

Olaf Kapella  
Norbert F. Schneider  
Harald Rost (Hrsg.)

# Familie – Bildung – Migration

Familienforschung im Spannungsfeld zwischen  
Wissenschaft, Politik und Praxis

Tagungsband zum 5. Europäischen Fachkongress  
Familienforschung

Verlag Barbara Budrich  
Opladen • Berlin • Toronto 2018

Tagung und Veröffentlichung wurden dankenswerterweise unterstützt durch:

 **Bundeskanzleramt**  
Bundesministerin für Frauen,  
Familien und Jugend

 Bayerisches Staatsministerium für  
Arbeit und Soziales, Familie und Integration

 Bundesinstitut  
für Bevölkerungsforschung

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

Gedruckt auf säurefreiem und alterungsbeständigem Papier

Alle Rechte vorbehalten  
© 2018 Verlag Barbara Budrich, Opladen, Berlin & Toronto  
[www.budrich-verlag.de](http://www.budrich-verlag.de)

ISBN 978-3-8474-2228-0 (Paperback)  
eISBN 978-3-8474-1261-8 (eBook)

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Umschlaggestaltung: disegno visuelle kommunikation, Wuppertal – [www.disenjo.de](http://www.disenjo.de)  
Titelbildnachweis: © Alexey Klementiev/Fotolia.com  
Satz: Susanne Albrecht, Leverkusen  
Druck: paper & tinta, Warschau  
Printed in Europe

## Inhaltsverzeichnis

Vorwort .....	9
<b>I Familie</b>	
<i>Ulrike Zartler</i> Kinder in der Familienforschung. Methodologische, ethische und rechtliche Herausforderungen .....	15
<i>Dorett Funcke</i> Die Kernfamilie – eine institutionelle Tatsache .....	29
<i>Arthur L. Greil und Julia McQuillan</i> Reproductive Technology: Possibilities and Paradoxes .....	41
<i>İsmet Koç and Melike Saraç</i> The Family Formation Process among Couples Having Children with Assisted Reproductive Techniques in Turkey .....	51
<i>Eric D. Widmer, Gil Viry and Olga Ganjour</i> The intricacies of space and inclusiveness in family and personal networks .....	63
<i>Bettina Isengard, Ronny König und Marc Szydlík</i> Solidarität trotz Multilokalität? Generationenbeziehungen und Wohnentfernung ..	77
<i>Michaela Schier und Tino Schlinzig</i> Familie per Skype, Messenger und Google Docs .....	91
<i>Maria Rita Testa and Danilo Bolano</i> From intentions to births: Gendered paths of realization in a multi-dimensional life course perspective .....	105

**II Bildung**

- Hans-Günther Roßbach*  
Bildungsorte in der frühen Kindheit: Familie und Kindertageseinrichtung ..... 127
- Jutta Ecarius*  
Vom Verhandlungs- zum Beratungshaushalt: Familie in der Spätmoderne und verantwortete Elternschaft ..... 139
- Manuela du Bois-Reymond*  
Eltern- und Familienbildung als intergenerative und transnationale Herausforderung ..... 155
- Katharina Felbermayr, Astrid Hubmayer und Helga Fasching*  
Wege der Kooperation mit der Familie: Bedingungen für eine gelingende Zusammenarbeit am Übergang Schule – (Aus-)Bildung, Beschäftigung ..... 167
- Tina Maschmann*  
„Da ist das Ei mal wieder klüger als die Henne“ – Zu Wechselwirkungen zwischen Bildungsaufstieg und familialer Figuration ..... 181

**III Migration**

- Saskia Bonjour and Albert Kraller*  
Family migration and integration: academic insights ..... 197
- Bernhard Nauck*  
Designs in der empirischen Forschung mit Migrantenfamilien ..... 209
- Doris Lüken-Klaßen und Regina Neumann*  
Geflüchtete Familien als „neue“ Zielgruppe: Implikationen für Strukturen und Inhalte der Familienbildung ..... 221
- Majella Kilkey*  
Transnational Families: Opportunities and Constraints for Caring Across Borders ..... 235
- Erol Yildiz*  
(Transnationale) Orientierungen und Erfahrungsräume von Migrationsfamilien – kontrapunktisch betrachtet ..... 247
- Patrizio Vanella and Philipp Deschermeier*  
A stochastic Forecasting Model of international Migration in Germany ..... 261
- Judith Kohlenberger, Isabella Buber-Emmser und Bernhard Rengs*  
Datenerhebungen unter Geflüchteten und ihren Familien ..... 281

- Monika Potkański-Palka*  
Transkulturelle Identität polnischer ImmigrantInnen zweiter Generation in Österreich und Deutschland ..... 297
- Susanne Binder (unter Mitarbeit von Irene Kernthaler-Moser und Julia Standfest)*  
Familien für Familien ..... 311
- Autor\*innenangaben .....

*Katharina Felbermayr, Astrid Hubmayer und Helga Fasching*

## Wege der Kooperation mit der Familie: Bedingungen für eine gelingende Zusammenarbeit am Übergang Schule – (Aus-)Bildung, Beschäftigung

### Abstract

Kooperation mit der Familie ist ein wesentlicher Faktor, damit Jugendliche mit Behinderung den Übergang von der Pflichtschule in die weiterführende (Aus-)Bildung und Beschäftigung erfolgreich meistern. Die Frage der Gestaltung der Kooperation stellt sich dabei nicht nur für die Familie und die professionellen Unterstützer\*innen (wie Lehrkräfte, Jugendcoaches, etc.), sondern auch für die Wissenschaftler\*innen, die gleichsam mit der Familie kooperieren müssen, um Übergangsforschung realisieren zu können – wie dies etwa bei der Umsetzung des dreijährigen FWF-Projektes „Kooperation für Inklusion in Bildungsübergängen“ (P-29291-G29; 1.10.2016-30.9.2019) deutlich wurde. Nach einer Auseinandersetzung mit dem Familienbegriff werden im Beitrag Bedingungen für Kooperation mit der Familie erarbeitet. Die Haltung der einzelnen Individuen, deren Beziehung zueinander sowie die Erarbeitung bzw. Verfolgung eines gemeinsamen Zieles unter bestimmten Setting- und Rahmenbedingungen konnten als wesentliche Bedingungen für eine gelingende Zusammenarbeit am Übergang Schule – (Aus-)Bildung oder Beschäftigung herausgearbeitet werden.

