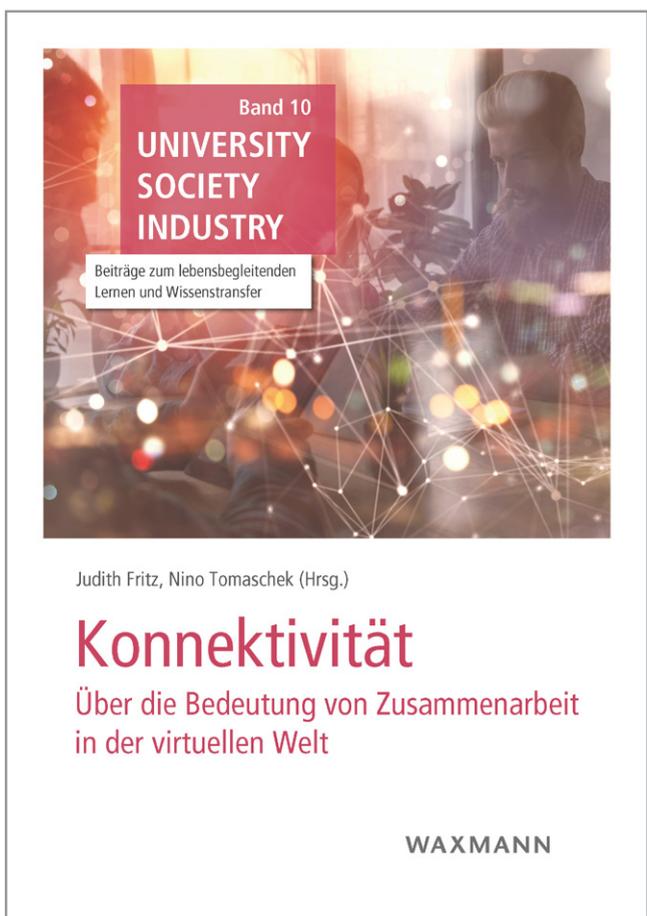


Helga Fasching, Katharina Felbermayr & Astrid Hubmayer

Inklusive Übergänge von der Schule in Ausbildung oder Beruf kooperativ gestalten und kooperativ erforschen

Reflexionen aus dem Forschungsprojekt
„Kooperation für Inklusion in Bildungsübergängen“



Judith Fritz,
Nino Tomaschek (Hrsg.)

Konnektivität

Über die Bedeutung
von Zusammenarbeit
in der virtuellen Welt

*University – Society – Industry,
Band 10, 2021, 248 Seiten, br.,
34,90 €, ISBN 978-3-8309-4408-9*

E-Book: 30,99 €, ISBN 978-3-8309-9408-4



WAXMANN

Steinfurter Str. 555
48159 Münster

Fon 02 51 – 2 65 04-0
Fax 02 51 – 2 65 04-26

info@waxmann.com
order@waxmann.com

www.waxmann.com
Mehr zum Buch [hier](#).

Inklusive Übergänge von der Schule in Ausbildung oder Beruf kooperativ gestalten und kooperativ erforschen.

Reflexionen aus dem Forschungsprojekt „Kooperation für Inklusion in Bildungsübergängen“

Helga Fasching, Katharina Felbermayr & Astrid Hubmayer

1. Inklusive Übergänge kooperativ gestalten

Bildungsübergänge stellen die betroffenen jungen Menschen und ihre Familien vor vielfältige Herausforderungen, nicht zuletzt bedingt durch soziale und ökonomische Veränderungen durch den schulischen Wechsel und/oder der nachschulischen Lebenswelt (Fasching, 2018). Insbesondere beim Übergang von Sekundarstufe SEK I (Pflichtschule) in SEK II (allgemein und berufsbildende mittlere und höhere Schulen)¹ oder Beschäftigung sind die Betroffenen mit der bildungs- und berufsbiografisch relevanten Frage konfrontiert, ob die schulische Laufbahn fortgesetzt oder in die duale Ausbildung und/oder Erwerbstätigkeit eingemündet werden kann oder soll. Diese entscheidenden Fragen und Herausforderungen lösen manche Jugendliche ganz selbstverständlich alleine oder mit Beistand ihrer Familien, andere Jugendliche erfahren Schwierigkeiten bei der Bewältigung dieser Aufgaben und benötigen professionelle Unterstützung. Diese wird insbesondere dann notwendig, wenn den betroffenen jungen Menschen und ihren Familien Möglichkeiten, Kompetenzen und Ressourcen fehlen, die für einen gelingenden Übergang notwendig sind. Aus Forschungen ist bekannt, dass insbesondere Jugendliche mit Behinderung aus sozio-ökonomisch und sozio-kulturell benachteiligten Familien hierbei besonders auf professionelle Unterstützung durch Lehrpersonen, schulische und außerschulische Unterstützer*innen angewiesen sind (vgl. Bacon & Causton-Theoharis, 2013; Todd, 2007; Turnbull, Turnbull, Erwin, Soodak & Shogren, 2011). In der Regel benötigen sie eine umfassende Beratung und Unterstützung im Übergang von der Schule in Ausbildung und Beruf.

1.1 Systeme und Akteur*innen

Eine frühzeitige und sorgfältige Planung, Vorbereitung und Gestaltung des Überganges von der Schule in (Aus-)Bildung und Beruf hat eine entscheidende Rolle für das Gelingen desselben und wird als sogenannter „Übergangsplanungsprozess“ bezeichnet (Soriano, 2006). Ein derartiger Prozess startet in der Regel ein oder zwei Jahre vor dem Ende der Pflichtschulzeit. Im Mittelpunkt stehen Fragen der Bildungs- und Berufsentscheidung im Übergang von der Pflichtschule in weitere (Aus-)Bildung oder Beschäftigung. Lehrkräfte sind zusammen mit den Jugendlichen, der Familie und weiteren externen Fachkräften an der Ausarbeitung beteiligt. Im Zentrum steht

1 Die Sekundarstufe I umfasst die Pflichtschule von der 5. bis zur 8. Schulstufe. Die Sekundarstufe II bezieht sich auf die weiterführende Bildung nach Abschluss der Pflichtschule (Schulstufe 9–14).

jedoch der oder die Jugendliche, weswegen die Partizipation von Jugendlichen, aber auch deren Eltern, zentral ist (ebd., S. 26).

