersonell, interkollektiv sowie intersystemisch stattfindet. Unter *intrapersonaler* Kooperation versteht er die Auseinandersetzung mit sich selbst und der eigenen Wahrnehmung von Werten der situativen Emotionslagen. Unter *interpersonell* versteht er den Austausch mit anderen über unterschiedliche individuelle Ansichten und Standpunkte. *Interkollektiv* findet Kooperation statt, indem die unterschiedlichen Ansprüche und Meinungen der einzelnen Kooperationspartner*innen miteinander verglichen werden und sich Personen gleicher Meinungen und Ansichten gruppieren. Ebenso findet sie *intersystemisch* statt, indem die verschiedenen Wirklichkeitsbildungen der Kooperationspartner*innen miteinander verglichen werden. Unter

Beachtung all dieser Aspekte definiert er den Kern der Kooperation als den „Austausch über Unterschiede, Differenzen, und Grenzen hinweg und nicht deren Auflösung, Abschaffung oder Nichtanerkennung“ (Kobi, 2002, S. 20). Im Vordergrund stehen demnach die Unterschiede, die Verschiedenartigkeiten und die Differenzen in Standpunkten, Meinungen, Ansichten und Weltbildern. Es geht darum diese miteinander auszutauschen und einen gemeinsamen Weg zu finden. Kooperation meint einen Dialog, in dem gegenseitige Grenzen aufgezeigt und auch überschritten werden, um Veränderungen herbeizuführen und kann dementsprechend auch als „Aushandlungs- und Verständigungsprozess“ (Merten, 2015, S. 37) zwischen den Kooperationspartner*innen verstanden werden, der auf ein gemeinsames Ziel gerichtet ist. Eine bewusste, gemeinsame Planung zur Erreichung des Zieles sowie die Abstimmung in der Umsetzung gehören zu den Grundkriterien von Kooperation (Balz & Spieß, 2009, S. 19f.). Kooperation ist demnach auch immer handlungsbezogen und auf „Austausch und Abstimmung von Handlungsbedürfnissen und -möglichkeiten, von Handlungsfähigkeiten und Handlungszuständigkeiten der beteiligten Professionen“ (Merten, 2015, S. 26) gerichtet. Im besten Fall entsteht dadurch etwas Neues.

Kooperationsprozesse passieren aber nicht von selbst, sondern sind von der Beteiligung aller Kooperationspartner*innen abhängig (Ehlers, 2013, S. 114). Das Gelingen von Kooperation hängt von verschiedenen Faktoren ab: So betonen Balz & Spiess (2009, S. 20) beispielsweise die gemeinsame Zielabstimmung und den Informationsaustausch zwischen den Kooperationspartner*innen, sowie die wechselseitige Kommunikation und gegenseitige Unterstützung. Anhand dieser entwickeln die Beteiligten Vertrauen zueinander, sodass Kooperation gelingen kann. Auch Fabel-Lamla & Thielen (2011, S. 64) schreiben der Beziehung und dem Vertrauen zwischen den einzelnen Personen eine große Bedeutung zu und betonen, dass gelungene Kooperationen über den Informationsaustausch und die Regelung von organisatorischen Abläufen hinausgehen. Das gemeinsame Verhandeln von Zielen und das Abgleichen von gleichen oder differierenden Werten und Normen trägt zu einem gemeinsamen Prozess der Problemlösung bei. Im Zuge dessen soll die Handlungsfähigkeit erhöht werden und dadurch eine Unterstützung in der Bewältigung von Arbeitsanforderungen entstehen.

Als Kooperation zwischen Eltern und Fachleuten im Kontext von Sonder- und Inklusiver Pädagogik definieren die Forscher*innen Eckert & Sdogé (2012) eine *„Form der Zusammenarbeit, die die Konstitution förderlicher Entwicklungsbedingungen in unterschiedlichen Lebensbereichen für Kinder und Jugendliche erkennbar zum Ziel hat. Sie beruht auf einer tragfähigen und gleichberechtigten (Arbeits-)Beziehung, in der die*

unterschiedlichen Perspektiven, Kenntnisse und Erfahrungen der Beteiligten produktiv zusammengetragen und genutzt werden“ (Eckert & Sodogé 2007, S. 11, zit. nach Eckert et al., 2012, S. 79).

Was dieser Definition zugrunde liegt ist das Verständnis eines gemeinsamen Zieles, welches in der Ermöglichung von Entwicklungsbedingungen liegt, die an die Kinder und Jugendlichen angepasst sind. Damit ist in dieser Definition auch die Erziehung und Bildung eines Kindes oder Jugendlichen mitinbegriffen. Die Partizipation ist im Sinne der Kooperation ein relevanter Aspekt, mit dem der Einbezug von allen Beteiligten in Entscheidungs- und Willensbildungsprozesse gemeint ist. Damit ist die Mitsprache, Mitbeteiligung und Mitentscheidung von allen gemeint, die zur Erreichung des gemeinsamen Zieles hilfreich ist (Merten, 2015, S. 42). Um dies bewerkstelligen zu können muss für kooperatives Geschehen die jeweilige Lebenspraxis der einzelnen Personen, die aus den individuellen Lebensgeschichten der Menschen entstanden ist, mitbedacht und mit den Kooperationsprozessen verwoben sein (Armenti, 2015, S. 164).

Im Zuge der Kooperationsprozesse von Jugendlichen mit Behinderung am Übergang von der SEK I in die SEK II oder in die Beschäftigung ergeben sich vielfältige Möglichkeiten. Eine besonders wichtige Rolle nehmen dabei die Eltern/Erziehungsberechtigten als Berater*innen ihrer eigenen Kinder ein. Diese sind einerseits als beratende Erwachsene für ihre Kinder verfügbar, andererseits aber auch als zu beratende Eltern gegenüber Professionist*innen abhängig von deren Expertise und Kooperationsbereitschaft. Aus diesem Grund ist nicht nur die Kooperation zwischen Eltern und ihren eigenen Kindern von Relevanz, sondern gerade in schulischen und beruflichen Übergangsprozessen auch die Kooperation mit innerschulischen und außerschulischen Professionist*innen. Auf diese unterschiedlichen Kooperationsprozesse soll im Folgenden genauer eingegangen werden.

1.4.2 Kooperation zwischen Eltern und ihren Kindern

Im Zuge der Bildungsprozesse von Menschen sind im zeitlichen Verlauf unterschiedliche und vielfältige Arten von Kooperationen mit verschiedenen Personen notwendig, um institutionalisierte und staatlich vorgegebene Bildungslaufbahnen zu absolvieren. Dies beginnt bei den Eltern, welche seit der Geburt in Kooperation und Erziehung von und mit ihren Kindern stehen. Im ausbildungsbezogenen Kontext bedarf es sodann einer neuen Form der Kooperation zwischen Eltern und ihren Kindern und die Unterstützung durch Eltern in (Aus-

)Bildungsprozessen ist besonders relevant für zukünftige Berufs- und Integrationschancen (Felbermayr et al., 2018).

Dabei können Eltern und Kinder auf unterschiedliche Arten miteinander kooperieren. Während bei manchen Familien die emotionale Stabilisierung der Kinder und Jugendlichen durch die Unveränderbarkeit der familiären Traditionen ausreicht, brauchen andere wesentlich mehr aktive Unterstützung in Bildungsprozessen und allen voran bei Übergangsprozessen. In ihren Studien konnten Fasching und Biewer (2012) nachweisen, dass Eltern je nach Art der Beschulung ihrer Kinder diesen unterschiedliche Arten der Unterstützung zukommen lassen. Während beispielsweise Schüler*innen mit intellektueller Beeinträchtigung, die in einer Sonderschule unterrichtet wurden, vorwiegend Unterstützungen in Form von finanzieller und emotionaler Art erhielten, wurden Schüler*innen in integrativen Schulformen eher bei der Suche nach Ausbildungs- und Arbeitsstellen oder nach Jobinseraten sowie in der Begleitung und Vorbereitung zu und von Bewerbungen und Beratungsgesprächen unterstützt. Dies bedeutet nicht, dass Schüler*innen mit intellektueller Beeinträchtigung in einer Sonderschule nicht auch in der Suche nach Arbeitsstellen oder der Begleitung zu Beratungsgesprächen Unterstützung durch ihre Eltern erhalten hätten, sondern, dass diese im Vergleich zu Schüler*innen in der integrativen Beschulung, geringer ausgefallen sind (Fasching & Biewer, 2012, S. 44). Eltern bieten Unterstützung dementsprechend so an, wie es in ihrer Wahrnehmung für ihre Kinder und Jugendlichen als passend erscheint. Sie fungieren häufig als Fürsprecher*innen für ihre Kinder und stehen als „Berater/innen in allen Themen des kindlichen/jugendlichen Lebens“ (Ecarius et al., 2017; Felbermayr et al., 2018) zur Verfügung, weshalb es nahe liegt, dass Mütter und Väter auch bei schulischen und beruflichen Entscheidungsprozessen von Jugendlichen mit Behinderung eine beratende Rolle einnehmen und diese Rolle einen Teil des familiären Zusammenlebens darstellt (Ecarius, 2018; Felbermayr et al., 2018). Diese ist zumeist orientiert an den Wünschen und Bedürfnissen der jungen Menschen, muss aber nicht immer mit diesen übereinstimmen. Wie Bildungs- und Berufsentscheidungen von Jugendlichen mit Behinderung bei Bildungsübergängen in Kooperation mit ihren Eltern, getroffen werden, hat Felbermayr (2019) festgehalten. Sie konnte in Hinblick auf Bildungsübergänge drei Phasen der Entscheidungsfindung nachweisen, die Eltern von Jugendlichen mit Behinderung als ausschlaggebend für den Entscheidungsprozess angesehen haben: „(a) sich Gedanken machen, (b) Entscheidung treffen; verbalisieren und (c) realisieren“ (Felbermayr, 2019, S. 185). Dabei bedeutet „sich Gedanken machen“, dass Eltern/Erziehungsberechtigte von Heranwachsenden mit Behinderung am Beginn von Entscheidungen an bereits stattgefundenen Bildungsentscheidungen zurückdenken und diese in

zukünftige Entscheidungen miteinfließen lassen. Dabei ist es auch möglich, dass diese umgedeutet werden, da sie in der Vergangenheit als passend erschienen, in der Gegenwart aber nicht mehr. Aus diesen bisherigen Entscheidungsfindungen können Schlussfolgerungen für den bevorstehenden neuen Prozess gezogen und mit den Jugendlichen reflektiert und rückbesprochen werden. Phase (b) („Entscheidung treffen: verbalisieren“) befasst sich anschließend damit, dass die Entscheidungsfindung immer mehr von den Eltern wegrückt und an die Jugendlichen selbst übertragen wird. Die Aufgabe der Eltern liegt eher darin „Vorarbeit zu leisten“, indem die Jugendlichen unterstützt werden und Beratungsgespräche zwischen Eltern und Jugendlichen sowie mit Professionist*innen stattfinden. Im Zuge des Prozesses werden die Jugendlichen selbst vermehrt zu Entscheidungsträger*innen, die Möglichkeiten und Entscheidungen auch verbalisieren und an die Eltern herantragen (Felbermayr, 2019, S. 185f.). „Realisieren“ meint in der dritten Phase (c) sodann einerseits „umsetzen“ - und zwar in jenem Sinne, dass die getroffene Entscheidung in weiterer Folge auch in eine handelnde Tätigkeit übergeht (beispielsweise Anmeldung bei einer ausgewählten Ausbildung oder Bewerbung bei einer Arbeitsstelle). Andererseits ist damit aber auch „erkennen“ gemeint - im Sinne dessen, dass eine getroffene und umgesetzte Entscheidung immer wieder erneut geprüft werden muss, ob sie noch passend ist oder nicht. In Hinblick darauf werden die realisierten Entscheidungen auch immer wieder in Phase (a) übergeleitet, wo es darum geht, sich Gedanken zu machen und die getroffenen Entscheidungen gemeinsam zu reflektieren und gegebenenfalls auch anzupassen. Dementsprechend haben die drei Phasen einen prozesshaften Charakter (Felbermayr, 2019, S. 186). Eltern und Jugendliche kooperieren in diesem Sinne, da Eltern ihren Kindern in der Entscheidungsfindung als Berater*innen und Unterstützer*innen zur Seite stehen und sie im Prozess der Entscheidungsfindung begleiten, die Entscheidung selbst aber den Jugendlichen überlassen.

1.4.3 Kooperation zwischen Jugendlichen mit Behinderung und professionellen Fachkräften

Neben der Kooperation mit ihren Eltern ist es für die Jugendlichen ebenso wichtig, dass sie mit institutionellen, pädagogisch-professionellen Akteur*innen gut zurechtkommen und kooperieren. Wesentliche Merkmale dieser Kooperation bilden die Teilnahme und die Beteiligung der Jugendlichen an pädagogischen Prozessen und Beratungsgesprächen, denn nur in Hinblick auf ihre individuellen Problemlagen und in Orientierung an diesen wird Kooperation überhaupt erst möglich (Armenti, 2015, S. 165). Die Begriffe „Teilnahme“ und „Beteiligung“ werden von Armenti (2015) unter dem Begriff „Partizipation“ zusammengefasst, welche das Leitprinzip von Kooperation darstellt. Unter Partizipation versteht er einen

fortwährenden „*Einwirkungsversuch der Professionellen auf den Unterstützungsprozess* [Hervorhebung im Original, Anm. d. Verf.] mit dem Ziel der Kooperation“ (Armenti, 2015, S. 171). Dafür ist es relevant, dass allen Personen die Option zur Partizipation offensteht. Kooperationsprozesse zwischen Jugendlichen und pädagogischen Professionist*innen basieren auf einer sicheren und vertrauensvollen Beziehung. Diese lernen Kinder und Jugendliche zwar erstmals innerhalb der Familie kennen und im Sinne einer Erziehung des Beratens, wie sie Ecarius und Kolleg*innen (2017, 2018)¹⁰ formulieren, bereitet sie die Jugendlichen auf gesellschaftliche Anforderungen und Auseinandersetzungen mit sich Selbst und der Welt vor, anhand derer sie sich entwickeln können. Familiäre Beziehungen unterscheiden sich jedoch von professionell-pädagogischen Beziehungen, weshalb die Kinder mit dem Eintritt in Bildungsinstitutionen andere Formen von Beziehung kennenlernen. Professionelle Beziehungen sind im Vergleich zu familiären Beziehungen „partikular“ (Giesecke, 2015, S. 109), was bedeutet, dass sie einerseits einem bestimmten Zweck dienen, nämlich „Lernen zu ermöglichen“, andererseits aber auch auf eine gewisse Dauer begrenzt sind, nämlich in den häufigsten Fällen, die Dauer eines Schultages. In diesen Beziehungen geht es um den Austausch von Erfahrungen (= Lernen) – zwei Personen treffen mit unterschiedlichen Erfahrungen aufeinander und lernen dementsprechend voneinander. Pädagog*innen haben sich in ihren bisherigen Erfahrungen ihr Wissen angeeignet und können dieses nun als Erfahrungsaustausch an Schüler*innen weitergeben. In diesem Sinne ist die professionell-pädagogische Beziehung gleichberechtigt und immer auf einen dritten Gegenstand, beispielsweise das Lernen, gerichtet (Giesecke, 2015, S. 109ff.). Ein besonderes Merkmal der professionell-pädagogischen Beziehungen besteht zudem darin, dass sie vor allem auf das Handeln der Erwachsenen fokussiert, welches sich auf die Adressat*innen auswirkt und diese beeinflusst. Professionist*innen sind diejenigen, die Handlungen und Überlegungen setzen müssen, die im Interesse des Kindes oder Jugendlichen sind. Einerseits entsteht insofern eine persönliche Beziehung als die Beziehungspartner*innen miteinander kooperieren, sich emotional ansprechen und auch individuell kennen. Andererseits besteht das Professionelle in diesen Beziehungen darin, dass die einzelne Person hinter ihrer Rolle verschwindet und so der Fokus auf das gemeinsame Ziel gerichtet werden kann und der*die Jugendliche im Vordergrund steht (Giesecke, 2015; Prengel, 2019). Innerhalb dieser professionellen Beziehungen ereignen sich „Prozesse der Entwicklung, Sozialisation und Bildung“ (Prengel, 2019, S. 11). Auch Erziehung und Bildung geschehen dementsprechend immer in Beziehung. Zeitgleich ist die Beziehung

¹⁰ Siehe Kapitel 1.2.3

aber auch immer auf ihre Auflösung angelegt, da sie mit dem Zweck der Beziehung - dem Lernen, oder oftmals dem Austritt aus der Bildungsinstitution und Übergang in eine weitere (Aus-)Bildung oder in die Beschäftigung - endet. Aber mit dem Ende der einen Beziehung kann auch immer wieder eine neue (pädagogische) Beziehung an einem anderen Ort oder mit anderem Inhalt eingegangen werden (Giesecke, 2015).

Kommt eine solche professionell-pädagogische Beziehung, die auf gegenseitigem Respekt und Vertrauen aufbaut, nicht zustande, so droht auch pädagogisches Handeln zu scheitern, denn „wie gut die Ziele pädagogischen Handelns erreicht werden, hängt immer *auch* von der Qualität der pädagogischen Beziehung ab“ (Prengel, 2019, S. 18). Positiv erlebte und gute pädagogische Beziehungen können zum Wohlbefinden der Kinder und Jugendlichen beitragen sowie den Lernerfolg, die Berufswahl, Übergangsprozesse innerhalb von Bildungsinstitutionen und das Gelingen biografischer Entwicklungen maßgeblich beeinflussen. Eine erfolgreiche und gelungene Interaktion und Kooperation zwischen Pädagog*innen und ihnen anvertrauten Kindern und Jugendlichen wirkt darüber hinaus inklusiv und partizipationsfördernd, da die Beziehungserfahrungen „Ausgrenzungen in alltäglichen Interaktionen entgegenwirken und leibliche, emotionale, soziale und kognitive Entwicklungen sowie Zugehörigkeit fördern“ (Prengel, 2019, S. 16). Gleichzeitig können negativ erlebte Beziehungen sich auf Lernen und Leistung negativ auswirken und Bildungsprozesse behindern oder gar stoppen. Besonders „Kinder in riskanten Lebenslagen sind ganz besonders von guten pädagogischen Beziehungen abhängig“ (Prengel, 2019, S. 12).

Ebenso steht im Zuge der beruflichen Beratung zuallererst der Aufbau einer professionellen Beziehung zu den Jugendlichen im Mittelpunkt. Den*Die Jugendliche*n mit Behinderung in seiner*ihrer Lebens- und Problemsituationen kennen und verstehen zu lernen ist für den beraterischen Prozess eine unabdingbare Voraussetzung für das Gelingen, da nur so Vertrauen aufgebaut und eine an der individuellen Person orientierte Beratung stattfinden kann, in der sich die Jugendlichen geborgen und sicher fühlen über ihre Unsicherheiten, Sorgen und Probleme zu sprechen. Im Zuge dieser Beziehung sollen die jeweiligen Stärken der Jugendlichen besonders betont werden, die in weiterer Folge zu einer Steigerung des eigenen Selbstwertes führen können und die Jugendlichen ihren Wert für den Arbeitsmarkt erkennen lassen (Fasching et al., 2019, S. 174f.). Gerade für den Übergang in die Beschäftigung stellen die pädagogischen Beziehungen einen relevanten Faktor dar, dem Bedeutung hinsichtlich der Bewältigung von Benachteiligung im Übergang zukommen kann (Hirschfeld & Walter, 2013, S. 163). Unterstützungsangebote können von Jugendlichen vor allem dann angenommen werden, wenn es eine vertrauensvolle Beziehung zwischen Berater*in und Heranwachsender*m gibt. Im Zuge

der Gespräche werden in Folge nicht nur berufliche Beratungen angeboten, sondern die Jugendlichen nutzen die Berater*innen auch oftmals als Bezugspersonen und besprechen alltägliche Probleme und Schwierigkeiten. In diesem Sinne erfahren die Jugendlichen gleichzeitig ein Empowerment und Momente der Selbstwertstärkung sowie der Fähigkeit zur eigenen Lebensbewältigung (Hirschfeld & Walter, 2013, S. 179). Passiert dies allerdings nicht, drohen auch pädagogische Prozesse, Bildungs- und Übergangsprozesse zu scheitern. Chandroo und Kolleg*innen (2018) postulierten, dass bei Übergangsplanungen von Adoleszenten mit Autismus oftmals der aktive Einbezug der jungen Menschen in ihre eigenen Übergangsprozesse gefehlt hat, da die professionellen Akteur*innen oftmals eher ihrer eigenen Expertise vertraut haben, als darauf, dass die Jugendlichen selbst entscheiden können, was sie nach der schulischen Bildung arbeiten oder lernen möchten. Bei jenen Jugendlichen, die aktiv in den Planungs- und Vorbereitungsprozess im Zuge des Überganges miteinbezogen wurden, konnten in weiterer Folge niedrigere Level an Angst und Unsicherheit, weniger Kommunikationsbarrieren, ein erhöhtes Bewusstsein über die eigene Behinderung sowie eine höhere Fähigkeit für sich selbst einzustehen, nachgewiesen werden (Chandroo et al., 2018). Persönliche Entwicklung und Entwicklung von Kompetenzen für ein möglichst selbstständiges und selbstbestimmtes Leben sind demnach die Resultate von Einbezug und Empowerment. Ebenso konnte McCall (2015) aufzeigen, dass junge Frauen und Männer am Übergang in die Hochschule unterschiedlich in Übergangsprozesse involviert waren. Er führte Interviews mit vier Jugendlichen durch, die alle unterschiedliche Übergangsplanungsprozesse durchlaufen haben, die von passiver Beteiligung bis zur Anleitung der Gespräche mit Professionist*innen gereicht haben. Jugendliche haben während ihren Übergangsprozessen unterschiedliche Erfahrungen in der Kooperation mit Unterstützungspersonen gemacht, die sich auf ihr eigenes Selbstbild auswirkten (McCall, 2015).

Auch im Zuge des Forschungsprojektes „Kooperation für Inklusion in Bildungsübergängen“ konnte herausgefunden werden, dass die zentralen Elemente der Arbeitsbeziehung zwischen Berater*in und Jugendlicher*m mit Behinderung die Wertschätzung und Anerkennung der individuellen Persönlichkeit der Jugendlichen, der respektvolle Umgang mit Bildungs-, Ausbildungs- und Berufswünschen, das aktive Einbeziehen der Heranwachsenden, die Zurverfügungstellung von Raum und Zeit und die Einräumung aktiver Handlungsspielräume und Gestaltungsmöglichkeiten waren (Fasching et al., 2019, S. 179).

1.4.4 Kooperation zwischen Eltern und professionellen Fachkräften

Kooperationen zwischen Eltern und Fachkräften im schulischen Kontext sind zumeist unumgänglich. Im Vordergrund der Kooperationsprozesse stehen das Wohl des Kindes und seine Entwicklung. Eine positive Zusammenarbeit wirkt sich daher auch positiv auf die Entwicklung des Kindes aus. Obwohl dies als das Ziel sowohl von Eltern als auch professionellen Fachkräften erkannt wird, ergeben sich oftmals Hindernisse und Schwierigkeiten in der Zusammenarbeit, die es gemeinsam zu überwinden gilt (A. Eckert, 2014a, S. 118f.). Während professionelle Unterstützungspersonen ihre Expertise auf den schulischen und ausbildungsbezogenen Bereich beschränken, ist es die Aufgabe der Eltern, das Gesamtwohl der Kinder und Jugendlichen in allen Lebensbereichen im Auge zu behalten. Eltern sind Fürsprecher*innen ihrer Kinder und beraten und unterstützen sie in allen Bereichen ihres Lebens. Dementsprechend leisten Eltern auch bei schulischen und beruflichen Entscheidungen Unterstützung und versuchen ihre Kinder so gut sie können zu begleiten (Felbermayr et al., 2018). Da Eltern aber selbst oftmals andere Ausbildungswege durchlaufen haben und dementsprechend wenig Fachwissen in Hinblick auf (Aus-)Bildungsmöglichkeiten aufweisen, ist ein adäquater und individuell angepasster Informationsfluss von Professionellen hin zu Eltern und weiter zu Jugendlichen unumgänglich.

Im Zuge des Forschungsprojektes „Kooperation für Inklusion in Bildungsübergängen“ wurde diese Doppelrolle der Eltern von Jugendlichen mit Behinderung in den Fokus gerückt. Ergebnisse legen nahe, dass Eltern/Erziehungsberechtigte im Übergangsprozess ihrer Kinder eigene Veränderungen durchlaufen und eigenen Herausforderungen gestellt sind. Allen voran wird an Eltern die Erwartung der sozialen Integration ihrer Kinder gerichtet, welche durch die Berufsausbildung der Kinder und deren Teilnahme am Arbeitsleben belegt wird. Bereits im vorherigen Kapitel (1.3.4) wurde darauf Bezug genommen, dass sich die familiär erworbenen Kompetenzen und Fähigkeiten der Jugendlichen erst im Kontext von Schule und Berufsausbildung bewähren müssen. Diese Bewährungsprobe bringt Eltern oftmals unter Druck und stellt sie vor große Herausforderungen, da bei einem Nicht-Gelingen der sozialen Integration am Arbeitsmarkt die Eltern dafür verantwortlich gemacht werden (Brake & Büchner, 2003; Puhlmann, 2005, 2013).

Walter (2010) konnte beispielsweise nachweisen, dass elterliche Kenntnisse über die „wirtschaftliche Situation und die aktuellen Bewerbungsmodalitäten ausgesprochen mangelhaft und mitunter sogar falsch“ sind (B. Walter, 2010, S. 211). Eltern benötigen „aktuelles arbeitsmarktrelevantes und gesellschaftspolitisches Wissen“, um ihre Kinder bei der passenden Berufswahl bestmöglich unterstützen zu können (BMBWF: Bundesministerium für

Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2020a). Im Zuge der Berufsorientierung von Jugendlichen konnten zwei besonders wichtige Faktoren für die Elternarbeit ausgemacht werden – einerseits die „Arbeit an Einstellungen“ und andererseits die „Vermittlung fehlender Kompetenzen“ (Sacher, 2011, S. 11f.). Hinsichtlich der *Arbeit an elterlichen Einstellungen* ist es von besonderer Bedeutung, dass zum einen Eltern ihre Kinder für die Berufsorientierung sensibilisieren und ihnen die Wichtigkeit und eigene Verantwortung in diesem Prozess aufzeigen, indem Defizite an Wissen, Informationen und Kompetenzen abgebaut werden oder aber auch auf die eigene Selbstwirksamkeit als Elternteil hingewiesen wird. Zum anderen müssen weit verbreitete Fehlhaltungen der Eltern abgebaut werden. Beispielsweise können Eltern heutzutage nicht mehr erwarten, dass Kinder die gleichen Berufe ergreifen werden, wie sie selbst. In Hinblick auf die *Vermittlung fehlender Kompetenzen* ist im Zuge der Elternarbeit besonders darauf zu achten, dass Eltern genügend Informationen und Wissen hinsichtlich den beruflichen Möglichkeiten sowie der unterschiedlichen Ausbildungsmöglichkeiten ihrer Kinder erhalten (Sacher, 2011). Eltern übernehmen in diesem Übergangsprozess dementsprechend eine Doppelrolle, indem sie einerseits eine beratende Rolle gegenüber den jungen Persönlichkeiten einnehmen, sich aber andererseits von professionell-pädagogischen Unterstützungspersonen gleichsam beraten lassen (Felbermayr et al., 2019, S. 288; Sacher, 2011, S. 12). Als Konsequenz daraus entstehen triadische Beratungsprozesse rund um die Jugendlichen, ihre Eltern und professionelle Unterstützungspersonen.

Bisherige Untersuchungen, welche die Zusammenarbeit zwischen Eltern und inklusionspädagogischen Fachkräften untersucht haben, haben sich mit Fragen nach Möglichkeiten der Gestaltung der Zusammenarbeit beschäftigt und sind zu dem Ergebnis gekommen, dass eine „individuelle, an die jeweiligen Bedürfnisse der Familien angepasste“ Kooperation wichtig ist (Eckert & Sodogé, 2016). Bereits in Kapitel 1.2.2 wurde auf die besonderen Bedürfnisse von Familien mit einem Kind oder Jugendlichen mit Behinderung hingewiesen. Eine besondere Bedeutung wird der „persönlichen und familiären Entlastung sowie den Bedürfnissen auf der Beziehungsebene, d.h. die Gestaltung von Kommunikation und persönlichen Kontakten im Rahmen von Unterstützungsangeboten“ (A. Eckert, 2007a, S. 51) zugesprochen. Für Beratungsprozesse von Eltern kann deshalb die Würdigung der täglichen familiären Leistung und das Zu- und Anhören ihres Alltags als Entlastung angesehen werden (A. Walter, 2019, S. 43). Besonders in Hinblick auf die Berufsausbildung und die Berufswahl ihrer Kinder brauchen Eltern Beratung in Form von Informationsweitergabe. Grigal und Neubert (2004) schlussfolgern in ihrer Studie, dass Eltern jene Themenbereiche für ihre Kinder als wichtig einstufen, die sie bereits davor mit Beratungs- oder Lehrpersonen besprochen hatten

und die in diesen Gesprächen angesprochen und als relevant vermittelt wurden. Dementsprechend ist es für Eltern von Kindern mit Behinderung, die sich nicht nur mit den individuellen, entwicklungsbedingten Aufgaben ihrer Kinder konfrontiert sehen, sondern die ebenso mit „defizitären sozialstaatlichen Bedingungen“ zu kämpfen haben, umso wichtiger, dass sie Beratungs- und Unterstützungsangebote von professionellen Fachkräften erhalten (Wilken, 2003). Besonders sinnvoll scheinen Gespräche zwischen Eltern und Professionist*innen zu sein, die nicht nur in Form von Elternabenden stattfinden, sondern ebenso in Form von individuellen Einzelgesprächen, welche auf die Bedürfnisse der Familie Rücksicht nehmen und entsprechend vereinbart werden (A. Eckert, 2014; Sogodé et al., 2012, S. 72; Sogodé & Eckert, 2007; Soriano, 2006). Eltern von Jugendlichen mit Behinderung sind in ihrem Eltern-Sein vor besondere Herausforderungen gestellt und haben aufgrund des bisherigen großen Betreuungsaufwandes für ihre Kinder oftmals Schwierigkeiten ihren jugendlichen Kindern Selbstbestimmung und Eigenverantwortung zuzugestehen (Seifert, 2003). Im Zuge des beginnenden Ablöseprozesses im Jugendalter, zu welchem auch die eigenständige Berufswahl und -entscheidung zählen, profitieren Eltern vor allem von Unterstützungsangeboten, die auf folgende vier elterliche Bedürfnisse abzielen: Bedürfnisse auf der Ebene der 1) Informationsgewinnung, 2) Beratung, 3) Entlastung sowie 4) Kommunikation und Kontaktgestaltung (A. Eckert, 2007a, S. 51). Damit Eltern ihren Kindern in der verunsichernden Phase des Übergangs positiv unterstützend zur Seite stehen können, ist es vor allem wichtig, dass die elterlichen Sorgen, Ängste und Verunsicherungen von professionellen Unterstützungspersonen ebenso ernsthaft in den Prozess integriert werden, wie jene Herausforderungen, denen die Jugendlichen sich stellen müssen (Wilken, 2003, S. 161f.). Eine besondere Herausforderung für professionelle Unterstützungspersonen kann der unterschiedliche sozioökonomische Status von Professionist*innen und den Familien, mit denen sie zusammenarbeiten, sein. Sozial benachteiligte Familien oder jene, die von Armut betroffen sind unterscheiden sich in ihrer Lebenswelt und -realität sowie in ihren Wertvorstellungen, Handlungsweisen und Lebenspraktiken von jenen der professionellen Fachkräfte. Die Gefahr der misslungenen Kooperation besteht vermehrt, wenn Professionist*innen ihren Blick ausschließlich auf das Kind lenken und die Bedürfnisse der jeweiligen Elternteile nicht beachten (Weiß, 2014, S. 47f.). Anhand der Wahrnehmung und Wertschätzung der elterlichen Bedürfnisse beurteilen diese sodann auch die Unterstützung und Kooperation mit inklusionspädagogischem Fachpersonal innerhalb und außerhalb von Schulen. Das Ergebnis ist oftmals, dass Eltern sich von kooperativen Prozessen oder Bemühungen durch Professionist*innen abwenden, da sie sich nicht verstanden oder gesehen fühlen. In der

Fachliteratur werden diese Eltern sodann als „hard to reach’ parents“ (Wilson, 2020) bezeichnet. Wilson (2020) konnte in ihrer Studie Zusammenhänge finden zwischen der Kooperation von Eltern mit informellen Unterstützungspersonen, während formellen Unterstützungspersonen die Kooperation verwehrt wurde. Dies führt sie auf die eigene Identifizierung mit den jeweiligen Unterstützungspersonen zurück und wie sehr diese als Teil der gleichen sozialen Gruppe betrachtet wurden. Hierbei geht es im Sinne Bourdieus auch um die Verortung im sozialen Raum und die Möglichkeit Beziehungen zu anderen einzugehen, die auf die vorhandenen Kapitale der Individuen zurückgeführt werden können. Wenn sich diese zu sehr unterscheiden, dann drohen auch kooperative Vorhaben zu scheitern. Sodogé und Kolleg*innen haben sich intensiv mit der Frage der Kooperation zwischen Eltern und sonderpädagogischem Fachpersonal beschäftigt und als Ergebnis ihrer jahrelangen Forschung einen Kriterienkatalog zusammengetragen, welcher die aus ihrer Forschung relevantesten Kriterien für Kooperation darstellt (A. Eckert, 2007a, 2014a, 2014b; Eckert et al., 2012; Eckert & Sodogé, 2016; Kern et al., 2012; Sodogé et al., 2012; Sodogé & Eckert, 2007). Der Kriterienkatalog wird in Folge genauer erläutert und mit Ergebnissen und Erkenntnissen von anderen Forscher*innen oder Forschungsgruppen abgeglichen bzw. erweitert.

Der von der Forschungsgruppe publizierte Kriterienkatalog lässt sich in vier Bereiche gliedern: 1) Grundlagen der Zusammenarbeit, 2) Gestaltung der Zusammenarbeit, 3) Inhalt der Zusammenarbeit, 4) Haltungen in der Zusammenarbeit. Zu diesen vier Kategorien haben die Forscher*innen zugehörige Kriterien definiert, die eine gelungene Kooperation im Sinne der obigen Definition zwischen sonderpädagogischen Fachkräften und Eltern betonen. In Abbildung 3 ist der vollständige Kriterienkatalog abgebildet.

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

Abbildung 3 Kriterienkatalog zur Zusammenarbeit von Eltern und sonderpädagogischen Fachkräften im schulischen Kontext nach Eckert et al. (2012, S.84)

Zu den Grundlagen der Zusammenarbeit zählen einerseits strukturbezogene Kriterien auf der Organisationsebene, wie die konzeptionelle Verankerung der Zusammenarbeit zwischen Eltern und inklusionspädagogischen Fachkräften, welche die Ausarbeitung eines Konzeptes zur Kooperationsarbeit beinhaltet. Das meint vor allem eine gezielte Planung und Absicherung des kooperativen Handelns (A. Eckert, 2014a). Dabei geht die Forschungsgruppe davon aus, dass Eltern, die nicht darüber informiert sind, welche Personen für welche Aufgaben zuständig sind und die sich in der Bearbeitung ihrer Anliegen nicht in Sicherheit wiegen können, schwerer Vertrauen zu Fachkräften aufbauen. Eine fehlende fixe konzeptionelle Verankerung von Zusammenarbeit mit Eltern könnte demzufolge ein Kooperationshindernis darstellen (Sodogé & Eckert, 2007). Auch andere Studien weisen auf die Wichtigkeit des Themas „Vertrauen“ hin. Mütter und Väter, die nicht sicher sind, dass ihre Kinder bei den Unterstützungspersonen gut aufgehoben sind und die nicht darauf vertrauen können, dass diese das Beste für die Kinder wollen, haben Schwierigkeiten damit, den Personen ihre Kinder zu überlassen (Weiler et al., 2020).

Darüber hinaus sollten Räumlichkeiten für Gespräche und Austausch, ebenso wie ausreichend gemeinsame Zeitressourcen zur Verfügung stehen. Sowohl Eltern als auch pädagogisches Fachpersonal sehen die gemeinsame zeitliche Ressource, die angepasst an die zeitlichen Verfügbarkeiten von Eltern sein muss, im Einklang mit räumlichen Gegebenheiten, in welchen die gemeinsamen Gespräche stattfinden können, als Basis für Zusammenarbeit und Kooperation (Sodogé & Eckert, 2007). Andererseits sind zu den Kriterien der Grundlagen auch persönliche Kompetenzbereiche der individuellen Fachkraft zu zählen, die sich allen voran auf die Gesprächsführung und die Beratung beziehen, aber auch Hintergrundwissen über spezifisch heilpädagogische Fragestellungen und Wissen über die elterlichen Bewältigungsprozesse enthalten (A. Eckert, 2014a, S. 124f.; Eckert et al., 2012).