### 1 Relevanz des Themas

Bildungsübergänge stellen die betroffenen jungen Menschen und ihre Familien vor vielfältige Herausforderungen, die es zu bewältigen gilt. Vor allem bei einem Kind mit Behinderung ist die gesamte Familie zumeist nochmals einer verstärkten Anstrengung ausgesetzt. Darüber hinaus sind insbesondere beim Übergang von Sekundarstufe (SEK) I (Pflichtschule) in SEK II (allgemein und berufsbildende mittlere und höhere Schulen)<sup>1</sup> oder in Beschäftigung die betroffenen jungen Menschen und ihre Familien mit der bildungs- und berufsbiographisch relevanten Frage konfrontiert, ob die schulische Laufbahn fortgesetzt oder in die duale Ausbildung und/oder Erwerbstätigkeit eingemündet werden soll. In der Regel sind bei diesen entscheidenden Fragen die betroffenen jungen Menschen auf Kooperation und Unterstützung ihrer Familie angewiesen, und es werden weitere Wege der Kooperation und Unterstützung gesucht.

Zentrales Forschungsergebnis pädagogischer Bemühungen für einen gelingenden Übergang von SEK I in SEK II oder Beschäftigung bei jungen Menschen mit Behinderung ist die familiäre Unterstützung im Berufswahl- und Entscheidungsprozess (Turnbull et al. 2011) wie auch die Kooperation zwischen den schulischen und/oder außer-

<sup>1</sup> Die Sekundarstufe I (SEK I) umfasst die Pflichtschule von der 5. bis 8. Schulstufe. Die Sekundarstufe II (SEK II) bezieht sich auf weiterführende Bildung nach Abschluss der Pflichtschule (Schulstufe 9–14) (OeAD 2017).

schulischen Akteur\*innen, den Schüler\*innen mit Behinderung und den Eltern/Bezugspersonen (Hetherington 2010). Bedeutsam für die pädagogische Gestaltung von Übergangsprozessen von SEK I in SEK II oder Beschäftigung ist demnach die Frage, welche Wege der Kooperation beschritten werden. Hierbei wird partizipative Kooperation als Schlüssel für den Erfolg betrachtet. Voraussetzung dafür ist eine enge Kooperation zwischen den verschiedenen Akteur\*innen (Schule, Bildungs- und Berufsberatung, Unterstützer\*innen), die an die individuellen Bedürfnisse und Situationen der Schüler\*innen mit Behinderung und ihrer Eltern/Familien/Bezugspersonen angepasst wird.

Seit über einem Jahr wird im Forschungsprojekt „Kooperation für Inklusion in Bildungsübergängen“<sup>2</sup> zum gleichnamigen Thema geforscht, zu dem die österreichische Forschungslandschaft bislang keine Ergebnisse vorzuweisen hat, insbesondere nicht unter dem Diversitätsaspekt. Im Mittelpunkt des Forschungsprojekts steht demnach die partizipative Kooperation zwischen den verschiedenen Akteur\*innen (Jugendliche mit Behinderung, deren Eltern/Familien und professionelle Unterstützer\*innen) und deren nähere Bestimmung im Übergangsplanungsprozess von der SEK I in die SEK II oder in eine Beschäftigung. Im Rahmen der dreijährigen explorativen Längsschnittstudie und unter Anwendung der (konstruktivistischen) Grounded Theory Methodologie nach Charmaz (2014) wird anhand von 20 Fallanalysen untersucht, wie die einzelnen am Übergang beteiligten Personen miteinander kooperieren. Die dem Projekt zugrundeliegende Fragestellung nach den Kooperationserfahrungen der beteiligten Akteur\*innen im Übergangsplanungsprozess liegt ein partizipatives Forschungsdesign zugrunde. In Anlehnung an die in der systemischen Familientherapie bewährten „Reflecting Teams“ (Andersen 1995) sind Projektteilnehmer\*innen als Ko-Forschende in Form von drei reflektierenden Arbeitsteams (RT Jugendliche, RT Eltern, RT Professionelle) in die Analyse- und Interpretationsarbeit eingebunden. Zusätzlich liegt in der multiperspektivischen Verschränkung von Wissenschaftler\*innen, Professionellen und betroffenen Personen (Jugendliche und Eltern) aus dem Forschungsfeld ein Mehrwert in der Analyse (Hubmayer et al. 2018; v. Unger et al. 2014). Ziel des Forschungsprojekts ist eine theoretische Generierung von partizipativer Kooperation im Übergangsplanungsprozess von SEK I in SEK II und Beschäftigung.<sup>3</sup> Die zu erwartenden Ergebnisse haben aber ebenso bildungspolitische Relevanz und sollen insbesondere zur Weiterentwicklung einer partizipativ orientierten kooperativen Bildungsübergangsplanung beitragen.

Geht es im Forschungsprojekt primär um die Frage, wie die betroffenen Personen (Jugendliche mit Behinderung, Eltern/Familie) Kooperation erleben, so wird im Rahmen dieses Beitrags die gegenteilige Position eingenommen. Es wird danach gefragt, wie aus Sicht der Professionist\*innen Kooperation mit der Familie gelingen kann. Die Frage der Gestaltung der Kooperation stellt sich dabei nicht nur für die professionellen Unterstützer\*innen (wie Lehrkräfte, Jugendcoaches etc.), sondern auch für Wissen-

2 Projektnummer: P-29291-G29, Laufzeit: 1. 10. 2016 bis 30. 9. 2019; Finanzierung: Österreichischer Wissenschaftsfonds (FWF); Projektleitung: Assoz. Prof.in Mag.a Dr.in Helga Fasching, Projektmitarbeiterinnen: Katharina Felbermayr, BA BA MA MA und Mag.a Astrid Hubmayer (Institut für Bildungswissenschaft, Universität Wien); internationale Kooperationspartnerin: Prof.in Liz Todd (Universität Newcastle, UK); Projekthomepage: <http://kooperation-fuer-inklusion.univie.ac.at/>.

3 Ausführlichere Projektbeschreibungen finden sich unter: Fasching et al. (2017a: 248f.) und Fasching et al. (2017b).

schaftler\*innen, die gleichsam mit der Familie kooperieren müssen, um Übergangsforschung realisieren zu können. Bevor im Folgenden Bedingungen für Kooperation erarbeitet werden, ist es zunächst notwendig den Familienbegriff zu erörtern.