Insbesondere Pflichtschulabsolvent*innen mit Behinderungen münden nach der Pflichtschule häufig in das sogenannte „Übergangssystem“ – auch Reparatursystem genannt – mit diversen schulischen und außerschulischen Angeboten im Bereich beruflicher Orientierung, Qualifizierung, Nachreifung. Österreich verfügt nicht nur über ein stark ausdifferenziertes Maßnahmen- und Angebotsspektrum mit zahlreichen Unterstützungsmaßnahmen in und außerhalb der Schule (z. B. verlängerter Schulbesuch, verbindliche schulische Bildungs- und Berufsorientierung, schulpсихologische Beratung, Berufsvorbereitungsjahr/-lehrgang, verlängerte Berufsausbildung, überbetriebliche Lehrausbildung, Angebote der offenen Kinder- und Jugendarbeit), sondern auch über eine Vielzahl an institutionellen Akteur*innen innerhalb dieses Bereichs (Arbeitsmarktservice, Sozialministeriumsservice, Schulen, Sozialpartner, diverse Trägerorganisationen, Koordinierungsstellen auf Länder- und Bundesebene, Dachverband berufliche Integration). Die Vielfalt ist einerseits ein Vorteil, kann andererseits zu „Orientierungsschwierigkeiten“ (Schellenberg, Studer & Hofmann, 2016, S. 485) führen, was wiederum die Bedeutung von Unterstützung am Übergang unterstreicht. Eine bedeutende Rolle kommt dabei dem „Netzwerk Berufliche Assistenz“ (NEBA) zu, das im Auftrag des Sozialministeriumsservice die wichtigsten Projekte und Aktivitäten im Bereich der Beratung, Betreuung und Begleitung von Jugendlichen mit Behinderung und anderen ausgrenzungsgefährdeten Jugendlichen unter dem Label der „NEBA-Leistungen“ bündelt und in enger Zusammenarbeit mit wichtigen strategischen Partner*innen (z. B. Arbeitsmarktservice, regionale Koordinierungsstelle AusBildung bis 18, regionale Trägerorganisationen, Schulen, Unternehmen) umsetzt. Das kostenlose NEBA-Angebot umfasst aktuell die sechs Maßnahmen Jugendcoaching, Ausbildungsfit, Berufsausbildungsassistenz, Arbeitsassistenz, Jobcoaching und Betriebsservice mit unterschiedlichen inhaltlichen Schwerpunkten bzw. Aufgaben, welche jedoch die Unterstützung eines inklusiven Übergangsprozesses von der Schule in (Aus-)Bildung und Beschäftigung als gemeinsames Ziel verfolgen (für eine nähere Beschreibung der einzelnen Maßnahmen siehe NEBA, 2018 und auch Fasching & Fülöp, 2017; Fasching, 2018). Eine gute Vernetzung und Kooperation der einzelnen Systeme und ihrer Akteur*innen untereinander ist für die zeitlich-inhaltliche Abstimmung des pädagogischen Unterstützungsangebots von zentraler Bedeutung.

2. Inklusive Übergänge kooperativ erforschen

Zahlreiche Forschungsbefunde belegen die Bedeutsamkeit von Kooperation für gelingende Übergänge von der Schule in (Aus-)Bildung oder Beschäftigung (u. a. Fasching & Mursec, 2010; Bacon & Causton-Theoharis, 2013). Voraussetzung für das Gelingen ist eine enge Kooperation zwischen den verschiedenen Akteur*innen, die an die individuellen Bedürfnisse und Situationen der Schüler*innen mit Behinderung und ihre Eltern angepasst wird. Wie (partizipative) Kooperation zwischen den verschiedenen schulischen und/oder außerschulischen Akteur*innen, den Schüler*innen mit Behinderung und ihren Eltern erfahren wird, ist Forschungsgegenstand des aktuellen FWF-Forschungsprojekts zum Thema „Kooperation für Inklusion in Bil-

ungsübergängen², wozu es österreichweit bislang keine Forschungen gibt, insbesondere nicht unter dem Aspekt der Inklusion/Diversität. Durch die Reflexion des Forschungsprozesses wurde deutlich, dass Kooperation für eine erfolgreiche Projektdurchführung eine wichtige Variable ist (Fasching, Felbermayr & Hubmayer, 2019). Als ein bedeutsames Gestaltungselement hat sich Beziehung herauskristallisiert – wie Kapitel 3 noch ausführlicher zeigen wird. Zunächst soll das Forschungsdesign mit seinem partizipativen Ansatz dargestellt werden.

2.1 Partizipative Forschung im Projekt

Im Mittelpunkt des Forschungsprojekts steht die partizipative Kooperation zwischen den verschiedenen Akteur*innen (Jugendliche mit unterschiedlichen Behinderungen, ihre Eltern bzw. erziehungsberechtigte Bezugspersonen, professionelle Unterstützer*innen aus dem schulischen und außerschulischen (inklusions-)pädagogischen Kontext und deren nähere Bestimmung im Übergangsplanungsprozess von der SEK I in die SEK II oder Beschäftigung. Im Rahmen der fünfjährigen explorativen Längsschnittstudie wird unter Anwendung der (konstruktivistischen) Grounded-Theory-Methodologie nach Charmaz (2014) untersucht, wie die einzelnen am Übergang beteiligten Akteur*innen miteinander kooperieren. Grundlage dafür sind narrative Interviews aus 18 Fallanalysen (*intensive interviewing*, Charmaz, 2014). Die zentrale Fragestellung des Projektes nach den Kooperationserfahrungen der Beteiligten (Jugendliche, deren Eltern) impliziert eine partizipative Auslegung der Projektgestaltung. In Orientierung am methodischen Ansatz der *Reflecting Teams* (RT) (Andersen, 2011) werden die Teilnehmer*innen als Ko-Forschende in Form von reflektierenden Arbeitsgruppen in die Analyse- und Interpretationsarbeit eingebunden. Die Teilnehmer*innen wurden also zum einen interviewt, zum anderen nahmen einige der befragten Jugendlichen und Eltern zusätzlich an RT teil. In Summe umfasst das FWF-Projekt drei Gruppen: RT Jugendliche, RT Eltern und RT Professionelle. Einem längsschnittlichen Forschungsdesign folgend fanden sowohl die Interviews als auch die RT-Treffen drei Mal im Abstand von jeweils einem Jahr statt. Der Erhebungszeitraum beträgt somit zwei Jahre.