Die Kategorie Gestaltung der Zusammenarbeit bezieht sich auf prozessuale Merkmale der Kooperation, die auch unabhängig vom jeweiligen Kooperationsanlass verstanden werden können. Kooperation sollte flexibel und vielfältig gestaltet sein, regelmäßig stattfinden, die Vernetzung von schulinternen und -externen Personen umfassen und einer genauen Planung und Dokumentation unterliegen. Die Kategorie „Vielfältigkeit und Flexibilität“ beinhaltet dabei ein breit gestreutes Angebot von Kooperationsanlässen und subsumiert die Beachtung unterschiedlicher Kontaktformen (bspw. Elternsprechtage, Telefonkontakt oder E-Mail), die terminliche Koordination oder auch die spezifischen Unterstützungsmerkmale einer Familie, welche von dem pädagogischen Fachpersonal für eine gelungene Kooperation mitbeachtet werden müssen. Hierbei ist relevant, dass es sich weniger um quantitative Angebote handelt,

sondern viel eher die Anpassung an familiäre Bedürfnisse im Vordergrund steht, die die Lebenskontexte, Bedürfnisse und Ressourcen der Familien mitbeachtet (A. Eckert, 2014a, S. 125; Eckert et al., 2012). Auch Cavendish und Kolleg*innen (2017) schlagen vor, dass Professionist*innen regelmäßige Kommunikation mit den Eltern suchen, um diese einerseits über die schulischen und ausbildungsbezogenen Prozesse ihrer Kinder und Jugendlichen zu informieren, andererseits aber auch um die Familie und ihre Bedürfnisse besser kennenzulernen und spezifisch angepasste Angebote setzen zu können, die für die (Aus-)Bildung und Übergänge der Jugendlichen hilfreich sein können.

In der Kategorie Inhalte der Zusammenarbeit lassen sich spezifische Aufgabenbereiche finden. Die Bereitstellung von Informationsangeboten von Seiten der inklusionspädagogischen Fachkräfte (im Idealfall individuell abgestimmt auf die Familie bzw. den*die Jugendliche*n mit Behinderung) bezieht sich nicht nur auf schulische Informationen, sondern ebenso auf Informationen zur Entwicklung oder Förderung der Kinder und Jugendlichen allgemein. Daneben sind die Beratungsangebote und die Familienunterstützung als Erweiterung der Informationsangebote zu betrachten, die vor allem auf eine Entlastung der Familien abzielen. Die Ermutigung zur Beteiligung sowie die Entscheidungsfindung beinhalten das aktive Zugehen auf Eltern und das aktive Einbinden in Entscheidungs- und Ausbildungsprozesse ihrer Kinder. Idealerweise kooperieren Eltern und Professionist*innen auf Augenhöhe miteinander und jede*r kann eigenes Wissen und eigene Fragen einbringen (Eckert et al., 2012). Love und Kolleg*innen (2017) postulieren, dass Eltern in Übergangsplanungs- und Berufsentscheidungsprozessen oftmals von professionellen Akteur*innen vor vollendete Entscheidungen gestellt wurden, ohne konsultiert oder darüber informiert worden zu sein. Die Professionist*innen haben die Entscheidungen für die Jugendlichen mit Behinderung ohne Eltern und Jugendliche getroffen. Dies stellt Kooperationsprozesse vor außerordentliche Schwierigkeiten, da sich die Eltern nicht nur übergangen, sondern nicht wahrgenommen und beachtet fühlen (Love et al., 2017). Viel eher wäre eine gemeinsame Beratung und ein Gespräch über den weiteren Verlauf und das weitere Vorgehen anzustreben, in welchem sich Eltern einbezogen und gehört fühlen. Besonders relevant ist in Hinblick auf die Informationsweitergabe auch, dass diese strategisch und geordnet sowie zeitgerecht erfolgt. Beispielsweise hatten Eltern in der Studie von Blue-Banning und Kolleg*innen oftmals das Gefühl, eher über Informationen oder Angebote zu stolpern, als diese proaktiv von Berater*innen oder Lehrpersonal vermittelt zu bekommen. Dies führte zu geringerem Vertrauen in die Professionist*innen (Blue-Banning et al., 2004). Emmel und Kolleg*innen konnten aufzeigen, dass Vertrauen von Personen aus sozialen Randgruppen vor allem dann

aufgebaut werden konnte, wenn die Kooperationspartner*innen die Bedürfnisse der Menschen erkennen und annehmen konnten und in Orientierung an diesen auch handelten (Emmel et al., 2007).

Die letzte Kategorie Haltungen in der Zusammenarbeit zielt auf die Beziehung zwischen Eltern und inklusionspädagogischen Fachkräften ab und dient der „Operationalisierung der Leitideen der Kooperation“ (A. Eckert, 2014b, S. 127). Allen voran sind Offenheit, Transparenz und Vertrauen in die Kooperation von großer Bedeutung. Eltern berichten, dass fehlendes Vertrauen in die professionellen Unterstützungspersonen sowie fehlende Offenheit in der Kommunikation die Kooperation behindern und erschweren (Sodogé & Eckert, 2007). Um Vertrauen aufbauen und halten zu können werden von Eltern vor allem die Reliabilität der Professionist*innen, die Sicherheit ihrer Kinder und die Diskretion auf Seiten der Fachpersonen geschätzt. Eltern wünschen sich für die Zusammenarbeit Fachkräfte, auf die sie sich verlassen können, die zu ihrem Wort stehen und familiäre Anliegen diskret und vertraulich behandeln (Blue-Banning et al., 2004, S. 179). In der Studie von Blue-Banning und Kolleg*innen (2004, S. 176ff.) gaben Eltern an, dass einerseits die Häufigkeit an Kommunikation mit Fachkräften wichtig ist, viel mehr aber noch die qualitative Gestaltung der Kommunikation untereinander ausschlaggebend für eine gelungene Kooperationspartnerschaft erlebt wird. Eltern gaben an, dass Offenheit und Ehrlichkeit in der Kommunikation besonders wichtig waren. Informationen sollen an die Eltern wahrheitsgemäß herangetragen und nicht verschönert transportiert werden. Sowohl Schwierigkeiten als auch positive Aspekte über ihre Kinder sollen taktvoll an Eltern(-teile) übermittelt werden (Blue-Banning et al., 2004, S. 173ff.). Eltern sollen sich willkommen fühlen, ernst genommen und akzeptiert werden. Die Ressourcen der Eltern und der Familie stehen im Fokus, um möglichst effektiv eingesetzt werden zu können. Teilweise wünschen sich Eltern auch Engagement der Fachkräfte, das über die vorgegebenen Anforderungen hinausgeht. So geben sie beispielweise an, dass sie gerne mit Professionist*innen zusammenarbeiten, bei denen sie das Gefühl haben, dass sie ihren Job nicht nur für das Geld machen, sondern weil sie echtes Interesse am Wohlergehen der Kinder zeigen (Blue-Banning et al., 2004, S. 176; Sodogé & Eckert, 2007).

Ebenso ist die Zusammenarbeit auf gleicher Augenhöhe für Eltern besonders relevant. Elternspezifisches Fachwissen sowie das individuelle Wissen um die Jugendlichen sollen ebenso in Kooperationsprozesse miteinbezogen werden wie die professionellen Kompetenzen von Fachkräften. Für das Empowerment von Eltern und Familien ist es deshalb für Professionist*innen unabdingbar, die Meinung der Eltern zu akzeptieren und wertzuschätzen und darüber hinaus sie auch dazu zu ermutigen ihre Meinung und Ansicht zu äußern und zu

vertreten, denn nur dadurch kann es auch möglich werden, dass Eltern in Prozesse miteinbezogen werden und sich selbst und ihre Kinder als wirksam erleben. Eltern, die sich als Expert*innen ihrer Kinder und ihrer Lebenswelt wahrgenommen fühlen, erleben sich auch eher als selbstwirksam und stufen in weiterer Folge auch die Kooperation als bedeutsam und wirksam ein, während Eltern, die diese Erfahrungen im Austausch mit Professionist*innen nicht machen, eher von misslungener Zusammenarbeit und Kooperationshürden berichten (Blue-Banning et al., 2004; A. Eckert, 2014a; Kern et al., 2012; Sodogé & Eckert, 2007). Beispielsweise berichten Mütter, von Kindern oder Jugendlichen mit Lernbehinderungen, dass sie oftmals als schlechte Mütter gesehen werden, wenn ihre Kinder bestimmte Verhaltensweisen zeigen; oder sie berichten davon, dass sie von professionellen Akteur*innen in ihrem Handeln genau überprüft und beobachtet werden. Diese Mütter entwickelten dadurch das Gefühl „zerbrechlich“ und „verletzlich“ zu sein und stufen die Zusammenarbeit mit Fachkräften als misslungen ein (Connor & Cavendish, 2018, S. 80). Als besonders wichtig betonen ebenso Baum & Wagner (2014) den gegenseitigen Respekt und die Wertschätzung der Eltern als Expert*innen für ihre Kinder. Respekt bedeutet in diesem Zusammenhang einerseits die Achtung von kultureller und sozialer Diversität, aber andererseits auch „valuing the child as a person rather than as a diagnosis or a disability label“ (Blue-Banning et al., 2004, S. 179). Bacon & Causton-Theoharis (2013) haben sich in ihrer Studie mit der Frage beschäftigt, aus welchen Gründen die Kooperation zwischen Eltern und Berater*innen nicht funktioniert. Die Ergebnisse zeigen, dass Berater*innen oftmals die Kinder über die Behinderung definieren und nicht das Individuum und die Person sehen. Aus diesem Grund sind sie oftmals auf therapeutische und medizinische Möglichkeiten als inklusive Maßnahmen, statt auf die berufliche Planung und Zukunft, fixiert. Zudem werden Beratungsgespräche oftmals lediglich unter Professionist*innen geführt, ohne die Eltern miteinzubeziehen oder darüber zu informieren, worüber diskutiert wird. Entscheidungen über die schulische und berufliche Zukunft der Kinder liegen dementsprechend ausschließlich bei professionellen Fachkräften. Diese Ergebnisse konnten auch bei Love und Kolleg*innen (2017) nachgewiesen werden. Eltern weisen in beiden Studien auf die kurze Gesprächsdauer der Meetings hin, in welchen sie weder eigene Anliegen anbringen, noch ausführlich die besprochenen Vorgaben und Vorschläge der professionellen Akteur*innen besprechen konnten. Unter anderem waren es diese Gründe, die Eltern dazu veranlassten, sich selbst als die Fürsprecher*innen ihrer Kinder einzusetzen und größtenteils Informationen selbst einzuholen oder sich in der spezifischen Behinderung ihres Kindes Expertisen zu holen, um mit Hilfe dieser „gegen“ die Fachkräfte antreten zu können und sich Gehör zu verschaffen (Bacon & Causton-Theoharis, 2013).

Mazzotti & Rowe (2015) heben die Wichtigkeit der Übergangsphasen für Jugendliche in Kombination mit den vielseitigen Aufgaben professioneller Unterstützungspersonen hervor. Sie weisen dabei verstärkt auf eine adäquate Informationsweitergabe hin und fassen zusammen, dass sich diese nicht nur an den jugendlichen Interessen und Anliegen orientieren soll, sondern auch vielseitige Angebote an die Jugendlichen herangetragen werden sollen, während gleichzeitig Möglichkeiten zur Berufsausübung aufgezeigt werden und der Prozess des Überganges informativ und verständlich dargestellt wird (Mazzotti & Rowe, 2015).

Es wird hierbei klar, dass Eltern die besten Möglichkeiten und Förderungen für ihre Kinder wünschen. Wenn sie das Gefühl haben, dass Professionist*innen ihnen diese Anliegen nicht erfüllen können oder wollen, verschließen sie sich der Kooperation und gemeinsame Zusammenarbeit zum Wohle des Kindes wird verhindert. Miller-Warren (2016) postulierte beispielsweise, dass Eltern oftmals in den Übergangsprozess nicht miteinbezogen wurden und vermutet, dass dieser von Eltern auch aufgrund fehlender Informationen im Zuge der Kooperation nicht verstanden wurde. Das Resultat war sodann, dass sich 50% der Jugendlichen in der Arbeitslosigkeit wiederfanden (Miller-Warren, 2016).

Das Projektteam rund um Fasching und Felbermayr konnte im Zuge des Forschungsprojektes aufzeigen, dass vor allem die Haltung der inklusionspädagogischen Fachkräfte eine wichtige Rolle in der Kooperation mit Eltern spielt. Besonders lösungs- und ressourcenorientierte Ansätze, die nahe an der Lebenswelt von Jugendlichen mit Behinderung und deren Familien liegen, werden von Eltern als besonders wichtig hervorgehoben. Ebenso konnten das Vertrauen zueinander (zwischen Eltern(teil) und inklusionspädagogischer Fachkraft), die Vermittlung des Gefühls, dass Eltern verstanden werden und die Einplanung von ausreichend Zeitressourcen, als Gelingensfaktoren für Kooperation zwischen Eltern und inklusionspädagogischen Fachkräften im Übergangsplanungsprozess identifiziert werden (Felbermayr, unveröffentlicht).¹¹ Ebenso wird in ersten Ergebnissen der Forschungsstudie auf die Wichtigkeit der Wahrnehmung und Wertschätzung der elterlichen Kompetenz als Expert*innen für ihre eigene familiäre Lebenswelt hingewiesen. Eltern, die sich selbst als hilfreich für ihre Kinder erleben und sich von Fachkräften ernst genommen und verstanden fühlen, äußern sich eher positiv über vergangene Kooperationserfahrungen. Allein schon durch die Anwendung von Reflecting Teams im Zuge des Forschungsprojektes, in welchem sowohl Jugendliche mit

¹¹ Die unveröffentlichten Werke von Felbermayr und Engler beziehen sich auf erste Auswertungen von Forschungsdaten, die im Forschungsprojekt „Kooperation für Inklusion in Bildungsübergängen“ erhoben und anschließend in Form von Manuskripten zusammengefasst wurden. Die Daten aus Interviews und RTs wurden in Zusammenarbeit vom gesamten Projektteam (Fasching, Felbermayr und Engler) erhoben, von den jeweiligen Autorinnen aber zusammengetragen und verschriftlicht.

Behinderung als auch ihre Eltern als Expert*innen für Kooperation im Übergangsprozess behandelt wurden, konnten positive Auswirkungen der partizipativen, respektvollen und wertschätzenden Beziehung zwischen dem Forschungsteam und den Forschungsteilnehmer*innen beobachtet werden. Der Umgang innerhalb des Forschungsprozesses zwischen Forschungsteam und Forschungsteilnehmer*innen wurde von den Teilnehmenden besonders positiv betont (Engler, unveröffentlicht; Fasching et al., 2019; Fasching, 2020). Dies geht einher mit der elterlichen Einschätzung der zum Gelingen beitragenden Bedingungen für eine gute Zusammenarbeit mit sonderpädagogischen Fachkräften von Kern und Kolleg*innen. Sie konnten ebenfalls feststellen, dass vor allem die Kategorie „Haltungen in der Zusammenarbeit“ von den Eltern als äußerst wichtig eingestuft wurde. Dementsprechend legen Eltern besonderen Wert auf eine positive Atmosphäre, auf die Überzeugung der Wirksamkeit der Zusammenarbeit von Seiten der professionellen Fachkräfte sowie auf eine gleichberechtigte Erziehung ihres Kindes (Kern et al., 2012).

1.4.5 Triadische Kooperationsprozesse

Im Zuge der Vorbereitung von Jugendlichen mit Behinderung auf den Übergang in eine weiterführende Ausbildung oder in die Beschäftigung ist vor allem die Kooperation zwischen den Jugendlichen selbst, ihren Eltern und professionellen Unterstützungspersonen relevant. Bisher wurden die einzelnen dyadischen Beziehungen betrachtet. Das folgende Kapitel fokussiert auf triadische Kooperationsprozesse im Zuge des Überganges.

Felbermayr, Hubmayer und Fasching (2018, S. 167) haben sich im Zuge des Forschungsprojektes, das dieser Masterarbeit zugrunde liegt, mit der Frage der triadischen Kooperation beschäftigt und gehen davon aus, dass Kooperation von professionellen Unterstützungspersonen mit Jugendlichen und ihren Familien ein wesentlicher Faktor ist, damit „Jugendliche mit Behinderung den Übergang von der Pflichtschule in die weiterführende (Aus-)Bildung und Beschäftigung erfolgreich meistern“. In den letzten Jahren hat die Auseinandersetzung mit Kooperationen zwischen Eltern, Jugendlichen und professionellen Unterstützungspersonen an Bedeutung gewonnen und vor allem die Kooperation mit Eltern stellt ein wichtiges Qualitätsmerkmal von inklusiven Bildungsprozessen von Menschen mit Behinderung dar (Booth & Ainscow, 2002). Die Kooperation bezieht sich dabei auf alle Belange, die im Interesse der oder des Jugendlichen stehen. Die professionell-pädagogischen Beziehungen sind nicht nur an die Erziehung der Jugendlichen geknüpft, sondern gehen weit über diese hinaus und beinhalten ebenfalls verschiedene pädagogische Handlungsweisen, wie das Unterrichten, Beraten, Pflegen, Integrieren oder auch Fördern. Das Wohl und die Interessen

der Jugendlichen mit Behinderung stehen in allen inklusiv-arbeitenden Bereichen im Vordergrund. Weiler und Kolleg*innen (2020) konnten in einer Studie nachweisen, dass es für Jugendliche besonders positiv gesehen wird, wenn sie Kontakte zu Erwachsenen außerhalb der Familie haben, an denen sie sich orientieren oder von denen sie lernen können. Das elterliche Wissen und die elterlichen Erfahrungen werden so durch weitere Rollenmodelle erweitert. Auch die „European Agency for Development in Special Needs Education“ (Europäische Agentur für Entwicklungen in der sonderpädagogischen Förderung) sieht die kontinuierliche und aktive „Beteiligung der jungen Menschen und [...] ihrer Familien“ (Soriano, 2006, S. 9) als besonders wichtig für den Übergangsprozess an. Das Ziel des Übergangsprozesses ist ein „gutes Leben für alle“ sowie eine „gute Arbeit für alle“, was die Inklusion und die angemessene Schaffung von Voraussetzungen für die Ergreifung von Arbeit für Menschen mit Behinderung inkludiert (Soriano, 2002, S. 10). Eine gute Arbeit für alle eröffnet in diesem Sinne ein gutes Leben für alle, da über die Arbeit und den Einstieg in das Berufsleben gesellschaftliche Erwartungen erfüllt werden und dementsprechend auch weitergehend eine eigene Wohnung und selbstbestimmte Entwicklung im Leben möglich wird (Turnbull & Turnbull, 2015). Die Entwicklung eines individuellen Übergangsplans für Jugendliche mit Behinderung ist laut Soriano (2006) besonders förderlich und hilfreich für den Übergang von der Schule in eine (Aus-)Bildung oder Beschäftigung. Der ITP (Individual Transition Plan) schließt idealerweise an den IEP (Individual Education Plan) an, bei welchem die Bildungsziele der Kinder und Jugendlichen besprochen, festgelegt und immer wieder adaptiert werden. In diesen Plänen sollen alle Wünsche, Fähigkeiten, Motivationen, Kompetenzen und Einstellungen der*des Jugendlichen verschriftlicht und darauf aufbauend ein individuelles Profil erstellt werden, welches die*den Jugendlichen dabei unterstützt Bildungserfolge zu erzielen und einen, für sie*ihn passenden Arbeitsplatz zu finden und diesen zu halten (Cavendish et al., 2017; Soriano, 2006). Die Teilnahme an den Meetings, die Planung und das Verfolgen der Ziele, die im Zuge des Prozesses festgelegt werden, verlangt von den Jugendlichen verschiedene Formen des laut Bourdieu beschriebenen Kapitals (Trainor et al., 2019). Die Erstellung des Individuellen Übergangsplans soll in Zusammenarbeit zwischen inner- und außerschulischen Professionist*innen, Schüler*innen mit Behinderung und deren Eltern über einen langfristigen Zeitraum erfolgen (Soriano, 2006, S. 25ff.). Auch Francis und Kolleg*innen (2019) gehen von der Annahme aus, dass Pläne für Übergangsprozesse gemeinschaftliche, interdisziplinäre Vorgehensweisen brauchen, die auf die Jugendlichen mit Behinderung und ihre Familien konzentriert sind. Gemeinsam soll der Übergang und die Ausbildung oder Beschäftigung nach dem Übergang hervorgebracht und beschlossen sowie gemeinsame Ziele gefunden werden

(Francis et al., 2019). Armenti (2015, S. 165) postuliert, dass Kooperation nur dann gelingen kann, wenn die „unmittelbare Teilnahme und Beteiligung Betroffener an sämtlichen Leistungsprozessen“ gewährleistet werden kann. Auch wenn sich viele Forscher*innen und Konzepte für die gemeinsame Kooperation aller am Übergangsprozess beteiligten Personen aussprechen, so sieht die gelebte Praxis doch anders aus. In unterschiedlichen Studien wurde nachgewiesen, dass entweder Jugendliche mit Behinderung oder ihre Eltern nicht in den Übergangsplanungsprozess involviert waren. Teilweise gab es keine Gespräche, weshalb bei diesen weder Jugendliche noch ihre Eltern beraten wurden. Einige Forschungen im amerikanischen Raum zeigen, dass Jugendliche mit Behinderung selten in Übergangsprozesse und -entscheidungen miteinbezogen wurden; ihre Eltern teilweise. Die Entscheidungen wurden zumeist von schulischen Berater*innen oder anderen Unterstützungspersonen für die Jugendlichen und ihre Familien getroffen (Cavendish & Connor, 2018; Lo & Bui, 2020, S. 93; Trainor et al., 2019, S. 47ff.). Dies ist unter anderem damit zu erklären, dass Eltern nicht ausreichend über den Zweck der Planungsgespräche informiert wurden. Besonders bei Eltern mit divergierenden kulturellen und sozialen Hintergründen, differieren die Erfahrungen und Ansprüche an schulische Aufgabenbereiche, weshalb es wichtig ist Eltern über strukturelle Gegebenheiten und den Sinn der Gespräche aufzuklären (Lo, 2012). Auch Lehrer*innen und Berater*innen geben in Studien ihren Eindruck wieder, dass Eltern oftmals den Sinn der Gespräche nicht zu verstehen scheinen (Cavendish & Connor, 2018). Aber auch bei informierten Eltern, die die Struktur der behinderungsbezogenen Ausbildung in den USA verstehen, ergeben sich immer wieder Exklusionsprozesse aus der bildungsbezogenen Planung für ihre Kinder. Auch Forschungen aus Australien, die sich mit den Übergangsprozessen von Jugendlichen mit Autismus beschäftigen, bestätigen diese Ergebnisse. Jugendliche berichteten, dass sie kaum bis gar nicht in den Prozess der Übergangsplanung und -vorbereitung involviert waren. Jene, die involviert waren, wurden selten über eigene Wünsche oder Ansichten befragt, teilweise wurden die Jugendlichen nicht darüber informiert, was Übergangsprozesse sind und wozu sie dienen. Auch berichteten die Jugendlichen, dass ihre Eltern oder andere Unterstützungspersonen bei Meetings zwar anwesend waren, die hauptsächliche Führung der Gespräche lag aber bei den Lehrpersonen, weshalb sich Jugendliche mit Autismus oftmals auch nicht getraut haben ihre eigenen Anliegen und Wünsche vorzubringen (Chandroo et al., 2018, 2020).

Dementsprechend sind für den Übergang von der Schule in eine weiterführende (Aus-)Bildung oder in die Beschäftigung nicht nur Kooperationsprozesse zwischen Jugendlichen und ihren Eltern sowie die professionell-pädagogischen Beziehungen zwischen Eltern, Jugendlichen und

Pädagog*innen von Relevanz, sondern ebenso die arbeitsfeldübergreifenden Kooperationen und Beziehungen aller am Berufsorientierungs- und Berufsvorbereitungsprozess beteiligten Akteur*innen (Fabel-Lamla & Thielen, 2011, S. 61). Damit sind neben den schulischen Lehrkräften und den Eltern sowie den Jugendlichen selbst auch die Schulsozialarbeit, außerschulische Partner*innen wie die Assistenz, das Coaching, die Fürsorge, die Rehabilitation, die Inklusion, die berufliche Bildung, die Sozialpädagogik, das Jugendcoaching, die Arbeitsassistenz und alle weiteren beteiligten Personen (wie Peers) zu zählen (Butz & Deeken, 2014, S. 102; Fasching, 2019b, S. 17). Die Aufgaben der verschiedenen Professionen bestehen laut Fabel-Lamla & Thielen (2011, S. 62f.) in einer individuellen Förderung der Jugendlichen, indem speziell auf sie ausgerichtete Förderpläne erstellt werden. Darüber hinaus geht es um ein Training der sozialen Kompetenzen der Jugendlichen, welche sie auch später am Arbeitsmarkt anwenden können. Drittens ist die Integration in den Arbeitsmarkt und das Finden einer passenden Beschäftigung ein Aufgabenfeld der interprofessionellen Kooperation mit den Jugendlichen und deren Eltern, wobei Eltern den Jugendlichen durch Beratung und Stabilisierung zur Seite stehen. In Hinblick auf die individuellen Transitionsprozesse der Jugendlichen konnten Hetherington und Kolleginnen (2010) nachweisen, dass Eltern dann von misslungenen Übergangsprozessen und misslungener Kooperation berichten, wenn sie sich nicht ausreichend in den Planungsprozess einbezogen und in ihrer elterlichen Kompetenz nicht wertgeschätzt fühlten. Dies konnte in mehreren Studien bestätigt werden (Cavendish & Connor, 2018; Chandroo et al., 2020; Connor & Cavendish, 2018; Lo & Bui, 2020; Trainor et al., 2019). Von besonderer Relevanz scheint hier zu sein, die Stärken und Schwächen der Jugendlichen im Zuge des Berufsorientierungs- und Berufswahlprozesses zu adressieren und diese in Kooperation mit den Eltern und den Jugendlichen selbst zu beforschen. Die Eltern als die Expert*innen ihrer eigenen Kinder kennen die jeweiligen Fähigkeiten und Kompetenzen der Jugendlichen besonders gut und ihre Expertise in diesem Feld sollte deshalb wertschätzende Beachtung finden (Sacher, 2011, S. 15). Eine verbesserte Kommunikation und Einbindung von Jugendlichen mit Behinderung als auch deren Eltern wurden als die größten Kritikpunkte in dem Übergangsplanungsprozess sowohl von den Heranwachsenden selbst als auch von ihren Familien angegeben (Hetherington et al., 2010). Dies ist konform mit den von Soriano (2002) formulierten Voraussetzungen für einen gelungenen Übergangsprozess, denn je eher sich die Adoleszenten in die eigene Berufswahl einbezogen fühlen, umso eher wird ein gelungener Übergang bevorstehen und eine Einbindung in den Arbeitsmarkt möglich sein. Doch auch bei Einbeziehung der Jugendlichen in Übergangsprozesse und in die Berufsfindung, sind diese dennoch mit den in Kapitel 1.3.2 beschriebenen Herausforderungen konfrontiert, die sie durch

Zusammenarbeit und Kooperation mit ihrer Familie und professionellen Unterstützungspersonen leichter bewältigen können. Da Eltern und Unterstützungspersonen unterschiedliche Aufgaben und Rollen im Zuge des Übergangsprozesses einnehmen, ist es notwendig, beide miteinzubeziehen; aber dennoch die Interessen, Wünsche und Bedürfnisse der Jugendlichen mit Behinderung in den Mittelpunkt zu stellen.

1.5 Zusammenfassung und aktueller Forschungsstand

Übergangsprozesse sind für alle Menschen mit besonderen Herausforderungen, Hürden und Veränderungen verbunden. Vertrautes wird verlassen und neue Wege werden beschritten – dies kann zu Verunsicherung und Angst führen. Gerade der Übergang von der Schule in eine weiterführende Ausbildung oder in die Beschäftigung stellt einen solchen Übergang dar. Die Jugendlichen werden mit der Tatsache konfrontiert, ihnen bekannte Felder verlassen und sich in neuen Begebenheiten und einem neuen Umfeld zurecht finden zu müssen. Neben den besonderen Anforderungen, die Übergangsprozesse mit sich bringen, müssen Jugendliche mit Behinderung darüber hinaus mit spezifischen Leistungsanforderungen im Zuge des Überganges klarkommen, da oftmals ihre erworbenen und mitgebrachten Kompetenzen und Fähigkeiten sowie individuellen Stärken und Begabungen als nicht ausreichend für die hochstandardisierte Arbeitswelt angesehen und ihr Arbeitsvermögen als ungenügend betrachtet wird (Böhnisch et al., 2009; Von Schwanenflügel, 2013; Walther & Stauber, 2013). Zudem kommt erschwerend hinzu, dass sie oftmals nicht die gleichen Berufswahlmöglichkeiten haben wie Jugendliche ohne Behinderung (Engl, 2012; Geppert, 2017).

Dementsprechend ist es für die Jugendlichen notwendig, dass sie diese Herausforderungen nicht alleine bewältigen müssen. Für das Gelingen des Überganges sind nämlich nicht nur die individuellen Fähigkeiten und Kompetenzen des*der Jugendlichen ausschlaggebend, sondern ebenso die Unterstützungen durch ein tragfähiges und belastbares soziales Netzwerk, auf welches sich die Jugendlichen zu jeder Zeit verlassen können. Die Unterstützung durch das soziale Umfeld gibt ihnen Stabilität und Sicherheit und ermutigt die Jugendlichen sich dem Übergang zu stellen und ihn zu bewältigen (Fasching, 2019). Dieses soziale Unterstützungsnetz im Übergangsprozess setzt sich aus verschiedenen Personen(gruppen) zusammen, die beratend, fördern, abwartend, fordernd oder empathisch die jungen Menschen als Unterstützungspersonen begleiten. Zu diesen Personen zählen allen voran die Eltern, aber auch Peers sowie inner- und außerschulische professionelle Unterstützungspersonen (Fasching et al., 2019, S. 170f.; Neuenschwander et al., 2012).

Wie in den vergangenen Kapiteln beschrieben, übernehmen vor allem die Eltern eine enorm wichtige Unterstützungsfunktion für ihre Kinder, die auf unterschiedlichen Ebenen angesiedelt ist und von der familiären Unterstützung durch das Vermitteln von Sicherheit durch Kontinuität und Stabilität der Familienstruktur und der elterlichen Funktionen für die*den Jugendlichen bis zu aktiven Beratungstätigkeiten im Zuge des Übergangsprozesses reicht (Ecarius, 2018; Ecarius et al., 2017; Sacher, 2011). Müttern und Vätern ist es zumeist ein besonderes Anliegen, ihre Kinder in allen Lebensbereichen bestmöglich zu unterstützen und zu fördern. Sie haben dazu stets das Gesamtwohl ihres Kindes im Blick. Eltern sind jene Personen, die die Jugendlichen am Besten kennen und dementsprechend auch die ersten Ansprechpersonen für die Heranwachsenden in Fragen der Ausbildung und Berufswahl (Ecarius, 2018; Ecarius et al., 2017). Aber nicht nur Eltern spielen in dieser sensiblen Phase eine wichtige Rolle, sondern auch die „Wahrnehmung der sozialen Beziehungen innerhalb und außerhalb der Schule“ erweist sich als besonders relevant (Knapp et al., 2019, S. 126). Beispielsweise berichteten Schüler*innen am Übergang von der SEK I in die SEK II, dass ihre Lernmotivation nach dem Übertritt in die SEK II deswegen gestiegen war, weil sich die Beziehung zu den Lehrpersonen innerhalb der Schule verbessert hatte und sie sich von diesen vermehrt als Erwachsene gesehen und ernst genommen fühlten (Knapp et al., 2019, S. 126f.). In diesem Sinne spielen nicht nur die erziehungsberechtigten Erwachsenen eine tragende Rolle in dem Übergangsprozess, sondern ebenso professionelle Unterstützungspersonen, die die Jugendlichen in ihrem Prozess begleiten und aufgrund ihrer Erfahrung und der ausbildungsbezogenen Beziehung zu den jungen Persönlichkeiten Stabilität und Informationen vermitteln. Verschiedene Forscher*innen sind der Ansicht, dass Übergangsprozesse von Jugendlichen mit Behinderung nur dann gut gelingen können, wenn verschiedene Akteur*innen mit den Jugendlichen zusammenarbeiten. Dazu zählen neben den Lehrpersonen in den Schulen auch Ausbildungs-Unternehmen, Berufseinstiegsbegleiter*innen, Integrationsfachdienste, Beratungsstellen, Jugendcoaches, Assistent*innen und Eltern sowie die Peergroups der einzelnen Schüler*innen (Fasching, 2019b; Felbermayr et al., 2018; Soriano, 2006; Sponholz & Lindmeier, 2017).

Kooperationsleistungen zwischen den einzelnen Akteur*innen und den Jugendlichen sind dementsprechend für einen gelungenen Übergang von der Pflichtschule in eine weiterführende (Aus-)Bildung oder in die Beschäftigung unabdingbar. Professionelle Unterstützungspersonen fokussieren ihre Unterstützungsleistungen auf schulische und ausbildungsbezogene Fragestellungen, während Eltern das Gesamtwohl ihrer Kinder im Auge behalten (Felbermayr et al., 2018). Mütter und Väter sind zwar auch in Beratungs- und Entscheidungsprozesse der Jugendlichen mit Behinderung in Hinblick auf die Berufswahlentscheidungen involviert,

erfüllen dabei aber andere Beratungsfunktionen als professionelle Unterstützungspersonen. Viel eher werden sie in ausbildungsrelevanten Fragen gleichsam wie ihre eigenen Kinder beraten und übernehmen dementsprechend eine Doppelrolle, da sie einerseits beraten, andererseits aber von professionell-pädagogischen Unterstützungspersonen beraten werden (Ecarius, 2018; Felbermayr et al., 2019; Sacher, 2011).

Gerade am Übergang zwischen verschiedenen (Aus-)Bildungs- oder Berufsinstitutionen ist es für die Jugendlichen wichtig, Sicherheit zu haben und bekannte, vertraute Personen an ihrer Seite zu wissen, die ihnen in allen Fragen unterstützend zur Seite stehen. Da die Familie als Ort des Beratens und der Unterstützung zur Selbstverwirklichung der Jugendlichen mit Behinderung eine grundlegende Voraussetzung für eine erfolgreiche berufliche Teilhabe an der Gesellschaft bildet, ist eine positiv erlebte Kooperation zwischen Eltern und schulischen sowie außerschulischen Akteur*innen dementsprechend von großer Bedeutung (Felbermayr et al., 2018, S. 170). Verschiedene Untersuchungen betonen die Wichtigkeit der Zusammenarbeit zwischen Eltern, Jugendlichen mit Behinderung und Professionist*innen und heben vor allem die Wichtigkeit der Anpassung an die individuellen Bedürfnisse der Familie hervor (Eckert & Sodogé, 2016). Neben zeitlichen und räumlichen Komponenten sind für eine gelungene Kooperation zwischen Eltern und inner- sowie außerschulischen Unterstützungspersonen ebenso die Wahrnehmung und Akzeptanz der elterlichen und familiären Bedürfnisse relevant. Ängste und Sorgen sowohl der Jugendlichen als auch der Eltern müssen aufgegriffen und ernst genommen werden (A. Eckert, 2007a, S. 51; Wilken, 2003). Der bereits erwähnte Kriterienkatalog von Eckert und Kolleginnen (2012) (siehe Kapitel 1.4.4) fasst die wichtigsten Bereiche der Zusammenarbeit zwischen Eltern von Jugendlichen mit Behinderung und professionell-pädagogischen Fachpersonen zusammen. Die vier Bereiche des Kriterienkatalogs umfassen dabei die Grundlagen, die Gestaltung, den Inhalt und die Haltungen in der Zusammenarbeit.

Auch erste Erkenntnisse des Forschungsprojektes „Kooperation für Inklusion in Bildungsübergängen“ der Universität Wien weisen auf Übereinstimmungen mit den von Eckert und Kolleginnen postulierten Kriterien hin (Fasching, 2019a; Fasching et al., 2019, 2019; Fasching & Felbermayr, 2019; Felbermayr et al., 2018, 2019).

Die angestrebte Masterarbeit soll quantitativ diese Kriterien überprüfen und mögliche Gelingensfaktoren von Kooperation zwischen Eltern und inklusionspädagogischen Fachkräften identifizieren. Dazu wird im folgenden Kapitel auf die zugrundeliegende Forschungsfrage und die aus der Theorie abgeleiteten Hypothesen eingegangen.

2 FORSCHUNGSFRAGE UND HYPOTHESEN

Der Übergang von der SEK I (Pflichtschule) in die SEK II (allgemein bildende mittlere und höhere Schule sowie berufsbildende mittlere und höhere Schule) oder in die Beschäftigung stellt für Jugendliche mit Behinderung eine große Herausforderung dar (Fasching, 2017; Fasching & Fülöp, 2017; Soriano, 2002).