## 2 Familie und ihre Relevanz für kooperative Übergangsplanung und -forschung

Beschäftigt man sich näher mit der Relevanz von Familie für die kooperative Übergangsplanung, so gilt es als Professionist\*in, sich mit folgenden zwei Fragenstellungen auseinanderzusetzen: (1) Wer wird mit „Familie“ adressiert und (2) welche Relevanz hat Familie im Kontext von Übergangsplanung und -forschung?

### Wer wird mit „Familie“ adressiert?

In der sozialgeschichtlichen Entwicklung des Familienbegriffs über unterschiedliche Epochen hinweg zeigt sich deutlich die jeweilige gesellschaftliche und ökonomische Kontextgebundenheit, in der verschiedene Zugehörigkeitskriterien basierend auf korrespondierenden Wert- und Normvorstellungen schlagend werden (Sieder 1987: 282). Während frühere Verständnisse von Familie als Wohn- und Arbeitsgemeinschaften von dem Ziel der Sicherung des alltäglichen Überlebens getragen und dementsprechend weit gefasst waren (ebd.: 17ff), erfuhr der Familienbegriff mit dem Aufkommen der sogenannten „bürgerlichen Familie“ im 18. Jahrhundert eine wesentliche normative Prägung, welche bis in die heutige Zeit Wirksamkeit hat (Böhnisch et al. 2009: 210f). Ausgangspunkte für die Entstehung dieses Familienmodells waren grundlegende gesellschaftsstrukturelle Veränderungen im Rahmen der Etablierung des „Bürgerstandes“, dessen wesentliches Merkmal über die ihm zugehörigen unterschiedlichsten Berufsgruppen hinweg die Trennung von Wohn- und Arbeitsstätte war (Sieder 1987: 125). In der so entstandenen „familialen Privatheit“ konnte sich ein engeres Familienverständnis etablieren, das in einer Vorstellung des harmonischen Zusammenspiels der Eheleute und ihrer Kinder in Erfüllung ihrer jeweiligen geschlechtsspezifischen Familienrollen gründet (ebd.: 129ff.). Trotz der heutigen hohen Pluralität von Lebens- und Familienformen (Peuckert 2007) schließen aktuelle Konzepte von Familie nach wie vor an diesem historisch gebundenen, mit normativen Idealvorstellungen hoch aufgeladenen Familienmodell an (Böhnisch et al. 2009: 209). Die häufige implizite Gleichsetzung von Familie mit den genannten historisch geprägten Leitbildern von „richtiger“ Familie, Ehe und Elternschaft (ebd.) macht es notwendig, eine begriffliche Bestimmung in Loslösung von diesem einen Familienmodell vorzunehmen und dabei sowohl die Mikroebene (Familie als „Gruppe besonderer Art“; Wachtel 2016: 427), als auch die Makroebene (Einbettung in und Verhältnis zur Gesellschaft) miteinzubeziehen (Engelbert 2012: 96).

Von einer Familie kann gegenwärtig dann gesprochen werden, wenn „zumindest eine Generationenbeziehung in Form einer Eltern-Kind-Beziehung vorhanden ist“ (Böhnisch et al. 2009), welche den familialen Kern bildet. Dabei ist nicht die biologische Elternposition entscheidend, sondern das Vorhandensein einer sozialen Elternschaft, d.h. der Übernahme einer Mutter- oder Vaterposition unabhängig von biologi-

schen oder rechtlichen Verhältnissen (ebd.). Aufgrund der besonderen Nähe sind auch Geschwisterbeziehungen von Relevanz (Engelbert 2012: 100). Offen ist hier aber noch, an welcher Stelle die Grenze der Zugehörigkeit zu ziehen ist. Unter Berücksichtigung bereits erwähnter vielfältiger Lebens- und Familienformen (Peuckert 2007) erscheint diesbezüglich eine dynamische Definition sinnvoll: „Families include two or more people who regard themselves as a family and who carry out the functions that families typically perform. These people may or may not be related by blood or marriage and may or may not usually live together“ (Turnbull et al. 2011: 6). Im Zentrum dieses Verständnisses von Familie steht also ein von den Mitgliedern auf Basis einer besonderen persönlichen Beziehung empfundenes Zugehörigkeitsgefühl, das unabhängig von biologischer Verwandtschaft und gemeinsamem Wohnort besteht. Demnach bilden „ganzheitliche emotionale Beziehungen“ (Engelbert 2012: 97) den Kern und die Besonderheit von Familie. Diese Definition scheint in der Kooperation mit Familie besonders geeignet zu sein, da sie die Bestimmung familiärer Zugehörigkeit durch die teilnehmenden Personen ermöglicht und so unterschiedliche Familienkonstellationen Berücksichtigung finden können.

### Welche Relevanz hat Familie im Kontext von Übergangsplanung und -forschung?

Blickt man nun genauer auf die Beschaffenheit innerfamiliärer Beziehungen, so lassen sich spezifische qualitative Merkmale insbesondere im Hinblick auf die Eltern-Kind-Beziehung identifizieren. Diese ist stets durch eine strukturell vorgegebene Machtdifferenz gekennzeichnet, da eine grundlegende Abhängigkeit des Kindes bis zur Entwicklung eigener Handlungsfähigkeit besteht. Damit verbunden ist prinzipiell ein besonderes Maß an Zuneigung, Zuwendung und emotionaler Verbundenheit. Schließlich zielt die Eltern-Kind-Beziehung auf eine Erziehung zum selbständigen und selbstverantworteten Lebewesen ab und ist daher durch ein entsprechendes Erziehungsverhalten geprägt (Böhnisch et al. 2009: 212f.). Dabei ist zu berücksichtigen, dass sich das Erziehungsverhalten von Eltern in den letzten Jahrzehnten deutlich verändert hat. War bis etwa 1960 das Erziehungsleitbild von Gehorsam und Anpassung unter Einsatz von Befehlen und (körperlichen) Strafen vorherrschend, so stehen heute kommunikative Praktiken mit dem Fokus auf Selbstverwirklichung im Vordergrund (ebd.: 213). Ecarius (2017: o.S.) beschreibt diesbezüglich Familie als Ort einer Erziehung des „Beratens“: Väter und Mütter sind Berater/innen in allen Themen des kindlichen/jugendlichen Lebens in der Auseinandersetzung mit Selbstsicht und Weltsicht. Demzufolge kann davon ausgegangen werden, dass schulische und weiterführende berufliche Entscheidungen auch Gegenstand familiärer Beratungsprozesse sind.