Die praktische Forschungsarbeit im RT orientiert sich an den zentralen Merkmalen systemischer Beratung wie Kooperation, Ressourcen- und Lösungsorientierung und ist methodisch an der Abfolge des RT nach Andersen (2011) angelehnt. Die als Gruppentreffen verstandenen RT gehen jedoch über das gemeinsame Besprechen von Themen hinaus, denn ein RT zeichnet sich durch die von den Teilnehmer*innen stattfindende Reflexion über Reflexion aus (ausführlicher bei Andersen, 2011; Fasching, Felbermayr & Hubmayer, 2017; Fasching & Felbermayr, 2019a, 2019b; Fasching, 2020; Felbermayr, Fasching & Engler, 2021). RT finden häufig in diversen Beratungskontexten ihre Anwendung. Aufgrund der ihnen zugrundeliegenden demokratischen Grundhaltung, verbunden mit emanzipatorischer, auf Stärken und Ressourcen

2 Finanzierung: Österreichischer Wissenschaftsfonds (FWF), Projektnummer: P-29291-G29, Laufzeit: 01.10.2016 bis 30.09.2021. Leitung: Helga Fasching. Mitarbeit/Dissertantin: Katharina Felbermayr (seit 01.11.2016 mit Unterbrechungen), Astrid Hubmayer (bis 30.05.2018), Simone Engler (01.10.2018 bis 01.12.2019) (Institut für Bildungswissenschaft, Universität Wien). Internationale Kooperationspartnerin: Liz Todd (Universität Newcastle, UK). Projekthomepage: <http://kooperation-fuer-inklusion.univie.ac.at>.

orientierter Unterstützung, bieten sie sich überdies für die partizipative Forschung an. Denn das RT dient dazu, die Beziehung zwischen Berater*innen und Ratsuchenden symmetrischer zu gestalten, sowie Offenheit für Veränderungen zu fördern; zudem sollten nicht „über sie“, sondern gemeinsam „mit ihnen“ Ideen entwickelt werden (Andersen, 2011; Pfeifer-Schaupp, 1995; v. Schlippe & Schweitzer, 1997), wie dies im FWF-Projekt der Fall ist. Eingeordnet in das Stufenmodell der Partizipation von Wright, Unger und Block (2010) (zit. nach v. Unger, 2014b, S. 40), das von Stufe 0 „Nicht-Partizipation“ bis Stufe 9 „Geht über Partizipation hinaus“ reicht, würden wir den Grad der Einbeziehung auf Stufe 5 „Einbeziehung“ und Stufe 6 „Mitbestimmung“ (Partizipation) ansiedeln. Für partizipative Forschung ist die Kooperation zwischen Forscher*innen und Forschungsteilnehmer*innen essentiell, also die Kooperation zwischen Wissenschaft und Praxis. Dies führt uns zum nächsten Kapitel.

3. Kooperation und die Bedeutung von Beziehung

Geht es im Forschungsprojekt um die Frage, wie Jugendliche mit verschiedenen Behinderungen und ihre Eltern Kooperation im inklusiven Übergang erleben, offenbart die Reflexion des Forschungsprozesses die Bedeutung von Kooperation zwischen Wissenschaft und Praxis und macht die Gestaltung von Beziehung zu einem wesentlichen Element (partizipativer) Kooperation. Die Frage der Beziehungsgestaltung als Voraussetzung für gelingende Kooperation stellt sich unsers Erachtens aber generell für Forscher*innen – insbesondere dann, wenn die Umsetzung eines qualitativ-empirischen Forschungsdesigns (im Längsschnitt) den Aufbau einer Beziehung bzw. Kooperation mit dem Praxisfeld impliziert. Wie sich die Beziehung zwischen Forscher*innen und Teilnehmer*innen im Forschungsprozess bei der Durchführung des FWF-Projekts gestaltet, wird nun näher erörtert und reflektiert. Wir beziehen uns hierbei auf Überlegungen von Fasching, Felbermayr und Hubmayer (2019). Die darin enthaltenen Kernelemente der Beziehungsgestaltung (Aufbau, Vertiefung und Probe) sollen hier erneut vertiefend behandeln werden.

3.1 Beziehung als Gestaltungselement

Die Kooperation zwischen Wissenschaft und Praxis kann nur schwer ohne einen funktionierenden Beziehungsaufbau gelingen. Beziehung ist also ein wichtiges Gestaltungselement, wobei im wissenschaftlichen Kontext eher vom Aufbau einer Arbeitsbeziehung die Rede ist. In der (Übergangs-)Forschung ist es notwendig, eine Arbeitsbeziehung mit verschiedenen Personen im Forschungsfeld aufzubauen (Gatekeeper, Teilnehmer*innen usw.). Die Arbeitsbeziehung zwischen Forscher*innen und Teilnehmer*innen unterliegt dabei bestimmten Regeln, welche unter dem Begriff „Forschungsethik“ verhandelt werden (Hopf, 2012, S. 590). Die Regelung der Beziehung zwischen Forschenden und Beforschten ist notwendig, weil vor allem qualitativ Forschende tiefe Einblicke in sonst eher verschlossene Teilbereiche erhalten, in Kontakt mit sensiblen Dokumenten und Materialien kommen und durch die subjektbezogene Vorgehensweise Würde, informationelle Selbstbestimmung und Interessen anderer Personen berühren (Flick, v. Kardorff & Steinke, 2012, S. 588).