Übergänge werden dabei allgemein als Phänomene verstanden, welche mit Veränderungen, Umstrukturierungen oder einem Wechsel verbunden sind (Thielen, 2011, S. 10). Der Übergang von der Schule in das Berufsleben ist vor allem von drei Kerngedanken geprägt: Zum einen findet der Übergang eingebettet in einen Prozess statt und zieht sich über einen längeren Zeitraum. Er geht zweitens mit einem Transfer einher, also einem Wechsel von einer Bildungsform in eine andere oder auch von einem Lebensabschnitt in einen anderen und beinhaltet drittens immer auch persönliche und berufliche Veränderungen (Soriano, 2002, S. 9). Die mit dem Übergang einhergehenden Veränderungen und Weiterentwicklungen führen häufig zu Unsicherheiten im Umgang mit der Situation, weshalb die Unterstützung von nahestehenden Personen für Jugendliche relevant ist (Engl, 2012; Geppert, 2017). Besonders Jugendliche mit Behinderung sind in diesen vulnerablen Transformationsprozessen auf die elterliche Unterstützung und die Zusammenarbeit und Kooperation mit professionellen Unterstützungspersonen angewiesen, um den Übergang von der Pflichtschule in eine weiterführende Schule oder in die Beschäftigung erfolgreich meistern zu können. Durch die Verunsicherung und Überforderung auf Seiten der jungen Menschen und deren Eltern, werden unterstützende Maßnahmen im Prozess des Überganges und der Planung dieses Überganges äußerst relevant, um Jugendlichen die Möglichkeiten ihrer persönlichen und beruflichen Zukunft aufzeigen und näher bringen zu können (Engl, 2012; Fasching, 2017). In der Zeit der Übergangsplanung und der Vorbereitung auf jenen Übergang sind sowohl Heranwachsende als auch Eltern mit unterschiedlichen Sorgen und Fragen konfrontiert, die sie nicht innerfamiliär lösen können, sondern derer es der Unterstützung professioneller Akteur*innen bedarf.

Wie im vorigen Kapitel ausgeführt, haben Eckert und Kolleginnen (2012) einen Kriterienkatalog formuliert, anhand dessen die Kooperation zwischen Eltern und inklusionspädagogischen Fachkräften betrachtet werden kann. Die Frage danach, wie Mütter und Väter in Österreich, deren Jugendliche sich am Übergang von der SEK I in die SEK II oder in die Beschäftigung befinden, die Kooperation mit Unterstützungspersonen erleben und wie diese Kooperationserfahrungen in den vergangenen Schuljahren ihrer Kinder ausgesehen haben, ist dennoch bisher nicht erforscht. Die Frage danach, wie Jugendliche mit Behinderung

und deren Familien die Übergangsprozesse wahrnehmen und wer sie wie und in welcher Form unterstützt, kann ausschlaggebend für einen gelungenen Übergangsprozess sein (Fasching & Felbermayr, 2019; Soriano, 2002, 2006).

Die Erforschung dieser Kooperationserfahrungen soll mit der angestrebten Masterarbeit im Zuge des Forschungsprojektes „Kooperation für Inklusion in Bildungsübergängen“ vorgenommen werden. Die Forschungsfrage lautet daher:

Wie beurteilen Eltern die Kooperation zwischen ihren Kindern mit Behinderung, ihnen selbst sowie inner- und außerschulischen Unterstützungspersonen für den Übergangsprozess von der SEK I in die SEK II oder in eine Beschäftigung?

Besonderer Fokus soll darauf gelegt werden, was Eltern überhaupt als Kooperation mit inklusionspädagogischen Fachkräften definieren und welche möglichen Kriterien sie als wichtig erachten. Darüber hinaus soll ebenso erforscht werden, wie die von den Eltern definierten Kriterien für eine gelungene Kooperation bereits in der Praxis umgesetzt werden, und was aus elterlicher Perspektive noch verbesserungswürdig wäre.

Aus dieser Forschungsfrage wurden daher folgende Hypothesen abgeleitet:

Verschiedene Forschungsergebnisse zu Kooperation zeigen, dass es diverse Gelingensfaktoren für Kooperation gibt. Die Forschungsfrage der Masterarbeit fokussiert auf die elterliche Wahrnehmung von Kooperation zwischen ihren Kindern, ihnen selbst sowie inner- und außerschulischen Unterstützungspersonen für den Übergangsprozess von der SEK I in die SEK II oder in eine Beschäftigung. Die Ergebnisse sollen aufzeigen, was von den Eltern als gelungene Kooperation angesehen wird und ob sich in den Antworten der Eltern Gemeinsamkeiten feststellen lassen.

Darüber hinaus soll ein Stimmungsbild zur Zufriedenheit mit der derzeitigen Kooperation zwischen Eltern und inklusionspädagogischen Fachpersonen erhoben werden. Die Zufriedenheit der Eltern zeigt mögliche Aspekte der Verbesserung auf.

Aus der bisherigen Literatur, dem aktuellen Forschungsstand und den bereits im Forschungsprojekt „Kooperation für Inklusion in Bildungsübergängen“ qualitativ erhobenen Daten konnten unter Einbezug soziodemographischer Gesichtspunkte, vier Hypothesen abgeleitet werden, die im Zuge der Masterarbeit überprüft werden sollen und durch die ein genaueres Bild über die elterliche Sichtweise auf gelungene Kooperation aufgezeigt werden soll.

Hypothese 1:

Die Wahrnehmung von Kooperation und Zusammenarbeit ist abhängig von schulbezogenen und soziodemographischen Gegebenheiten.

Hypothese 1a: Die Zufriedenheit mit der Kooperation zwischen Eltern und Unterstützungspersonen unterscheidet sich je nach besuchter Schulform der Jugendlichen.

Hypothese 1b: Die Zufriedenheit mit der Kooperation zwischen Eltern und Unterstützungspersonen unterscheidet sich je nach Lehrplan, nach welchem die*der Jugendliche unterrichtet wird.

Hypothese 1c: Die Zufriedenheit mit der Kooperation zwischen Eltern und Unterstützungspersonen unterscheidet sich je nach Geschlecht ihres Kindes.

Hypothese 1d: Die Zufriedenheit mit der Kooperation zwischen Eltern und Unterstützungspersonen unterscheidet sich je nach Behinderung ihres Kindes.

Ergebnisse einer Forschungsstudie an der Universität Wien konnten zeigen, dass die „Art der Beschulung bzw. die Lehrplanzuordnung, aber auch das Geschlecht als zentrale benachteiligende Differenzierungsmerkmale“ (Fasching, 2013a, zitiert nach Fasching, 2017, S. 22) genannt werden können. Dabei stellte sich vor allem die Beschulung in Allgemeinen Sonderschulen als nachteilig für den Übergang in die Berufstätigkeit für die Schüler*innen heraus (Fasching, 2016, zitiert nach Fasching, 2017, 22f.). Ebenso postulierten Fasching & Mursec (2010), dass sich die Art der Beschulung und die Lehrplanzuordnung der Schüler*innen auf die Übergangsverläufe der Jugendlichen auswirken. Besonders auffällig erwies sich, dass Schüler*innen mit intellektueller Beeinträchtigung, welche integrativ beschult wurden, durchschnittlich länger in der Schule verblieben als Schüler*innen, welche eine Allgemeine Sonderschule besuchten. Die Schulzeitverlängerungen unterschieden sich signifikant sowohl in der Art der Beschulung als auch in den Lehrplänen (Fasching & Biewer, 2012). Zudem konnten signifikante Unterschiede in der Art der Unterstützung durch die Eltern je nach Lehrplan für Jugendliche mit intellektueller Beeinträchtigung gefunden werden. Eltern von Schüler*innen, die nach dem ASO-Lehrplan unterrichtet wurden, wollten wesentlich häufiger, dass ihre Kinder am allgemeinen Arbeitsmarkt eine Arbeitsstelle finden, während dies für Eltern, deren Kinder nach dem S-Lehrplan unterrichtet wurden weniger relevant erschien (Fasching & Biewer,

2012).¹² Die Frage, ob die identifizierten Differenzierungsmerkmale auch bei den Kooperationserfahrungen der Eltern in Hinblick auf die Übergänge ihrer Kinder wiedergefunden werden können, scheint deshalb relevant, weil diese Unterschiede auch in den Unterstützungen der Jugendlichen mit intellektueller Beeinträchtigung wiedergefunden wurden und unterschiedliche Formen der Beratung, je nach Art der Beschulung und des Lehrplans, nachgewiesen werden konnten.

Grigal & Neubert (2004) konnten darüber hinaus feststellen, dass die elterliche Betrachtungsweise und die Zukunftsplanung für ihre Kinder sich unterschied, je nachdem wie häufig die Behinderung ihrer Kinder in der Bevölkerung auftritt. Obwohl alle Eltern die Bildung ihrer Kinder in Übergangsphasen als bedeutsam einstufen, war es beispielsweise für Eltern von Kindern und Jugendlichen, deren Behinderung eher selten in der Bevölkerung auftritt, wichtiger den Wohnort der Kinder in Übergangsphasen mit zu bedenken, während Eltern von Jugendlichen mit häufig auftretenden Behinderungsformen eine Beschäftigung als wichtiger einstufen. Dies lässt schlussfolgern, dass die Arten der Behinderung sich auch auf die Kooperationsprozesse zwischen Eltern und Unterstützungspersonen auswirken könnten, da einerseits Mütter und Väter unterschiedliche Erwartungen an ihre Kinder und die Beratungsprozesse im Vorfeld des Überganges mitbringen, andererseits aber auch Unterstützungspersonen möglicherweise von den elterlichen Wahrnehmungen abweichende Themenbereiche als wichtig einstufen (Grigal & Neubert, 2004). McCauley (2020) konnte zudem nachweisen, dass die Wahrscheinlichkeit eine Arbeit zu finden umso höher war, je höher auch die Ausbildungszeit war. Allerdings fand er, dass diese Effekte nur für kognitive und körperliche Behinderungen galten sowie für Beeinträchtigungen des Bewegungsapparates.

Diese Studienergebnisse legen nahe, dass Unterstützungspersonen, Arbeitgeber*innen und Eltern Erwartungen und Unterstützungsleistungen an die unterschiedlichen Formen von Behinderung anpassen, weshalb es in diesem Sinne auch fragwürdig ist, ob Eltern die Kooperation mit Unterstützungspersonen anders einschätzen, je nachdem welche Form der Behinderung ihr Kind aufweist.

Die beschriebenen Hypothesen in Hinblick auf die Kooperation zwischen Eltern und Unterstützungspersonen soll hiermit überprüft werden.

¹² Diese Daten wurden im Zuge eines Projektes an der Universität Wien im Zeitraum von 2008-2013, unter der Leitung von Univ.-Prof. Dr. Gottfried Biewer und unter Mitarbeit von Assoz. Prof.ⁱⁿ Mag.^a Dr.ⁱⁿ Helga Fasching sowie den Dissertant*innen Mag. Oliver Koenig und Mag.^a Natalia Postek, durchgeführt. Für genauere Infos siehe auch die Projekthomepage unter: <https://vocational-participation.univie.ac.at/> (Zugriff 07.10.2020)

Hypothese 2:

Umso positiver die Eltern die Beziehung zu Unterstützungspersonen wahrnehmen, umso höher stufen sie ihre Kooperationserfahrungen ein.

Bereits Eckert (2007) konnte in seiner Studie nachweisen, dass die Bedürfnisse von Eltern in der Zusammenarbeit mit inklusionspädagogischen Fachpersonen eine ausschlaggebende Rolle einnehmen. Auch zeigt der von Eckert und Kolleg*innen (2012) angefertigte Kriterienkatalog für eine gute Zusammenarbeit, dass eines der vier Kriterien sich auf die „Haltungen der Zusammenarbeit“ beruft und damit die Beziehungsebene zwischen professionellen Unterstützungspersonen und Eltern umfasst. Die Haltungen und die Beziehung zwischen den Kooperationspartner*innen wird als „Operationalisierung der Leitideen der Kooperation“ (A. Eckert, 2014b, S. 127) verstanden und zielt damit auf das Herzstück der kooperativen Abläufe und Prozesse zwischen Eltern und Professionist*innen. Die Beziehungsebene wird als eine der wichtigsten Faktoren genannt, wenn es darum geht, wie wirksam Beratung ist und auch dahingehend, wie wirksam sich Eltern oder Erziehungsberechtigte selbst wahrnehmen (vgl. Fasching et al., 2019, S. 173). In verschiedenen Studien wurde von Eltern auf die Relevanz der Beziehung zwischen ihnen selbst und professionellen Unterstützungspersonen hingewiesen und die Bedeutung dieser für den Übergangsprozess betont (Baum & Wagner, 2014; Blue-Banning et al., 2004; Love et al., 2017; Sdogé & Eckert, 2007). Eltern, die sich in ihren Anliegen nicht wertgeschätzt fühlen und ihren Unterstützungspersonen nicht vertrauen oder sich anvertrauen können, haben auch Schwierigkeiten dabei, gelingende Kooperationsbeziehungen aufzubauen, aus denen sie - und in weiterer Folge auch ihre Kinder - profitieren können (A. Eckert, 2007a; Eckert et al., 2012). Das gegenseitige Interesse aneinander und an den Erwartungen der*des anderen sowie Interesse an der Kooperation an sich, stellt laut Ehlers (2013, S. 117) eine der Voraussetzungen von Kooperation dar. Auch nach Angaben der Eltern ist diese Kategorie besonders relevant für eine gelingende Kooperation (Kern et al., 2012). Verschiedene Studien im amerikanischen Raum postulieren, dass Eltern in die Übergangsplanung ihrer Kinder nur begrenzt miteinbezogen wurden. Bei Meetings betreffend des Überganges wurden ihre Ansichten und Meinungen wenig wertgeschätzt, weshalb sie sich auch im weiteren Prozess oftmals aus den schulischen Prozessen eher zurückgezogen haben (Lo & Bui, 2020; Trainor et al., 2019). Geringe Wertschätzung und geringes Interesse an elterlichen Ansichten können ein enormes Kooperationsrisiko bergen, das für die Jugendlichen in weiterer Folge einen erfolgreichen Übergangsprozess erschwert. Fabel-Lamla & Thielen (2011, S. 64) betonen, dass für eine gelingende Kooperation die „Bereitschaft zur Zusammenarbeit bei den beteiligten

Akteur*innen sowie gegenseitige Akzeptanz, Gleichberechtigung“ besonders relevant sind. Auch die bisherigen Erkenntnisse des an der Universität Wien durchgeführten Forschungsprojekts „Kooperation für Inklusion in Bildungsübergängen“ verweisen auf die Relevanz von professionellen Beziehungen zwischen Jugendlichen mit Behinderung, ihren Eltern und Professionist*innen. Das Forscherinnenteam geht davon aus, dass sich die Beziehung auf das Gelingen von partizipativer Kooperation auswirkt, allen voran ist der Aufbau von Vertrauen, ausreichend zeitliche Ressourcen sowie die Vermittlung des Gefühls, dass Eltern verstanden werden, für das Gelingen, relevant (Felbermayr, unveröffentlicht). Auch Spiess und Kolleg*innen (Spiess, 2015, S. 76; Balz & Spieß, 2009) gehen davon aus, dass Vertrauen eine der Grundkomponenten von Kooperation darstellt. Dementsprechend liegt es nahe, dass Eltern, die ihre Beziehung zu den Unterstützungspersonen positiv einstufen auch die Kooperation als gelungen wahrnehmen. Besonders interessant scheint in Hinblick auf diese Hypothese zu sein, welche Ebenen bzw. Aspekte der Beziehung Eltern als relevant ansehen und woran sie eine gute Beziehung festmachen. Dies soll in der Untersuchung explorativ erhoben und die einzelnen Facetten der Beziehungsebene dargestellt werden.

Hypothese 3:

Die Wahrnehmung der zeitlichen Verfügbarkeit beeinflusst die Höhe der Zufriedenheit in der Kooperation positiv.

Überlegungen zu Kooperationsprozessen zeigen auf, dass zeitliche Zusammentreffen zwischen den Kooperationspartner*innen aus unterschiedlichen Zwecken für eine gelingende Kooperation relevant sind. Zum einen geht es darum gemeinsame Ziele zu entwickeln und Möglichkeiten zur Erreichung dieser auszuhandeln, zum anderen steht der Informationsaustausch über den Fortschritt, in Hinblick auf die Zielerreichung, im Fokus (Spiess, 2015, S. 80). Verschiedene Forscher*innen postulieren, dass der zeitliche und räumliche Rahmen die Basis für eine gelungene Kooperation darstellen (Eckert et al., 2012; Fasching et al., 2019). Zeitmangel, welcher sich durch Arbeitszeiten der Eltern in Verbindung mit unflexiblen Zeitfenstern von Fachkräften ergibt, stellt laut Angaben von Eltern und pädagogischen Fachpersonen eine große Hürde in der Kooperation dar (Sodogé & Eckert, 2007). Auch konnte in Studien nachgewiesen werden, dass Eltern das Gefühl hatten, professionelle Akteur*innen hätten wenig bis kein Interesse an Gesprächen oder wollten die Zeit für Informations- und Aufklärungsgespräche im Zuge der Übergangsplanung nicht aufwenden (Lo & Bui, 2020). Eltern wünschen sich dementsprechend mehr Zeit für Gespräche

mit Fachpersonen, sogar auch dann, wenn es keinen direkten Anlass gibt (Kern et al., 2012, S. 41). Auch im Zuge des laufenden Forschungsprojekts konnten Zeit und Raum als wichtige Faktoren für eine gelungene Kooperation extrahiert werden. Sowohl Eltern als auch Jugendliche mit Behinderung betonen, dass genügend Zeit mit Unterstützungspersonen hilfreich für Übergangsprozesse sein kann, wobei vor allem eine bedürfnisorientierte zeitliche Dimension, die sich auf die zeitlichen Verfügbarkeiten der Eltern und Jugendlichen einstellt, ausschlaggebend zu sein scheint (Engler, unveröffentlicht; Fasching et al., 2020, S. 443).

Hypothese 4:

Umso eher Eltern sich als Expert*innen für ihre Kinder wahrnehmen, umso höher schätzen sie ihre Kooperationserfahrungen ein.

Erste Ergebnisse des an der Universität Wien laufenden Forschungsprojektes „Kooperation zur Inklusion in Bildungsübergängen“ zeigen, dass sich die Höhe des Wissens der Eltern auf die Zufriedenheit mit der Unterstützung durch Professionist*innen auswirkt. Dabei ist aber nicht nur das Wissen an sich ausschlaggebend, sondern vor allem die Wahrnehmung durch Fachpersonen, dass Eltern die Expert*innen ihrer eigenen Lebenswelt sind (Engler, unveröffentlicht). Eltern, die sich „als hilfreich für die Bildungswege und Übergänge ihrer jugendlichen Kinder erleben“ sprechen eher von einer gelungenen Kooperation. Auch Hetherington und Kolleginnen (2010) konnten nachweisen, dass Eltern vor allem von einem misslungenen Übergangsprozess erzählten, wenn sie sich in ihrer elterlichen Kompetenz nicht ernst und wahrgenommen fühlten. Eltern und auch Jugendliche hätten sich eine vermehrte Information und klar kommunizierte Einbindung in die Planung des Übergangsprozesses und auch in die weitere Zukunftsplanung gewünscht (ebd.). Die Nichtwahrnehmung elterlicher Kompetenzen und Fähigkeiten sowie ihre alltägliche Auseinandersetzung mit dem Leben mit einem Kind mit Behinderung können schnell zu Konflikten zwischen Eltern und professionellen Fachkräften führen. Eltern, die sich nicht wertgeschätzt und in ihren Fähigkeiten und ihrem Gewordensein wahrgenommen werden, könnten die Kooperation als Konflikt zu ihrem eigenen Selbstbild betrachten (Connor & Cavendish, 2018). Konflikte stellen immer Kooperationshürden dar und sollten so gut wie möglich umgangen oder beseitigt werden (Spiess, 2015, S. 83).

Obwohl bereits einige Forschungsergebnisse vorliegen, so hat es noch nie eine Erforschung der Kooperationserfahrungen von Eltern in Hinblick auf die Übergangsprozesse ihrer jugendlichen

Kinder mit Behinderung gegeben. Die angestrebte Masterarbeit im Zuge des Forschungsprojektes „Kooperation für Inklusion an Bildungsübergängen“ ist demnach wie das gesamte Forschungsprojekt der explorativen Forschung zuzuordnen und soll neue Erkenntnisse in Hinblick auf die Zufriedenheit oder Unzufriedenheit mit Kooperationserfahrungen von Eltern bringen.

3 FORSCHUNGSZUGANG UND FORSCHUNGSMETHODE

Im vorliegenden Kapitel wird die gesamte Planung und Einbettung der Datenerhebung und des Forschungszuganges dargestellt. Dazu wird zuerst das Forschungsprojekt an der Universität Wien, im Zuge dessen die Datenerhebung stattgefunden hat, genauer beschrieben. Im Anschluss daran erfolgt die Darlegung der Konstruktion des eigens für das Forschungsprojekt entworfenen Fragebogens für die Datenerhebung. Es wird einerseits die theoretische Einbettung der Fragen dargestellt, andererseits der Konstruktions- und Adaptierungsprozess veranschaulicht.

Weiters werden darauffolgend die Vorbereitungen für die Datenerhebungen geschildert und die Stichprobenrekrutierung sowie die Datenerhebung im Detail beschrieben, bevor als Abschluss des Kapitels eine Beschreibung der rekrutierten Stichprobe sowie eine erste Deskriptivstatistik wiedergegeben wird.

3.1 Forschungsprojekt „Kooperation für Inklusion in Bildungsübergängen“

Die vorliegende Masterarbeit entstand im Zuge eines über mehrere Jahre laufenden Forschungsprojektes an der Universität Wien. Das Forschungsprojekt „Kooperation für Inklusion in Bildungsübergängen“ wurde unter der Leitung von Assoz. Prof.ⁱⁿ Mag.^a Dr.ⁱⁿ Helga Fasching am Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien, ins Leben gerufen.¹³ Durch die finanzielle Förderung des FWF (Fonds zur Förderung der wissenschaftlichen Forschung) konnte das Gesamtprojekt, zu welchem diese Masterarbeit und die zugrundeliegende quantitative Datenerhebung gehören, realisiert werden. Dadurch konnten im Zuge des Projekts verschiedene qualitative Datenerhebungen wie Interviews, teilnehmende Beobachtung und andere partizipative Methoden sowie die quantitative Fragebogenerhebung durchgeführt werden (Projektnummer: P29291-G29).

¹³ Siehe die Homepage des Forschungsprojekts unter: <https://kooperation-fuer-inklusion.univie.ac.at/> (Zugriff: 07.10.2020)

Thematisch beschäftigt sich das Forschungsprojekt mit Übergangsprozessen von Jugendlichen mit Behinderung von der Pflichtschule (Sekundarstufe I; kurz: SEK I) in eine allgemeinbildende mittlere oder höhere Schule, in eine berufsbildende mittlere oder höhere Schule (Sekundarstufe II; kurz: SEK II) oder in die Beschäftigung. Es stehen besonders die Erfahrungen der Jugendlichen mit Behinderung im Zuge des Übergangsprozesses im Fokus der Forschung. Zu den zentralen Aspekten zählen die Kooperationserfahrungen der jungen Menschen mit ihren Eltern sowie schulischen und außerschulischen Unterstützungspersonen. Sowohl bilaterale als auch trianguläre Prozesse zwischen den Jugendlichen, ihren Eltern und Unterstützungspersonen während dem Übergang von der SEK I in die SEK II oder in die Beschäftigung bilden die Forschungsgrundlage.

Die gesamte Projektdauer erstreckt sich von 01.10.2016 – 30.09.2021. Das Forschungsprojekt ist der explorativen Grundlagenforschung zuzuordnen, weshalb der Schwerpunkt auf qualitativen Erhebungen mittels narrativer und semi-strukturierter Interviews, teilnehmender Beobachtungen und sogenannten „Reflecting Teams“ (Andersen, 1992, 2011) liegt. Diese sollten die Kooperationserfahrungen von Eltern, ihren Kindern, Unterstützungspersonen und dem Forschungsteam in den Fokus rücken.

Für die Erhebung der qualitativen Daten wurden im Zuge des Forschungsprojektes sowohl mit Jugendlichen mit Behinderung als auch mit deren Eltern narrative und semi-strukturierte Interviews geführt, welche in weiterer Folge transkribiert und anschließend analysiert wurden. Die aus den Interviews gewonnenen Daten wurden sodann im Zuge der „Reflecting Teams“ gemeinsam mit den Jugendlichen, Eltern und Unterstützungspersonen analysiert und validiert (Fasching et al., 2017, S. 314f.; Fasching & Felbermayr, 2019). Die Methode des „Reflecting Team“, in welchem alle Beteiligten miteinander kooperieren und als gleichberechtigte Teilnehmende interagieren, wurde als verbindendes Element in den Forschungsmittelpunkt gerückt. So konnte die Erforschung der Kooperation auf gleicher Augenhöhe stattfinden. Im Zuge dieser fand eine „gemeinsame Reflektion über partizipative Kooperation, die partizipative Theoriegenerierung sowie die Planung des weiteren Vorgehens mit dem Forscherinnenteam“ statt (Fasching & Felbermayr, 2019). Die Projektteilnehmer*innen wurden als „Ko-forschende in Form von drei reflektierenden Arbeitsteams (RT Jugendliche, RT Eltern, RT Professionelle)“ (Felbermayr et al., 2018, S. 168) partizipativ eingebunden. Damit wurde nicht nur die Auseinandersetzung mit Kooperationserfahrungen realisiert, sondern ebenso ein gemeinsamer Reflexionsprozess im Sinne der partizipativen Kooperation umgesetzt. Der „Einbezug und die Teilhabe der am Übergang beteiligten Akteur/innen sowohl in die Übergangsbegleitung als auch in die Forschung“ (Fasching & Felbermayr, 2019) wurde so gewährleistet. Als Ziel des

Forschungsprojektes galt die erstmalige Erforschung der „partizipativen Kooperation im Zusammenhang mit dem Übergang von der SEK I in die SEK II oder Beschäftigung bei Behinderung“ (Fasching & Felbermayr, 2019, S. 312).

Die quantitative Datenerhebung wurde originär als Hypothesenüberprüfung der qualitativen Forschungsergebnisse auf einer breiten Ebene, nämlich einer bundesweiten Elternbefragung, angedacht (Fasching et al., 2017; Fasching & Felbermayr, 2019). Aus diesem Grund wurden auch die Erkenntnisse aus den „Reflecting Teams“ und den geführten Interviews in die quantitative Datenerhebung dieser Masterarbeit mit einbezogen. Die quantitative Datenerhebung für die vorliegende Masterarbeit fand von Juni bis September 2020 in Wien statt.

Für die Masterarbeit und die Durchführung der Datenerhebung hatte Assoz. Prof.ⁱⁿ Mag.^a Dr.ⁱⁿ Helga Fasching die Leitung inne, die Hauptverantwortliche der Fragebogen-Studie war die Verfasserin der Arbeit, Mag.^a Sabrina Leodolter, BA. Die Erhebung wurde in Zusammenarbeit mit der Bildungsdirektion für Wien unter der Leitung von Mag. Dr. Rupert Corazza durchgeführt und umfasste unterschiedliche Kooperationspartner*innen, die durch wissenschaftlichen, organisatorischen oder praxisbezogenen Input das Projekt ergänzten. In weiterer Folge wird nun der Teil der quantitativen Datenerhebung des Forschungsprojektes genauer dargestellt.

3.2 Forschungsmethode: Fragebogen

Wie bereits erwähnt wurde im Zuge des Forschungsprojektes vorwiegend mit qualitativen Forschungsmethoden gearbeitet, welche hypothesengenerierend eingesetzt wurden. Die Überprüfung der bereits gewonnenen Erkenntnisse stellt einen wichtigen Schritt im Forschungsprozess dar und soll im Zuge dieser Masterarbeit zu einem Teil realisiert werden. Die ursprüngliche Erhebung der quantitativen Daten wurde bei der Planung des Forschungsprojektes österreichweit angedacht (siehe Fasching & Felbermayr, 2019). Da dies den Rahmen einer Masterarbeit bei weitem überschritten hätte, wurde eine Einschränkung der Datenerhebung auf den Raum Wien vorgenommen.

Die für die Masterarbeit angewandte quantitative Forschungsmethode waren Fragebögen für Erziehungsberechtigte (Mütter und Väter oder andere Bezugspersonen, wie WG-Betreuer*innen oder andere Familienmitglieder) von Jugendlichen mit Behinderung am Übergang von der Sekundarstufe I in die Sekundarstufe II oder in eine Beschäftigung. Das hauptsächliche Augenmerk der Erhebung lag auf den jeweiligen Elternteilen der

Heranwachsenden. Die ursprüngliche Planung umfasste lediglich Mütter und Väter. Da Jugendliche mit Behinderung aber teilweise nicht mit ihren Eltern zusammenleben, wurde die Befragung auf erziehungsberechtigte Personen erweitert, die mit den Jugendlichen in familienähnlichen Settings leben.

Mit Hilfe der Fragebögen wurden die Kooperationserfahrungen der Jugendlichen mit Behinderung und ihren Erziehungsberechtigten mit professionellen Unterstützungspersonen (wie Lehrer*innen, Jugendcoaches, Berater*innen oder anderen) erhoben. Die einzelnen Fragenkomplexe des Fragebogens erfassten dementsprechend unterschiedliche Komponenten von Kooperation und orientierten sich zum Teil an bisherigen Ergebnissen des Forschungsprojektes. Diese sollten mit Hilfe der Erhebung auf eine breitere Basis gebracht und quantifiziert werden.

Da die vorliegende Masterarbeit im Zuge eines explorativen Forschungsprojekts entstanden ist, gab es keinen vorgefertigten, standardisierten Fragebogen, der für die Befragung herangezogen werden konnte. Um die Erhebung dennoch durchführen und die qualitativen Ergebnisse der Reflecting Teams überprüfen zu können, wurde im Zuge des Projekts und der Masterarbeit ein Fragebogen entwickelt und als Untersuchungsinstrument eingesetzt. Dieser wurde einerseits in Anlehnung an bisherige Fragebogenstudien zum Thema Kooperation (vgl. A. Eckert, 2007a; Sodogé et al., 2012), andererseits unter Zuhilfenahme der von Soriano (2006) vorgeschlagenen Maßnahmen im Zuge des ITP-Prozesses entworfen. Des Weiteren orientiert er sich an den Ergebnissen der qualitativen Erhebungen des Forschungsprojektes.

Der Fragebogen gliedert sich in sechs verschiedene Unterbereiche: 1) Angaben zur Schullaufbahn des Kindes, 2) Kontakte zu Unterstützungspersonen, 3) Information und Unterstützung bei der Übergangsplanung, 4) Kooperation zwischen Eltern, Kindern und Unterstützungspersonen, 5) Unterstützung der Jugendlichen durch die Eltern und 6) Angaben zum Kind und zum Hintergrund der Familie. Insgesamt umfasst der Fragebogen in der Endversion 32 Fragen, wobei diese mehrfach adaptiert, gekürzt, umformuliert und/oder ergänzt wurden.

Im Folgenden wird der Prozess der Entwicklung und Konzeption des Fragebogens dargestellt und die in mehreren Schritten durchgeführte Evaluierung erläutert, bevor im Weiteren auf die Planung, Adaptierung und Vorbereitung der Datenerhebung sowie der Stichprobenrekrutierung fokussiert wird.

3.2.1 Konstruktion des Fragebogens zu Kooperationserfahrungen

Die Konstruktion des Fragebogens erfolgte in mehreren Schritten. Zu Beginn wurde in Literaturdatenbanken nach Studien zum Thema Kooperation im Bildungs- bzw. Ausbildungskontext von Jugendlichen mit Behinderung gesucht, welche als Forschungsmethode Fragebögen herangezogen hatten. Die Forscher*innengruppe um Eckert und Sodogé hat sich viel mit dem Themenbereich der Kooperation zwischen Eltern und schulischen Professionisten*innen auseinandergesetzt (siehe bei A. Eckert, 2007a, 2014b; A. Eckert & Sodogé, 2016; Kern et al., 2012; Sodogé et al., 2012). Im Zuge ihrer Forschungen haben sie Fragebögen für Eltern, Lehrkräfte oder sonderpädagogische Fachkräfte entworfen, um Kooperation aus verschiedenen Perspektiven erfassen zu können, wobei sie sich hauptsächlich auf die Perspektive der Erwachsenen beschränkten. Die Ansichten und Meinungen von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung blieben in ihrer Forschung weitgehend unbeachtet. Diese wurden aber im Forschungsprojekt „Kooperation für Inklusion in Bildungsübergängen“ aktiv in den Forschungsprozess inkludiert, indem einerseits Interviews mit den Jugendlichen geführt wurden und sie andererseits ihre Meinungen und Ansichten in Reflecting Teams zum Ausdruck bringen konnten. Im Sinne der Partizipation und der gleichberechtigten Teilhabe wurden die Heranwachsenden aktiv in den Forschungsprozess mit einbezogen. Auch Soriano (2002, 2006) betont die Wichtigkeit des Einbezuges aller Beteiligten bei Übergangsprozessen.

Die Konzeption des Fragebogens verbindet damit bereits vorhandene Fragebogenuntersuchungen zum Thema „Kooperation in Bildungssituationen“ (vgl. A. Eckert, 2007a; Sodogé et al., 2012; Zöchinger, 2008) mit theoretischen Konzepten - wie den Forderungen des ITP-Prozesses (vgl. Soriano, 2006) - und ersten Ergebnissen der qualitativen Forschung aus dem Forschungsprojekt. Entlang dieser drei Hauptstränge wurden die einzelnen Fragen für den Fragebogen kombiniert, in welchem die Kooperationserfahrungen im Übergangsprozess eingeschätzt und bewertet werden sollten. Abbildung 4 veranschaulicht diesen Prozess.



Abbildung 4 Die einzelnen Komponenten und deren Zusammensetzung für die Konstruktion des Fragebogens

Im Folgenden wird nun der genaue Prozess der Erarbeitung und des Entwurfs des Fragebogens erläutert.

Fragenauswahl und -erstellung

In Anlehnung an verschiedene, in der Literatur erwähnte, Untersuchungen zur Kooperation zwischen Eltern, Lehrpersonal und sonderpädagogischen Fachkräften, die größtenteils im schulischen Kontext durchgeführt wurden (A. Eckert, 2007a; Eckert & Sodogé, 2016; Sodogé et al., 2012; Soriano, 2006; Zöchinger, 2008), sowie an ein Forschungsprojekt der Universität Wien zu Partizipationserfahrungen von Jugendlichen mit intellektueller Beeinträchtigung¹⁴ wurden die ersten Fragen für den Elternfragebogen entworfen. Hinsichtlich der **Ergebnisse aus bisherigen Fragebogenuntersuchungen** sind besonders die Fragebögen von Eckert (2007: „Fragebogen zur Bedürfnislage von Eltern behinderter Kinder (FBEBK)“) und Sodogé et al. (2012: „Zusammenarbeit von Eltern und Lehrer/innen“ – Elternversion und Lehrer*innenversion) zu erwähnen. Diese wurden als Vorlage für einzelne Fragestellungen oder Antwortkategorien herangezogen. Eckert (2007) bezieht sich in dem Fragebogen auf vier zugrundeliegende Skalen, welche unterschiedliche Bedürfnisse von Eltern von Kindern bzw. Jugendlichen mit Behinderung(en) umfassen: Informationsbedürfnisse, Beratungsbedürfnisse, Entlastungsbedürfnisse sowie Kontakt- und Kommunikationsbedürfnisse (A. Eckert, 2007a, S. 51). Besonders interessant für die Erstellung des Elternfragebogens erschienen dabei die Informations- sowie Kontakt- und Kommunikationsbedürfnisse von Müttern und Vätern. Ebenso beschäftigten sich Sodogé und Kolleg*innen mit der Kooperation zwischen sonderpädagogischen Fachkräften und Eltern. Für ihre Erhebung entwarfen sie Fragebögen für Eltern und für Lehrer*innen, welche sich an dem Kriterienkatalog der Zusammenarbeit nach Eckert et al., (2012) orientierten¹⁵. Darin fragten sie nach unterschiedlichen Komponenten der Zusammenarbeit: zeitliche Verfügbarkeit, Beziehungsgestaltung und Kontaktgestaltung (Sodogé et al., 2012; Sodogé & Eckert, o. J.-b, o. J.-a). In diesen drei Fragebögen wurden einzelne Fragen zu den Bereichen der Zusammenarbeit formuliert und den Eltern(-teilen) vorgegeben, um zu evaluieren, welche elterlichen Bedürfnisse und Wünsche in Hinblick auf die Kooperation mit sonderpädagogischen Fachkräften bzw. mit Lehrpersonal im Vordergrund stehen. Im Rahmen der quantitativen Erhebung dieser Masterarbeit wurden aus den drei Fragebögen einzelne Fragenkonzepte übernommen und mit inhaltlichen Schwerpunkten des derzeitigen Forschungsprojektes an der Universität Wien gefüllt. Bei anderen Fragen wurden hingegen die Inhalte der Antwortkategorien übernommen, wie beispielsweise der Frage nach den vorhandenen Formen der Kommunikation und der Zufriedenheit mit diesen (vgl. Sodogé & Eckert, o. J.-a). Die vier von Eckert und Kolleginnen geschilderten Bedürfnisbereiche lassen

¹⁴ Siehe Fasching & Mursec (2010)

¹⁵ Siehe Kapitel 1.4.4

sich auch in dem bereits erwähnten Kriterienkatalog zur Zusammenarbeit von Eltern und sonderpädagogischen Fachkräften im schulischen Kontext (Eckert et al., 2012, S. 84) wiederfinden. Dieser wurde einerseits in Form des von Sodogé und Kolleg*innen erarbeiteten Fragebogens, andererseits aber auch aufgrund der theoretischen Konzeption in die Fragestellungen des Fragebogens aufgenommen. In Abbildung 5 ist ein Beispiel für die Formulierungen in Anlehnung an die erwähnten Fragebögen zu finden.

7 Welche Kontakte zu Unterstützungspersonen finden Sie gut und hilfreich, um über Ihr Kind zu sprechen, und welche weniger?