Die Ausformung familialer Strukturen bestimmt die primäre Sozialisation des Kindes im Hinblick auf seine spätere Teilhabe an der Gesellschaft. Eingebettet in unterschiedliche gesellschaftliche und kulturelle Kontexte werden dabei vielfältige Werte- und Normensysteme in einer je individuellen Verschränkung wirksam. Turnbull und Kolleg\*innen (2011: 8f.) sprechen hier von einer eigenen kulturellen Identität, die Aspekte wie etwa Religion, Sprache, Geschlecht, Ethnizität, Alter, geografische Verortung und Einkommenslage umfasst und in Beziehung zu den in einer Gesellschaft vorherrschenden Normen und Wertvorstellungen zu sehen ist. Familie stellt daher einen

spezifischen Sozialisationskontext innerhalb einer allgemeinen Umwelt dar, in dem vorgefundene Beziehungsformen für das Kind die wesentliche Basis für die Interiorisierung von grundlegenden Mustern zwischenmenschlichen Umgangs darstellen (Kreppner 1991, zit. n. Böhnisch et al. 2009: 214). Die Familie nimmt also stets eine Vermittlungsfunktion zwischen innerfamiliären Bezügen und gesellschaftlichen Ansprüchen bzw. Erwartungen ein (ebd.), die insbesondere mit dem Übergang in andere Sozialisationsbereiche (z.B. Kindergarten, Schule, Arbeitsleben) an Bedeutung gewinnt. Besonders deutlich zeigt sich dies mit dem Eintritt in das Schulsystem als funktional-rational ausgerichtete Sozialisationsinstanz, die sich deutlich von den emotionalen Sozialmustern der Familie unterscheidet und auch in Konflikt zu diesen stehen kann (ebd.: 217; Engelbert 2012: 99). Ablöse- und Übergangsprozesse von Kindern und Jugendlichen sind dabei durch Annäherungs- und Abgrenzungsprozesse zwischen Familie und Schule geprägt. Auch an der Schwelle zu weiterführender Bildung und Erwerbstätigkeit sind im Zuge gesellschaftlicher Veränderungen und Entgrenzungsprozesse (Böhnisch et al. 2009: 216) neue Herausforderungen zu beobachten. Dies betrifft in erster Linie die zeitliche Verlängerung von Übergangsprozessen bis ins junge Erwachsenenalter hinein und die damit verlängerte Bindung junger Menschen an ihre Familien. Familie als Sozialisationskontext wirkt somit weit über die Kindheit und frühe Jugend hinaus und bleibt für die Gestaltung des weiteren Lebenslaufs in besonderer Weise bedeutsam (Ecarius et al. 2011: 69). Die Adressierung der Familie als Bezugspunkt für die Erforschung von Übergangsplanungsprozessen ist somit in mehrfacher Weise sinnvoll:

- Jugendliche befinden sich in einem besonderen Beziehungsverhältnis zu anderen Familienmitgliedern, insbesondere zu ihren (sozialen) Eltern und Geschwistern.
- Jugendliche sind als Teil ihrer Familie eingebettet in einen individuellen „familienkulturellen“ Kontext.
- Jugendliche sind aufgrund verlängerter Übergänge länger an ihre Familien gebunden. Übergangsplanung hat demnach hinsichtlich der Verwirklichung individueller Wünsche und Pläne der Jugendlichen das familiäre Umfeld mit seinen speziellen Charakteristiken mit zu berücksichtigen.

Für Familien mit Kindern/Jugendlichen mit Behinderung ergeben sich für die Gestaltung der bereits beschriebenen Eltern-Kind-Beziehung und die Transmissionsleistung zwischen innerfamiliären Bezügen und gesellschaftlich-institutionell verankerten Normen und Wertvorstellungen zusätzliche Herausforderungen (Eckert 2014) und Verunsicherungen. Engelbert (2012: 100) und Wachtel (2016: 429) verweisen diesbezüglich auf die Gewährleistung einer optimalen Versorgung und Pflege des Kindes bzw. des/der Jugendlichen, den Umgang mit gesellschaftlichen Leistungs- und Kompetenzerwartungen im Sinne „standardisierter Entwicklungsfortschritte“, die veränderten Anforderungen an familiäre Kommunikations- und Interaktionsstrukturen, die notwendig gewordene Neudefinition der Elternrolle und die ungewissen Zukunftsaussichten und deren Auswirkung auf die familiäre Situation. Insbesondere institutionelle Übergänge, wie etwa jener von der Schule in weiterführende Ausbildung oder Erwerbstätigkeit, berühren die genannten Verunsicherungsrisiken in spezieller Weise, da je nach Übergangsart neue Anforderungen an die gesamte Familie herangetragen werden und richtungsweisende Entscheidungen zu treffen sind (z.B. Düe 2012; Muche

2013). Übergangsprozesse können insofern belastend werden, da meist keine entsprechenden gesellschaftlichen Vorbilder zur Orientierung vorhanden sind und so ein Beschreiten neuer Wege erforderlich ist (Wachtel 2016: 428).

In Zusammenhang mit entstehenden Verunsicherungen und Belastungen werden professionelle Unterstützungsleistungen zur Bewältigung der zusätzlichen Herausforderungen relevant. Dies bezieht sich auf Förder- und Unterstützungsmaßnahmen für Kinder und Jugendliche mit unterschiedlichsten Spezialisierungen einerseits, sowie professionelle Dienste zur Entlastung der anderen Familienmitglieder andererseits (Engelbert 2012: 103). Hier ist auf eine Diskrepanz hinzuweisen: Die Zusammenarbeit mit professionellen Unterstützer\*innen bringt – auch wenn spezifisch auf einzelne Familienmitglieder ausgerichtet – immer eine Betroffenheit der gesamten Familie mit sich. Denn Begegnungen finden immer „vor dem Hintergrund der besonderen Situation und der Einzigartigkeit der Familienmitglieder“ (ebd.: 97) statt. Engelbert (2012: 103f.) unterstreicht daher die Notwendigkeit einer grundsätzlichen „Familienorientierung“ von begleitenden Hilfen. In Zusammenarbeit mit Familien gilt es also den familiären Kontext mit zu berücksichtigen und dementsprechend relevante Familienmitglieder nach Möglichkeit aktiv einzubeziehen.

Somit kann abschließend festgehalten werden, dass sich „Familie“ als höchst individuelles soziales System durch eine besondere Beziehung ihrer Mitglieder und durch spezifische Interaktionsmuster mit eigenem kulturellem Hintergrund auszeichnet. Erfahrungen von einzelnen Mitgliedern (z.B. Jugendlichen oder Eltern) und diesbezügliche Bewertungen sind daher untrennbar mit ihren familiären Strukturen verbunden. Dies gilt es zu beachten, wenn Kooperation mit der Familie angestrebt wird. Wie diese gelingen kann und welche Bedingungen dafür notwendig sind, wird im nachfolgenden Kapitel erörtert.

### 3 Kooperation mit Familie bewusst gestalten: Bedingungen für Kooperation am Übergang

Mehrere Studien verweisen auf die Bedeutung von Kooperation zwischen Familie und professionellen Unterstützer\*innen (z.B. Lehrer\*innen, Jugendcoaches, Berater\*innen, etc.) für einen gelingenden Übergang von der Schule in die weiterführende (Aus-)Bildung und Beschäftigung (vgl. Fasching/Mursec 2010; Hetherington et al. 2010; Landmark et al. 2007). Aus diesem Grund steht Kooperation auch im Zentrum des unter Punkt 1. skizzierten Forschungsprojektes. In den meisten Forschungen wird die Zusammenarbeit von Eltern und schulischen sowie außerschulischen Akteur\*innen beleuchtet (vgl. Bacon/Cauton-Theoharis 2013; Blue-Banning et al. 2004; Sodogé et al. 2012) und die Perspektive der Jugendlichen mit Behinderung vernachlässigt. Partizipative Kooperation – wie sie im Zentrum des FWF-Projektes steht – meint jedoch genau den Einbezug und die Teilhabe aller am Übergang beteiligten Personen und somit auch der Jugendlichen mit Behinderung und deren Eltern/Familien, sowohl in der Übergangsbegleitung als auch in der Forschung. Ziel ist es, die Betroffenen aktiv miteinzubeziehen, damit sie „nicht blosses [sic!] ‚Objekt‘, sondern ‚Subjekt‘ sind“ (Bach 1999: 129).

Doch was bedeutet Kooperation und was braucht es, damit Kooperation zwischen Jugendlichen mit Behinderung, deren Eltern/Familien und den verschiedenen professio-

nellen Unterstützer\*innen gelingen kann? Um diese Fragen zu klären, erfolgt zunächst eine Auseinandersetzung mit dem Begriff Kooperation, bevor in einem zweiten Schritt Bedingungen für Kooperation mit der Familie erarbeitet werden.

Etymologisch betrachtet leitet sich das Wort „Kooperation“ vom kirchenlateinischen Ursprungswort „cooperatio“ ab, was so viel wie „Mitwirkung“ bedeutet (Duden 2013: 946). Während im englischsprachigen Raum sowohl die Begriffe „cooperation“ aber mehr noch „collaboration“ (Cooney 2002; Turnbull et al. 2011) Verwendung finden, überwiegt im deutschsprachigen Raum der Terminus „Kooperation“. Betrachtet man Studien im Kontext der sonderpädagogischen und inklusiven Forschung, so werden vermehrt Wörter wie „Partnerschaft“, „Zusammenarbeit“, „Arbeitsbündnis“ bzw. „Arbeitsbeziehung“ oder Erziehungspartnerschaft im Zusammenhang mit Kooperation angeführt (vgl. bspw. Becker-Textor 2006; Sodogé et al. 2012).

Bach (1999) und Schuppener (2007) unterscheiden verschiedene Formen der Kooperation, um die Zusammenarbeit zwischen verschiedenen Akteur\*innen im sonderpädagogischen Setting zu beschreiben. Zusammenfassend findet Kooperation auf drei Ebenen statt: auf der Ebene der Institution, des Individuums und des sozialen Umfeldes.

- *Ebene der Institution:* Schuppener (2007: 195) spricht von „institutioneller Ebene“ und meint die verschiedenen Möglichkeiten der Zusammenarbeit zwischen Institutionen. Geht es um die professionellen Fachkräfte und deren Kooperation, so findet diese auf der „personalen Ebene“ (ebd.) statt. Da die verschiedenen schulischen sowie außerschulischen professionellen Unterstützer\*innen immer auch Teil einer Institution sind, werden sie hier der „Ebene der Institution“ zugeordnet. Bach (1999: 124f.) differenziert zudem zwischen „intradisziplinärer Kooperation“ und „interdisziplinärer Kooperation“, um die Zusammenarbeit von Professionellen aus derselben oder verschiedenen Fachrichtungen zu bezeichnen. Heimlich und Jacobs (2007: 167f.) verwenden hierfür die Begriffe „Kooperation nach innen“ und „Kooperation nach außen“, meinen jedoch mit letztgenannter eine Zusammenarbeit mit verschiedenen Systemen, wozu neben der Arbeit mit anderen Einrichtungen sowie Institutionen auch das System Familie zählt.
- *Ebene des Individuums:* Auf dieser Ebene geht es um die Kooperation mit den betroffenen Personen (Bach 1999: 125; Schuppener 2007: 195). Im FWF-Projekt meint dies bspw. die Jugendlichen mit Behinderung, die den Übergang in die weiterführende (Aus-)Bildung oder Beschäftigung gerade erleben.
- *Ebene des sozialen Umfeldes:* Neben den Institutionen samt ihren Akteur\*innen sowie dem Individuum geht es immer auch um die „Kooperation mit den Angehörigen und dem Umfeld“ (Bach 1999: 125). Soziales Umfeld verweist neben den Eltern bzw. der Familie auf alle relevanten Personen aus dem näheren aber auch entfernteren Lebensbereich (wie z.B. Freunde, Peer-Group, Bekanntschaften etc.), mit denen im Verlauf des Übergangs kooperiert wird.

Die bloße Teilnahme oder Anwesenheit der verschiedenen Personen alleine ist jedoch noch kein Garant dafür, dass auch Kooperation stattfindet. So erhöht nicht zuletzt die zunehmende Ausdifferenzierung des professionellen Angebotes am Übergang von Schule in weitere (Aus-)Bildung und Beschäftigung (Fasching et al. 2017b: 308) den „Kooperationsdruck“ (Heimlich/Jacobs 2007: 167) für die Professionellen, aber auch

für die Jugendlichen mit Behinderung sowie deren Eltern/Familien. Was braucht es also, damit Kooperation bestmöglich gelingen kann?