Dies macht seitens der Forscher*innen ein hohes Maß an Reflexivität notwendig (v. Unger, 2014a, S. 16), denn trotz der Entwicklung sozialwissenschaftlicher Ethik-Kodizes (z. B. DGS & BDS, 2017; BERA, 2011; DGfE, 2010), welche zentrale forschungsethische Fragestellungen aufgreifen und behandeln, bleibt es Aufgabe der Forscher*innen, individuell abgestimmte Entscheidungen hinsichtlich anzuwendender Verfahren und konkreter Vorgehensweisen für alle Umsetzungsschritte eines Forschungsvorhabens zu treffen (v. Unger, 2014a, S. 16). Dazu zählt auch die Reflexion der Beziehungsgestaltung – wie dies von uns im nachfolgenden Kapitel geschieht.

3.2 Phasen der Beziehungsgestaltung

Die Reflexion der Beziehung im Forschungsprozess hat für die erste Erhebungsphase drei Phasen offengelegt. Beziehung wird zunächst *aufgebaut*, dann *verfestigt* und schließlich *auf die Probe gestellt* (Fasching et al., 2019, S. 181). Die folgenden Ausführungen geben nun einen Einblick in die verschiedenen Phasen des Beziehungsaufbaus und beruhen auf den Erfahrungen der Autor*innen bei der Umsetzung des FWF-Projektes „Kooperation für Inklusion in Bildungsübergängen.“



Abb.1: Phasen des Beziehungsaufbaus im Forschungsprozess (Fasching et al., 2019, S. 181)

3.2.1 Aufbau: Beziehung wird aufgebaut

Der Beziehungsaufbau als Forscher*in beginnt wenig überraschend mit dem Zugang ins Forschungsfeld. Überraschend mag die Differenzierung des Forschungszuganges sein. So kann nach Wolff (2012, S. 340) zwischen einem physischen und einem sozialen Zugang unterschieden werden. Die Auseinandersetzung mit der Frage des Feldzuganges ist nicht zuletzt deshalb lohnenswert, weil die Art und Weise, wie der Zugang realisiert werden konnte, zentrale Charakteristika des Feldes widerspiegelt (vgl. Lüders, 2012, S. 392) und „eigene Erkenntnismöglichkeiten“ (Wolff, 2012, S. 336) eröffnet. Welche Erkenntnismöglichkeiten haben sich nun für uns Forscher*innen durch den Feldzugang eröffnet? Im Mittelpunkt der Forschung steht der Übergang von der Pflichtschule in die weitere Schule, Ausbildung und Beschäftigung. Dieses Forschungsfeld kennzeichnet sich in Wien durch eine besondere Heterogenität der Zielgruppe (Gender, Alter, Behinderung, Setting, sozioökonomischer und/oder soziokultureller Hintergrund etc.), der Übergangsmöglichkeiten/-verläufe sowie

durch eine breite Fächerung der professionellen Angebotslandschaft zur Unterstützung des Übergangs. Mit den verschiedenen Angeboten gehen auch unterschiedliche Professionist*innen einher, die mit den Jugendlichen je nach Projektdauer (z. B. in NEBA-Maßnahmen) kürzer oder länger zusammenarbeiten und hierbei beratend tätig sind. Das umfangreiche Unterstützungssystem am Übergang hat insofern Auswirkung auf die Beziehungsgestaltung, als Forschung am Übergang von der Pflichtschule in weitere Schule, Ausbildung und Beschäftigung nicht ohne den Beziehungsaufbau mit den verschiedenen Zielgruppen (Jugendliche, Professionist*innen usw.) funktioniert.

Nicht unterschätzt werden darf dabei die Rolle und somit der Beziehungsaufbau mit den Gatekeepern. Für das eigene Forschungsprojekt konnten zwei Personengruppen unterschieden werden: (a) institutionelle Gatekeeper und (b) Eltern. Dies ist insofern interessant, als zwar verschiedene Wege des Feldzugangs beschränkt wurden (Internet, Projektvorstellungen in diversen Institutionen usw.), gerade bei Forschung am Übergang der Weg ins Forschungsfeld aber immer über Gatekeeper in Form von Institutionen und/oder Eltern läuft (Hubmayer, Felbermayr & Fasching, 2018). Dies ist nicht weiter verwunderlich, denn der Übergang von der Schule in die Ausbildung oder den Beruf kennzeichnet sich durch den Wechsel von einem in das nächste institutionelle System (vgl. Miethe & Dierckx, 2014, S. 20). Deshalb ist auch die Samplerekrutierung am Übergang – wenn nicht auf persönliche Kontakte zurückgegriffen werden soll – zumeist an institutionsnahe Einrichtungen geknüpft, indem bspw. Schulen ihre Einwilligung zur Projektvorstellung geben. Neben Institutionen sind Eltern bedeutsame Gatekeeper, da sie gleichsam den Zugang zu den Kindern regeln. Dies ist vor allem dann gegeben, wenn die Mädchen und Jungen noch minderjährig sind und eine Erlaubnis zur Projektteilnahme – selbst bei Zustimmung der Jugendlichen – von den Eltern abhängt (Fasching et al., 2019, S. 182). Eltern spielten auch im weiteren Verlauf des Forschungsprozesses eine wichtige Rolle, da die Kommunikation mit den Jugendlichen ausschließlich über die Mütter und Väter stattgefunden hat.