Tabellenform in Anlehnung an Sodogé & Eckert (o.J.-a)	Finde ich sehr hilfreich	Finde ich ziemlich hilfreich	Finde ich hilfreich	Finde ich wenig hilfreich	Finde ich nicht hilfreich
Innerhalb der Schule					
Elternsprechtag/Elternabend	○	○	○	○	○
Gespräche mit Termin außerhalb des Sprechtages	○	Auswahlmöglichkeit an Antworten in Anlehnung an Sodogé & Eckert (o.J.-a)			○
Gespräche ohne Termin (z.B. beim Abholen)	○				○
Klassenfest/Schulfest	○	○	○	○	○
Außerhalb der Schule					
E-Mail-Kontakt	○	○	○	○	○
Telefonkontakt	○	Antworten größtenteils übernommen aus Sodogé & Eckert (o.J.-a), adaptiert durch Antworten bei Eckert (2007)			○
Mitteilungsheft	○				○
Hausbesuch bei Ihnen zu Hause	○				○
Kontakte, die in ihrer Arbeit stattfinden	○	○	○	○	○
Kontakte in anderen Institutionen (z.B. AMS, Beratungsinstitute)	○	○	○	○	○
Andere Formen:	○	○	○	○	○

Abbildung 5 Zufriedenheit mit der Kontaktgestaltung in Anlehnung an Sodogé et al. (2012) und A. Eckert (2007)

Neben diesen drei Fragebögen wurden ebenfalls der Elternfragebogen von Zöchinger (2008) sowie der unveröffentlichte Fragebogen aus dem Forschungsprojekt zu beruflicher Teilhabe, unter der Leitung von Univ. Prof. Dr. Gottfried Biewer (o.J.), herangezogen.¹⁶ Der vor allem auf den österreichischen Raum ausgerichtete Schwerpunkt sowie die Fokussierung auf den Übergang „Schule-Beruf“ stellten eine Ergänzung zu den inhaltlich auf Kooperation

¹⁶ Im Zuge des vom FWF geförderten Forschungsprojektes „Berufliche Teilhabe für Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung“ (Projektnummer: P20021), welches an der Universität Wien von 2008-2013 durchgeführt wurde, wurde ein Elternfragebogen entworfen. Dieser wurde den Eltern zweimal vorgegeben, um Übergangsprozesse von der Schule in den Beruf zu erforschen. Der hier herangezogene Fragebogen war der Elternfragebogen aus der ersten Erhebungsphase des Projektes.

orientierten Fragebögen von Eckert (2007) und Sodogé et al. (2012) dar. Dementsprechend wurde der Fokus bei den Fragebögen auf strukturelle Fragestellungen zum Ausbildungssystem im Kontext von Behinderung in Österreich gelegt und einzelne Fragestellungen an diesen beiden Fragebögen orientiert bzw. teilweise übernommen. In Abbildung 6 sind einzelne Fragen, die an jene Untersuchungsinstrumente von Vorgängerstudien angelehnt sind, exemplarisch dargestellt. Überdies wird beispielhaft veranschaulicht, in welcher Form diese für den eigenen Fragebogen adaptiert, umformuliert oder übernommen wurden.

1 Welche Schule besucht Ihr Kind im Moment?

- 1.1 Neue Mittelschule/ Wiener Mittelschule (NMS/WMS)
- 1.2 Inklusives Schulzentrum/ Sonderschule
- 1.3 Polytechnische Schule
- 1.4 Andere: _____

In Anlehnung an den Fragebogen von Biewer (o.J.); Anpassung an die angestrebte Stichprobe

2 Im wievielten Schuljahr befindet sich Ihr Kind im Moment?

- 2.1 8. Schuljahr
- 2.2 9. Schuljahr

Übernahme der Fragestellung aus Zöchinger (2008); Adaptierung an Lehrpläne für die vorgesehene Stichprobe

3 Nach welchem Lehrplan wird Ihr Kind unterrichtet?

- 3.1 Mittelschullehrplan
- 3.2 Lehrplan der Sonderschule für Kinder mit erhöhtem Förderbedarf (S-Lehrplan)
- 3.3 Lehrplan der Allgemeinen Sonderschule (ASO-Lehrplan)
- 3.4 Lehrplan der Polytechnischen Schule (PTS-Lehrplan)
- 3.5 Mischform ASO-Lehrplan und Mittelschullehrplan oder PTS-Lehrplan
- 3.6 Weiß ich nicht

Abbildung 6 Fragenkonstruktion in Anlehnung an Zöchinger (2008) und Biewer (o.J.)

Neben der Konstruktion des Fragebogens anhand bereits vorhandener Untersuchungsinstrumente wurde ebenso auf theoretische Konstrukte und Publikationen zurückgegriffen, anhand deren Fragen hinzugefügt wurden. Allen voran dienten die **theoretischen Konzepte** von Soriano (2002, 2006) sowie der Kriterienkatalog von Eckert et al. (2012) als Grundlage für einzelne Fragen und Antwortkategorien. Besonders die von Soriano (2002, 2006) beschriebenen Anforderungen an Unterstützungspersonen im Übergangsprozess

von der Schule in eine weiterführende (Aus-)Bildung oder in die Beschäftigung, welche nach idealtypischen Standards inklusiv Jugendlichen mit Behinderung den Übergang erleichtert, wurden in spezifische Fragen an die Erziehungsberechtigten umgewandelt. Damit sollte überprüft werden, inwieweit die theoretischen Konzeptvorlagen im Sinne des ITP-Prozesses im österreichischen ausbildungsbezogenen Inklusionssystem bereits umgesetzt und gelebt werden. In Abbildung 7 ist exemplarisch ein Beispiel angeführt.

14 Wie hat diese besondere Unterstützungsperson geholfen?

	Immer	Manchmal	Nie
Die Unterstützungsperson ist bei Gesprächen über den Bildungsweg meines Kindes dabei.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die Unterstützungsperson bringt Vorschläge und Ideen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die Unterstützungsperson macht sich Gedanken über die Ausbildungs- und berufsbezogenen Möglichkeiten meines Kindes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die Unterstützungsperson vermittelt Kontakte zu Ausbildungs- bzw. Praktikumsstellen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die Unterstützungsperson überlegt gemeinsam mit meinem Kind und mir mögliche Berufe für mein Kind.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sonstiges:			

Laut Soriano (2002, 2006) ist eine aktive Beteiligung der professionellen Fachkraft essentiell für den Übergangsplanungsprozess. Mit dieser Frage soll die aktive und/oder passive Beteiligung der Fachkräfte erhoben werden

Abbildung 7 Beispiel für eine Frage in Anlehnung an die Konzeption des ITP-Prozesses nach Soriano (2002, 2006)

Darüber hinaus wurden die ersten **Ergebnisse aus den qualitativen Daten des Forschungsprojektes** zu Kooperationserfahrungen von Eltern und Jugendlichen mit Behinderung integriert. Der generelle Schwerpunkt des Fragebogens liegt auf der Einschätzung der Erziehungsberechtigten in der Kontakt- und Kommunikationsgestaltung zwischen Eltern, Jugendlichen und Unterstützungspersonen, in der Bewertung der Beziehung innerhalb der triangulären Konstellation von Eltern, Jugendlichen und Unterstützungspersonen sowie in der eigenen Wahrnehmung von Eltern(-teilen) in Hinblick auf ihre Expertise als Eltern. In Abbildung 8 sind exemplarisch einzelne Items veranschaulicht.

7 Ich fühle mich von der Unterstützungsperson verstanden.	<input type="radio"/>				
8 Den Umgang der Unterstützungsperson mit meinem Kind empfinde ich als wertschätzend.	<input type="radio"/>				

Abbildung 8 Beispielitems zur Erfassung der Beziehung zwischen Eltern und Unterstützungspersonen in Anlehnung an Felbermayr et al. (2018, 2019)

Zusätzlich zu den inhaltlichen Fragen zu Kooperationserfahrungen werden soziodemographische Daten der Familie erfasst. Besonders der Anspruch innerhalb des Forschungsprojektes eine möglichst große Diversität in Hinblick auf Familien- und Bildungsstand, Geschlecht, Schulform sowie Art der Behinderung und der Beschulung bei den Studienteilnehmer*innen zu finden, stand bei der Fragenauswahl im Vordergrund. Dabei wurden einerseits spezifische Fragen zu den Jugendlichen gestellt, aber auch allgemeine Informationen in Hinblick auf die Lebenswelt und die Behinderung erfasst. Im Zuge dessen wurden daher Geschlecht, Geburtsdatum/Alter, Staatsbürgerschaft und Erstsprache der Heranwachsenden erhoben. Ebenso wurde jene*r Erziehungsberechtigte, die*der den Fragebogen ausfüllte, nach dem jeweiligen Familienstand, der Erziehungsform (alleine oder gemeinsam erziehend), dem eigenen Alter und der höchsten abgeschlossenen Ausbildung befragt. Darüber hinaus wurden die Schwierigkeiten der Jugendlichen erfragt, welche sich an unterschiedliche Formen der Behinderung anlehnten. Abschließend sollten die Bezugspersonen noch angeben, wer den Fragebogen ausgefüllt hatte.

Alles in allem wurden anhand der Sozialanamnese die relevanten Hintergrundinformationen über die Lebenslage und Wohnsituation der Projektfamilie erfasst. Der Sozialanamnesebogen ist der letzte Teil des Fragebogens.

Die endgültige Auswahl und Formulierung der einzelnen Fragen erfolgte im Zuge mehrerer Revisions- und Evaluationsprozesse innerhalb sowie außerhalb des Projektteams. Beispielsweise wurde außerhalb des Projektteams die Rückmeldung eines Vaters, der an den Reflecting Teams teilgenommen hatte, eingeholt. Dieser gab kritisch-konstruktive Rückmeldung zu den Inhalten des Fragebogens sowie zur Durchführung der Studie. Ebenfalls wurden Rückmeldungen von Mitgliedern des Projektbeirats eingeholt und innerhalb des Projektteams reflektiert und überarbeitet. Auf den Adaptierungsprozess des Fragebogens wird nun im Folgenden genauer eingegangen.

Antwortkategorien

Für die Konstruktion des Fragebogens wurden unterschiedliche Erstellungskriterien in Betracht gezogen. Besonders wichtig war eine möglichst einfache und leicht verständliche Formulierung der Fragen sowie der Antwortmöglichkeiten. Die meisten Fragen wurden aus dem Grund der besseren Übersichtlichkeit, Verständlichkeit und der ökonomischeren Bearbeitung als Multiple-Choice-Fragen formuliert. Die Antwortmöglichkeiten wurden als Likert-Skalen zur Einstufung einzelner Items und inhaltlicher Hypothesen bzw. Fragestellungen verfasst. Diese sollten es den Eltern erleichtern jene Antwortkategorien auszuwählen, welche sie für sich selbst

am passendsten gefunden haben. Gleichzeitig sollten die Antwortmöglichkeiten aber so eingeschränkt werden, dass sie auf einen spezifischen Bereich fokussieren. Die Abstufungen variierten zwischen drei bis fünf Antwortkategorien, wobei dies jeweils davon abhängig gemacht wurde, wie notwendig die fünffache Abstufung inhaltlich eingeschätzt wurde. Aufgrund der Länge und Komplexität des Fragebogens wurde in der Endversion zu einem großen Teil auf fünffache Antwortkategorien zu Gunsten der Verständlichkeit und Testökonomie verzichtet. Die fünffach abgestuften Antwortkategorien kamen dann zur Anwendung, wenn es galt, ein möglichst genaues Bild über die Häufigkeiten, Zufriedenheit oder Zustimmung der Eltern zu erheben. Beispielsweise wurde bei der Frage nach der Einschätzung der Zusammenarbeit eine fünfstufige Antwortmöglichkeit vorgegeben. Zumeist wurden aber aus testökonomischen Gründen die Antwortkategorien „Immer“, „Meistens“ und „Nie“ verwendet und eine mögliche Akquieszenz in Kauf genommen (beispielsweise bei den einzelnen Items der Frage „Worüber sprechen Sie mit den Unterstützungspersonen?“).¹⁷ Neben den Multiple-Choice-Fragen wurden ebenso einige offene Fragen formuliert. Dadurch sollten auch selbstformulierte Ansichten und Meinungen von Erziehungsberechtigten erfasst werden (bspw. die Frage: „Was bedeutet für Sie eine gute Zusammenarbeit? Bitte beschreiben Sie, was für Sie eine gute Zusammenarbeit ausmacht.“).

Formulierung und Layout

Für die Formulierung der einzelnen Fragen wurde auf eine geschlechts- und alterssensible sowie diskriminierungsfreie Sprache geachtet und diese mehrfach revidiert. Die von der Universität Wien vorgegebenen Leitlinien für Geschlechtersensibilität wurden im Fragebogen beachtet (siehe Universität Wien, 2019).

In Bezug auf die Ansprache, Lesbarkeit und Aufrechterhaltung der Motivation während der Bearbeitung des Fragebogens wurden neben verbalen Formulierungen auch grafische Antwortmöglichkeiten in Form von Smileys vorgegeben. Dies sollte eine einfache und benutzerfreundliche Beantwortung des mehrseitigen Fragebogens fördern. Zusätzlich wurden zwischen den Fragen Fortschrittsbalken eingefügt, um den bearbeitenden Erziehungsberechtigten den Fortschritt in ihren Antworten aufzuzeigen und die Motivation zur Beendigung des Ausfüllens aufrecht zu halten. Da der Fragebogen umfangreich ist, erschien dies als wichtige Maßnahme, um möglichst viele Teilnehmer*innen rekrutieren zu können.

¹⁷ Zur Verwendung und Gestaltung von Fragebögen mittels Likert-Skala siehe Menold & Bogner (2015)

Darüber hinaus wurde in Zusammenarbeit mit der Projektleitung ein Anschreiben entworfen, welches dem Fragebogen vorangeht. In diesem wird den Erziehungsberechtigten der Sinn und Zweck der Studie in einfachen, kurzen Sätzen dargelegt und um ihre Mitarbeit gebeten. Ebenfalls werden die Projektteilnehmer*innen darauf hingewiesen, wie der Fragebogen auszufüllen ist und, dass die Beantwortung anonym erfolgt. Die ebenfalls vorangehende Datenschutzerklärung richtet sich nach den von der Universität Wien empfohlenen Richtlinien zu Datenschutzmitteilungen in Fragebögen (siehe Universität Wien, 2018) und hebt ebenfalls die anonyme Rücksendung im vorfrankierten Kuvert hervor. Das Anschreiben sowie die Datenschutzerklärung sind im Anhang A angeführt.

3.2.2 Evaluierung und Adaptierung des Fragebogens

Nach der ersten Erstellung des Fragebogens umfasste dieser insgesamt 43 Fragen, welche an in der sonderpädagogischen Forschung eingesetzte Fragebögen, theoretische Konstrukte und vorliegende Forschungsergebnisse aus dem zugrundeliegenden Forschungsprojekt angelehnt waren.

Dieser Fragebogen wurde in weiterer Folge zuerst mit der Projektleitung besprochen und daraufhin einige Änderungen durchgeführt. Beispielsweise wurde ein Einführungstext mit Instruktionen entworfen und eine Datenschutzerklärung hinzugefügt. Der Fragenpool wurde im Zuge dessen auf insgesamt 49 Fragen erweitert, wobei einige Fragen hinzugefügt, andere wiederum entfernt wurden. Zudem wurden Umformulierungen vorgenommen bzw. Fragestellungen verändert. Es wurde vor allem darauf geachtet, die Sprache möglichst einfach und verständlich zu halten, wenige Fachbegriffe zu verwenden und leicht verständliche Antwortkategorien zu finden. Zudem wurde der Fokus der anzusprechenden Stichprobe derart verändert, dass hauptsächlich Eltern/Erziehungsberechtigte von Schüler*innen befragt werden sollten und der Fokus weniger darauf ausgerichtet wurde, Eltern zu akquirieren, deren Kinder außerschulische Angebote in Anspruch nehmen. Diese Entscheidung wurde aufgrund des vereinfachten Forschungszuganges über die Schulen beschlossen.

Im Zuge einer ersten Pilotphase wurden Anregungen und Vorschläge von Projektmitarbeiter*innen und Studierenden aufgenommen und in den Fragebogen eingearbeitet. Ebenso fand ein Beratungsgespräch zur partizipativen Fragebogenkonstruktion mit Univ.-Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Judith Schoonenboom statt, aufgrund dessen der Fragebogen einem Vater, welcher an den RTs teilgenommen hatte und sich im Anschluss an diese freiwillig zur kritischen Begutachtung des Fragebogens meldete, zur Durchsicht ausgehändigt wurde.

Mehrere konstruktiv-kritische Anmerkungen wurden dadurch im Sinne einer partizipativen Forschungsidee in den Fragebogen einbezogen.

Insgesamt wurde der Fragebogen von sechs weiteren Personen, welche sowohl aus dem Forschungsfeld stammten, als auch dem Forschungsfeld fremd waren, in drei Überarbeitungsdurchläufen validiert. Anschließend wurden ausgewählte Anmerkungen in die Adaptierung des Fragebogens eingearbeitet. Im Zuge dessen wurden Fragen und Antwortformate umformuliert. So wurden beispielweise grafische Antwortkategorien in Form von Smileys hinzugefügt. Der Fragebogen wurde erneut gekürzt und umfasste nach der Überarbeitungsphase 41 Fragen.

Im Zuge der einzelnen Bearbeitungsphasen wurden nicht nur die jeweiligen Fragen, Items und Antwortalternativen überarbeitet, sondern ebenso das an die Eltern/Erziehungsberechtigten gerichtete Anschreiben. Vor allem wurde auf das Forschungsprojekt fokussiert, wodurch es zu einer erheblichen Kürzung des Anschreibens kam. Auch die Datenschutzerklärung wurde mehrfach adaptiert und für das Forschungsprojekt passend formuliert.

In einem letzten Schritt wurden sodann Anmerkungen von der Bildungsdirektion für Wien (vor allem von Mag. Dr. Rupert Corazza, Mag.^a Julia Honcik, BEd. sowie Mag.^a Judith Stender) eingearbeitet und der Fragebogen ein letztes Mal überarbeitet. Dabei wurden ebenso organisatorische Fragen in Hinblick auf sprachliche Gegebenheiten (Übersetzungen der Fragebögen) und die Verständlichkeit der Fragen für die im Fokus stehende Stichprobe geklärt und im Zuge dessen Expertisen aus der praktischen Tätigkeit in die Fragebogenerstellung eingebunden. Aus diesen Diskussionen ergaben sich folgende abschließende Änderungen: Es kam zu Neu- und Umformulierungen vieler Fragestellungen, damit die Fragen in einer leichter verständlichen, weniger wissenschaftlichen, Sprache ausgegeben werden konnten, die sich an der Lebensrealität der angestrebten Teilnehmer*innengruppe orientiert. Ebenso wurden bei mehreren Fragen die Antwortkategorien von fünf auf drei reduziert, um die Bearbeitungsdauer zu verkürzen und das Fragenverständnis zu erhöhen. Dadurch sollte auch die Motivation erhöht werden, den 12-seitigen Fragebogen (inklusive einseitigem Anschreiben und einseitiger Datenschutzerklärung) bis zum Schluss aufmerksam zu bearbeiten und auszufüllen. Zusätzlich wurden bei einigen Fragen Items gestrichen. Der Vorschlag von Dr. Corazza, einzelne Hervorhebungen durch „fett“ zu kennzeichnen, wurde angenommen und bei ausgewählten Antwortkategorien umgesetzt. Der gesamte Adaptierungsprozess ist in Abbildung 9 veranschaulicht.



Abbildung 9 Darstellung des Adaptierungsprozesses in der Erstellung des Fragebogens

Abschließend umfasste der Fragebogen 32 Fragen, welche auf neun Seiten in sechs verschiedenen Themenbereichen zu beantworten waren. Die Fragenkomplexe umfassten: 1) Angaben zur Schullaufbahn Ihres Kindes, 2) Kontakte zu Unterstützungspersonen, 3) Information und Unterstützung bei der Übergangsplanung, 4) Kooperation zwischen Eltern/Erziehungsberechtigten, Kindern und Unterstützungspersonen, 5) Unterstützung der Eltern/Erziehungsberechtigten durch die Unterstützungspersonen und 6) Angaben zu Ihrem Kind und zum Hintergrund der Familie.

In weiterer Folge wurden Übersetzungen des Fragebogens vorgenommen, um allen Erziehungsberechtigten ein adäquates Verständnis der Fragen zu ermöglichen.

Übersetzungen

Ein Ziel der Studie und der inklusiven Forschung allgemein war und ist es, eine möglichst große Diversität in Hinblick auf die Stichprobenszusammensetzung zu erhalten. Dies gilt insbesondere für soziodemografische Parameter wie Geschlechteridentität, Alter, Migrationshintergrund oder auch Bildungsstand. Da die Schullandschaft durch ihre Vielfältigkeit und individuellen Herkunftsfamilien der einzelnen Schüler*innen geprägt ist, wurde in Absprache und durch Anregung der Bildungsdirektion für Wien der Fragebogen nicht nur in deutscher Sprache zur Verfügung gestellt. Ebenso wurden türkischsprachige und arabischsprachige Versionen angefertigt. Auch gab es die Überlegung, Übersetzungen in Bosnisch, Serbisch und Kroatisch vornehmen zu lassen. Von dieser Übersetzung wurde jedoch abgesehen, da die meisten der Schüler*innen bzw. Eltern/Erziehungsberechtigten zweisprachig aufgewachsen sind und Deutsch ebenso gut verstehen, wie die Erst- oder jeweilige Zweitsprache. Diese Information wurde auch über die Bildungsdirektion für Wien an uns herangetragen. Dahingegen sind zwar vielfach Kinder aus Familien mit türkischer oder arabischer Erstsprache relativ gut geschult in der deutschen Sprache, ihre Eltern aber (noch) nicht, weshalb die Übersetzung der Fragebögen ins Türkische als auch ins Arabische sinnvoll erschien. Die Übersetzungen wurden von professionellen Übersetzer*innen im Zuge des Forschungsprojektes übernommen. Besonders die Übersetzung ins Arabische erforderte einige Adaptierungen aufgrund der umgekehrten Lesart (von links nach rechts) und der Einzigartigkeit der sprachlichen Konzeption. Beispielsweise wurde die geschlechtergerechte Sprache nicht in vollständigem Ausmaß in der im deutschsprachigen Raum verbreiteten Form übersetzt, da es genderneutrale Formulierungen für die arabische Sprache (noch) nicht gibt. Bei allen Verben und Nomina wurden aber die weibliche und männliche Form angeführt. Spezifische Fachausdrücke - wie etwa spezifische Schultypen - wurden neben oftmals lateinschriftlichen Abkürzungen (z.B. HTL) sowohl

inhaltlich übersetzt als auch in arabischer Lautschrift wiedergegeben (im Deutschen würde beispielsweise das englische Wort 'school' in einem Text für Lai*innen lautlich angenähert als "Skuul" wiedergegeben werden). Diese Übersetzungsleistung wurde für all jene Personen gemacht, die eventuell (noch) nicht lateinisch alphabetisiert sind/wurden, aber dennoch Deutsch verstehen und/oder sprechen, um den Inhalt der Fragen möglichst präzise transportieren zu können.

Die Übersetzungen wurden nach einem Vier-Augen-Prinzip durchgeführt, sodass zwei Personen den jeweils türkischsprachigen und den arabischsprachigen Fragebogen bearbeiteten.

3.3 Stichprobenrekrutierung und Datenerhebung

Nach Fertigstellung des Fragebogens und der Übersetzung in die türkische und arabische Sprache erfolgte die Austeilung der Fragebögen an den Schulen und die Rekrutierung der Projektteilnehmer*innen. Dazu wurden alle Fragebögen ausgedruckt und anschließend gemeinsam mit einem voradressierten und -frankierten Rücksendekuvert in Kuverts einsortiert. Diese Kuverts wurden anschließend nach Schulen spezifisch aufgeteilt und pro Schule wurde ein Paket mit einer vorgegebenen Anzahl an Fragebögen vorbereitet. Die Auswahl der Schulen fand in Kooperation mit der Bildungsdirektion für Wien statt und wird nun genauer dargestellt.

Vorbereitungen zur Datenerhebung - Überblick

Die Konstruktion und Erstellung des Fragebogens fand im Zeitraum von Jänner 2020 bis Juni 2020 statt. Daran anschließend wurde im Zeitraum von Juni 2020 bis September 2020 die Datenerhebung durchgeführt, wobei es aufgrund der COVID-19-Pandemie zu erheblichen Verzögerungen und Einschränkungen in der Datenerhebung und Erstellung des Fragebogens kam. Die ursprüngliche Planung für die Datenerhebung sah den Zeitraum April/Mai 2020 vor, damit die Schulen und vor allem auch die Eltern/Erziehungsberechtigten noch während des laufenden Schuljahres genügend Zeit für die Bearbeitung des Fragebogens gehabt hätten. Ziel war es zudem, Eltern zu erreichen, deren Kinder kurz vor dem Übergang waren und damit die Planung und Vorbereitung auf diesen bereits absolviert hatten.

Einerseits verzögerte sich durch den österreichweiten Lockdown und die Schließung der Schulen die Verteilung der Fragebögen, andererseits war eine Kooperation mit der Bildungsdirektion für Wien eine zeitliche Herausforderung, da diese vordergründig mit der Umsetzung der von der Regierung angesetzten Maßnahmen beschäftigt war. Da es in der Kooperation mit der Bildungsdirektion für Wien immer wieder zu Verzögerungen und größeren Zeitabständen in der Bearbeitung der Anliegen kam, wurde in weiterer Folge auch von der

Konstruktion eines Online-Fragebogens abgesehen, da für diesen Forschungszugang die E-Mail-Adressen der Eltern/Erziehungsberechtigten notwendig gewesen wären, welche ausschließlich über die Kontaktherstellung durch die Bildungsdirektion erfolgen hätte können. Vor allem die Nichtbeantwortung der Anliegen und die teilweise fehlenden Reaktionen auf Seite der Bildungsdirektion für Wien (bspw. wochenlange Wartezeiten auf eine Antwort), erschwerte die Kooperation. Die erst im Mai 2020 stattgefundenen Korrespondenz und die Überarbeitung des Fragebogens durch die Bildungsdirektion sowie das Angebot zur Verteilung, veranlasste das Projektteam zur schnellen Reaktion, für den Fall, dass die Kooperation wieder abflachen sollte.¹⁸

Für die Datenerhebung wurde im ersten Schritt der Fragebogen erstellt, revidiert, adaptiert und mehrfach überarbeitet. In Hinblick auf die Datenerhebung im schulischen Kontext stellt die Kooperation mit der Bildungsdirektion für Wien eine wichtige Gatekeeper-Funktion dar, durch die der Zugang zu den Schulen und damit auch zu den Jugendlichen und ihren Familien, an die die Fragebögen verteilt werden sollten, ermöglicht wurde. Nachdem die einzelnen Schulen von Dr. Corazza über das Forschungsprojekt informiert und um ihre Unterstützung und Teilnahme gebeten wurden, wurden die einzelnen Fragebögen einkuvertiert und mit vorfrankierten Rücksendekuverts pro Schule vorbereitet. Die vorbereiteten Fragebögen wurden sodann in einzelne Stapel (je Schule) aufgeteilt und in Form von Paketen zur Bildungsdirektion gebracht. Jedes Paket enthielt die von der Bildungsdirektion für Wien genannte Summe an Fragebögen - jeweils in verschiedenen Sprachen - und 2-3 Reservefragebögen. Die einzelnen Pakete wurden beschriftet und die Anzahl der in ihnen enthaltenen Fragebögen darauf notiert, um den Schulen einen möglichst schnellen und einfachen Verteilungsprozess zu ermöglichen.

Von der Bildungsdirektion aus wurden die Fragebogenpakete weiter an die einzelnen Schulen verteilt, indem sie vom Schulpersonal aus der Bildungsdirektion abgeholt und anschließend von Lehrpersonal innerhalb der Schule an die jeweiligen Schüler*innen übergeben wurden, welche die Fragebögen dann an die Eltern weitergaben. Die einzelnen Schritte des Prozesses der Datenerhebung und der Rekrutierung der Studienteilnehmer*innen werden in der Folge genauer dargestellt und ausführlich beschrieben.

¹⁸ Für genauere Informationen siehe auch im abschließenden Kapitel 5, wo im Zuge der Limitierungen nochmals auf die zeitlichen Verzögerungen eingegangen wird

Auswahl der Schulen

Für den Verteilungsprozess der Fragebögen war eine geeignete Schulauswahl, die jene Jugendlichen mit Behinderung am Übergang von der SEK I in die SEK II oder in die Beschäftigung beschulte, von besonderer Wichtigkeit.

Eine erste Auswahl der Schulen erfolgte in Absprache mit der Projektleitung und anhand verschiedener Kriterien: Erstens wurde darauf geachtet, ein möglichst breites Spektrum an Schulformen zu inkludieren, um später Unterschiedsberechnungen in den Kooperationserfahrungen zwischen den einzelnen Schulformen vornehmen zu können. Zweitens wurden nur jene Schulformen herangezogen, welche von Jugendlichen mit Behinderung am Ende ihrer Schulpflicht besucht werden. Drittens mussten sich alle Schulen in Wien befinden. Bei der ersten Auswahl und der Erstellung einer Liste wurden jene Schulen, die die genannten Kriterien erfüllten, aus dem Online-Register der Bildungsdirektion für Wien¹⁹ herausgesucht und in einem Dokument zusammengefasst. Dabei wurde auf der schuleigenen Homepage nach Informationen zu momentanen Inklusionsklassen gesucht. Polytechnische Schulen und Allgemeine Sonderschulen wurden vorwiegend inkludiert. Ausgeschlossen wurden jene Schulen, bei denen explizit derzeit keine Klassen der achten oder neunten Schulstufe bzw. Klassen am Ende der Schulpflicht geführt wurden, sowie Schulen, auf deren Homepage ersichtlich war, dass zum derzeitigen Zeitpunkt keine Inklusionsklassen geführt wurden. Volksschulen und berufsbildende Schulen ab der 10. Schulstufe wurden ebenfalls exkludiert. Der Fragebogen sollte dem Diversitätsaspekt des gesamten Forschungsprojektes entsprechen, weshalb in der Stichprobe möglichst viele Familien berücksichtigt werden sollten, die sich in der Beschulungsform und im Schultyp, in der Art der Behinderung der Jugendlichen sowie in den sozioökonomischen Hintergründen unterschieden (vgl. Fasching et al., 2017).

Die so erstellte Schulliste umfasste 70 Schulen mit unterschiedlichen Schulformen (PTS, Sonderschulen und allgemeinbildende mittlere und höhere Schulen) und wurde zur Durchsicht an die Bildungsdirektion für Wien übermittelt. Von dieser wurde die Liste der geeigneten Schulen gekürzt, so dass am Ende insgesamt 26 Schulen für die Datenerhebung herangezogen wurden.

Darüber hinaus wurden Informationen über die jeweiligen Schulen eingeholt, wie viele Fragebögen in welcher Sprache benötigt wurden, sodass diese in weiterer Folge exakt

¹⁹ siehe <https://schulfuehrer.bildung-wien.gv.at/schoolguide/> (Zugriff: 21.03.2020)

vorbereitet und ein Fragebogen-Paket pro Schule zusammengestellt werden konnte. Die Schulliste mit der angegebenen Anzahl an Fragebögen befindet sich in Anhang A.

Verteilungsprozess

Nachdem die Pakete für die einzelnen Schulen mit der jeweils entsprechenden Anzahl an deutsch-, türkisch- und arabischsprachigen Fragebögen zusammengestellt waren, wurden diese in die Bildungsdirektion für Wien zur weiteren Verteilung gebracht. Daran anschließend erfolgte die Kontaktaufnahme mit den einzelnen Schulen durch die Bildungsdirektion (vor allem Hr. Dr. Corazza und Fr. Stender). Diese nahmen eine Schlüsselrolle in der Verteilung der Fragebögen und damit auch in der Auswahl der an dem Forschungsprojekt beteiligten Schulen ein. Die Rolle der Bildungsdirektion war wichtig, um Zugang zum Forschungsfeld und zu den betroffenen Eltern, die potentielle Studienteilnehmer*innen darstellten, zu ermöglichen. Durch die Kommunikation der Bildungsdirektion für Wien mit den einzelnen Schulleiter*innen wurden die Fragebögen an die Schulen und in weiterer Folge an die jeweiligen Jugendlichen und deren Eltern/Erziehungsberechtigte verteilt. Ein Schreiben von Dr. Corazza an die Schulleitungen mit der Bitte um Unterstützung wurde ebenfalls beigefügt. In diesem wurde den Schulleiter*innen das Forschungsprojekt kurz erläutert und in weiterer Folge auf die Wichtigkeit der Studie und die Aufforderung zur Unterstützung hingewiesen.

Nachdem der Kontakt zu den einzelnen Schulstandorten hergestellt war, wurden von diesen jeweilige Abholpersonen ausgesandt, um die den einzelnen Schulen zugeteilten Pakete aus der Bildungsdirektion für Wien abzuholen und anschließend innerhalb der jeweiligen Schule an die betreffenden Lehrkräfte zu verteilen. Die Fragebögen wurden vor allem an jene Lehrpersonen weitergegeben, in deren Klassen sich Jugendliche mit Behinderung befanden, die am Übergang von der SEK I in die SEK II oder in die Beschäftigung (somit in der 8. und/oder 9. Schulstufe) standen. Die Lehrkräfte entschieden in weiterer Folge selbstständig, welche Schüler*innen Fragebögen in welcher Sprache erhalten sollten und gaben das jeweils beschriftete Kuvert an die Schüler*innen - mit der Bitte, dieses an die Eltern/Erziehungsberechtigten weiterzugeben - aus. Die Schüler*innen übergaben die Kuverts ihren Erziehungsberechtigten, welche den Fragebogen in weiterer Folge ausfüllten, in das voradressierte und –frankierte Kuvert zurückgaben und an einer Poststelle aufgaben oder in einen Postkasten einwarfen.

Insgesamt wurden 382 Fragebögen vorbereitet und an die Bildungsdirektion übergeben. Davon waren 202 Fragebögen in deutscher Sprache, 90 in türkischer Sprache und 90 in arabischer Sprache verfasst.

3.4 Stichprobenbeschreibung und Deskriptivstatistik

Im Zuge des viermonatigen Erhebungszeitraumes wurden Fragebögen von insgesamt 35 Müttern und Vätern retourniert. Die Fragebögen wurden nach Verteilung im Laufe der Monate von den Eltern/Erziehungsberechtigten mit Hilfe der Rücksendekuverts an die Universität Wien, zu Händen von Prof. Fasching zurückgesendet. Dies entspricht einer Rücklaufquote von 9.2%.

3.4.1 Stichprobenbeschreibung

Innerhalb der Stichprobenbeschreibung soll ein Überblick über die erhobene Stichprobe gegeben werden, um ein besseres Verständnis über die Zusammensetzung zu erhalten. Die für die Masterarbeit relevanten Variablen werden im Zuge der Stichprobenbeschreibung aufgegriffen.

Stichprobenbeschreibung der Eltern

Einzelne Angaben der Eltern, wie den aktuellen Familienstand oder die höchste abgeschlossene Ausbildung, konnten nicht erhoben werden. Diese fehlenden Werte resultieren daraus, dass Eltern diese im Fragebogen nicht ausgefüllt haben. Die vorhandenen Werte und Angaben sind in Tabelle 1 zusammengefasst.

In den meisten Variablen gab es fehlende Werte. Von 35 zurückgesendeten Fragebögen haben vier Eltern den aktuellen Familienstand nicht angegeben, 7 Eltern die Erziehungsform und zwei die höchste abgeschlossene Ausbildung.

Die meisten Eltern befinden sich in partnerschaftlichen Familien, also sind verheiratet oder in einer Lebensgemeinschaft lebend ($n = 25$) sowie erziehen die Kinder gemeinsam ($n = 23$).

Variable		Häufigkeit in Total (%)
Aktueller Familienstand	Verheiratet	20 (57)
	In einer Lebensgemeinschaft	5 (14)
	Alleinstehend	4 (11)
	Geschieden	2 (6)
Erziehungsform	Alleinerziehend	5 (14)
	Gemeinsam erziehend	23 (66)
Bildung	Keine	7 (20)
	Pflichtschule	10 (29)
	Lehrabschluss	4 (11)
	Berufsbildende mittlere Schule	4 (11)
	Allgemeinbildende oder berufsbildende höhere Schule	4 (11)
	Universität	3 (9)
	Sonstiges	1 (3)

Anmerkung. Die Prozentangaben sind in Klammer zu finden; die totalen Häufigkeiten als Werte. Alle Werte sind gerundet.

Tabelle 1 Stichprobenbeschreibung der Eltern

Stichprobenbeschreibung der Jugendlichen mit Behinderung

Die Angaben über die Jugendlichen wurden ebenso über die elterlichen Angaben im Fragebogen erhoben. In Tabelle 2 ist eine Stichprobenbeschreibung der Jugendlichen zu finden. Hinsichtlich der Staatsbürgerschaft haben $n = 12$ Eltern/Erziehungsberechtigte angegeben, dass ihre Kinder eine andere Staatsbürgerschaft als die österreichische besitzen. Jeweils ein Kind besitzt dabei folgende Staatsbürgerschaft: Afghanistan, Bulgaristan²⁰, Kroatien, Staatenlos und Syrien. Zwei Kinder haben die serbische Staatsbürgerschaft und fünf Kinder die Türkische.