Der „Kriterienkatalog zur Zusammenarbeit von Eltern und Fachleuten“, entwickelt von Eckert, Sodogé und Kern (2012: 83ff.), enthält vier Beurteilungskategorien (Grundlagen, Gestaltung, Inhalte, Haltungen der Zusammenarbeit), mit deren Hilfe Handlungen und Beziehungen in der konkreten Zusammenarbeit erfassbar werden. Der Blick wird hier in erster Linie auf die Kooperation unter Erwachsenen gelegt. Partizipative Kooperation beinhaltet für uns aber auch den Einbezug der Jugendlichen mit Behinderung. Im Folgenden werden Bedingungen für die Realisierung von Kooperation mit der Familie am Übergang von Schule in weiterführende (Aus-)Bildung diskutiert. Der Fokus wird dabei auf die Haltung der Individuen im Prozess sowie deren Beziehung zueinander bei der Erarbeitung eines gemeinsamen Zieles unter bestimmten Setting- und Rahmenbedingungen gelegt.

Abbildung 1: Bedingungen für Kooperation mit der Familie (eigene Abbildung)



### Gemeinsame Ziele und Aufgaben

Damit Kooperation gelingen kann, bedarf es einer Grundvoraussetzung: „die Gemeinsamkeit des Zieles der Förderung“ (Bach 1999: 125). Es geht also darum, gemeinsam Ziele oder Aufgaben zu entwickeln, die auch von allen Beteiligten getragen werden. Um dies zu erreichen ist es wichtig, dass die „individuellen Bedarfe und Bedürfnisse wahrgenommen werden und hierauf Bezug genommen wird“ (Walter/Hirschfeld 2013: 129). Dies ist insofern von Relevanz, als sich die Wünsche, Vorstellungen oder Bedürfnisse von Jugendlichen mit Behinderung nicht immer mit jenen der Eltern oder der Professionellen decken müssen. Jugendliche (mit Behinderung) müssen dabei in die Lage versetzt werden, ihre eigenen Zukunftsvorstellungen

mitzuteilen (Todd 2017: 67). Dies gelingt am besten in einer „collaborative conversation“ (ebd.: 74), in der alle Gesprächspartner\*innen eine „Praxis der dialogisch-kooperativen Zusammenarbeit“ (Schuppener 2007: 195) eingehen. Gelebte Kooperation meint, dass die verschiedenen Ansichten, Erfahrungen und Vorstellungen aller Beteiligten „produktiv zusammengetragen und genutzt werden“ (Sodogé et al. 2012: 79). Heimlich und Jacobs (2007: 168) bezeichnen den „gemeinsame[n] Einigungsprozess“ daher auch als „Kern der Kooperation“.

### Haltung der einzelnen Personen

Die Haltung der einzelnen Personen trägt wesentlich zum Aufbau von Kooperation bei. Damit ein gemeinsames Ziel und Aufgaben erarbeitet werden können, muss ein/e jede/r auch zuhören können. Kooperation beinhaltet demnach „a process of listening“ (Todd 2017: 69). Darüber hinaus braucht es eine offene, wertschätzende und wertneutrale Einstellung für andere teilweise auch abweichende Meinungen und Vorstellungen. Gegenseitiger Respekt und Vertrauen werden ferner als zentrale Grundpfeiler für Kooperation gesehen (Blue-Baning et al. 2004; Sodogé et al. 2012; Walter/Hirschfeld 2013). Wie man die einzelnen Personen beim Aufbau dieser als wesentlich erachteten Grundkompetenzen unterstützen kann, wird in der Literatur nicht näher erörtert. Interessant ist jedoch der Hinweis von Becker-Textor (2006: 234), dass Kinder bereits in frühen Jahren lernen – oder auch nicht – zu kooperieren. Erheblichen Einfluss haben dabei die erwachsenen Vorbilder, denn „wie Erwachsene mit Kindern umgehen, beeinflusst deren Bereitschaft zu kooperieren“. Demnach entwickeln Kinder im Laufe ihres Lebens eine Kooperationsfähigkeit, die das Eingehen von Kooperation im späteren Leben fördern oder hindern kann. Hinzu kommt die Frage nach der Kooperationsbereitschaft der einzelnen Personen, d.h. ob sie überhaupt eine Zusammenarbeit wünschen und sich als Individuum als Teil einer Gruppe sehen (wollen) (Gierer 2005: 80).

### Beziehung zueinander

Beziehung ist nach Walter und Hirschfeld (2013: 131) eine „zentrale Kategorie im Übergang“. Ziel ist der Aufbau von tragfähigen und gleichberechtigten Beziehungen zwischen Jugendlichen mit Behinderung, deren Eltern/Familie und den Professionellen, die Grundlage sowohl für Beratung (ebd.) als auch für Kooperation sind (Blue-Baning et al. 2004; Sodogé et al. 2012). Dabei gilt es zu bedenken, dass neue Beziehungen immer vor dem Hintergrund bereits gelebter und erlebter Beziehungen zu anderen Personen gebildet werden (Walter/Hirschfeld 2013: 126). Damit sich Beziehungen entwickeln können, braucht es zum einen Zeit und personelle Beständigkeit. Zum anderen bedarf es der „konzeptionellen Voraussetzungen und persönlichen Anstrengungen des Beratenden“ (ebd.: 131). Demnach beeinflusst die Haltung der einzelnen Personen, wozu auch die Sympathie für das Gegenüber zählt, die Qualität der Beziehung. Gerade wenn man die Beziehungsebene betrachtet, darf der Einfluss der hierarchischen Strukturen nicht unberücksichtigt bleiben, denn „power and authority“ (Blue-Baning et al. 2004: 169) sind eine zentrale Herausforderung für eine gelingende Zusammenarbeit. Dies betrifft sowohl die Beziehung von Jugendlichen bzw. Eltern zu den Professionist\*innen, aber auch das Machtverhältnis innerhalb der

Familie. Es gilt im Sinne von Kooperation diese (Spannungs-)Verhältnisse zu reflektieren, um ein gleichberechtigtes Begegnen auf Augenhöhe trotz vorhandener hierarchischer Einflüsse zu realisieren.

### Setting und Rahmenbedingungen

Für das Gelingen von Kooperation spielen das Setting und die Rahmenbedingungen eine zentrale Rolle. Kooperation ist zunächst immer eine Frage der zur Verfügung stehenden Zeit (Bach 1999: 128). Dies betrifft sowohl die Professionellen, wenn sie nur ein gewisses Stundenausmaß aufwenden können, aber genauso Eltern, wenn diese zum Beispiel beide berufstätig sind und Termine, die am Nachmittag angesetzt sind, nicht wahrnehmen können. Die Frage nach den zeitlichen Ressourcen der einzelnen Personen geht gleichzeitig einher mit den institutionellen und strukturellen Rahmenbedingungen. Denn professionelle Unterstützer\*innen sind immer auch in ein spezielles Setting mit gesetzlichen und institutionellen Vorgaben eingebunden bzw. an dieses gebunden, das ihnen oftmals nur eingeschränkte Handlungs- und Wahlfreiheit lässt (Walter/Hirschfeld 2013: 122f.). Ferner wird Kooperation durch den Ort beeinflusst, an dem kooperiert werden soll. Beratung am Übergang von Schule in weiterführende (Aus-)Bildung oder Beschäftigung findet oft in schulischen bzw. ausbildungsbezogenen Kontexten statt, die kein wertfreies und unbelastetes Setting im Gegensatz zu anderen Formen pädagogisch-psychologischer Beratungspraxis sind (ebd.). Der vertraute Rahmen „Schule“ bzw. andere Bildungseinrichtungen (wie die Universität) können sowohl positive als auch negative Assoziationen bei den Beteiligten hervorrufen und demnach Kooperation fördern oder erschweren.

Die Kooperation mit der Familie kann durch verschiedene Faktoren beeinflusst werden. In jedem Fall gilt es dabei, Kooperation bewusst zu gestalten, indem man sich zum einen mit den Bedingungen gelingender Zusammenarbeit auseinandersetzt und zum anderen die Auswirkungen dieser auf die er-/gelebte Kooperation reflektiert.

## 4 Abschließende Bemerkungen

Kooperation mit der Familie ist ein wesentlicher Faktor, damit Jugendliche mit Behinderung den Übergang von der Pflichtschule in die weiterführende (Aus-)Bildung und Beschäftigung erfolgreich meistern. Die Frage der Gestaltung der Kooperation stellt sich für die professionellen Unterstützer\*innen genauso wie für Wissenschaftler\*innen, die gleichsam mit den Jugendlichen und deren Eltern/Familie kooperieren müssen, damit Übergangsforschung realisiert werden kann. Es handelt sich dabei um zwei verschiedene „Wege“, wie mit der Familie zusammengearbeitet werden kann. Die Haltung der einzelnen Individuen, deren Beziehung zueinander sowie die Erarbeitung bzw. Verfolgung eines gemeinsamen Zieles unter bestimmten Setting- und Rahmenbedingungen konnten als wesentliche Bedingungen für eine gelingende Zusammenarbeit mit Jugendlichen mit Behinderung und deren Eltern herausgearbeitet werden. Die einzelnen Bedingungen für Kooperation können dabei nicht isoliert betrachtet werden, sondern beeinflussen sich gegenseitig (in der obigen Grafik durch die Verbindungspfeile angedeutet). Dies ist etwa dann der Fall, wenn die zur Verfügung stehende Zeit

für Beratungsgespräche von strukturellen Bedingungen abhängt und sich Zeitmangel auf die Qualität der Beziehung auswirkt.

Die Erfahrungen bei der Umsetzung des FWF-Projektes „Kooperation für Inklusion in Bildungsübergängen“ haben uns gezeigt, dass Kooperation dabei nicht automatisch von Seiten der Professionist\*innen initiiert wird. Nach einem Teilnahmeaufruf können sich etwa interessierte Jugendliche und Eltern auch von sich aus bei Forscher\*innen melden und so den ersten Schritt hinsichtlich einer möglichen Zusammenarbeit setzen. Im Kontext von Übergängen sind desgleichen Eltern wichtige Kooperationsinitiator\*innen, wenn sie sich selbstinitiativ bei Lehrkräften, Beratungsstellen, etc. melden und so die kooperative Übergangsplanung anregen. Unabhängig davon, wer sich nun „als erster“ meldet, ist der Aufbau von einer Kooperationsbeziehung ein wesentlicher Faktor für die Umsetzung eines qualitativen Forschungsvorhabens mit partizipativen Elementen. Die im Rahmen des Artikels erarbeiteten Bedingungen für Kooperation mit der Familie spielen dabei eine wesentliche Rolle. Darüber hinaus muss unseres Erachtens Kooperation immer auch bewusst gestaltet und die Bereitschaft zur Kooperation reflektiert werden. Dies gilt sowohl für professionelle Unterstützer\*innen und Forschende als auch für Jugendliche mit Behinderung und deren Eltern.

## Literatur

- Andersen, Tom (1995): *The Reflecting Team in Action. Collaborative Practice in Family Therapy*. New York/London: The Guilford Press (= The Guilford Family Therapy Series).
- Bach, Heinz (1999): *Grundlagen der Sonderpädagogik*. Bern/Stuttgart/Wien: Paul Haupt.
- Bacon, Jessica K./Causton-Theoharis, Julie (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.
- Becker-Textor, Ingeborg (2006): Kooperation. In: Ousset, Raimund (Hrsg.), *Beltz Handwörterbuch für Erzieherinnen und Erzieher*. Weinheim/Basel: Beltz, S. 232-234.
- Blue-Banning, Martha/Summers, Jean Ann/Frankland, H. Corine/Nelson, Louise Lord/Beegle, Gwen (2004): Dimensions of Family and Professional Partnerships. Constructive Guidelines for Collaboration. *Council for Exceptional Children*, 70(2), 167-184.
- Böhnisch, Lothar/Lenz, Karl/Schröer, Wolfgang (2009): *Sozialisation und Bewältigung. Eine Einführung in die Sozialisationstheorie der zweiten Moderne*. Weinheim/München: Juventa.
- Charmaz, Kathy (2014): *Constructing Grounded Theory* (2<sup>nd</sup> ed.). Thousand Oaks: Sage.
- Cooney, Bernard F. (2002): Exploring Perspectives on Transition of Youth with Disabilities: Voices of Young Adults, Parents, and Professionals. *Mental Retardation*, 40(6), 425-435.
- Duden (2013): *Deutsches Universalwörterbuch* (5. überarb. Aufl.). Mannheim/Leipzig/Wien/Zürich: Dudenverlag.
- Düe, Willi (2012): Übergänge und Krisen. In: Beck, Iris/Greving, Heinrich (Hrsg.), *Lebenslage und Lebensbewältigung*. Stuttgart: Kohlhammer, S. 292-296.
- Ecarius, Jutta (2017): *Familie, Bildung und Erziehung. Vortrag im Rahmen des 5. Europäischen Fachkongresses für Familienforschung: Familie-Bildung-Migration*. Wien: Vortragsunterlage.
- Ecarius, Jutta/Eulenbach, Marcel/Fuchs, Thorsten/Walgenbach, Katharina (2011): *Jugend und Sozialisation*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Eckert, Andreas (2014): Familien mit Kindern mit einer Behinderung: Leben im Spannungsfeld von Herausforderung und Zufriedenheit. *Teilhabe*, 53(1), 19-23.
- Eckert, Andreas/Sodogé, Anke/Kern, Maja (2012): Zusammenkommen ist ein Beginn, Zusammenarbeiten ein Erfolg. Kriterien für eine gelingende Zusammenarbeit von Eltern und sonderpädagogischen Fachkräften im schulischen Kontext. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 57(1), 76-90.

- Engelbert, Angelika (2012): Familie. In: Beck, Iris/Greving, Heinrich (Hrsg.), *Lebenslage und Lebensbewältigung*. Stuttgart: Kohlhammer, S. 96-104.
- Fasching, Helga/Felbermayr, Katharina/Hubmayer, Astrid (2017a): Kooperation für Inklusion in Bildungsübergängen (Rubrik Aktuelle Forschungsprojekte). *VHN*, 86(3), 248-249.
- Fasching, Helga/Felbermayr, Katharina/Hubmayer, Astrid (2017b): Forschungsnotiz. *SWS-Rundschau*, 57(3), 305-323.
- Fasching, Helga/Mursec, Diana (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. Online verfügbar unter: <https://vocational-participation.univie.ac.at/de/publikationen/2010/> (26.02.2018).
- Gierer, A. (2005): *Biologie, Menschenbild und die knappe Ressource Gemeinsinn*. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Heimlich, Ulrich/Jacobs, Sven (2007): Kooperation. In: Bundschuh, Konrad/Heimlich, Ulrich/Krawitz, Rudi (Hrsg.), *Wörterbuch Heilpädagogik* (3. überarb. Aufl.). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 167-170.
- Hetherington, Susan A./Durant-Jones, Lisa/Johnson, Kimberley/Nolan, Karen/Smith, Elizabeth/Taylor-Brown, Susan/Tuttle, Jane (2010): The Lived Experience of Adolescents with Disabilities and Their Parents in Transition Planning. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 25(3), 163-172.
- Hubmayer, Astrid/Felbermayr, Katharina/Fasching, Helga (2018): Kooperation für Inklusion in Bildungsübergängen. Herausforderungen beim Feldzugang und forschungsethische Standards. In: Feyerer, Ewald/Prammer, Wilfried/Prammer-Semmler, Eva/Kladnik, Christine/Leibetseder, Margit/Wimberger, Richard (Hrsg.), *System. Wandel. Entwicklung. Akteurinnen und Akteure inklusiver Prozesse im Spannungsfeld von Institution, Profession und Person*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 323-330.
- Landmark, Leena Jo/Zhang, Dan Dalun/Montoya, Linda (2007): Culturally Diverse Parents' Experiences in their Children's Transition. Knowledge and Involvement. *Career Development for Exceptional Individuals*, 30(2), 68-79.
- Muche, Claudia (2013): Übergänge und Behinderung. In: Schöer, Wolfgang/Stauber, Barbara/Walther, Andreas/Böhnisch, Lothar/Lenz, Karl (Hrsg.), *Handbuch Übergänge*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 158-175.
- Peuckert, Rüdiger (2007): Zur aktuellen Lage der Familie. In: Ecarius, Jutta (Hrsg.): *Handbuch Familie*. Wiesbaden: VS Verlag, S. 36-56.
- Schuppener, Saskia (2007): Kooperation. In: Theunissen, Georg/Kulig, Wolfram/Schirbort, Kerstin (Hrsg.): *Handlexikon Geistige Behinderung. Schlüsselbegriffe aus der Heil- und Sonderpädagogik, Sozialen Arbeit, Medizin, Psychologie, Soziologie und Sozialpolitik*. Stuttgart: Kohlhammer, S. 195.
- Sieder, Reinhard (1987): *Sozialisationsgeschichte der Familie*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp (= Neue Folge Band 276).
- Sodogé, Anke/Eckert, Andreas/Kern, Maja (2012): Kooperation von Eltern und sonderpädagogischen Fachkräften in der Schule. Ergebnisse einer Fragebogenuntersuchung. *Heilpädagogische Forschung*, 38(2), 66-78.
- Todd, Liz (2017): Exploring collaboration in transition planning through video interaction guidance. In: Fasching, Helga/Geppert, Corinna/Markarova, Elena (Hrsg.), *Inklusive Übergänge. (Inter)nationale Perspektiven auf Inklusion im Übergang von der Schule in weitere Bildung, Ausbildung oder Beschäftigung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 67-77.
- Turnbull, Ann/Turnbull, Rud/Erwin, Elisabeth J./Soodak, Leslie C./Shogren, Karrie A. (2011): *Families; Professionals and Exceptionality. Positive Outcomes Through Partnerships and Trust* (6<sup>th</sup> ed.). Boston u.a.: Pearson.
- v. Unger, Hella/Narimani, Petra/M'Bayo, Rosaline (2014) (Hrsg.): *Forschungsethik in der qualitativen Forschung. Reflexivität, Perspektiven, Positionen*. Wiesbaden: Springer.

- Wachtel, Grit (2016): Familie. In: Hedderich, Ingeborg/Biewer, Gottfried/Hollenweger, Judith/Markowetz, Reinhard (Hrsg.), *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 427-432.
- Walter, Sibylle/Hirschfeld, Heidi (2013): Relevanz von Beziehung als Grundlage der Übergangsberatung. In: Walther, Andreas/Weinhardt, Marc (Hrsg.), *Beratung im Übergang. Zur sozialpädagogischen Herstellung von biographischer Reflexivität*. Weinheim: Juventa, S. 115-134.