Der Zugang ins Forschungsfeld wurde über Gatekeeper geschafft. Doch wie wurde nun die Beziehung zu den potenziellen Teilnehmer*innen *aufgebaut*? Aus unserer Erfahrung funktioniert der Beziehungsaufbau nicht ohne persönliches Kennenlernen und Vorgespräche. Es braucht dabei vor allem den nötigen Raum, genügend Zeit sowie eine ruhige, entspannte Atmosphäre. Gespräche zwischen Tür und Angel sind zwar für die erste Kontaktaufnahme hilfreich, ernsthafte Vorgespräche sollten jedoch terminlich vereinbart werden (Fasching et al., 2019, S. 182). Für uns Forscher*innen hat es sich zudem bewährt, dass wir Termine *open end* geplant haben, also Vorgespräche ohne Zeitdruck, ohne Weg-Müssen zu einem anderen Termin, einkalkuliert haben.

Rückmeldungen der später interviewten Personen haben uns zudem die „*Bedeutung der Beziehung im Forschungsteam*“ (ebd.) vor Augen geführt. Für viele Teilnehmer*innen war der wertschätzende und kollegiale Umgang innerhalb des Forschungsteams Grund bzw. Motivation für die spätere Teilnahme. Die Wichtigkeit der Beziehung im Forschungsteam für den Feldzugang war uns vorab in diesem Ausmaß nicht bewusst. Dies verdeutlicht die Notwendigkeit eines reflexiven Zuganges, wie er generell in der konstruktivistischen Grounded Theory (Charmaz, 2014) gefordert wird.

3.2.2 Vertiefung: Beziehung wird verfestigt

Der erste Schritt zum Beziehungsaufbau ist mit dem Kennenlernen und den Vorgesprächen getan. Durch die Teilnahme am Forschungsprojekt verfestigt sich die Beziehung dann weiter. Im Gegensatz zu einer freundschaftlichen Beziehung braucht es für die weitere Gestaltung der Arbeitsbeziehung zwischen Forschenden und Befragten eine schriftliche Zustimmung, einen *informed consent*. Das Unterzeichnen der – wie in unserem Fall – abgestuften, fortlaufenden Einwilligungsklärung ist somit Voraussetzung, damit sich Beziehung im Rahmen von Forschung weiter verfestigen kann und ergibt sich aus den Forderungen der Forschungsethik (Hubmayer et al., 2018; v. Unger, 2014a).

Die Reflexion der ersten Erhebungsphase hat deutlich gezeigt, wie sich durch die Interviews die Beziehung zu den Teilnehmer*innen intensiviert hat. Anteil daran hatte unter anderem der Interviewort. Vielfach fanden Interviews in den privaten Räumlichkeiten der Familien statt, was das Bereden von privaten Themen vor und nach den Interviews unterstützt hat. Ein weiteres Indiz für die sich vertiefende Beziehung war der Wechsel von der „Sie“- zur „Du“-Anrede. Wenngleich sich die Beziehung verfestigt, so bleibt sie dennoch eine Arbeitsbeziehung auf Zeit bzw. mit strukturell bedingtem Ablaufdatum. Damit die Arbeitsbeziehung nicht mit Freundschaft verwechselt wird, braucht es eine offene Kommunikation über Art und Dauer der Forschungsbeziehung (Buchner, 2008; Wolff, 2012). Neben der Beziehung zu den befragten Jugendlichen mit Behinderung und deren Eltern verfestigen sich ebenso die „Grenzbeziehungen“ (Wolff, 2012, S. 342), also die Beziehungen von den Forscher*innen zu den Gatekeepern. Im Gegensatz zur Beziehung mit den Jugendlichen und Eltern besteht in der Beziehungsgestaltung mit den Gatekeepern jedoch weniger die Gefahr, dass diese mit Freundschaft verwechselt werden könnte – nicht zuletzt aufgrund des Fehlens eines intensiven und teils intimen Austauschs, wie er durch ein Interview gegeben ist.

3.2.3 Probe: Beziehung wird auf die Probe gestellt

Nach Aufbau und Vertiefung wird die Beziehung auf die Probe gestellt. Wir würden unsere ersten Reflexionen (Fasching et al., 2019) dahingehend erweitern, dass die Beziehung zu den Teilnehmer*innen nicht erst durch deren Teilnahme an den RT und die Datenanalyse auf die Probe gestellt wird. Die Beziehung zwischen Forschenden und Teilnehmenden ist generell ein „fragile[s] Gebilde“ (Wolff, 2012, S. 348), demzufolge sie permanent auf dem Prüfstand steht. So haben etwa Missverständnisse bei der Einwilligungserklärung dazu geführt, dass die Beziehung zu einem Jugendlichen und dessen Mutter geprüft wurde. Gerade wenn – wie in diesem Fall – die Beziehung „auf der Kippe steht“, braucht es eine offene Kommunikation, um Irritationen bzw. Unklarheiten zu beseitigen. Aufgrund dieser Erfahrungen haben wir mit Blick auf die Beziehungsgestaltung in den RT auf eine offene Kommunikation Wert gelegt. Nach den Interviews (Beziehung wird vertieft) haben die RT in den jeweiligen Gruppen stattgefunden. Personen, die sich zuvor noch nicht kannten, trafen dabei aufeinander und brachten ihre je individuellen Erwartungen und Hoffnungen in

die ersten Gruppentreffen mit. Für uns Forscher*innen stellten sich dabei folgende Fragen:

Was, wenn wir als Forschungsteam diese Erwartungen nicht erfüllen können und dies in weiterer Folge zu einer Absage betreffend weiterer RT-Teilnahmen führt? Oder Personen auf Grund der Erfahrungen im ersten RT nicht mehr am Projekt teilnehmen möchten und die Arbeitsbeziehung beenden? (Fasching et al., 2019, S. 184)