In Hinblick auf die Sprachen, welche zu Hause mit den Kindern gesprochen werden, gaben $n = 20$ Eltern an, dass sie mit den Jugendlichen zu Hause hauptsächlich Deutsch sprechen. Fünf Eltern führten Türkisch als Erstsprache an. Zwei sprechen serbisch. Bei jeweils einer Familie wird zu Hause albanisch, arabisch, Dari oder kroatisch gesprochen.

²⁰ Von einem teilnehmenden Elternteil wurde im Fragebogen „Bulgaristan“ angegeben – damit ist vermutlich Bulgarien gemeint.

Variable		<i>M</i>	<i>SD</i>	Range
Alter (in Jahren)		15. 3	1.18	11 - 17
Häufigkeit in Total (%)				
Geschlecht	Weiblich	9 (26)		
	Männlich	25 (71)		
	Divers	1 (3)		
Staatsbürgerschaft	Österreich	23 (66)		
	Andere	12 (34)		
Sprachen	Deutsch	20 (58)		
	Andere	13 (37)		

Anmerkung. Die Prozentangaben sind in Klammer zu finden; die totalen Häufigkeiten als Werte. Alle Werte sind gerundet.

Tabelle 2 Stichprobenbeschreibung der Eltern

Behinderungsformen

Hinsichtlich der Frage nach den Behinderungsformen der Jugendlichen und den Bereichen, in welchen sie Unterstützung benötigten, hatten Eltern/Erziehungsberechtigte die Möglichkeit mehrfache Antworten auszuwählen. Dabei standen sechs verschiedene Möglichkeiten zur Auswahl: Sehen, Hören, Lernen, Bewegung, Autismus, ADHS/ Verhalten. Zusätzlich gab es die Antwortkategorie „Andere“ für Behinderungsformen, welche nicht den sechs oben genannten entsprachen. Die jeweilige Angabe zur Behinderung, aufgrund derer ihr Kind Unterstützung benötigt, wurde von den Müttern und Vätern mindestens einmal im Zuge der Mehrfachauswahl angekreuzt.

21 Eltern gaben dabei an, dass ihre Jugendlichen in einem Bereich Unterstützung benötigen. Das entspricht 60% der Stichprobe. Acht Eltern (23%) gaben an, dass die Jugendlichen in zwei Bereichen Unterstützung benötigen. Zwei Eltern waren der Ansicht, dass ihre Kinder in drei Bereichen unterstützt werden müssen (5.7%) und eine Familie teilte Unterstützungsbedarf in sechs Bereichen mit. Dementsprechend sind 11 Jugendliche in mehr als einem Bereich auf Unterstützung angewiesen.

In der folgenden Abbildung 10 werden die notwendigen Unterstützungsbereiche der Jugendlichen veranschaulicht. Die jeweilige Form der Behinderung wurde von den Eltern(-teilen) mindestens einmal als Antwortmöglichkeit ausgewählt. Ob auch weitere Unterstützungsbereiche angegeben wurden, wird in dieser Abbildung nicht berücksichtigt.

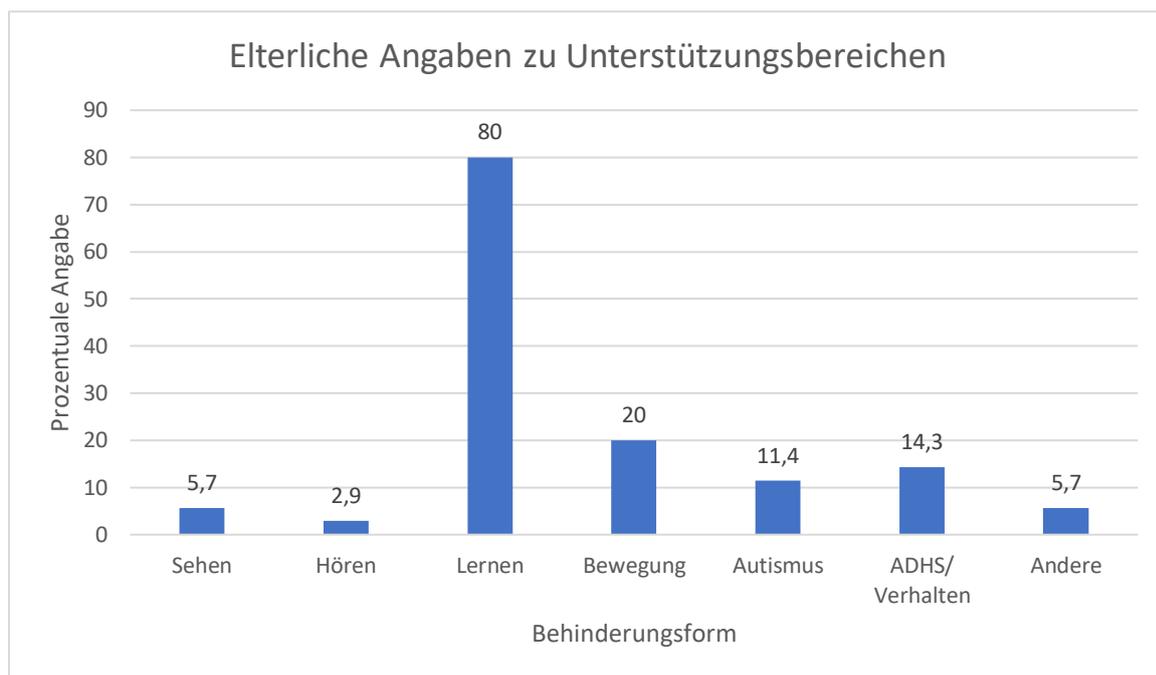


Abbildung 10 Angaben von Eltern, in welchen Bereichen ihre Kinder Unterstützung benötigen

80% der Eltern ($n = 28$) verwiesen auf Unterstützungsbedarf beim Lernen, 20% ($n = 7$) bei Bewegung. Bei 14.3% ($n = 5$) konnte Unterstützungsbedarf im Bereich des Verhaltens festgestellt werden, während 11.4% ($n = 4$) der Eltern auf Schwierigkeiten im autistischen Bereich aufmerksam machten. Jeweils zwei Eltern (5.7%) wählten Sehen und „Anderes“ (beispielsweise wurde hier Sprache angeführt) als Antwortkategorien. Ein Eltern(-teil) gab an, dass sein* ihr Kind beim Hören Unterstützung bedurfte.

Besuchte Schulform und Lehrplan

Die Jugendlichen der erhobenen Stichprobe standen unmittelbar vor ihrem Übergang in eine weiterführende (Aus-)Bildung oder in die Beschäftigung. Zum Zeitpunkt der Datenerhebung besuchten sie daher das 8. oder 9. Schuljahr. Fünf Jugendliche waren dabei das 8. Schuljahr (14.3%) abzuschließen, während 25 Heranwachsende sich im 9. Schuljahr befanden (71.4%).

In Hinblick auf die besuchte Schulform und den Lehrplan, nach welchem die Jugendlichen unterrichtet wurden, zeigte sich, dass die meisten Schüler*innen eine Sonderschule bzw. eine inklusive Schulform besuchten ($n = 16$; 45.7%). Dementsprechend wurden auch die meisten Schüler*innen nach dem Lehrplan der Allgemeinen Sonderschule unterrichtet ($n = 15$; 42.9%). Abbildung 11 und Abbildung 12 veranschaulichen die Häufigkeiten der beiden Variablen.

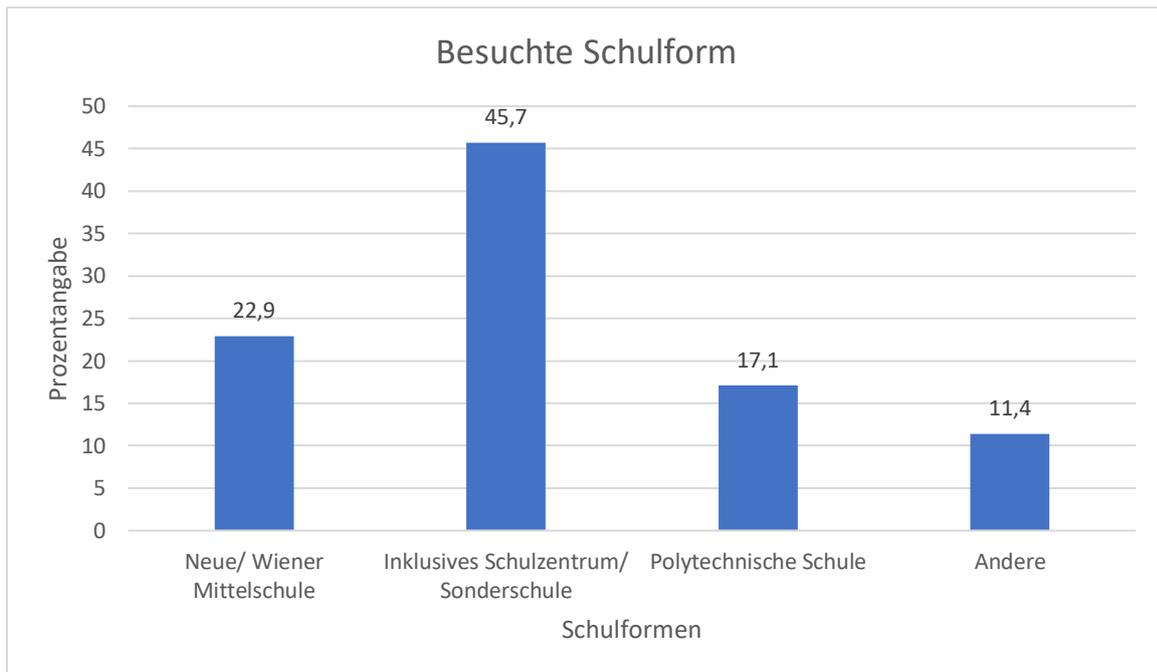


Abbildung 11 Prozentuale Häufigkeiten der besuchten Schulformen

Um etwaige Zusammenhänge zwischen der besuchten Schulform und den Lehrplänen zu überprüfen wurde eine Spearman-Korrelation berechnet. Diese zeigt ein nicht signifikantes Ergebnis, was auf keine Korrelationen zwischen den Lehrplänen und der besuchten Schulform schließen lässt.

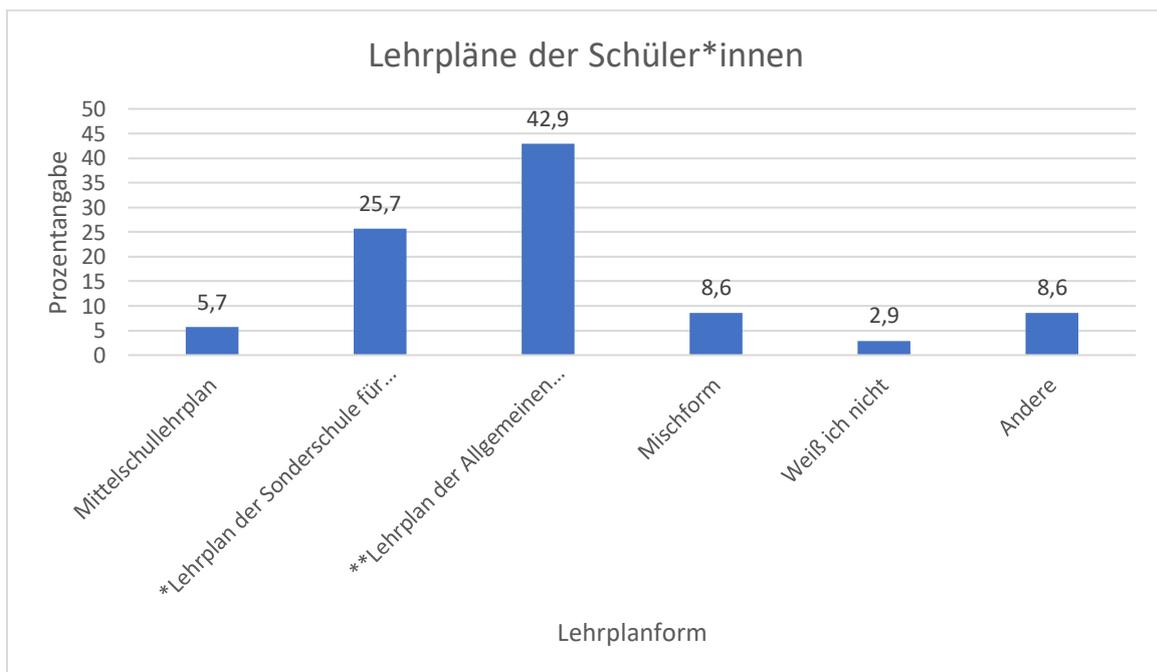


Abbildung 12 Prozentuale Häufigkeiten der Lehrpläne, nach denen die Schüler*innen unterrichtet wurden
 *Lehrplan der Sonderschule für Kinder mit erhöhtem Förderbedarf ** Lehrplan der Allgemeinen Sonderschule

3.4.2 Deskriptivstatistik Fragebogen

Insgesamt wurden 382 Fragebögen verteilt, wovon 202 auf Deutsch, 90 auf Türkisch und 90 auf Arabisch vorbereitet wurden. 35 Fragebögen wurden retourniert, was einer Rücklaufquote von 9.2% entspricht. 1 Fragebogen wurde auf Arabisch bearbeitet, 6 auf Türkisch und die restlichen 28 auf Deutsch.

Mit Hilfe des Fragebogens wurden alle relevanten Variablen und Werte für die Überprüfung der Hypothesen und die Beantwortung der Forschungsfrage erhoben. Für die Berechnungen mussten allerdings im Vorfeld die Variablen „Kooperation“, „Beziehung“, „Zeit“ sowie „Elternexpertise“ berechnet werden.

Für die Berechnung der Variable *Gesamtkooperation* wurden die Items der Frage 19 des Fragebogens herangezogen. Die einzelnen Items bezogen sich auf die Einschätzung der Zusammenarbeit im Allgemeinen zwischen a) Eltern/Erziehungsberechtigten und einer Unterstützungsperson, b) Eltern/Erziehungsberechtigten und ihrem Kind, c) dem Jugendlichen und einer Unterstützungsperson, d) den Eltern/Erziehungsberechtigten, den Jugendlichen und einer Unterstützungsperson sowie e) den Unterstützungspersonen untereinander. Im Anhang B ist die betreffende Frage, welche für die Berechnung herangezogen wurde, zu finden. Für den Gesamtwert wurden den Antworten Werte zwischen 0 und 4 zugeordnet (0 = Sehr schlecht, 1 = Schlecht, 2 = Mittelmäßig, 3 = Gut, 4 = Sehr gut) und für diese ein Summenscore gebildet. Aus diesem wurden im Anschluss erneut die zugrundeliegenden Kategorien gebildet, wobei folgende Einteilung vorgenommen wurde: 0-4 Sehr schlecht, 5-8 Schlecht, 9-12 Mittelmäßig, 13-16 Gut und 17-20 Sehr gut. In der folgenden Abbildung 13 ist die Verteilung der Gesamtwerte zu finden. 75% ($n = 24$) der Befragten gaben an, dass sie die Gesamtkooperation mit „Sehr gut“ einstufen. 21.9% ($n = 7$) der Eltern/Erziehungsberechtigten stufen die Gesamtkooperation mit „Gut“ ein und 3.1% ($n = 1$) der Stichprobe fand die Gesamtkooperation „Mittelmäßig“. Keine*r der Befragten gab an, dass die Gesamtkooperation „Schlecht“ oder „Sehr schlecht“ empfunden wurde.

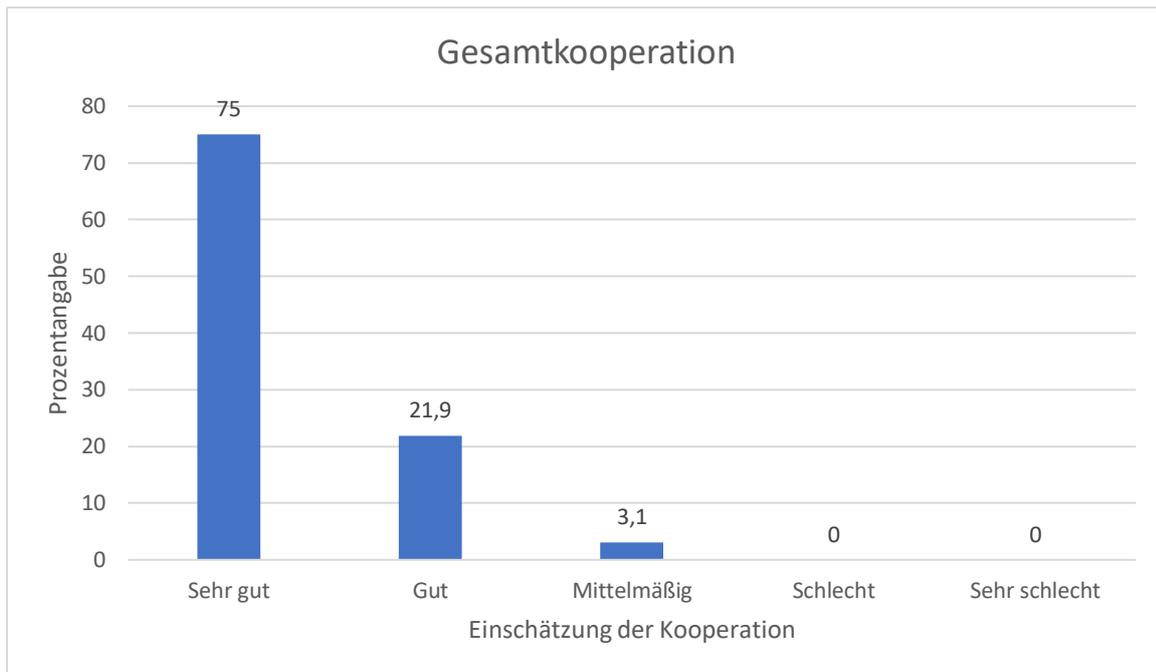


Abbildung 13 Elterliche Zufriedenheit mit der Gesamtkooperation

Zusätzlich sind in Abbildung 14 die elterlichen Angaben auf Itemebene veranschaulicht. Aus diesen fünf Items wurde der Gesamtscore der Kooperation berechnet. Bis auf das Item, welches nach der Einschätzung der Kooperation zwischen den Unterstützungspersonen fragt, wurde bei keinem Item eine der beiden niedrigsten Kategorien angekreuzt, was auf eine hohe Zufriedenheit der Eltern hindeutet.

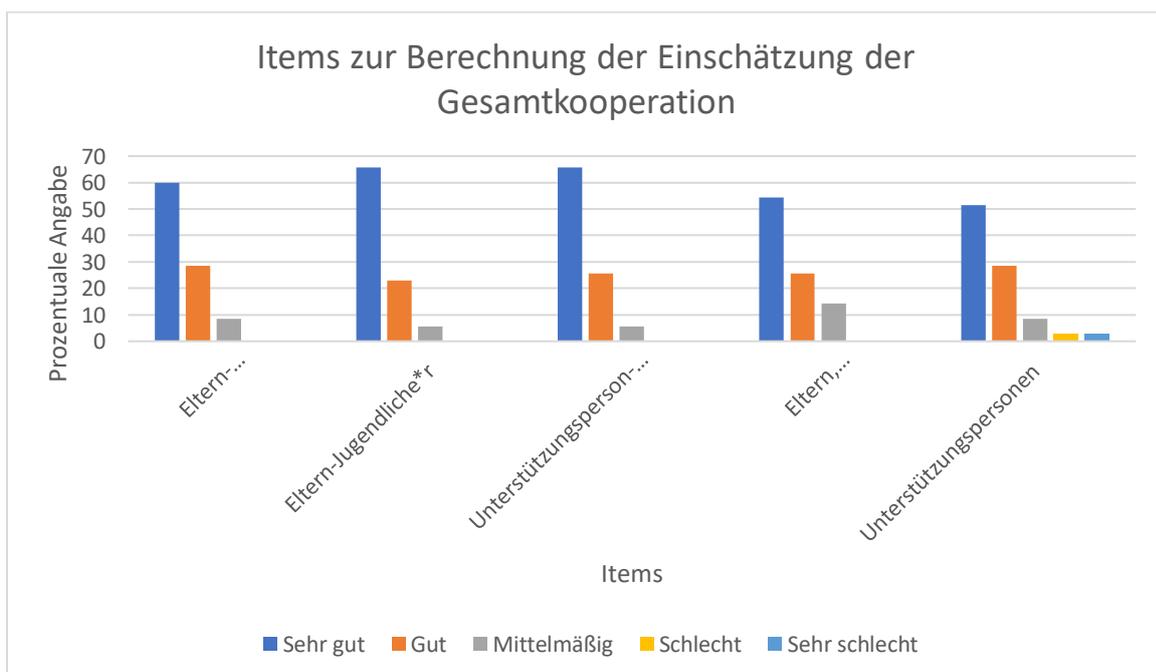


Abbildung 14 Veranschaulichung der elterlichen Angaben zur Kooperation auf Itemebene

Für die Berechnung der Variable *Beziehung* wurden die Fragen 16 und 17 herangezogen, welche die Einschätzung der Beziehung zwischen Eltern/Erziehungsberechtigten und Unterstützungsperson sowie Jugendlichen und Unterstützungspersonen beinhaltet. Die angegebenen Antwortkategorien wurden von 0 bis 4 kodiert (0 = Sehr schlecht, 1 = schlecht, 2 = Mittelmäßig, 3 = Gut, 4 = Sehr gut) und die Summen der Antworten für den Gesamtwert berechnet. Für diese Variable wurden ebenfalls erneut Kategorien in Anlehnung an jene im Fragebogen gebildet (0-1 Sehr schlecht, 2-3 Schlecht, 4-5 Mittelmäßig, 6-7 Gut, 8 Sehr gut). In diesen Kategorien gaben 30.3% ($n = 10$) eine gute Beziehung an; 69.7% ($n = 23$) bewerteten dies sogar als sehr gut. Die verwendete Frage ist in Anhang B abgebildet.

Die Variable *Zeit* wurde aus zwei Items der Frage 10 berechnet, welche Eltern/Erziehungsberechtigte nach der Häufigkeit der Kontakte zwischen ihnen und der Unterstützungsperson sowie zwischen ihnen, ihrem Kind und der Unterstützungsperson befragt. Die Eltern konnten zwischen den Kategorien „Nie“, „Selten (Schuljahr)“, „Manchmal (Monatlich)“ und „Oft (Wöchentlich)“ wählen. Die Kodierungen wurden von 0 bis 3 vorgenommen und nach der Bildung der Gesamtsumme wurde erneut in diese vier Kategorien kodiert, sodass diese Kategorien sodann folgende Werte aufwiesen: 0-1 Nie, 2-3 Selten, 4-5 Manchmal, 6 Oft. 13.8% ($n = 4$) der Eltern/Erziehungsberechtigten haben nie mit den Unterstützungspersonen über die (Aus-)Bildung oder Beschäftigung ihrer Kinder gesprochen. Bei 37.9% ($n = 11$) fanden selten Gespräche statt; 41.4% ($n = 12$) der Stichprobe manchmal. 5.7% ($n = 2$) der Eltern/Erziehungsberechtigten führten oft Gespräche mit Unterstützungspersonen. In Abbildung 14 sind die Prozentangaben zu der Gesamtzeit, der Häufigkeit von Gesprächen zwischen Eltern und Unterstützungspersonen sowie der Häufigkeit von Gesprächen zwischen Eltern, ihren Kindern und Unterstützungspersonen veranschaulicht; die Frage, aus welcher diese Variable konstruiert wurde, ist wiederum in Anhang B zu finden.

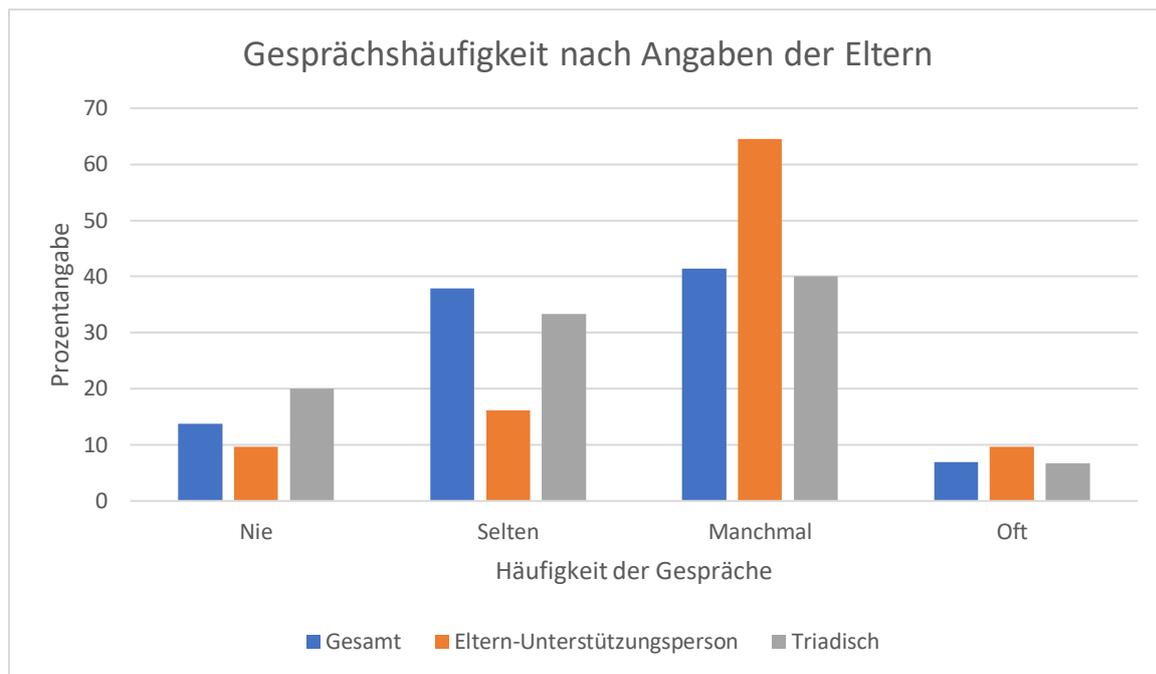


Abbildung 15 Elterliche Angabe der Häufigkeit von Gesprächen in Prozent

Für die Berechnung der Variable *Elternexpertise* wurden alle 10 Items der Frage 23 des Elternfragebogens herangezogen. Im Anhang B ist die Frage inklusive Items angeführt. Die Eltern/Erziehungsberechtigten mussten den Grad ihrer Zustimmung zu einzelnen Aussagen angeben. Dabei konnten sie zwischen: „Stimme nicht zu“, „Weder noch“ und „Stimme zu“ wählen. Es wurden Werte zwischen 0 und 2 vergeben. Für die Berechnung des Gesamtscores wurden zwei Items umkodiert. Der Gesamtscore wurde in dieselben Kategorien kodiert, wobei die Variablenausprägungen folgendermaßen kodiert wurden: 0-6 Stimme nicht zu, 7-13 Weder noch und 14-20 Stimme zu. Die Items wurden so gepolt, dass eine hohe Zustimmung eine hohe Einschätzung der eigenen elterlichen Expertise umfasste. Die meisten Eltern (82.8%; $n = 24$) stufte sich selbst mit hoher Expertise ein. 17.2% ($n = 5$) der Eltern gaben an, dass sie weder hohe noch niedrige Expertise hatten, sondern im Mittelfeld lagen. Keine*r der befragten Personen gab an niedrige Elternexpertise zu haben.

4 ERGEBNISSE

Das folgende Kapitel dient der Veranschaulichung der Ergebnisse. Es erfolgt die Darstellung der statistischen Überprüfung der einzelnen Hypothesen in Hinblick auf die zugrundeliegende Forschungsfrage. Die Berechnung wurde mittels SPSS Statistics in Version 26 durchgeführt. Allgemein lässt sich festhalten, dass Effektstärken variieren können. Eine Effektstärke von $r = .1$ oder $d = .2$ kann als klein, von $r = .3$ und $d = .5$ als mittel und von $r = .5$ oder $d = .8$ als groß

interpretiert werden (Cohen, 1988). Das Signifikanzniveau wird mit $< .05$ als signifikant und $< .01$ als hochsignifikant gewertet.

Für die Berechnungen der einzelnen Hypothesen wurden insgesamt zwei Modelle angewendet, wobei mit Hilfe des ersten Modells die erste Hypothese geprüft wurde und mittels des zweiten Modells die Hypothesen zwei, drei sowie vier. Für beide Berechnungen wurden binäre logistische Regressionen durchgeführt. Da die Anzahl der zurückgesendeten Fragebögen und damit der Stichprobe mit $N = 35$ sehr gering ausfiel, wurde von dem Einschluss aller Prädiktorvariablen in ein Gesamtmodell abgesehen. Es wird empfohlen pro unabhängiger Variable 10-15 Fälle an Daten zu erheben, um die Ergebnisse interpretieren zu können (Field, 2009, S. 222). Bei einer Stichprobe von $N = 35$ beschränkt sich daher die Anzahl der unabhängigen Variablen auf drei bis maximal vier pro Modell.

Im Zuge der Auswertung des Fragebogens und der Berechnungen für die Hypothesen wurde im Vorfeld eine Analyse elterlicher Antworten hinsichtlich der Definition von Zusammenarbeit/Kooperation vorgenommen. Um zugrundeliegende Faktoren ermitteln zu können, erweist sich im Normalfall die Faktorenanalyse als das Mittel der Wahl. Field (2009, S. 645ff.) postuliert jedoch, dass bei einer Faktorenanalyse in etwa zehn Fälle pro eingeschlossener Variable vorhanden sein sollten. Eine Stichprobengröße von $N = 300$ wird dabei als angemessen für eine Faktorenanalyse betrachtet. Aufgrund der wesentlich kleineren Stichprobengröße wurde daher von einer Faktorenanalyse abgesehen und stattdessen eine deskriptive Auswertung und Zusammenfassung der elterlichen Antworten vorgenommen. Diese sind in Abbildung 16 als totale Häufigkeiten veranschaulicht.

Eltern/Erziehungsberechtigte gaben insgesamt zwölf Mal an, dass sie unter Kooperation aktive Hilfe durch die Unterstützungspersonen verstehen. Sechs Mütter und Väter antworteten, dass Betreuung und Beratung durch die Unterstützungspersonen für sie eine Komponente von Kooperation darstellt. Jeweils fünf Personen definierten Kommunikation/Zuhören, Wertschätzung, Ehrlichkeit sowie Verständnis als weitere Komponenten. Vertrauen und die Auseinandersetzung mit den Jugendlichen benannten jeweils zwei Teilnehmende als relevante Komponenten von Kooperation. Darüber hinaus wurde von jeweils einer Person Akzeptanz, Vertrauen, Bemühen, Zuverlässigkeit, Informationsaustausch, Pünktlichkeit, Regeln einhalten, Zeit, Austausch, Wissen und Gleichberechtigung als Kriterium für Kooperation angeführt. Es ist zu erkennen, dass viele Antwortkategorien auf die Beziehungsebene zwischen Eltern und Unterstützungspersonen fokussieren, wie beispielsweise Respekt, Verständnis, Vertrauen, Wertschätzung oder Ehrlichkeit.

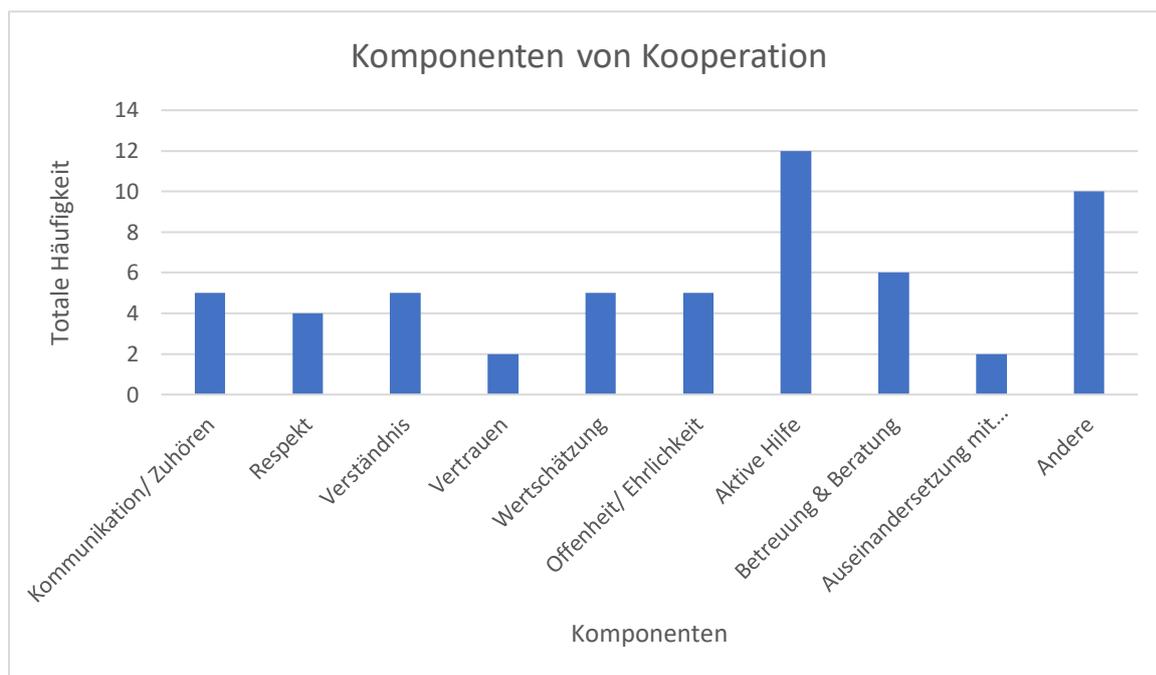


Abbildung 16 Elterliche Angaben zu Komponenten von Kooperation

4.1. Ergebnisse Hypothese 1

Voranalyse

Im Zuge der Voranalyse wurden die Variablen auf Interkorrelationen untersucht, um einzelne Variablen mit hohen Korrelationen aus dem Modell ausschließen zu können und so eine statistisch fundierte Aussage über den Einfluss des Modells auf die abhängige Variable voraussagen zu können. Für die Berechnung des ersten Modells wurden im Zuge der Voranalyse der Zusammenhang zwischen den unabhängigen Variablen Geschlecht, Behinderungsform(en), Lehrplan und Schularart betrachtet. Es zeigten sich keine signifikanten Interkorrelationen zwischen den Prädiktorvariablen, weshalb alle in das Modell aufgenommen wurden.

Zudem wurden im Vorfeld der Berechnung die Voraussetzungen einer logistischen Regression überprüft. Durch die kleine Gesamtstichprobe gab es in einigen Ausprägungen der ordinalskalierten Variablen zu wenige Fälle. Jene Variablenausprägungen, die Werte < 3 aufwiesen, wurden mit anderen Kategorien derselben Variablen zusammengefasst, um aussagekräftige Ergebnisse zu erhalten.

Im Zuge dessen wurde bei der Variable *Gesamtkooperation* die Kategorie „Mittelmäßig“ mit der Kategorie „Gut“ zusammengefasst, da in der Kategorie „Mittelmäßig“ lediglich ein Fall vorhanden war.

Ergebnisse

Formulierte Hypothese 1: Die Wahrnehmung von Kooperation und Zusammenarbeit ist abhängig von schulbezogenen und soziodemographischen Gegebenheiten.

Formulierte Hypothese 1a: Die Zufriedenheit mit der Kooperation zwischen Eltern und Unterstützungspersonen unterscheidet sich je nach besuchter Schulform der Jugendlichen.

Formulierte Hypothese 1b: Die Zufriedenheit mit der Kooperation zwischen Eltern und Unterstützungspersonen unterscheidet sich je nach Lehrplan, nach welchem die*der Jugendliche unterrichtet wird.

Formulierte Hypothese 1c: Die Zufriedenheit mit der Kooperation zwischen Eltern und Unterstützungspersonen unterscheidet sich je nach Geschlecht ihres Kindes.

Formulierte Hypothese 1d: Die Zufriedenheit mit der Kooperation zwischen Eltern und Unterstützungspersonen unterscheidet sich je nach Behinderung ihres Kindes.

Aufgrund der binären Ausprägung der abhängigen Variable wurde eine binär-logistische Regression berechnet. Es wurde die Methode der Regression schrittweise vorwärts nach Likelihood-Ratio gewählt. Im Zuge der Berechnungen wurden keine Variablen aufgenommen, was bedeutet, dass keine der Einflussvariablen einen signifikanten Einfluss auf die wahrgenommene Kooperation zwischen Eltern und Unterstützungspersonen hat.

Hypothese 1a-d müssen deshalb verworfen und die Nullhypothese angenommen werden. Die Zufriedenheit mit der Kooperation zwischen Eltern und Unterstützungspersonen wird daher nicht von schulbezogenen und soziodemographischen Gegebenheiten, wie der Schulform, dem Lehrplan, dem Geschlecht oder der Behinderungsform, beeinflusst.

4.2. Ergebnisse Hypothesen 2, 3 und 4

Voranalyse

Für die Berechnung der übrigen drei Hypothesen wurde ein gemeinsames Modell berechnet. Im Zuge der Voranalysen wurden auch hier die Interkorrelationen berechnet, welche keine Zusammenhänge zwischen den unabhängigen Variablen aufwiesen.

Auch für die Berechnung dieses Modells wurden im Vorfeld die Voraussetzungen einer logistischen Regression überprüft und vereinzelt Zusammenfassungen in den Kategorien vorgenommen. Jene Variablenausprägungen, die Werte < 3 aufwiesen, wurden mit anderen Kategorien derselben Variablen zusammengefasst.

Für die Variable *Zeit* wurden Änderungen vorgenommen, indem die vier vorhandenen Kategorien in binäre Ausprägungen der Variable umgewandelt wurden. Dementsprechend wurden die Variablenausprägungen „Nie“ und „Selten“ zu „Nicht häufig“ und die Ausprägungen „Manchmal“ und „Oft“ zu „Häufig“ zusammengefasst, sodass in jeder Kategorie mindestens zehn Fälle vorhanden waren.

Infolgedessen wurde aufgrund der binären Ausprägung der abhängigen Variable ebenfalls eine binär-logistische Regression berechnet.

Ergebnisse

Für die Berechnung der zweiten, dritten und vierten Hypothese wurden Gesamtkooperation als abhängige Variable und Beziehung, Zeit und Elternexpertise als unabhängige Variablen herangezogen. Es wurde eine binär-logistische Regression mit der Methode schrittweise vorwärts nach Likelihood-Ratio angewendet, um explorativ zu erfassen, welche Variable(n) den größten Einfluss auf die Gesamtkooperation haben und wie sich dieser Einfluss mit dem Hinzufügen der jeweiligen Variablen(n) verändert.

Die Ergebnisse zeigen, dass die Kooperation durch die Beziehung zwischen Eltern und Unterstützungspersonen beeinflusst wird. 19.2% (Cox & Snell) bzw. 28.4% (Nagelkerke) der Varianz der Einschätzung der Gesamtkooperation können signifikant ($p < .05$) durch die Beziehung zwischen den Personen erklärt werden. Die relevanten statistischen Kennwerte sind in Tabelle 3 zu finden.

Prädiktor	95% KI für Exp (B)			
	B (SE)	Unterer Wert	Exp (B)	Oberer Wert
Konstante	2.02 (0.753)	.06		
Beziehung	-2.30 (1.072)	.01	.10	.82

$R^2 = .192$ (Cox & Snell), $.284$ (Nagelkerke) ($p = .032^{**}$); $\chi^2 = 5.12$ * $p < .05$, ** $p < .01$

Tabelle 3 Statistische Kennwerte zur binären logistischen Regression zur Vorhersage der Gesamtkooperation

Der negative Koeffizient weist darauf hin, dass Eltern, die die Beziehung zu Unterstützungspersonen niedriger einstufen, die Gesamtkooperation höher einschätzen als Eltern, die höhere Einstufungen in Beziehungsaspekten aufweisen. Da die Einschätzungen der Eltern im Zuge der Elternerhebung allgemein sehr positiv ausfielen, kann hierbei nur zwischen den Variablenausprägungen „gut“ und „sehr gut“ differenziert und die Ergebnisse in Hinblick auf diese beurteilt werden. Dementsprechend ergibt sich, dass Eltern, die die Beziehung zu Unterstützungspersonen als „gut“ einstufen, Gesamtkooperation als sehr gut einschätzten. Dahingegen waren Eltern, die die Beziehung als „sehr gut“ befanden, unzufriedener mit der Gesamtkooperation.

Für die formulierten Hypothesen kann nach der Berechnung des Gesamtmodells folgendes festgehalten werden:

Formulierte Hypothese 2: Umso positiver die Eltern die Beziehung zu Unterstützungspersonen wahrnehmen, umso höher stufen sie ihre Kooperationserfahrungen ein.

Für die genauere Ermittlung der Beziehungsebene wurde ebenfalls eine Faktorenanalyse angedacht. Da die Datengrundlage aber für eine Faktorenanalyse nicht ausreichend ist, wurden einzelne Spearman-Korrelationen der dreizehn vorgegebenen Items zu Beziehung mit der Gesamtbewertung von Beziehung korreliert. Für die vorliegende Stichprobe ergeben sich dadurch folgende Ergebnisse:

Betrachtet man die elterliche Einschätzung der Beziehung zu Unterstützungspersonen auf Itemebene, so zeigt sich, dass vor allem vier Aspekte besonders in den Vordergrund treten: Die Ergebnisse zeigen, dass das *Verständnis* der Unterstützungsperson gegenüber den Eltern/Erziehungsberechtigten signifikant korreliert. Es zeigte sich ein Zusammenhang von $r_s = .34$ ($p < .05$), was bedeutet, dass je eher Eltern sich von der Unterstützungsperson verstanden fühlen, desto eher bewerten sie auch die Beziehung zu dieser positiv. Auch zeigte sich für wahrgenommene *Wertschätzung* im Umgang mit dem Kind ein signifikantes Ergebnis mit einem Zusammenhang von $r_s = .38$ ($p < .05$). Eltern, die den Umgang der Unterstützungsperson mit dem Kind als wertschätzend empfinden, stufen die Beziehung ebenfalls positiver ein. Ein weiterer Zusammenhang wurde zudem zwischen der Vermittlung von *Sicherheit und Zuversicht* und der Einschätzung der Beziehung gefunden: $r_s = .40$ ($p < .05$), somit bewerteten Eltern die Beziehung positiver, wenn die Unterstützungspersonen den Eltern Sicherheit und Zuversicht vermitteln. Auch das Item zu *Vertrauen* wies einen Zusammenhang von $r_s = .39$ (p

< .05) auf. Umso mehr Eltern/Erziehungsberechtigte der Unterstützungsperson vertrauen, umso positivere Werte gaben sie auch bei der Variable „Beziehung“ an.

Die weiteren neun Items zu Beziehung wiesen keine signifikanten Korrelationen auf. Die gesamte Korrelationsmatrix ist in Anhang B zu finden.

Darüber hinaus wurde zum besseren Verständnis der Datenlage und zur Einordnung der Ergebnisse eine Korrelation zwischen der Anzahl der von den Eltern angeführten Komponenten der Kooperation mit der Beziehung berechnet. Dabei war es von Interesse, ob die Variable Beziehung mit den Definitionen bzw. der genauen Vorstellung von Müttern und Vätern hinsichtlich Kooperation korrelierte.

Die Berechnungen zeigen, dass es einen signifikanten positiven Zusammenhang von $r_s = .48$ ($p < .05$) zwischen der Einschätzung der Beziehung durch die Eltern und der Anzahl der angegebenen Kooperationskomponenten gibt. Umso mehr Komponenten angegeben wurden, umso zufriedener waren die Eltern mit der Beziehung zu den Unterstützungspersonen.

Formulierte Hypothese 3: Die Wahrnehmung der zeitlichen Verfügbarkeit beeinflusst die Höhe der Zufriedenheit in der Kooperation positiv.

Zeit erwies sich in der Berechnung zur Erklärung der Gesamtkooperation als nicht signifikant. Auch einfache Berechnungen nach Spearman zeigten keinen signifikanten Zusammenhang zwischen der wahrgenommenen Häufigkeit von Gesprächen und der Einschätzung der Kooperation mit Unterstützungspersonen.

Betrachtet man allerdings die elterliche Zufriedenheit mit der Zeit²¹, die sich Unterstützungspersonen für die Heranwachsenden nehmen, so zeigt sich ein signifikanter Zusammenhang von $r_s = .35$ ($p = .05$). Umso zufriedener Eltern mit der Zeit sind, die Unterstützungspersonen in ihre Kinder investieren, umso positiver bewerten sie die Gesamtkooperation.

Dementsprechend ist es nicht wichtig, wie häufig Gespräche tatsächlich stattfinden, sondern wie zufrieden Eltern/Erziehungsberechtigte mit der investierten Zeit der Unterstützungspersonen sind.

²¹ Berechnung mittels Frage 18 des Elternfragebogens

Formulierte Hypothese 4: Umso eher Eltern sich als Expert*innen für ihre Kinder wahrnehmen, umso höher schätzen sie ihre Kooperationserfahrungen ein.

Die Elternexpertise wies keinen signifikanten Einfluss auf die Einschätzung der Gesamtkooperation auf. Auch Korrelationsberechnungen mit der Gesamtkooperation außerhalb des allgemeinen Modells erwiesen sich als nicht signifikant. Damit scheint die elterliche Expertise nicht mit der Gesamtkooperation in Zusammenhang zu stehen.

4.3. Zusammenfassung der Ergebnisse

In Hinblick auf die Beantwortung der Forschungsfrage wurden in der vorliegenden Masterarbeit Einflussvariablen auf die Kooperation zwischen Eltern und inner- sowie außerschulischen Unterstützungspersonen untersucht. Im Vorfeld der Berechnungen wurden Komponenten von Kooperation extrahiert, welche Mütter und Väter in einer offenen Frage nach der Definition von Kooperation angegeben hatten. Die Komponenten weisen auf eine hohe Relevanz von Beziehungsfaktoren zwischen Eltern/Erziehungsberechtigten und Unterstützungspersonen hin. Auch in den statistischen Berechnungen konnte die Variable Beziehung als einzige Einflussvariable auf die Einschätzung der Gesamtkooperation bestimmt werden. Eltern, die ihre Beziehung zu Unterstützungspersonen als „gut“ einstufen, weisen höhere Werte in der Einschätzung der Gesamtkooperation auf als Eltern, die die Beziehung zu Unterstützungspersonen als „sehr gut“ einstufen. In Hinblick auf die zugrundeliegenden Hypothesen ist hierbei festzustellen, dass die Effekte in die gegenläufige Richtung ausfallen, was im Zuge des folgenden Kapitels diskutiert wird.

Andere angenommenen Einflussgrößen, wie die Lehrplanzuordnung, die Art der Schule, das Geschlecht, die Behinderungsform oder die Häufigkeit an Gesprächen sowie die Einschätzung der eigenen Elternexpertise erwiesen sich als nicht signifikant in Hinblick auf die wahrgenommene Kooperation. Ein positiver Zusammenhang konnte zwischen der Zufriedenheit mit der zeitlichen Verfügbarkeit und der Zufriedenheit mit der Kooperation nachgewiesen werden.

Im folgenden Kapitel werden die soeben dargestellten Ergebnisse diskutiert und in die Forschungsliteratur eingeordnet.

5 DISKUSSION UND RESÜMEE

Im folgenden abschließenden Kapitel erfolgt die Diskussion der Ergebnisse der vorliegenden Masterarbeit. Dazu werden jene mit den theoretischen Ausführungen der Masterarbeit unter Einbeziehung eigener Überlegungen und Erklärungsmodelle in Zusammenhang gebracht. Die Ergebnisse werden so in Hinblick auf die zugrundeliegenden Hypothesen in den Fachdiskurs eingeordnet und Erklärungsmodelle für abweichende Resultate gesucht. Die Verknüpfung der Teile dient dazu, die Forschungsfrage *„Wie beurteilen Eltern die Kooperation zwischen ihren Kindern mit Behinderung, ihnen selbst sowie inner- und außerschulischen Unterstützungspersonen für den Übergangsprozess von der SEK I in die SEK II oder in eine Beschäftigung?“* zu beantworten.

Darüber hinaus werden Limitierungen der Datenerhebung diskutiert und in die Diskussion mit eingebunden.

Mit Hilfe von Elternfragebögen konnten verschiedene Ansichten, Meinungen, Einschätzungen und Bewertungen von Müttern und Vätern in Hinblick auf die derzeitigen Kooperationen in Übergangsprozessen von Jugendlichen mit Behinderung erhoben werden. Die im Vorfeld formulierten Hypothesen wurden durch statistische Berechnungen überprüft und es konnte die Einflussvariable „Beziehung“ für die Kooperationszufriedenheit von Eltern ermittelt werden.

In der theoretischen Auseinandersetzung mit den Übergangsprozessen von Jugendlichen mit Behinderung hat sich gezeigt, dass diese besonders vulnerable Phasen in der Bildungs- und Berufslaufbahn von jungen Menschen darstellen. Besonders die Konfrontation mit gesellschaftlichen Erwartungen und Vorurteilen, dass erworbene und mitgebrachte Kompetenzen nicht ausreichend für die Arbeitswelt seien (vgl. Von Schwanenflügel, 2013) sowie die Konfrontation mit Rollenveränderungen (Heimlich, 1997) oder individuellen Bewältigungsschwierigkeiten stellen die Heranwachsenden vor enorme Herausforderungen. Die individuellen Anforderungen, zusammen mit gesellschaftlichen Benachteiligungen und Einschränkungen im Sinne von sozialer Ungleichheit und den allgemeinen Herausforderungen des Übergangsprozesses, führen zu großen Verunsicherungen der jungen Persönlichkeiten (Fasching, 2019b). Wie die Jugendlichen mit Behinderung mit all diesen Anforderungen und Unsicherheiten umgehen, beeinflusst in Folge maßgeblich das Gelingen oder Misslingen von Übergangsprozessen. Aus der Literatur ist bekannt, dass durch umfassende Unterstützungsleistungen die vielfältigen Herausforderungen adäquat bewältigt werden können (Fasching, 2017; Fasching & Fülöp, 2017; Geppert, 2017; Graf, 2012). Die Unterstützung durch

das soziale Umfeld der Jugendlichen bringt Stabilität und Sicherheit und soll die Adoleszenten dazu ermutigen, sich den Prozess zuzutrauen.

Die wichtigsten Unterstützer*innen der jungen Menschen sind ihre Eltern. Jene sind auf das Wohl ihrer Kinder bedacht und wünschen sich für sie das Beste. Eltern werden als die primären Berater*innen ihrer Kinder betrachtet, die in allen Lebenslagen zur Verfügung stehen (Ecarius et al., 2017; Felbermayr et al., 2018), weshalb sie auch die primären Ansprechpersonen der Jugendlichen in beruflichen und ausbildungsbezogenen Fragestellungen sind. In der Zeit der Übergangsplanung und der Vorbereitung auf den Übergang sind sowohl Heranwachsende als auch Eltern mit unterschiedlichen Sorgen und Fragen konfrontiert, die sie nicht innerfamiliär lösen können, sondern derer es der Unterstützung professioneller Akteur*innen bedarf. Besonders für den Übergangsprozess und die Planung desselbigen werden die kontinuierliche Einbeziehung und die aktive Beteiligung von Jugendlichen mit Behinderung und ihren Eltern betont. Kooperationsprozesse zwischen Heranwachsenden mit Behinderung, ihren Eltern und inner- sowie außerschulischen Professionist*innen stellen ein maßgebliches Kriterium für eine erfolgreiche Planung von Übergängen dar (Francis et al., 2019; Soriano, 2006).

Kooperationsprozesse zwischen Jugendlichen, ihren Eltern und Professionist*innen sind von vielfältigen Faktoren abhängig. In der Forschungsliteratur ließen sich mehrere relevante Faktoren herausfiltern, die mit dem Gelingen von Kooperation in Verbindung gebracht werden. Im Zuge der Masterarbeit wurden einige davon untersucht.

Einhergehend mit der Forschungsliteratur ließen sich in der Elternbefragung Faktoren für eine gelungene Zusammenarbeit herausfiltern. Eltern beschreiben dabei Beziehungsfaktoren als relevante Komponenten von Kooperation. Sie gaben an, dass für eine gute Zusammenarbeit eine aktive Beteiligung und Hilfe der Unterstützungspersonen sowie Betreuung und Beratung durch diese notwendig ist. Auch Soriano (2002, 2006) betont, dass die aktive Beteiligung der professionellen Fachkraft essentiell für den Übergangsplanungsprozess ist, da sie die Eltern in der Suche nach Praktikumsstellen oder möglichen Arbeitsplätzen unterstützen und fachliches Wissen mit den Eltern teilen kann. Professionist*innen, die „nur“ beraten und nicht selbstständig aktiv werden und die Initiative ergreifen, um den Jugendlichen zu einem „guten Leben“ zu verhelfen, werden von Eltern als weniger kooperativ angesehen (Bacon & Causton-Theoharis, 2013; Blue-Banning et al., 2004; Eckert et al., 2012; Lo & Bui, 2020; Sodogé & Eckert, 2007; Soriano, 2002; Trainor et al., 2019). Durch die Aktivität der Unterstützungspersonen wird den Eltern Entlastung geboten, indem ihnen Aufgaben und Verantwortung teilweise abgenommen werden. Die vielfältigen Herausforderungen eines

Lebens mit einem Kind mit Behinderung sind in der Fachliteratur vielfach diskutiert. Eckert (2007) und andere weisen auf die Wichtigkeit der Wahrnehmung der elterlichen Bedürfnisse und ihrer Entlastung als Teil der Kooperation hin. Damit Eltern ihre Kinder während des Übergangsprozesses unterstützen können, ist es vor allem wichtig, dass die elterlichen Sorgen, Ängste und Verunsicherungen von professionellen Unterstützungspersonen ebenso in die Beratung integriert werden (Wilken, 2003). Allen voran stehen die elterlichen Sorgen um die Zukunft des Kindes und den Zugang zum Arbeitsmarkt, mit dem sich viele Eltern überfordert fühlen. Sie wünschen sich ein möglichst selbstständiges Leben für ihre Kinder, kennen aber auch die gesellschaftlichen Einschränkungen, mit denen sie konfrontiert werden (vgl. A. Eckert, 2007b). Die Übernahme von Verantwortung durch professionelle Fachkräfte und die aktive Beteiligung an Planungsprozessen könnten für Eltern eine Entlastung in ihren möglichen Sorgen und Gedanken an die berufliche Zukunft ihres Kindes darstellen.

Die durch die Eltern angesprochenen Beziehungsebenen können mit den „Haltungen in der Zusammenarbeit“ nach Eckert und Kolleg*innen (2012) in Verbindung gebracht werden. Auch im Zuge des Forschungsprojektes konnten diese Ergebnisse bestätigt werden, da die Haltung der inklusionspädagogischen Fachkräfte eine wichtige Rolle in der Kooperation spielt. Besonders lösungs- und ressourcenorientierte Ansätze, die nahe an der Lebenswelt von Jugendlichen mit Behinderung und deren Familien liegen, werden von Eltern als besonders wichtig hervorgehoben (Fasching et al., 2019; Felbermayr, unveröffentlicht). Wesentliche Komponenten von Kooperation, die durch die Eltern im Zuge des Elternfragebogens angegeben wurden, sind auch in verschiedenen Studien zu finden. Dies beinhaltet vor allem Wertschätzung (Baum & Wagner, 2014), Ehrlichkeit (Blue-Banning et al., 2004; Sodogé & Eckert, 2007), Akzeptanz (Blue-Banning et al., 2004; Fabel-Lamla & Thielen, 2011), Vertrauen (Blue-Banning et al., 2004; A. Eckert, 2007b; Eckert et al., 2012; Sodogé & Eckert, 2007; Spiess, 2015), Informationsaustausch (Mazzotti & Rowe, 2015), Gleichberechtigung (Eckert et al., 2012; Fabel-Lamla & Thielen, 2011), Respekt (Baum & Wagner, 2014; Blue-Banning et al., 2004) und Kommunikation/Zuhören (Sodogé & Eckert, 2007). Gerade in Hinblick auf Kooperation konnte in der Studie von Blue-Banning und Kolleg*innen (2004) nachgewiesen werden, dass für Eltern die Häufigkeit an Kommunikation mit Fachkräften zwar wichtig ist, viel mehr aber noch die qualitative Gestaltung der Kommunikation ausschlaggebend für eine gelungene Kooperationspartnerschaft erlebt wird. Dieses Ergebnis konnte auch in der vorliegenden Erhebung gefunden werden: Die Häufigkeit der Kontakte zwischen Eltern und Unterstützungspersonen erwies sich als keine signifikante Einflussgröße auf die Zufriedenheit mit der Kooperation, aber bei der elterlichen Zufriedenheit mit den Kontakten zu

Unterstützungspersonen konnte ein signifikanter Zusammenhang festgestellt werden. Daraus kann abgeleitet werden, dass nicht die Quantität der Kontakte ausschlaggebend für die Zufriedenheit mit der Kooperation ist, sondern viel eher die Qualität der Kontakte einen Einfluss aufweist.

Gerade auch die Qualität der Beziehung zwischen Eltern und Unterstützungspersonen erwies sich als Einflussvariable auf die elterliche Zufriedenheit mit der Kooperation. Viele Studien publizieren, dass die Beziehung zwischen Eltern und Unterstützungspersonen ausschlaggebend für eine gelungene Kooperation ist (Baum & Wagner, 2014; Blue-Banning et al., 2004; A. Eckert, 2014a; Love et al., 2017; Wilson, 2020). Die Richtung des in der Masterarbeit gefundenen Einflusses besagt, je schlechter die Beziehung zwischen Eltern und Unterstützungspersonen ist, umso höher ist die Zufriedenheit mit der Kooperation. Dies zeigt sich als gegenläufiger Effekt zu den in der Literatur publizierten und erscheint daher zunächst überraschend. Betrachtet man die Ergebnisse genauer, kann festgestellt werden, dass die Variable „Beziehung“ lediglich zwei Ausprägungen aufweist, nämlich „Gut“ und „Sehr gut“. Daraus lässt sich schlussfolgern, dass Eltern, die die Beziehung zu Unterstützungspersonen als „Gut“ einstufen zufriedener mit der Kooperation sind als Eltern, die die Beziehung als „Sehr gut“ einstufen.

Ein Erklärungsmodell des entgegenlaufenden Zusammenhanges könnte sein, dass Eltern, die die Beziehung zu Unterstützungspersonen als „Sehr gut“ beurteilen auch höhere Erwartungen an die Leistungen und die Verfügbarkeiten der Unterstützungspersonen stellen, welche diese nicht erfüllen können, sodass die Zufriedenheit mit der Kooperation sinkt. Einen Hinweis auf dieses Erklärungsmodell gibt der gefundene signifikante Zusammenhang zwischen der Einstufung der Beziehung und der Anzahl an angegebenen Komponenten für die Definition von Kooperation. Diese Variablen korrelierten positiv – umso höher die Beziehung eingestuft wurde, umso mehr Komponenten wurden angegeben. Daraus kann abgeleitet werden, dass Eltern, die eine sehr gute Beziehung zu den Unterstützungspersonen angeben auch eine genaue Vorstellung davon haben, was sie unter Kooperation verstehen. Ob diese Definitionen und Verständnisweisen aufgrund der sehr guten Beziehung entstanden sind, oder ob die sehr gute Beziehung durch die vordefinierten Vorstellungen von Kooperation gebildet wird, kann aus dem Zusammenhang nicht herausgelesen werden. Dennoch lässt sich ableiten, dass eine mögliche Mediatorvariable des Einflusses von Beziehung auf die Gesamtkooperation die elterlichen Erwartungen an die Unterstützungspersonen darstellen können. Auch in anderen Studien wurde von elterlichen Erwartungen berichtet, die über die Möglichkeiten von Unterstützungspersonen hinausgehen. Beispielsweise gaben Eltern an, dass sie sich

Engagement der Fachkräfte wünschten, das über die vorgegebenen rechtlichen Anforderungen hinausgeht und die ihren Job nicht nur für das Geld machen, sondern weil sie echtes Interesse am Wohlergehen der Kinder zeigen (Blue-Banning et al., 2004; Sodogé & Eckert, 2007). Eine hohe Erwartung an Kooperationsprozesse und eine genaue Vorstellung davon, wie Kooperation auszusehen und stattzufinden hat, korreliert zwar positiv mit sehr guten Beziehungserfahrungen der Eltern, erweist sich aber für die Zufriedenheit mit der Gesamtkooperation im Zuge der Übergangsprozesse von Jugendlichen mit Behinderung als Hindernis. Gerade auch die hohe Anzahl an Eltern (beinahe 50%), welche eine aktive Beteiligung der Unterstützungspersonen an Kooperationsprozessen als Komponente einer guten Kooperation definieren, können auf diese Erwartungshaltungen hinweisen. In Hinblick darauf müssten die Definitionen von Beziehung für zukünftige Forschungen genauer erörtert werden und sich eingehend mit der Frage beschäftigen, was eine „gute“ Beziehung von einer „sehr guten“ unterscheidet, um treffsicher Erklärungen für die Auswirkungen dieser auf die Zufriedenheit mit Kooperation ableiten zu können.

Als weitere wichtige Einflussvariable für eine gelungene Kooperation konnte in der Literatur die Einschätzung der eigenen elterlichen Expertise festgestellt werden. Dies ließ sich in der vorliegenden Masterarbeit nicht als Einflussvariable nachweisen. Eine mögliche Erklärung stellt dabei die Unterscheidung zwischen der tatsächlichen Wahrnehmung der Eltern als Expert*innen für ihre Kinder und der Einschätzung dessen, wie Eltern sich in ihrer Expertise von Professionist*innen wahrgenommen fühlen, dar. Während in der Fachliteratur vielfach die Rede davon ist, dass Eltern von misslungenen Übergangsprozessen erzählten, wenn sie sich in ihrer elterlichen Kompetenz nicht ernst und wahrgenommen fühlten (Blue-Banning et al., 2004; Cavendish & Connor, 2018; Chandroo et al., 2020; Connor & Cavendish, 2018; A. Eckert, 2014a; Hetherington et al., 2010; Kern et al., 2012; Lo & Bui, 2020; Trainor et al., 2019), so sind doch kaum Ergebnisse publiziert, welche sich mit den tatsächlichen Zusammenhängen der eigenen elterlichen Einschätzung und der Zufriedenheit mit Kooperation beschäftigen. Viel eher stehen dabei jene Prozesse im Vordergrund, wie die elterliche Expertise von Professionist*innen wahrgenommen wird und diese subjektive Wahrnehmung sich in weiterer Folge auf die Einschätzung von Kooperation auswirkt.

Die Unterscheidung zwischen der eigenen und fremden Wahrnehmung von Elternexpertise kann auch erneut in Zusammenhang mit Beziehung betrachtet werden. Zusammenhänge zwischen Verständnis der Unterstützungspersonen sowie der Vermittlung von Sicherheit und Zuversicht durch jene an Eltern korrelierten positiv mit Beziehung. Dementsprechend wiesen

Eltern höhere Werte in ihrer Einschätzung der Beziehung zu den Unterstützungspersonen auf, umso höher sie das Verständnis der Unterstützungspersonen bewerteten und auch umso eher sie das Gefühl hatten, Sicherheit und Zuversicht vermittelt zu bekommen.

Die in der Literatur postulierten Zusammenhänge von schulbezogenen und soziodemographischen Gegebenheiten mit Kooperation konnten für keine der Variablen festgestellt werden.

Bisherige Forschungen postulieren, dass sich Geschlecht, Lehrplan, Art der Beschulung und Behinderungsform auf die Übergangsprozesse von Jugendlichen mit Behinderung auswirken (Fasching, 2017; Fasching & Biewer, 2012; Fasching & Mursec, 2010; Grigal & Neubert, 2004). Dies bedeutet jedoch nicht, dass jene Faktoren gleichzeitig auch Einflussvariablen von Kooperation darstellen. In vorherigen Studien an der Universität Wien konnten zwar Zusammenhänge festgestellt werden, die besagten, dass sich soziodemographische und schulbezogene Gegebenheiten auf den Übergangsprozess von Jugendlichen mit Behinderung auswirken; diese beeinflussen aber Kooperationsprozesse zwischen Eltern und Unterstützungspersonen nicht.

Es könnte sein, dass die Erklärung für einen fehlenden Zusammenhang in der kleinen Stichprobengröße liegt, aufgrund derer in den Ausprägungen der soziodemographischen und schulbezogenen Variablen keine gleichmäßige Verteilung gefunden werden konnte, um eventuelle Unterscheidungen zu treffen oder Einflüsseffekte in den Daten sehen zu können.

Aus diesem Grund wird im Folgenden auf die Limitierungen der vorliegenden Erhebung und der Studie eingegangen.

Limitierungen in der Datenerhebung und im Forschungszugang

Stichprobengröße

Limitierungen im Zuge der vorliegenden Masterarbeit lassen sich vor allem auf eine kleine Stichprobengröße zurückführen. Aufgrund dieser lassen sich keine allgemeingültigen Schlussfolgerungen auf die Gesamtpopulation ziehen - diese müssen im Zuge einer größeren Stichprobe erhoben und überprüft werden (Field, 2009, S. 34f.). Zudem sind fehlende Angaben von Eltern, wie sie in Fragebögen fast immer auftreten, bei kleinen Stichproben besonders problematisch, da die Fälle je Variable bzw. Variablenausprägung nochmals verringert werden. In Kombination mit den geringen Skalenniveaus (Ordinalskala) der zur Berechnung herangezogenen Variablen führt dies dazu, dass innerhalb der einzelnen Variablenausprägungen nur eine sehr geringe Anzahl an Fällen vorhanden war. Dadurch

mussten teilweise Kategorien zusammengefasst werden, was die Aussagegenauigkeit beeinträchtigt. Beispielsweise mussten bei der abhängigen Variable „Gesamtkooperation“ die Kategorien so zusammengefasst werden, dass lediglich eine binäre Ausprägung dieser Variable vorhanden war, was zu einem weniger aussagekräftigen Modell führt. Bei höheren Zahlen in den einzelnen Ausprägungen der Variablen lassen sich genauere Aussagen treffen. Auch in Hinblick auf die Kategorisierungen der Variable „Beziehung“, welche die Ausprägungen „Gut“ und „Sehr gut“ enthielt, sind die vorliegenden Ergebnisse wenig differenziert.

Für die geringe Stichprobengröße konnten mehrere Erklärungsmodelle gefunden werden. Zum einen könnte der geringe Rücklauf auf die Art der Rekrutierung zurückzuführen sein. Eine Erhebung mittels Elternfragebogen und das Erreichen von Erziehungsberechtigten stellt für den Forschungsprozess eine Herausforderung dar, da nur in seltenen Fällen mit den Eltern direkt in Kontakt getreten werden kann, sondern Befragungen oder Erhebungen oftmals über sogenannte Gatekeeper erfolgen. Blanton und Kolleginnen (2006) gehen davon aus, dass die Rekrutierung von Studienteilnehmer*innen den schwierigsten Teil des Forschungsprozesses darstellt und oft der Unterstützung und Hilfe durch Personen bedarf, die mit den potentiellen Studienteilnehmer*innen direkt arbeiten oder in Kontakt stehen. Bei dieser Datenerhebung übernahm die Bildungsdirektion für Wien die Funktion des Gatekeepers. Die Vorbereitung der Elternfragebögen wurde an der Universität Wien im Zuge des Forschungsprojektes finanziert und durchgeführt, wobei in weiterer Folge alle 382 Fragebögen, nach Schulen sortiert und für jede Schule einzeln vorbereitet, in die Bildungsdirektion gebracht wurden, von wo aus sie an die Schulen und damit auch an Lehrer*innen und in weiterer Folge die Jugendlichen mit Behinderung und ihre Eltern verteilt werden sollten. Damit kam der Bildungsdirektion für Wien sowie einzelnen Direktor*innen und Lehrer*innen innerhalb der Schulen eine enorm wichtige Rolle in der Verteilung der Fragebögen zu. Sie mussten nicht nur gewillt sein zu kooperieren und an der Untersuchung mitzuwirken, sondern sie mussten auch aktiv jene Schüler*innen auswählen, welche in die Stichprobe passten und die Fragebögen in der richtigen Sprache verteilen.

Diese Gatekeeper-Funktionen sowohl der Bildungsdirektion für Wien als auch der einzelnen Schulen sind im Zuge des Forschungsprozesses einerseits relevant, um Zugang zum Forschungsfeld zu erhalten und die Studienteilnehmer*innen möglichst direkt erreichen zu können, bergen aber andererseits auch Nachteile für Forscher*innen, da durch Gatekeeper oft Einschränkungen in Kauf genommen werden müssen. Die Funktion von Gatekeepern und ihre Relevanz für die Forschung wurde in mehreren Publikationen diskutiert (siehe bei Clark, 2011; Williams, 2020). Gründe für mögliche Einschränkungen, die durch Gatekeeper entstehen sind

beispielsweise der Schutz von besonders vulnerablen Gruppen oder von sich selbst, institutionalisierte Praktiken oder auch die Möglichkeit, dass die Forschungsergebnisse nicht vorteilhaft für einen selbst sind (Williams, 2020). All diese Faktoren könnten auch in der vorliegenden Datenerhebung im Zuge der Kooperation mit der Bildungsdirektion wirksam geworden sein.

Die Mitarbeitenden des Fachbereich Inklusion / Diversität / Sonderpädagogik (kurz: FIDS) an der Bildungsdirektion für Wien, unter der Leitung von Mag. Dr. Rupert Corazza, werden als Expert*innen ihres Feldes angesehen, die das Forschungsfeld detailliert und langjährig kennen. Ihre Erfahrungen mit Schüler*innen mit Behinderung im österreichischen Schulsystem waren relevant für die Datenerhebung dieser Masterarbeit. Die Zusage zur Kooperation von Dr. Corazza war enorm wichtig für den Zugang zum Forschungsfeld „Schule“ und der Erhebung der Kooperationserfahrungen von Eltern von Jugendlichen mit Behinderung am Übergang von der Pflichtschule in eine weiterführende (Aus-)Bildung oder in die Beschäftigung. Durch diese Kooperation konnten die Fragebögen über die Schulen an die jeweiligen Eltern verteilt werden. Aufgrund der geringen Rücklaufquote müssen diese aber nun rückblickend für die Einordnung der Forschungsergebnisse und als Erklärungsfaktoren von möglichen Limitierungen reflektiert werden, denn trotz der enormen Wichtigkeit der Bildungsdirektion im Forschungszugang zu den Schulen, hat diese in ihrer Funktion als Gatekeeper auch einen Einfluss auf die Rekrutierung und die Vorbereitung der Erhebung genommen. Zum einen wurde auf Anraten der Bildungsdirektion eine Kürzung der Liste möglicher Schulen von 70 auf 26 vorgenommen, mit der Begründung, dass lediglich in jenen 26 Schulen Schüler*innen mit Behinderung beschult wurden, die sich gerade am Übergang von der SEK I in die SEK II befanden. Rückblickend stellt sich nun die Frage, ob in den ausgeschlossenen 44 Schulen nicht doch auch Schüler*innen gewesen wären, die als Teilnehmer*innen für die Erhebung rekrutiert werden hätten können. Möglicherweise fand hier ein vorzeitiger Selektionsprozess statt, der einen maßgeblichen Einfluss auf die Stichprobengröße hatte.

Zum anderen wurde in Hinblick auf die Verteilung der Fragebögen eine große Verantwortung an die Bildungsdirektion für Wien übergeben, indem diese die endgültige Verteilung der Fragebögen organisieren sollte. Hierbei stellt sich nun die Frage, ob es im Zuge der Weiterteilung der Fragebögen zu einer fehlerhaften oder ungenauen Verteilung jener kam. Aufgrund des knappen Zeitfensters bis zum Schulende eines außergewöhnlich belastenden Schuljahres,²² könnten mehrere Fragebögen nicht an Eltern ausgegeben worden sein. Hierbei

²² Auf die Belastungen aufgrund von COVID-19 wird im Laufe dieses Kapitels weiter unten eingegangen

wäre eine direkte Kontaktherstellung zu den jeweiligen Schulen und die Etablierung einer Kontaktperson je Schule sinnvoll gewesen, um einerseits direkten Kontakt zu den am Verteilungsprozess beteiligten Personen herzustellen und etwaige Fragen zu erklären, andererseits auch, um aufgrund von Beziehung und Verfügbarkeit zu und von den Forscher*innen Motivation herzustellen, den Forschungsprozess zu unterstützen. Dies scheint vor allem wichtig zu sein, weil Eltern/Erziehungsberechtigte die Kooperationsprozesse mit Lehrpersonal, welches auch die Fragebögen verteilen sollte, bewerten sollte. In Hinblick darauf könnten Unsicherheiten bei den Lehrer*innen aufgetreten sein und der von Williams (2020, S. 9) postulierte Effekt der „Schutz des Selbst“ eingetreten sein, sodass Lehrpersonal die Fragebögen nicht an Eltern weitergab.

Durch die direkte Rücksendung der Fragebögen an die Universität mittels der vorfrankierten Rücksendeküverts konnte auch kein Rückschluss gezogen werden, welche Schüler*innen bzw. Eltern den Fragebogen bereits ausgefüllt retourniert hatten. Dies verhinderte eine nochmalige Nachfrage bei den Erziehungsberechtigten durch das Lehrpersonal und die nochmalige Bitte um Teilnahme. Es kann aus forschungsmethodischer Sicht daher nicht genau eruiert werden, wie viele Fragebögen tatsächlich an Erziehungsberechtigte verteilt wurden.

In Hinblick auf die Rücksendungen muss auch festgehalten werden, dass der Zugang zum Forschungsfeld und die Motivation von Eltern an der Befragung teilzunehmen überschätzt worden sein könnte. Blanton und Kolleg*innen gehen davon aus, dass dies ein in der Forschung verbreitetes Phänomen ist, welches auch in ihrer Untersuchung unterschätzt wurde, sodass sie die Erhebungsdauer verdoppeln mussten (Blanton et al., 2006). Eine Verlängerung der Erhebungsdauer hätte vermutlich auch in der hier zugrundeliegenden Elternbefragung zu einem größeren Rücklauf an Fragebögen geführt. Diese Möglichkeit wurde aber aufgrund des eingeschränkten Zeitraumes für die Erhebung dieser Studie kurz vor Schulende, also am Ende der Übergangsplanung der Jugendlichen, nicht genutzt, da es zu einer Verfälschung der Daten gekommen wäre. Eine Verlängerung war aufgrund der Sommerferien nicht realisierbar, eine mögliche Durchführung einer zweiten Erhebungsphase im Herbst wurde als verfälschend erachtet, da die Eltern am Anfang statt am Ende des letzten Schuljahres ihres Kindes befragt worden wären. Die Forscher*innen gingen dabei davon aus, dass während des letzten Schuljahres der Jugendlichen noch überaus relevante Unterstützungsleistungen stattfinden.

Ein weitere mögliche Erklärung für den geringen Rücklauf der Fragebögen ist die unpersönliche und distanzierte Bitte des Forschungsteams um Teilnahme am Forschungsprojekt, welche lediglich über ein Anschreiben an die Eltern herangetragen und kommuniziert wurde. Sowohl die Forschungsergebnisse der vorliegenden Studie als auch

vorherige Ergebnisse des Forschungsprojektes zeigen die Wichtigkeit der persönlichen, vertrauensvollen und gleichberechtigten Beziehung zwischen den Forschungspartner*innen und Teilnehmer*innen auf. Fasching und Kolleginnen (2019, S. 11) betonen, dass für viele Studienteilnehmer*innen der „wertschätzende und kollegiale Umgang innerhalb des Forschungsteams Grund bzw. Motivation für die spätere Teilnahme“ darstellte. Auch die Ergebnisse der Masterarbeit weisen auf die Wichtigkeit von Beziehung im Zuge von Kooperation hin. Die fehlende Beziehung und die Anonymität der Forscher*innen für Eltern und Erziehungsberechtigte könnte vor allem für Eltern aus bildungsfernen Schichten eher Skepsis hervorrufen. Besonders Eltern, die nicht vertraut sind mit Forschungen und der strikten Einhaltung von Datenschutzbedingungen und Anonymisierungen, können sich misstrauisch gegenüber Fragen ihre Privatsphäre und persönliche Details aus ihrem und dem Leben ihres Kindes zeigen. Zudem wurden die Eltern gebeten, die Kooperation mit inner- und außerschulischen Unterstützungspersonen zu bewerten, welche sich in einer machtvolleren Position befanden. Diese sollten sie sodann in Form eines anonymisierten Fragebogens beantworten, von dem sie nicht sicher sein konnten, dass die Fachkräfte nicht doch das Ergebnis erfahren würden. Diese mögliche Verunsicherung und die eigene Verortung im sozialen Raum, welche sich in einer weniger mächtigen Position und weniger Kapital im Sinne Bourdieus (vgl. Bourdieu, 1992; Burzan, 2011), könnten dementsprechend weitere Gründe für eine geringe Teilnahme an der Studie darstellen.

Zufriedenheitseinschätzungen

Wie bereits erwähnt gab es aufgrund der kleinen Stichprobe oftmals Probleme in den Fallzahlen der einzelnen Variablenausprägungen. Darüber hinaus zeigte sich, dass die Bewertungen und Einschätzungen der Eltern in der Elternbefragung auffällig positiv ausfielen. Die Literatur und die darin erwähnte Unzufriedenheit sowie die Problemlagen, mit denen sich viele Mütter und Väter konfrontiert sahen (siehe bei Bacon & Causton-Theoharis, 2013; Blue-Banning et al., 2004; Connor & Cavendish, 2018; Love et al., 2017; Weiler et al., 2020), ließen eher eine geringe Zufriedenheit mit der Kooperation im Zuge der Erhebung erwarten. Zumindest war aufgrund von gängigen, in der Statistik getätigten, Annahmen der Verschiedenheiten innerhalb der Population mit einer Varianz in den Antworten der Erziehungsberechtigten zu rechnen. Eine einseitig verteilte auffällig hohe Ausprägung innerhalb einer Variable, die in der Literatur vielfach gegenteilig zu den vorliegenden Bewertungen gefunden wird, lässt vermuten, dass etwaige andere Einflüsse zu den Zufriedenheitsbewertungen und den Ausprägungen dieser geführt haben könnten. Da jeweils null Elternteile angaben, dass die Kooperation „schlecht“

oder „sehr schlecht“ gewesen sei, lässt die Frage nach der rekrutierten Stichprobe offen. Eine geringfügige Verteilung sollte auch in einer kleinen Stichprobe wie der vorliegenden vorhanden sein.

Obwohl die Vorstellung der größtmöglichen Zufriedenheit aller Eltern(teile) verlockend erscheint, so bleibt jedoch die Frage offen, ob eine unbeabsichtigte Vorauswahl von möglichen Teilnehmenden stattgefunden haben könnte, die jene Eltern inkludiert, welche bereits in guter Kooperation zu Unterstützungspersonen stehen. Dies führt wiederum auf die Frage der Gatekeeper-Funktionen von Bildungsdirektion und Schulpersonal zurück. Beispielsweise fanden Emmel und Kolleg*innen (2007) in ihrer Studie heraus, dass vor allem Personen, die als 'hard to reach' eingestuft wurden und in geringer Kooperation mit formalen Gatekeepern wie beispielsweise schulischen Fachkräften standen, nicht über diese für die Forschung rekrutiert werden konnten. Dies wurde vor allem auf ein Machtgefälle zwischen den Menschen und den institutionell verankerten Fachkräften zurückgeführt, welches bei den angestrebten Studienteilnehmer*innen auf großes Misstrauen stieß. Viel eher konnten sie Vertrauen zu Personen aufbauen, die nahe an den Lebensrealitäten der interessierten Stichprobe waren (Emmel et al., 2007). Auch Weiß (2014) weist auf die Gefahr einer misslungenen Kooperation hin, wenn sich Eltern und Professionist*innen oder Forscher*innen in ihren Lebenswelten und -realitäten sowie in ihren Wertvorstellungen, Handlungsweisen und Lebenspraktiken unterscheiden und die Bedürfnisse der Eltern nicht wahrgenommen und beachtet werden. Wilson (2020) konnte in ihrer Studie aufzeigen, dass Eltern vor allem zu jenen Personen Vertrauen fassen, denen sie sich zugehörig fühlen. Wenn dies der Fall war, dann konnten diese Eltern auch über die Beziehung zu den vertrauenswürdigen Gatekeepern für die Studie rekrutiert werden, während dies bei formalen Gatekeepern nicht bewerkstelligt werden konnte und die Eltern mit diesen auch in keine Kooperationsprozesse eintraten, sondern ihnen gegenüber als „hard to reach' parents“ agierten (Wilson, 2020).

Diese Studienergebnisse könnten auch für die vorliegende Studie von maßgeblicher Relevanz sein, da Eltern/Erziehungsberechtigte, die wenig Vertrauen in Lehrer*innen oder innerschulische Unterstützungspersonen haben und sich damit oftmals auch in nicht-zufriedenstellenden Kooperationsprozessen befinden, entweder von Lehrer*innen nicht mit einbezogen wurden - da diese möglicherweise davon ausgingen, dass diese Eltern kein Interesse an der Studie haben würden - oder aufgrund des fehlenden Vertrauens von der Studienteilnahme absahen.

Zum zweiten könnten neben einer möglichen Selektion durch die Bildungsdirektion für Wien ebenso unbewusste Selektionsprozesse durch die Direktionen der einzelnen Schulen bzw. durch

das Lehrpersonal stattgefunden haben, da die endgültige Entscheidung, welche Eltern tatsächlich Fragebögen erhalten, an das Lehrpersonal übertragen wurde. Damit wurde auch eine große Verantwortung vom Forschungsteam an die Kooperationspartner*innen übertragen, die möglicherweise von ihren Aufgaben überfordert waren und im Zuge der COVID-19-Pandemie auch gedanklich nicht auf die Durchführung einer Datenerhebung konzentriert gewesen sein könnten.

COVID-19-Pandemie

Neben den inhaltlichen Überlegungen, die zu einer kleinen Stichprobe geführt haben könnten, muss auch mitbedacht werden, dass die Erhebungsphase der vorliegenden Masterarbeit von April bis Juni 2020 angedacht war. Diese Erhebungsphase wurde aufgrund der im März ausgebrochenen COVID-19-Pandemie in beträchtlichem Maße beschränkt und verkürzt. Zum einen wurde die Kooperation mit der Bildungsdirektion für Wien als Kooperationspartner erschwert, da die Bildungsdirektion aufgrund des österreichweiten Lockdown und der geschlossenen Schulen organisatorisch und inhaltlich auf die Aufrechterhaltung des Unterrichts fokussiert war. Diese Aufmerksamkeitsverschiebung mündete in lange Wartezeiten auf Antworten und blockierte so die weitere Erhebung. Zum anderen war aufgrund der geschlossenen Schulen eine Verteilung von Fragebögen innerhalb dieser nicht möglich. Es wurde zwar eine Online-Erhebung angedacht, welche es den Eltern/Erziehungsberechtigten erlaubt hätte, die Fragen online und zu Hause zu beantworten, allerdings wurde von dieser Idee wieder Abstand genommen, da auf die Zusage der Bildungsdirektion zur Kooperation und Unterstützung vertraut wurde. Darüber hinaus wären für die Online-Erhebung die E-Mail-Adressen der Familien notwendig gewesen wären, an welche die Online-Fragebögen gesendet hätten werden können. Dies hätte wiederum der Kooperation mit der Bildungsdirektion oder einzelner Schulen bedurft, um von dieser die E-Mail-Adressen mit Zustimmung der Eltern zu erhalten.

Dennoch führten die Verzögerungen in der Kooperation mit der Bildungsdirektion für Wien aufgrund des Pandemieausbruches und den damit einhergehenden Auswirkungen auf schulische und gesellschaftliche Gegebenheiten, zu zeitlichen Verschiebungen von acht Wochen. Die ursprüngliche Planung der Erhebung wurde mit Anfang April angedacht, sodass die Eltern bis zum Sommer genügend Zeit gehabt hätten, sich Gedanken über den Prozess der Übergangsplanung zu machen und die Fragebögen vor dem Übergang zu retournieren. Zudem wurde ein etwa zweiwöchiger Zeitraum eingeplant, in welchem sich Lehrer*innen mit der

Studie beschäftigen und den Fragebogen verteilen hätten können. Darüber hinaus wäre es möglich gewesen, im Idealfall monatliche Erinnerungen auszusprechen.

Im Endeffekt fand die verzögerte Kommunikation mit der Bildungsdirektion über die ausgewählten Schulen und die Korrekturen des Fragebogens Ende Mai statt (geplant war Anfang März); bis Mitte Juni wurde der gesamte Fragebogen nochmals überarbeitet, übersetzt und vervielfältigt, sodass die abgezählten Fragebögen Mitte Juni ausgedruckt, einkuvertiert und mit vorfrankiertem Rücksendekuvert an die Bildungsdirektion übergeben wurden. Die Verteilung der Fragebögen von der Bildungsdirektion an die Schule und von dieser über Lehrpersonen weiter an die Eltern erfolgte sodann innerhalb von zwei Wochen. Zudem war das Sommersemester 2020 von COVID-19-Nachwirkungen geprägt und Lehrer*innen in ihrem Fokus auf schulinterne und schüler*innenbezogene Themenbereiche fokussiert, sodass es möglich sein könnte, dass eine Vielzahl an Fragebögen nicht mehr vor dem Sommer verteilt werden konnten und dementsprechend nie bei den Eltern/Erziehungsberechtigten ankamen.

Allgemein kann festgehalten werden, dass im Zuge der Datenerhebung vielfältige Schwierigkeiten und Verzögerungen aufgetreten sind, die dazu beigetragen haben können, dass nur eine geringe Anzahl an Fragebögen retourniert wurde. Nichtsdestotrotz konnte im Zuge der vorliegenden Masterarbeit ein Einfluss von Beziehung auf die Kooperationszufriedenheit von Eltern mit Unterstützungspersonen im Zuge des Übergangsprozesses ihrer Jugendlichen mit Behinderung festgestellt werden. Die Beziehung zwischen Eltern, Jugendlichen und Unterstützungspersonen scheint ein wesentliches Kriterium für Kooperation darzustellen, das bereits mehrfach in Vorstudien nachgewiesen wurde, aber auch im Zuge des Forschungsprojektes und der vorliegenden Masterarbeit bestätigt werden kann. Wie Unterstützungspersonen mit Eltern und Jugendlichen interagieren, wie sie ihre Bedürfnisse und Wünsche wahrnehmen und auf diese reagieren, gilt es weiterhin zu erforschen. Besonders den partizipativen Einbezug der Jugendlichen gilt es zu beachten.

Eine österreichweite und breitangelegte Studie zu Kooperationserfahrungen würde sich als durchaus interessant erweisen und könnte an die Ergebnisse der vorliegenden Masterarbeit anschließen. Für zukünftige Forschungen könnten Gatekeeper-Rollen sowohl im Zugang zu den Eltern, aber auch zu den Jugendlichen wesentliche Rollen spielen, die in Forschungsdesigns beachtet werden müssen.

LITERATURVERZEICHNIS

- Ahmed, S., Pohl, A., Von Schwanenflügel, L. & Stauber, B. (2013). Bildung und Bewältigung im Kontext sozialer Ungleichheit – Einleitung. IN: Ahmed, S., Pohl, A., Von Schwanenflügel, L. & Stauber, B. (Hrsg.). *Bildung und Bewältigung im Zeichen von sozialer Ungleichheit. Theoretische und empirische Beiträge zur qualitativen Bildungs- und Übergangsforschung*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, 7-16.
- Allan, J. (1999). *Actively Seeking Inclusion: Pupils with Special Needs in Mainstream Schools*. Routledge.
- Andersen, T. (1992). Reflections on reflecting with families. IN: McNamee, S & Gergen, K. J. (Hrsg.). *Therapy as Social Construction*. London: Sage, 55-68.
- Andersen, T. (2011). *Das reflektierende Team. Dialoge und Dialoge über die Dialoge* (5. Aufl.). Dortmund: Verlag modernes lernen.
- Antor, G. & Bleidick, U. (Hrsg.) (2001). *Handlexikon der Behindertenpädagogik. Schlüsselbegriffe aus Theorie und Praxis*. Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH
- Arbeit und Behinderung (2020). *Förderungen & Unterstützung*. Verfügbar unter: <https://www.arbeitundbehinderung.at/de/foerderung-unterstuetzung/unterstuetzung-jugendliche.php> [Zugriff: 26.10.2020]
- Armenti, S. (2015). Partizipation als ethisches Leitprinzip von Kooperation. IN: Merten, U. & Kaegi, U. (Hrsg.). *Kooperation kompakt. Kooperation als Strukturmerkmal und Handlungsprinzip der Sozialen Arbeit*. Opladen, Berlin & Toronto: Verlag Budrich Barbara, 153-174.
- Bacon, J.K. & Causton-Theoharis, J. (2013). ‘It should be teamwork’: a critical investigation of school practices and parent advocacy in special education. *International Journal of Inclusive Education*, 17:7, 682-699. doi: 10.1080/13603116.2012.708060
- Balz, H. & Spieß, E. (2009). *Kooperation in sozialen Organisationen: Grundlagen und Instrumente der Teamarbeit; ein Lehrbuch*. Stuttgart: Kohlhammer Verlag
- Baum, S. & Wagner, B. (2014). Kooperation mit Eltern am Übergang Schule – Beruf. Erfahrungen der Schulsozialarbeit und Ergebnisse des Modellprojektes „Gemeinsam in die Zukunft. IN: Pötter, N. (Hrsg.). *Schulsozialarbeit am Übergang Schule – Beruf*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 187-208.
- Beck, U. & Meier, A (2014). Eltern und Fachpersonen. Eine sensible Beziehung. IN: Wilken, U. & Jeltsch-Schudel, B. (Hrsg.). *Elternarbeit und Behinderung. Empowerment – Inklusion – Wohlbefinden*. Stuttgart: Kohlhammer Verlag, 203-213.
- Bellenberg, G. & Forell, M. (2013). (Hrsg.). *Bildungsübergänge gestalten. Ein Dialog zwischen Wissenschaft und Praxis*. Münster: Waxmann Verlag.
- Biewer, G. (2009). *Grundlagen der Heilpädagogik und Inklusiven Pädagogik*. Bad Heilbrunn: Julius-Klinkhardt Verlag.
- Biewer, G., Fasching, H., & Koenig, O. (2009). Teilhabe von Menschen mit einer intellektuellen Beeinträchtigung an Bildung, Arbeit und Forschung. *SWS-Rundschau*, 49(3), 391–403.
- Biewer, G., Proyer, M., & Kremsner, G. (2019). *Inklusive Schule und Vielfalt*. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.

- Biewer, G. (o.J.). Vocational Participation of Persons with Intellectual Disabilities. Verfügbar unter: <https://vocational-participation.univie.ac.at/> [Zugriff: 05.01.2020]
- Bildungsdirektion Wien (2020a). *Fachbereich Inklusion, Diversität und Sonderpädagogik in Wien*. Verfügbar unter: <https://www.bildung-wien.gv.at/schulen/Oesterreichisches-Schulsystem/Allgemeinbildende-Pflichtschulen--APS-/Fachbereich-Inklusion--Diversit-t-und-Sonderp-dagogik-in-Wien.html> [Zugriff: 02.07.2020]
- Bildungsdirektion Wien (2020b). *Inklusion, Integration und Sonderpädagogik in Wien*. Verfügbar unter: <https://www.bildung-wien.gv.at/schulen/Oesterreichisches-Schulsystem/Allgemeinbildende-Pflichtschulen--APS-/Inklusion-Integration-und-Sonderpaedagogik-in-Wien.html> [Zugriff: 02.07.2020]
- Bildungsdirektion Wien (2020c). *Schulpflicht in Österreich*. Verfügbar unter: <https://www.bildung-wien.gv.at/schulen/Oesterreichisches-Schulsystem/Allgemeinbildende-Pflichtschulen--APS-/Schulpflicht-in-oesterreich.html> [Zugriff: 26.10.2020]
- Blanton, S., Morris, D. M., Prettyman, M. G., McCulloch, K., Redmond, S. Light, K. E. & Wolf, S. L. (2006). Lessons Learned in Participant Recruitment and Retention: The EXCITE Trial. *Physical Therapy*, 86, 11, 1520-1533.
- Bleidick, U. (2001). Behindertenpädagogik. IN: Antor, G. & Bleidick, U. (Hrsg.). *Handlexikon der Behindertenpädagogik. Schlüsselbegriffe aus Theorie und Praxis*. Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH, 77-79.
- Blue-Banning, M., Summers, J., Frankland, H.C., Nelson, L. & Beegle, G. (2004). Dimensions of Family and Professional Partnerships: Constructive Guidelines for Collaborations. *Council for Exceptional Children*, 70 (2), 167-184. doi: 10.1177/001440290407000203
- BMAFJ Bundesministerium für Arbeit, Familie und Jugend (2020). *Ausbildung bis 18*. Verfügbar unter: <https://ausbildungbis18.at/> [Zugriff: 26.10.2020].
- BMBWF Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2019). *Sonderschule und inklusiver Unterricht*. Verfügbar unter: <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulsystem/sa/sp.html> [Zugriff: 26.10.2020]
- BMBWF Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2018). *Bildungswege in Österreich*. Verfügbar unter: <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulsystem/sa.html> [Zugriff: 19.12.2020].
- BMBWF Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. (2020a). *Bildungs- und Berufsorientierung*. Verfügbar unter: <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/ba/bo.html> [26.10.2020].
- BMBWF Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2020b). *Nahstelle Schule/Beruf*. Verfügbar unter: https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulsystem/sa/sp/sp_beruf.html. [Zugriff am: 25.10.2020]
- BMSGPK Bundesministerium für Soziales, Gesundheit, Pflege und Konsumentenschutz (2016). *UN-Behindertenrechtskonvention*. Deutsche Übersetzung der Konvention und des Fakultativprotokolls. Verfügbar unter: <https://broschuerenservice.sozialministerium.at/Home/Download?publicationId=19> [26.10.2020].

- BMSGPK Bundesministerium für Soziales, Gesundheit, Pflege und Konsumentenschutz (2020). *Überblick. Über die Querschnittsmaterie "Behinderung" in Österreich.* Verfügbar unter: <https://broschuerenservice.sozialministerium.at/Home/Download?publicationId=436> [26.10.2020].
- Böhnisch, L., Lenz, K. & Schröer, W. (2009). *Sozialisation und Bewältigung. Eine Einführung in die Sozialisationstheorie der zweiten Moderne.* Weinheim/ München: Juventa Verlag.
- Bourdieu, P. (1992). *Die verborgenen Mechanismen der Macht.* Hamburg: VSA-Verlag.
- Bourdieu, P. (2012). Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. IN: Bauer, U., Bittlingmayer, U. W. & Scherr, A. (Hrsg.). *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 229-242.
- Brake, A. & Büchner, P. (2003). Bildungsort Familie. Die Transmission von kulturellem und sozialem Kapital im Mehrgenerationenzusammenhang, *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 6, 618-638.
- Bronfenbrenner, U. (1981). *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung.* Stuttgart: Klett-Cotta.
- Bronfenbrenner, U. (1989). *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung: natürliche und geplante Experimente.* Stuttgart: Klett-Cotta.
- Bundeskanzleramt (2020). *Kindergärten.* Verfügbar unter: https://www.oesterreich.gv.at/themen/familie_und_partnerschaft/kinderbetreuung/2/Seite.370130.html [Zugriff: 20.12.2020].
- Burzan, N. (2011). *Soziale Ungleichheit. Eine Einführung in die zentralen Theorien.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Butz, B. & Deeken, S. (2014). Subjektbezogene Berufsorientierung – Individueller Lernprozess und kooperative Aufgabe. IN: Pötter, N. (Hrsg.). *Schulsozialarbeit am Übergang Schule – Beruf.* Wiesbaden: Springer Fachmedien, 97-113
- Cavendish W. & Connor D. (2018). Toward Authentic IEPs and Transition Plans: Student, Parent, and Teacher Perspectives. *Learning Disability Quarterly*, 41 (1), 32-43. doi:10.1177/0731948716684680
- Cavendish W., Connor D.J., & Rediker E. (2017). Engaging Students and Parents in Transition-Focused Individualized Education Programs. *Intervention in School and Clinic*, 52 (4), S. 228-235. doi:10.1177/1053451216659469
- Chandroo R, Strnadová I & Cumming T.M. (2018). A systematic review of the involvement of students with autism spectrum disorder in the transition planning process: Need for voice and empowerment. *Res Dev Disabil*, 83, 8-17. doi: 10.1016/j.ridd.2018.07.011.
- Chandroo R., Strnadová I. & Cumming, T. M. (2020). Is it really student-focused planning? Perspectives of students with autism. *Research in Developmental Disabilities*, 107. doi.org/10.1016/j.ridd.2020.103783
- Clark, T. (2011). Gaining and Maintaining Access. Exploring the Mechanisms that Support and Challenge the Relationship between Gatekeepers and Researchers. *Qualitative Social Work*, 10(4), 485-502. doi:10.1177/1473325009358228
- Cloerkes, G. (2007). *Soziologie der Behinderten: eine Einführung.* Heidelberg: Winter.

- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*. L. Erlbaum Associates.
- Connor D.J. & Cavendish W. (2018). Sharing Power With Parents: Improving Educational Decision Making for Students With Learning Disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 41 (2), 79-84. doi:10.1177/0731948717698828
- CRPD (2008). *Menschen mit Behinderungen*. Verfügbar unter: <https://www.behindertenrechtskonvention.info/menschen-mit-behinderungen-3755/> [Zugriff: 26.10.2020].
- Dederich, M. (2007). *Körper, Kultur und Behinderung. Eine Einführung in die Disability Studies*. Bielefeld: Transcript Verlag, 17-82.
- Dederich, M. (2018). Behinderung. IN: Gödde, G. & Zirfas, J. (Hrsg.). *Kritische Lebenskunst. Analysen – Orientierungen – Strategien*. Stuttgart: J.B. Metzler Verlag, 202-208.
- Doose, S. (2007). Arbeit und Behinderung. IN: Schnoor, H. (Hrsg.). *Leben mit Behinderung. Eine Einführung in die Rehabilitationspädagogik anhand von Fallbeispielen*. Stuttgart: W. Kohlhammer, 169-180.
- Ecarius, J. (2018). Vom Verhandlungs- zum Beratungshaushalt: Familie in der Spätmoderne und verantwortete Elternschaft IN: Kapella, O., Schneider, N. F. & Rost, H. (Hrsg.). *Familie – Bildung – Migration. Familienforschung im Spannungsfeld zwischen Wissenschaft, Politik und Praxis. Tagungsband zum 5. Europäischen Fachkongress Familienforschung*. Opladen: Barbara Budrich, 139-153.
- Ecarius, J., Berg, A., Serry, K. & Oliveras, R. (2017) (Hrsg.). *Spätmoderne Jugend – Erziehung des Beratens – Wohlbefinden*. Wiesbaden: Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-13754-0_1
- Ecarius, J., Eulenbach, M., Fuchs, T. & Walgenbach, K. (2011). *Jugend und Sozialisation*. Wiesbaden: Springer.
- Eckert, A. (2007a). Der FBEBK (Fragebogen zur Bedürfnislage von Eltern behinderter Kinder) - Konstruktion und Erprobung eines Instruments zur Erfassung elterlicher Bedürfnisse in Bezug auf personelle und institutionelle Unterstützung. *Heilpädagogische Forschung*, 33 (2), 50–63.
- Eckert, A. (2007b). Familien mit einem behinderten Kind. Zum aktuellen Stand der wissenschaftlichen Diskussion. *Behinderte Menschen, Zeitschrift für gemeinsames Leben, Lernen und Arbeiten*, 1, 40-53.
- Eckert, A. (2012). *Familie und Behinderung. Studien zur Lebenssituation von Familien mit einem behinderten Kind*. Hamburg: Dr. Kovacs.
- Eckert, A. (2014a). Kooperation von Elternhaus, Kindergarten und Schule. IN: Wilken, U. & Jeltsch-Schudel, B. (Hrsg.). *Elternarbeit und Behinderung. Empowerment – Inklusion – Wohlbefinden*. Stuttgart: Kohlhammer, 117–128.
- Eckert, A. (2014b). Familien mit Kindern mit einer Behinderung: Leben im Spannungsfeld von Herausforderung und Zufriedenheit. *Teilhabe*, 53 (1), 19-23.
- Eckert, A., & Sogodé, A. (2016). Kooperation mit Eltern an inklusiven Schulen. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 10, 7–13.
- Eckert, A., Sogodé, A., & Kern, M. (2012). Zusammenkommen ist ein Beginn, Zusammenarbeiten ein Erfolg. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 57 (1).

- Eckert, M. (2013). Gelingende Übergänge ermöglichen – individuelle Bildungswege begleiten. IN: Bellenberg, G. & Forell, M. (Hrsg.). *Bildungsübergänge gestalten. Ein Dialog zwischen Wissenschaft und Praxis*. Münster: Waxmann Verlag, 239-244.
- Ehlers, A. (2013). *Erziehungshilfen in Kooperation mit Schule. Von der Kooperation zur Integration?!* Hamburg: Verlag. Dr. Kovac
- Emmel, N., Hughes, K., Greenhalgh, J. & Sales, A. (2007). Accessing Socially Excluded People — Trust and the Gatekeeper in the Researcher-Participant Relationship. *Sociological Research Online*, 12 (2), 1-13. doi:10.5153/sro.1512
- Engl, W. (2012). Zur Situation von Jugendlichen mit Behinderungen und Beeinträchtigungen am Übergang Schule—Beruf aus Sicht der Elternvertretung. IN: Tuschel, G & Stender, J. (Hrsg.). *miteinander 3. Nicht für die Schule, sondern fürs Leben lernen wir!* Wien: Verlag Holzhausen GmbH, 71-83.
- Engler, S. (unveröffentlicht). *Erste Erkenntnisse zu partizipativer Kooperation* [Manuskript].
- Fabel-Lamla, M. & Thielen, M. (2011). Interprofessionelle Kooperation. IN: Thielen, M. (Hrsg.). *Pädagogik am Übergang. Arbeitsweltvorbereitung in der allgemeinbildenden Schule*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag, 61-69.
- Fasching, H. (2017). Inklusive Übergänge erforschen? Ein Problemaufriss mit Empfehlungen. IN: Fasching, H., Geppert, C. & Makarova, E. (Hrsg.). *Inklusive Übergänge. (Inter)nationale Perspektiven auf Inklusion im Übergang von der Schule in weitere Bildung, Ausbildung und Beschäftigung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 17-28.
- Fasching, H. (Hrsg.) (2019a). *Beziehungen in pädagogischen Arbeitsfeldern und ihren Transitionen über die Lebensalter*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Fasching, H. (2019b). Einleitender Beitrag zum Thema. IN: Fasching, H. (Hrsg.). *Beziehungen in pädagogischen Arbeitsfeldern und ihren Transitionen über die Lebensalter*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 17-27.
- Fasching, H. (2019c). Unterstützungsmaßnahmen zur Ausbildungs- und Arbeitsmarktinklusion von behinderten und ausgrenzungsgefährdeten Jugendlichen in Österreich. IN: Quenzel, G. & Hurrelmann, K. (Hrsg.). *Handbuch Bildungsarmut*. Springer VS Verlag, 853-878.
- Fasching, H. (2019d). Kooperation für Inklusion in Bildungsübergängen. Verfügbar unter: <https://kooperation-fuer-inklusion.univie.ac.at/projektbeschreibung/> [25.10.2020]
- Fasching, H. (2020). Systemisch leiten lassen in der partizipativen Forschung. *Systeme*, 34 (2), 141-158.
- Fasching, H. & Biewer, G. (2012). Der Einfluss von Berufsberatung und Unterstützung im Übergangsprozess von der Schule in den Beruf bei Schulabsolvent/innen mit intellektueller Beeinträchtigung. Ergebnisse einer bundesweiten Elternbefragung. IN: Tuschel G. & Stender, J. (Hrsg.). *miteinander 3. Nicht für die Schule, sondern fürs Leben lernen wir!* Wien: Verlag Holzhausen GmbH, 39-53.
- Fasching, H., & Felbermayr, K. (2019). „Kooperation für Inklusion in Bildungsübergängen“ — Ein Blick zurück und nach vorne. IN: Lindmeier, C., Fasching, H., Lindmeier, B. & Sponholz, D. (Hrsg.). *Inklusive Berufsorientierung und berufliche Bildung – aktuelle Entwicklungen im deutschsprachigen Raum*. Weinheim: Beltz Verlag, 2. Beiheft Sonderpädagogische Förderung heute, 312–323.

- Fasching, H., Felbermayr, K., & Hubmayer, A. (2017). Forschungsnotiz. Kooperation für Inklusion in Bildungsübergängen. *SWS-Rundschau*, 57(3), 305–323.
- Fasching, H., Felbermayr, K. & Hubmayer, A. (2019). Die Bedeutung von Beziehung in der Erforschung inklusiver Übergänge von der Schule in (Aus-)Bildung und Beruf IN: Fasching, H. (Hrsg.). *Beziehungen in pädagogischen Arbeitsfeldern und ihren Transitionen über die Lebensalter*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 169-188.
- Fasching, H., Felbermayr, K. & Zitter, L. (2020). Partizipative Kooperationserfahrungen von Jugendlichen mit Behinderung in inklusiven Maßnahmen im Übergang von der Schule in den ersten Arbeitsmarkt. *SWS-Rundschau*, 60(4), 429–447.
- Fasching, H. & Fülöp, Á. (2017). Inklusion im Übergang von der Schule in den Beruf in Österreich - Rechtliche, politische und institutionelle Rahmenbedingungen. IN: H. Fasching, H., Geppert, C. & Makarova, E. (Hrsg.). *Inklusive Übergänge – Inclusive Transitions: (Inter)nationale Perspektiven auf Inklusion im Übergang*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 79-93.
- Fasching, H., & Mursec, D. (2010). *Schulische Ausgangssituation und Übergang in Ausbildung und Beruf in Österreich. Dokumentation der bundesweiten Befragung der Bezirksschulinspektor/innen und Eltern. Datenband I der dreibändigen Reihe "Die Übergangs-, Unterstützungs- und Beschäftigungssituation von Menschen mit einer intellektuellen Beeinträchtigung in Österreich"*. Wien: Universität Wien.
- Felbermayr, K. (unveröffentlicht). *Erste Erkenntnisse zu partizipativer Kooperation und zum schulischen Wechsel SEK I in SEK II* [Manuskript].
- Felbermayr, K. (2019). „It’s all about the process.“ Den Entscheidungsprozess vor und nach dem (inklusive) Übergang von SEK I in SEK II beforschen. *VHN*, 178-190.
- Felbermayr, K., Fasching, H. & Hubmayer, A. (2019). Beratung mit Emotion und Aktion – Wie ein Elternteil eines Kindes mit Behinderung die Berufsberatung erlebt. In: *Sonderpädagogische Förderung heute*, Beiheft, 291-301.
- Felbermayr, K., Hubmayer, A. & Fasching, H. (2018). Wege der Kooperation mit der Familie: Bedingungen für eine gelingende Zusammenarbeit am Übergang Schule-(Aus-)Bildung, Beschäftigung. IN: Kapella, O., Schneider, N. F. & Rost, H. (Hrsg.). *Familie – Bildung – Migration. Familienforschung im Spannungsfeld zwischen Wissenschaft, Politik und Praxis. Tagungsband zum 5. Europäischen Fachkongress Familienforschung*. Opladen: Barbara Budrich, 167-180.
- Field, A. (2009). *Discovering Statistics Using SPSS*. 3rd edition. London: SAGE Publications Ltd.
- Francis G.L., Regester A. & Reed A.S. (2019). Barriers and Supports to Parent Involvement and Collaboration During Transition to Adulthood. *Career Development and Transition for Exceptional Individuals*, 42 (4), 235-245. doi:10.1177/2165143418813912
- Gabrle, S. (2012). Aufgaben und Ziele der Koordinationsstelle Jugend—Bildung—Beschäftigung. IN: Tuschel, G. & Stender, J. (Hrsg.). *miteinander 3. Nicht für die Schule, sondern fürs Leben lernen wir!* Wien: Verlag Holzhausen GmbH, 65-70.
- Georgas, J. (2003). Family: Variations and Changes Across Cultures. *Online Readings in Psychology and Culture*, 6(3).
- Georgas, J., Mylonas, K., Bafiti, T., Poortinga, Y. H., Christakopoulou, S., Kagitcibasi, C., ... Kodic, Y. (2001). Functional relationships in the nuclear and extended family: A 16-

- culture study. *International Journal of Psychology*, 36(5), 289–300. doi:10.1080/00207590143000045
- Geppert, C. (2017). Wie kann das Gelingen von (Bildungs-) Übergängen traktiert werden? Eine theoretische Annäherung. IN: Fasching, H., Geppert, C. & Makarova, E. (Hrsg.). *Inklusive Übergänge. (Inter)nationale Perspektiven auf Inklusion im Übergang von der Schule in weitere Bildung, Ausbildung oder Beschäftigung*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 29-40.
- Giesecke, H. (2015). *Pädagogik als Beruf. Grundformen pädagogischen Handelns*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Graf, E. O. (2012). Menschen mit Behinderung/Beeinträchtigung und der Stellenwert von Arbeit als Beitrag zu einem sinnerfüllten Leben. IN: Tuschel, G. & Stender, J. (Hrsg.). *miteinander 3. Nicht für die Schule, sondern fürs Leben lernen wir!* Wien: Verlag Holzhausen GmbH, 15-38.
- Grigal, M. & Neubert, D. A. (2004). Parent's In-School Values and Post-School Expectations for Transition-Aged Youth with Disabilities. *Career Development for Exceptional Individuals*, 27, 365-385.
- Heckmann, C. (2004). *Die Belastungssituation von Familien mit behinderten Kindern. Soziales Netzwerk und professionelle Dienste als Bedingung für die Bewältigung*. Heidelberg: Winter.
- Herbart, J. F. (1806). *Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet*. Göttingen: Röwer.
- Heimlich, A. (1997). Die ökologische Perspektive in der Entwicklungs- und Sozialisationsforschung nach Urie Bronfenbrenner. Klausurvorbereitung FU Berlin. Verfügbar unter: <https://userpages.uni-koblenz.de/~proedler/autsem/bb.pdf> [Zugriff am 19.12.2020]
- 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*, 25(3), 163–172. <https://doi.org/10.1177/1088357610373760>
- Hirschfeld, H. & Walter, S. (2013). Bildungspotentiale pädagogischer Beziehungen im Kontext von Benachteiligung. IN: Ahmed, S., Pohl, A., Von Schwanenflügel, L. & Stauber, B. (Hrsg.). *Bildung und Bewältigung im Zeichen von sozialer Ungleichheit. Theoretische und empirische Beiträge zur qualitativen Bildungs- und Übergangsforschung*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, 163-186.
- Jeltsch-Schudel, B. (2014). Familienentlastung. IN: Wilken, U. & Jeltsch-Schudel, B. (Hrsg.). *Elternarbeit und Behinderung. Empowerment – Inklusion – Wohlbefinden*. Stuttgart: Kohlhammer Verlag, 93-106.
- Kapella, O., Schneider, N. F. & Rost, H. (2018). (Hrsg.). *Familie – Bildung – Migration. Familienforschung im Spannungsfeld zwischen Wissenschaft, Politik und Praxis. Tagungsband zum 5. Europäischen Fachkongress Familienforschung*. Opladen: Barbara Budrich, 167-180.
- Kern, M., Sogogé, A., & Eckert, A. (2012). Die Sicht der Eltern von Kindern mit besonderem Förderbedarf auf die Zusammenarbeit mit den heilpädagogischen Fachpersonen. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 18(10), 36–42.