Eine vertiefte Zusammenarbeit mit den Teilnehmer*innen stellt die Beziehung auf die Probe. Um etwaigen Missverständnissen und damit einem Beziehungsabbruch vorzubeugen, setzen wird uns am Beginn der Gruppentreffen mit deren individuellen Erwartungen auseinander. Zudem gilt es im Sinne einer reflexiven Haltung als Forscher*in die Beziehung zu den Teilnehmer*innen permanent zu reflektieren. Die Notwendigkeit dafür zeigt sich etwa mit der beginnenden Datenauswertung, wenn die eigenen Bilder im Kopf über die Jugendlichen sowie deren Eltern durch die vertiefende Analyse ins Wanken geraten. Über die verschiedenen Kodierschritte der konstruktivistischen Grounded Theory (Charmaz, 2014) soll das Datenmaterial aufgebrochen und so der dahinterliegende Sinn freigelegt werden. Bis zu diesem Punkt hat man bereits eine Beziehung (über die Vorgespräche, Interviews, RT) zu den Teilnehmer*innen *aufgebaut* sowie *vertieft*. Durch die Analyse lernt man die Personen gefühlt neu kennen, was die Beziehung zu diesen auf die Probe stellt. Als Forscher*in gilt es die Differenzen zum ersten Eindruck zuzulassen und – mit Blick auf die Grounded Theory – in Form von Memos oder in gemeinsamen Gesprächen im Forschungsteam zu reflektieren (Fasching et al., 2019, 184).

4. Reflexionen zu Kooperation im Forschungsprozess: kooperativ gestalten & kooperativ erforschen

„Kooperation“ steht nicht nur im Namen des Projekttitels „Kooperation für Inklusion in Bildungsübergängen“, sondern ist desgleichen für die Umsetzung eines Projektes relevant. Kooperationspartner sind dabei die Projektteilnehmer*innen (Jugendliche mit Behinderungen, ihre Elternteile bzw. erziehungsberechtigte Bezugspersonen), die zahlreichen Gatekeeper (Professionelle in den unterschiedlichsten schulischen und außerschulischen Institutionen und Einrichtungen), aber auch Studierende, die mit ihren Qualifikationsarbeiten in das Projekt eingebunden sind. Sie alle tragen dazu bei, dass ein Projekt umgesetzt werden kann. Aufgrund der vielfältigen Herausforderungen für Kooperationen – einerseits in der konkreten praktischen Übergangsunterstützung und andererseits im Forschungsprozess – kann der Beziehungsaspekt als Qualität sicherndes Merkmal für Kooperation herausgestrichen werden. Die Beziehungsgestaltung spielt eine wichtige Rolle, wenn diese zu den verschiedenen Akteur*innen *aufgebaut*, *vertieft* und *auf die Probe gestellt wird* (Fasching et al., 2019).

Es gilt, Kooperation über einen gelungenen Beziehungsaufbau *zu gestalten*. Gelungene Arbeitsbeziehungen sind in der qualitativen Forschung eine wichtige Grundlage für die Durchführung von Projekten. Dies gilt insbesondere für Forschungsprojekte mit einem längsschnittlichen Forschungsdesign, wie dies beim

FWF-Projekt der Fall ist. Die Phase der Beziehungsgestaltung findet über einen längeren Zeitraum statt, was die „Panelpflege“ (Grimm & Schütt, 2020, S. 410) umso wichtiger macht – mit dem Ziel, „die Ausfallsquoten so gering als möglich zu halten“ (ebd.). Gleichzeitig kann ein mehrjähriges Projekt dazu führen, dass sich die Arbeitsbeziehung zu den Teilnehmer*innen intensiviert. Dies unterstreicht wiederum die bereits angesprochene Notwendigkeit einer offenen Kommunikation über Art und Dauer der Forschungsbeziehung (Buchner, 2008; Wolff, 2012). Beziehungsgestaltung ist jedoch nicht nur eine Sache der Forscher*innen, sondern ein gemeinsamer Aushandlungsprozess aller Beteiligten. Es braucht dafür ein transparentes Vorgehen, sowohl was die Forschungsabläufe (Rahmenbedingungen, Interviewdauer, Einverständniserklärung usw.) als auch die Beziehungsgestaltung betrifft.

Die Durchführung des Forschungsprojekts verdeutlicht zudem das Potenzial der RT, um Kooperation kooperativ und vor allem partizipativ *zu erforschen*. Im Rahmen des Projekts wird partizipative Kooperation erforscht. Als wesentliche Bedingungen für die Realisierung von Kooperation konnten „die Haltung der Individuen im Prozess sowie deren Beziehung zueinander bei der Erarbeitung eines gemeinsamen Zieles unter bestimmten Setting- und Rahmenbedingungen“ (Felbermayr, Hubmayer & Fasching, 2018, S. 174) identifiziert werden. Analysen von Interviews und teilnehmenden Beobachtungen in den RT zeigen, dass partizipative Kooperation gelingt, wenn Jugendliche in den Unterstützungsprozess aktiv einbezogen werden, ihre Wünsche, aber auch Sorgen gehört, verstanden und anerkannt werden. Voraussetzung dafür ist, dass eine Sprache für „alle“ gefunden wird sowie eine professionell-pädagogische Arbeitsbeziehung, die durch Offenheit, Respekt und Wertschätzung gekennzeichnet ist (Fasching & Felbermayr, 2019b; vgl. auch Literatur zu weiteren Projektergebnissen wie z.B. Fasching, 2020, Fasching, Felbermayr & Zitter, 2020; Felbermayr et al., 2021). Diese professionelle und „inklusive Haltung“ ist von Bedeutung für eine qualitätsvolle Übergangsplanung – nebst aller notwendigen institutionellen Rahmenbedingungen und Ressourcen (personell, zeitlich, finanziell), derer es von institutioneller Seite dafür bedarf (Husny & Fasching, 2020). Darüber hinaus ist für die Realisierung partizipativer Kooperation im pädagogischen Gestaltungsprozess ein regelmäßiger (Informations-)Austausch sowie die Bereitschaft für Reflexion aller Beteiligten im gesamten Forschungs- und pädagogischen Unterstützungsprozess im Übergang von der Schule in Ausbildung und Beruf von Bedeutung.

Die RT mit den drei Gruppen (Jugendliche mit Behinderung, Eltern, Professionelle) gelten als innovatives Forschungsdesign zur Realisierung für partizipative Forschung. Dies führt die partizipative Forschung in die Nähe der Transdisziplinarität und der Orientierung an gesellschaftlichen Problemlagen, die aus dem Potenzial des gesamten Wissenschaftssystems heraus wahrgenommen, gedeutet und einer professionellen Problemlösung zugeführt werden.

5. Fazit und Ausblick

Zusammenfassend lassen sich wichtige Hinweise für die Relevanz von Kooperation im inklusiven Übergangsprozess von der Schule in (Aus-)Bildung und Beruf sowie den Mehrwert für Forschung und Praxis ableiten. Die inklusive Übergangsforschung kann davon profitieren, möglichst viele an der Gestaltung dieses Übergangs

beteiligte Akteur*innen (wie bspw. Schüler*innen, Eltern und Erziehungsberechtigte, unterschiedliche professionelle Akteur*innen aus dem schulischen und außerschulischen Tätigungsfeld) an der Wissensproduktion partizipieren zu lassen. Wichtig dabei ist, dass die Partizipation von den betroffenen Menschen, wie bei uns im Projekt die Jugendlichen mit Behinderungen und auch ihre Eltern, stets im Zentrum steht und nicht zu einem reinen Lippenbekenntnis verkommt (vgl. Todd, 2007; Fasching, 2020). Wesentlich zum Gelingen eines inklusiven Übergangs trägt demnach die partizipative Kooperation bei, also die aktive Einbeziehung und Mitgestaltung der Jugendlichen mit Behinderung in den Unterstützungsprozess.

Mit der Erforschung partizipativer Kooperation macht das Projekt auf eine weitere – oft vernachlässigte – Form der Kooperation aufmerksam: auf die Bedeutung von Kooperation zwischen Jugendlichen mit Behinderungserfahrungen, ihren Eltern und professionellen Akteur*innen sowie auf die Kooperation unter Forscher*innen. Eine erfolgreiche Zusammenarbeit aller Beteiligten kann wesentlich zum Gelingen sowohl für Forschungspraxis als auch für pädagogische Praxis im inklusiven Übergangssystem von der Schule in Ausbildung und Beruf beitragen. Zusätzlich, und das ist wesentlich für das Projekt in Theorie und Praxis, liegt der *Mehrwert* in der multiperspektivischen Verschränkung von Wissenschaftler*innen, professionellen Akteur*innen und betroffenen Personen in der Analyse (Hubmayer et al., 2018; v. Unger 2014a).

Literatur

- Andersen, T. (Hrsg.). (2011). *Systemische Studien. Band 5: Das Reflektierende Team. Dialoge und Dialoge über Dialoge* (5. Aufl.). Dortmund: Modernes Lernen.
- 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.
- British Educational Research Association (BERA) (2011). *Ethical Guidelines for Educational Research*. Verfügbar unter: <https://www.bera.ac.uk/researchers-resources/publications/ethical-guidelines-for-educational-research-2011> [15.04.2021].
- Buchner, T. (2008). Das qualitative Interview mit Menschen mit so genannter geistiger Behinderung. Ethische, methodologische und praktische Aspekte. In G. Biewer, M. Luciak & M. Schwinge (Hrsg.), *Begegnung und Differenz. Menschen – Länder – Kulturen. Beiträge zur Heil- und Sonderpädagogik* (S. 516–528). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Charmaz, K. (2014). *Constructing Grounded Theory* (2. Aufl.). Thousand Oaks: Sage.
- Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) (2010). *Ethikkodex*. Verfügbar unter: http://www.ethikdiskurs.de/fileadmin/user_upload/ethikdiskurs/Themen/Berufs-ethik/Soziale_Arbeit/Ethikkodex_2010_PaedagogInnen.pdf [15.04.2021].
- Deutsche Gesellschaft für Soziologie & Berufsverband Deutscher Soziologinnen und Soziologen (DGS & BDS) (2017). *Ethik-Kodex der Deutschen Gesellschaft für Soziologie (DGS) und des Berufsverbandes Deutscher Soziologinnen und Soziologen (BDS)*. Verfügbar unter: https://soziologie.de/fileadmin/user_upload/dokumente/Ethik-Kodex_2017-06-10.pdf [15.04.2021].
- Fasching, H. (2018). Unterstützungsmaßnahmen zur Ausbildungs- und Arbeitssituation von behinderten und ausgrenzungsgefährdeten Jugendlichen in Österreich. In G. Quenzel & K. Hurrelmann (Hrsg.), *Handbuch Bildungsarmut* (S. 853–878). Wiesbaden: Springer.