- Kingsley, E. P. (2011). Willkommen in Holland. Verfügbar unter: <https://www.down-kind.de/informationen-zu-down-syndrom/erfahrungsberichte/willkommen-in-holland/>. [Zugriff am: 08.11.2020.]
- Knapp, M., Kilian, M., Geppert, C., & Katschnig, T. (2019). Social relationships in challenge? – Die Bedeutung von sozialen Beziehungen an Übertrittsschwellen im Pflichtschulsystem (Ergebnisse aus dem Noesis-Projekt). IN: Fasching H. (Hrsg.). *Beziehungen in pädagogischen Arbeitsfeldern und ihren Transitionen über die Lebensalter* Wien: Verlag Julius Klinkhardt, 116-131.
- Kobi, E. (2002). Kooperation von vornherein und im Nachhinein zu Integration. IN: Arbeitskreis Kooperative Pädagogik (AKoP). *Vom Wert der Kooperation. Gedanken zu Bildung und Erziehung*. Frankfurt am Main: Lang, 19-23.
- Kracht, A. & Welling, A. (2002). Einleitung - Kooperation als pädagogische Leitidee. IN: Arbeitskreis Kooperative Pädagogik (AKoP). *Vom Wert der Kooperation. Gedanken zu Bildung und Erziehung*. Frankfurt am Main: Lang, 11-15.
- Lindmeier, B. & Lindmeier, C. (2012). Pädagogik bei Behinderung und Benachteiligung. Band I: Grundlagen. Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH
- Lo, L. (2012). Demystifying the IEP Process for Diverse Parents of Children with Disabilities. *TEACHING Exceptional Children*, 44 (3), 14-20. doi:10.1177/004005991204400302
- Lo, L. & Bui, O. (2020). Transition Planning: Voices of Chinese and Vietnamese Parents of Youth With Autism and Intellectual Disabilities. *Career Development and Transition for Exceptional Individuals*, 89-100.
- Love, H. R., Zagona, A., Kurth, J. A. & Miller, A. L. (2017). Parents' experiences in education decision-making for children and youth with disabilities. *Inclusion* 5, 3, 158–172.
- Mazzotti, V.L. & Rowe, D. A. (2015). Meeting the Transition Needs of Students With Disabilities in the 21st Century. *TEACHING Exceptional Children*, 47 (6), 298-300. doi:10.1177/0040059915587695
- McCall Z.A. (2015). The Transition Experiences, Activities, and Supports of Four College Students With Disabilities. *Career Development and Transition for Exceptional Individuals*, 38 (3), 162-172. doi:10.1177/2165143414537679
- McCauley E. J. (2020). The Potential of College Completion: How Disability Shapes Labor Market Activity Differentially by Educational Attainment and Disability Type. *Journal of Disability Policy Studies*, 30 (4), 213-222. doi:10.1177/1044207319848082
- Menold, N. & Bogner, K. (2015). *Gestaltung von Ratingskalen in Fragebögen*. Mannheim: GESIS-Leibniz-Institut für Sozialwissenschaften (SDM Survey Guidelines). doi:10.15465/sdm-sg_015
- Merten, U. (2015). Professionelle Kooperation: Eine Antwort auf die Zersplitterung und Ausdifferenzierung sozialer Dienstleistungen. IN: Merten, U. & Kaegi, U. (Hrsg.). *Kooperation kompakt. Kooperation als Strukturmerkmal und Handlungsprinzip der Sozialen Arbeit*. Opladen, Berlin & Toronto: Verlag Budrich Barbara, 21-69.
- Meuth, M., Hof, C. & Walther, A. (2014). Warum eine Pädagogik der Übergänge? Einleitung und Überblick. 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, 7-13.

- Miller-Warren V. (2016). Parental Insights on the Effects of the Secondary Transition Planning Process on the Postsecondary Outcomes of Graduates with Disabilities. *Rural Special Education Quarterly*, 35 (1), 31-36.
- Muche, C. (2013). Übergänge und Behinderung. IN: Schröer, W., Stauber, B., Walther, A., Böhnisch, L. & Lenz, K. (Hrsg.). *Handbuch Übergänge*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, 158-175.
- Nave-Herz, R. (2009). *Familie heute: Wandel der Familienstrukturen und Folgen für die Erziehung*. Darmstadt: Primus Verlag.
- NEBA (2020a). *Jugendcoaching*. Verfügbar unter: <https://www.neba.at/jugendcoaching> [Zugriff: 24.10.2020]
- NEBA (2020b). *Netzwerk beruflicher Assistenz*. Verfügbar unter: <https://www.neba.at/> [Zugriff: 15.02.2020]
- NEBA (2020c). *Was ist Neba?* Verfügbar unter: <https://www.neba.at/neba/was-ist-neba> [Zugriff: 25.10.2020]
- Neuenschwander, M., Balmer, T., Gasser-Dutoit, A., Goltz, S., Hirt, U., Ryser, H. & Wartenweiler, H. (2005). *Schule und Familie – was sie zum Schulerfolg beitragen*. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt Verlag.
- Neuenschwander, M. P., Gerber, M., Frank, N. & Rottermann, B. (2012). *Schule und Beruf. Wege in die Erwerbstätigkeit*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Peters, R. & Brooks, R. (2016). Parental perspectives on the transition to secondary school for students with Asperger syndrome and high-functioning autism: a pilot survey study. *British Journal of Special Education*, 43, 75-91.
- Prenzel, A. (2019). *Pädagogische Beziehungen zwischen Anerkennung, Verletzung und Ambivalenz*. Leverkusen: Verlag Barbara Budrich.
- Puhlmann, A. (2005). *Die Rolle der Eltern bei der Berufswahl ihrer Kinder*. Verfügbar unter: http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/a24_puhlmann_ElternBerufswahl.pdf [Zugriff: 07.11.2020]
- Puhlmann, A. (2013). *Eltern als Partner beim Übergang von der Schule in die Ausbildung*. Verfügbar unter: <http://www.familie-in-nrw.de/vertiefungstext-uebergang-schule-beruf.html> [Zugriff: 07.11.2020].
- Puhlmann, A., Gutschow, K., Rieck, A. (2011). *Berufsorientierung junger Frauen im Wandel. Abschlussbericht zum Forschungsprojekt*. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung. Verfügbar unter: https://www2.bibb.de/bibbtools/tools/dapro/data/documents/pdf/eb_34302.pdf [Zugriff: 07.11.2020]
- Sacher, W. (2011). Eltern im Berufsorientierungsprozess ihrer Kinder und ihre Einbindung durch Elternarbeit. IN: Projektträger im Deutschen Zentrum für Luft- und Raumfahrt (Hrsg.). *Eltern, Schule und Berufsorientierung. Berufsbezogene Elternarbeit*. Bielefeld: Bertelsmann, 9–22.
- Schmon, A. (2012). Maßnahmen zur Erlangung und Sicherung von Arbeitsplätzen für Jugendliche mit Beeinträchtigung in Wien. IN: Tuschel, G. & Stender, J. (Hrsg.). *miteinander 3. Nicht für die Schule, sondern fürs Leben lernen wir!* Wien: Verlag Holzhausen GmbH, 55-64.

- Schroeder, J. & Thielen, M. (2011). Berufsorientierende Konzepte mit Praxistagen für benachteiligte Jugendliche der Bundesländer. IN: Thielen, M. (Hrsg.). *Pädagogik am Übergang. Arbeitsweltvorbereitung in der allgemeinbildenden Schule*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag, 34-50.
- Seifert, M. (2003). Mütter und Väter von Kindern mit Behinderung. Herausforderungen – Erfahrungen – Perspektiven. IN: Wilken, U. & Jeltsch-Schudel, B. (Hrsg.). *Eltern behinderter Kinder. Empowerment – Kooperation – Beratung*. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer, 43-59.
- Seifert, M. (2011). *Familien mit Kindern mit besonderen Entwicklungsverläufen*. Verfügbar unter https://www.kita-fachtexte.de/uploads/media/KiTaFT_Seifert_2011.pdf. [Zugriff am: 20.12.2020].
- Seifert, M. (2014). Mütter, Väter und Großeltern von Kindern mit Behinderung. Herausforderungen – Ressourcen – Zukunftsplanung. IN: Wilken, U. & Jeltsch-Schudel, B. (Hrsg.). *Elternarbeit und Behinderung. Empowerment – Inklusion – Wohlbefinden*. Stuttgart: Kohlhammer, 25-35.
- Sodogé, A., & Eckert, A. (o.J.a). Fragebogen - „Zusammenarbeit von Eltern und Lehrer/innen“ (für Eltern). Universität Köln. Verfügbar unter: www.hf.uni-koeln.de/file/1246 [Zugriff: 05.01.2020]
- Sodogé, A., & Eckert, A. (o.J.a). Fragebogen - „Zusammenarbeit von Eltern und Lehrer/innen“ (für Lehrer/innen). Universität Köln. Verfügbar unter: www.hf.uni-koeln.de/file/1247 [Zugriff: 05.01.2020]
- Sodogé, A., & Eckert, A. (2007). Kooperation mit den Eltern – ein Hindernislauf? Zehn mögliche Kooperationshindernisse und die Suche nach Lösungsansätzen – Spielregeln und ihre Hintergründe verstehen und verändern. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 3, 195–211.
- Sodogé, A., Eckert, A., & Kern, M. (2012). Kooperation von Eltern und sonderpädagogischen Fachkräften in der Schule—Ergebnisse einer Fragebogenuntersuchung. *Heilpädagogische Forschung*, 2, 66–78.
- Solga, H. (2009). Biographische Sollbruchstellen. Übergänge im Lebensverlauf bergen Chancen und Risiken, *WZB-Mitteilungen* 123, 6-7. Verfügbar unter: <https://bibliothek.wzb.eu/artikel/2009/f-14604.pdf> [Zugriff: 20.12.2020]
- Solga, H., Powell, J. & Berger, P.B. (Hrsg.) (2009). *Soziale Ungleichheit. Klassische Texte zur Sozialstrukturanalyse*. Frankfurt/New York: Campus Verlag.
- Soriano, V. (2002). *Übergang von der Schule ins Berufsleben. Probleme, Fragen und Optionen für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in 16 europäischen Ländern*. Middlefart: European Agency for Development in Special Needs Education.
- Soriano, V. (2006). *Individuelle Förderpläne für den Übergang von der Schule in den Beruf*. Middlefart: European Agency.
- Spieß, E. (2015). Voraussetzungen gelingender Kooperation. IN: Merten, U. & Kaegi, U. (Hrsg.). *Kooperation kompakt. Kooperation als Strukturmerkmal und Handlungsprinzip der Sozialen Arbeit*. Opladen, Berlin & Toronto: Verlag Budrich Barbara, 71–87.
- Sponholz & Lindmeier (2017). Inklusive Berufsorientierung aus habitustheoretischer Perspektive. *VHN* (4), 285-297.

- Steingötter, O. (2012). Zusammen sind wir drei. Gründe der Ausgrenzungsgefährdung aus Sicht der Schulsozialarbeit. IN: Tuschel, G. & Stender, J. (Hrsg.). *miteinander 3. Nicht für die Schule, sondern fürs Leben lernen wir!* Wien: Verlag Holzhausen GmbH, 193-210.
- Thielen, M. (2011). Pädagogik am Übergang. Einleitende Gedanken zu Übergängen, Übergangsgestaltung und Übergangsforschung. IN: Thielen, M. (Hrsg.). *Pädagogik am Übergang. Arbeitsweltvorbereitung in der allgemeinbildenden Schule*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag, 8-18.
- Thiersch, S., Silkenbeumer, M. & Labede, J. (2020). Individualisierte Übergänge im Kontext von Aufstiegen, Abstiegen und Umstiegen im Bildungssystem. Eine Einleitung. IN: Thiersch, S., Silkenbeumer, M. & Labede, J. (Hrsg.). *Individualisierte Übergänge im Kontext von Aufstiegen, Abstiegen und Umstiegen im Bildungssystem*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 1-16.
- Tillmann, K. (2013). Die Bewältigung von Übergängen im Lebenslauf – eine biografische Perspektive IN: Bellenberg, G. & Forell, M. (Hrsg.). *Bildungsübergänge gestalten. Ein Dialog zwischen Wissenschaft und Praxis*. Münster: Waxmann Verlag, 15-31.
- Trainor, A. A., Newman, L., Garcia, E., Woodley, H. H., Traxler, R. E. & Deschene D. N. (2019). Postsecondary Education-Focused Transition Planning Experiences of English Learners With Disabilities. *Career Development and Transition for Exceptional Individuals*, 42 (1), 43-55. doi: 10.1177/2165143418811830
- Turnbull, R. & Turnbull, A. (2015). Looking Backward and Framing the Future for Parents' Aspirations for Their Children With Disabilities. *Remedial and Special Education*, 36 (1), 52-57. doi: 10.1177/0741932514553124
- Uhlendorff, H. (2009). Kooperation zwischen Bildungseinrichtungen und Eltern. Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg. Verfügbar unter: https://www.pedocs.de/volltexte/2010/2798/pdf/KS8_Uhlendorff_Kooperation_Eltern_D_A_pdf [Zugriff: 25.10.2020]
- Universität Wien (2018). *Datenschutz in der Sozialwissenschaft*. Verfügbar unter: <https://studienpraeses.univie.ac.at/infos-zum-studienrecht/wissenschaftliche-arbeiten/datenschutz-in-der-sozialwissenschaft/> [Zugriff: 21.01.2020]
- Universität Wien (2019). *Geschlechterinklusive Sprache*. Verfügbar unter: <https://personalwesen.univie.ac.at/gleichstellung-diversitaet/im-ueberblick/geschlechterinklusive-sprache/> [Zugriff: 26.01.2020]
- Von Felden, H. (2010). Übergangsforschung in qualitativer Perspektive: Theoretische und methodische Ansätze. IN: Von Felden, H. & Schiener, J. (Hrsg.). *Transitionen – Übergänge vom Studium in den Beruf. Zur Verbindung von qualitativer und quantitativer Forschung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 21-41.
- Von Kardorff, E. & Ohlbrecht, H. (2014). Familie und Familien in besonderen Lebenslagen im Kontext sozialen Wandels – soziologische Perspektiven. IN: Wilken, U. & Jeltsch-Schudel, B. (Hrsg.). *Elternarbeit und Behinderung. Empowerment – Inklusion – Wohlbefinden*. Stuttgart: Kohlhammer, 13-24.
- Von Schwänenflügel, L. (2013). Passungsverhältnisse von Bewältigung und Partizipation im Kontext sozialer Ungleichheit IN: Ahmed, S., Pohl, A., Von Schwänenflügel, L. & Stauber, B. (Hrsg.). *Bildung und Bewältigung im Zeichen von sozialer Ungleichheit. Theoretische und empirische Beiträge zur qualitativen Bildungs- und Übergangsforschung*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, 87-101.

- Walter, A. (2019). *Inklusive Erziehungs- und Familienberatung. Familien mit Kindern und Jugendlichen mit einer Behinderung*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht Verlage.
- Walter, B. (2010). *Die berufliche Orientierung junger Menschen. Untersuchungen zur Verantwortung von Gesellschaft und Pädagogik*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Walther, A. & Stauber, B. (2013). Übergänge im Lebenslauf. IN: Schröer, W., Stauber, B., Walther, A., Böhnisch, L. & Lenz, K. (Hrsg.). *Handbuch Übergänge*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, 23–43.
- Walther, A. (2014). Übergänge im Lebenslauf zwischen Standardisierung und Entstandardisierung. 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 und Basel: Beltz Juventa, 14-36.
- 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*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, 71-85.
- Weiler, L. M., Keyzers, A., Scafe, M., Anderson, A. and Cavell, T. A. (2020). “My village fell apart”: Parents' Views on Seeking Informal Mentoring Relationships for Their Children. *Fam Relations*, 69, 983-995. <https://doi-org.uaccess.univie.ac.at/10.1111/fare.12436>
- Weiß, H. (2014). Begegnung mit dem >Fremden<: Zur Arbeit mit Familien in Armut und Benachteiligung. IN: Wilken, U. & Jeltsch-Schudel, B. (Hrsg.). *Elternarbeit und Behinderung. Empowerment – Inklusion – Wohlbefinden*. Stuttgart: Kohlhammer, 46-57.
- Weisser, J. (2005). *Behinderung, Ungleichheit, Bildung. Eine Theorie der Behinderung*. Bielefeld: transcript Verlag
- Wilken, U. (2003). Der Beratungsbedarf von Eltern bei der Begleitung und Betreuung ihrer volljährigen behinderten Kinder. IN: Wilken, U. & Jeltsch-Schudel, B. (Hrsg.). *Eltern behinderter Kinder. Empowerment – Kooperation – Beratung*. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer, 156-172.
- Williams, P. (2020). ‘It all sounds very interesting, but we’re just too busy!’: exploring why ‘gatekeepers’ decline access to potential research participants with learning disabilities, *European Journal of Special Needs Education*, 35:1, 1-14. doi:10.1080/08856257.2019.1687563
- Wilson, S. (2020). Hard to reach’ parents but not hard to research: a critical reflection of gatekeeper positionality using a community-based methodology. *International Journal of Research & Method in Education*, 43 (5), 461-477.
- Wolter, A. (2013). Übergang aus dem Schulsystem heraus. Übergänge zwischen Schule, beruflicher Bildung und Hochschule – Entwicklungen und Herausforderungen aus der Sicht der empirischen Bildungsforschung. IN: Bellenberg, G. & Forell, M. (Hrsg.). *Bildungsübergänge gestalten. Ein Dialog zwischen Wissenschaft und Praxis*. Münster: Waxmann Verlag, 45-61.
- Zöchinger, P. (2008). *Maßnahmen und Angebote für Jugendliche mit besonderen Bedürfnissen am Übergang Schule—Beruf* [Dipl., uniwien]. <http://othes.univie.ac.at/2953/>

TABELLEN- UND ABBILDUNGSVERZEICHNIS

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1 Stichprobenbeschreibung der Eltern	98
Tabelle 2 Stichprobenbeschreibung der Eltern	99
Tabelle 3 Statistische Kennwerte zur binären logistischen Regression zur Vorhersage der Gesamtkooperation.....	109
Tabelle 4 Berechnungen der Korrelationen zwischen Beziehung und einzelnen Items zur Einschätzung von Beziehung.....	147

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1 Bedürfnisse und Herausforderungen von Familien mit einem Kind mit Behinderung (vgl. A. Eckert 2012, 2014b).....	20
Abbildung 2 Österreichisches Bildungssystem nach einer Grafik des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF, 2018).....	27
Abbildung 3 Kriterienkatalog zur Zusammenarbeit von Eltern und sonderpädagogischen Fachkräften im schulischen Kontext nach Eckert et al. (2012, S.84)	57
Abbildung 4 Die einzelnen Komponenten und deren Zusammensetzung für die Konstruktion des Fragebogens	82
Abbildung 5 Zufriedenheit mit der Kontaktgestaltung in Anlehnung an Sodogé et al. (2012) und A. Eckert (2007)	84
Abbildung 6 Fragenkonstruktion in Anlehnung an Zöchinger (2008) und Biewer (o.J.)	85
Abbildung 7 Beispiel für eine Frage in Anlehnung an die Konzeption des ITP-Prozesses nach Soriano (2002, 2006)	86
Abbildung 8 Beispielitems zur Erfassung der Beziehung zwischen Eltern und Unterstützungspersonen in Anlehnung an Felbermayr et al. (2018, 2019)	86
Abbildung 9 Darstellung des Adaptierungsprozesses in der Erstellung des Fragebogens.....	91
Abbildung 10 Angaben von Eltern, in welchen Bereichen ihre Kinder Unterstützung benötigen	100
Abbildung 11 Prozentuale Häufigkeiten der besuchten Schulformen	101
Abbildung 12 Prozentuale Häufigkeiten der Lehrpläne, nach denen die Schüler*innen unterrichtet wurden.....	101

Abbildung 13 Elterliche Zufriedenheit mit der Gesamtkooperation.....	103
Abbildung 14 Veranschaulichung der elterlichen Angaben zur Kooperation auf Itemebene	103
Abbildung 15 Elterliche Angabe der Häufigkeit von Gesprächen in Prozent	105
Abbildung 16 Elterliche Angaben zu Komponenten von Kooperation.....	107
Abbildung 17 Frage 19 zur Berechnung der Variable Gesamtkooperation.....	145
Abbildung 18 Fragen 16 und 17 zur Berechnung der Variable Beziehung.....	145
Abbildung 19 Frage 10 zur Berechnung der Variable Zeit - nur Item 1 und 3 wurden zur Berechnung herangezogen	145
Abbildung 20 Frage 23 zur Berechnung der Variable Elternexpertise	146

ABSTRACT

Die vorliegende Masterarbeit wurde im Zuge des Forschungsprojektes „*Kooperation für Inklusion in Bildungsübergängen*“ unter der Leitung von Assoz. Prof.ⁱⁿ Mag.^a Dr.ⁱⁿ Helga Fasching am Institut für Bildungswissenschaft, an der Universität Wien, verfasst. Das Forschungsinteresse galt den Kooperationserfahrungen von Eltern von Jugendlichen mit Behinderung, die sich am Übergang von der Pflichtschule in eine weiterführende (Aus-)Bildung oder in die Beschäftigung befinden. Der Fokus der Untersuchung waren die elterlichen Einschätzungen von Kooperationsprozessen im Zuge des Übergangsprozesses von Jugendlichen mit Behinderung. Die Eltern sollten bei einer quantitativen Elternbefragung die Kooperation mit professionellen Akteur*innen im Zuge des Übergangsprozesses bewerten. Es zeigte sich, dass die Beziehung zwischen Eltern und professionellen Unterstützungspersonen einen Einfluss auf die elterlichen Kooperationserfahrungen hat.

This master thesis was authored within the research project “Cooperation for Inclusion in Educational Transitions” which is lead by Assoz. Prof.ⁱⁿ Mag.^a Dr.ⁱⁿ Helga Fasching at the University of Vienna, Department of Education. The aim of this thesis was to research parents of youths with disabilities in inclusive transition processes between school, higher education and work. The main focus were parental experiences of cooperation processes within the transition processes of their children. Data was collected through a quantitative questionnaire for parents in which they rated their experiences regarding cooperation. Results show that the relationship between parents and professionals influences parental experiences on cooperation.

ANHANG

ANHANG A: Datenerhebung

Anschreiben und Datenschutzerklärung

Institut für Bildungswissenschaft
Sensengasse 3A
1090 Wien

Projekt: Kooperation für Inklusion in Bildungsübergängen

Projektnummer: P-29291-G29, Laufzeit: 1.10.2016-30.09.2021

Für nähere Informationen siehe: <https://kooperation-fuer-inklusion.univie.ac.at/>



Liebe Eltern,

unser wichtiges Forschungsprojekt an der Universität Wien, unterstützt von der Bildungsdirektion für Wien, beschäftigt sich mit der Zukunft von Kindern mit Behinderungen. Die Schulzeit für Ihr Kind endet bald und Ihr Kind wird einen neuen Lebensweg gehen. Doch davor gibt es in der Schule und außerhalb Beratungen mit sogenannten Unterstützungspersonen. Das sind Lehrer*innen, Berater*innen, Jugendcoaches, Sozialarbeiter*innen und andere Personen, die Ihrem Kind helfen möchten.

Dieser Fragebogen möchte von Ihnen wissen, wie gut die Beratungsgespräche ablaufen und wie Sie die Zusammenarbeit mit den Personen beurteilen. Uns ist vor allem Ihre Meinung wichtig. Bitte schätzen Sie die Zusammenarbeit mit den Unterstützungspersonen ein und schicken Sie den Fragebogen an die Universität zurück. Alle Antworten sind streng anonym und geheim (deshalb steht oben links auf jeder Seite „Code“)! Niemand erfährt in der Schule, wenn Sie unzufrieden waren.

Bitte beantworten Sie alle Fragen. Seien Sie bitte ehrlich und antworten Sie das, was sie sich denken. Es gibt keine richtigen und falschen Antworten. Lassen Sie bitte keine Fragen aus.

Wenn Sie fertig sind, geben Sie den ausgefüllten Fragebogen in das zweite Kuvert und kleben Sie es zu. Bitte bringen Sie das Kuvert dann zur Post oder zu einem Postkasten. Es wird direkt an die Universität Wien geschickt. Sie brauchen nichts zu bezahlen. Die Adresse steht bereits auf dem Kuvert darauf.

Mit Ihren Antworten helfen Sie mit, die Beratungssituationen für Jugendliche mit Behinderungen oder Beeinträchtigungen zu verbessern! Ihre Mithilfe ist sehr wichtig für uns

alle.

Die Teilnahme ist FREIWILLIG!

Herzlichen Dank für Ihre Mitarbeit und Unterstützung!

Assoz.-Prof. Mag. Dr. Helga Fasching (Projektleiterin), Universität Wien

Ansprechperson: Mag. Sabrina Leodolter, BA (Masterstudentin)

Datenschutzmitteilung

Herzlichen Dank, dass Sie sich bereit erklären, an der Befragung teilzunehmen. Der Schutz Ihrer persönlichen Daten ist uns ein besonderes Anliegen. Ihre Daten werden daher ausschließlich auf Grundlage der gesetzlichen Bestimmungen (§ 2f Abs 5 FOG) erhoben und für wissenschaftliche Zwecke weiterverarbeitet. Diese Befragung wird im Rahmen einer Masterarbeit durchgeführt und ist eingebunden in das an der Universität Wien laufende Forschungsprojekt „Kooperation für Inklusion in Bildungsübergängen“ (Projektnummer: P-29291-G29). Die erhobenen Daten dienen damit der Abfassung einer wissenschaftlichen Arbeit (Masterarbeit) und können von der Betreuerin der Masterarbeit (Dr. Helga Fasching) zur Leistungsbeurteilung und für wissenschaftliche Forschung eingesehen werden. Die Erhebung erfolgt anonymisiert: Durch die Verwendung eines Codes (statt Ihres Namens) und der postalischen Rücksendung, die im Nachhinein nicht nachverfolgbar ist, sind keine Rückschlüsse auf Ihre Person möglich.

Es besteht jederzeit das Recht auf Auskunft durch die Verantwortlichen über die erhobenen personenbezogenen Daten. Ebenso haben Sie das Recht auf Änderung, Richtigstellung, Löschung und auch Einschränkung der Verarbeitung der Daten. Sie haben das Recht Widerspruch gegen die Verarbeitung Ihrer Daten und gegen die Datenübertragbarkeit einzulegen.

Wenn Sie Fragen zu dieser Erhebung haben, wenden Sie sich bitte an die Verantwortliche dieser Studie: Dr. Helga Fasching (helga.fasching@univie.ac.at) oder an die Durchführende dieser Untersuchung: Mag. Sabrina Leodolter, BA (sabrina.leodolter@univie.ac.at).

Für grundsätzliche juristische Fragen im Zusammenhang mit der DSGVO/FOG und studentischer Forschung wenden Sie sich bitte an den Datenschutzbeauftragten der Universität Wien, Dr. Daniel Stanonik, LL.M. (verarbeitungsverzeichnis@univie.ac.at). Zudem besteht das Recht der Beschwerde bei der Datenschutzbehörde (bspw. über dsb@dsb.gv.at).

Mit dem Ausfüllen und Zurücksenden des Fragebogens stimme ich der Verwendung meiner personenbezogenen Daten im Rahmen der wissenschaftlichen Arbeit zu. Mit der Bildungsdirektion für Wien (mit Mag. Dr. Rupert Corazza) wurde der Fragebogen abgestimmt und 100% Anonymität und Vertraulichkeit ist garantiert!

Verantwortliche:
Assoz. Prof. Mag. Dr. Helga Fasching
E-Mail: helga.fasching@univie.ac.at
Tel: +43-1-4277-468-03

Masterstudentin:
Mag. Sabrina Leodolter, BA
E-Mail: sabrina.leodolter@univie.ac.at

Schulstandorte für Elternbefragung im Rahmen des Projekts der Universität Wien
 „Kooperation für Inklusion in Bildungsübergängen“

8. Schulstufe: Integrationsklassen an Mittelschulen und inklusiven Schulzentren				
Standort	Schulleitung	Telefon	Fragebögen	Gesamt
2, Max-Winter-Pl. 2	Doris Astleitner, MA	729 48 77	7 deutsch und je 3 in türkisch und arabisch	7 deutsch 3 türkisch 3 arabisch
3, Hainburger Str. 40	Reinhard Hartl/	714 57 50	7 deutsch und je 3 in türkisch und arabisch	7 deutsch 3 türkisch 3 arabisch
5, Gassergasse 44	Andrea Walach	544 53 99	7 deutsch und je 3 in türkisch und arabisch	7 deutsch 3 türkisch 3 arabisch
5, Viktor Christ Gasse	Mag. Dr. Roman Lehnert	544 23 39	7 deutsch und je 3 in türkisch und arabisch	7 deutsch 3 türkisch 3 arabisch
6, Loquaipplatz 4	Reinhard Bauer	596 93 06/211	7 deutsch und je 3 in türkisch und arabisch	7 deutsch 3 türkisch 3 arabisch
9, Glaserg. 8	Anna-Maria Rapp, MA	317 29 40/211	7 deutsch und je 3 in türkisch und arabisch	7 deutsch 3 türkisch 3 arabisch
11, Florian-Hedorfer-Str. 22	Andrea Poschner	767 13 73	7 deutsch und je 3 in türkisch und arabisch	7 deutsch 3 türkisch 3 arabisch
14, Linzerstr.232	Karin Maresch	914 85 57	7 deutsch und je 3 in türkisch und arabisch	7 deutsch 3 türkisch 3 arabisch
14, Torricellig. 50/I	Eva Postmann	40000 56 01 10	7 deutsch und je 3 in türkisch und arabisch	7 deutsch 3 türkisch 3 arabisch
16, Wiesbergg.7	Ilse Zottl	0676 811 865 597	7 deutsch und je 3 in türkisch und arabisch	7 deutsch 3 türkisch 3 arabisch
17, Leopold Ernst G. 37	Petra Bauer	485 23 52	7 deutsch und je 3 in türkisch und arabisch	7 deutsch 3 türkisch 3 arabisch
18, Währinger Str. 173/II	Mag. Therese Zöttl	479 11 76/211	7 deutsch und je 3 in türkisch und arabisch	7 deutsch 3 türkisch 3 arabisch
20, Vorgartenstr. 50 (ILB)	Karin Feller	333 37 23/111	7 deutsch und je 3 in türkisch und arabisch	7 deutsch 3 türkisch 3 arabisch
22, Steinbrechergasse 6	Marion Gutscher	203 63 92	7 deutsch und je 3 in türkisch und arabisch	7 deutsch 3 türkisch 3 arabisch
22, Hammerfestweg 1	Michaela Lechner	282 58 04	7 deutsch und je 3 in türkisch und arabisch	7 deutsch 3 türkisch 3 arabisch

9. Schulstufe: Integrationsklassen an Fachmittelschulen/Polytechnischen Schulen				
Standort	Schulleitung	Telefon	Fragebögen	Gesamt
3, Maiselgasse 1(2 Klassen)	Ditrich Irene	796 78 44/ 411	7 deutsch und je 3 in türkisch und arabisch	9 deutsch 6 türkisch 6 arabisch
10, Pernerstorferg. 30 (2 Klassen)	Bianca Kaderschabek	602 44 76 /311	7 deutsch und je 3 in türkisch und arabisch	9 deutsch 6 türkisch 6 arabisch
15, Benedikt-Schellinger-G. 1 (2 Klassen)	Beatrix Poppe	985 45 68	7 deutsch und je 3 in türkisch und arabisch	9 deutsch 6 türkisch 6 arabisch
18, Schopenhauerstr. 81(2 Klassen)	Franz Burda	470 61 10	7 deutsch und je 3 in türkisch und arabisch	9 deutsch 6 türkisch 6 arabisch
23, Anton Baumgartner Straße 44 (3 Klassen)	Pochop Renate	667 77 35	7 deutsch und je 3 in türkisch und 3 arabisch	13 deutsch 9 türkisch 9 arabisch

8./9. Schulstufe: Allgemeine Sonderschulen				
Standort	Schulleitung	Telefon	Fragebögen	Gesamt
2, Holzhauserg. 5-7	Christoph Krebs	216 51 24	7 deutsch und je 3 türkisch und arabisch	7 deutsch 3 türkisch 3 arabisch
16, Schinnaglg. 3	Eva Stroissnig	493 15 47	Nur deutsch	10 deutsch
20, Treustr. 9	Andrea Bossler	330 45 87	Nur deutsch	10 deutsch
8./9. Schulstufe: Schule f. Schüler*innen mit erhöhtem Förderbedarf				
Standort	Schulleitung	Telefon	Fragebögen	Gesamt
2, Paulusgasse 9	Mag. Alexander Homberg	712 22 55	7 deutsch und 3 türkisch und 3 arabisch	7 deutsch 3 türkisch 3 arabisch
3, Leopoldsgasse 3	Markus Pusnik	214 70 80	7 deutsch und 3 türkisch und 3 arabisch	7 deutsch 3 türkisch 3 arabisch
14, Kienmayergasse 41	Elmar Keimel-Waldmann	982 62 72	7 deutsch und 3 türkisch und 3 arabisch	7 deutsch 3 türkisch 3 arabisch

ANHANG B: Deskriptivstatistik

19 Wie bewerten Sie die Zusammenarbeit im Allgemeinen zwischen....

				
Sehr gut	Gut	Mittelmäßig	Schlecht	Sehr schlecht

					
... Ihnen und einer Unterstützungsperson	<input type="radio"/>				
... Ihnen und Ihrem Kind	<input type="radio"/>				
... Ihrem Kind und der Unterstützungsperson	<input type="radio"/>				
... Ihnen dreien, also Ihnen, Ihrem Kind und der Unterstützungsperson	<input type="radio"/>				
... den Unterstützungspersonen untereinander, also z.B. Lehrer*innen und Nichtlehrer*innen	<input type="radio"/>				

Abbildung 17 Frage 19 zur Berechnung der Variable Gesamtkooperation

16 Wie ist Ihre Beziehung zur Unterstützungsperson?

				
Sehr gut	Gut	Mittelmäßig	Schlecht	Sehr schlecht

17 Wie ist die Beziehung zwischen Ihrem Kind und der Unterstützungsperson?

				
Sehr gut	Gut	Mittelmäßig	Schlecht	Sehr schlecht

Abbildung 18 Fragen 16 und 17 zur Berechnung der Variable Beziehung

10 Wie oft sprechen Sie in etwa mit folgenden Personen über die (Aus-)Bildung oder Beschäftigung Ihres Kindes?

	Oft (ca. 1x pro Woche)	Manchmal (ca. 1x pro Monat)	Selten (ca. 1x pro Schuljahr)	Nie
Einer Unterstützungsperson	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ihrem Kind	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ihrem Kind und einer Unterstützungsperson zusammen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Abbildung 19 Frage 10 zur Berechnung der Variable Zeit - nur Item 1 und 3 wurden zur Berechnung herangezogen

23 Bitte geben Sie an, wie Sie sich selbst als Elternteil/Erziehungsberechtigte*r einschätzen:

	Stimme zu	Weder noch	Stimme nicht zu
1 Ich habe das Gefühl, ich bin ausreichend und vielseitig über die Möglichkeiten meines Kindes nach der Pflichtschule informiert.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2 Ich kenne mein Kind am Besten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3 Ich erlebe mich als äußerst unterstützend für mein Kind.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4 Ich weiß genau, was mein Kind gerade braucht.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5 Ich fühle mich als Expert*in für die Wünsche und Vorstellungen meines Kindes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6 Manchmal fühle ich mich hilflos im Umgang mit meinem Kind.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7 Ich bin zuversichtlich, dass mein Kind einen geeigneten Arbeitsplatz finden wird.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8 Ich fühle mich manchmal überfordert mit der (Aus-)Bildungssituation meines Kindes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9 Ich bemühe mich um eine gute Beziehung zu meinem Kind.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10 Ich überlasse es meinem Kind Entscheidungen hinsichtlich Ausbildung und Beruf zu treffen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Abbildung 20 Frage 23 zur Berechnung der Variable Elternexpertise

ANHANG C: Ergebnisse

Korrelationen	Beziehung
Wenn ich mich mit einem Problem an die Unterstützungsperson wende, nimmt sie/er mein Anliegen ernst.	.161
Ich fühle mich durch die Unterstützungsperson ausreichend informiert.	.212
Bei Problemen finden wir eine gemeinsame Lösung.	.181
Die Gespräche finden in einer freundlichen Umgebung statt.	.117
Ich fühle mich als erziehungsberechtigte Person von der Unterstützungsperson wertgeschätzt.	.094
Die Gespräche werden an meine zeitlichen Bedürfnisse angepasst.	.315
Ich fühle mich von der Unterstützungsperson verstanden.	.377
Den Umgang der Unterstützungsperson mit meinem Kind empfinde ich als wertschätzend.	.383
Die Unterstützungsperson vermittelt mir ein Gefühl von Sicherheit und Zuversicht.	.402
Ich vertraue der Unterstützungsperson.	.387
Ich empfinde die Unterstützungsperson als sehr gut im Umgang mit meinem Kind.	.271
Ich bin der Ansicht, dass die Unterstützungsperson mein Kind sehr gut kennt und einschätzen kann, welche Ausbildungsmaßnahmen geeignet sind.	.282
Ich fühle mich durch die Unterstützungsperson respektiert und ernst genommen.	.267

Anmerkung. Korrelationen der Beziehungssitems mit Gesamtbeziehung mit Spearman-Rho-Korrelationen.

Tabelle 4 Berechnungen der Korrelationen zwischen Beziehung und einzelnen Items zur Einschätzung von Beziehung