- Fasching, H. (2020). Systemisch leiten lassen in der partizipativen Forschung. *Zeitschrift Systeme*, 34 (2), 141–158.
- Fasching, H. & Felbermayr, K. (2019a). „Please treat me respectful“. Partizipative Forschung mit Jugendlichen mit Behinderung zu ihren Kooperationserfahrungen im Übergang von der Schule in (Aus-)Bildung und Beschäftigung. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 70 (9), 442–453.
- Fasching H. & Felbermayr, K. (2019b). Kooperation für Inklusion in Bildungsübergängen. Ein Blick zurück und nach vorne. In C. Lindmeier, H. Fasching, B. Lindmeier & D. Sponholz (Hrsg.), *Inklusive Berufsorientierung und berufliche Bildung. Aktuelle Entwicklungen im deutschsprachigen Raum (2. Beiheft der Sonderpädagogischen Förderung heute)* (S. 312–323). Weinheim: Beltz.
- Fasching, H., Felbermayr, K. & Hubmayer, A. (2017). Forschungsnotiz. Kooperation für Inklusion in Bildungsübergängen. *SWS-Rundschau*, 57 (3), 303–323.
- Fasching, H., Felbermayr, K. & Hubmayer, A. (2019). Die Bedeutung von Beziehungen in der Erforschung inklusiver Übergänge von der Schule in (Aus-)Bildung und Beruf. In H. Fasching (Hrsg.), *Beziehungen in pädagogischen Arbeitsfeldern und ihren Transitionen über die Lebensalter* (S. 169–188). Bad Heilbrunn: Klinkhardt. Verfügbar unter: https://www.pedocs.de/frontdoor.php?source_opus=16873&la=de [15.04.2021].
- 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), 314–332.
- Fasching, H. & Fülöp, Á. (2017). Inklusion im Übergang von der Schule in den Beruf in Österreich – rechtliche, politische und institutionelle Rahmenbedingungen. In H. Fasching, C. Geppert & E. Makarova (Hrsg.), *Inklusive Übergänge. (Inter)nationale Perspektiven auf Inklusion im Übergang* (S. 79–93). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Fasching, H. & Mursec, D. (2010). *Schulische Ausgangssituation und Übergang in Ausbildung und Beruf in Österreich. Dokumentation der bundesweiten Befragung der Bezirksschulinspektor/innen und Eltern*. Verfügbar unter: https://vocational-participation.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/proj_intellectual_disabilities/Fasching_Mursec_2010_Bd_I_-_Letztversion.pdf [15.04.2021].
- Felbermayr, K., Fasching, H. & Engler, S. (2021). Qualitativ, partizipativ und reflexiv. Partizipative Kooperation am inklusiven Bildungsübergang erforschen. In J. Engel, A. Epp, J. Lipkina, S. Schinkel, H. Terhart & A. Wischmann (Hrsg.), *Bildung im gesellschaftlichen Wandel – qualitative Forschungszugänge und Methodenkritik* (Sammelband in der Reihe der Kommission Qualitative Bildungs- und Biographieforschung der DGfE). (Im Erscheinen).
- 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 O. Kapella, N. F. Schneider & H. Rost (Hrsg.), *Familie – Bildung – Migration. Familienforschung im Spannungsfeld zwischen Wissenschaft, Politik und Praxis. Tagungsband zum 5. Europäischen Fachkongress Familienforschung* (S. 167–180). Opladen: Budrich.
- Flick, U., v. Kardorff, E. & Steinke, I. (2012). *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (9. Aufl.). Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt.
- Grimm, N. & Schütt, P. (2020). Forschungsethische und -praktische Fragen qualitativer Längsschnittforschung – Perspektiven und Herausforderungen. In S. Thiersch (Hrsg.), *Qualitative Längsschnittforschung. Bestimmungen, Forschungspraxis und Reflexionen* (S. 407–425). Opladen: Budrich.
- Hopf, C. (2012). Forschungsethik und qualitative Forschung. In U. Flick, E. v. Kardoff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (9. Aufl.) (S. 589–600). Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt.
- Hubmayer, A., Felbermayr, K. & Fasching, H. (2018). Kooperation für Inklusion in Bildungsübergängen. Herausforderungen beim Feldzugang und forschungsethische Stan-

- dards. In E. Feyerer, W. Prammer, E. Prammer-Semmler, Ch. Kladnik, M. Leibetseder & R. Wimberger (Hrsg.), *System. Wandel. Entwicklung. Akteurinnen und Akteure inklusiver Prozesse im Spannungsfeld von Institution, Profession und Person* (S. 323–330). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Husny, M. & Fasching, H. (2020). The Consulting of Executive Practitioners in Participative Cooperation: How Professionals View the Inclusive Transition Process of Youths with Disabilities in Austria. *European Journal of Special Needs Education*. <https://doi.org/10.1080/08856257.2020.1862338>.
- Lüders, C. (2012). Beobachten im Feld und Ethnographie. In U. Flick, E. v. Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (9. Aufl.) (S. 384–401). Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch.
- Miethe, I. & Dierckx, H. (2014). Was ist eine Bildungsentscheidung? Theoretische und empirische Betrachtungen aus einer biografischen Perspektive. In I. Miethe, J. Ecarus & A. Tervooren (Hrsg.), *Bildungsentscheidungen im Lebenslauf. Perspektiven qualitativer Forschung* (S. 19–37). Opladen: Budrich.
- Netzwerk Berufliche Assistenz (NEBA) (2018). *NEBA-Leistungen*. Verfügbar unter: <https://www.neba.at/> [15.04.2021].
- Pfeifer-Schaupp, H.-U. (1995). *Jenseits der Familientherapie. Systemische Konzepte in der sozialen Arbeit*. Freiburg: Lambertus.
- Schellenberg, C., Studer, M., Hofmann, C. (2016). Transition Übergang Schule-Beruf. In I. Hedderich, G. Biewer, J. Hollenweger & R. Markowetz (Hrsg.), *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik* (S. 485–490). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Soriano, S. (2006). *Individual Transition Plans. Supporting the Move from School to Employment*. Middelfart: European Agency for Development in Special Needs Education.
- Todd, L. (2007). *Partnerships for Inclusive Education. A Critical Approach to Collaborate Working*. London/New York: Routledge.
- Turnbull, A., Turnbull, H. R., Erwin, E. J., Soodak, L. C. & Shogren, K. A. (2011). *Families, Professionals, and Exceptionality. Positive Outcomes through Partnerships and Trust* (6. Aufl.). Upper Saddle River: Pearson.
- v. Schlippe, A. & Schweitzer, J. (1997). *Lehrbuch der systemischen Therapie und Beratung*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- v. Unger, H. (2014a). Forschungsethik in der qualitativen Forschung: Grundsätze, Debatten und offene Fragen. In H. v. Unger, P. Narimani & R. M'Bayo (Hrsg.), *Forschungsethik in der qualitativen Forschung. Reflexivität, Perspektiven, Positionen* (S. 15–39). Wiesbaden: Springer.
- v. Unger, H. (2014b). *Partizipative Forschung. Einführung in die Forschungspraxis*. Wiesbaden: Springer.
- Wolff, S. (2012). Wege ins Feld und ihre Varianten. In U. Flick, E. v. Kardoff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (9. Aufl.) (S. 334–349). Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt.