



universität  
wien

## MASTERARBEIT/MASTER`S THESIS

**Titel der Masterarbeit/Title of the Master`s Thesis**

### **„Kooperationserfahrungen junger Menschen mit Blindheit/Sehbehinderung an Bildungsübergängen“**

Unterstützungserfahrungen von blinden Jugendlichen während ihrer (Aus)Bildung im  
Bundes-Blindenerziehungsinstitut Wien

verfasst von/submitted by  
**Johannes Robin, BA**

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

Wien, 2021/Vienna, 2021

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

A 066 848

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

Masterstudium Bildungswissenschaft/  
Master programme Education

Betreut von/Supervisor:

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

## **Eidesstattliche Erklärung**

Ich, Johannes Robin, 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, September 2021

Johannes Robin

## Vorwort

Auf der Suche nach möglichen Lehrveranstaltungen für das Wintersemester 2018/19 galt mein Interesse unter anderem dem Wissenschaftspraktikum (WM-M16) (vgl. Vorlesungsverzeichnis 2018). Da ich bislang noch keine praktischen Erfahrungen sammeln konnte, stellte dieses Wahlmodul eine sehr interessante Option für mich dar.

Im Rahmen des Wissenschaftspraktikums erhielt ich die Gelegenheit am Forschungsprojekt „Kooperation für Inklusion in Bildungsübergängen“ mitzuarbeiten. Die PraktikantInnen durften bei der Erhebung der empirischen Daten, im Rahmen sogenannter „Reflecting Teams“, anwesend sein und Einblick in die Forschungsmethode beziehungsweise in das genaue Vorgehen der Untersuchung nehmen. Das Eingebunden sein in die Mitarbeit erweckte mein Interesse für das Forschungsprojekt. Als mich die Projektleiterin, Frau Assoz. Prof.<sup>in</sup> Mag.<sup>a</sup> Dr.<sup>in</sup> Helga Fasching fragte, ob ich meine Masterarbeit im Rahmen des Projekts verfassen möchte, sagte ich erfreut zu.

Ich möchte ausdrücklich betonen, dass es sich bei dieser Masterarbeit um eine eigenständige wissenschaftliche Arbeit handelt, die sich im Rahmen des zuvor genannten Projekts bewegen soll. In erster Linie gilt es, zusätzliche relevante Inhalte und vor allem weitere Forschungsergebnisse für das Projekt zu liefern.

An dieser Stelle möchte ich meiner Betreuerin, Frau Assoz. Prof.<sup>in</sup> Mag.<sup>a</sup> Dr.<sup>in</sup> Helga Fasching, für die kompetente Betreuung und Begleitung der Masterarbeit meinen besonderen Dank aussprechen. Sie hat mir die Möglichkeit gegeben, diese Arbeit im Rahmen des von ihr geleiteten Forschungsprojekts „Kooperation für Inklusion in Bildungsübergängen“ zu verfassen und durch konstruktive Rückmeldungen während des Schreibprozesses zur Präzisierung der Masterarbeit entscheidend beigetragen.

Ebenfalls bedanken möchte ich mich bei Katharina Felbermayr BA BA MA MA und Simone Engler MA, die mir mit wertvollen Anregungen den Einstieg in den Forschungsprozess wesentlich erleichtert haben.

Mein ganz spezieller Dank gebührt meinen Eltern, die mein Studium in Wien erst möglich gemacht haben und mir stets mit Rat und Unterstützung zur Seite gestanden sind.

# Inhaltsverzeichnis

<b>1. Einleitung</b> .....	6
1.1 Bildungswissenschaftliche Relevanz .....	10
1.2 Einbettung der Masterarbeit in das Projekt .....	11
1.3 Struktur der Masterarbeit .....	12
<b>Theoretischer Teil</b> .....	<b>14</b>
<b>2. Das Phänomen der Behinderung</b> .....	<b>14</b>
2.1 Zum Begriff der Behinderung .....	14
2.1.1 Behinderung als medizinische/individuelle Kategorie .....	17
2.1.2 Behinderung als soziale Kategorie .....	17
2.1.3 Das biopsychosoziale Modell der WHO/ICF-Modell .....	18
2.2 Blindheit und Sehbehinderung .....	21
2.2.1 Blindheit und Sehbehinderung im medizinisch-sozialrechtlichen Kontext .....	21
2.2.2 Blindheit und Sehbehinderung im pädagogischen Kontext .....	23
<b>3. Der Übergang in die weitere (Aus)Bildung im Bundes-Blindenerziehungsinstitut Wien</b> .....	<b>26</b>
3.1 Zum Begriff des Übergangs .....	26
3.2 Das Bundes-Blindenerziehungsinstitut als Bildungsort für blinde und sehbehinderte junge Menschen .....	29
3.2.1 Historische Entwicklung .....	29
3.2.2 Unterstützungsmaßnahmen .....	31
3.2.2.1 Kommunikationsmittel – Brailleschrift und Computernutzung .....	31
3.2.2.2 Orientierung und Mobilität .....	32
3.2.2.3 Lebenspraktische Fertigkeiten .....	34
3.3 Loslösung vom familiären Umfeld .....	34
3.4 Auseinandersetzung mit der beruflichen Zukunft .....	36
3.4.1 Jugendcoaching .....	37
3.4.2 Produktionsschule .....	37
3.4.3 Berufsausbildungsassistenz .....	38
3.4.4 Arbeitsassistenz für Jugendliche oder Erwachsene .....	38
3.4.5 Jobcoaching .....	38
3.5 Work-Life Balance .....	39
3.6 Fazit mit Bezug auf die Zielgruppe der blinden Jugendlichen .....	40
<b>4. Kooperation im Kontext des Übergangs in die weitere (Aus)Bildung – eine systemische Sichtweise</b> .....	<b>43</b>
4.1 Zum Begriff der Kooperation .....	43
4.2 Das Modell der Systemebenen nach Bronfenbrenner (1993) .....	47
4.2.1. Das Mikrosystem .....	48
4.2.2 Das Mesosystem .....	51
4.2.3 Das Exosystem .....	52
4.2.4 Das Makrosystem .....	53
4.3 Das Mehrebenenmodell nach Hennig/Ehinger (2016) .....	54
4.4 Fazit mit Blick auf die Zielgruppe der blinden Jugendlichen .....	55
<b>5. Die Bedeutung der Kommunikation bei Blindheit und Sehbehinderung in kooperativen Beziehungen</b> .....	<b>58</b>
5.1 Die Relevanz der nonverbalen Kommunikation .....	58
5.2 Kommunikationsprobleme - Auswirkungen und Lösungsstrategien .....	59
5.3 Kommunikation und Interaktion .....	60
5.4 Fazit mit Blick auf die Zielgruppe der blinden Jugendlichen .....	64

<b>Empirischer Teil.....</b>	<b>67</b>
<b>6. Forschungsstand/Forschungslücke/Forschungsfrage .....</b>	<b>67</b>
<b>7. Methodologisches Vorgehen .....</b>	<b>70</b>
7.1 Intensive Interview .....	70
7.2 Forschungsethische Überlegungen.....	71
7.3 Klassische Grounded Theory .....	71
7.4 Konstruktivistische Grounded Theory Methodologie .....	72
7.4.1 Theoretisches Sampling/Theoretische Sättigung .....	73
7.4.2 Kodieren des Materials/Analyse der Daten.....	74
7.4.2.1 Initial Coding.....	74
7.4.2.2 Focused Coding.....	75
7.4.3 Memo-Writing .....	75
7.5 Erhebung des Datenmaterials .....	76
7.5.1 Initial Coding .....	77
7.5.2 Focused Coding .....	78
7.5.3 Kategorienbildung und Beschreibung der Kategorien.....	80
7.6 Auswertung des Datenmaterials .....	82
7.6.1 Vorstellung der interviewten Personen .....	82
7.6.2 Auswertung der Interviews.....	83
7.6.2.1 Kernkategorie: Familie und Sozialkontakte als Unterstützung .....	83
7.6.2.2 Schlüsselkategorie 1: Abgrenzung zur Welt der Sehenden.....	87
7.6.2.3 Schlüsselkategorie 2: Loslösung vom Elternhaus.....	89
7.6.2.4 Schlüsselkategorie 3: Berufswünsche .....	91
7.6.2.5 Schlüsselkategorie 4: Freizeitaktivitäten .....	94
7.6.2.6 Schlüsselkategorie 5: Beschulung im Bundes-Blindenerziehungsinstitut .....	96
7.7 Interpretation der Ergebnisse.....	102
7.7.1 Interpretation zu Familie und Sozialkontakte als Unterstützung (Kernkategorie) ..	102
7.7.2 Interpretation zu Abgrenzung zur Welt der Sehenden (Schlüsselkategorie 1) .....	105
7.7.3 Interpretation zu Loslösung vom Elternhaus (Schlüsselkategorie 2).....	106
7.7.4 Interpretation zu Berufswünsche (Schlüsselkategorie 3) .....	108
7.7.5 Interpretation zu Freizeitaktivitäten (Schlüsselkategorie 4) .....	109
7.7.6 Interpretation zu Beschulung im Bundes-Blindenerziehungsinstitut (Schlüsselkategorie 5) .....	110
<b>8. Diskussion der Ergebnisse.....</b>	<b>114</b>
<b>9. Fazit und Ausblick .....</b>	<b>123</b>
<b>Literatur .....</b>	<b>126</b>
<b>Abbildungsverzeichnis.....</b>	<b>141</b>
<b>Tabellenverzeichnis .....</b>	<b>141</b>
<b>Abstract (Deutsch).....</b>	<b>142</b>
<b>Abstract (Englisch).....</b>	<b>143</b>

## 1. Einleitung

Bildung ist ein Menschenrecht, das für alle Menschen mit und ohne Behinderung gleichermaßen Geltung finden muss. Diesem Grundrecht soll nach Artikel 24 der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) über die Rechte von Menschen mit Behinderungen folgendermaßen entsprochen werden:

„Die Vertragsstaaten anerkennen das Recht von Menschen mit Behinderungen auf Bildung. Um dieses Recht ohne Diskriminierung und auf der Grundlage der Chancengleichheit zu verwirklichen, gewährleisten die Vertragsstaaten ein inklusives Bildungssystem auf allen Ebenen und lebenslanges Lernen mit dem Ziel, [...] Menschen mit Behinderungen zur wirksamen Teilhabe an einer freien Gesellschaft zu befähigen.“ (UN-BRK 2016, Art. 24, Abs. 1 c, 31)

Mit der Ratifizierung im Oktober 2008 (UN-BRK 2016) verpflichtet sich der österreichische Staat zur Umsetzung eines inklusiven Bildungssystems unter Einbeziehung aller institutionellen Ebenen, vom vorschulischen über den schulischen und beruflichen Bereich bis hin zur Hochschul- und Erwachsenenbildung (vgl. Biewer 2011, 54f; Krajewski/Bernhard 2012, 166; Feyerer 2013, o. S.).

Die Gleichstellung für Menschen mit Behinderung im Bildungsbereich ist insofern essenziell, als Bildungsübergänge zentrale Schnittstellen darstellen, die sich maßgebend auf die Bildungsbiografien von jungen Menschen auswirken. Bellenberg/Forell (2013) bezeichnen Übergänge als „entscheidende Weichenstellungen für Bildungserfolg, beruflichen Einstieg und gesellschaftliche Partizipation“ (ebd., 9). Obgleich die gesetzliche Verankerung des Rechts auf „Bildung für alle“ einen enormen Fortschritt für die Bildungs- und Entwicklungsperspektiven von jungen Menschen mit Behinderung bedeutet, so zeigt sich in dessen Realisierung nach wie vor ein Handlungsbedarf (vgl. Biewer 2011; Garnitschnig 2011). Verantwortlich dafür ist nicht nur die zumeist synonyme Verwendung von Integration für Inklusion (vgl. Feyerer 2013, o. S.), sondern auch die deutsche Übersetzung der UN-Konvention, in welcher der englische Terminus „inclusion“ irrtümlicherweise mit „Integration“ übernommen wurde (vgl. Biewer 2010, 125; Biewer 2011, 55; Flieger/Schönwiese 2011, 29). Demzufolge wurde mit den bisher gesetzten Maßnahmen zur Integration von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung die bildungspolitische Verpflichtung zur Umsetzung eines inklusiven/integrativen Bildungssystems als bereits erfüllt

gesehen (vgl. Feyerer 2013, o. S.). Erst mit dem Nationalen Aktionsplan (NAP 2012-2020) und den damit einhergehenden neu entfachten Inklusionsdebatten fand ein Umdenken statt, hin zu einer grundlegenden Differenzierung der beiden Begriffe. Nicht die Menschen mit Behinderung sollen sich dem bereits bestehenden System anpassen müssen, wie es das Integrationsprinzip vorsieht, sondern das System muss sich den Fähigkeiten und Bedürfnissen der betroffenen Individuen anpassen (vgl. Sarimski 2019, 9). Dazu bedarf es allerdings grundlegender Veränderungen auf allen Bildungsebenen, die eine „Realisierung inklusiver Prinzipien [...]“ (Biewer 2011, 55) im Sinne der UN-BRK ermöglichen. Zur Umsetzung in der Praxis verweist Biewer (2010) auf Hinz (2002), der die schulische Integration und die noch weitgehend umzusetzende schulische Inklusion tabellarisch gegenüberstellt und jene Aspekte auflistet, in denen sich diese beiden Konzepte unterscheiden (vgl. ebd., 127f).

Allerdings ist Inklusion keineswegs auf den schulischen Bereich zu beschränken, sondern als gesamtgesellschaftliche Verpflichtung zu verstehen, die alle Lebensbereiche von Menschen mit Behinderung in die Betrachtung einbezieht (vgl. WHO 2005; siehe Unterkapitel 2.1.3). Dementsprechend kann die Realisierung eines inklusiven Bildungssystems im Sinne der UN-Konvention nur dann gelingen, wenn die defizitorientierte Sichtweise auf Menschen mit Behinderung abgelegt und einem systemischen Ansatz gefolgt wird, der das gesamte Umfeld der Betroffenen wie Familie, FreundInnen und PädagogInnen betrachtet und diese auch noch als sich selbst bestimmende Individuen sieht (vgl. Garnitschnig 2011, 88).

Die österreichische Bildungspolitik steht nun vor der herausfordernden Aufgabe, das derzeitige, vorwiegend integrative Beschulungskonzept unter den oben genannten Bedingungen weiterzuentwickeln. Um dieser komplexen Aufgabe gerecht zu werden, sollen laut NAP 2012 – 2020 in den Bundesländern Kärnten, Tirol und der Steiermark inklusive Modellregionen ausgebaut, erprobt und in weiterer Folge flächendeckend umgesetzt werden (vgl. Svecnik/Petrovic 2018, 5). Welchen Herausforderungen sich Bund, Länder und Gemeinden dabei stellen müssen, veranschaulicht Feyerer (2013), indem er Spannungsfelder zwischen Vision und Realität sowie Lösungsansätze auf gesellschaftlicher, nationaler, regionaler, lokaler sowie personaler Ebene aufzeigt. Ob Inklusion dann als „konsequente Weiterentwicklung von Integration [...]“ (Albers 2010, 53) oder doch nur als „unerreichbare Utopie [...]“ (Feyerer 2013, o. S.) zu verstehen ist, wird sich an den ersten Ergebnissen zur

wissenschaftlichen Evaluation der inklusiven Modellregionen weisen (vgl. Svecnik/Petrovic 2018).

Nichtsdestotrotz scheint Österreich auch weiterhin an sonderpädagogischen Einrichtungen festzuhalten. Wie sonst ließe sich die kostenintensive Errichtung einer neuen Sonderschule in Tirol erklären (vgl. Biewer 2011, 58). Zudem sei die Abschaffung von Sonderschulen auch nicht das primäre Ziel der UN-Konvention. Krajewski/Bernhard (2012) interpretieren den Artikel 24 der UN-BRK sogar dahingehend, dass insbesondere Menschen mit Sinnesbehinderungen in einer ihrer Behinderungsart entsprechenden Bildungseinrichtung die adäquatere Beschulung erfahren würden (vgl. ebd., 173f). Auch Biewer (2011) sieht den Fokus der UN-Konvention eher in Veränderungen im Regelschulbereich, womit Sonderschulen ohnehin ihre Existenzberechtigung verlieren würden (vgl. ebd., 55). Nach Dangl/Schrei (2011) soll ein inklusives Schulsystem zwar zum Regelfall werden, jedoch müsse für Eltern auch weiterhin das Entscheidungsrecht gelten, ihre Kinder in spezifischen Sondereinrichtungen beschulen zu lassen (vgl. ebd., 22f). In Anbetracht dessen, dass Sonderschulen in der Konvention nicht erwähnt werden, „kann dies nur bedeuten, dass neben einem voll ausgebauten inklusiven System derartige Schulen als zusätzliche Angebote bestehen dürfen“ (Feyerer 2013, o. S.).

Der hier aufgezeigte Diskurs ist für die vorliegende Forschungsarbeit insofern von Relevanz, als die Zielgruppe der blinden Jugendlichen ihre (Aus)Bildung im Bundes-Blindenerziehungsinstitut Wien erfahren und auch diese Bildungseinrichtung von den Umstrukturierungsmaßnahmen im Kontext eines inklusiven Bildungssystems betroffen sein könnte.

Aber unabhängig vom Bildungsort sind entsprechende Unterstützungsmaßnahmen für das Gelingen von Bildungsübergängen unerlässlich. Fasching/Felbermayr/Zitter (2020) sprechen von einer umfassenden und inklusiv verstandenen Unterstützung, „die sich nicht nur aufgrund der UN-BRK auf die rechtliche Dimension stützt, sondern sich ebenso auf der Mesebene, der Ebene der konkreten Maßnahmen und ihren Unterstützungsleistungen widerspiegelt und so von besonderer Bedeutung für die Prozessebene wird“ (ebd., 431).



Eine wesentliche Rolle an Übergangsprozessen spielt die Kooperation. Denn gerade Bildungsübergänge sind für junge Menschen mit Behinderung aber auch für ihre Bezugspersonen mit großen Herausforderungen verbunden, „da durch sie die Beteiligten in besonderem Maße dazu veranlasst werden, individuelle Selbstkonzepte, biographische Muster, alte Rollen und etablierte Beziehungen zu verlassen oder zu verändern sowie neue anzunehmen oder aufzubauen“ (Fasching 2019, 22). So zeigen Forschungsergebnisse, „dass die Kooperation zwischen den verschiedenen Akteur/innen (junge Menschen mit Behinderung, ihren Eltern/Familie, inner- und außerschulischen professionellen Akteur/innen) in der Übergangsbegleitung wesentlich zum Gelingen der Transition beitragen kann“ (Bacon/Causton-Theoharis 2013; Fasching/Mursec 2010; Hetherington et al. 2010; Turnbull et al. 2011; zit. nach Fasching/Felbermayr 2019, 308).

Zudem geht ein Bildungsübergang meist auch mit der bildungs- und berufsbiografisch relevanten Frage einher, „ob die schulische Laufbahn fortgesetzt oder in die duale Ausbildung und/oder Erwerbstätigkeit eingemündet werden kann oder soll“ (Fasching/Felbermayr/Hubmayer 2019, 170). Unterstützung bietet dabei das „Netzwerk Berufliche Assistenz“ (NEBA) mit der Bereitstellung inklusiver Angebote wie Jugendcoaching, Produktionsschule, Berufsausbildungsassistenz, Arbeitsassistenz und Jobcoaching (vgl. Fasching/Fülöp 2017, 80; siehe Unterkapitel 3.4). Obgleich das österreichische Unterstützungssystem im europäischen und internationalen Vergleich im Spitzenfeld liegt, (vgl. European Union 2011, 2012; zit. nach Fasching/Fülöp 2017, 80), zeigt sich beim Übergang in die weitere Bildung, Ausbildung oder Beschäftigung, dass insbesondere junge Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung vielfach in Werkstätten und anderen Einrichtungen des Ersatzmarktes beschäftigt werden (vgl. Fasching/Fülöp 2017, 88; Fasching 2011, 116). So wird nach neueren Schätzungen von rund 22.000 Werkstättenplätzen in Österreich ausgegangen (BMASK 2016a, 49; zit. nach Fasching/Fülöp 2017, 88). Auch die hohe Zahl an frühzeitigen Schulabbrüchen von Jugendlichen im Alter zwischen 18 und 24 Jahren zeigt, dass Inklusion bei Bildungsübergängen ein schwieriges Unterfangen für Bildungssysteme darstellt (vgl. Makarowa 2017, 43), zumal die Dropout-Quote in Österreich 7,6% und europaweit sogar 12,7% beträgt (vgl. OECD 2012, 18; EC 2013; zit. nach ebd.).

Es zeigt sich, dass Kooperation „eine wesentliche Determinante für einen gelingenden Übergang im Allgemeinen und für Unterstützungsmaßnahmen im Speziellen ist“ (Fasching/Felbermayr/Zitter 2020, 431). Allerdings ist ein kooperatives Miteinander keineswegs voraussetzungslos, sondern vielmehr ist Kooperation eng verknüpft mit Kommunikation. Markowetz (2007a) bezeichnet Kommunikation sogar als „existenziell fundamentale Form des Miteinander-in-Beziehung-Tretens“ (ebd., 317). Insofern sind Kooperation und Kommunikation basale Elemente in der Gestaltung von sozialen Beziehungen und Interaktionen.

### **1.1 Bildungswissenschaftliche Relevanz**

Bereits die bisherigen Ausführungen spiegeln die bildungswissenschaftliche Relevanz der Thematik wider. Zum einen bietet die verpflichtende Umsetzung eines inklusiven Bildungssystems im Sinne der Einlösung der Rechte von jungen Menschen mit Behinderung sowie ihrer Eltern, als auch die Frage nach der Existenzberechtigung von sonderpädagogischen Bildungseinrichtungen, zu denen auch das Bundes-Blindenerziehungsinstitut Wien zählt, Anlass zu zahlreichen Diskursen in der Forschungslandschaft. Seitens der Blindenpädagogik stehen sogar „Befürchtungen eines möglichen Endes dieses speziellen Bereichs der Heil- bzw. Sonderpädagogik [...]“ (Lang/Hofer/Beyer 2008, 13) im Raum. Zum anderen stellen inklusive Bildungsübergänge (Fasching/Geppert/Makarowa 2017) sowie pädagogische Beziehungsgestaltung (Fasching 2019) und partizipative Kooperation (Fasching/Felbermayr 2019) im Kontext schulischer und beruflicher Weiterbildung eine zentrale Thematik in der bildungswissenschaftlichen Übergangsforschung dar. Kooperation und Kommunikation bilden die Basis für den Aufbau von Beziehungen und Interaktionen im schulischen wie auch außerschulischen Bereich. Sie sind kennzeichnend für Bildungserfolg, der wiederum für Menschen mit Behinderung den Weg in die gesellschaftliche Partizipation ebnet.

Im Fokus der vorliegenden Forschungsarbeit stehen blinde Jugendliche, die zum Zeitpunkt der Interviews ihre (Aus)Bildung im Bundes-Blindenerziehungsinstitut Wien erfahren. Welchen Herausforderungen sich die Jugendlichen beim Übergang in die neue Bildungseinrichtung stellen müssen, mit welchen Anforderungen sie während ihrer (Aus)Bildung konfrontiert werden, inwiefern die Unterstützung im sozialen Umfeld der betroffenen Individuen zur Lösung von Problemen beiträgt und welche subjektiven

Erfahrungen die Jugendlichen in Kooperation mit den beteiligten AkteurInnen dabei machen, soll Gegenstand dieser Forschungsarbeit sein.

Anzumerken ist, dass die Ergebniserhebung dieser Masterarbeit aus der Analyse von zwei Interviews resultiert, weshalb weder ein Anspruch auf Vollständigkeit noch auf Endgültigkeit erhoben werden kann. Dennoch können die gewonnenen Erkenntnisse einen Beitrag für das Projekt liefern und in der Forschungswelt zu weiteren Diskussionen zur Thematik anregen.

An dieser Stelle sei noch erwähnt, dass die Verallgemeinerung „Menschen mit Behinderung“ bewusst vorgenommen wurde, da der einleitende Diskurs alle Menschen, unabhängig ihrer spezifischen Behinderungsart, einschließt.

## **1.2 Einbettung der Masterarbeit in das Projekt**

Die vorliegende Masterarbeit entstand im Rahmen des Forschungsprojekts „Kooperation für Inklusion in Bildungsübergängen“, das unter der Leitung von Assoz. Prof.<sup>in</sup> Mag.<sup>a</sup> Dr.<sup>in</sup> Helga Fasching steht.

Das vom österreichischen Wissenschaftsfond (FWF) geförderte Forschungsprojekt am Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien ist für einen Zeitraum von insgesamt fünf Jahren (01.10.2016 – 01.10.2021) angesetzt. Mit diesem Projekt widmet sich die Forschung in Österreich erstmalig der Kooperation im Kontext des Übergangs von der Sekundarstufe I (SEK I) (Pflichtschule) in die Sekundarstufe II (SEK II) (allgemein- und berufsbildende mittlere und höhere Schule) oder in eine Beschäftigung bei Behinderung, insbesondere unter dem Aspekt der Diversität. Anhand von „Reflecting Teams“ (siehe Fasching 2020) soll Kenntnis über die Kooperationserfahrungen aller am Übergang beteiligten AkteurInnen erlangt werden. Um einen umfassenden Überblick zu erhalten, sind Zusammenkünfte von insgesamt drei Teams (Jugendliche mit Behinderung, Eltern, Professionelle) geplant, die während der gesamten Laufzeit des Forschungsprojekts regelmäßig stattfinden. Im Abstand von ungefähr acht Monaten werden mit den Beteiligten je drei „Intensive Interviews“ (siehe Unterkapitel 7.1) durchgeführt. Das Erkenntnisinteresse liegt neben der Bedeutung partizipativer Kooperation im Übergang von der Sekundarstufe I in die Sekundarstufe II oder in eine Beschäftigung vor allem an den Kooperationserfahrungen der SchülerInnen mit Behinderung und deren Eltern/Familie mit professionellen AkteurInnen im Übergangsprozess (vgl. Fasching/Felbermayr/Hubmayer 2017; Fasching/Felbermayr 2019; Fasching 2020).

### **1.3 Struktur der Masterarbeit**

Die vorliegende Arbeit gliedert sich in einen theoretischen und einen empirischen Teil.

Der theoretische Bezugsrahmen beginnt mit dem zweiten Kapitel, das sich der komplexen Thematik von Behinderung widmet. Aus pädagogischer (Bleidick 1999) wie auch behindertensoziologischer (Cloerkes 2007) Perspektive soll versucht werden, eine definitorische Annäherung an den Behinderungsbegriff zu finden. In Anbetracht dessen, dass Behinderung „nicht mehr nur als Eigenschaft bestimmter Personen [...], sondern auch als sozial bedingte Folge von Schädigung oder Leistungsminderung [...]“ (Sander 2002, 106) zu verstehen ist, wird anschließend der Perspektivenwechsel vom medizinischen über das soziale bis hin zum biopsychosozialen Modell der WHO von Behinderung nachgezeichnet. Des Weiteren liegt der Fokus auf den Behinderungsarten „Blindheit und Sehbehinderung“, wobei der Unterschied zwischen den beiden Begrifflichkeiten herausgearbeitet werden soll.

Das zentrale Thema im dritten Kapitel bildet der Übergang in die weitere (Aus)Bildung im Bundes-Blindenerziehungsinstitut Wien. Nach einer grundlegenden Klärung des Übergangsbegriffs liegt das Bundes-Blindenerziehungsinstitut als Bildungsort für blinde und sehbehinderte junge Menschen im Blickpunkt des Interesses. Zunächst wird ein kurzer Einblick in die Entwicklungsgeschichte der Bildungseinrichtung gegeben, um im Anschluss daran verschiedene (Aus)Bildungsangebote vorzustellen sowie blindenspezifische Fördermaßnahmen aufzuzeigen, die den betroffenen Individuen ein möglichst hohes Maß an Sicherheit und Selbstständigkeit verleihen sollen.

Das vierte Kapitel widmet sich der Kooperation im Übergang in die weitere (Aus)Bildung, wobei der ökosystemische Ansatz nach Bronfenbrenner (1993) die Basis für die weiteren Überlegungen bieten soll. Nach einer grundlegenden Klärung des Kooperationsbegriffs werden die übergangsrelevanten Systemebenen thematisiert. Dabei soll aufgezeigt werden, dass auf allen Ebenen vielfältige Einflussfaktoren existieren, die Probleme im Übergang begünstigen und denen ein kooperativer Austausch zwischen allen am Übergang beteiligten AkteurInnen lösungsorientiert entgegenwirken kann.

Das fünfte Kapitel beschäftigt sich mit der Thematik von Kommunikation und Interaktion. Angesichts dessen, dass erfolgreiches Kommunizieren nicht nur laut- und schriftsprachliche Kompetenzen voraussetzt, sondern auch die Fähigkeit, gestische und mimische

Ausdrucksformen deuten zu können (vgl. Markowitz 2007a, 317), kommt der nonverbalen Kommunikation eine besondere Bedeutung zu. Es werden potenzielle Kommunikationsprobleme und deren Auswirkungen auf das soziale Umfeld sowie verschiedene Lösungsstrategien herausgearbeitet. Zudem soll anhand des Kommunikationsmodells nach Watzlawick/Beavin/Jackson (2017) die Relevanz der Kommunikation und Interaktion in kooperativen Beziehungen verdeutlicht werden.

Der empirische Teil beginnt mit dem sechsten Kapitel, das den Forschungsstand, die daraus resultierende Forschungslücke und die Formulierung der Forschungsfrage zum Inhalt hat.

Das methodologische Vorgehen ist Gegenstand des siebten Kapitels. Zunächst soll geklärt werden, was unter Intensive Interviews zu verstehen ist, um im Anschluss daran forschungsethischen Überlegungen nachzugehen. Nach einer grundlegenden Einführung in die Grounded Theory Methodologie (GTM) nach Charmaz (2014) erfolgt die Generierung des Datenmaterials, indem die Datenerhebung und Datenauswertung sowie die Interpretation der Ergebnisse dargelegt werden.

Nach einer ausführlichen Diskussion der Analyseergebnisse im achten Kapitel bildet das Fazit in Kapitel neun mit einer Zusammenfassung der wesentlichen Inhalte zur Beantwortung der Forschungsfrage und einem Ausblick für weiterführende Forschungsarbeiten den Abschluss der vorliegenden Masterarbeit.

# Theoretischer Teil

## 2. Das Phänomen der Behinderung

Der Begriff der Behinderung ist ein im allgemeinen Sprachgebrauch gängiger und wissenschaftlich etablierter Terminus. Während er im Alltagsverständnis zumeist mit „Sinnesbeeinträchtigungen sowie körperlichen und kognitiven Beeinträchtigungen“ (Biewer 2010, 38f) in Zusammenhang gebracht wird, so wird der Behinderungsbegriff in wissenschaftlichen Fachdisziplinen differenziert betrachtet und aufgrund seiner unklaren und teils fragwürdigen Deutungsmuster kritisch hinterfragt. Insofern wundert es nicht, dass eine Begriffsbestimmung, die ungeteilte Anerkennung findet, mit erheblichen Schwierigkeiten verbunden ist.

Im Folgenden soll zum einen diese Problematik aufgegriffen und eine begriffliche Klärung versucht werden. Zum anderen soll anhand von drei zentralen wissenschaftlichen Konzepten, dem medizinischen und sozialen Modell sowie dem biopsychosozialen Modell der Weltgesundheitsorganisation (WHO 2005), das Verständnis von Behinderung näher beleuchtet werden. Bezugnehmend auf die Zielgruppe dieser Forschungsarbeit wird in einem weiteren Schritt der Unterschied zwischen Sehbehinderung und Blindheit herausgearbeitet.

### 2.1 Zum Begriff der Behinderung

Die Fachliteratur bietet eine Vielzahl an Definitionen von Behinderung, eine allgemein anerkannte Begriffsbestimmung liegt allerdings nicht vor. Die Ursache dafür zeigt sich in den fachspezifischen Zielsetzungen, die seitens der Medizin, Psychologie, Pädagogik, Soziologie sowie der Bildungs- und Sozialpolitik voneinander abweichende Inhalte fokussieren und definieren (vgl. Dederich 2009, 15). „Sozialrechtliche (z.B. Grad der Erwerbsminderung), medizinische (z.B. Krankheitsfolgen), heilpädagogische (z.B. gestörte Bildungsprozesse) oder soziologische (z.B. mangelnde soziale Eingliederung) Zugänge zum Phänomen der Behinderung können sich auf ganz unterschiedliche Gruppen beziehen“ (Biewer 2010, 39), weshalb eine wissenschaftlich einheitliche Definition kaum möglich ist. Aber nicht nur die differenzierte Betrachtungsweise der Fachdisziplinen führt zur Unklarheit des

Behinderungsbegriffs, sondern auch „Termini wie Krankheit, Schädigung, Beeinträchtigung, Gefährdung, Benachteiligung oder Störung“ (Dederich 2009, 15), die teilweise als Synonyme verwendet werden und oftmals mit negativen Assoziationen einhergehen.

Zudem unterliegt Behinderung stets der Relativität, die sich in verschiedenen Zusammenhängen erweist. Eine Schädigung allein stellt nicht zwangsläufig auch eine Behinderung dar. Ausschlaggebend ist vielmehr das Zusammenwirken mit den individuellen Lebensgegebenheiten, den Erwartungen des sozialen Umfelds sowie der subjektiven Auseinandersetzung mit der Behinderung (vgl. Bleidick 1999, 14f; Cloerkes 2007, 9).

Bereits die begriffliche Auseinandersetzung verdeutlicht das Vorhandensein der Relativität und die mit ihr einhergehende Unschärfe von Behinderung, die sich in nahezu allen Definitionen widerspiegelt. So legt Bleidick (1999) eine weitgefaste Definition vor, in der es heißt:

„Als behindert gelten Personen, die infolge einer Schädigung ihrer körperlichen, seelischen oder geistigen Funktionen soweit beeinträchtigt sind, daß [sic] ihre unmittelbaren Lebensverrichtungen oder ihre Teilnahme am Leben der Gesellschaft erschwert werden.“ (ebd., 15)

Obgleich in dieser Begriffsbestimmung, wie Cloerkes (2007) betont, von elementaren Negativzuschreibungen ausgegangen wird, so fehlt dennoch der zentrale Aspekt der gesellschaftlichen Reaktion auf eine Schädigung. „Ausgeklammert bleibt jedoch, wie es zum Behindertsein kommt, also die ganz wesentliche Abhängigkeit des Zustands von der gesellschaftlichen Reaktion auf eine ‚Schädigung‘“ (ebd., 5; Hervorhebung im Original).

Ein mehrperspektivisches Verständnis von Behinderung geht aus der von der WHO entwickelten „International Classification of Functions“ (ICF 2005) hervor, welches die sozialen und gesellschaftlichen Aspekte von Behinderung verstärkt in den Blick fasst und somit „das Individuum als Mitgestalter seiner Situation“ (Dederich 2009, 16) betrachtet. Darin wird Behinderung als Oberbegriff für Schädigungen der Funktionsfähigkeit sowie Beeinträchtigungen der Aktivität und Teilhabe verstanden, wobei explizit individuelle und umweltbezogene Faktoren einbezogen werden (vgl. WHO 2005, 9; siehe Unterkapitel 2.1.3). Die Berücksichtigung der sogenannten Kontextfaktoren ist insofern essenziell, als diese maßgeblich sind für die Beschreibung des Gesundheitszustands einer Person und damit auch für ihre gelungene Teilhabe an gesellschaftlichen und beruflichen Lebensbereichen (vgl.

Dederich 2009, 16). Sie können sich sowohl positiv als auch negativ auf die Entwicklung beziehungsweise den weiteren Lebensweg des Menschen mit Behinderung auswirken. Beispielsweise wird eine Umwelt mit Barrieren die Leistungsfähigkeit eines Menschen mit Behinderung einschränken, hingegen fördernde Faktoren eine unterstützende Wirkung zeigen werden (vgl. WHO 2005, 22). „Behinderung wird als Produkt der Wechselwirkung von Gesundheitsmerkmalen und kontextuellen Faktoren betrachtet“ (Biewer 2010, 63).

Obgleich diese mehrdimensionale Begriffsbestimmung eine inhaltliche Weiterentwicklung im Vergleich zu allen bisher vorgenommenen Definitionen bedeutet, lassen sich dennoch Schwachstellen erkennen, die es zu hinterfragen gilt. So wird von einem Gesundheitsproblem (siehe Abbildung 1) als objektivierbare Normabweichung ausgegangen, das grundlegend ist für darauffolgende Aktivitäts- und Teilhabebeschränkungen. Jedoch könnte Behinderung ebenso, ohne objektiv vorhandenen Grund, aus einem sozialen Bewertungs- oder Abwertungsprozess resultieren sowie sich die Schädigung wegen einer negativen Bewertung auch nachträglich einstellen könnte (vgl. Cloerkes 2007, 7). In diesem Zusammenhang verweist Cloerkes (2007) auf seine eigene behindertensoziologische Definition:

„Eine Behinderung ist eine dauerhafte und sichtbare Abweichung im körperlichen, geistigen oder seelischen Bereich, der allgemein ein entschieden negativer Wert zugeschrieben wird. ‚Dauerhaftigkeit‘ unterscheidet Behinderung von Krankheit. ‚Sichtbarkeit‘ ist im weitesten Sinne das ‚Wissen‘ anderer Menschen um die Abweichung. Ein Mensch ist ‚behindert‘, wenn erstens eine unerwünschte Abweichung von wie auch immer definierten Erwartungen vorliegt und wenn zweitens deshalb die soziale Reaktion auf ihn negativ ist.“ (ebd., 8; Hervorhebung im Original)

Der Autor geht von einem persönlichen Merkmal aus, das eine Abweichung von sozialen Erwartungen konstituiert und zwangsläufig Spontanreaktionen auslöst. Aufgrund der gesellschaftlichen Reaktion kann die Bewertung der Andersartigkeit negativ, ambivalent oder positiv sein. Deshalb sollte erst dann von einer Behinderung gesprochen werden, wenn eine Andersartigkeit entschieden negativ bewertet wird, wobei die unerwünschte Abweichung von den jeweiligen Normen und Erwartungen ausschlaggebend ist. Jedoch muss eine negative Bewertung nicht zwangsläufig auch mit einer negativen Reaktion einhergehen. Beispielsweise wird Blindheit äußerst negativ bewertet, hingegen das soziale Umfeld auf



blinde Menschen eher moderat reagiert (Cloerkes 2007, 7f), weshalb Behinderung „niemals absolut zu sehen [ist], sondern relativ in verschiedenen Zusammenhängen“ (ebd., 15).

### **2.1.1 Behinderung als medizinische/individuelle Kategorie**

Das medizinische Denkmodell, das lange Zeit unangefochten die wissenschaftlichen Diskurse prägte, beruht auf einem defektorientierten Ansatz. Im Fokus steht die organische oder körperliche Schädigung der Person, die zu einer funktionalen Beeinträchtigung führt, aus der wiederum eine soziale Benachteiligung für das Individuum resultiert. Behinderung ist demnach ein tragisches Schicksal, das individuell zu bewältigen ist. Das Konzept dieses Modells fokussiert auf medizinische Versorgung beziehungsweise Rehabilitation der betroffenen Person durch eine adäquate medizinisch-therapeutische Behandlung, mit dem Ziel auf Heilung oder Linderung des Gesundheitsproblems (vgl. Bleidick 1999, 28f; Waldschmidt 2005, 16f; WHO 2005, 24). Die Kritik am medizinischen Denkmodell richtet sich insbesondere darauf, dass die individuelle Schädigung der Person im Blickpunkt des Interesses liegt und das soziale Umfeld gänzlich außer Acht gelassen wird. „Die Gesellschaft kommt bei diesem Modell nur insofern ins Spiel, als allgemein vorhandene Vorurteilsstrukturen als hinderlich für das individuelle *Coping-Verhalten* und die Annahme einer ‚behinderten Identität‘ betrachtet werden“ (Waldschmidt 2005, 17; Hervorhebung im Original).

### **2.1.2 Behinderung als soziale Kategorie**

Ausgehend von diversen Behindertenbewegungen, insbesondere von britischen AktivistInnen, die Behinderung nicht länger als eine „individuelle Kategorie“ (Bleidick 1999, 29) akzeptieren wollten, entwickelte sich in den 1970er Jahren alternativ zum medizinischen Ansatz das soziale Denkmodell, welches Behinderung als ein gesellschaftlich verursachtes Problem versteht. Nicht das Gesundheitsproblem ist dafür verantwortlich, dass eine Person behindert wird, sondern gesellschaftliche Institutionen, die Barrieren gegen ihre Teilhabe errichten. Zentraler Aspekt ist die soziale Benachteiligung, die nur dann verhindert werden kann, wenn die Umwelt so gestaltet wird, dass eine volle Teilhabe der Menschen mit Behinderung an allen Bereichen des sozialen Lebens möglich ist (Waldschmidt 2005, 17f; WHO 2005 24f). „Entsprechend wird soziale Verantwortlichkeit postuliert und die

Erwartung, dass nicht der einzelne [sic], sondern die Gesellschaft sich ändern müsse“ (Waldschmidt 2005, 18).

Weisser (2005) veranschaulicht den Unterschied zwischen dem medizinischen und sozialen Modell beispielhaft anhand von Blindheit beziehungsweise Sehbehinderung:

„Im medizinischen Modell steht das Körpersubjekt im Vordergrund. An ihm wird eine Schädigung festgestellt, die für die Behinderung ursächlich verantwortlich gemacht wird. Wenn jemand beispielsweise den Weg nicht findet, weil er nichts sieht, so liegt das an der Funktionsfähigkeit der Augen oder kurz an der Sehbehinderung oder Blindheit des Körpersubjekts. Die Person hat das Schicksal, blind zu sein. In der Rehabilitation wird dann nach den geeigneten Hilfsmitteln gesucht, welche die Folgen der Sehbehinderung so weit wie möglich kompensieren. Im sozialen Modell hingegen wird Behinderung über die Restriktionen definiert, welche die Institutionen der Gesellschaft gegenüber Menschen mit einer Schädigung explizit oder implizit errichten. Die Ursache dafür, dass jemand den Weg nicht findet, liegt folglich an den Mobilitätsbedingungen. Diese zu verändern bedeutet Abbau von Behinderungen im Sinne von gesellschaftlichen Barrieren.“ (ebd., 27)

### **2.1.3 Das biopsychosoziale Modell der WHO/ICF-Modell**

Die Klassifikation der ICF wurde in den 1990er Jahren entwickelt und im Jahr 2001 als Nachfolgemodell der „International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps“ (ICIDH 1980) von der WHO verabschiedet. Der wesentliche Grund für die Neufassung liegt darin, dass „Behinderung“ im Konzept der ICIDH ausschließlich aufgrund von Krankheitsfolgen klassifiziert wird, hingegen die ICF auch Komponenten der Gesundheit berücksichtigen möchte (vgl. Biewer 2010, 61ff). „Nicht mehr die Defizite der Person, die mit negativ besetzten Begriffen benannt wurden, sind maßgebend, sondern ihre positiv aufweisbaren Fähigkeiten“ (Bleidick 1999, 18).

Das Konzept der ICF versteht sich als Synthese aus dem medizinischen und sozialen Ansatz, mit dem Anspruch auf ein ganzheitliches Modell, das die Betrachtungsweisen beider Modelle integriert und damit „eine kohärente Sicht der verschiedenen Perspektiven von Gesundheit auf biologischer, individueller und sozialer Ebene ermöglicht“ (WHO 2005, 25). Ziel dieser inhaltlichen Erweiterung ist eine möglichst genaue Anpassung an die Lebensrealität der Menschen, insbesondere da nun der gesamte Lebenshintergrund der Betroffenen in die Beschreibung ihres Gesundheitszustands einfließt (vgl. Schuntermann 2009, 12; WHO 2005, 4).

Im Folgenden wird das biopsychosoziale Modell der ICF nachgezeichnet (Abbildung 1) und anschließend näher erläutert.

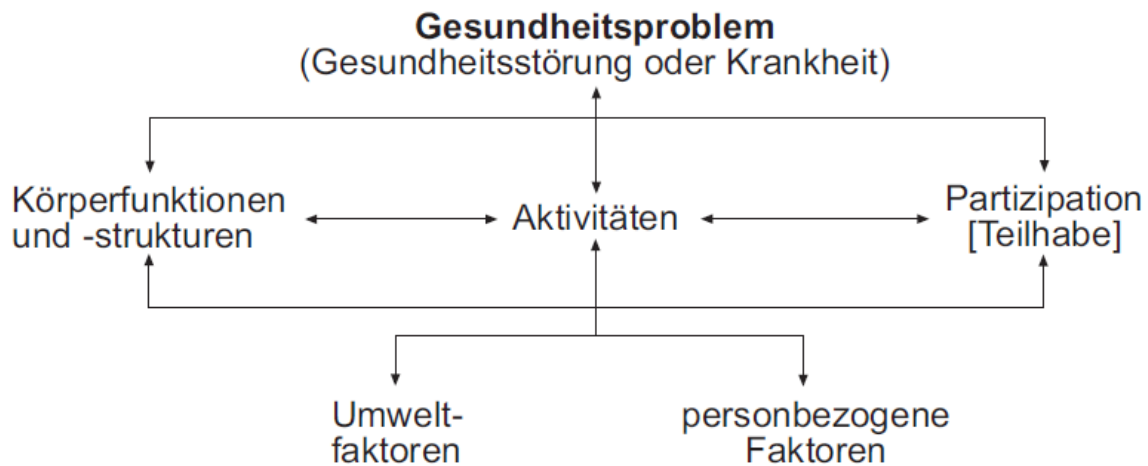


Abbildung 1: Wechselbeziehung der Komponenten (WHO 2005, 23)

Zentraler Aspekt in diesem Modell ist die Funktionsfähigkeit eines Individuums, die Körperfunktionen, Körperstrukturen, Aktivitäten sowie Partizipation [Teilhabe] umfasst (vgl. Schuntermann 2009, 9). Sie wird in der Abbildung als komplexe Wechselbeziehung zwischen einem Gesundheitsproblem und den Kontextfaktoren dargestellt.

Zum besseren Verständnis werden die genannten Komponenten näher ausgeführt.

*Körperfunktionen* umschließen alle physiologischen und psychologischen Funktionen eines Individuums, hingegen *Körperstrukturen* die anatomischen Teile des Körpers wie Gliedmaßen und innere Organe meinen. *Aktivität* verkörpert die Durchführung einer Handlung oder Aufgabe, wobei eine Normabweichung bei der Ausführung der Tätigkeit eine Leistungsminderung bedeutet, aus der wiederum eine Beeinträchtigung der *Funktionsfähigkeit* des Betroffenen resultiert. *Partizipation [Teilhabe]* umfasst die Einbezogenheit in Lebenssituationen sowie den Zugang zu allen Lebensbereichen. *Kontextfaktoren*, die in Umweltfaktoren und personbezogene Faktoren unterschieden werden, stellen den gesamten Lebenshintergrund einer Person dar. Während *Umweltfaktoren* alle materiellen, sozialen und einstellungsbezogenen Gegebenheiten im Lebensumfeld einer Person einschließen, die sowohl positiv als auch negativ wirkende

Faktoren implizieren, beziehen sich die *personbezogenen Faktoren* ausschließlich auf die Eigenschaften und Attribute des Individuums. Kontextfaktoren, insbesondere Umweltfaktoren, können einen fördernden oder beeinträchtigenden Einfluss auf die Funktionsfähigkeit einer Person ausüben (vgl. WHO 2005, 16f; Schuntermann 2009, 9f; Biewer 2010, 65f). Eine Person gilt nur dann als funktional gesund, wenn ihre körperlichen Funktionen und Strukturen der Norm entsprechen und sie gleichermaßen wie Menschen ohne einem Gesundheitsproblem all jene Aktivitäten setzen kann, die ihr die volle Teilhabe und Partizipation an allen Lebensbereichen ermöglicht (vgl. WHO 2005, 4; Schuntermann 2009, 19). Trifft dies nicht zu, dann liegt eine Behinderung vor.

Mit dem Modell der ICF ist eine Klassifikation entstanden, die durch ihre einheitliche Sprache international anerkannt wird und sowohl für Menschen mit als auch ohne Behinderung Anwendung finden kann (vgl. Biewer 2010, 63).

Festzuhalten ist, dass sich das Verständnis von Behinderung im Verlauf der jahrzehntelangen Geschichte stark verändert hat. Im Fokus steht nicht länger die rein biomedizinische Betrachtungsweise, sondern „Behinderung wird vielmehr von äußeren Systemen prozessual zugeschrieben und ist in entscheidendem Maße von ‚außerindividuellen Gegebenheiten‘ abhängig“ (Markowetz 2007b, 231; Hervorhebung im Original). Nach dieser ökosystemischen Sichtweise (Bronfenbrenner 1993; siehe Unterkapitel 4.2) beeinflussen familiäre, außerfamiliäre, schulische und außerschulische Bezugssysteme das Wahrnehmen, Fühlen, Denken und Handeln des Individuums, dessen reaktives Verhalten wiederum Einfluss auf die Bezugssysteme nimmt. Dieser wechselseitige Prozess zwischen Individuum und Umfeld bringt zum Ausdruck, inwieweit sich der/die Betroffene in seinem/ihrer sozialen Lebensumfeld integriert fühlt (vgl. Markowetz 2007b, 231). Im Kontext eines solchen Verständnisses liegt eine Behinderung nur dann vor, „*wenn ein Mensch mit einer Schädigung oder Leistungsminderung ungenügend in sein vielschichtiges Mensch-Umfeld-System integriert ist*“ (Sander 2002, 106; Hervorhebung im Original). Insofern bringt das neue Verständnis der ICF einen Perspektivenwechsel mit sich: „Selbstbestimmung, Chancengleichheit und Teilhabe an allen Lebensbereichen sind die Ziele, die zweckgerichtet in die Beschreibung menschlichen Behindertseins eingehen sollen“ (Bleidick 1999, 18).

## **2.2 Blindheit und Sehbehinderung**

In der Fachliteratur existieren zahlreiche Begriffsbestimmungen und Klassifikationen von Blindheit und Sehbehinderung, sowohl im sozialrechtlichen, medizinischen als auch im pädagogischen Bereich. Die differenzierte Betrachtungsweise in den verschiedenen Ländern lässt allerdings keine international einheitliche Definition festlegen (vgl. Walther 2014, 51). Im Folgenden werden die beiden Begrifflichkeiten entsprechend dem Kontext ihrer Verwendung näher beleuchtet und eine definitorische Annäherung versucht.

### **2.2.1 Blindheit und Sehbehinderung im medizinisch-sozialrechtlichen Kontext**

Im medizinisch-sozialrechtlichen Kontext wird die Bezeichnung „Sehschädigung“ als Oberbegriff für Sehbehinderung, hochgradige Sehbehinderung und Blindheit verwendet. Zur Feststellung einer Sehschädigung wird die Messung der Sehschärfe (Visus) herangezogen, wobei Sehzeichen (meist Buchstaben und Zahlen) in einer Normdistanz erkannt werden müssen. Beispielsweise bedeutet ein Visuswert von  $1/5$  (0,2), dass die Testperson ein Sehzeichen, das normalerweise aus einer Entfernung von fünf Metern zu sehen ist, erst aus einer Distanz von einem Meter erkennen kann. Beträgt der Visuswert auf dem besseren Auge weniger als  $1/50$  der Sehnorm oder liegen starke Einschränkungen des Gesichtsfelds vor, dann gilt der/die Betroffene als blind. Aus sozialrechtlicher Perspektive können blinde Personen noch über die Möglichkeit visueller Wahrnehmungen verfügen (vgl. Lang/Thiele 2017, 9).

Nach Gruber (2002) lässt sich folgende für Österreich gebräuchliche Definition festlegen:

„Eine Sehschädigung liegt vor, wenn die Sehschärfe auf Grund von Erkrankungen des Auges oder des Gehirns am besser sehenden Auge auf 30 % oder weniger als 30 % (0,3 oder  $6/18$ ) reduziert ist. Blind ist ein Mensch, dem das Augenlicht vollständig fehlt oder dessen Sehschärfe so gering (2 %, 0,02 oder  $1/50$ ) ist, dass er sich in einer fremden Umgebung ohne fremder Hilfe nicht zurechtfinden kann.“ (ebd., 9)

Menschen, die Umweltinformationen noch visuell wahrnehmen können, sich jedoch in bestimmten Lebenssituationen wie Blinde verhalten, werden gelegentlich auch als hochgradig sehbehindert bezeichnet. Allerdings wird die Abgrenzung zu Blindheit international unterschiedlich festgelegt. Während im deutschsprachigen Raum ein Visuswert unter 0,3 gilt, werden hochgradig sehbehinderte Menschen in manchen Ländern zu den Blinden gezählt. Fehlen den Betroffenen selbst geringste Lichtempfindungen kommt

verschiedentlich auch der Begriff der Vollblindheit zur Anwendung. In Österreich werden etwa 4600 Menschen mit Vollblindheit gezählt (vgl. Biewer 2010, 48f).

Die Grundlage für die Erlangung sozialer Zuwendungen bildet neben einer augenärztlichen Diagnostik des Sehvermögens und des Gesichtsfelds (vgl. Gruber 2002, 10) folgende Einteilung der Sehschädigung:

- **„Normalsichtigkeit**  
Visus 1,2 – 0,8
- **Auffälliges Sehvermögen**  
Visus 0,7 – 0,4
- **Sehschädigung**  
Visus = oder < als 0,3
- **Geringe Sehschädigung**  
Visus 0,3 – 0,1
- **Mittlere Sehschädigung**  
Visus < 0,1 – 0,05
- **Hochgradige Sehschädigung**  
Visus < 0,05 – 0,02
- **Blind im Sinne des Gesetzes**  
Visus = oder < als 0,02 (1/50) oder konzentrische Gesichtsfeldeinengung auf 5° allseits vom Zentrum
- **Blind**  
Keine Lichtwahrnehmung  
Amaurose (Blindheit).“ (ebd., 9; Hervorhebung im Original)

Gruber weist darauf hin, dass die Befunde einer Sehschädigung teils Schwankungen unterliegen und sich im Laufe der Zeit verändern können, weshalb eine Kategorisierung der betroffenen Menschen vermieden werden sollte (vgl. ebd., 9f). Allerdings ließe sich das grundsätzliche Problem, „dass ein Bedarf sich nur über ein Defizit und das dazu passende Angebot konstituieren kann“ (Biewer 2010, 47), auch nicht mit dem Verzicht auf Kategorien umgehen. Das Wesentliche ist ein sensibler Umgang „mit der Stigmatisierung ‚Seh-Behinderung‘ [...], da besonders Kinder ihr (objektiv vermindertes) Sehvermögen als das

normale und richtige Sehen werten und kein besseres Sehen kennen“ (Gruber 2002, 10; Hervorhebung im Original).

### **2.2.2 Blindheit und Sehbehinderung im pädagogischen Kontext**

Walthes (2014) sieht die Bezeichnung „Sehschädigung“ als Oberbegriff nur im Kontext der Beschreibung von Schädigungsformen, deren Ursachen und Erscheinungsformen als gerechtfertigt. Der Autorin zufolge kann eine Sehschädigung nicht als Alleinstellungsmerkmal von Blindheit und Sehbehinderung gelten, sondern vielmehr müssen auch die Umwelterfahrungen der betroffenen Individuen berücksichtigt werden. Denn Menschen mit angeborener Blindheit oder Sehbehinderung erfahren ihre Umwelt in anderer Form als jene mit einer zu einem späteren Zeitpunkt erworbenen Blindheit oder Sehbehinderung. Sowie Blinde andere Anforderungen an die Umwelt stellen und dementsprechend auch spezifisch andere Unterstützungsmaßnahmen benötigen als Sehbehinderte. Deshalb ist die Bezeichnung „Sehschädigung“ als Oberbegriff im pädagogischen Kontext nicht zielführend (vgl. ebd., 18). Dementsprechend zitiert Walthes (2014) folgendermaßen:

*„Blindheit als diejenige Bedingung, die in der Auseinandersetzung mit der materialen und sozialen Umwelt nicht auf Visualität Bezug nehmen kann, wird unterschieden von Sehbeeinträchtigung als derjenigen Bedingung, deren Auseinandersetzung mit der materialen und sozialen Umwelt auf eine wie auch immer geartete Visualität bezogen ist.“* (ebd., 18f; Hervorhebung im Original)

Die Autorin weist in ihrer Definition darauf hin, dass eine Abgrenzung zwischen Blindheit und Sehbeeinträchtigung (Synonym für Sehbehinderung) primär aufgrund der visuellen Wahrnehmung der Betroffenen zu ziehen ist. Werden Umwelterfahrungen noch über visuelle Reize wahrgenommen, handelt es sich um eine Sehbehinderung. Müssen jedoch andere Sinne (Tastsinn, Gehörsinn) eingesetzt werden, dann wird von einer Blindheit gesprochen (vgl. Biewer 2010, 48).

In Anbetracht dessen, dass verschiedentlich auch Wahrnehmungsstörungen zu beobachten sind, die weder mit einer Schädigung des Auges noch mit der Sehschärfe einhergehen, ist für den pädagogischen Kontext eine Klassifikation erforderlich, die sich verstärkt am funktionalen Sehvermögen der betroffenen Individuen orientiert. In Anlehnung an

Hyvärinen (2001) betont Walthes (2014), dass eine Überprüfung der visuellen und mentalen Sehfunktionen, insbesondere in den Bereichen der lebenspraktischen Fertigkeiten, der Kommunikation, der Orientierung und Mobilität sowie der Nahaufgaben (Lesen, Schreiben) von großer Relevanz ist (vgl. ebd., 57).

Richtungsweisend dafür ist die Klassifikation der ICF (2005). Die visuellen Funktionen, die in der Kategorie „Seh- und verwandte Funktionen (b210 – b229)“ (WHO 2005, 60) aufgelistet werden, beschreiben die „Sinnesfunktionen bezüglich der Wahrnehmung von Licht sowie von Form, Größe, Gestalt und Farbe des visuellen Reizes“ (ebd.), wobei folgende Faktoren zu berücksichtigen sind:

„Die Sehschärfe betreffende Funktionen; das Gesichtsfeld betreffende Funktionen; Qualität des Sehvermögens; Licht- und Farbwahrnehmung, Sehschärfe bei Weit- und Nahsicht, einäugiges (monokulares) und beidäugiges (binokulares) Sehen; Bildqualität; Funktionsstörungen wie Kurzsichtigkeit (Myopie), Weitsichtigkeit (Hypermetropie), Hornhautverkrümmung (Astigmatismus), Halbseitenblindheit (Hemianopsie), Farbenblindheit, Tunnelsehen, zentrale oder periphere Gesichtsfeldausfälle (Skotome), Doppelbilder (Diplopie), Nachtblindheit, Hell-Dunkeladaptation.“ (ebd.)

Von den in der ICF aufgelisteten mentalen Funktionen sind laut Walthes (2014, 59) für die Beschreibung der Sehfunktion folgende Ebenen von Relevanz:

- **„b114 Funktionen der Orientierung**  
Allgemeine mentale Funktionen, die Selbstwahrnehmung, Ich-Bewusstsein und realistische Wahrnehmung anderer Personen sowie der Zeit und der Umgebung betreffen [...]“ (WHO 2005, 52; Hervorhebung im Original)
- **„b140 Funktionen der Aufmerksamkeit**  
Spezifische mentale Funktionen, die die Fokussierung auf einen externen Reiz oder auf innere Vorgänge für eine geforderte Zeitspanne betreffen [...]“ (ebd., 55; Hervorhebung im Original)
- **„b144 Funktionen des Gedächtnisses**  
Spezifische mentale Funktionen, die die adäquate Registrierung, die Speicherung und den Abruf von Informationen betreffen [...]“ (ebd., 55; Hervorhebung im Original)
- **„b1561 Visuelle Wahrnehmung**  
Mentale Funktionen, die an der Unterscheidung von Form, Größe, Farbe und anderen visuellen Reizen beteiligt sind.“ (ebd., 56; Hervorhebung im Original)



Auch Degenhardt (2007) orientiert sich an dem Modell von Hyvärinen. Demzufolge ist eine Funktionsbeschreibung unter den genannten Voraussetzungen insofern von pädagogischer Relevanz, als die unterstützenden Maßnahmen den individuellen Bedürfnissen der betroffenen Individuen angepasst werden können. „Dem Modell folgend werden also auch pädagogische Entscheidungen am konkreten Kind und den dazugehörigen (Lern-) Aufgaben und nicht an einer abstrakten Kategorie ‚blind‘ oder ‚sehbehindert‘ ausgerichtet“ (ebd., 45; Hervorhebung im Original).

Festzuhalten ist, dass die Grenzen zwischen Blindheit und Sehbehinderung fließend verlaufen und von Land zu Land unterschiedlich gezogen werden. Neben der diagnostischen Festlegung der Sehschärfe (Visuswert) liegt der wesentliche Unterschied zwischen den beiden Begrifflichkeiten darin, inwieweit die betroffenen Individuen ihre soziale und materiale Umwelt erfahren (vgl. Biewer 2010, 47f).

Nach dieser grundlegenden Einführung in die komplexe Thematik von Behinderung widmet sich das nächste Kapitel dem Übergang in das Bundes-Blindenerziehungsinstitut Wien, wo die Zielgruppe dieser Forschungsarbeit ihre weitere (Aus)Bildung erfährt.

### **3. Der Übergang in die weitere (Aus)Bildung im Bundes-Blindenerziehungsinstitut Wien**

Bildung, Ausbildung und Arbeit sind essenzielle Voraussetzungen, um an der Gesellschaft teilzuhaben. Sie ermöglichen ein selbstbestimmtes und abgesichertes System. Allerdings gestaltet sich der Übergang in die weitere (Aus)Bildung für die betroffenen Jugendlichen und ihre Familien oftmals sehr schwierig. Dabei ist es von oberster Priorität, dass die jungen Menschen eine optimale Unterstützung erhalten, um diesen Übergang auch meistern zu können (vgl. Fasching/Fülöp 2017, 79f). Demgemäß sind den betroffenen Individuen spezifische Bildungsangebote bereitzustellen und zwar „in einem Umfeld, das die bestmögliche schulische und soziale Entwicklung gestattet [...]“ (UNBRK 2016, 32). Bezugnehmend auf junge Menschen mit Sinnesbeeinträchtigungen ist „Bildung in den Sprachen und Kommunikationsformen und mit den Kommunikationsmitteln, die für den Einzelnen am besten geeignet sind [...]“ (ebd., 33) zu vermitteln.

Wie in der Einleitung ausführlich dargelegt, besteht in allgemeinen weiterführenden Schulen nach wie vor ein Bedarf an inklusiven Ressourcen, weshalb junge Menschen mit Blindheit oder Sehbehinderung Einschränkungen bei der Wahl ihres Bildungsortes erfahren. Eine Alternative bietet der Übergang in die weitere (Aus)Bildung im Bundes-Blindenerziehungsinstitut Wien, der für viele Jugendliche gleichzeitig mit einem Aufenthalt im institutseigenen Internat verbunden ist. Zudem stellt sich im Laufe der weiteren Ausbildung die wesentliche Frage nach der beruflichen Zukunft.

Vor diesem Hintergrund erfolgt zunächst eine grundlegende Auseinandersetzung mit dem Übergangsbegriff. Im Anschluss daran wird das Bundes-Blindenerziehungsinstitut als Bildungsort für blinde und sehbehinderte junge Menschen vorgestellt. Danach soll der Übergang in die wohnortferne Bildungseinrichtung mit Blick auf die Trennung vom familiären Umfeld thematisiert werden. Die Auseinandersetzung mit der beruflichen Zukunft ist abschließend Gegenstand des Kapitels.

#### **3.1 Zum Begriff des Übergangs**

Der alltagssprachliche Begriff des Übergangs wird mit dem aus der Entwicklungspsychologie stammenden Fachterminus der Transition meist synonym verwendet. Semantisch betrachtet

kennzeichnet der Übergangsbegriff einen schlichten Ortswechsel, hingegen dem Begriff der Transition die Wechselwirkung von gesellschaftlichen und individuellen Perspektiven zugrunde liegt (vgl. Walther 2015, 35f).

Die Übergangsthematik ist in den letzten Jahrzehnten immer mehr in den Fokus wissenschaftlicher Diskurse gerückt, im Kontext von Erziehungswissenschaft und Pädagogik ist sie aber ein vergleichsweise junges Phänomen. „Bezugnahme auf und Verwendung des Begriffs Übergänge erscheinen dabei so plausibel und anschlussfähig, dass systematische Definitionen und Begründungen bislang selten sind“ (Walther 2015, 35).

In der Disziplin der Bildungswissenschaft werden Übergänge in erster Linie mit Bildungserfolg, beruflichen Einstieg und gesellschaftlicher Partizipation in Verbindung gebracht. Sie gelten als einschneidende Schnittstellen, deren Bewältigung von großer biografischer Bedeutung für Kinder und Jugendliche ist. Charakteristisch für solche Übergänge sind der Eintritt in den Kindergarten, die Grundschule, die SEK I und SEK II sowie in die universitäre und berufliche Ausbildung (vgl. Bellenberg/Forell 2013, 9).

Tillmann (2013) sieht hierbei den Fokus auf eine möglichst problemlose Überwindung institutioneller Hürden gerichtet. Übergänge außerhalb des Bildungsbereichs werden weitgehend ausgeblendet. Die Auffassung Übergänge auf die Stufenbewältigungen im Bildungssystem zu reduzieren sei allerdings kritisch zu hinterfragen, da Übergänge in allen Bereichen des menschlichen Daseins existieren. Beispielsweise können Lebensereignisse wie die Scheidung der Eltern, der Umzug der Familie oder die Peergruppe bei Heranwachsenden einschneidende Veränderungen mit sich bringen und massive Übergangsanforderungen an die betroffenen Individuen stellen (vgl. ebd., 15ff).

Dieser Kritik entsprechend lässt sich der Übergangsbegriff aufgrund von zwei wesentlichen Aspekten definieren. Einerseits ist ein Übergang mit dem Hinübergehen, Überqueren oder Passieren einer Unwegsamkeit zu assoziieren, was einem schlichten Ortswechsel gleichkommt. Andererseits ist ein Übergang auch entwicklungsbezogen auf den sozialen Zustandswechsel eines Individuums zu betrachten. Der Mensch verlässt nämlich nicht nur sein gewohntes strukturbestimmtes Lebensumfeld, sondern er muss auch mit den

Veränderungen in Rollen und Beziehungen wie auch in seiner Identität umzugehen lernen (vgl. Carle 2006, 16; Walther 2015, 35f). So sind verdichtete Lernprozesse auf individueller Ebene, Beziehungsebene und auf Ebene der Lebensumwelten sowie Anpassungsleistungen in relativ kurzer Zeit zu bewältigen (Griebel/Niesel 2004; zit. nach Griebel/Niesel/Wustmann 2009, 466).

An dieser Stelle gewinnt das Transitionsmodell nach Griebel und Niesel (2004) an Bedeutung, da es in seinem Gesamtkontext das Übergangslernen auf den zuvor genannten Ebenen nachvollziehbar macht (vgl. Graalman 2016, 19).

Auf *individueller Ebene* bedeutet der Übergang eine Veränderung der Identität, die Bewältigung starker Emotionen (Vorfremde, Stolz, Neugier, Unsicherheit, Angst) und den Erwerb neuer Kompetenzen in Bezug auf Selbstständigkeit und Kulturtechniken. Auf *Beziehungsebene* müssen weitere Beziehungen aufgenommen und bestehende neu strukturiert oder unter Umständen abgebrochen werden. Zudem werden neue Rollen eingenommen, die mit unklaren Rollenerwartungen und gegebenenfalls auch mit drohenden Rollensanktionen einhergehen. Auf *Ebene der Lebensumwelten* ist die Integration mehrerer Lebensbereiche (Schule, Familie, Erwerbstätigkeit) eine zentrale Aufgabe. Hinzu kommt, dass sich weitere zeitnahe familiäre Übergänge (Geburt von Geschwistern, Trennung der Eltern) ereignen können (vgl. Griebel/Niesel/Wustmann 2009, 467f).

Die Bewältigung der hier genannten Entwicklungsaufgaben ist stets vor dem Hintergrund des sozialen Kontextes zu sehen, da ein Entwicklungsfortschritt im Wesentlichen von den spezifischen Vorerfahrungen und Entwicklungsbedingungen des einzelnen Individuums abhängt (vgl. ebd., 468). Allerdings ist anzumerken, dass das individuelle Übergangslernen auf privater und beruflicher Ebene nicht für jedermann gleichermaßen einschneidend ist. Im Gegensatz dazu stellen schulische Übergänge kritische Lebensereignisse dar, an denen sich gelingende oder misslingende Schulkarrieren festmachen lassen (vgl. Koch 2012; zit. nach Graalman 2016, 20). Insofern sind schulische Übergänge „als problematische Gelenkstellen in Bildungsverläufen von Schülerinnen und Schülern anzusehen, die sowohl Potenziale als auch Risiken bergen“ (Graalman 2016, 20).

Aus sozialökologischer Perspektive findet ein Übergang statt, „wenn eine Person ihre Position in der ökologisch verstandenen Umwelt durch einen Wechsel ihrer Rolle, ihres Lebensbereichs oder beider verändert“ (Bronfenbrenner 1993, 43). Solche biologischen Veränderungen können auf allen Ebenen der ökologisch verstandenen Umwelt stattfinden, also auf der Mikro-, Meso-, Exo- und Makroebene (vgl. ebd.; siehe Unterkapitel 4.2).

## **3.2 Das Bundes-Blindenerziehungsinstitut als Bildungsort für blinde und sehbehinderte junge Menschen**

Im Folgenden werden Bildungs- und Unterstützungsangebote aufgezeigt, die blinden und sehbehinderten jungen Menschen im Bundes-Blindenerziehungsinstitut zur Verfügung stehen. Doch zuvor soll ein kurzer Einblick in die historische Entwicklung der Bildungseinrichtung gegeben werden.

### **3.2.1 Historische Entwicklung**

Die Anfänge des Bundes-Blindenerziehungsinstituts reichen weit zurück bis in das Jahr 1804, als Johann Wilhelm Klein (1765-1848) den Versuch unternahm, blinden Menschen den Zugang zur Bildung zu verschaffen, mit dem Anspruch diese „bürgerlich brauchbar zu machen“ (Klein 1841, 11). Kinder mit Blindheit sollten zu erwerbsfähigen jungen Menschen erzogen werden, indem sie in ihren geistigen Fähigkeiten gebildet sowie in mechanischen und handwerklichen Fertigkeiten geübt werden (vgl. ebd., 10f). Die positive Resonanz auf die erworbenen Kenntnisse und Fertigkeiten von Kleins erstem Schüler waren Anlass zur Gründung einer Schule für Blinde im Jahr 1808. Die zunächst privat geführte Anstalt wurde im Jahr 1816 offiziell als kaiserlich-königliches Blindeninstitut anerkannt (vgl. ebd., 35ff). Um die blinden Jugendlichen nach ihrer achtjährigen Ausbildungszeit in die Arbeitswelt und das gesellschaftliche Leben zu integrieren, gründete Klein im Jahr 1826 eine Versorgungs- und Beschäftigungsanstalt für erwachsene Blinde (vgl. ebd., 100ff).

Obgleich Kleins Konzept eng an die Didaktik und Methodik des Unterrichts Sehender anknüpfte, erkannte er dennoch die Notwendigkeit blindenspezifischer Unterrichtsinhalte, vor allem im medialen Bereich. Zudem sollte das Hauptaugenmerk auf die Förderung der sinnlichen Wahrnehmung, insbesondere im Hinblick auf grob- und feinmotorische Fähigkeiten gelegt werden, mit dem Ziel neben entsprechenden Kompetenzen zur

Begriffsbildung auch handwerkliche Geschicklichkeit und Selbstständigkeit zu erlangen (vgl. Lang 2008a, 152).

Im Jahr 1938 wurde das kaiserlich-königliche Blindeninstitut zu einer städtischen Blindenschule mit Heimunterbringung umgestaltet und schlussendlich im Jahr 1949 vom Bund übernommen. Seither wird es unter dem Titel „Bundes-Blindenerziehungsinstitut“ weitergeführt (vgl. BBI 2021).

Heute ist das Bundes-Blindenerziehungsinstitut im zweiten Wiener Gemeindebezirk eine renommierte Bildungseinrichtung, die jungen Menschen mit Blindheit und Sehbehinderung eine Vielzahl an Bildungsmöglichkeiten bietet. Neben dem integrativen Kindergarten, der Vorschule und dem Pflichtschulabschluss (Volksschule, Hauptschule, Polytechnischer Lehrgang) besteht das Angebot einer weiterführenden Schule (dreijährige Handelsschule) sowie Ausbildungsmöglichkeiten in kaufmännischen, handwerklichen und medizinischen Bereichen. Dabei erweisen sich Berufe in Telekommunikation, Korb- und Möbelflechtere, Bürsten- und Pinselmacherei sowie die Ausbildung zum/r MasseurIn für junge Menschen mit Blindheit und Sehbehinderung als besonders geeignet, da das Sehen hierbei nicht vorausgesetzt wird (vgl. ebd.).

Um Einblick in diverse Berufsfelder zu erlangen, haben Unentschlossene die Möglichkeit den einjährigen Lehrgang in einer Orientierungsklasse zu besuchen. Die bewusste Auseinandersetzung mit der Behinderung, das Erkennen fehlender Fertigkeiten sowie das Schnuppern in den hauseigenen Werkstätten sollen den blinden und sehbehinderten Jugendlichen dabei helfen, eine berufliche Perspektive zu finden. Zudem werden individuelle blindenspezifische Übungen wie das Orientierungs- und Mobilitätstraining (siehe Unterkapitel 3.2.2.2) und Unterrichtseinheiten zum Erwerb lebenspraktischer Fertigkeiten (siehe Unterkapitel 3.2.2.3) angeboten, die den Betroffenen zu mehr Sicherheit und Selbstständigkeit verhelfen sollen. Als nonverbale Kommunikationsmittel im Unterricht finden die Brailleschrift sowie der Computer mit Braillezeile (siehe Unterkapitel 3.2.2.1) ihre Anwendung. Zudem besteht die Möglichkeit der Internatsunterbringung mit entsprechenden Betreuungs-, Unterstützungs- und Freizeitangeboten (vgl. ebd.).

### **3.2.2 Unterstützungsmaßnahmen**

Die Auswirkungen einer Blindheit oder Sehbehinderung auf verschiedene Entwicklungsbereiche der betroffenen Individuen sind stets von den individuellen Kontextfaktoren abhängig. So sind der Zeitpunkt der Erblindung/Sehbehinderung, die Restfähigkeit der Sehkraft, eventuelle zusätzliche Behinderungen wie auch die Persönlichkeitsstruktur und der Anregungsgehalt des unmittelbaren sozialen Umfelds entscheidende Einflussfaktoren, die sich auf die kognitiven, kommunikativen, motorischen und sozialen Fähigkeiten nachteilig auswirken können (vgl. Lang/Thiele 2017, 14).

Um jungen Menschen mit Blindheit oder Sehbehinderung dennoch ein Höchstmaß an selbstständiger Lebensführung und gesellschaftlicher Teilhabe zu ermöglichen, ist eine Förderung der individuellen Fähigkeiten vor allem in den Bereichen der Kommunikation, der Orientierung und Mobilität sowie der lebenspraktischen Fertigkeiten von fundamentaler Bedeutung. „Die vielfältigen im Bildungs- und Rehabilitationsbereich entwickelten Materialien, Technologien und Hilfsmittel dienen alle letztlich der Erleichterung der Partizipation, unterstützen jedenfalls von der Intention her die Selbstständigkeit und sind insbesondere im Bereich der Kommunikation ein Anwendungsfeld der Selbstbestimmung“ (Walther 2014, 187).

#### **3.2.2.1 Kommunikationsmittel – Brailleschrift und Computernutzung**

Gilt für Sehende die Schwarzschrift als basales Medium für die schriftliche Kommunikation, so stellt für Menschen mit Blindheit und hochgradiger Sehbehinderung die Brailleschrift die mediale Grundlage für vielfältige Bildungs- und Kommunikationsmöglichkeiten dar.

Allerdings konnte sich das im Jahr 1825 von Louis Braille entwickelte und nach ihm benannte Punktschriftsystem, bedingt durch den Widerstand sehender Blindenpädagogen, erst nahezu fünfzig Jahre später an den deutschen Blindenschulen etablieren (vgl. Walther 2014, 188).

„Blinde Menschen sollten nicht durch eine ‚Geheimschrift‘ vom gesellschaftlichen Leben isoliert werden“ (Lang 2008a, 183; Hervorhebung im Original).

Doch angesichts der einfachen Grundstruktur sowie der vielfältigen Anwendungsmöglichkeiten (Punktschriftmaschine, Punktschrifttafel, Punktschriftdrucker, Braillezeile am Computer), konnte das braillesche System auch nachhaltig überzeugen (vgl. Walther 2014, 188). „Zur Verbesserung der Kommunikationsmöglichkeiten mit Sehenden

und als Voraussetzung für eine anspruchsvolle Berufsausbildung sind Maschine schreiben und die Arbeit am PC heute unabdingbar“ (Gruber/Ledl 2004, 147).

Während sich die Grundstruktur des Punktschriftsystems (siehe Abbildung 2) an sechs erhabenen Punkten mit insgesamt vierundsechzig frei kombinierbaren Zeichen festmachen lässt, musste für die Nutzung am Computer die traditionelle Braillezeile wegen zu geringer Kombinationsmöglichkeiten auf acht Punkte erweitert werden (siehe Abbildung 3). Die Computerbraille macht es möglich, dass im Hinblick spezieller Schriften (Musiknoten, Mathematik, Physik, Chemie) alle erforderlichen Zeichen dargestellt werden können (vgl. Gruber/Ledl 2004, 146f; Lang 2008a, 183f).

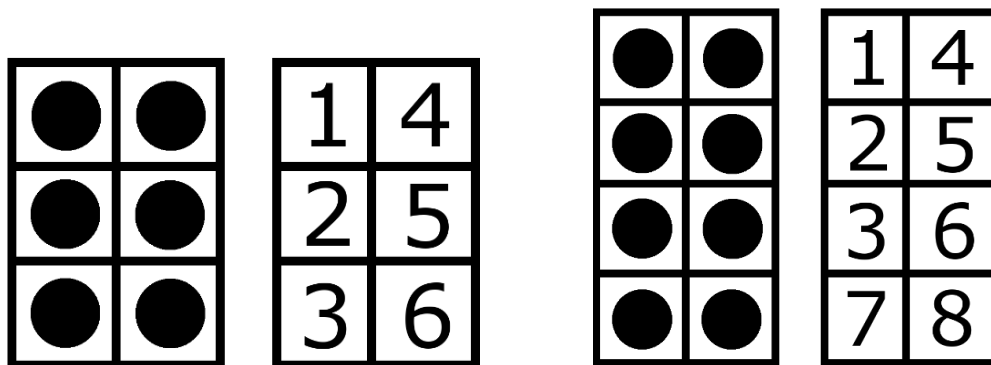


Abbildung 2: Sechs-Punktschriftsystem (in Anlehnung an Lang 2008a, 183)

Abbildung 3: Acht-Punktschriftsystem (in Anlehnung an Gruber/Ledl 2004, 147)

Neben der Computerbraille und der Sprachausgabe steht eine Vielzahl an weiteren elektronischen Hilfsmitteln zur Verfügung (elektronische Punktschriftzeilen, Zusatzgeräte für synthetische Sprachausgaben, Bildvergrößerungssysteme, Punktschriftdrucker, Lesesysteme, tragbare Notebooks für Blinde), die blinden und sehbehinderten jungen Menschen nicht nur die schriftliche Kommunikation mit Sehenden, sondern auch die weltweite barrierefreie Nutzung des Internets ermöglichen. Voraussetzung dafür ist einerseits die Bereitstellung der erforderlichen Ressourcen und andererseits die effiziente Vermittlung im Umgang mit elektronischen Hilfsmitteln durch pädagogische Fachkräfte (vgl. Gruber/Ledl 2004, 147f).

### 3.2.2.2 Orientierung und Mobilität

„Orientierung wird hierbei als kognitiver Vorgang verstanden, der alle Sinnesinformationen nutzt, um die eigene Position im Raum und im Verhältnis zu anderen Personen oder



Objekten zu bestimmen. Mobilität meint Bewegungsfähigkeit im Sinne der Fortbewegung von einem Ort zum anderen“ (Walthes 2014, 177). Dabei umfassen Bewegung und Mobilität „die Fähigkeiten, grob- und feinmotorische Bewegungsabläufe zu planen und zu koordinieren, sie auf Objekte und den umgebenden Raum abzustimmen“ (Hofer 2008, 57). Da das Sehen vielfältige Bewegungsanreize schafft, die Bewegungsausführungen steuert und das Gleichgewicht stabilisiert, können blinde und sehbehinderte jungen Menschen diese Bewegungserfahrungen nur im eingeschränkten Maße sammeln. Dieser Umstand kann zu möglichen Entwicklungsverzögerungen in der Motorik sowie zu Auffälligkeiten bezüglich der Bewegungskoordination und Körperhaltung führen. Gelegentlich werden psychomotorische Besonderheiten wie Schaukeln mit dem Oberkörper oder Augenbohren beobachtet (vgl. Lang/Thiele 2017, 14). Zur Optimierung der Funktionsfähigkeiten dient ein Orientierungs- und Mobilitätstraining, mit dem Ziel einer selbstständigen Fortbewegung und Erschließung der sozialen Umwelt. Der traditionelle Unterricht umfasst verschiedene Aspekte der Lebensbewältigung in folgenden Bereichen:

- „Gehen mit sehender Begleitung, Begleittechniken,
- Körperschutztechniken,
- Orientierung in bekannten Innenräumen,
- Langstocktechniken (Pendeltechniken, Diagonaltechniken, Techniken für Treppen), Orientierung in bekannten Räumen, häusliche Umgebung in ruhigen Wohngebieten, dann kleinere Einkaufsgebiete, ampelgeregelte Kreuzungen, dann belebte Gebiete und so weiter,
- Orientierung in unbekanntem Räumen,
- Benutzung öffentlicher Verkehrsmittel.“ (Walthes 2014, 178)

Orientierung und Mobilität nehmen auch in der Verkehrserziehung eine zentrale Rolle ein. Im Unterricht werden die Betroffenen dazu befähigt, den „Schulweg unter Nutzung [...] [ihres] Langstockes eigenständig zu bewältigen und dabei Kreuzungen im Straßenverkehr akustisch zu analysieren und letztlich gefahrlos zu überqueren“ (Lang/Thiele 2017, 23).

Ein wesentlicher Aspekt zur Erlangung entsprechender Fähigkeiten in Mobilität und Orientierung ist neben der eigenen Motivation auch die motivierende Begleitung seitens pädagogischer Fachkräfte. Hofer (2008) betont, dass die Bewegungslust der betroffenen Individuen durch Anreize der Umgebung und ihrer Objekte gesteigert werden kann. Allerdings ist zu bedenken, dass die taktilen Erfahrungen auf den unmittelbar zugänglichen Greifraum beschränkt bleiben, weshalb eine entsprechende Raumgestaltung unabdingbar

ist. Zudem ist auf eine angemessene Förderung zu achten, um eine Unter- oder Überforderung der betroffenen Individuen zu vermeiden (vgl. ebd., 57).

### **3.2.2.3 Lebenspraktische Fertigkeiten**

Unter lebenspraktischen Fertigkeiten sind alltägliche Aktivitäten zu verstehen, die für eine möglichst selbstständige Lebensbewältigung vorausgesetzt werden. Der Erwerb entsprechender Kompetenzen ist dabei in folgenden Bereichen essenziell:

- „Wohn-und Essenssituationen,
- Haushaltsgestaltung und Reinigung,
- Kleidung und Körperpflege,
- Kochen,
- Kommunikation (Umgang mit Behörden, Zahlungsmittel, Formulare, Banken),
- Medien (spezielle Hilfsmittel, Lesegeräte, Telekommunikation), gesellschaftliche Organisations- und Umgangsformen.“ (Walther 2014, 181)

Beispielsweise werden spezifische Techniken erlernt, die SchülerInnen mit Blindheit dazu befähigen, „ein scharfes Messer ohne optische Kontrolle sicher zu handhaben oder sich ohne fremde Hilfe ein Glas Saft einzuschenken“ (Lang/Thiele 2017, 23).

Aufgrund der notwendigen Bewegungskoordination sind vor allem in den Bereichen der Nahrungsaufnahme, des sich An- und Ausziehens sowie der Körperpflege viele Übungsmöglichkeiten erforderlich. Deshalb ist neben einer professionellen Förderung der alltagspraktischen Fertigkeiten auch die Unterstützung in der Familie unerlässlich (vgl. Hofer 2008, 59).

## **3.3 Loslösung vom familiären Umfeld**

Die Ablösung vom Elternhaus ist ein bedeutsamer Schritt, der in der Soziologie und Psychologie als wichtige Entwicklungsaufgabe bezeichnet wird. Erst nach einem längeren Prozess, der bereits im frühen Jugendalter mit der emotionalen Ablösung einsetzt und für gewöhnlich am Ende der Jugendzeit mit der räumlichen Trennung vom Elternhaus endet (vgl. Geserick 2011, 5), „steht man auf eigenen Beinen“ (ebd.; Hervorhebung im Original).

Für die meisten Jugendlichen ist diese Lebensphase mit gravierenden Veränderungen verbunden. Die Loslösung vom familiären Umfeld bedeutet, sich vielen neuen Anforderungen stellen zu müssen und auf die gewohnte elterliche Unterstützung zu

verzichten. So wundert es nicht, dass die Zeit bis zur endgültigen Integration in die selbstständige Lebensführung Gefühle von Einsamkeit, Verunsicherung und Heimweh auslöst und den Jugendlichen oftmals enorme Umstellungsschwierigkeiten bereitet (vgl. Papastefanou 2000, 56).

Der Ablöseprozess charakterisiert aber auch die Phase der Identitätsfindung. Die Forderung nach neuen Freiräumen und die Orientierung hin zu Peergroups gewinnen zunehmend an Bedeutung (vgl. Papastefanou 2006, 24). „Im Zuge der Identitätsbildung bilden Jugendliche ihre eigenen Werte und Standpunkte aus, mit denen sie sich von den Eltern abgrenzen“ (ebd.). Hinzu kommt die „Ausbildung der psychosexuellen Identität samt Aufnahme erster Liebesbeziehungen“ (Newman & Newman 1975; Ferchoff 1999, Hurrelmann 1994 zit. nach Geserick 2011, 9). In diesem Zusammenhang spricht Hammer (2002a) von der Phase der „Pubertät als Zeit der Selbstfindung“ (ebd., 132).

Obgleich diese Lebensphase für alle Jugendlichen mit Schwierigkeiten verbunden ist, so ist sie für blinde junge Menschen besonders schwer zu bewältigen. Zum einen gilt Blindheit gerade in der Phase der Pubertät als „nicht so besonders cool“ (Lang/Thiele 2017, 55; Hervorhebung im Original). Zum anderen zeigt sich, dass sich die blinden Jugendlichen „bewusster in ihrem ‚Anderssein‘ wahrnehmen und Einschränkungen hinsichtlich einer selbstständigen Lebensgestaltung deutlicher erleben“ (ebd.; Hervorhebung im Original). Insbesondere im Kontakt zu gleichaltrigen sehenden Peers erleben die Jugendlichen oftmals Gefühle von fehlender Akzeptanz, das Ausgeschlossen sein aus der Gruppe oder Schwierigkeiten beim Knüpfen von intimen Beziehungen (vgl. Hammer 2002a, 130). Der Austausch mit gleichgesinnten Peers, die in dieser Phase ähnliche Erfahrungen erleben (vgl. Lang/Thiele 2017, 55) sowie die Unterstützung in der Familie können helfen, „die positiven und negativen Erfahrungen mit der Subkultur der sehenden Jugendlichen zu verarbeiten“ (Hammer 2002a, 132).

Mit dem Auszug aus dem Elternhaus beginnt für die Jugendlichen ein neuer wichtiger Lebensabschnitt, der ihnen nicht nur einen Zugewinn an Freiraum und Eigenständigkeit bietet, sondern auch zu einer gleichberechtigten Eltern-Kind-Beziehung verhilft (vgl. Papastefanou 2000, 55). Darüber hinaus gilt der Auszug generell zwar „als Symbol des

Erwachsenwerdens, jedoch gleichsam losgelöst vom jugendlichen Individuationsprozeß [sic]“ (ebd., 56).

Wie Geserick (2011) betont, vollzieht sich der Auszug aus dem Elternhaus typischerweise nach der Ablösephase am Ende der Jugendzeit. Allerdings zeigen Ergebnisse einer Studie des GGS (Generations and Gender Survey 2008/2009), dass der Übergang in die selbstständige Lebensführung häufig erst im dritten oder vierten Lebensjahrzehnt stattfindet. In einem Beobachtungszeitraum von dreißig Jahren (1971 – 2001) wurde festgestellt, dass in Österreich „2001 immerhin 18% der Männer und 7% der Frauen zwischen 30 – 34 Jahren bei den Eltern [lebten], im Jahr 1971 waren es noch 9% (Männer) bzw. 5% (Frauen) gewesen“ (ebd., 5).

Anzumerken ist, dass die Ablösung vom Elternhaus einen komplexen Forschungsgegenstand darstellt, weshalb eine interdisziplinäre Herangehensweise sinnvoll ist. „Er berührt sowohl die Mikro- wie die Makroebene, als individuelle Entscheidungen ebenso eine Rolle spielen wie strukturelle Bedingungen oder – auf der Mesoebene – familiäre Konstellationen“ (Geserick 2011, 8). Zudem charakterisiert die Ablösung einen mehrdimensionalen Prozess, „der u.a. eine emotionale, räumliche und ökonomische Verselbstständigung für das Individuum beinhaltet“ (Vascovics 1997; zit. nach ebd.).

### **3.4 Auseinandersetzung mit der beruflichen Zukunft**

Die heutigen Berufsperspektiven für blinde junge Menschen sind vielfältig. Neben dem traditionellen Blindenhandwerk wie Korbflechten oder Pinselmacherei steht ihnen auch der Weg in andere Berufsfelder offen. Vor allem Büroberufe gelten als besonders geeignet, da sie neben einer differenzierten haptischen Wahrnehmung für Lesetätigkeiten auch auditive Wahrnehmungskompetenzen bei der Bedienung eines blindenspezifischen Computerarbeitsplatzes erfordern. Über die Braillezeile kann Software taktil und mit der Sprachausgabe auditiv gesteuert werden (vgl. Lang 2008b, 215).

Zudem erhalten Menschen mit Behinderung oder Menschen, die von einer Behinderung bedroht sind, Unterstützung im Rahmen des Gleichstellungsrechts durch das „Netzwerk Berufliche Assistenz“ (NEBA). Für die Betroffenen soll bezahlte Arbeit am Arbeitsmarkt sichergestellt und auch erhalten werden. Die Beruflichen Assistenzen umfassen

Jugendcoaching, Produktionsschule, Berufsausbildungsassistenz, Arbeitsassistenz und Jobcoaching (vgl. BMSGPK 2021, 6).

### **3.4.1 Jugendcoaching**

Jugendcoaching verfolgt das Ziel, die Arbeitslosigkeit von Jugendlichen zu verhindern und wirkt der Ausgrenzung der Jugendlichen am Bildungsübergang von der Pflichtschule in die weitere Ausbildung oder in den Arbeitsmarkt entgegen. Ziel des Jugendcoachings ist es, die Jugendlichen zu einem qualifizierten Schul- und Ausbildungsabschluss zu motivieren und vorzeitige Schul- und Ausbildungsabbrüche zu vermeiden. Durch eine umfassende und professionelle Beratung, Begleitung und Betreuung sowie durch individuelle Unterstützungsangebote sollen die Chancen, auf dem Arbeitsmarkt Fuß zu fassen, erhöht werden (vgl. BMSGPK 2021, 11; Fasching/Fülöp 2017, 85).

Das Jugendcoaching kann vom Ende der Pflichtschulzeit bis zur nachhaltigen Integration in ein weiterführendes (Aus)Bildungssystem in Anspruch genommen werden, sofern die Jugendlichen nachfolgende Kriterien erfüllen:

„Jugendcoaching steht allen Jugendlichen welche erwerbstätig sind oder dem Arbeitsmarkt zur Verfügung stehen, sofern sie begünstigte Behinderte gemäß § 10a Abs. 2 bzw. Abs. 3a BEinstG angehören, sowie Jugendliche bis zum vollendeten 24. Lebensjahr mit sonderpädagogischem Förderbedarf sowie Jugendliche mit Lernbehinderung oder sozialen und emotionalen Beeinträchtigungen, deren Auswirkungen zumindest einem Grad der Behinderung von 30 von Hundert entsprechen, offen.“ (BMSGPK 2021, 12)

Ein zentraler Aspekt des Jugendcoachings ist neben der Identifizierung mit den Jugendlichen die Kooperation mit Erziehungsberechtigten, PädagogInnen sowie mit den Schulbehörden. Hierbei sollten die Jugendcoaches eine Übersicht über alle Abläufe bewahren sowie für eine ideale Vernetzung aller beteiligten Personen sorgen. Die Zusammenarbeit mit weiteren Institutionen stellt ein zentrales Kriterium für den Erfolg des Jugendcoachings dar (ebd., 13f).

### **3.4.2 Produktionsschule**

Das Konzept der Produktionsschule richtet sich an Jugendliche bis zum 21. Lebensjahr, die ausgrenzungsgefährdet oder ausgegrenzt sind sowie an Jugendliche mit Behinderung oder Förderbedarf, die vor einer Berufsausbildung oder weiteren schulischen Ausbildung entsprechend unterstützt werden müssen. Die Unterstützung zeigt sich darin, dass die

Jugendlichen an eine individuelle Ausbildung herangeführt und in den Arbeitsmarkt integriert werden. Die Empfehlung zu einer Produktionsschule erfolgt durch das Jugendcoaching (vgl. BMSGPK 2021, 15ff; Fasching/Fülöp 2017, 85f).

### **3.4.3 Berufsausbildungsassistenz**

Ziel der Berufsausbildungsassistenz ist die Schaffung von Rahmenbedingungen zur längerfristigen Integration der Jugendlichen in den Arbeitsmarkt. Das bedeutet, dass die Jugendlichen während ihrer gesamten Ausbildungszeit begleitet und unterstützt werden (vgl. BMSGPK 2021, 19). „Die Berufsausbildungsassistenz übernimmt die Abwicklung des Abschlusses des Lehr- bzw. Ausbildungsvertrages [...], stellt Lernhilfen oder Coaches zur Verfügung und übernimmt die Vorbereitung auf die Abschlussprüfung“ (Fasching/Fülöp 2017, 86).

### **3.4.4 Arbeitsassistenz für Jugendliche oder Erwachsene**

Arbeitsassistenz richtet sich in erster Linie an Jugendliche und Erwachsene mit Behinderung. Sie besteht aus einem längerfristigen Angebot an individueller Unterstützung und Begleitung zur Erlangung einer Arbeitsstelle oder zur Aufrechterhaltung eines gefährdeten Arbeitsverhältnisses. Zudem gilt Arbeitsassistenz auch als zentrale Anlaufstelle für Arbeitgeber und das betriebliche Umfeld. Bei Bedarf können auch Funktionen im privaten Bereich wie beispielsweise die Kommunikation mit Behörden übernommen werden (vgl. BMSGPK 2021, 22f; Fasching/Fülöp 2017, 87).

### **3.4.5 Jobcoaching**

Das Jobcoaching richtet sich an Jugendliche und Erwachsene mit Behinderung, die Schwierigkeiten bei der Bewältigung ihres Arbeitsalltags aufweisen. Die Unterstützung erfolgt durch intensive Begleitung, Training und individuelle Einschulung am Arbeitsplatz in einem Unternehmen oder beim Kennenlernen eines Berufsfelds während der Ausbildung. Ziel ist es, die fachlichen, kommunikativen und sozialen Kompetenzen der Jugendlichen und Erwachsenen nachhaltig zu fördern, sodass sie den betrieblichen Anforderungen gerecht werden und ihren Arbeitsalltag selbstständig meistern können (vgl. BMSGPK 2021, 26f; Fasching/Fülöp 2017, 87)

### 3.5 Work-Life Balance

Work-Life Balance (WLB) ist ein komplexer Begriff, der Probleme, Diskurse und Praktiken impliziert, die ein Spannungsfeld zwischen Privat- und Berufsleben bilden. Der Terminus stammt aus dem amerikanischen Raum und hat sich als Oberbegriff für die Bündelung unterschiedlicher Aspekte von privater und beruflicher Lebensführung durchgesetzt (vgl. Oechsle 2010, 227).

Der Begriff Work-Life Balance gewinnt sowohl im wissenschaftlichen Diskurs als auch in der Praxis immer mehr an Bedeutung (vgl. Esslinger/Schobert 2007, 1). Der Grund für diesen Wandel liegt zum einen in der Subjektivierung und Entgrenzung von Arbeit, also der vollkommenen Vereinnahmung durch den Beruf, zum anderen in der Zunahme an erwerbstätigen Frauen (vgl. Hoff 2005; zit. nach Kruse 2009, 10). Wie Esslinger/Schobert (2007) betonen, stellt die „Koordination und Erfüllung beruflicher Aufgaben einerseits sowie familiärer Verantwortung andererseits [...] für Erwerbstätige oftmals eine große Herausforderung dar“ (ebd., 1). Zudem wird die Aktualität und Beliebtheit der Work-Life Balance auch damit begründet, „dass der Aufbau einer eigenen Familie, die Erhaltung der bisher aufgebauten Freundschaften, die eigenen Hobbies und Freizeitaktivitäten sowie die Regenerierung der eigenen Kraftreserven sich nicht mit dem zukünftigen Beruf vereinbaren lässt“ (Kruse 2009, 1).

Das Konzept der Work-Life Balance vereint sowohl aktuelle Problemlagen und ihre Deutungen als auch individuelle und organisationsbezogene Lösungsansätze und Programme in unterschiedlichen Dimensionen. Die *normative Ebene* formuliert die Vorstellung eines gelungenen Lebens mit einem ausgewogenen Verhältnis zwischen allen Lebensbereichen. Die dazugehörige *Handlungsebene* zeigt auf, wie Menschen handeln, um eine Balance zwischen Arbeit und Leben im Alltag und in ihrer Biografie zu schaffen. Dazu bedarf es entsprechender Kompetenzen, die nicht immer vorausgesetzt werden können. Insofern erfahren diesbezügliche Ratgeberliteratur und Trainings eine Hochkonjunktur. Auf *Organisationsebene* werden betriebliche Praktiken und Maßnahmen aufgezeigt, die als Unterstützung zur Schaffung einer besseren Balance zwischen Beruf und Privatleben dienen. Gleichzeitig nützt dieses Konzept auch der Selbstdarstellung von Unternehmen und zeigt die jeweilige Unternehmenskultur auf. Auf *wissenschaftlicher Ebene* zeigt sich eine Vielzahl an

theoretischen und empirischen Zugängen zur Analyse der unterschiedlichen Dimensionen der Work-Life Balance (vgl. Oechsele 2010, 227).

Schobert (2007) verweist auf verschiedene Studien aus der Soziologie und Psychologie (Barnett 1998; Frone 2003; Resch/Bamberg 2005), „die im Sinne der Grundlagenforschung die Zusammenhänge von Erwerbsarbeit und Privatleben sowie die Auswirkungen unterschiedlicher Rollen, die der Mensch innerhalb dieser Domänen einnimmt, zu klären versuchen“ (ebd., 19).

Einen beliebten Ansatz für eine wirksame Work-Life Balance stellt jegliche Form der Teilzeitarbeit dar. Diesbezüglich sind laut Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS) die Modelle „Teilzeit- Classic, Classic Vario, Jobsharing, Invest, Team, Saison und Home“ (Kruse 2009, 38) zu nennen, deren Anwendung zu einer höheren Effizienz der Unternehmen führt und den MitarbeiterInnen mehr Motivation bietet (vgl. ebd.).

### **3.6 Fazit mit Bezug auf die Zielgruppe der blinden Jugendlichen**

Der Übergang in das Bundes-Blindenerziehungsinstitut bedeutet für die blinden Jugendlichen einen weiteren einschneidenden Wendepunkt im Leben, der in ihren Bildungsbiografien seinen Niederschlag findet. Die Jugendlichen stehen vor der großen Herausforderung weitere bildungs- und ausbildungsbezogene Kompetenzen zu erwerben, den neuen Rollenerwartungen zu entsprechen, Beziehungen zu den pädagogischen Fachpersonen zu entwickeln und den kontextuellen Bedingungen in ihrer neuen Lebenswelt gerecht zu werden. Die Bewältigung all dieser Entwicklungsaufgaben ist eine wesentliche Voraussetzung für das Gelingen ihres (Aus-)Bildungsabschlusses.

Das Bundes-Blindenerziehungsinstitut hat sich im Laufe seines über 200-jährigen Bestehens zu einem renommierten Bildungsort für junge Menschen mit Blindheit und Sehbehinderung entwickelt. Die Vielzahl an Bildungsangeboten ermöglicht es, nahezu den gesamten Bildungsweg vom Kindergarten bis in die weitere (Aus)Bildung in ein und derselben Einrichtung zu absolvieren. Die Unterrichtung erfolgt nach dem Lehrplan der Sonderschule für blinde Kinder, „der den Lehrerinnen und Lehrern ein Eingehen auf die individuellen Bedürfnisse und Voraussetzungen blinder bzw. hochgradig sehbehinderter Schülerinnen und Schülern ermöglicht“ (BMUKK 2021, 3). Zentrale blindenspezifische Ziele sind die



Vermittlung der Brailleschrift und der Nutzung digitaler Medien, die den Jugendlichen die schriftliche Verständigung mit der Welt der Sehenden ermöglichen. Zudem erfahren die Jugendlichen grundlegende Kenntnisse im Umgang mit speziell ausgestatteten Computern, wodurch eine weltweite digitale Kommunikation möglich wird. Besondere Berücksichtigung finden blindenspezifische Unterrichtseinheiten in den Bereichen der Orientierung und Mobilität sowie der lebenspraktischen Fertigkeiten, die den blinden Jugendlichen ein hohes Maß an Sicherheit und Selbstständigkeit verleihen sollen.

Der Übergang in das Bundes-Blindenerziehungsinstitut geht meist auch mit der räumlichen Trennung vom Elternhaus einher. Die Jugendlichen „erschließen sich ein neues Umfeld, in welchem sie vielfältige Anforderungen ohne direkte Unterstützung ihres gewohnten sozialen Netzes bewältigen müssen“ (Papastefanou 2000, 56), weshalb Umstellungsschwierigkeiten in dieser einschneidenden Lebensphase keine Seltenheit sind.

Wenn auch dieser bedeutsame Schritt mit großem Trennungsschmerz verbunden ist, so zeigt die (Aus)Bildung in der wohnortfernen Bildungseinrichtung in vielerlei Hinsicht positive Aspekte auf. Zum einen bleibt ein oftmals recht langwieriger Schulweg erspart, der im Hinblick auf die eingeschränkte Mobilität der blinden Jugendlichen recht mühsam sein kann. Zum anderen ermöglichen die strukturellen Gegebenheiten ein sicheres und selbstständiges Fortbewegen innerhalb der Bildungseinrichtung. „Räumliche Bedingungen können ggf. angepasst werden, um die eigenständige Orientierung des oder der SchülerIn zu erleichtern [...]“ (Lang/Thiele 2017, 51). Hinzu kommt, dass die blindenspezifischen Fördereinheiten in den Bereichen der Orientierung und Mobilität sowie der lebenspraktischen Fertigkeiten nicht in externen Einrichtungen absolviert werden müssen (vgl. Walthes 2014, 178), sondern vor Ort stattfinden.

im Zuge der (Aus)Bildung gewinnen berufliche Perspektiven an Bedeutung. In Anbetracht dessen, dass blinden Jugendlichen heutzutage viele Berufsfelder offenstehen, ist eine effiziente Beratung hinsichtlich ihrer beruflichen Vorstellungen, Wünsche und Eignungen essenziell. Unterstützung bei ihren Berufsvorbereitungen finden die Jugendlichen durch das Netzwerk Berufliche Assistenz (NEBA) in Form von Jugendcoaching, Produktionsschule, Berufsausbildungsassistenz, Arbeitsassistenz oder Jobcoaching. Um im zukünftigen

Erwerbsleben eine ausgewogene Work-Life Balance zu bewahren, besteht zudem die Möglichkeit einer Teilzeitarbeit.

Festzuhalten ist, dass der Übergang in das Bundes-Blindenerziehungsinstitut den blinden Jugendlichen mitunter große Umstellungsschwierigkeiten und Hürden auferlegen kann. Damit ihr (Aus)Bildungsweg in die berufliche Zukunft dennoch erfolgreich verläuft, bedarf es der Unterstützung im schulischen wie auch außerschulischen Bereich, wobei eine kooperative Zusammenarbeit aller am Übergang beteiligten AkteurInnen das zentrale Element darstellt.

## **4. Kooperation im Kontext des Übergangs in die weitere (Aus)Bildung – eine systemische Sichtweise**

Der Übergang in die weitere (Aus)Bildung bedeutet einen großen Schritt in die berufliche Zukunft. Doch nicht selten müssen sich die Jugendlichen dabei vielfältigen Problemen stellen, die ihre schulische Laufbahn und ihre beruflichen Chancen gefährden können.

Mögliche Faktoren, die von Seiten des/der Jugendlichen das Entstehen von Problemen mit beeinflussen, sind Kenntnisse und Fertigkeiten, Lernmotivation, Schul- und Leistungsangst oder die eigene Behinderung. Auch seitens der Familie (Eltern-Kind-Beziehung, Ablösekrisen, Anregung und Förderung), der Schule (Lehrer-Schüler-Beziehung, Schulstruktur, Leistungsanforderungen, Kooperation mit dem Elternhaus) und anderer Umweltbereiche (Peergruppen, Gesellschaftsordnung, -struktur, Wandel der Gesellschaft) lassen sich vielfältige hemmende Faktoren finden (vgl. Hennig/Ehinger 2016, 20), die „im Lernen, Leisten, Verhalten oder Erleben auftreten, und oft zieht ein Problem in einem Bereich ein Problem in einem anderen Bereich nach sich“ (ebd., 14). Um möglichen Übergangsproblemen lösungsorientiert entgegenzuwirken, ist ein kooperativer Austausch zwischen allen am Übergang beteiligten Personen essenziell. Denn „Kooperation hilft zum Öffnen, zum gemeinsamen Ringen nach Lösungen, führt eher zu Veränderungen. Und um diese Kooperation zu ermöglichen ist eine andere Sichtweise notwendig“ (ebd., 16). Oder, wie Bürli (2020) postuliert, „Kooperation kann auf unterschiedlichen Ebenen erfolgen, auf der Makroebene (Staaten, Organisationen), auf der Mesoebene (Einrichtungen, Verbände) oder Mikroebene (Individuen, Kleingruppen)“ (ebd., 154).

Vor diesem Hintergrund wird im Folgenden Kooperation aus systemischer Sicht beleuchtet, wobei der ökosystemische Ansatz nach Bronfenbrenner (1993) herangezogen und entsprechend diskutiert wird. Doch zuvor soll eine grundlegende Klärung des Kooperationsbegriffs vorgenommen werden.

### **4.1 Zum Begriff der Kooperation**

Der Kooperationsbegriff wird in der Fachliteratur vielfach diskutiert, ein einheitliches Begriffsverständnis liegt allerdings nicht vor. So lassen sich in den wissenschaftlichen Disziplinen der Pädagogik, Soziologie, Psychologie, Politologie sowie der

Organisationsforschung und -pädagogik über sechzig Begriffsbestimmungen finden, deren Sinngehalt keineswegs eindeutig definiert wird. Ein Grund dafür, dass der Terminus der Kooperation in den Wissenschaften wie auch in pädagogischen Handlungsfeldern zwar vielfach angewandt, aber unterschiedlich verstanden wird, mag unter anderem auch in den zahlreichen und vielfältigen Vorstellungen und Erwartungen der AkteurInnen an Art und Umfang der Kooperation mit anderen zu finden sein (vgl. Ahlgrimm/Krey/Huber 2012, 17f).

Eine im alltäglichen Sprachgebrauch weit verbreitete Begriffsbestimmung lässt sich aus dem lateinischen Wort *cooperatio* ableiten, das so viel wie „Zusammenarbeit, Mitwirkung“ (Rathmer 2012, 10), „zusammenwirken, gemeinschaftliches Erfüllen einer Aufgabe“ (Merten/Kaegi/Zängl 2019, 15; Merten 2015, 23) bedeutet. Kooperation im Sinne von Zusammenarbeit, Mitarbeit und gemeinsamen Handeln kann zwischen Institutionen, Organisationen, Nationen, Gruppen oder einzelnen Individuen stattfinden (vgl. ebd.).

Wird der Begriff Zusammenarbeit/*cooperatio* detaillierter betrachtet, so bringt der erste Teil des Wortstamms (Zusammen-/co-) zum Ausdruck, „dass es sich bei Kooperation allgemein um eine soziale Interaktion zwischen verschiedenen autonomen Systemen in gemeinsamen Kommunikationsprozessen handelt“ (Behringer/Höfer 2005; zit. nach Rathmer 2012, 10). Der zweite Wortbestandteil (-arbeit/-operatio) verdeutlicht, „dass Kooperation kein Selbstzweck, sondern ein auf eine Aufgabe hin orientierter Aushandlungsprozess ist“ (Rathmer 2012, 10). Diesen Erörterungen zufolge kann Kooperation als „der bewusst initiierte, interaktive Prozess der Abstimmung und Durchführung von Handlungen zum Nutzen aller Beteiligten, um festgelegte Ziele zu erreichen“ (Kampmeier 2008, 74) verstanden werden.

Im Folgenden werden unterschiedliche Betrachtungsweisen von Kooperation vorgestellt und versucht, ein für diese Arbeit zutreffendes Begriffsverständnis zu finden.

In der Organisationspsychologie gilt Kooperation als „sozialethische Norm, als Strukturprinzip von Gruppen und Organisationen sowie als Verhalten bzw. Interaktionsform“ (Balz/Spieß 2009, 20). Den AutorInnen zufolge zeichnet sich Kooperation stets durch ein planvolles, zielorientiertes, interaktives und kommunikatives Handeln aus, das dem Grundgedanken der Wechselseitigkeit/Reziprozität verpflichtet ist, die Akzeptanz der

öffentlich anerkannten Regeln und Verfahren fordert sowie Vertrauen, Empathie und Autonomie gegenüber den KooperationspartnerInnen voraussetzt (vgl. ebd.,19f).

Im erziehungswissenschaftlichen Diskurs gilt Kooperation als Erziehungsideal, weshalb gerade in Schulen die Zusammenarbeit aller am Erziehungs- und Bildungsziel beteiligten AkteurInnen ausdrücklich gefordert wird (vgl. Ahlgrimm/Krey/Huber 2012, 18). Kooperation bezeichnet hier „die freiwillige gemeinschaftliche Bündelung von individuellen Erfahrungen, Wissen und Verantwortlichkeiten und Gruppenaktivitäten auf ein gemeinsames Ziel hin“ (Rosenbusch 2005; zit. nach ebd.). Allerdings ist anzumerken, dass kooperatives Arbeiten im Kontext Schule zwar vielfältige Verwendungen findet, jedoch zumeist ohne weitreichende Reflexion bleibt (vgl. Rathmer 2012, 10). „Der Kooperationsbegriff wird als hinreichend bekannt oder selbsterklärend vorausgesetzt“ (ebd.).

Kooperation als Eigenschaft eines Systems wird beschrieben als „Interaktion zwischen den Mitgliedern eines Systems oder einer Gesellschaft“ (König 1991; zit. nach Pastoors/Ebert 2019, 3). Nach diesem Verständnis werden Problemlösungen gemeinsam erarbeitet und anfallende Entscheidungen demokratisch getroffen. Diese Form der Zusammenarbeit verlangt nach einer Veränderung hin zu einem kooperativen System, das Konfliktpotenziale erst gar nicht entstehen lässt. Verhaltensweisen, Einstellungen, Gedanken und Emotionen der einzelnen Mitglieder sowie offizielle und inoffizielle Systemregeln sind wesentliche Faktoren, die zum Gelingen der Kooperation in einem sozialen System beitragen (vgl. ebd.).

Kooperation als kommunikatives Geschehen bezeichnet einen interaktiven, also gemeinsamen und kommunikativen Prozess, dessen Gestaltung im Wesentlichen vom Miteinander und vom gegenseitigen Austausch beeinflusst wird (vgl. Kampmeier 2008, 75).

„Kooperation bedeutet Austauschbeziehungen, deswegen wird die Beziehungsqualität von der Qualität und vom Umgang der Kommunikation unter den Kooperationspartnern beeinflusst [...]“ (Sacharowa 2003, zit. nach Merten 2015, 26). Auf der persönlichen Ebene spielen dabei Vertrauen, Empathie, soziale Werthaltung und Einstellungen eine ebenso große Rolle, wie das Aushandeln von gemeinsamen Zielen (vgl. Spiess 2015, 74).

Basierend auf einer Vielzahl an Definitionen verschiedener Disziplinen legen Ahlgrimm/Krey/Huber (2012) vier grundlegende Konzeptionen vor, welche die zentralen Aspekte einer kooperativen Zusammenarbeit weitgehend erfassen. Den Autoren zufolge kann Kooperation als Vertragsverhältnis, Einstellung, Arbeitsteilung und Strategie verstanden werden (ebd., 17; 26). Nach diesem Begriffsverständnis sind äußere Erfordernisse die Ursache von Kooperation als Vertragsverhältnis wie beispielsweise ein vertragliches oder partnerschaftliches Verhältnis einer Schule zu anderen Einrichtungen. Wird Kooperation als Einstellung einer Person oder Gruppe verstanden, bezeichnet sie ein Persönlichkeitsmerkmal und ist somit von den einzelnen AkteurInnen abhängig. Hingegen arbeitsteilige Kooperation eine Frage der Arbeitsorganisation ist und nicht durch die einzelnen AkteurInnen bestimmt wird. Dem Kooperationsverständnis als Handlungsstrategie liegen Ziel- und Aufgabenstellungen zugrunde, wobei die AkteurInnen einander unterstützen oder gegeneinander agieren (vgl. Ahlgrimm/Krey/Huber 2012, 19-23; 26).

Obgleich eines der vier genannten Konzeptionen allein wohl kaum das Phänomen der Kooperation definieren kann, so ermöglicht die differenziertere Betrachtungsweise, bestehende Unklarheiten und Widersprüche zu klären und künftigen Forschungen eine fundierte Grundlage zu bieten (vgl. ebd., 26).

Eine zentrale Rolle an Bildungsübergängen nimmt die partizipative Kooperation ein, „also die aktive Einbeziehung von Jugendlichen mit Behinderung in den Unterstützungsprozess“ (Fasching/Felbermayr/Zitter 2020, 435). Wie die Autorinnen betonen, folgt partizipatives Kooperieren folgenden drei Grundprinzipien:

„1) gegenseitige Anerkennung der Bedeutung von Problemen, 2) gegenseitiges Engagement bei der Problemlösung und 3) Anerkennung der Menschenwürde aller PartnerInnen in der Beziehung – von HelferInnen initiiert, unabhängig von Differenzkategorien“ (Turnbull/Turnbull 1997, Turnbull et al. 2011; zit. nach ebd.).

Das Wort „participation“ aus dem englischsprachigen Originaltext der UN-BRK bedeutet in der deutschen Übersetzung zum einen die volle gleichberechtigte Teilhabe an soziokulturellen Errungenschaften der modernen Gesellschaft wie Freiheit, Bildung, Mobilität und materielle Sicherheit. Zum anderen handelt es sich hierbei um die wirksame aktive Teilhabe im Sinne des Mitgestaltens, Mitbestimmens und Mitwirkens an gesellschaftlichen Rahmenbedingungen sowie Planungs- und Entscheidungsprozessen (vgl.

Wansing 2012, 96). Insbesondere im Kontext von Inklusion wird dem Begriff eine große Bedeutung beigemessen. Die Realisierung einer gleichberechtigten vollen Teilhabe an allen Lebensbereichen nach dem Grundsatz der internationalen Behindertenbewegung „Nothing about us without us – Nichts über uns ohne uns“ (ebd., 101), kann nur unter der Voraussetzung der aktiven Mitwirkung von Menschen mit Behinderung gelingen.

Anhand der unterschiedlichen Betrachtungsweisen von Kooperation wird deutlich, dass die vielfältigen beobachtbaren Phänomene keine eindeutige Definition zulassen. Allerdings kann festgehalten werden, dass eine intentionale und planvolle Zusammenarbeit sowie ein gemeinsames Ziel Bestandteil der meisten Definitionen des Kooperationsbegriffs sind (vgl. Ahlgrimm/Krey/Huber 2012, 26). Zudem stellen die fachliche und personenbezogene Anerkennung, Akzeptanz und Vertrauensbasis der KooperationspartnerInnen wie auch die gegenseitige Unterstützung und der respektvolle, reflektierte Austausch entscheidende Erfolgsfaktoren für eine wirksame Kooperation dar (vgl. Merten 2015, 66; Merten/Amstutz 2019, 56; Merten/Kaegi/Zängl 2019, 32).

Mit Bezug auf das kooperative Miteinander der Zielgruppe der blinden Jugendlichen soll Kooperation in erster Linie als kommunikatives Geschehen verstanden werden. Dieses Begriffsverständnis erscheint als zielführend, da es zum einen wesentliche Faktoren wie Vertrauen, Empathie, Werte, Einstellungen und Autonomie impliziert. Zum anderen wird Kooperation als interaktiver Prozess verstanden, der allen beteiligten AkteurInnen ein gemeinsames Aushandeln der gesteckten Ziele ermöglicht.

#### **4.2 Das Modell der Systemebenen nach Bronfenbrenner (1993)**

Bronfenbrenner begreift die menschliche Entwicklung als „*dauerhafte Veränderung der Art und Weise, wie die Person die Umwelt wahrnimmt und sich mit ihr auseinandersetzt*“ (ebd., 1993, 19; Hervorhebung im Original). Die Auseinandersetzung mit der Umwelt gleicht dabei einem fortschreitenden Prozess zwischen der sich entwickelnden Person und den wechselseitigen Einflüssen der sie umgebenden Umwelt, wobei eine fortlaufende gegenseitige Anpassung notwendig ist (ebd., 37f).

Dabei stellen die Wahrnehmung der Umwelt, differenziertere Vorstellungen sowie die daraus resultierenden Veränderungen wesentliche Aspekte dar, welche die sich entwickelnde Person zum selbstständigen Handeln befähigen.

„Menschliche Entwicklung ist der Prozeß [sic], durch den die sich entwickelnde Person erweiterte, differenziertere und verlässlichere [sic] Vorstellungen über ihre Umwelt erwirbt. Dabei wird sie zu Aktivitäten und Tätigkeiten motiviert und befähigt, die es ihr ermöglichen, die Eigenschaften ihrer Umwelt zu erkennen und zu erhalten oder auf nach Form und Inhalt ähnlich komplexem oder komplexerem Niveau umzubilden.“ (ebd., 44)

Aus ökologischer Perspektive lässt sich die Umwelt „topologisch als eine ineinandergeschachtelte Anordnung konzentrischer, jeweils von der nächsten umschlossener Strukturen vorstellen. Diese Strukturen werden als *Mikro-, Meso-, Exo- und Makrosysteme* bezeichnet“ (ebd., 38; Hervorhebung im Original), die im Folgenden detaillierter ausgeführt werden.

#### **4.2.1. Das Mikrosystem**

„Ein Mikrosystem ist ein Muster von Tätigkeiten und Aktivitäten, Rollen und zwischenmenschlichen Beziehungen, die die in Entwicklung begriffene Person in einem gegebenen Lebensbereich mit den ihm eigentümlichen physischen und materiellen Merkmalen erlebt.“ (Bronfenbrenner 1993, 38)

Ein wesentlicher Aspekt in dieser Definition des Mikrosystems ist das Erleben der Umwelt. Der Autor bezieht sich dabei auf die systematische Theorie nach Kurt Lewin, wonach die phänomenale Umwelt das Verhalten weit wirksamer steuert als die reale Umwelt. Damit erlangen nicht nur die objektiven Eigenschaften der Umwelten wissenschaftliche Relevanz, sondern vor allem die Art und Weise, wie diese Eigenschaften von der Person subjektiv wahrgenommen werden (vgl. ebd., 38ff).

Als Ausgangspunkt in seinen Überlegungen nennt Bronfenbrenner den unmittelbaren Lebensbereich einer Person, den er als einen Ort „an dem Menschen leicht direkte Interaktion mit anderen aufnehmen können“, definiert (ebd., 38). Beispielsweise kann die Familie oder die Schulklasse (vgl. ebd., 19) ein Mikrosystem bilden, in dem die sich entwickelnde Person molare Tätigkeiten oder Aktivitäten, zwischenmenschliche Beziehungen und soziale Rollen erlebt. Bronfenbrenner nennt diese drei Faktoren „die



*Elemente des Mikrosystems“* (ebd., 27; Hervorhebung im Original), da sie kennzeichnend sind für menschliches Verhalten.

*Molare Tätigkeiten oder Aktivitäten* lassen den Stand und das Ausmaß der psychischen Entwicklung des Individuums, das diese Tätigkeiten ausführt, erkennen. Dabei gelten die situativen molaren Tätigkeiten der anderen im Lebensbereich anwesenden Personen als zentrale VermittlerInnen direkter Umwelteinflüsse auf das Individuum (vgl. ebd., 60).

Bronfenbrenner definiert eine molare Tätigkeit oder Aktivität als „ein über eine gewisse Zeit fortgesetztes Verhalten, das sein eigenes Beharrungsvermögen besitzt und von den am Lebensbereich Beteiligten als bedeutungs- oder absichtsvoll wahrgenommen wird“ (ebd.)

Das bedeutet, dass eine molare Tätigkeit eine gewisse zeitliche Beständigkeit und einiges an Bedeutung im Bewusstsein der sich entwickelnden Person wie auch in dem der anderen im Lebensbereich anwesenden Personen zur Folge hat. Hervorzuheben ist der zeitliche Aspekt, wonach eine molare Tätigkeit keine abgeschlossene Handlung darstellt wie ein Ausruf oder Lächeln, sondern vielmehr einen kontinuierlichen Prozess, mit der Absicht, ein bestimmtes Ziel zu erreichen. Dabei verleiht das Beharrungsvermögen einer molaren Tätigkeit der Person Ausdauer und Widerstandskraft gegen Hindernisse bis zur Vollendung ihrer beabsichtigten Tätigkeit. Während ein Kind anfangs nur einen einzigen Handlungsablauf wahrnehmen kann, lernt es im Verlauf seiner Entwicklung mehrere Handlungsschritte und Unterziele zu erkennen. Die stetig umfassender werdende Zeitperspektive wie auch die Zielstruktur seiner molaren Tätigkeiten ermöglichen die Erfassung weiterer und differenzierterer Aspekte der Umwelt, die es nicht nur dazu befähigen, aktiv an der Umwelt teilzunehmen, sondern diese auch seinen Bedürfnissen und Wünschen entsprechend abzuändern und zu erweitern (vgl. ebd., 61ff).

Insofern lassen sich molare Tätigkeiten stets auch als Ausdruck zwischenmenschlicher Beziehungen bezeichnen.

*Zwischenmenschliche Beziehungen* sind maßgeblich an der Entwicklung einer Person beteiligt. Sie sind Teil des psychologischen Felds eines Individuums (vgl. ebd., 71).

Eine Beziehung besteht, „wenn eine Person innerhalb eines Lebensbereichs die Aktivitäten einer anderen aufmerksam verfolgt oder sich an ihnen beteiligt“ (ebd.). Voraussetzung dafür ist eine wechselseitige Beziehungsstruktur in Form einer Dyade, die den Grundbaustein für

weitere zwischenmenschliche Strukturen (Triaden, Tetraden) bildet. Insbesondere Dyaden gemeinsamer Tätigkeiten sind für die Entwicklung förderlich, da sie einerseits günstige Bedingungen für das Lernen bieten, andererseits das Individuum dazu motivieren, diese Tätigkeiten weiterzuführen und zu vollenden. Als besonders effektiv zeigt sich ein reziprokes Handeln, da die Bedürfnisse dabei gegenseitig abgestimmt werden müssen, um ein gemeinsames Ziel zu erreichen. Damit erwirbt das Individuum nicht nur interaktive Fähigkeiten, sondern es kann die gemeinsamen Tätigkeiten auch in anderen Lebensbereichen, entweder in beibehaltener oder veränderter Form, selbstständig oder mit anderen Personen, wiederaufnehmen und zu Ende führen. Ein weiterer entwicklungsfördernder Aspekt in dyadischen Interaktionen zeigt sich darin, dass das Individuum lernt, mit differenziellen Kräfteverhältnissen umzugehen, um so die Situation selbst beeinflussen zu können. Auch affektiven Beziehungen wird in Entwicklungsprozessen eine besondere Bedeutung beigemessen. Dabei können die gefühlsmäßigen Bindungen im Verlauf gemeinsamer Tätigkeiten differenzierter und ausgeprägter werden. Je positiver diese sind, desto höher ist die gegenseitige Einflussnahme auf das Verhalten des anderen. In diesem Zusammenhang ist die Primärdyade zu nennen, welche im Bewusstsein der beteiligten Personen besteht, auch wenn diese voneinander getrennt sind (vgl. ebd., 71ff).

In zwischenmenschlichen Beziehungen nehmen die beteiligten Personen bestimmte soziale Rollen ein wie die einer Tochter/eines Sohnes im Lebensbereich der Familie oder die einer Schülerin/eines Schülers im Lebensbereich der Schule.

*Soziale Rollen* sind für die menschliche Entwicklung insofern von Relevanz als sie deren Verlauf anregen, in Gang halten und gegebenenfalls entscheidend verändern (vgl. ebd., 95). Soziale Rollen lassen sich nach der Stellung, die eine Person in der Gesellschaft innehat, definieren. Sie sind stets mit Erwartungen verbunden, die wechselseitigen Charakter aufweisen und sich sowohl auf den Inhalt von Tätigkeiten als auch auf die Beziehungen zwischen den beteiligten Personen beziehen. Demnach ist eine Rolle „ein Satz von Aktivitäten und Beziehungen, die von einer Person in einer bestimmten Gesellschaftsstellung und von anderen ihr gegenüber erwartet werden“ (ebd., 97). Dabei beziehen sich die Rollenerwartungen wiederum auf die drei wesentlichen Aspekte einer dyadischen Interaktion und zwar auf den Grad der Wechselseitigkeit, das Kräfteverhältnis sowie auf die affektive Beziehung. Beispielsweise wird sowohl von Eltern als auch LehrerInnen erwartet,

dass sie die Kinder fördern, die ihrerseits wiederum die Erwartung der Anerkennung ihrer Autorität durch die Kinder stellen. Allerdings ist anzunehmen, dass die gefühlsmäßige Bindung zu den Eltern stärker ausgeprägt ist, weshalb deren Autorität wohl weiter reichen wird als die der LehrerInnen (vgl. ebd., 97f).

#### **4.2.2 Das Mesosystem**

„Das Mesosystem wird durch das Wechselwirkungsgefüge, das zwischen Mikrosystemen [...] besteht, definiert“ (Böhm 2003, 18).

„Ein Mesosystem umfaßt [sic] die Wechselbeziehungen zwischen den Lebensbereichen, an denen die sich entwickelnde Person aktiv beteiligt ist (für ein Kind etwa die Beziehungen zwischen Elternhaus, Schule und Kameradengruppe in der Nachbarschaft; für einen Erwachsenen die zwischen Familie, Arbeit und Bekanntenkreis).“ (Bronfenbrenner 1993, 41)

Demnach stellt ein Mesosystem die nächsthöhere Systemebene jener Lebensbereiche (Mikrosysteme) dar, an denen die sich entwickelnde Person unmittelbar teilnimmt. Mit jedem Übergang in einen neuen Lebensbereich erweitert oder verändert sich auch das Mesosystem. Erweiterungen oder Veränderungen sind darauf zurückzuführen, dass molare Tätigkeiten, zwischenmenschlichen Beziehungen und Rollenübernahmen nicht nur innerhalb einzelner Mikrosysteme auftreten, sondern netzwerkartig im Mesosystem miteinander verknüpft werden (vgl. ebd., 199). Die Verknüpfungen können dabei auf vielfältige Art und Weise stattfinden. Neben der Beteiligung an mehreren Lebensbereichen ergeben sich Verbindungen auch durch „andere Personen, die aktiv an beiden Lebensbereichen teilnehmen; vermittelnde Verbindungen im sozialen Netzwerk; formelle und informelle Kommunikation zwischen den Lebensbereichen; [...] Ausmaß und Beschaffenheit der Kenntnisse, die in einem Lebensbereich über den anderen, und der Einstellungen, die zu ihm bestehen“ (ebd., 41f).

Indem die sich entwickelnde Person eine direkte Verbindung (Primärverbindung) zu einem weiteren Lebensbereich herstellt, schafft sie ein soziales Netzwerk erster Ordnung, also die Existenz eines Mesosystems, das die Lebensbereiche umspannt (das Kind kommt in die Schule). Sind auch andere Personen an den Lebensbereichen beteiligt, dann handelt es sich um ergänzende Verbindungen (die Mutter besucht den Elternabend und trifft dort die LehrerInnen). Wird die Verbindung zwischen den Beteiligten nicht persönlich, sondern

indirekt durch eine oder mehrere vermittelnde Personen hergestellt, so wird von einem sozialen Netzwerk zweiter Ordnung gesprochen. Eine Verbindung entsteht auch, indem bestimmte Informationen von einem Lebensbereich in den anderen übermittelt werden, wobei die Kommunikation einseitig oder in beiden Richtungen verlaufen kann (persönliche Gespräche, Telefongespräche oder schriftliche Mitteilungen). Verbindungen ergeben sich aber auch dadurch, dass Kenntnisse über andere Lebensbereiche gewonnen werden. Die Informationen können durch Kommunikation zwischen den Lebensbereichen oder auch aus Quellen außerhalb der Lebensbereiche (Bücher) gewonnen werden (vgl. ebd., 199f).

Erlebt eine sich entwickelnde Person reichhaltige Verbindungen in einem Mesosystem, so wird dies nicht nur ihren Erfahrungsraum erweitern, sondern auch mehr Möglichkeiten zur Einflussnahme auf deren weiteren Entwicklungsverlauf bieten. In diesem Zusammenhang formuliert Bronfenbrenner eine Reihe von Hypothesen mit unterschiedlichen Bedingungen, die im Mesosystem zu einer Steigerung des entwicklungsfördernden Potenzials von Lebensbereichen führen. Als zentrale Kriterien gelten dabei die Vereinbarkeit der Rollenanforderungen, unterstützende Verbindungen, positive affektive Beziehungen, Zielübereinstimmung sowie kommunikative und kooperative Zusammenarbeit in allen Lebensbereichen, an denen die sich entwickelnde Person teilnimmt. Denn nur unter diesen Bedingungen werden sich auch die Kräfteverhältnisse zugunsten des betroffenen Individuums entwickeln (vgl. ebd., 202-214).

#### **4.2.3 Das Exosystem**

„Unter einem Exosystem verstehen wir einen Lebensbereich oder mehrere Lebensbereiche, an denen die sich entwickelnde Person nicht selbst beteiligt ist, in denen aber Ereignisse stattfinden, die beeinflussen, was in ihrem Lebensbereich geschieht, oder die davon beeinflusst [sic] werden.“ (Bronfenbrenner 1993, 42)

Demnach umfasst das Exosystem ein oder mehrere Mikrosysteme, in denen die sich entwickelnde Person keine aktive Rolle einnimmt, von den externen Einflüssen auf ihre Lebensbereiche aber indirekt betroffen ist. Die Beeinflussung erfolgt zunächst durch Ereignisse im externen Lebensbereich, die sich auf Prozesse im Mikrosystem der sich entwickelnden Person beziehen und in einem weiteren Schritt aufgrund von Entwicklungsveränderungen im Mikrosystem der Person, die mit diesen Prozessen in Verbindung gesetzt werden (vgl. ebd., 224f).

Beispiele eines Exosystems sind der Bekanntenkreis oder der Arbeitsplatz der Eltern (vgl. ebd., 42). Für ein Kind im Vorschulalter stellt die Schule einen Einflussbereich dar, wenn diese von älteren Geschwistern bereits besucht und das Kind auf den zukünftigen Schulbesuch vorbereitet wird (vgl. Böhm 2003, 18). Bronfenbrenner (1993) zählt auch das Fernsehprogramm zur Ebene des Exosystems, da es „von außen‘ ins Haus kommt“ (ebd., 227; Hervorhebung im Original). Aber auch Faktoren, welche mit dem sozioökonomischen Status der Eltern assoziiert sind (Einkommen, Bildung, Beruf, Familiengröße), stellen externe Umwelteinflüsse dar, die auf das Kind einwirken (ebd., 229).

#### **4.2.4 Das Makrosystem**

„Der Begriff des Makrosystems bezieht sich auf die grundsätzliche formale und inhaltliche Ähnlichkeit der Systeme niedrigerer Ordnung (Mikro-, Meso- und Exo-), die in der Subkultur oder der ganzen Kultur bestehen oder bestehen könnten, einschließlich der ihnen zugrunde liegenden Weltanschauungen und Ideologien.“ (Bronfenbrenner 1993, 42)

Das Makrosystem, das die „Über‘ -Ebene des ökologischen Systems“ (ebd., 266; Hervorhebung im Original) darstellt, bezieht sich auf alle gesamtgesellschaftlichen Zusammenhänge in den zuvor genannten Systemen. Diese zeigen sich in sozioökonomischen, ethnischen, religiösen und anderen Subkulturgruppen, die innerhalb einer Gesellschaft zwar verschieden sind (vgl. ebd., 42), mit Bezug auf Typen und Arten der Lebensbereiche, Inhalt und Organisation der molaren Tätigkeiten, Rollen und Beziehungen sowie der Anzahl und Beschaffenheit der Verbindungen zwischen den Lebensbereichen relativ homogen sind (vgl. ebd., 242).

Beispiele für Umweltfaktoren des Makrosystems sind die Gesellschaftsordnung, die Gesellschaftsstruktur wie auch der permanente Wandel der Gesellschaft. Wie Hennig/Ehinger (2016) betonen, zeigt sich die Kultur des gesellschaftlichen Umgangs miteinander insbesondere im schulischen Umfeld. „*Kinder sind ein Spiegel der Gesellschaft*“ (ebd., 18; Hervorhebung im Original). Oder, wie Böhm (2003) anmerkt, das Makrosystem „prägt jedem einen Stempel auf“ (ebd., 18). Als Beispiel dafür nennt der Autor die Industriegesellschaft mit ihrer modernen Arbeitsstruktur, ihrer Ideologie der persönlichen Autonomie und ihrem Fortschrittsglauben (vgl. ebd., 18).

### 4.3 Das Mehrebenenmodell nach Hennig/Ehinger (2016)

Eine ähnliche Sichtweise auf ökologische Übergänge zeigen Hennig/Ehinger (2016) in ihrem Mehrebenenmodell (siehe Abbildung 4). Mit Blick auf Schulschwierigkeiten dokumentieren die Autoren mögliche systemrelevante Einflussfaktoren sowie Wechselbeziehungen und Wechselwirkungen zwischen unterschiedlichen Einflussbereichen.

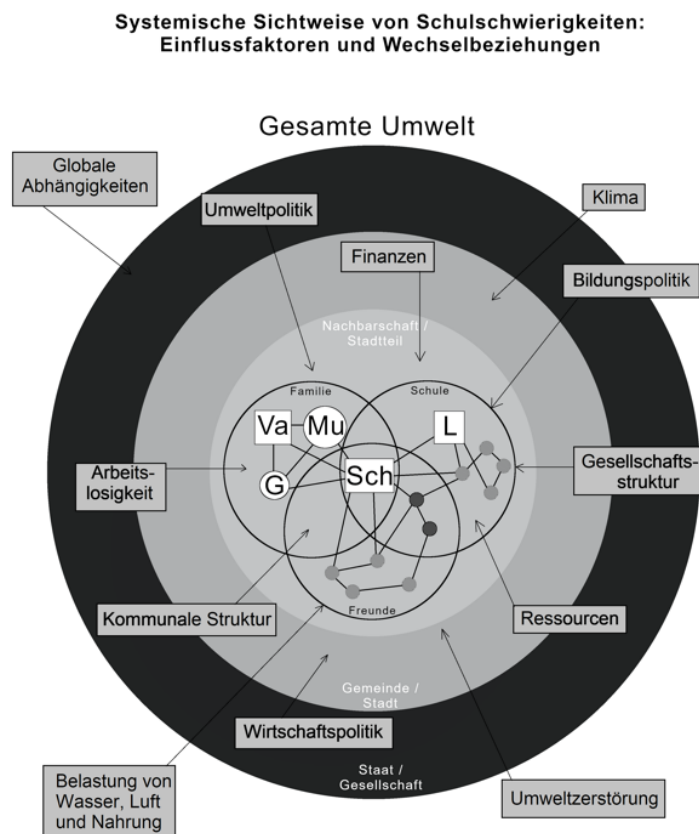


Abbildung 4: Systemische Sichtweisen (in Anlehnung an Hennig/Ehinger 2016, 17)

Wie aus der Abbildung hervorgeht, ist der/die SchülerIn Teil der Mikrosysteme „Familie“, „Freundeskreis“ und „Schule“ und steht mit allen in diesen Systemen anwesenden Personen im wechselseitigen kooperativen Austausch. Dabei können mögliche Einflussfaktoren (vgl. Hennig/Ehinger 2016, 20), denen der/die SchülerIn innerhalb der Bereiche unterworfen ist, Probleme begünstigen und den ökologischen Übergang des Individuums wesentlich erschweren. Die Einflussnahme auf das Verhalten des Schülers/der Schülerin hängt dabei einerseits von den individuellen Eigenschaften des Individuums ab, das stets als „eine eigene Persönlichkeit, ein Individuum mit bestimmten Voraussetzungen, Dispositionen, Fähigkeiten usw. [...]“ (ebd., 16) zu sehen ist. Andererseits kann die Beratung und Unterstützung durch

Eltern, FreundInnen, MischülerInnen und LehrerInnen den Einfluss möglicher belastender Faktoren kompensieren und damit wesentlich zum Gelingen des Übergangs beitragen. Aber auch ein kooperativer Austausch zwischen dem Elternhaus und der Schule nimmt in der Übergangsbewältigung des Schülers/der Schülerin eine entscheidende Rolle ein. So können Einflüsse im Elternhaus auch in der Schule wirksam sein, ebenso wie sich schulische Einflüsse in der Familie auswirken können (vgl. ebd., 18). Gleichzeitig bedeutet die kooperative Zusammenarbeit der beiden Mikrosysteme auch die Teilnahme des Schülers/der Schülerin an der nächsthöheren Ebene des Mesosystems. Zudem veranschaulichen die Autoren in ihrer Abbildung vielfältige belastende Umweltfaktoren auf weiteren Ebenen, entsprechend dem Exo- und Makrosystem nach Bronfenbrenner.

#### **4.4 Fazit mit Blick auf die Zielgruppe der blinden Jugendlichen**

Wie den vorangegangenen Ausführungen zu entnehmen ist, begleiten ökologische Übergänge einen Menschen ein Leben lang. Ob die Geburt eines Kindes, eine Heirat oder Scheidung, der Eintritt in den Kindergarten, die Schule oder der Beruf, so sind Übergänge stets die gemeinsame Folge von biologischen Veränderungen und von veränderten Umweltbedingungen. Sie sind Auslöser von Entwicklungsprozessen, die die Lebensbiografie eines Individuums maßgebend kennzeichnen (vgl. Bronfenbrenner 1993, 43).

Bezugnehmend auf die Zielgruppe der blinden Jugendlichen stellt der Übergang in die weitere (Aus)Bildung im Bundes-Blindenerziehungsinstitut einen weiteren Lebensbereich dar, der mit neuen Anforderungen einhergeht. So müssen konstruktive Beziehungen, meist in Form von Dyaden, geknüpft und neue Rollen übernommen werden, die auf beiden Seiten mit gewissen Rollenerwartungen verbunden sind. Beispielsweise erwarten die Jugendlichen von den LehrerInnen Unterstützung in schulischen Belangen, die ihrerseits wiederum von den SchülerInnen Aufmerksamkeit und Einsatz beim Ausführen der Aufgaben erwarten. Voraussetzung dafür, dass diesen Rollenerwartungen auch tatsächlich entsprochen werden kann, ist die Bereitschaft zu einer kooperativen/kommunikativen Zusammenarbeit nicht nur innerhalb der einzelnen Mikrosysteme (Familie, Schule), sondern auch im Mesosystem (Familie – Schule). Denn „[...] die Entwicklung des Kindes in der Familie wie in der Schule wird begünstigt, wenn in beiden Richtungen offene Kommunikationskanäle bestehen“ (ebd., 207). So wird ein kooperativer Austausch zwischen Eltern und LehrerInnen in Bezug auf

mögliche Übergangsprobleme der Jugendlichen eher zu Lösungen und Veränderungen führen, als wenn die Verantwortung jeweils dem anderen Systemmitglied zugeschrieben wird. Indem auf beiden Seiten die Bereitschaft gegeben ist, konstruktiv an Lösungen mitzuwirken, steigt auch die Wahrscheinlichkeit das gesteckte Ziel zu erreichen (vgl. Hennig/Ehinger 2016, 22f).

Wie in Unterkapitel 3.3 ausführlich erläutert, kann die räumliche Trennung von der Familie und dem Freundeskreis hohe Anforderungen an die blinden Jugendlichen stellen und damit den Übergang in die weitere (Aus)Bildung erheblich erschweren. Nicht selten sind Ablösekrise die Ursache für fehlende Lernmotivation und einer daraus resultierenden Leistungsminderung. Ein kooperativer Austausch der Jugendlichen mit den Systemmitgliedern der Familie, des Freundeskreises und der Schule sowie eine konstruktive Zusammenarbeit von Elternhaus und pädagogischen Lehrpersonen können dabei die nötige Unterstützung bieten. Wobei die Familienmitglieder die wichtigsten AnsprechpartnerInnen der Jugendlichen bei der Bewältigung ihrer Übergangsprobleme zu sein scheinen. Denn wie Hennig/Ehinger (2016) betonen, ist die Familie „das wichtigste und prägendste Bezugssystem eines Menschen. In ihr lernt der Jugendliche die Welt zu sehen und sich zu verhalten. Veränderungen bei einem Familienmitglied haben Veränderungen der anderen Familienmitglieder zur Folge. Sie beeinflussen sich gegenseitig“ (ebd., 16).

Festzuhalten ist, dass alle zuvor genannten Systemebenen essenzielle Einflussbereiche darstellen. Beispielsweise werden die Umsetzung der in Artikel 24 der UN- Konvention verankerten Unterstützungsmaßnahmen auf Makroebene, die Gestaltung organisatorischer und institutioneller Rahmenbedingungen auf Mesoebene und die Bereitstellung bedarfsgerechter Ressourcen auf Mikroebene die Bildungs- und Entwicklungsperspektiven der blinden Jugendlichen erweitern und ihre zukünftigen Chancen am Arbeitsmarkt erhöhen. Deshalb sollte kooperatives Handeln und Arbeiten auf und zwischen allen Systemebenen stattfinden. Denn wie Ahlgrimm/Krey/Huber (2012) betonen, bezeichnet Kooperation im schulischen Kontext nicht nur eine „Handlungsmöglichkeit mit eher instrumentellem Wert, sondern auch ein dezidiertes Erziehungs- und Bildungsziel“ (ebd., 18).



Im Fokus der vorliegenden Arbeit stehen die subjektiven Kooperationserfahrungen der blinden Jugendlichen auf den Mikroebenen der Familie, des Freundeskreises und der Schule. Dabei stellen Eltern, FreundInnen und PädagogInnen jene Bezugspersonen dar, mit denen die Jugendlichen während ihrer (Aus)Bildung im Bundes-Blindenerziehungsinstitut im interaktiven und kommunikativen Austausch stehen.

## **5. Die Bedeutung der Kommunikation bei Blindheit und Sehbehinderung in kooperativen Beziehungen**

Da Kommunikation, wie bereits einleitend erwähnt, nicht nur laut- und schriftsprachliche Gesprächsinhalte impliziert, sondern auch mimische und gestische Signale beinhaltet, richtet sich der Fokus zunächst auf die Relevanz der nonverbalen Kommunikation. Hierbei werden Kommunikationsprobleme, deren Auswirkungen auf das soziale Umfeld sowie individuelle Lösungsstrategien von jungen Menschen mit Blindheit und Sehbehinderung aufgezeigt.

Im Anschluss daran wird das Zusammenwirken der InteraktionspartnerInnen diskutiert und in Anlehnung an das Modell der menschlichen Kommunikation nach Watzlawick/Beavin/Jackson (2017) nachgezeichnet.

### **5.1 Die Relevanz der nonverbalen Kommunikation**

Der Terminus der Kommunikation wurde ursprünglich im Technologiebereich für die Übermittlung von Nachrichten verwendet und wurde erst später zum zentralen Thema in der Gestaltung zwischenmenschlicher Beziehungen (vgl. Krug 2001, 79).

Im Alltagsverständnis wird unter Kommunikation generell der verbale Austausch von Informationen zwischen zwei oder mehreren InteraktionspartnerInnen verstanden. Hofer (2008) erweitert das Verständnis des Kommunizierens um die Voraussetzung von „Fähigkeiten, sich mit oder ohne Sprache mit anderen auszutauschen und die Bedeutung von Zeichen und Symbolen zu verstehen“ (ebd., 55). Demnach bedeutet Kommunikation viel mehr als nur gesprochene Sprache. Nach Wilken (2006) bilden „alle Verhaltensweisen und Ausdrucksformen mit denen wir mit anderen Menschen bewusst oder unbewusst in Beziehung treten“ (ebd., 4) basale Elemente in kommunikativen Situationen. So können Interessen, Emotionen, Einstellungen und Bedürfnisse durch Blickkontakt, Körperhaltung, Mimik und Gestik dem Gegenüber deutlich zum Ausdruck gebracht werden und das Kommunikationsgeschehen entsprechend beeinflussen. Allerdings sind all diese nonverbalen Signale stets an die jeweilige Situation gebunden und bedürfen der Interpretation durch den/die GesprächspartnerIn. Da die Bedeutungszuschreibung wesentlich von den sensorischen Fähigkeiten Sehen, Hören, Fühlen, Schmecken, Riechen und Wahrnehmen abhängt, kann bei speziellen Beeinträchtigungen die Interpretation der erlebten

Sinneseindrücke erschwert sein oder gar misslingen (vgl. ebd., 4f). So können „Beeinträchtigungen im kommunikativen Bereich [...] deutliche Auswirkungen auf das Freizeitverhalten [haben], weil sie sensorische Abhängigkeiten auf individueller wie gesellschaftlicher Ebene bewirken“ (Markowetz 2007a, 317).

## **5.2 Kommunikationsprobleme - Auswirkungen und Lösungsstrategien**

Bei sehbehinderten Menschen können nonverbale Kommunikationsprobleme zu Spannungen in der Interaktion mit Sehenden führen. Gleichwohl Sehbehinderte kaum Schwierigkeiten haben, adäquate nonverbale Gesprächsinhalte zu senden, sofern sie ihr Gegenüber auch wahrnehmen können, so dürfte ihnen allerdings der Empfang nichtsprachlicher Signale vor allem aus größerer Distanz wesentlich mehr Probleme bereiten. Beispielsweise könnte die erhobene Hand des Gegenübers nicht als Grußzeichen erkannt, sondern als Drohgebärde missdeutet werden. Eine derartige Fehlinterpretation kann auf beiden Seiten unangemessene Reaktionen auslösen, insbesondere wenn die Sehbehinderung dem Gegenüber nicht mitgeteilt wird. Unter Umständen bestünde die Gefahr, dass der/die Sehbehinderte eine gegebenenfalls ablehnende Reaktion des Gegenübers sogar als diskriminierend empfindet (vgl. Krug 2001, 80). Um derartige Missverständnisse zu vermeiden, sollten Kinder mit Sehbeeinträchtigungen im schulischen Unterricht stets dazu ermuntert werden, „Sehprobleme mitzuteilen, spezifische Hilfsmittel einzusetzen und nötigenfalls um Hilfe zu bitten“ (Gruber/Ledl 2004, 150).

Blinde Menschen zeigen in kommunikativen Situationen typische Verhaltensweisen wie Vermeidung von Blickkontakt oder eine auffällige Schräghaltung des Kopfes (vgl. Lang/Thiele 2017, 12). Des Öfteren lassen sich auch stereotype Bewegungsmuster, sogenannte „Blindismen“ (Schaukeln, Wippen, Augenbohren) beobachten, die zumeist auf ein Bewegungsdefizit zurückzuführen sind (vgl. Gruber/Ledl 2004, 144). Derartige nonverbale Verhaltensmuster können dem Gegenüber zwar als unangemessen erscheinen, für blinde Menschen allerdings stellen sie einen wichtigen Regulationsmechanismus in stressigen Situationen dar. Sie dienen als Versuch, fehlende Reize zu ersetzen und so bestimmte Defizite der Wahrnehmung zu kompensieren (vgl. Hammer 2002b, 142f). Insofern sind derartige Bewegungs- und Verhaltensmuster nicht als sinnlose, stereotype Aktivitäten zu werten, sondern vielmehr als individuelle Lösungsstrategien (vgl. Walthes 2014, 109).

Aufgrund der fehlenden oder eingeschränkten visuellen Wahrnehmung müssen blinde und sehbehinderte Menschen zur Aufnahme nonverbaler Informationen verstärkt ihre anderen Sinne oder ihr verbliebenes Sehvermögen einsetzen. Aus pädagogischer Sicht sind daher entsprechende Fördermaßnahmen zur Sensibilisierung der Sinneswahrnehmung vor allem im auditiven und taktilen Bereich so früh als möglich zu beginnen, mit dem Ziel „auf eine Verbesserung der höheren psychischen Wahrnehmungsleistungen wie Diskrimination, Identifikation oder Interpretation von Reizen [...]“ (Gruber/Ledl 2004, 143). Zudem können verbale Ressourcen und individuelle Strategien dazu beitragen, die Bedeutungen von taktil oder auditiv schwer erfassbaren Phänomenen zu vermitteln und auch zu verstehen. Das Wesentliche aber ist, dass sich die betroffenen Individuen vor Situationen mit besonderen Anforderungen nicht verschließen, sondern mögliche Probleme zu meistern versuchen. Denn nur eigene Erfahrungen können zur Stärkung von Selbstbewusstsein und Selbstsicherheit beitragen, was sich wiederum auf selbstständiges Arbeiten und das kooperative Miteinander auswirken kann (vgl. Hofer 2008, 50; 54).

### **5.3 Kommunikation und Interaktion**

Kommunikation und Interaktion werden im Alltagsverständnis zwar häufig synonym verwendet, dennoch ist die Bedeutung der beiden Begrifflichkeiten differenziert zu betrachten. Wie den vorangegangenen Ausführungen zu entnehmen ist, beinhaltet Kommunikation den Austausch, die Wahrnehmung und das Interpretieren von verbalen und nonverbalen Signalen (vgl. Krug 2001, 83). Hingegen „soll Interaktion im Sinne einer handelnden Reaktion verstanden werden“ (ebd.). Dies bedeutet, dass Mitteilungen verstanden und von den InteraktionspartnerInnen entsprechend rückgekoppelt werden. Die verbalen und nonverbalen Verhaltens- und Ausdrucksweisen bewirken dabei eine wechselseitige Beeinflussung und ermöglichen so ein aufeinander bezogenes Handeln. Dementsprechend lässt sich ein Dreischritt (Mitteilung/Information – Verstehen – Antwort) feststellen, der maßgebend ist für ein effizientes Kommunizieren in sozialen Interaktionen (vgl. Walther 2014, 184).

An dieser Stelle gewinnt das „Modell der menschlichen Kommunikation“ nach Watzlawick/Beavin/Jackson (2017) an Bedeutung. Anhand der fünf Axiome, die den AutorInnen zufolge zwischenmenschliche Kommunikation charakterisieren, wird der zuvor

beschriebene Kommunikationsablauf nachgezeichnet (siehe Abbildung 5) und anschließend diskutiert.

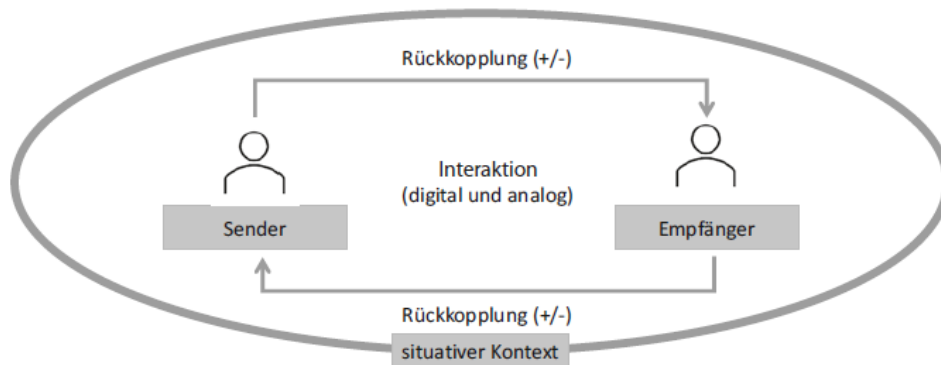


Abbildung 5: Kommunikationsmodell nach Watzlawick (zit. nach Lubienetzki/Schüler-Lubienetzki 2016, 12)

„Man kann nicht nicht kommunizieren“ (Watzlawick/Beavin/Jackson 2017, 60; Hervorhebung im Original).

Das erste Axiom verdeutlicht, dass die KommunikationspartnerInnen in einem kontinuierlichen Interaktionsaustausch stehen, wobei eine gegenseitige Beeinflussung durch verbale und nonverbale Gesprächsinhalte stattfindet. Mimik oder Gestik, Tonfall oder Redegeschwindigkeit, ja sogar Schweigen sind wesentliche Bestandteile jeder Kommunikation. In einem bestimmten Kontext spielt jegliches Verhalten oder Nichtverhalten Mitteilungscharakter und erfordert eine Reaktion des Gegenübers (vgl. ebd., 58f). Es ist also unmöglich, nicht zu kommunizieren oder anders ausgedrückt: „Man kann sich nicht nicht verhalten“ (ebd., 58; Hervorhebung im Original).

„Jede Kommunikation hat einen Inhalts- und einen Beziehungsaspekt [...]“ (ebd., 64; Hervorhebung im Original).

Das zweite Axiom verdeutlicht, dass Kommunikation sowohl vom Informationsaustausch als auch vom Beziehungsgehalt zwischen den InteraktionspartnerInnen bestimmt wird. Eine Mitteilung enthält nicht nur den Inhalt, also eine Information, sondern auch den Hinweis darauf, wie diese vom Gegenüber verstanden werden soll. Insofern definiert jede Mitteilung auch, wie der/die SenderIn die Beziehung zwischen sich und seinem/seiner KommunikationspartnerIn sieht. Dies kann sich in Zuneigung wie auch Ablehnung zeigen. Allerdings ist festzuhalten, dass Beziehungen selten bewusst definiert werden, aber deutliche Auswirkungen auf das Interaktionsgeschehen ausüben. So wird eine ablehnende

Haltung gegenüber dem/der GesprächspartnerIn auf eine konfliktreiche Beziehung hinweisen, womit der Inhaltsaspekt an Bedeutung verliert (vgl. ebd., 61ff).

Im Idealfall wird zwischen den KommunikationspartnerInnen sowohl auf der Inhaltsebene als auch auf der Beziehungsebene Einigkeit herrschen (vgl. ebd., 94).

*„Die Natur einer Beziehung ist durch die Interpunktion der Kommunikationsabläufe seitens der Partner bedingt“* (ebd., 69f; Hervorhebung im Original).

Das dritte Axiom vertieft den Beziehungsgehalt einer Mitteilung insofern, als ihr die Beziehungsstruktur der „Interpunktion von Ereignisfolgen“ (ebd., 65) zugrunde gelegt werden muss. Dies bedeutet, dass jede Mitteilung gleichzeitig Reiz, Reaktion und Verstärkung ist. Der Kommunikationsverlauf wird hierbei kontinuierlich von wechselseitigen Verhaltensketten bestimmt, wobei beide Personen der Überzeugung sind, die richtige Nachricht zu senden. Beispielsweise wird die Mitteilung der Person A einen Reiz auf Person B ausüben, die ihrerseits auf diese Mitteilung reagieren muss und somit eine Verstärkung bei Person A bewirkt, da diese wiederum eine Nachricht an Person B übermitteln muss. Sowohl Person A als auch Person B interpretieren ihr eigenes Verhalten als Reaktion auf das Verhalten des anderen (vgl. ebd., 65ff). Das bedeutet, dass dieser Dreischritt stets auf Ursache und Wirkung beruht und sich kreisförmig wiederholt (vgl. ebd., 53f). Dabei ist irrelevant, ob die Interpunktion gut oder schlecht ist. Allerdings zeigen sich Beziehungskonflikte häufig aufgrund kultureller Unterschiede, da jedem Kulturkreis eigene Interpunktionsweisen zugrunde liegen (vgl. ebd., 66).

*„Menschliche Kommunikation bedient sich digitaler und analoger Modalitäten [...]“* (ebd., 78; Hervorhebung im Original).

Im vierten Axiom geht es um die Art und Weise, wie eine Mitteilung auf Inhalts- und Beziehungsebene transportiert wird. Dabei wird zwischen digitalen und analogen Modalitäten unterschieden. Die digitale Kommunikation bezieht sich auf den Sachinhalt, dessen Bedeutung mittels Wörter, Buchstaben oder Zahlen eine eindeutige Interpretation zulässt. Hingegen die analoge Kommunikation nonverbal (Mimik, Gestik, Körpersprache) erfolgt und aufgrund ihrer Doppeldeutigkeit nur in einer Ähnlichkeitsbeziehung zum Informationsgegenstand steht. Beispielsweise kann ein Lächeln Zuwendung aber auch Abneigung ausdrücken sowie Zurückhaltung als Taktik oder Gleichgültigkeit ausgelegt

werden kann. Entsprechend der individuellen Interpretation wird sich das Verhalten auf der Beziehungsebene auswirken und den weiteren Kommunikationsverlauf bestimmen. Daraus wird ersichtlich, dass eine erfolgreiche Kommunikation von der Stimmigkeit zwischen der analogen und digitalen Übermittlung einer Information abhängt. Ein Widerspruch würde unweigerlich zu Kommunikationsproblemen führen. Zudem ist anzunehmen, dass der Inhaltsaspekt digital übermittelt wird, hingegen der Beziehungsaspekt vorwiegend analog stattfindet (vgl. ebd., 71-77).

*„Zwischenmenschliche Kommunikationsabläufe sind entweder symmetrisch oder komplementär [...]“* (ebd., 81; Hervorhebung im Original).

Dem fünften Axiom zufolge lassen sich Interaktionen aufgrund von zwei Beziehungsformen festmachen. Sind beide KommunikationspartnerInnen nach Gleichheit und Verminderung von Unterschiedlichkeiten im Verhalten bestrebt, dann stehen sie in einer symmetrischen Beziehung zueinander. Stärken und Schwächen, Härte oder Güte werden dabei mit ähnlichen Reaktionen ausgetragen. Durch ihr spiegelbildliches Verhalten entsteht ein Zusammenspiel, das die Kommunikation fördert. Ergänzen sich hingegen die KommunikationspartnerInnen in ihren Unterschiedlichkeiten, dann stehen sie in einer komplementären Beziehung zueinander. Indem ein/eine GesprächspartnerIn die primäre und das Gegenüber die sekundäre Rolle einnimmt, ergibt sich ein Autoritätsverhältnis auf der Beziehungsebene. Dies bedeutet aber keineswegs, dass der/die scheinbar Stärkere dem/der Schwächeren diese Beziehungsform aufzwingt, sondern vielmehr stimmen sie in der Selbstdefinition über ihre Beziehung überein, sie bedingen sich gegenseitig. Komplementäre Beziehungen ergeben sich meist in gesellschaftlichen oder kulturellen Kontexten wie beispielsweise zwischen Eltern und Kindern oder LehrerInnen und SchülerInnen (vgl. ebd., 79f).

Störungen können auf beiden Beziehungsebenen auftreten. So wird die symmetrische Interaktion an Stabilität verlieren, wenn beide KommunikationspartnerInnen zu mehr als gleicher Gleichheit tendieren. Diese mehr oder weniger offenen Konflikte stehen im Widerspruch zu einer ausgewogenen Beziehung, in der sich die PartnerInnen in ihrem Sosein akzeptieren und sind Kennzeichen einer „symmetrischen Eskalation“. Störungen in einer komplementären Interaktion entstehen, wenn sich die KommunikationspartnerInnen in ihrem Verhalten nicht gegenseitig bestätigen. Dies bedeutet, dass die Selbstdefinition des

jeweiligen Gegenübers nicht verworfen, sondern entwertet wird, weshalb die Beziehung eine „starre Komplementarität“ erhält (vgl. ebd., 121f).

Im Idealfall wird sich die Interaktion sowohl auf symmetrischer wie auch komplementärer Ebene bewegen. Treten Störungen auf, so werden sich in einer tragfähigen Beziehung beide Formen gegenseitig stabilisieren können (vgl. ebd., 121)

#### **5.4 Fazit mit Blick auf die Zielgruppe der blinden Jugendlichen**

Wie den vorangegangenen Ausführungen zu entnehmen ist, findet Kommunikation stets auf Inhalts- und Beziehungsebene statt. Jedes der genannten Axiome postuliert die Beziehung der InteraktionspartnerInnen zueinander als bestimmend für den Kommunikationsverlauf. Verhaltensweisen und Ausdrucksformen (analoge Modalitäten) sind dabei jene Komponenten, die den Status der Beziehung zwischen den KommunikationspartnerInnen definieren und den Sachinhalt (digitale Modalitäten) einer Mitteilung weitgehend bestimmen.

Bezugnehmend auf die Zielgruppe der blinden Jugendlichen ist die Unmöglichkeit nicht kommunizieren zu können differenziert zu betrachten. Während für sehende KommunikationspartnerInnen das Wahrnehmen und Interpretieren von nonverbalen Gesprächsinhalten wohl kaum ein Problem darstellen dürfte, müssen blinde Jugendliche zur Aufnahme von nonverbalen Signalen auf andere Sinne zurückgreifen, um fehlende Reize zu ersetzen und Defizite in der Wahrnehmung zu kompensieren. Mitunter wird die Reaktion auf eine Mitteilung von stereotypen Verhaltensweisen (Blindismen) begleitet, die zu Irritationen auf der Beziehungsebene führen können. Während der/die blinde Jugendliche sein/ihr Verhalten als individuelle Lösungsstrategie in stressigen Situationen anwendet, könnte das Gegenüber die Reaktion als Hinweis darauf deuten, wie der/die Jugendliche die Beziehung zueinander sieht. Werden diese Unstimmigkeiten auf der Beziehungsebene nicht durch digitale/verbale Kommunikation bereinigt, so sind Kommunikationsprobleme vorprogrammiert. Zudem werden sich die Ungereimtheiten auf die wechselseitigen Verhaltensketten (Reiz-Reaktion-Verstärkung) entsprechend auswirken und die Interaktion weitgehend bestimmen, womit auch der Inhaltsaspekt der Mitteilung an Bedeutung verlieren wird. Allerdings ist zwischen Interaktionen mit engen Bezugspersonen und jenen mit Erstkontakten zu differenzieren. Wie Krug (2001) betont, ist die Bedeutung der



nonverbalen Kommunikation „besonders bei ersten Kontakten mit anderen Menschen sehr hoch. Bei längerem Kontakt verliert sie an Einfluss, da nun andere Faktoren, wie z.B. gemeinsame Interessen, Einstellungen etc. entscheidend sind. Der Eindruck einer Person tritt in den Hintergrund“ (ebd., 80).

An dieser Stelle sind die Eltern und LehrerInnen zu nennen, die jene vertrauten Bezugspersonen darstellen, mit denen die blinden Jugendlichen in einer komplementären Beziehung stehen. In der Interaktion übernehmen die Eltern/LehrerInnen die dominante Position, hingegen die blinden Jugendlichen die untergeordneten Rollen der Kinder/SchülerInnen einnehmen. Die Dominanz der Eltern/LehrerInnen wird sich vor allem in ihrer Erwartungshaltung gegenüber den blinden Jugendlichen äußern, die ihrerseits wiederum bestrebt sein werden, diesen Erwartungen zu entsprechen (siehe Unterkapitel 4.2.1). Insofern werden sich die KommunikationspartnerInnen in ihrem unterschiedlichen Verhalten ergänzen. Im Gegensatz dazu wird die Interaktion zwischen den blinden Jugendlichen und ihren FreundInnen symmetrisch verlaufen. Das beidseitige Bestreben nach einer ausgeglichenen Kommunikation wird vor allem in der Interaktion mit einem ebenfalls blinden Gegenüber gelingen, da beide Individuen ein ähnliches Verhalten aufzeigen und sich gegenseitig in ihrem Sosein bestätigen. In der Interaktion mit einem/einer sehenden KommunikationspartnerIn besteht die Gefahr einer symmetrischen Eskalation. Zum einen könnten Fehlinterpretationen seitens des/der Sehenden Reaktionen auslösen, in denen beide versuchen, sich gegenseitig zu übertreffen und so eine Instabilität der symmetrischen Beziehung bewirken. Zum anderen könnte die Interaktion auch einen komplementären Verlauf nehmen, wenn der/die GesprächspartnerIn, bedingt durch sein/ihr intaktes Sehvermögen, dem blinden Gegenüber seine/ihre Überlegenheit zum Ausdruck bringt. In einer vertrauten Beziehung werden beide Beziehungsformen zusammenwirken. Für die KommunikationspartnerInnen ist es außerdem „nicht nur wünschenswert, sondern sogar unerlässlich [...], sich in bestimmten Belangen symmetrisch, in anderen komplementär zu verhalten“ (Watzlawich/Beavin/Jackson 2017, 121).

Festzuhalten ist, dass Kooperation stets interaktiv ist (vgl. Kampmeier 2008, 74), weshalb kooperative Beziehungen ein gewisses Maß an Interaktionskompetenz voraussetzen. Verfügen blinde Jugendliche über die Fähigkeit mit anderen Personen in Interaktion zu

treten, so werden sie erkennen, wie ihr eigenes Handeln das Verhalten der InteraktionspartnerInnen beeinflusst. Sie werden befähigt sein, Rückschlüsse über Einstellungen, Erwartungen und Reaktionen des Gegenübers zu ziehen, mögliche Ursachen von Kontaktproblemen mit Sehenden zu erkennen und damit einen sicheren Umgang mit den Einstellungen und Verhaltensweisen der Sehenden erlangen (vgl. Krug 2001, 83).

## Empirischer Teil

### 6. Forschungsstand/Forschungslücke/Forschungsfrage

Bildungsübergänge sind in den vergangenen Jahrzehnten zu einem zentralen Thema in der Disziplin der Bildungswissenschaft geworden (vgl. Fasching 2017, 18). Entsprechend zeigt sich ein breit gefächertes Forschungsinteresse an der Bedeutung von institutionellen Übergangssituationen, wobei allerdings nur selten nach spezifischen Behinderungsarten differenziert wird. So liegt der Fokus vor allem auf inklusiven Bildungsübergängen vom Elementarbereich (Kindergarten) in den Primarbereich (Grundschule) (Albers/Lichtblau 2014; Albers/Lichtblau 2015; Henkel 2015; Fuchs 2016) und von der Sekundarstufe I in die Erwerbstätigkeit (Ginnold 2009; Fasching/Pinetz 2008; Fasching 2011; Mursec 2010; Haselberger 2010). Auch werden Übergänge von der Schule in die Hochschule (Rath 2000) sowie aus der Werkstatt für Behinderte in Ausbildung und Arbeit auf den allgemeinen Arbeitsmarkt (Doose 2005) thematisiert.

Empirische Arbeiten zu Übergängen von der SEK I in die SEK II lassen sich allerdings kaum finden. Dies mag, wie bereits einleitend ausführlich erläutert, auf die bislang noch unzureichende Umsetzung inklusiver Maßnahmen zurückzuführen sein, und zwar sowohl auf Strukturebene (institutionelle Voraussetzungen) als auch auf Prozessebene (Entwicklung von inklusiven Kulturen und Praktiken) (vgl. Makarowa 2017, 47), insbesondere aber in den Sekundarbereichen I und II der allgemeinbildenden höheren Schulen (vgl. Biewer 2011, 58).

Auch lassen sich im wissenschaftlichen Arbeitsbereich der inklusiven Pädagogik und in benachbarten Wissenschaftsdisziplinen bislang keine umfassenden Antworten zur Bedeutung partizipativer Kooperation in inklusiven Bildungsübergängen finden (vgl. Fasching/Felbermayr 2019, 308). Diesem Forschungsdefizit soll mit dem Forschungsprojekt „Kooperation für Inklusion in Bildungsübergängen“ entgegengewirkt werden. Mittlerweile liegen auch erste Ergebnisse zum Projekt vor (Schelch 2018; Visnovsky 2019).

Schelch (2018) beschäftigt sich mit der Erforschung partizipativer Kooperation im Übergangsplanungsprozess von der SEK I in die SEK II oder Beschäftigung der Jugendlichen mit Behinderung unter Einsatz eines Reflecting Teams. Die Autorin kommt zu dem Ergebnis,

dass Unterstützungsmaßnahmen für Menschen mit Behinderung, Sicherheit, Respekt, Autonomie und partizipative Kooperation in Abhängigkeit der Barrierefreiheit für die Jugendlichen im Übergang von größter Bedeutung sind. Zudem stellt sich der Einsatz des Reflecting Teams als innovative Methode zur Erforschung partizipativer Kooperation heraus (vgl. ebd., 192).

Visnovsky (2019) beleuchtet die Partizipation von Jugendlichen mit Behinderung im Übergang von der (Aus)Bildung in den Beruf. Im Fokus stehen Aspekte der Unterstützung in einem Gruppengespräch mit Jugendlichen mit Behinderung unter Anwendung eines Reflecting Teams. Die Autorin zeigt auf, dass der soziale Umgang im Hinblick auf Leistung, Zeit, Beeinträchtigung und Verantwortung für die Jugendlichen im Übergang den größten Stellenwert einnimmt (vgl. ebd., o. S.).

Fasching/Felbermayr/Zitter (2020) erforschen partizipative Kooperationserfahrungen von Jugendlichen im Übergang von der Schule in den regulären Arbeitsmarkt. Die Autorinnen zeigen auf, dass die Jugendlichen partizipative Kooperation in inklusiven Settings erfahren, wobei die Unterstützung in der Peergroup und von professionellen UnterstützerInnen wie auch eine gemeinsame kommunikative Basis und ausreichende zeitliche Ressourcen wesentliche Aspekte darstellen (vgl. ebd., 445).

Da die vorliegende Masterarbeit im Rahmen des Forschungsprojekts verfasst wird, sollen die bislang nur wenig beforschten Kooperationserfahrungen der Jugendlichen mit Behinderung dargelegt werden. Die Untersuchung fasst hierbei die ProbandInnen enger und bezieht sich ausschließlich auf die subjektiven Kooperationserfahrungen von blinden Jugendlichen im Übergang in die weitere (Aus)Bildung im Bundes-Blindenerziehungsinstitut Wien.

Bezugnehmend auf den Übergang in eine sonderpädagogische Bildungseinrichtung mit dem Förderschwerpunkt Sehen lässt sich auch nach eingehender Recherche keine geeignete Literatur finden. Die meisten Studien beziehen sich auf die integrative Beschulung und Ausbildung im Regelschulbereich (Schneemann/Stössel 2010; Rehfuss 2008). Auf die Beschulung unter ausschließlich blinden jungen Menschen wird hier kein Bezug genommen wie auch Bildungsübergänge außer Acht gelassen werden.

Die Studie „Ein-Blicke in die Lebenswelten von Menschen mit Blindheit“ (Schloffer 2005) behandelt zumindest einen Teilaspekt zur vorliegenden Masterarbeit. Im Fokus stehen unter anderem die integrative und segregative Beschulungsform mit Internatsunterbringung. Die Autorin resümiert, dass die integrative Beschulung generell bevorzugt wird, es aber auch Gründe gibt, die für den Besuch einer Blindenschule sprechen würden. „Die Spezialschule mit Internatsunterbringung fördert die Loslösung von zuhause, die integrative Beschulung fördert soziales Lernen. Beide Beschulungsformen haben somit Daseinsberechtigung“ (ebd., o. S.). Wenn auch die Internatserfahrungen aufgrund des Getrenntseins vom familiären Umfeld von Empfindungen der Fremdbestimmtheit bis hin zu Lernproblemen begleitet werden, würden dennoch zwei der sechs interviewten Personen den Besuch einer Blindenschule bevorzugen, mit der Begründung, dass das Leben im Internat die geistige Reife begünstige und eine größere Resistenz und Robustheit bewirke (vgl. ebd.).

Diese Studie thematisiert zwar die schulische und berufliche Bildung von blinden Menschen, jedoch finden auch hier Bildungsübergänge keine Berücksichtigung. Zudem dürfte sie an Aktualität eingebüßt haben, da sich die strukturellen Bedingungen in sonderpädagogischen Bildungseinrichtungen im Sinne der UN-Konvention (2016) mittlerweile verändert haben.

Nach intensiver Literaturrecherche in wissenschaftlichen Bereichen der inklusiven Pädagogik wie auch in benachbarten Disziplinen lässt sich feststellen, dass das Forschungsinteresse viele Lebensbereiche von blinden Menschen in den Blick nimmt. Jedoch beziehen sich die Fachdiskussionen im schulischen Kontext primär auf die integrative/inklusive Beschulung von blinden Kindern und Jugendlichen. Weder hinsichtlich einer Beschulung oder Ausbildung unter ausschließlich blinden jungen Menschen, wie diese die Zielgruppe der vorliegenden Masterarbeit im Bundes-Blindenerziehungsinstitut erfährt, noch bezugnehmend auf Kooperationserfahrungen, die blinde Jugendliche an Bildungsübergängen machen, lässt sich bereits vorhandene Literatur finden.

Aufgrund des dargelegten Forschungsstandes und der daraus resultierenden Forschungslücke wird folgende Forschungsfrage formuliert:

*„Inwiefern erleben blinde Jugendliche Kooperationserfahrungen mit ihren Familien, FreundInnen und Professionellen während ihrer (Aus)Bildung im Bundes-Blindenerziehungsinstitut?“*

## **7. Methodologisches Vorgehen**

Den Ausgangspunkt der Masterarbeit bildet das empirische Material von zwei Intensive Interviews, die im Rahmen des FWF-Forschungsprojekts „Kooperation für Inklusion in Bildungsübergängen“ an der Universität Wien erhoben wurden. Diese gilt es, als Sekundäranalyse aufzuarbeiten und in die entstehende Masterarbeit einzubinden. Die Aufarbeitung und Auswertung der beiden Interviews erfolgt im Rahmen der qualitativen Forschungstradition der Grounded Theory Methodologie (GTM) nach Charmaz (2014).

Nach einer kurzen Einführung in das Konzept von Intensive Interviews werden forschungsethische Überlegungen zur Interviewführung dargelegt. Des Weiteren wird ein Einblick in die Theorie der klassischen Grounded Theory und deren konstruktivistischen Weiterentwicklung nach Charmaz gegeben. Im Anschluss daran erfolgt die Generierung der Daten nach der konstruktivistischen GTM. Es wird der Forschungsprozess nachgezeichnet, beginnend mit den Kodierschritten des Initial und Focused Codings über die Bildung und Beschreibung der Kategorien, der Auswertung der Interviews bis hin zur Interpretation der Ergebnisse und der Formulierung der Hypothesen.

### **7.1 Intensive Interview**

„Intensive interviewing has become the most common source of qualitative data, and many grounded theorists rely on it“ (Charmaz 2014, 18). Das Konzept der Intensive Interviews stammt von Charmaz (2014). Hierbei kommen in erster Linie die befragten Personen zu Wort, die ihre Erfahrungen in Bezug auf das Forschungsthema schildern. Sie erzählen und reflektieren ihre Gedanken, während die interviewende Person zuhört und aus dem Erzählten lernt. Die Interviewleitfäden sind dabei flexibel anzusehen und nicht strikt zu befolgen, um auf die interviewte Person besser eingehen zu können (vgl. Fasching/Felbermayr 2019, 311). Im Gegensatz zu quantitativen Interviews ist hier essenziell, dass die interviewte Person das gesamte Interview leiten kann und die interviewende Person sich gegebenenfalls anpasst (vgl. Charmaz 2014, 57).

Intensive Interviews vereinen Flexibilität und Kontrolle, sie öffnen einen Raum für Ideen und Probleme und schaffen Möglichkeiten diesen zu folgen (vgl. ebd., 58f).

## 7.2 Forschungsethische Überlegungen

Wenn Menschen mit Behinderung TeilnehmerInnen einer Forschungsarbeit werden, bedeutet dies, „dass 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 u.a. 2012; zit. nach Fasching/Felbermayr/Hubmayer 2019, 180). Deshalb ist ein sensibles und rücksichtsvolles Vorgehen bei der Interviewführung mit Menschen mit Behinderung essenziell. Bevor ein Interview überhaupt stattfinden kann, ist das Einverständnis der Teilnehmerinnen einzuholen und die Interviewsituation ausführlich darzulegen. Neben einer eingehenden Vorstellung sollen die Vorgespräche dazu genutzt werden, gegenseitiges Vertrauen und Respekt aufzubauen. Zudem sollte die interviewte Person darüber informiert werden, dass die persönlichen Daten anonymisiert und nach Abschluss der Forschung sicher verwahrt werden (vgl. Buchner 2008).

Der Ort des Interviews kann grundsätzlich frei gewählt werden. Allerdings ist die Entscheidung der zu interviewenden Person zu überlassen. Idealerweise wird die Interviewführung in einer alltäglichen und vertrauten Umgebung stattfinden. Die Kommunikation sollte seitens der interviewenden Person ein hohes Maß an Spontaneität, Aufgeschlossenheit und Einfühlungsvermögen zeigen. Zudem sollte der Leitfaden zum Interview nicht streng verfolgt, sondern eher flexibel gehandhabt werden. Das Wesentliche dabei ist, die Fragen in einfacher Sprache zu stellen und den zu interviewenden Personen genügend Zeit für Überlegungen und Antworten zu geben (vgl. ebd.).

## 7.3 Klassische Grounded Theory

Die Anfänge der Grounded Theory gehen auf Strauss und Glaser zurück. Die beiden Autoren veröffentlichten in den 1960er Jahren das Werk „The Discovery of Grounded Theory,“ welches von Anbeginn für die qualitative Sozialforschung von großer Bedeutung ist. Heute ist die Grounded Theory ein sehr weit verbreitetes Verfahren der qualitativ-interpretativen Sozialforschung (vgl. Strübing 2008, 7), wie nachfolgendes Zitat zum Ausdruck bringt.

„Anselm Strauss und Juliet Corbin (1994) stellen fest, dass die GTM zu einer allgemeinen Methode geworden ist. Sie definieren eine allgemeine Methode anhand zweier Hauptmerkmale: Sie ist 1. für Untersuchungen in unterschiedlichen Gegenstandsbereichen

und Disziplinen anwendbar, und sie bietet 2. eine Möglichkeit über Daten nachzudenken und sie auf eine Weise zu konzeptualisieren, die die Entwicklung neuer analytischer Verfahren erlaubt. Dies beinhaltet, dass der Modus, wie Daten befragt werden, über Untersuchungen in breit gefächerten Gegenstandsbereichen hinweg gleich bleibt.“ (Charmaz 2011, 181)

Das Alleinstellungsmerkmal der Grounded Theory ist ihre Interaktivität. Dies bedeutet, dass die Datenerhebung, die Datenanalyse und die Theoriebildung parallel, also gleichzeitig verlaufen und das Ende dieser Prozesse offen bleibt (vgl. Strübing 2008, 14f).

Zum einen stellt die Grounded Theory eine Sammlung von Vorschlägen dar, die für qualitative Forschungen Verwendung finden kann (vgl. ebd., 7). Zum anderen sind Arbeitsschritte wie das Kodieren oder das Schreiben von Memos wiederum unerlässlich. Durch die intensive Auseinandersetzung mit dem Datenmaterial während des Kodierens lassen sich Konzepte erkennen und entwickeln (vgl. ebd., 17ff). Der Prozess des Kodierens gliedert sich in das offene, axiale und selektive Kodieren. Während das offene Kodieren darauf abzielt, die Daten erstmals aufzubrechen, handelt es sich bei dem axialen Kodieren um das Erkennen von Zusammenhängen und Beziehungen, die bereits das eine oder andere Konzept darstellen lassen. Im selektiven Kodieren werden die Konzepte erneut aufgegriffen, um die Beziehungen zu den Kernkategorien zu erörtern (vgl. ebd., 20).

Im Jahr 1990 kam es allerdings zum Bruch zwischen Glaser und Strauss, da die Grounded Theory durch unterschiedliche Richtungen beeinflusst wurde (vgl. ebd., 65). Strauss und Corbin schließen sich dem Pragmatismus an (vgl. ebd., 38). Während für Strauss der Dreiklang von Induktion, Deduktion und Verifikation von großer Bedeutung ist (vgl. ebd., 73), verfolgt Glaser die Grounded Theory aus einer kritisch-rationalistischen Orientierung. Demnach ist für ihn der ständige Vergleich das zentrale Kriterium der Grounded Theory (vgl. ebd., 67f).

#### **7.4 Konstruktivistische Grounded Theory Methodologie**

Charmaz sieht die GTM als „ein Dach, unter dem verschiedene Varianten, Schwerpunkte und Richtungen – und Möglichkeiten, über Daten nachzudenken – Platz haben“ (Charmaz 2011, 182). Die Autorin begreift die Grounded Theory nicht als eine Methode, sondern als eine ganze Reihe an Methoden, welche den Forschenden als Ankerpunkt dienen, darüber zu



debattieren und über die qualitative Forschung zu diskutieren, mit dem Ziel, Wissen zu produzieren (vgl. ebd.).

Die konstruktivistische Grounded Theory nach Charmaz orientiert sich an der klassischen Grounded Theory nach Strauss/Glaser und Corbin, allerdings wurde sie um den Aspekt des Konstruktivismus erweitert. „We construct research processes and products, but these constructions occur under pre-existing structural conditions, arise in emergent situations, and are influenced by the researcher’s perspectives, privileges, positions, interactions, and geographical locations” (Charmaz 2014, 240). Damit wird deutlich, dass der Forschungsprozess kein neutraler Akt ist, sondern immer durch eine Menge unterschiedlicher Aspekte beeinflusst wird. In den meisten Forschungen wird dies jedoch vollkommen außer Acht gelassen (vgl. ebd., 239f). Diese Aspekte sind geprägt von strukturellen und emergenten Bedingungen, die „[...] von den Perspektiven, Privilegien, Positionen, Interaktionen und geografischen Standorten der Forscher/innen beeinflusst [werden]“ (Charmaz 2011, 184).

“People create documents for specific purposes and they do so within social, economic, historical, cultural, and situational contexts. The genre and specific form of a document as well as any written text in it draw on particular views and discourses” (Charmaz 2014, 46). Die Autorin betont, dass KonstruktivistInnen wissen, dass demnach die Forschung keine neutrale Handlung ist (vgl. Charmaz 2011, 184).

„Gegenwärtige VertreterInnen der Grounded-Theory-Methodologie unterscheiden sich in Bezug auf 1. Epistemologische Zugehörigkeit, 2. Methodologische Strategien, die die GTM begründen, 3. Annahmen darüber, was ‚Theorie‘ bedeutet und 4. Konzeptuelle Richtungen“ (ebd., 189; Hervorhebung im Original). Dabei schließt sich Charmaz den Aspekten der methodologischen Strategien und Annahmen über die Theorie an. „Grounded theory gives you focus and flexibility. This method offers the tools for conducting successful research. Grounded theory strategies will help you get started, stay involved, and finish your project“(Charmaz 2014, 3).

#### **7.4.1 Theoretisches Sampling/Theoretische Sättigung**

Die Grounded Theory Methodologie kann als eine interaktive Methode verstanden werden, da während der Datenerhebung und des analytischen Prozesses Interaktionen stattfinden (vgl. Charmaz 2011, 191). “[...] We start with gathering data and end by writing our analysis

and reflecting on the entire process. [...] Grounded theorists stop and write whenever ideas occur to them” (Charmaz 2014, 17).

So können die Forschenden während des gesamten Forschungsprozesses immer wieder in das Forschungsfeld zurückkehren, um weiteres Datenmaterial zu erheben. Demnach werden nicht alle Daten zu einem Zeitpunkt erhoben, sondern die erhobenen Daten werden ständig miteinander verglichen (vgl. ebd., 41).

“A grounded theory emphasis on comparative methods leads ethnographers 1) to compare data with data systematically from the beginning of the research, not after all the data are collected, 2) to compare data with emerging categories, and 3) to demonstrate relations between concepts and categories.” (ebd.)

Die theoretische Sättigung bezieht sich auf die erstellten Kategorien. Erscheinen die Kategorien noch etwas dünn und lückenhaft, so sind diese noch nicht gesättigt. Dies bedeutet, dass an den Stellen, die unvollständig erscheinen, erneut Datenmaterial erhoben wird. Die Forschenden begeben sich also wieder in das Forschungsfeld und versuchen weitere Daten zu erheben, um eventuelle Lücken in den Kategorien zu füllen. Dieser Vorgang sollte so lange wiederholt werden, bis keine weiteren neuen Erkenntnisse vonnöten sind und die Kategorien sowie ihre Zusammenhänge vervollständigt und gesättigt sind (vgl. Charmaz 2014, 192f). „You conduct theoretical sampling by sampling to develop the properties of your categories until no new properties emerge” (ebd., 193).

#### **7.4.2 Kodieren des Materials/Analyse der Daten**

Der Prozess des Kodierens vollzieht sich im Initial, Focused und Axial Coding. Da in dieser Arbeit auf das Axial Coding verzichtet wird, werden im Folgenden nur die beiden erstgenannten Kodierschritte näher ausgeführt.

##### **7.4.2.1 Initial Coding**

Das Initial Coding beschäftigt sich damit, Wörter, Zeilen, Segmente und besondere Vorkommnisse genau zu analysieren und diese mittels eines Codes festzuhalten (vgl. Charmaz 2014, 109). Es handelt sich dabei um einen interaktiven Prozess, wobei ein Text nicht nur gelesen, sondern tiefer in das Material eingetaucht wird. Es muss eine intensive Auseinandersetzung mit dem Datenmaterial stattfinden, denn nur so kann die Welt der interviewten Personen auch tatsächlich verstanden werden (vgl. ebd., 116).

Bei jedem Schritt des Kodierens werden Kategorien gebildet, die das Material an einer Stelle mit einem Wort zusammenfassen. Die verwendeten Codes sollten nach Möglichkeit Verben sein, um das Material aktiv darzustellen. So wird der Inhalt der Interviews in kurzen Wörtern zusammengefasst und es entsteht ein Überblick über die Daten (vgl. ebd., 115f).

Charmaz betont: „[...] we choose the words that constitute our codes. Thus we define what we see as significant in the data and describe what we think is happening“ (ebd., 115). Die gewählten Codes widerspiegeln demnach die eigene Interpretation der Zeilen aus Sicht der Forschenden.

Zudem sollte das Kodieren möglichst spontan und schnell erfolgen, um einen neuen Überblick über das Material zu bekommen (vgl. ebd., 118). Kodiert werden kann “word-by-word”, “line-by-line” oder “incident-with-incident”. Dies bedeutet, dass jedes Wort entweder einzeln kodiert wird, was sinnvoll ist, wenn es um eine linguistische Forschung geht. Bei einem Vorgang von Zeile zu Zeile wird jeder Zeile eigens ein Code zugewiesen. Oder das Kodieren erfolgt von Absatz zu Absatz (vgl. ebd., 124).

#### **7.4.2.2 Focused Coding**

Im Focused Coding wird mit den zuvor erstellten Initial Codes weitergearbeitet. Es werden die aussagekräftigsten oder häufigsten Initial Codes wiederaufgenommen und das gesamte Material erneut durchgearbeitet. „Focused coding means using the most significant and/or frequent earlier codes to sift through and analyze large amounts of data“ (Charmaz 2014, 138). Durch das Vergleichen der Codes untereinander und mit dem Datenmaterial entstehen neue analytische Ideen, weshalb die Codes verfeinert werden können. Focused Codes bringen bereits die theoretische Richtung des Datenmaterials zum Vorschein (vgl. ebd., 138ff).

#### **7.4.3 Memo-Writing**

Der gesamte Forschungsprozess sollte vom Schreiben der Memos begleitet sein. So können unterschiedliche Ideen oder Auffälligkeiten festgehalten werden, die zu einem späteren Zeitpunkt wichtig sein könnten. „Memos catch your thoughts, capture the comparisons and connections you make, and crystallize questions and directions for you to pursue“ (Charmaz 2014, 162). Damit bietet das Schreiben von Memos einen interaktiven Raum, um über

Kodes, Ideen und das Material nachzudenken und eventuelle Zusammenhänge herauszufinden, die für die Kategorienbildung hilfreich sind (vgl. ebd., 162f).

Nach Charmaz lassen sich Memos auf zwei Arten schreiben. Einerseits das sogenannte „Clustering“ und andererseits das „Freewriting“. Die Methode des Clustering eignet sich besonders gut für den Einstieg. Es geht darum, sich mittels einer Grafik einen Überblick über das gesamte Datenmaterial zu verschaffen und somit binnen kurzer Zeit Zusammenhänge zwischen den Kategorien herauszufinden. Darauf aufbauend bietet sich das Freewriting an. Hierbei sollten für etwa acht bis zehn Minuten, handschriftlich oder am Computer, alle Ideen zum Datenmaterial festgehalten werden. Grammatik, Satzzeichen oder Logik hinter diesen Ideen spielen dabei keine Rolle. Das Wesentliche ist, die Gedanken zu einem bestimmten Thema festzuhalten (vgl. ebd., 184ff).

Beide Methoden sind für die Kategorienbildung äußerst hilfreich. Zum einen werden erste Ideen und Zusammenhänge dargestellt, zum anderen können Focused Codes leichter zu Kategorien weiterentwickelt werden. Die gebildeten Kategorien können mehrere Focused Codes zusammenfassen und ergeben so einen Überblick über Ideen, Vorgänge oder Ereignisse (vgl. ebd., 188f).

## **7.5 Erhebung des Datenmaterials**

Nach dem Transkribieren und Anonymisieren der Interviews konnte mit dem Prozess des Kodierens begonnen werden. Das Kodieren wurde ohne Hilfe einer Computersoftware in manueller Weise durchgeführt. So mussten die Transkripte in ausgedruckter Form durchgearbeitet und handschriftliche Kodes neben jeder Zeile festgehalten werden. Diese Vorgehensweise stellte einen aufwändigen und langwierigen Prozess dar. Zur besseren Übersicht wurden die handschriftlichen Kodes tabellarisch am Computer festgehalten. Um die Kodes miteinander zu vergleichen, Verbindungen und Beziehungen herauszuarbeiten, wurden diese zunächst ausgedruckt, ausgeschnitten und auf einer großen freien Fläche aufgelegt. Dies ermöglichte, die Kodes zu ordnen, Zusammenhänge zu erkennen und die Kategorienbildung zu erstellen.

### 7.5.1 Initial Coding

Um die entstandenen Codes aus dem Initial Coding übersichtlich darzustellen, wurde eine Tabelle mit drei Spalten angelegt. Die erste Spalte beinhaltet die Nummerierung der Codes, wobei der Buchstabe „a“ Codes aus dem Interview mit Amisa Polo und der Buchstabe „b“ Codes aus dem Interview mit Fiffi Ficus kennzeichnet. Die zweite Spalte beinhaltet den jeweils erstellten Initial Code und die dritte Spalte die Zeilennummer, für die der Code vergeben wurde. Insgesamt wurden 300 Initial Codes für beide Interviews vergeben, 145 für das Interview mit Amisa Polo und 155 für das Interview mit Fiffi Ficus. So konnte ein grober Überblick über die Themen beider Interviews erlangt werden.

Im Folgenden werden die ersten zehn Initial Codes (siehe Tabelle 1 und 2) dargestellt.

Nummer	Initial Code	Zeilennummer
1a	„Volksschule“	222
2a	Wenig Erinnerung an Kindergarten	225
3a	Anfänglich normale Sehkraft im Kindergarten	226
4a	Beginn der Sehschwäche	227
5a	Unterstützung bereits im Kindergarten	227
6a	Besuch der Blindenschule	228
7a	„Volksschule“	229
8a	Lernen der Brailleschrift	230
9a	Keine Akzeptanz für Blindheit	230
10a	Verbesserung für die Akzeptanz von Blindheit	231

*Tabelle 1: Initial Coding Amisa Polo*

Nummer	Initial Code	Zeilennummer
1b	Achtzehn Jahre alt	143
2b	Aktuell in Ausbildung	148
3b	Modul Gartenarbeit	150-151
4b	Baumstamm aushöhlen	153
5b	Handwerkliche Arbeit	155-157
6b	Löcher bohren	159
7b	Pflanzen setzen	161
8b	Ausgehöhlter Baumstamm	163
9b	Pflanzschüssel	169
10b	Einsetzen	171

*Tabelle 2: Initial Coding Fiffi Ficus*

### 7.5.2 Focused Coding

Für das Focused Coding wurde mit den erstellten Initial Codes weitergearbeitet. Um den Prozess übersichtlich zu halten, wurden einige interessante Themengebiete aus dem Interviewmaterial ausgewählt, denen die Initial Codes zugeordnet werden konnten. Die Themen Unterstützung/Hilfe, Probleme/Schwierigkeiten, Schule/Ausbildung, Behinderung, Familie/FreundInnen/Professionelle, Freizeit und Beruf stellten bereits erste Ideen für die spätere Kategorienentwicklung dar. Die Initial Codes wurden ausgedruckt, ausgeschnitten und den unterschiedlichen Themenbereichen auf einer freien Fläche zugeordnet. Damit konnte das Interviewmaterial übersichtlich gestaltet werden (siehe Abbildung 6).



Abbildung 6: Übersicht - Interviewmaterial (eigene Darstellung)

Wie aus der Abbildung hervorgeht, konnten mitunter zwei oder mehrere relevante Initial Codes zu einem Focused Code zusammengefasst werden. Letztendlich entstanden 31 Focused Codes, mit denen weitergearbeitet werden konnte (siehe Tabelle 3).

1. Anfänglich starkes Heimweh, weshalb möglichst viel Zeit zu Hause verbracht wurde
2. Eltern stehen mit Rat zur Seite und sprechen Empfehlungen/Wünsche aus
3. Spielen mit Verwandten oder Treffen mit Tante
4. Jugendcoach ist eine wichtige Unterstützung für die Jugendlichen

<b>5.</b> Unterstützung durch die Eltern
<b>6.</b> Große Unterstützung durch FreundInnen
<b>7.</b> Unterstützung durch Gespräche mit Professionellen
<b>8.</b> Akzeptanz für Blindheit stellte sich erst nach längerer Zeit ein
<b>9.</b> Umgang mit dem Computer mit Sprachausgabe und die Brailleschrift erlernt
<b>10.</b> Durch die Blindheit werden Einschränkungen erlebt, welche Hilfe durch andere Personen bedürfen
<b>11.</b> Wunsch sich mit Psychologie/Psychotherapie zu beschäftigen
<b>12.</b> Großes Interesse für Technik und mehr davon zu lernen
<b>13.</b> Viele Unternehmungen in der Freizeit
<b>14.</b> Telefonistenausbildung als Übergangsjahr
<b>15.</b> Wunsch als Psychologe/Psychotherapeut zu arbeiten
<b>16.</b> Wunsch einen guten Teilzeitberuf zu finden, um trotzdem Freizeit zu haben
<b>17.</b> Bereits mehrere Praktika absolviert
<b>18.</b> Wunsch eine Firma zu gründen, die Technik Produkte/Betriebssysteme herstellt
<b>19.</b> Handwerkliche Arbeit/Ausbildung in verschiedenen Modulen (Korbflechten, Holz, Filz, Metall, Bürsten- und Pinselmacherei, Gartenarbeit und Glas)
<b>20.</b> Nach Stadt A gekommen um Orientierungsklasse für Bürovorbereitungen als Pause vor der höheren Schule A zu besuchen
<b>21.</b> Nach Schnupperwoche Entscheidung für Höhere Schule A gefallen
<b>22.</b> Kenntnisse im Umgang mit dem Computer waren eine Hilfe für höhere Schule A
<b>23.</b> Leben im Internat und Betreuung gefallen sehr gut
<b>24.</b> Maximal acht SchülerInnen in einer Klasse
<b>25.</b> Heimweh wurde weniger
<b>26.</b> In Stadt A nur schulische FreundInnen
<b>27.</b> Große Umstellungsschwierigkeiten in den ersten beiden Jahren
<b>28.</b> Angst vor schweren Schularbeiten und schlechten Noten brachten psychische und physische Probleme
<b>29.</b> Nur Schule in Stadt A abschließen und dann zurück nach Stadt B
<b>30.</b> Hauptschulabbruch in Betracht gezogen
<b>31.</b> „Schulmüde“

Tabelle 3: Focused Codes

### 7.5.3 Kategorienbildung und Beschreibung der Kategorien

Anhand der erstellten Focused Codes konnte mit der Kategorienbildung begonnen werden. Es bedurfte einer oftmaligen Überarbeitung, bis die Kategorien schlussendlich stimmig erschienen und ihr Inhalt gesättigt war.

Die so entwickelten Kategorien (eine Kernkategorie und fünf Schlüsselkategorien) sowie die ihnen zugeordneten Focused Codes werden in nachfolgender Grafik (Abbildung 7) aufgezeigt und anschließend näher ausgeführt.

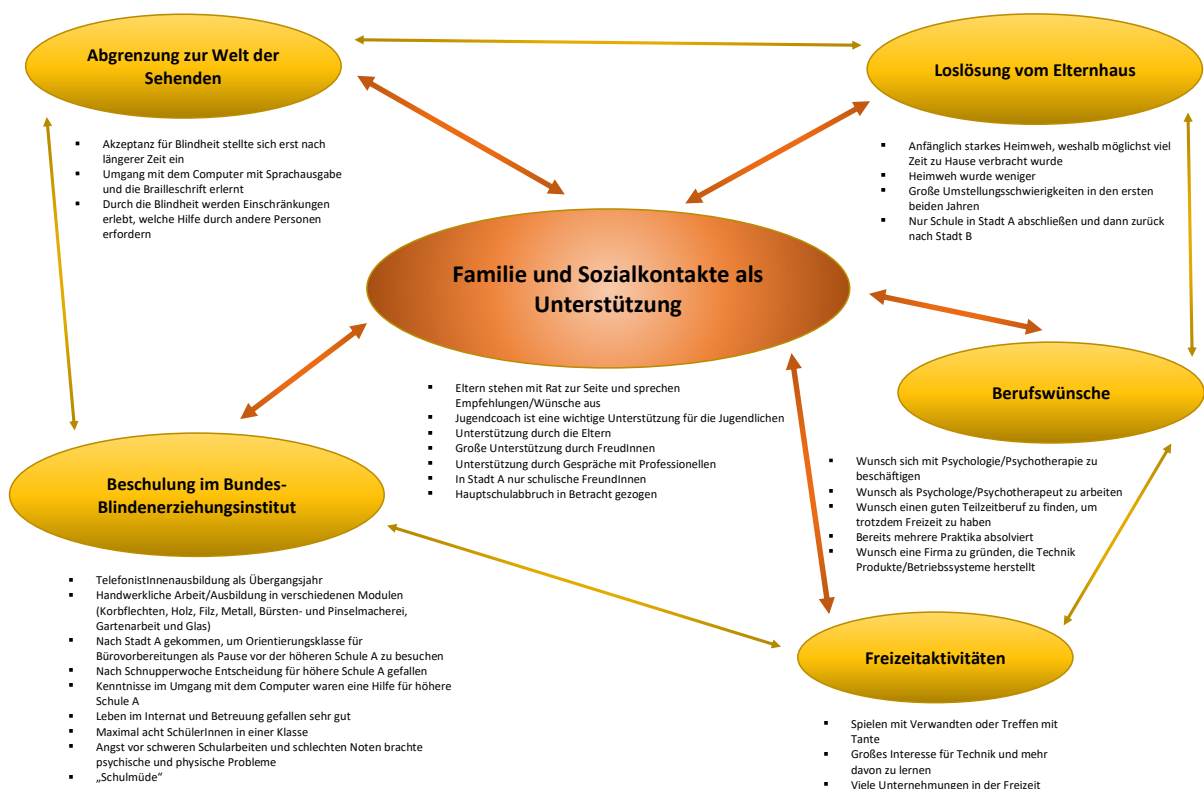


Abbildung 7: Kategorien und zugehörige Focused Codes (eigene Darstellung)

#### Familie und Sozialkontakte als Unterstützung (Kernkategorie)

Diese Kategorie steht in enger Verbindung mit allen anderen Kategorien, da sich jegliche Aussagen auf UnterstützterInnen in der Familie, im Freundeskreis und auf professionelle UnterstützterInnen beziehen lassen. Die sozialen Kontakte umfassen einerseits die Eltern und nahe FreundInnen aus dem gewohnten Umfeld der blinden Jugendlichen, andererseits die LehrerInnen, BetreuerInnen, ErzieherInnen und den Jugendcoach im neuen Lebensbereich der Schule.



### *Abgrenzung zur Welt der Sehenden (Schlüsselkategorie 1)*

Diese Kategorie stellt die Behinderung in den Vordergrund. Hierbei wird aufgezeigt, wie die blinden Jugendlichen ihre Behinderung erleben und wie sie mit ihren visuellen Einschränkungen umgehen. Es werden sowohl positive als auch negative Situationen geschildert. Da mitunter auch Bedarf an Hilfe von außen vorhanden ist, steht diese Kategorie eng in Verbindung mit den sozialen Kontakten, die diese Hilfe leisten.

### *Loslösung vom Elternhaus (Schlüsselkategorie 2)*

Diese Kategorie zeigt den Ablöseprozess vom familiären Umfeld auf, der von den blinden Jugendlichen unterschiedlich erlebt wird. So fällt es manchen leichter und anderen schwerer, sich vom Elternhaus zu lösen. Es werden die damit verbundenen Erfahrungen, aber auch Schwierigkeiten aufgezeigt. Die Verbindung zur Kernkategorie zeigt sich darin, dass die Jugendlichen zur Bewältigung der Ablösephase die Unterstützung durch Sozialkontakte benötigt.

### *Berufswünsche (Schlüsselkategorie 3)*

Diese Kategorie zeigt die beruflichen Wünsche der blinden Jugendlichen für ihr zukünftiges Berufsfeld auf. Die Vorstellungen können hierbei von realistisch und konkret bis hin zu unrealistisch und vielfältig sein. Die Berufswünsche sind ein zentrales Thema während der (Aus)Bildung. Da die blinden Jugendlichen diesbezüglich Unterstützung durch das Jugendcoaching erhalten können, steht diese Kategorie auch in Beziehung zur Kernkategorie.

### *Freizeitaktivitäten (Schlüsselkategorie 4)*

Diese Kategorie veranschaulicht die Interessen und Hobbies, denen die blinden Jugendlichen in ihrer Freizeit nachgehen. Diese können sehr vielfältig sein. Je nachdem ob die Jugendlichen eher extrovertierte oder introvertierte Persönlichkeiten darstellen, stehen die Freizeitaktivitäten mit den sozialen Kontakten in direkter oder indirekter Verbindung, was die Beziehung zur Kernkategorie ausmacht.

### *Beschulung im Bundes-Blindenerziehungsinstitut (Schlüsselkategorie 5)*

Diese Kategorie zeigt die (Aus)Bildung und das Internatsleben der blinden Jugendlichen im Bundes-Blindenerziehungsinstitut auf. Es werden Einblicke in den Alltag gegeben und

Probleme thematisiert. Die Jugendlichen stehen im engen Kontakt mit professionellen UnterstützerInnen, wodurch die Verbindung zur Kernkategorie hergestellt wird.

## **7.6 Auswertung des Datenmaterials**

Bevor die Auswertung des Datenmaterials ausführlich erläutert wird, erfolgt eine kurze Vorstellung der beiden InterviewpartnerInnen.

### **7.6.1 Vorstellung der interviewten Personen**

*Amisa Polo* ist zum Zeitpunkt des Interviews 20 Jahre alt und besucht die dritte Klasse, also die Abschlussklasse der Höheren Schule A.

Sie besuchte den Kindergarten in ihrer Heimatstadt. An diese Zeit kann sie sich kaum mehr erinnern. Im Kindergartenalter verfügte sie noch über ihre Sehkraft, die sich danach kontinuierlich verschlechterte, bis hin zur vollkommenen Erblindung. In ihrer Heimatstadt besuchte sie die Blindenschule, in der sie die Volksschule und Hauptschule absolvierte. Dort erlernte sie unter anderem die Brailleschrift sowie das Schreiben und Arbeiten am Computer. Nach dem Hauptschulabschluss entschied sie sich für die Fortsetzung ihrer schulischen Laufbahn im Bundes-Blindenerziehungsinstitut in Wien, da es in ihrer Heimatstadt keine entsprechenden Bildungsangebote gab. Dort absolvierte sie zunächst die TelefonistInnenausbildung und danach die Orientierungsklasse für Bürovorbereitungen. Anschließend begann sie ihre schulische Weiterbildung in der Höheren Schule A.

Die Unterbringung im Internat bereitete Amisa Polo enorme Umstellungsschwierigkeiten, insbesondere in den ersten beiden Jahren. Sie ist zwar eine aufgeschlossene Persönlichkeit, dennoch gelingt es ihr nicht, eine engere Beziehung zu den MitschülerInnen aufzubauen. Die Freizeit verbringt sie mit der Familie und den sozialen Kontakten in der Heimatstadt.

Sie sieht ihre berufliche Zukunft im kaufmännischen Bereich, wobei sie eine Teilzeitarbeitsstelle in Erwägung zieht.

*Fiffi Ficus* ist zum Zeitpunkt des Interviews 18 Jahre alt und befindet sich in einer handwerklichen Ausbildung.

Er ist von Geburt an blind und kann nur Lichteffekte wahrnehmen. Sein Eintritt in das Bundes-Blindenerziehungsinstitut fand bereits im Alter von etwa sechs Jahren nach dem Besuch des Kindergartens statt. Nach anfänglichen Problemen konnte er sich gut in das

Internatsleben eingewöhnen. Er ist eine eher introvertierte Persönlichkeit, die ihre sozialen Kontakte vorzugsweise mittels digitaler Medien pflegt.

Fiffi Ficus sieht seine berufliche Zukunft nicht im handwerklichen Bereich, auch nicht als Masseur, wie es sich seine Eltern wünschen, sondern als Psychologe oder Psychotherapeut oder in der Arbeit mit digitalen Medien. Zur Realisierung seiner beruflichen Vorstellungen zieht er die Beratung des Jugendcoaches in Erwägung.

### **7.6.2 Auswertung der Interviews**

Nachfolgend wird das ausgewertete Interviewmaterial dargestellt. Um den Überblick zu wahren, soll nach den erstellten Kategorien vorgegangen werden. Nach jeder Kategorie werden die wesentlichen Inhalte in einem kurzen Fazit zusammengefasst.

#### **7.6.2.1 Kernkategorie: Familie und Sozialkontakte als Unterstützung**

Die Kernkategorie „Familie und Sozialkontakte als Unterstützung“ beschäftigt sich mit jeglicher Unterstützung, die den blinden Jugendlichen durch ihre sozialen Kontakte zukommt. Die größte Stütze stellen dabei die Eltern dar. Aber auch weitere Familienmitglieder, FreundInnen und pädagogische Fachkräfte leisten wichtige Unterstützungsarbeit.

Der Kategorie wurden folgende Focused Codes zugeordnet:

- Eltern stehen mit Rat zur Seite und sprechen Empfehlungen/Wünsche aus
- Jugendcoach ist eine wichtige Unterstützung für die Jugendlichen
- Unterstützung durch die Eltern
- Große Unterstützung durch FreundInnen
- Unterstützung durch Gespräche mit Professionellen
- In Stadt A nur schulische FreundInnen
- Hauptschulabbruch in Betracht gezogen

Amisa Polo gibt an, dass ihr die Eltern eine große Stütze auf dem bisherigen Bildungsweg waren.

„I: Und wer würdest du sagen, war dir eine große Stütze, auf deinem Weg?“

A: Natürlich halt meine Fam\_ meine meine Eltern – [...].“ (Amisa Polo, Z 508 – 509)

Als sich Amisa Polo während der Hauptschulzeit in einer schwierigen Situation befand und sogar den Schulabbruch in Erwägung zog, stand der Vater beratend zur Seite. Er überließ ihr die Entscheidung, allerdings sollte sie den Entschluss reiflich durchdenken. Mit elterlicher Unterstützung konnte sie Zuversicht gewinnen und letztendlich die Entscheidung treffen, die Schule fortzusetzen.

„I: [...] Das war der Übergang vom Kindergarten in die Volksschule, Volksschule dann in die Hauptschule, dann dieser Übergang wo du sagst, der ist dir überhaupt nicht leicht gefallen, aber du hast es trotzdem geschafft, wenn man sagt

A: Ja, da wollte ich eigentlich aufhören.

I: Achso, ok?

A: Da wollte ich wirklich aufhören.

I: Mhm.

A: Aber irgendwie weiß ich nicht was da war. Ich mein mein Papa hat äh hat sich nicht so eingemischt, weil also mach was du willst, aber - denk nach was du machst und ja. Da habe ich halt relativ, wirklich viele Fehlstunden gehabt, gell. Aber besser mehr Fehlstunden gehabt und jetzt halt fast fertig sein.

I: Hast mit deinem Papa daheim hast dann darüber gesprochen auch?

A: Ja, meinen Eltern halt auch, ja. (P/5sec.) [...]

A: Sch\_ jetzt nicht so viel. Ich habe halt meistens gesagt, ich will aufhören. [...]

A: Und ja, aber. A ich weiß ja gar nicht mehr wie das war, dass ich dann halt gesagt, nein ok mach ich, ich probiers und so. – Ja. (P/4sec.)“ (Amisa Polo, Z 456 – 476)

Amisa Polo berichtet von einer Freundin, die ihr im ersten Schuljahr durch lockere Gespräche sehr weitergeholfen hat. Mit ihr teilte sie auch das Zimmer im Internat des Bundes-Blindenerziehungsinstituts.

„[...] habe ich mit den geredet, aber auch mit der Freundin, die ich vorher eh erwähnt habe, die ist, die halt auch schon fertig ist. Ähm bis in der ersten Höhere Schule A war sie da. M=h ja und sie hat mich halt, ähm, wir haben auch meistens so auch in einem Zimmer geschlafen [...] U=nd ja, nein sie hat mir dann auch geholfen und so ha\_ habe ich mit ihr geredet ganz locker geredet und - - das war es eigentlich.“ (Amisa Polo, Z 515 – 524)

Amisa Polo hat in Stadt A nur schulische FreundInnen/SchulkollegInnen, zu denen sie zwar ein freundschaftliches Verhältnis pflegt, aber keine engere Beziehung aufbauen konnte. An den Wochenenden trifft sie ihre vertrauten FreundInnen in der Heimatstadt, Stadt B.

„I: Und die triffst du dann in Stadt B wenn du ankommst oder Stadt A? Bei\_ wahrscheinlich beides, oder?

A: Stadt A eher weniger, die sind nicht. Also die sind in Stadt B. -- In Stadt A eigentlich nur zu die eher, die, die da in der Schule sind. (P/4sec.)“ (Amisa Polo, Z 448 – 451)

Fiffi Ficus berichtet nur von einer Freundin, die ihn in der Schule bei verschiedenen Aktivitäten, die er alleine nicht verrichten kann, unterstützt.

„I: Gibt es jemanden, der dich in der Schule besonders unterstützt?

F: Meine Freundin gibt es. [...]

I: Und wo können die dich unterstützen, wo können die dir helfen?

F: Hm - bei Sachen die ich noch nicht so kann.“ (Fiffi Ficus, Z 462 – 465)

Für Amisa Polo waren die BetreuerInnen der Gruppe drei eine große Unterstützung. Sie erwähnt vor allem eine Betreuerin, die ihr während der Eingewöhnungsphase unterstützend zur Seite gestanden ist. Aber auch die neue Betreuerin ist ihr eine große Stütze, insbesondere in Form von aufmunternden Gesprächen.

„I: Und wer würdest du sagen, war dir eine große Stütze, auf deinem Weg?

A: [...] – und die Betreuer von der Gruppe drei. Also ich bin jetzt bei der Gruppe zehn, aber die von der Gruppe drei, die haben mir - - eigentlich eine am meisten. [...] Also das erste Jahr, genau, da wo ich halt voll viele so Schwierigkeiten gehabt habe, habe ähm - war die eine Betreuerin da, die ist dann aber dann in Bildungskarenz gegangen. Daaa=a weiß ich nicht was da war, da ist halt eine andere gekommen und die ja, die ist auch sehr nett. Ja die ist sehr nett und die haben mir halt auch ein bisschen so mh so habe ich mit den geredet [...]“ (Amisa Polo, Z 508 – 516)

Fiffi Ficus betont, dass ihn sein Lehrer besonders unterstützt. Zudem steht ihm ein Erzieher bei herausfordernden Tätigkeiten unterstützend zur Seite.

„I: Gibt es jemanden, der dich in der Schule besonders unterstützt?

F: [...] Und halt mein Lehrer.

I: Und wo können die dich unterstützen, wo können die dir helfen?

F: Hm - bei Sachen die ich noch nicht so kann.

I: Kannst du mir da ein Beispiel sagen?

F: Hm. Zum Beispiel, a====h ((erfreut)) zum Beispiel, ich kann leider noch nicht Schneiden, da zum Beispiel äh kommt der Erzieher. Ne, äh der (...) der nimmt sich dann Messer und schneidet es mir dann.“ (Fiffi Ficus, Z 462 – 469)

Fiffi Ficus sollte auf Wunsch seiner Familie die Ausbildung zum Masseur antreten. Sein Interesse gilt jedoch der Beschäftigung mit dem Computer. Von den Eltern erhält er dabei nicht die erwartete Unterstützung.

„I: Mhm. Hast du schon mal mit jemandem darüber gesprochen, was du gerne machen möchtest?

F: Ja, schon (P/10sec.) aber --- aber die sagen ich kann Ma\_ Masseur werden. [...]

I: Mhm. (P/6sec.) Und kann von deiner Familie jemand helfen? Dich da unterstützen?

F: Die sagen alle, ich kann, ich muss Masseur werden. Ich kann Masseur werden, nicht müssen sagt k\_ kann. Ich will mich so gerne mit dem Programm auskennen. - - -“ (Fiffi Ficus, Z 512 – 519)

Über seine Berufspläne möchte Fiffi Ficus mit dem Jugendcoach sprechen. Er betont, dass er sonst niemanden kennt, der ihm bei seinen beruflichen Vorstellungen weiterhelfen könnte. Den Jugendcoach kennt Fiffi Ficus bereits aus der Schule.

„I: Mhm. Und gibt es jemanden mit dem du diese Berufspläne oder Ideen besprechen kannst?

F: Puh mm der einzige - - der mir so richtig helfen würde, wäre der Jugendcoach. - - - Den müsste ich mal, irgendwann einmal kontaktieren.

I: Was genau ist da?

F: Ein Jugendcoach? Der hilft einen beim Arbeiten, also bei Arbeitssuche oder so. Was der Jugendliche gerne machen will und das - - - und der Jugendcoach hilft ihnen dabei.

I: Mhm. Und wie bist du da auf den gekommen?

F: Wir hatten schon einmal einen Jugendcoach hier. [...]

F: M, hm, da möchte ich einmal kontaktieren.

I: Mhm.

F: Und dann schauen wie es daraus wird. (P/4sec.)

I: Mhm. Gibt es sonst noch jemanden mit dem man über Beruf oder berufliche Zukunft sprechen kann, oder Ausbildung?

F: Ich kenn keinen außer dem Jugendcoach. Ich kenne sonst keinen. (P/7sec.)“ (Fiffi Ficus, Z 329 – 350)

### *Fazit zur Kategorie Familie und Sozialkontakte als Unterstützung*

Amisa Polo erlebt die Eltern als große Unterstützung. Als sie den Hauptschulabbruch in Erwägung zog, stand ihr Vater mit beratenden Gesprächen zur Seite. Zudem findet sie Halt und Stütze in vertrauten Gesprächen mit außerschulischen FreundInnen, die sie an den Wochenenden in ihrer Heimatstadt trifft. Auch die BetreuerInnen in den Gruppen werden als hilfreiche UnterstützerInnen genannt.

Fiffi Ficus findet Halt und Stütze bei einer Schulkollegin, einem Erzieher und einem ihm besonders vertrauten Lehrer. Über seine beruflichen Vorstellungen kann er mit den Eltern nicht sprechen, da sie diese mit ihm nicht teilen. Die nötige Unterstützung hinsichtlich seiner Berufspläne erhofft er sich vom Jugendcoach, den er kontaktieren möchte.

### 7.6.2.2 Schlüsselkategorie 1: Abgrenzung zur Welt der Sehenden

Diese Kategorie beschäftigt sich mit den aus der Behinderung resultierenden Einschränkungen der beiden Jugendlichen. Es soll verdeutlicht werden, wie die eigene Behinderung erlebt wird und welche Hilfsmittel zu einer möglichst uneingeschränkten Teilhabe am gesellschaftlichen Leben beitragen können. Während Amisa Polo kaum von erlebten Einschränkungen spricht, führt Fiffi Ficus seine diesbezüglichen Erfahrungen näher aus.

Der Kategorie wurden folgende Focused Codes zugeordnet:

- Akzeptanz für Blindheit stellte sich erst nach längerer Zeit ein
- Durch die Blindheit werden Einschränkungen erlebt, welche Hilfe durch andere Personen erfordern
- Umgang mit dem Computer mit Sprachausgabe und die Brailleschrift erlernt

Amisa Polo konnte im Kindergarten noch sehen. Erst langsam stellte sich eine Verschlechterung der Sehkraft ein, die bis hin zur Blindheit führte. Der Umgang mit der Behinderung fiel ihr sehr schwer. Erst allmählich konnte sie Akzeptanz für den Verlust ihres Sehvermögens entwickeln. Trotz Blindheit sieht sie Chancen für die berufliche Zukunft, denn die Arbeit in einer Telefonzentrale würde kein Sehvermögen voraussetzen.

„[...] ähm ich habe das lange nicht akzeptieren können, so zu sagen, dass ich - jetzt nicht ähm, nicht sehen kann. Und ja, aber dann dann ging es eh – besser.“ (Amisa Polo, Z 230 – 231)

„ah man kann ja Blinde, ist es ganz, so zu sagen leicht eigentlich bei einer zentral\_ Telefonzentrale zu arbeiten, weil da brauch man – nicht so ((lachend)). Da braucht man kein Sehvermögen so zu sagen, beim Telefonieren. ((Auto hupt)) Und das hat sich irgendwie gut an\_ ähm angehört Telefonistin, ja ok, mache ich halt das. (P/4sec.)“ (Amisa Polo, Z 323 – 326)

Auf die Frage hin, welche Tätigkeiten ihm die meisten Probleme bereiten, antwortet Fiffi Ficus nach längerem Zögern, dass er noch nicht mit Messer und Gabel umgehen kann.

„F: Hm. Zum Beispiel, a====h ((erfreut)) zum Beispiel, ich kann leider noch nicht Schneiden,“ (Fiffi Ficus, Z 467).

Dass er bei den Mahlzeiten Hilfe benötigt, ist ihm sehr unangenehm.

„F: Oh peinlich.“ (Fiffi Ficus, Z 471).

Er äußert den Wunsch nach mehr Selbstständigkeit beim Aufschneiden von Gerichten.

„F: Ja hm. Ich würde einmal so gerne selber da machen, irgendwann einmal, weil bei bei so Fleisch kann ich das, oh, kann ich das nicht, weißt du?“ (Fiffi Ficus, Z 473 – 474)

Um dem Problem entgegenzuwirken, hat Fiffi Ficus eine eigene Methode entwickelt, indem er seine Finger zu Hilfe nimmt.

„Meine Finger, muss mir ein Ende suchen, muss reinstechen, dann kann ich das Messer nehmen, also also nicht äh ich ich tu nicht reinstechen mit der Gabel, ich suche so mit dem Finger das Ende, legen meinen Finger beim - Ende hin. Also ich tu so, mit die Finger und dann schneide ich es fiut fiut fiut fiut und schneide ich es durch. ((demonstriert es vermutlich))“ (Fiffi Ficus, Z 480 – 483)

Amisa Polo hat ihren Volksschul- und Hauptschulabschluss in einer Blindenschule absolviert. In der Volksschule erlernte sie die Brailleschrift und in der Hauptschule den Umgang mit dem Computer.

„Und dann bin ich in einer Blindenschule in St\_ in Stadt B – äh – also gekommen und dann habe ich dort -- die Volksschule gemacht. Ja, das war – da habe ich halt die Brailleschrift gelernt [...] U=nd dann hab ich auch die Hauptschule eh auch dort gemacht. Da ist es eh ganz gut – war eh ganz ok, ganz gut. Da habe ich auch, also am PC dann halt schreiben gelernt und so mit dem PC arbeiten ah gelernt.“ (Amisa Polo, Z 228 - 234)

Fiffi Ficus zeigt eine große Begeisterung für elektronische Hilfsmittel, insbesondere für digitale Medien mit Sprachausgabe.

„F: Ich wünsche mir zu meinem Geburtstag zum Beispiel ein Laptop von Markenname A, [...] weil ähm das hat Sprachausgabe und mit dem kann ich gut umgehen.“ (Fiffi Ficus, Z 323 – 326)

### *Fazit zur Kategorie Abgrenzung zur Welt der Sehenden*

Amisa Polo konnte im Kindergarten noch sehen. Erst allmählich verschlechterte sich ihr Sehvermögen bis hin zur Erblindung. Mit der Behinderung umzugehen, fiel ihr sehr schwer. Lange Zeit konnte sie ihre Blindheit nicht akzeptieren. Sie absolvierte die Volks- und Hauptschule in einer Blindenschule in Stadt B. In der Volksschule erlernte sie die Brailleschrift und in der Hauptschule den Umgang mit dem Computer.

Fiffi Ficus hat Probleme beim Umgang mit Messer und Gabel. Diesbezüglich wünscht er sich mehr Selbstständigkeit. Er besitzt gute Kenntnisse im Umgang mit dem Computer. Als besonders hilfreich nennt er die Sprachausgabe auf den digitalen Geräten.



### 7.6.2.3 Schlüsselkategorie 2: Loslösung vom Elternhaus

Diese Kategorie beschäftigt sich mit dem Auszug der Jugendlichen aus dem Elternhaus, der zu unterschiedlichen Zeiten stattfand. Während Fiffi Ficus bereits mit sechs Jahren seine schulische Weiterbildung im Bundes-Blindenerziehungsinstitut antrat, besuchte Amisa Polo erst nach ihrem Hauptschulabschluss die dortige weiterführende Schule. Welche Probleme die Trennung vom Elternhaus mit sich brachte wird anhand nachfolgender Zitate verdeutlicht.

Der Kategorie wurden folgende Focused Codes zugeordnet:

- Anfänglich starkes Heimweh, weshalb möglichst viel Zeit zu Hause verbracht wurde
- Heimweh wurde weniger
- Große Umstellungsschwierigkeiten in den ersten beiden Jahren
- Nur Schule in Stadt A abschließen und dann zurück nach Stadt B

Für Amisa Polo ist Heimweh ein zentrales Thema. Der Übergang in die wohnortferne Bildungseinrichtung und die damit verbundene Unterbringung im Internat gingen mit gravierenden Umstellungsschwierigkeiten einher.

„ha\_ - ich war halt immer so gewöhnt zu Hause zu sein und so u=nd dann auf einmal einfach irgendwie so alleine und - in Stadt A und weit weg von zu Hause. Das war eine sehr große Umstellung. [...]“  
(Amisa Polo, Z 244 – 245)

Obwohl Amisa Polo zum Zeitpunkt des Interviews bereits seit fünf Jahren im Internat lebt, bereitet ihr die veränderte Lebenssituation nach wie vor Probleme. Sie beschreibt sich selbst als Familienmensch und möchte nicht nur die Wochenenden mit der Familie verbringen.

„[...] Und ich bin halt schon ein Familienmensch, ja. Und ich will halt nicht mehr – weg von der Familie sein, weil das ist jetzt halt schon das fünfte Jahr hier in Stadt A und Freitag komme ich am Abend äh an und Sonntag fahre ich am Abend wieder her. Also - nicht so viel Zeit mit der Familie und da ich auch also ein sehr ein Familienmensch bin, tut mir das irgendwie, also nicht so gut.“ (Amisa Polo, Z389 – 393)

Für Fiffi Ficus begann das Internatsleben bereits im Alter von sechs Jahren, mit dem Übergang vom Kindergarten in die Volksschule. Die frühe Loslösung vom Elternhaus war mit anfänglichem starkem Heimweh verbunden, das sich erst im Laufe der Zeit besserte.

„I: Mhm. (P/8sec.) Das heißt du hast schon mit sechs da die Schule angefangen?

F: So circa, circa mit sechs.

I: Wie war das so?

F: Äh ja, ich habe mich da n noch nicht sehr mh mh, zuerst habe ich nur Heim wollen. - - Nur zu der Mama. Aber - - dann war es immer weniger und immer weniger.“ (Fiffi Ficus, 408 – 412)

Amisa Polo berichtet von großen Umstellungsschwierigkeiten in den ersten beiden Jahren, wobei sie das erste Jahr als besonders schlimm beschreibt. Die Trennung von der Familie und das Alleinsein im Internat fielen ihr äußerst schwer. Erst das dritte Jahr brachte weniger Probleme mit sich.

„[...] Jetzt bin ich halt in der dritten Höheren Schule A. Und Stadt A, also die ersten beiden Jahre waren halt schon - - - äh vor allem das erste Jahr war ((lachend)) also so zu sagen eigentlich schrecklich, wenn man das so nennen kann, weil halt ha\_ - ich war halt immer so gewöhnt zu Hause zu sein und so u=nd dann auf einmal einfach irgendwie so alleine und - in Stadt A und weit weg von zu Hause. Das war eine sehr große Umstellung. Und zweite Jahr war eigentlich auch nicht ohne, also war auch sehr schwer und dann ging es eigentlich – dann ging es. Jetzt äh – ja. Dieses Jahr habe ich noch und dann bin ich fertig - hoffentlich.“ (Amisa Polo, Z 241 – 248)

Das Ziel von Amisa Polo war es, eine weiterführende Schule für Blinde zu besuchen, auch wenn dies nur in Stadt A möglich ist.

„[...] U=nd dann hab ich gedacht ja ok die Höhere Schule A, aber halt die Höhere Schule A ist halt nur in Stadt A, für Blinde so zu sagen. Die will ich halt machen und das ist, dann will ich. [...]“ (Amisa Polo, Z 276 – 278)

Da es in ihrer Heimatstadt kein entsprechendes Bildungsangebot gab, musste sie den Wohnortwechsel nach Stadt A in Kauf nehmen.

„[...] In Stadt B gab es in Ort A also in BNQ A heißt das, auch ein paar Ausbildungen, aber jetzt nicht so ein – Abschluss äh – wie kann man das sagen. – Anerkannte, - so wie die Höhere Schule A halt, so. - - - ja.“ Amisa Polo, Z 285 – 288)

Nach dem Hauptschulabschluss war Amisa Polos größtes Bestreben, einen anerkannten Abschluss zu absolvieren, den sie sich zunächst in ihrer Heimatstadt erhoffte.

„I: Das war für dich in der in der Hauptschule schon klar, dass du sagst bah ich möchte aber unbedingt, auch wenn es das in Stadt B nicht gibt, ich möchte unbedingt einen Abschluss haben?

A: Nein! Es ist, Abschluss schon

I: Mhm.

A: aber ich habe nicht gesagt, ich möchte unbedingt in Stadt A das machen.

I: Ok ((lachend))

A: Aber da halt nix gab, in Stadt B habe ich mir gedacht, ja ok, dann halt in Stadt A ((leiser)).“ (Amisa Polo, Z 289 – 297)

Für Amisa Polo stand von Anfang an fest, dass sie nach ihrem Abschluss wieder in die Heimatstadt zurückkehren wird.

„A: Da war mir eigentlich klar, ich will die Höhere Schule A machen und dann weg. ((beide lachend)) Also da ist mir klar, ich mache das und bin weg und gehe nach Stadt B zurück.“ (Amisa Polo, Z 499 – 500)

#### *Fazit zur Kategorie Loslösung vom Elternhaus*

Amisa Polo hat mit starkem Heimweh zu kämpfen. Insbesondere die ersten beiden Jahre im Bundes-Blindenerziehungsinstitut bereiteten ihr enorme Umstellungsschwierigkeiten. Nach wie vor hat sie ein Problem damit, dass sie die Familie und FreundInnen nur an den Wochenenden sehen kann. Das Getrenntsein vom vertrauten sozialen Umfeld und das Leben im Internat fallen ihr äußerst schwer. Erst im dritten Jahr der schulischen Ausbildung besserte sich allmählich das Heimweh. Ihr großes Ziel, einen anerkannten Schulabschluss zu absolvieren, wollte sie unbedingt erreichen. Dafür nahm sie auch den Wohnortwechsel nach Stadt A in Kauf. Sobald sie den Abschluss gemeistert hat, möchte sie in ihr vertrautes Umfeld in die Heimatstadt zurückkehren.

Fiffi Ficus besuchte bereits die Volksschule im Bundes-Blindenerziehungsinstitut. Das Internatsleben bereitete ihn anfangs starkes Heimweh, das sich erst mit der Zeit besserte.

#### **7.6.2.4 Schlüsselkategorie 3: Berufswünsche**

In dieser Kategorie geht es um die beruflichen Vorstellungen und Wünsche der beiden Jugendlichen. Während Amisa Polo bereits konkrete Pläne für ihre berufliche Zukunft hat, gehen die Berufswünsche von Fiffi Ficus in unterschiedliche Richtungen.

Der Kategorie wurden folgende Focused Codes zugeordnet:

- Wunsch sich mit Psychologie/Psychotherapie zu beschäftigen
- Wunsch als Psychologe/Psychotherapeut zu arbeiten
- Wunsch einen guten Teilzeitberuf zu finden, um trotzdem Freizeit zu haben
- Bereits mehrere Praktika absolviert
- Wunsch eine Firma zu gründen, die Technik Produkte/Betriebssysteme herstellt

Amisa Polo ist hinsichtlich der Berufswahl recht flexibel. Ihr Ziel ist es, einen Teilzeitarbeitsplatz zu finden, da sie neben dem Berufsleben auch noch genügend Freizeit zur Verfügung haben möchte. Zudem würde sie sich auch mit weniger Einkommen zufriedengeben, da sie noch das Pflegegeld erhält.

„I: Und gibt es irgendein Traumberuf?

A: Nein.

I: Nix? - -

A: Nein, eigentlich nicht. Was ich will ist Teilzeit ((lachend)) Weil, also - - ja, ich finde Teilzeit ganz in Ordnung. Man hat auch genug Freizeit -, aber man hat auch, also – man hat auch ähm sagen – ein - - Einkommen. Und ich finde halt, dass auch wer halt auch das Pflegegeld bekommt find ich ga\_ das ganz ausreichend, mit Teilzeit. - - Weil mit Vollzeit habe ich mir gedacht, ja äh pf kann man irgendwie nicht mehr so viel machen.“ (Amisa Polo, Z 429 – 436)

Während ihrer Schulzeit konnte Amisa Polo bereits erste Erfahrungen in der Büroarbeit sammeln. Sie absolvierte ein mehrwöchiges Praktikum in der Telefonzentrale und ein weiteres in der Orientierungsklasse für Bürovorbereitungen.

„I: Und habt ihr jetzt während eurer Schulzeit, hab ihr da einmal Praktika machen müssen?

A: Ja.

I: Ja?

A: In der, also - im ersten Jahr, da habe ich eine Telefonistenausbildung gemacht bei Betrieb A, habe ich vier Wochen gehabt. Äh, bei der Telefonzentrale und in der - - Orientierungsklasse habe ich auch noch drei Wochen gehabt, eh auch dort. Ja, das war es eigentlich.“ (Amisa Polo, Z 536 – 542)

Fiffi Ficus hat eine breit gefasste Vorstellung von seinem zukünftigen Berufsleben. Zum einen gilt sein Interesse dem Computer und den damit verbundenen Technologien. Zum anderen könnte er sich gut vorstellen als Psychologe oder Psychotherapeut zu arbeiten, um andere Menschen bei ihren Problemen zu unterstützen. Eine weitere, aber für ihn nicht vorrangige Option, wäre der Masseurberuf.

„I: Gibt es sonst noch was, das du gerne machen würdest?

F: ((Räuspern)) Ja, gibt es. Aber das machen wir leider nicht. Ich würde mich gerne mit Computersachen, also mit äh mit Programmieren und äh, also - mit das möchte ich mich eh\_ eher beschäftigen, was die Elektronik so angeht. - Das möchte ich gerne.

I: Mhm. Gibt es da eine Möglichkeit, dass du das machen kannst?

F: Das weiß ich nicht, ich glaube nicht. – Mein Mein Lieblingsjob wäre Psychologe.

I: Ok - wie bist du da darauf gekommen?

F: Ich hab sehr eine Vorliebe äh ah eine äh eine Liebe zu den Menschen und die die was schlechtes sagen tun, also weißt eh, also die schlecht drauf sind, oder - denen nicht gut geht psychisch, denen würde ich so gerne helfen. - - Das wäre einmal mein Traum. - - Hier in der Schule einmal so als Psychotherapeut hier zu arbeiten und mit den Leuten zu reden, wie es ihnen geht und äh. Das wäre so mein eigentlicher, das würde mich fr\_ noch mehr interessieren als die ganze entweder Computersache oder oder Masseursache oder so. Da würde mich diese Psychologie mehr interessieren.“ (Fiffi Ficus, Z 294 – 307)

Fiffi Ficus würde gerne, gemeinsam mit KollegInnen, eine eigene Firma gründen, die Betriebssysteme oder Hardware herstellt.

„I: Mhm - - - Und hast du schon eine Idee oder einen Wunsch was als nächstes kommen könnte?

F: Ja, mit der Computersachen. - - - Ich will mir eigene Betriebssystemfirma gründen, gemeinsam ein Betriebssystem irgendwie aufstellen, ja.

I: Gemeinsam mit?

F: Also ich meine eine Firma gründen, die Betriebssysteme oder Laptops - - herstellt, die von - dem mir genannten Betriebssystemen – äh enthält.

“ (Fiffi Ficus, Z 541 – 547)

Um dieses Vorhaben realisieren zu können, möchte er nach der Schule eine Ausbildung zum Computerfachmann absolvieren. Neben Software würde er gerne auch Hardware wie Fernseher, Telefone, Tablets und Laptops herstellen, für die auch schon Namensvorstellungen existieren.

„I: Und möchtest du da auch noch eine Ausbildung oder so machen? [...]

F: Naja, Ausbildung für - Spezialisten, also für so Computer für Techniken und Betriebssysteme, also was die ganzen Informatiksachen angeht. ((räuspern))

I: Mhm. (P/6sec.)

F: Und dann werde ich mal so ein Betriebssystem herstellen und auch Telefone, Tablets, Laptops, Stand PC's.

I: Mhm. - - - Sehr viel.

F: Mh ja, auch Fernseher - - mit dem Betriebssystem. - - - Der das wir dann Fiffi TV, - - - das ist dann der Fernseher oder Fiffi Phone ist - - - ist das Tablet o o o - - - oder Fiffi PC, also der Laptop, das Betriebssystem sollte dann Fiffi heißen.“ (Fiffi Ficus, Z 550 – 563)

Fiffi Ficus möchte sich intensiv mit dem Computer und dessen Technik beschäftigen. Seine berufliche Zukunft sieht er im Computergeschäft.

„I: Mhm. - - - Ok. Und was wäre dein größter Wunsch für die Zukunft?

F: - - - Mh - - - Ja, ffff für die Zunkunft, dass ich mehr Arbeit habe und dass ich halt mehr mit den Betriebssystemen arbeite als nur mit ähm anderen Sachen. Mehr mit Computersachen.

I: Mhm. - - -

F: Das wäre mein riesengrößter Wun\_größter Wunsch.“ (Fiffi Ficus, Z 571 – 575)

### *Fazit zur Kategorie Berufswünsche*

Amisa Polo strebt für ihre berufliche Zukunft einen Teilzeitberuf an, um neben dem Berufsleben genügend Freizeit für die Familie und vertrauten sozialen Kontakte zu haben. Die bisherigen beruflichen Erfahrungen konnte sie im Zuge zweier Praktika sammeln, die sie in der Telefonzentrale und in der Orientierungsklasse im Bundes-Blindenerziehungsinstitut absolviert hat.

Fiffi Ficus interessiert sich zwar sehr für Computertätigkeiten und Computertechniken, aber sein Traumberuf ist, als Psychologe oder Psychotherapeut zu arbeiten. Eine Option, die sich die Eltern für ihn wünschen, wäre der Beruf zum Masseur. Doch Fiffi Ficus würde lieber mit KollegInnen eine Firma gründen und Elektronikprodukte und Betriebssysteme herstellen. Um dieses Ziel zu erreichen, strebt er eine Ausbildung zum Computerfachmann an.

### **7.6.2.5 Schlüsselkategorie 4: Freizeitaktivitäten**

In dieser Kategorie werden die Freizeitaktivitäten der beiden Jugendlichen näher ausgeführt. Während sich Amisa Polos Aktivitäten vor allem im Bereich der sozialen Interaktionen bewegen, beschäftigt sich Fiffi Ficus primär mit Computertätigkeiten und Computertechnik.

Der Kategorie wurden folgende Focused Codes zugeordnet:

- Spielen mit Verwandten oder Treffen mit Tante
- Großes Interesse für Technik und mehr davon zu lernen
- Viele Unternehmungen in der Freizeit

Amisa Polo hat eine Vorliebe für Gemeinschaftsspiele und für Unternehmungen in der Heimatstadt. Ihre Freizeit verbringt sie am liebsten in Gesellschaft mit der Familie und den FreundInnen.

„I: Mh, gibt es irgendwas was du in deiner Freizeit am liebsten machst? Du hast erzählt, du fährst heim zu deiner Familie nach Stadt B?

A: Ich habe ja auch Neffen und Nichten

I: Mah schön! ((leise))

A: und ich spiele mit denen meistens, --- oder ich - - - pf, ja ich spiele gerne, so überhaupt Gemeinschaftsspiele oder einfach, einfach einmal nichts machen, oder iii ich geh\_ also ich reise auch gerne oder gehe einfach, bin gerne unterwegs, so. - Auch sehr spontan, ja gehen wir in die Stadt, gehen wir in die Stadt, gehen wir dorthin, ja ok, also so einfach, ja. Mag gerne einfach so unterwegs sein. (P/5sec.) Ja. -“ (Amisa Polo, Z 401 – 409)

Die Wochenenden plant Amisa Polo bereits im Voraus, um genügend Zeit für Unternehmungen mit ihren FreundInnen zu haben.

„I: Was machst denn alles so in der Freizeit dann?

A: Pf, ja mein Wochenende ist schon geplant ((lachend))

I: Ist schon verplant? ((lachend))

A: Ja ja, also immer irgendwas irgendwa\_ also irgend\_ Besuch gehen, oder morgen gehe ich Autofahren, selber Autofahren

I: Mhm

A: sozusagen aah ja, am Samstag gehe ich bowlen – und immer halt sowas.

I: Bist gerne unter, unter Menschen dann auch und unternimmst gerne viel dann?

A: Ja, schon. (P/6sec.) Also meistens auch Beispiel mit Freundinnen unterwegs und so.“ (Amisa Polo, Z 439 – 447)

In Stadt A hat Amisa Polo eine Tante, die sie aber eher selten besucht.

„[...] Meine Tante ist in Stadt A, aber da gehe ich manchmal nur zu Besuch. (P/3sec.)“ (Amisa Polo, Z 451 – 452)

Fiffi Ficus beschäftigt sich auch in seiner Freizeit primär mit dem Computer. Alle technischen Geräte, die er besitzt, sind von ein und demselben Elektronikhersteller, dessen großer Fan er ist.

„[...] Ich bin nämlich so ein Markenname A Fan.

I: Mhm.

F: Alles alles an Geräten was ich zu Hause habe, ist nur Markenname A.

I: Mhm.

F: Ich wünsche mir zu meinem Geburtstag zum Beispiel ein Laptop von Markenname A, das ist so ah ein Laptop von Markenname A. [...]“ (Fiffi Ficus, Z 319 – 324)

### *Fazit zur Kategorie Freizeitaktivitäten*

Amisa Polo hat eine Vorliebe für Gemeinschaftsspiele und für Unternehmungen in der Heimatstadt. Diese Aktivitäten teilt sie mit der Familie und den FreundInnen. Sie plant die Wochenenden bereits im Voraus, um genügend Zeit mit ihren sozialen Kontakten verbringen

zu können. In Stadt A beschränken sich die Unternehmungen auf den gelegentlichen Besuch bei der Tante.

Fiffi Ficus' liebste Freizeitbeschäftigung ist der Computer. Zudem ist er ein großer Fan eines bestimmten Elektronikherstellers.

#### **7.6.2.6 Schlüsselkategorie 5: Beschulung im Bundes-Blindenerziehungsinstitut**

Diese Kategorie erfasst das Schul- und Internatsleben der blinden Jugendlichen. Es wird ein Überblick über ihre Ausbildungen gegeben. Während Amisa Polo eine kaufmännische Ausbildung am Bundes-Blindenerziehungsinstitut absolviert, befindet sich Fiffi Ficus in handwerklicher Ausbildung.

Der Kategorie wurden folgende Focused Codes zugeordnet:

- TelefonistInnenausbildung als Übergangsjahr
- Handwerkliche Arbeit/Ausbildung in verschiedenen Modulen (Korbflechten, Holz, Filz, Metall, Bürsten- und Pinselmacherei, Gartenarbeit und Glas)
- Nach Stadt A gekommen, um Orientierungsklasse für Bürovorbereitungen als Pause vor der höheren Schule A zu besuchen
- Nach Schnupperwoche Entscheidung für höhere Schule A gefallen
- Kenntnisse im Umgang mit dem Computer waren eine Hilfe für höhere Schule A
- Leben im Internat und Betreuung gefallen sehr gut
- Maximal acht SchülerInnen in einer Klasse
- Angst vor schweren Schularbeiten und schlechten Noten brachte psychische und physische Probleme
- „Schulmüde“

Bevor sich Amisa Polo für den Besuch der Höheren Schule A entschieden hat, wurde ihr eine Schnupperwoche im Bundes-Blindenerziehungsinstitut angeboten.

„I: Mhm, ok, das ist natürlich praktisch dann. Das heißt du hast in der Schule da in Stadt B Gespräche geführt, hast irgendjemanden gesagt, was du dir vorstellst für die Zukunft?“

A: Na na na, überhaupt nicht. Die haben gesagt, geh einmal schnuppern und so. Und dann bin ich halt da eine Woche schnuppern gekommen, und ja. (P/3sec.)“ (Amisa Polo, Z 301 – 304)

Während der Schnupperwoche hatte Amisa Polo die Möglichkeit, die Orientierungsklasse für Bürovorbereitungen, die TelefonistInnenausbildung sowie die Höhere Schule A kennenzulernen. Danach fiel ihre Entscheidung, die Ausbildung am Bundes-



Blindenerziehungsinstitut anzutreten. In der Heimatstadt gab es zu dieser Zeit keine entsprechenden Bildungsangebote. Da Amisa Polo die Schnupperwoche antrat, musste sie bei der Aufnahme in die Höhere Schule A kein Vorstellungsgespräch führen.

„A: Die Orientierungsklasse, die Telefonistenausbildung, die Höhere Schule A, also ich habe mir halt einfach. Schule A gab es dort auch. Und ich habe mir halt dann am Schluss gesagt, ok, ich mache das.

I: Mhm. Das heißt, du hast du hast dir selbst einfach alle Möglichkeiten angeschaut, die es für dich – gibt [...] und dann hast du dich entschieden?

A: Ja.

I: Wow, bist ja wahnsinnig selbstständig. Sehr - - - sehr sehr wie soll ich sagen, sehr initiativ, dass du sagst, das schaue ich mir an und ich mache das und auch wenn ich es nicht kenne, gehe ich nach Stadt A. Das ist sehr bewundernswert.

A: Ja, also. Ich war jetzt nicht, also sehr bs\_ - sehr erfreut,

I: Mhm.

A: dass ich da nach Stadt A komme. Ich habe halt schon geschaut, in erster Stelle, dass es in Stadt B was gibt. Aber wenn es da halt nichts gab, hab ich mir so gedacht, ok, dann gehe ich halt schnuppern in Stadt A, schaue mir einmal an. Und dann, j=a ich, eigentlich hätte man da irgendwie so ein, so wie ein Vorstellungsgespräch machen müssen, so in der Art. Aber ich habe es nicht machen müssen, weil ich einfach, schon in der Schnupperwoche habe mich die Lehrer gesehen. [...]“ (Amisa Polo, Z 332 – 348)

Amisa Polo gibt Einblick in ihren schulischen Werdegang am Bundes-Blindenerziehungsinstitut. Als Übergangsjahr absolvierte sie die TelefonistInnenausbildung, danach besuchte sie die Orientierungsklasse für Bürovorbereitungen, erst dann trat sie in die Höheren Schule A ein.

„[...] Ja, dann bin ich halt nach Stadt A gekommen und habe da einmal die Telefonistenausbildung gemacht, so als Übergangsjahr. Ich wollte nicht gleich mit der Höheren Schule A anfangen, weil, das war mir zu stressig. Ähm, dann habe ich die Orientierungsklasse für Bürovorbereitung gemacht. – Und dann habe ich halt die Höhere Schule A angefangen.“ (Amisa Polo, Z 236 – 241)

Amisa Polo hatte nur mäßige Kenntnisse im Umgang mit dem Computer. Diesbezügliche Erfahrungen konnte sie während ihrer Ausbildung in der Orientierungsklasse sammeln. Die erworbenen Erkenntnisse kamen ihr auch in der Höheren Schule A zugute.

„Und dann habe ich mir in der EDV auch, EDV ist die Abkürzung – ähm – auch halt vi\_ viel mit dem Computer dazugelernt. Und eigentlich war das eine voll gute Entscheidung sogar, weil ich hab war, ich hab nicht so viel mit dem Computer gewusst, wie man so manche Sachen macht. Und da in der, in dieser Klasse habe ich, habe ich das alles gelernt und das hat mir dann in der Höhere Schule A geholfen, schon so.“ (Amisa Polo, Z 364 – 369)

Als großen Vorteil am Bundes-Blindenerziehungsinstitut nennt Amisa Polo die geringe SchülerInnenanzahl in den Klassen, die auf höchstens acht Personen beschränkt ist.

„I: Und in der, in der Schule von de von der Klassengröße war das immer unterschiedlich?

A: Nein, mehr als acht waren wir nie eigentlich.

I: Und auch jetzt seid ihr auch äh?

A: Fünft, zu fünft.“ (Amisa Polo, Z 421 – 424)

Die Ausbildung am Bundes-Blindenerziehungsinstitut brachte aber auch Probleme mit sich. Amisa Polos große Angst vor schweren Schularbeiten und schlechten Noten zeigte psychische und physische Auswirkungen auf ihre Gesundheit. In dieser schwierigen Phase verbrachte sie sehr viel Zeit zu Hause bei der Familie.

„[...] Weil ich eh gewusst habe, dass mir nicht, sicher nicht gut geht. Und da – ging es mir auch nicht so gut. Da war ich wirklich auch viel zu Hause, weil ((lachend)) bei mir ist so, wenn mir so also auch psychisch nicht gut geht, geht es mir auch physisch auch gleich auch auch nicht gut. Werde ich auch irgendwie krank, also habe ich, bekomme ich dann irgendwelche Schmerzen oder so – und ja. Darum habe ich dann, so das ausgewählt. [...]“ (Amisa Polo, Z 281 – 285)

Amisa Polos erstes Schuljahr war geprägt von vielen Problemen. In dieser schwierigen Zeit stand ihr eine Betreuerin unterstützend zur Seite.

„Also das erste Jahr, genau, da wo ich halt voll viele so Schwierigkeiten gehabt habe, habe ähm - war die eine Betreuerin da, die ist dann aber dann in Bildungskarenz gegangen. Daaa=a weiß ich nicht was da war, da ist halt eine andere gekommen und die ja, die ist auch sehr nett. Ja die ist sehr nett und die haben mir halt auch ein bisschen so mh so habe ich mit den geredet.“ (Amisa Polo, Z 512 – 516)

In der Höheren Schule A gab es zwei sehr gute Schülerinnen. Amisa Polo bezeichnet sich selbst als mittelmäßige Schülerin und befürchtete mit dem Leistungsniveau nicht mithalten zu können. Dies war auch der Grund, weshalb sie vor dem Eintritt in die Höhere Schule A die Orientierungsklasse für Bürovorbereitungen absolviert hat.

„[...] nach der Telefonistenausbildung wollte ich da eigentlich gleich die erste Höhere Schule A, also die Höhere Schule A – machen, aber da waren halt Schüler – innen, also zwei Schülerinnen, die so Einserschülerinnen waren, ja - und ähm. Also es war schon ein ganz anderer Niveau, muss ich sagen, von meinen und von den – anderen, weil ich bin definitiv keine Einserschülerin, in Deutsch zum Beispiel und in manch anderen Fächern. U=nd ich habe mir gedacht, es wird vielleicht halt schon für mich schwer, wenn die schwere Schularbeiten bekommen. Die bekommen natürlich einen Einser und ich ich hab halt d=as Gegenteil sozusagen und da habe ich mir gedacht, nein besser tu ich mir das nicht

an und – habe ich halt die, ja, die Orientierungsklasse für Bürovorbereitung gemacht und dann ja. [...]“ (Amisa Polo, Z 353 – 363)

Fiffi Ficus absolviert eine handwerkliche Ausbildung im Bundes-Blindenerziehungsinstitut, die aus den Modulen Korbflechten, Holzarbeit, Filzen, Metallarbeit, Bürsten- und Pinselmachen, Gartenarbeit und Glasdesign besteht.

„[...] Und wir haben paar Module, wir haben Korbflechten, Holz, - Met\_ äh dann haben wir Filz und Metall, dann haben wir - Bürsten und Pinselmachen, also Gartenarbeit und Glasdesign. [...]“ (Fiffi Ficus, Z 185 – 187)

Fiffi Ficus begann seine Ausbildung mit dem Modul Korbflechten. Der Reihe nach wechselte er zu den Modulen Holzarbeit, Filzen und Metallarbeit. Derzeit befindet er sich im Modul Gartenarbeit und mit dem Modul Glasarbeit will er seine Ausbildung abschließen.

„I: Und da bist du gleich in den Bereich eingestiegen wo es um Beruf Berufsausbildung geht, bist, hast du gleich begonnen mit Holzwerkstätte oder Korbwerkstätte oder so?

F: Ja äh begonnen habe ich mit ein e e e ein halbes Jahr Korb, dann bin ich zu Holz gewechselt, nach Holz - - war ich Filzen, nach Filzen zum Metall - und jetzt bin ich - - - bei Gartenarbeit. - Nächste Halbjahr gehe ich zu Glas. - - -“ (Fiffi Ficus, Z 370 – 374)

Es gibt zwei Werkstätten mit unterschiedlichem Schwerpunkt, wobei einmal im Semester ein Wechsel stattfinden muss.

„I: Und du hast auch vorher erzählt das wird besprochen und dann kommst du jetzt in die, in die Glaswerkstätte. Und und mit wem besprichst du das, oder gibt es da ein eigenes Gespräch dazu?

F: Ne, nein also das ist fix. Nur im Vor\_ im vorigen Jahr wird das besprochen ob das überhaupt stattfinden wird das Glas. [...]

I: Und entscheidest du das selber in welches du gehst?

F: Ne, nein, entscheiden, äh äh äh das dürfen, können wir nicht entscheiden, also ohja dürfen wir schon, aber wir müssen wechseln, das wie jeder davon etwas haben - - von den zweien. Einmal bin ich da, einmal bin ich da.

I: Ok, ok. Das heißt es gibt zwei Werkstätten mit unterschiedlichem Schwerpunkt und du entscheidest dich für das eine oder das andere.

F: Genau. In welches ich zuerst gehe.

I: Mhm. Ok.

F: So. Ich habe mich halt für den Herrn A. entschieden, bin dann gleich als erstes zum Herrn A. gegangen.“ (Fiffi Ficus, Z 386 – 402)

Amisa Polo lebt unter der Woche im Internat des Bundes-Blindenerziehungsinstituts. Die Wochenenden verbringt sie zu Hause bei der Familie.

„I: Mh, ja ist eine zusätzliche Belastung dann auch, was du hast. Wenn du sagst du pendelst zwischen Stadt B und Stadt A.

A: Ja ja, also – unter der Woche bin ich eh im Internat, aber - ja es ist eh ok, aber ich freue mich schon, wenn ich das fertig habe.“ (Amisa Polo, Z 394 – 397)

Im Internat werden die Jugendlichen den Gruppen eins bis zehn zugeordnet. Den höheren Gruppen sind jene Jugendlichen zugehörig, die aufgrund ihrer Selbstständigkeit eine geringere Betreuung benötigen.

„I: Aber kannst du mir vielleicht kurz erzählen, w=ie die, oder auch lang, wie du möchtest ((lachend)) Entschuldigung, wie da die Struktur leicht ist in der Schule, weil du von verschiedenen Gruppen gesprochen hast, wie wie geht das?

A: Ja, es geht eigentlich von der Gruppe eins bis Gruppe zehn.

I: Mhm.

A: Aber drei Internatsgruppen wurden jetzt geschlossen, weil halt nicht so viele Internatskinder gibt.

I: Mhm.

A: Und - - j=a die Gruppe zehn ist halt auch, eher halt, also eben halt eher so – die schon Achtzehn sind, oder die halt schon eher - - - s=oo selbstständig in dem Sinne sind, gell, ja. ((leiser gesprochen)) (P/4sec.)“ (Amisa Polo, Z 525 – 535)

Fiffi Ficus findet Gefallen an den Gruppen, der Ausstattung und den Räumlichkeiten im Bundes-Blindenerziehungsinstitut.

„I: Und wie gefällt es dir hier in der Schule? [...]

F: Sehr, sehr gut muss ich sagen. Mir gefällt es hier sehr.

I: Und was gefällt dir?

F: Ja, das Internat und die Gruppen und ich habe hier auch schon eine Freundin gefunden - - - ja.

I: Was ist gut an den Gruppen?

F: Ähm was da genau, naja. (P/4sec.) Die Ausstattung. [...]

F: Und die Räumlichkeiten und wie da hier so alles ist, gefällt gefällt mir. Ja. - - - Das ist das was mir sehr gut gefällt an der Sondereinrichtung A ((lachend)). Und die Werkstätten, die gefällt mir auch - - - ja.

I: Und was gefällt dir an den Werkstätten?

F: Mh, die Lehrer – und die Aufträge halt, äh die der Lehrer, unser Lehrer immer gibt. ((gähnt)) (P/10sec.)“ (Fiffi Ficus, Z 351 – 366)

Nach Ihrem Abschluss möchte sich Amisa Polo eine freie Zeit gönnen. Da sie bereits fünfzehn Schuljahre absolviert hat, fühlt sie sich schulmüde.

„I: Hast du schon eine Idee, wenn du sagst, nächstes Jahr bist dann fertig mit der mit der Schule?

A: Ja – ja, dann mache ich mir einfach Monaten Auszeit, sozusagen. Da wei\_ ich, sozusagen ein bisschen schon schulmüde

I: Mhm.

A: und ich habe einmal ein paar Monaten frei und dann möchte ich eigentlich arbeiten. (P/4sec.)

I: Und warum glaubst bist schulmüde schulmüde?

A: Das ist schon das fünfzehnte Jahr Schule und das ist --- kann auch sein, dass ich jetzt weit weg von der Familie bin. [...]“ (Amisa Polo, Z 380 – 389)

### *Fazit zur Kategorie Beschulung im Bundes-Blindenerziehungsinstitut*

Amisa Polo durfte bereits vor Schuleintritt eine Schnupperwoche im Bundes-Blindenerziehungsinstitut absolvieren. Im Zuge dessen konnte sie erste Eindrücke von der Orientierungsklasse für Bürovorbereitungen, der TelefonistInnenausbildung und der Höheren Schule A sammeln. Bevor sie sich für den Eintritt in die Höhere Schule A entschloss, absolvierte sie die TelefonistInnenausbildung als Übergangsjahr und danach die Orientierungsklasse für Bürovorbereitungen. Während der Ausbildung erlernte sie den Umgang mit dem Computer. Die erworbenen Kenntnisse kamen ihr in der Höheren Schule A zugute. Als großen Vorteil nennt sie die strukturellen Bedingungen bezugnehmend auf die geringe SchülerInnenanzahl in der Klasse und die Zugehörigkeit der Jugendlichen zu verschiedenen Gruppen, die einen unterschiedlichen Unterstützungsbedarf aufweisen. Ihre Angst vor schweren Schularbeiten und schlechten Noten führte zu psychischen und physischen Problemen. Sie befürchtete, mit dem Leistungsniveau der MitschülerInnen nicht mithalten zu können. Insbesondere das erste Schuljahr war geprägt von vielen Schwierigkeiten, wobei ihr eine Betreuerin unterstützend zur Seite stand. An den Wochenenden suchte sie Unterstützung in der Familie und bei vertrauten Sozialkontakten in der Heimatstadt. Nach fünfzehn Schuljahren verspürt sie eine gewisse Schulmüdigkeit, weshalb sie sich nach ihrem anerkannten Abschluss der Höheren Schule A eine freie Zeit gönnen möchte.

Fiffi Ficus absolviert eine handwerkliche Ausbildung im Bundes-Blindenerziehungsinstitut, die mehrere Module umfasst. Die Module Korbflechten, Holzarbeit, Filzen und Metallarbeit hat er bereits hinter sich gebracht. Derzeit befindet er sich im Modul Gartenarbeit und im kommenden Semester wird er seine Ausbildung mit dem Modul Glasarbeit abschließen. Als

großen Vorteil nennt er die strukturellen Bedingungen hinsichtlich des Wechsels der Werkstätten einmal im Semester und der Ausstattung und Räumlichkeiten in der Bildungseinrichtung.

## **7.7 Interpretation der Ergebnisse**

Im Folgenden wird auf Basis der Auswertung der Interviews die Interpretation ausgeführt. Zur besseren Übersicht sind die Ergebnisse den Kategorien zugeordnet. Insgesamt werden 17 Hypothesen formuliert und mit dem Interviewmaterial in Verbindung gebracht.

### **7.7.1 Interpretation zu Familie und Sozialkontakte als Unterstützung**

#### **(Kernkategorie)**

*Hypothese 1: Der Jugendcoach ist ein wichtiger Ansprechpartner im Hinblick auf die berufliche Zukunft von blinden Jugendlichen.*

Fiffi Ficus nennt den Jugendcoach als wichtigen Ansprechpartner für seine beruflichen Vorstellungen. Mit ihm möchte er in Kontakt treten und seine Wünsche, Ideen und Interessen darlegen. „[...] Puh mm der einzige - - der mir so richtig helfen würde, wäre der Jugendcoach. - - - Den müsste ich mal, irgendwann einmal kontaktieren [...]“ (ebd., Z 329 – 350). Mit dessen Unterstützung hofft er eine berufliche Perspektive zu finden, die seinen Interessen gerecht wird.

Die Familie ist diesbezüglich keine wirkliche Stütze. „[...] Die sagen alle, ich kann, ich muss Masseur werden [...]“ (ebd., Z -512 – 519). Die Eltern sehen in der Ausbildung zum Masseur eine realistische Entscheidung für seine berufliche Zukunft. Fiffi Ficus erwägt allerdings andere berufliche Ziele. Deshalb ist der Jugendcoach die einzige Bezugsperson, die ihm mit Blick auf seine Stärken und Schwächen sowie Interessen und Bedürfnisse bei der Berufsfindung behilflich sein kann. „[...] Ich kenn keinen außer dem Jugendcoach. Ich kenne sonst keinen. (P/7sec.)“ (ebd.)

*Hypothese 2: LehrerInnen, BetreuerInnen und ErzieherInnen leisten wichtige professionelle Unterstützungsarbeit.*

Fiffi Ficus nennt seinen Lehrer als große Stütze. „[...] Und halt mein Lehrer“ (ebd., Z 462 - 469). Er unterstützt ihn „[...] bei Sachen die [...] (er) noch nicht so kann [...]“ (ebd.).

Vermutlich bezieht sich die professionelle Unterstützung des Lehrers auf diverse Tätigkeiten in den Werkstätten, die Fiffi Ficus während seiner handwerklichen Ausbildung ausübt.

Des Weiteren erwähnt er einen Erzieher, der ihn bei der Ausübung von bestimmten lebenspraktischen Fertigkeiten unterstützt. Beispielsweise äußert er: „[...] ich kann leider noch nicht Schneiden, da zum Beispiel äh kommt der Erzieher. Ne, äh der (...) der nimmt sich dann Messer und schneidet es mir dann“ (ebd., Z 467 – 469).

Amisa Polo nennt die BetreuerInnen der Gruppe drei als große Stütze auf ihren bisherigen Bildungsweg. „[...] Also ich bin jetzt in der Gruppe zehn, aber die von der Gruppe drei, die haben mir (geholfen) [...]“ (ebd., Z 508 – 516). Offensichtlich musste sie, insbesondere in der Anfangsphase ihrer schulischen Ausbildung, verstärkt die professionelle Unterstützung der BetreuerInnen in Anspruch nehmen. Zu diesem Zeitpunkt hatte sie mit großen Umstellungsschwierigkeiten zu kämpfen. Sie musste lernen, mit der veränderten Lebenssituation im neuen Umfeld umzugehen. Halt und Stütze fand sie dabei in Form von Gesprächen mit ihren BetreuerInnen.

*Hypothese 3: Die Kommunikation mit vertrauten sozialen Kontakten erleichtert die neue Lebenssituation im Internat.*

Amisa Polo hat in Stadt A nur SchulkollegInnen. Ihre wahren FreundInnen leben in ihrer Heimatstadt, in Stadt B. „[...] Stadt A eher weniger, die sind nicht. Also die sind in Stadt B [...]“ (ebd., Z – 448 – 451). Damit wird deutlich, dass Amisa Polo zu den SchulkollegInnen keine engere Beziehung aufbauen konnte oder wollte. Die Wochenenden verbringt sie in der Heimatstadt, um dort vertraute soziale Kontakte zu treffen. Diese sind ihre Bezugspersonen, bei denen sie Halt und Stütze in der neuen Lebenssituation findet.

Amisa Polo nennt nur eine ehemalige Schulkollegin aus Stadt B, mit der sie anfangs auch das Zimmer in der neuen Bildungseinrichtung teilte. Die Kommunikation mit der vertrauten Freundin half ihr, die anfänglichen Umstellungsschwierigkeiten leichter bewältigen zu können. „[...] U=nd ja, nein sie hat mir dann auch geholfen und so ha\_ habe ich mit ihr geredet ganz locker geredet und - - das war es eigentlich“ (ebd., Z 515 – 524). Mittlerweile hat ihre Freundin den Schulabschluss absolviert und ist in die Heimatstadt zurückgekehrt. Die Aussage „[...] die ist, die halt auch schon fertig ist. Ähm bis in der ersten Höheren Schule A war sie da [...]“ (ebd.) verdeutlicht, dass ihr diese Situation sehr nahe gegangen ist. Mit

dem Schulaustritt der Zimmerkollegin hat sie eine wichtige Bezugsperson im Internat verloren.

Fiffi Ficus erwähnt eine Freundin, zu der er ein kommunikatives Verhältnis aufbauen konnte. Sie ist eine Schulkollegin, die ihm auf seinem bisherigen Bildungsweg eine große Stütze ist. „Meine Freundin gibt es [...]“ (ebd., Z 462 - 465). Allerdings kann er nicht genau definieren, in welcher Weise er Unterstützung findet. „[...] Hm - bei Sachen die ich noch nicht so kann“ (ebd.). Anzunehmen ist, dass Fiffi Ficus in seiner Schulkollegin eine Bezugsperson gefunden hat, die bereits über entsprechende Kompetenzen im selbstständigen Handeln verfügt. Bei ihr findet er Unterstützung nicht nur in Form von Gesprächen, sondern auch bei der Verrichtung von diversen alltäglichen Tätigkeiten.

*Hypothese 4: Während ihrer schulischen Ausbildung erfahren blinde Jugendliche Halt und Stütze in der Familie. Die Eltern nehmen dabei die wichtigste Rolle ein.*

Amisa Polo nennt die Eltern als größte Stütze auf ihrem bisherigen Bildungsweg. „Natürlich halt meine Fam\_ meine meine Eltern – [...]“ (ebd., Z 509). Bereits der Übergang von der Volksschule in die Hauptschule war mit großen Schwierigkeiten verbunden. Sie hatte viele Fehlstunden und trug sich sogar mit dem Gedanken, die Schule abzubrechen. Da sie keine ursächlichen Probleme nennen kann, ist anzunehmen, dass die Schwierigkeiten im Kontext der Phase ihres Erwachsenwerdens zu finden sind. „Aber irgendwie weiß ich nicht was da war. [...] Ich habe halt meistens gesagt, ich will aufhören [...]“ (ebd., Z 456 – 476). In dieser Lebensphase kann das fehlende Sehvermögen eine große Herausforderung für die Betroffenen darstellen. Denkbar ist, dass mögliche Einschränkungen im Handeln bewusster erlebt werden und so deutliche Auswirkungen auf die emotionale Befindlichkeit ausüben. Gerade in dieser schwierigen Phase erweisen sich vertraute Gespräche mit den Eltern als wertvolle Stütze.

Bei der Entscheidung über die Fortsetzung der schulischen Laufbahn stand Amisa Polo der Vater beratend zur Seite. Er überließ ihr die Entscheidung, allerdings sollte diese wohlüberlegt sein. „[...] Ich mein mein Papa hat äh hat sich nicht so eingemischt, [...] aber - denk nach was du machst und ja [...]“ (ebd.). Amisa Polos Vater weiß um den schulischen Ehrgeiz seiner Tochter und vertraut fest darauf, dass ihre Entscheidung „[...] nein ok mach ich, ich probiers [...]“ (ebd.) lauten wird.



### **7.7.2 Interpretation zu Abgrenzung zur Welt der Sehenden (Schlüsselkategorie 1)**

*Hypothese 5: Später Erblindete finden erst im Laufe der Zeit Akzeptanz für den Verlust ihres Sehvermögens.*

Amisa Polo konnte lange Zeit keine Akzeptanz für ihre Blindheit finden. Im Kindergartenalter verschlechterte sich ihr Sehvermögen zunehmend. „[...] ähm ich habe das lange nicht akzeptieren können, so zu sagen, dass ich - jetzt nicht ähm, nicht sehen kann [...]“ (ebd., Z 230 – 231). Im frühkindlichen Alter konnte sie die soziale und materiale Umwelt noch visuell wahrnehmen. Die Erinnerungen an diese Zeit erschwerten ihr, die neue Lebenssituation anzunehmen. Die Äußerung „[...] U=nd ja, aber dann ging es eh – besser“ (ebd.) verdeutlicht, dass sie im Laufe der Zeit gelernt hat, mit ihrer Behinderung umzugehen. Durch die Sensibilisierung und verstärkte Nutzung der übrigen Sinne konnte sie allmählich Akzeptanz für den Verlust des Sehvermögens finden. Heute hat Amisa Polo keine Erinnerungen mehr an die Lebensphase ihres „Noch-Sehen-Könnens“.

Trotz ihrer Blindheit sieht Amisa Polo Chancen für die berufliche Zukunft. Ihr Argument „[...] Da braucht man kein Sehvermögen so zu sagen, beim Telefonieren [...] Telefonistin, ja ok, mache ich halt das“ (ebd., Z – 323 – 326), zeugt von Selbstbewusstsein. Der Verlust ihres Sehvermögens sollte kein Grund dafür sein, nicht am Arbeitsmarkt Fuß fassen zu können. In Auseinandersetzung mit der Behinderung konnte sie ein neues Selbstverständnis entwickeln, das ein selbstsicheres Umgehen mit der Lebenssituation zulässt.

*Hypothese 6: Die Brailleschrift und speziell ausgestattete Computer bilden die mediale Grundlage für die schriftliche Kommunikation mit Sehenden.*

Amisa Polo absolvierte ihren Volks- und Hauptschulabschluss in einer Schule für Blinde. „[...] da habe ich halt die Brailleschrift gelernt [...] habe ich auch, also am PC dann halt schreiben gelernt und so mit dem PC arbeiten ah gelernt“ (ebd., Z 228 – 234). Der richtige Umgang mit blindenspezifischen Medien erweitert ihre Kommunikationsmöglichkeiten mit der Welt der Sehenden. Für sie als „Nicht-Sehende“ sind die Brailleschrift und spezielle Technologien wie der Computer mit Braillezeile und Sprachausgabe zentrale Ressourcen für die schriftliche Kommunikation mit Sehenden.

Fiffi Ficus äußert sein Interesse für elektronische Hilfsmittel. Er wünscht sich ein Notebook, „[...] weil ähm das hat Sprachausgabe und mit dem kann ich gut umgehen“ (ebd., Z 323 – 326). Er besitzt bereits grundlegende Kompetenzen im Umgang mit technologischen

Hilfsmitteln und ist sehr bestrebt, seine Kenntnisse zu erweitern. Wofür er den Computer nutzt, bleibt allerdings verborgen. Anzunehmen ist, dass der Computer für ihn ein wichtiges Kommunikationsmittel darstellt, das ihm auch die weltweite barrierefreie Nutzung des Internets ermöglicht.

*Hypothese 7: Blinde Jugendliche zeigen im Bereich der lebenspraktischen Fertigkeiten einen erhöhten Unterstützungsbedarf auf.*

Fiffi Ficus hat Unterstützungsbedarf bei der Ausübung von diversen alltagspraktischen Fertigkeiten. Der Umgang mit Messer und Gabel stellt für ihn eine große Herausforderung dar. „[...] Hm. Zum Beispiel, a===h ((erfreut)) zum Beispiel, ich kann leider noch nicht Schneiden“ (ebd., Z 467). Seine Freude darüber nach einer langen Nachdenkphase eine passende Situation schildern zu können, deutet auf mehrere Problemlagen hin, in denen Fiffi Ficus professionelle Unterstützung benötigt. Über sein eingeschränktes Handeln zu sprechen, ist ihm unangenehm, wofür seine Äußerung „Oh peinlich“ (ebd., Z 471) spricht. Er möchte das Schneiden von Fleisch „[...] einmal so gerne selber da machen, irgendwann einmal [...]“ (ebd., Z 473 – 474). Damit unterstreicht er seinen Wunsch nach mehr Selbstständigkeit. Die individuelle Förderung durch pädagogische Fachkräfte unterstützt ihn dabei, dieses Ziel zu erreichen. Er lernt eigene Strategien zu entwickeln, die ihm in prekären Situationen zu einem möglichst selbstständigen Handeln befähigen. „[...] Also ich tu so, mit die Finger und dann schneide ich es [...]“ (ebd., Z 480 – 483).

### **7.7.3 Interpretation zu Loslösung vom Elternhaus (Schlüsselkategorie 2)**

*Hypothese 8: Der Einzug in die wohnortferne Bildungseinrichtung geht mit starkem Heimweh einher, das sich erst im Laufe der Zeit individuell bessert.*

Amisa Polo zog vor fünf Jahren in das Internat des Bundes-Blindenerziehungsinstituts ein. Dennoch ist das Heimweh nach wie vor präsent. Die veränderte Lebenssituation bereitet ihr große Probleme. Sie vermisst ihre Eltern und die gewohnte Umgebung. Indem sie sich selbst als Familienmensch bezeichnet, verdeutlicht sie ihre Verbundenheit mit der Familie. Mehr Zeit in ihrem vertrauten Umfeld verbringen zu können, ist ihr größtes Anliegen. „[...] Und ich will halt nicht mehr – weg von der Familie sein [...] und da ich also auch ein sehr ein Familienmensch bin, tut mir das irgendwie, also nicht gut“ (ebd., Z389 – 393). Mit dieser Aussage verdeutlicht Amisa Polo ihre enge emotionale Bindung zur Familie. Es scheint, als ob

sie in dieser schwierigen Lebensphase der Ablösung vom Elternhaus umso mehr die Stütze im familiären Umfeld benötigt.

Fiffi Ficus zog bereits mit sechs Jahren in das Internat des Bundes-Blindenerziehungsinstituts ein. Die neue Lebenssituation fiel ihm sehr schwer. Das Heimweh nach seiner Mutter war riesengroß. Nach anfänglichen Problemen konnte sich Fiffi Ficus mit dem Leben im Internat anfreunden. Das Heimweh wurde im Laufe der Zeit immer weniger. „[...] zuerst habe ich nur Heim wollen. - - Nur zu der Mama. Aber - - dann war es immer weniger und immer weniger“ (ebd., Z 408 – 412). Damit wird deutlich, dass die frühe Ablösung vom Elternhaus mit einem längeren und für Fiffi Ficus schwer zu bewältigenden Prozess verbunden war. Von einem nach wie vor präsenten Heimweh spricht er nicht, weshalb anzunehmen ist, dass der mittlerweile lange Aufenthalt im Internat zu seinem neuen Lebensmittelpunkt geworden ist.

*Hypothese 9: Blinde Jugendliche zeigen Anpassungsschwierigkeiten an neuen Lebenssituationen. Sie vermissen die gewohnte Umgebung und ihre vertrauten Sozialkontakte.*

Amisa Polo spricht von gravierenden Umstellungsschwierigkeiten in den ersten beiden Jahren. „[...] äh vor allem das erste Jahr war ((lachend)) also so zu sagen eigentlich schrecklich, wenn man das so nennen kann [...]“ (ebd., Z 241 – 248). Die Aussage „schrecklich“ verdeutlicht die äußerst prekäre Situation. Allerdings könnte ihr Lachen darauf hindeuten, dem Ausdruck „schrecklich“ etwas an Bedeutung nehmen zu wollen, um die Situation ein Stück weit zu entschärfen.

Fernab von der Familie leben zu müssen, fällt ihr äußerst schwer. Sie fühlt sich allein. „[...] dann auf einmal einfach irgendwie so alleine und - in Stadt A und weit weg von zu Hause. Das war eine sehr große Umstellung [...]“ (ebd.). Damit wird deutlich, dass Amisa Polo im Internat keine neuen sozialen Kontakte knüpfen konnte.

Im zweiten Jahr entspannte sich die Situation zwar, dennoch hatte Amisa Polo mit Umstellungsschwierigkeiten zu kämpfen. „[...] Und zweite Jahr war eigentlich auch nicht ohne, also war auch sehr schwer und dann ging es eigentlich – dann ging es. Jetzt äh – ja. Dieses Jahr habe ich noch und dann bin ich fertig - hoffentlich“ (ebd.). Die nachdenklichen Pausen während ihrer Aussage verdeutlichen, dass sie den Schulabschluss kaum erwarten kann, um wieder dauerhaft in ihrem gewohnten Umfeld, umgeben von der Familie und den vertrauten sozialen Kontakten zu leben.

Amisa Polo war zwar bewusst, dass das erstrebte Ziel, einen anerkannten Schulabschluss zu machen, mit einem Wohnortwechsel einhergehen würde. „Aber da halt nix gab, in Stadt B habe ich mir gedacht, ja ok, dann halt in Stadt A ((leiser)) (ebd., Z 289 – 297). Ihre leiser werdende Stimme verrät, dass ihr diese Entscheidung nicht leicht gefallen ist. Vermutlich erkannte sie auch, dass ihr die Trennung von dem vertrauten Umfeld Schwierigkeiten bereiten würde. Höchste Priorität zu diesem Zeitpunkt hatte der schnellstmögliche Schulabschluss in Stadt A, um dann wieder nach Stadt B zurückkehren zu können. Die Zweckgebundenheit des Internatsaufenthalts betont Amisa Polo folgendermaßen: „Da war mir eigentlich klar, ich will die Höhere Schule A machen und dann weg [...]“ (ebd., Z 499 – 500). Ihre Aussage lässt den Schluss zu, dass sie sich den neuen Gegebenheiten nur soweit anpassen kann oder will, als dies für die schulische Ausbildung erforderlich ist.

#### **7.7.4 Interpretation zu Berufswünsche (Schlüsselkategorie 3)**

*Hypothese 10: Blinde Jugendliche haben sehr konkrete Berufsvorstellungen, die mit einer ausgewogenen Work-Life-Balance einhergehen. Sie sind bestrebt, mittels einer entsprechenden Ausbildung, ihr Ziel zu erreichen.*

Amisa Polo ist hinsichtlich der Berufswahl sehr flexibel. Das primäre Ziel für ihre berufliche Zukunft sieht sie in einer Teilzeitarbeitsstelle. „[...] Was ich will ist Teilzeit [...]. Man hat auch genug Freizeit [...]“ (ebd., Z 429 – 436). Damit betont sie den Wunsch nach einer Tätigkeit, die ihr neben dem Beruf auch genügend Freizeit bietet.

Amisa Polo ist sehr bestrebt, Erfahrungen für die berufliche Zukunft zu sammeln. Ihr Ehrgeiz zeigt sich darin, dass sie bereits zwei Praktika absolviert hat, die ihr die Arbeit im kaufmännischen Bereich nähergebracht haben. „In der, also - im ersten Jahr, da habe ich eine Telefonistenausbildung gemacht [...] und in der - - Orientierungsklasse habe ich auch noch drei Wochen gehabt [...]“ (ebd., Z 536 – 542). Diese Erfahrungen sollen ihr bei der zukünftigen Berufsfindung zugutekommen.

*Hypothese 11: Blinde Jugendliche haben sehr komplexe Berufsvorstellungen, die in der Realität nicht immer umsetzbar sind.*

Fiffi Ficus verweist auf sehr komplexe Vorstellungen bezüglich seiner beruflichen Zukunft. Psychologe oder Psychotherapeut, das wäre sein Traumberuf. Das große Interesse, psychisch kranken Menschen zu helfen, bekundet er folgendermaßen: „[...] Ich hab sehr eine

Vorliebe äh ah eine äh eine Liebe zu den Menschen und die die was schlechtes sagen tun, also weißt eh, also die schlecht drauf sind, oder - denen nicht gut geht psychisch, denen würde ich so gerne helfen. - - Das wäre einmal mein Traum. - - Hier in der Schule einmal so als Psychotherapeut hier zu arbeiten und mit den Leuten zu reden [...]“ (ebd., Z 294 – 307). Ihm scheint nicht bewusst zu sein, dass seine gegenwärtige handwerkliche Ausbildung mit dieser Berufsvorstellung kaum vereinbar ist. Allerdings wäre denkbar, dass kürzlich ein Gespräch mit einem Psychologen oder Psychotherapeuten stattgefunden hat, das ihn zu diesem Berufswunsch inspiriert hat. Die langen Pausen während des Sprechens deuten darauf hin, dass er sich zu seinem gerade geäußerten Berufswunsch, eine Alternative überlegt.

Auch sein weiterer Berufswunsch scheint fern von jeglicher Umsetzung in der Realität zu sein. Fiffi Ficus bekundet großes Interesse an der Arbeit am Computer. Sein Wunsch ist es, Betriebssysteme herzustellen und gemeinsam mit KollegInnen eine Firma zu gründen. „[...] Ich will mir eigene Betriebssystemfirma gründen, gemeinsam ein Betriebssystem irgendwie aufstellen, ja [...]“ (ebd., Z 541 – 547). Dass er ernsthafte Gedanken zur Realisierung dieses Berufswunsches hegt, zeigt sein Interesse an einer „[...] Ausbildung für - Spezialisten, also für so Computer für Techniken und Betriebssysteme, also was die ganzen Informatiksachen angeht [...]“ (ebd., Z 550 – 563). Die berufliche Zukunft sieht Fiffi Ficus auf alle Fälle in diversen Tätigkeiten am Computer. „[...] - - - Mh - - - Ja, ffff für die Zukunft, dass ich mehr Arbeit habe und dass ich halt mehr mit den Betriebssystemen arbeite als nur mit ähm anderen Sachen. Mehr mit Computersachen [...]“ (ebd., Z 571 – 575).

Die Komplexität seiner Berufswünsche deutet darauf hin, dass Fiffi Ficus vielfältige berufliche Interessen aufweist, die allerdings schwer zu realisieren sind.

#### **7.7.5 Interpretation zu Freizeitaktivitäten (Schlüsselkategorie 4)**

*Hypothese 12: Die Freizeitaktivitäten von blinden Jugendlichen sind eng verknüpft mit ihren vertrauten Sozialkontakten.*

Amisa Polo ist eine spontane und kontaktfreudige Person. Allerdings beschränken sich ihre sozialen Interaktionen auf die Familie und FreundInnen in der Heimatstadt. Neben Gemeinschaftsspielen mit ihren Nichten und Neffen betont sie ihre Vorliebe für Unternehmungen in der Stadt. „[...] Auch sehr spontan, ja gehen wir in die Stadt [...]. Mag gerne einfach so unterwegs sein“ (ebd., Z 401 – 409).

Amisa Polo legt ihre Aktivitäten für das Wochenende bereits im Vorfeld fest. Schließlich soll die Freizeit bestmöglich genutzt werden. „[...] Ja ja, also immer irgendwas irgendwa\_ also irgend\_ Besuch gehen, oder morgen gehe ich Autofahren, selber Autofahren [...] am Samstag gehe ich bowlen – und immer halt sowas [...] mit Freundinnen unterwegs und so“ (ebd., Z 439 – 447). Dies lässt die Vielfältigkeit ihrer Interessen erkennen.

In Stadt A beschränken sich Amisa Polos Unternehmungen auf den seltenen Besuch bei ihrer Tante. „[...] Meine Tante ist in Stadt A, aber da gehe ich manchmal nur zu Besuch. (P/3sec.)“ (ebd., Z 451 – 452). Damit wird deutlich, dass Amisa Polo keine starke Beziehung zu Sozialkontakten in Stadt A eingehen möchte, da sie den Aufenthalt dort zeitlich begrenzt sieht. Ihr ist bewusst, dass eine intensive Bindung zu den SchulkollegInnen den Abschied nach Abschluss der Höheren Schule A erschweren würde.

Fiffi Ficus` liebste Freizeitbeschäftigung sind Tätigkeiten am Computer. Er gibt an, ein großer Fan eines bestimmten Elektronikherstellers zu sein. „[...] Ich bin nämlich so ein Markenname A Fan. [...] Alles alles an Geräten was ich zu Hause habe, ist nur Markenname A [...]“ (ebd., Z 319 – 324). Dies zeugt von seinem großen Interesse an elektronischen Geräten. Allerdings bleibt verborgen, auf welche Art und Weise er sich mit dem Computer beschäftigt. Da er sich zu Freizeitaktivitäten nicht weiter äußert, ist anzunehmen, dass er sich lieber zurückzieht und die digitale Kommunikation mit sozialen Kontakten bevorzugt.

#### **7.7.6 Interpretation zu Beschulung im Bundes-Blindenerziehungsinstitut (Schlüsselkategorie 5)**

*Hypothese 13: Blinde Jugendliche erfahren Einschränkungen bei der Wahl ihres Ausbildungsortes.*

Amisa Polos Ziel ist der Abschluss einer weiterführenden Schule. Da es in der Heimatstadt kein derartiges schulisches Angebot gab, musste sie sich für einen wohnortfernen Ausbildungsort entscheiden. Eine Schnupperwoche im Bundes-Blindenerziehungsinstitut sollte ihr die Entscheidung erleichtern. „[...] Die haben gesagt, geh einmal schnuppern und so. Und dann bin ich halt da eine Woche schnuppern gekommen, und ja. (P/3sec.)“ (ebd., Z 301-304). Das Kennenlernen der Bildungsangebote (Orientierungsklasse, TelefonistInnenausbildung, Höhere Schule A) und der LehrerInnen sollten ihre Unentschlossenheit beseitigen.

Dass Amisa Polo die Entscheidung für den Besuch der Höheren Schule A alleine trifft, zeugt von ihrem selbstständigen und zielstrebigen Handeln. Sie erwähnt aber: „[...] Ja, also. Ich war jetzt nicht, also sehr bs\_ - sehr erfreut, [...] dass ich da nach Stadt A komme. Ich habe halt schon geschaut, in erster Stelle, dass es in Stadt B was gibt [...]“ (ebd., Z 332 – 348). Sie hätte sich gewünscht, die weitere Schullaufbahn in der Heimatstadt fortsetzen zu können. Der Abschluss der Höheren Schule A sollte die zukünftigen Bildungsmöglichkeiten erweitern. Dafür nahm sie auch den Wohnortwechsel und die damit verbundene Trennung von ihren vertrauten Sozialkontakten in Kauf.

*Hypothese 14: Zusätzliche Bildungsangebote erleichtern blinden Jugendlichen den Einstieg in die Höhere Schule A.*

Amisa Polo entschied sich für ein Übergangsjahr, in dem sie eine TelefonistInnenausbildung absolvierte. Danach besuchte sie die Orientierungsklasse, um Einblicke in diverse kaufmännische Tätigkeiten zu erlangen. Zudem kamen ihr die erworbenen Kenntnisse im Umgang mit dem Computer in der weiteren schulischen Ausbildung zugute. „Und dann habe ich [...] viel mit dem Computer dazugelernt [...] und das hat mir dann in der Höheren Schule A geholfen, schon so“ (ebd., Z 364 – 369). Die gesammelten Erfahrungen und erworbenen Kenntnisse haben ihr den Schuleintritt wesentlich erleichtert. Zudem konnte sie sich erstmals in künftigen Berufsfeldern üben, wodurch sie Gewissheit erlangte, die richtige Schulwahl getroffen zu haben.

*Hypothese 15: Blinde Jugendliche benötigen die motivierende Unterstützung von vertrauten Sozialkontakten, um dem Leistungsanspruch in der Höheren Schule A gerecht zu werden.*

Amisa Polo trat ihre schulische Ausbildung erst nach Absolvierung der Orientierungsklasse für Bürovorbereitungen an. Sie wusste um den hohen Leistungsanspruch in der Höheren Schule A. „[...] Ich wollte nicht gleich mit der Höheren Schule A anfangen, weil, das war mir zu stressig [...]“ (ebd., Z 236 – 241). Gerade in der Anfangsphase der neuen Lebenssituation (Wohnortwechsel, Trennung von der Familie, Eingewöhnung in das Internatsleben) würden die schulischen Lernanforderungen eine zusätzliche Belastung für sie bedeuten. Amisa Polo begründet dies darin, dass sie eine mittelmäßige Schülerin ist. Sie befürchtet, mit dem Leistungsniveau der Schulklasse nicht mithalten zu können. „[...] Also es war schon ein ganz anderer Niveau, muss ich sagen, von meinen und von den – anderen, weil ich bin definitiv

keine Einserschülerin [...], nein besser tu ich mir das nicht an [...]" (ebd., Z 353 – 363). Ihr Verhalten deutet darauf hin, dass sie noch nicht bereit ist, die erforderlichen Leistungen in der Höheren Schule A zu erbringen. Scheinbar fehlt es ihr auch an der notwendigen Motivation.

In der Anfangsphase der Ausbildung in der Höheren Schule A hatte Amisa Polo mit gesundheitlichen Problemen zu kämpfen. Die Angst vor schweren Schularbeiten und schlechten Noten brachte psychische und physische Probleme mit sich. „[...] Und da – ging es mir auch nicht so gut. Da war ich wirklich auch viel zu Hause, weil ((lachend)) bei mir ist so, wenn mir so also auch psychisch nicht gut geht, geht es mir auch physisch auch gleich auch nicht gut [...]" (ebd., Z 281 – 285). Dies spricht für ihre persönliche Erfolgserwartung. Demzufolge könnten die gesundheitlichen Probleme auf einen selbstauferlegten Leistungsdruck zurückzuführen sein. In dieser Situation fand Amisa Polo motivierende Unterstützung im familiären Umfeld. Zudem standen ihr BetreuerInnen im Internat mit unterstützenden Gesprächen zur Seite. „Also das erste Jahr, genau, da wo ich halt voll viele so Schwierigkeiten gehabt habe, habe ähm - war die eine Betreuerin da, [...] und die haben mir halt auch ein bisschen so mh so habe ich mit den geredet“ (ebd., Z 512 – 516). Damit wird deutlich, dass Amisa Polo sowohl auf familiärer als auch institutioneller Ebene die nötige Unterstützung zur Lösung beziehungsweise Erleichterung ihrer Probleme erhält.

Des Weiteren stellt das ständige Pendeln zwischen Stadt A und Stadt B eine zusätzliche Belastung für Amisa Polo dar. „[...] unter der Woche bin ich eh im Internat, aber – ja es ist eh ok, aber ich freue mich schon, wenn ich das fertig habe“ (ebd., Z 394 – 397). Die langen Fahrten zwischen Ausbildungs- und Heimatort dürften ihr nicht nur wertvolle Zeit für Lernaufgaben nehmen, sondern auch hinsichtlich ihrer Mobilität eine zusätzliche Herausforderung darstellen.

Amisa Polo spricht von Schulmüdigkeit und einer Auszeit nach dem Schulabschluss. „Ja – ja, dann mache ich mir einfach Monaten Auszeit, sozusagen. Da wei\_ ich, sozusagen ein bisschen schon schulmüde [...] kann auch sein, dass ich jetzt weit weg von der Familie bin [...]" (ebd., Z 380 – 389). Damit wird deutlich, dass ihre Leistungsfähigkeit nicht mehr im erforderlichen Maß gegeben ist. Eine Auszeit im familiären Umfeld würde die Leistungsbereitschaft wieder stärken. Ihr scheint bewusst zu sein, dass der zukünftige Berufseinstieg ebenfalls hohe Anforderungen und unter Umständen auch einen Wohnortwechsel nach sich ziehen würde.



*Hypothese 16: Blinde Jugendliche erwerben Kenntnisse in vielfältigen handwerklichen Bereichen.*

Fiffi Ficus absolviert eine handwerkliche Ausbildung. Er konnte bereits vielfältige Erfahrungen in verschiedenen Bereichen sammeln. „Ja äh begonnen habe ich mit ein e e e ein halbes Jahr Korb, dann bin ich zu Holz gewechselt, nach Holz - - war ich Filzen, nach Filzen zum Metall - und jetzt bin ich - - - bei Gartenarbeit. - Nächste Halbjahr gehe ich zu Glas - - -“ (Fiffi Ficus, Z 370 – 374). Daraus wird ersichtlich, dass die unterschiedlichen Schwerpunkte in den Werkstätten im halbjährlichen Wechsel stattfinden. Das Arbeiten mit unterschiedlichen Materialien sollte das individuelle Interesse der SchülerInnen für einen bestimmten handwerklichen Beruf wecken und Einblick in ein mögliches zukünftiges Berufsfeld geben.

*Hypothese 17: Die strukturellen Bedingungen im Bundes-Blindenerziehungsinstitut fördern die Selbstständigkeit der blinden Jugendlichen.*

Amisa Polo nennt die geringe SchülerInnenanzahl in der Klasse als großen Vorteil. „[...] mehr als acht waren wir nie eigentlich [...]“ (Amisa Polo, Z 421 – 424). Die gezielte individuelle Förderung in der Klasse dürfte ihr zu einem hohen Maß an selbstständigem Handeln verholfen haben. Denn je nach individuellem Unterstützungsbedarf, Alter und Selbstständigkeit werden die SchülerInnen den Gruppen eins bis zehn zugeordnet. Dass sich Amisa Polo in der Gruppe zehn befindet, spricht für ihre Selbstständigkeit. Dies verdeutlicht sie folgendermaßen: „[...] Und - - j=a die Gruppe zehn ist [...] eher so – die schon Achtzehn sind, oder die halt schon eher - - - s=oo selbstständig in dem Sinne sind [...]“ (ebd., Z 525 – 535).

Fiffi Ficus nennt die räumliche Ausstattung im Bundes- Blindenerziehungsinstitut als großen Vorteil. „[...] Die Ausstattung. [...] Und die Räumlichkeiten und wie da hier so alles ist, gefällt gefällt mir. Ja. - - - Das ist das was mir sehr gut gefällt an der Sondereinrichtung [...]“ (ebd., Z 351 – 366). Fiffi Ficus scheint insgesamt Gefallen an der institutionellen Ausstattung zu finden. Doch primär dürfte ihn die Anordnung der Blindenleitsysteme ansprechen, die ihm ein selbstständiges Fortbewegen im Institut ermöglichen.

## 8. Diskussion der Ergebnisse

In diesem Kapitel werden die zuvor formulierten Hypothesen erneut aufgegriffen und unter Einbeziehung von Erkenntnissen aus den theoretischen Ausführungen dieser Arbeit mit Blick auf die Forschungsfrage diskutiert.

Aus dem empirischen Datenmaterial wurden im Zuge der Analyse nach der konstruktivistischen Grounded Theory Methodologie nach Charmaz (2014) eine Kernkategorie und fünf Schlüsselkategorien herausgearbeitet. Diese dienen der Einordnung der Unterstützungserfahrungen, welche die beiden interviewten blinden Jugendlichen (Amisa Polo, Fiffi Ficus) in Kooperation mit allen am Übergang beteiligten AkteurInnen während ihrer (Aus)Bildung im Bundes-Blindenerziehungsinstitut machen. Anhand des Interviewmaterials wurden insgesamt 17 Hypothesen formuliert und den jeweiligen Kategorien entsprechend zugeordnet.

Die Kernkategorie „Familie und Sozialkontakte als Unterstützung“ umfasst die individuellen Unterstützungserfahrungen von blinden Jugendlichen durch soziale Kontakte im schulischen und außerschulischen Bereich.

Für diese Kategorie wurden folgende Hypothesen formuliert:

- Der Jugendcoach ist ein wichtiger Ansprechpartner im Hinblick auf die berufliche Zukunft von blinden Jugendlichen.
- LehrerInnen, BetreuerInnen und ErzieherInnen leisten wichtige professionelle Unterstützungsarbeit.
- Die Kommunikation mit vertrauten sozialen Kontakten erleichtert die neue Lebenssituation im Internat.
- Während ihrer schulischen Ausbildung erfahren blinde Jugendliche Halt und Stütze in der Familie. Die Eltern nehmen dabei die wichtigste Rolle ein.

Dass der Jugendcoach ein wichtiger Ansprechpartner im Hinblick auf die berufliche Zukunft ist, zeigt sich an den vielfältigen beruflichen Vorstellungen von Fiffi Ficus.

Bei unklaren und mitunter auch unrealistischen Berufswünschen stellt sich das Jugendcoaching als zentrales unterstützendes Element heraus. Unter Berücksichtigung von Stärken und Schwächen sowie Interessen und Bedürfnissen werden die Jugendlichen bei ihrer beruflichen Orientierung vom Jugendcoach unterstützt. Individuelle

Unterstützungsangebote, professionelle Beratung, Begleitung und Betreuung helfen bei der Berufsfindung und eröffnen die Chance auf einen erfolgreichen Übergang in das zukünftige Berufsleben (siehe Unterkapitel 3.4.1).

Die professionelle Unterstützungsarbeit durch LehrerInnen, BetreuerInnen und ErzieherInnen wird von beiden InterviewpartnerInnen hervorgehoben. Fiffi Ficus' Bedarf an Unterstützung zeigt sich vor allem bei der Verrichtung alltagspraktischer Tätigkeiten. Trotz individueller Fördermaßnahmen hat er Probleme im Umgang mit Messer und Gabel.

Dies verdeutlicht die Notwendigkeit einer sehr überlegten und zielorientierten Förderplanung, die neben schulischen Unterrichtseinheiten zum Erwerb von lebenspraktischen Fertigkeiten auch viele Übungsmöglichkeiten im außerschulischen Bereich voraussetzt (siehe Unterkapitel 3.2.2.3). Zudem zeigt sich, dass ein kommunikativer Austausch mit professionellen AkteurInnen Übergangsproblemen lösungsorientiert entgegenwirken kann. Denn, wie Amisa Polo betont, haben die zahlreichen motivierenden Gespräche mit den BetreuerInnen einen wesentlichen Beitrag zur Bewältigung der anfänglichen Umstellungsschwierigkeiten geleistet.

Gegenseitiges Vertrauen, Verständnis für die Probleme der Jugendlichen sowie die Fähigkeit zur Empathie sind dabei basale Faktoren, die ein kooperatives Miteinander ausmachen (siehe Unterkapitel 4.1). Hinzu kommt, dass die professionelle Beratung und Unterstützung gerade in der Anfangsphase der schulischen (Aus)Bildung im hohen Maße dazu beiträgt, den Einfluss belastender Faktoren zu kompensieren und damit die Chance auf einen gelingenden Übergang zu wahren (siehe Unterkapitel 4.2). Die individuellen Ansprüche der beiden InterviewpartnerInnen auf professionelle Unterstützung verdeutlichen, dass jeder/jede Einzelne „eine eigene Persönlichkeit, ein Individuum mit bestimmten Voraussetzungen, Dispositionen, Fähigkeiten usw. [...]“ (Henning/Ehinger 2016, 16) ist.

Die Kommunikation mit vertrauten sozialen Kontakten stellt sich als zentrales Kriterium zur Bewältigung der veränderten Lebensbedingungen im Internat heraus. Amisa Polo findet Halt und Stütze in motivierenden Gesprächen mit Eltern und FreundInnen aus ihrer Heimatstadt. Die kommunikativen Erfahrungen mit SchulkollegInnen hingegen beschränken sich auf den schulischen Kontext. Fiffi Ficus berichtet von einer nahestehenden Schulkollegin, zu der er im Laufe der Zeit großes Vertrauen aufbauen konnte. Sie steht ihn mit motivierenden Gesprächen unterstützend zur Seite.

Damit wird deutlich, dass vertraute Bezugspersonen die wichtigsten KommunikationspartnerInnen sind. Sie wissen, mit den spezifischen Verhaltensweisen (siehe Unterkapitel 5.2) der blinden Jugendlichen umzugehen. Das Knüpfen von neuen sozialen Kontakten gestaltet sich, insbesondere im Hinblick auf Interaktionen mit sehenden und leicht sehbehinderten Gleichaltrigen, als äußerst schwierig. Die Ursache dafür sind Einschränkungen bei der Erfassung nonverbaler Gesprächsinhalte (siehe Unterkapitel 5.1). Damit fehlen auch wesentliche kommunikative Erfahrungen in Bezug auf Einstellungen, Erwartungen, Reaktionen und möglichen Kommunikationsproblemen mit sehenden und sehbehinderten jungen Menschen (siehe Unterkapitel 5.4).

Die Familie zeigt sich als wichtigstes Bezugssystem in schwierigen Lebenssituationen. Sie ist jener Lebensbereich, in dem „der Jugendliche die Welt zu sehen und sich zu verhalten [lernt]“ (Hennig/Ehinger 2016, 16), weshalb der Unterstützung im familiären Umfeld eine besondere Bedeutung zukommt.

Amisa Polo zog in der schwierigen Phase ihres Erwachsenwerdens den Hauptschulabbruch in Erwägung. Gerade in dieser Zeit werden das Anderssein und die Einschränkungen im Hinblick auf eine selbstständige Lebensgestaltung viel bewusster erlebt. Hinzu kommt, dass die Jugendlichen beginnen, ihre persönliche Identität mit eigenen Werten und Standpunkten zu bilden, mit denen sie sich von den Eltern abgrenzen (siehe Unterkapitel 3.3). Durch elterliche Ratschläge und motivierende Gespräche erfahren die Jugendlichen Halt und Stütze in der Familie. Aber auch ein gewisses Maß an Eigenverantwortung ist nötig, um die eigenen Bedürfnisse zu erkennen und eine bewusste Entscheidung zu treffen.

Die Schlüsselkategorie „Abgrenzung zur Welt der Sehenden“ umfasst die individuellen Erfahrungen der blinden Jugendlichen im Umgang mit ihrer Behinderung sowie grundlegende mediale Hilfsmittel zur schriftlichen Kommunikation mit der Welt der Sehenden.

Für diese Kategorie wurden folgende Hypothesen formuliert:

- Später Erblindete finden erst im Laufe der Zeit Akzeptanz für den Verlust ihres Sehvermögens.
- Die Brailleschrift und speziell ausgestattete Computer bilden die mediale Grundlage für die schriftliche Kommunikation mit Sehenden.

- Blinde Jugendliche zeigen im Bereich der lebenspraktischen Fertigkeiten einen erhöhten Unterstützungsbedarf auf.

Der Zeitpunkt des Sehverlustes stellt sich als Schlüsselfaktor für die Akzeptanz von Blindheit heraus. Amisa Polo konnte ihre Erblindung im vorschulischen Alter lange Zeit nicht akzeptieren.

Es zeigt sich, dass die erlebten Umwelterfahrungen aus der Zeit des Noch-Sehen-Könnens, dem neuen Sehen zwar zugutekommen, gleichzeitig aber erschweren die visuellen Erinnerungen, die veränderte Lebenssituation anzunehmen. So nehmen später Erblindete die soziale Umwelt in anderer Form wahr als von Geburt an Blinde, die ihre Blindheit als normalen Zustand erleben. Lernen blind geborene Kinder bereits im Säuglingsalter die soziale Umwelt auditiv und haptisch wahrzunehmen, so beginnen später erblindete Kinder erst mit fortschreitender Sehverschlechterung ihre sensorischen Fähigkeiten zu mobilisieren (siehe Unterkapitel 2.2.2). In dieser schwierigen Phase der Auseinandersetzung mit der eigenen Behinderung entwickeln die Jugendlichen ein neues Selbstverständnis, das im Laufe der Zeit einen selbstsicheren Umgang mit der veränderten Lebenssituation zulässt. Durch die Sensibilisierung und verstärkte Nutzung der verbliebenen Sinne sowie mit dem kontinuierlichen Verblässen der visuellen Erinnerungen stellt sich auch die Akzeptanz für den Verlust des Sehvermögens ein.

Die Brailleschrift und speziell ausgestattete Computer sind wichtige Ressourcen, die blinden Jugendlichen viele Kommunikationsmöglichkeiten bieten. Was die Schwarzschrift für Sehende ist, charakterisiert die Brailleschrift für Blinde. Mit ihren vielfältigen Anwendungsmöglichkeiten (Punktschriftmaschine, Punktschrifttafel, Punktschriftdrucker) ist die Brailleschrift das wichtigste nonverbale Kommunikationsmittel für Blinde. Mittels Braillezeile am Computer und spezieller Technologien wird eine barrierefreie schriftliche Kommunikation mit Sehenden möglich. Fundierte Kenntnisse im Umgang mit digitalen Medien verleihen blinden Menschen nicht nur mehr Selbstständigkeit und Selbstbestimmung, sondern werden auch für eine anspruchsvolle (Aus)Bildung und chancenreiche berufliche Zukunft vorausgesetzt (siehe Unterkapitel 3.2.2.1).

Blinde Jugendliche zeigen mitunter einen erhöhten Unterstützungsbedarf bei der Verrichtung bestimmter alltagspraktischer Tätigkeiten. Fiffi Ficus hat Probleme im Umgang mit Messer und Gabel, die er durch strategisches Handeln zu bewältigen versucht. Sein

Umgang mit Anforderungen ist Ausdruck eines problemfokussierten Copings. Schwierige Situationen werden lösungsorientiert angegangen, wodurch die betroffenen Individuen Sicherheit und Vertrauen in sich selbst erlangen. Wie Hofer (2008) betont, erwachsen „Selbstbewusstsein und Selbstsicherheit [...] aus Erfahrungen der eigenen Wirksamkeit und der Gewissheit, bestimmte Wirkungen zielgerichtet hervorbringen und Probleme meistern zu können“ (ebd., 54).

Die Schlüsselkategorie „Loslösung vom Elternhaus“ umfasst die subjektiven Erfahrungen, die blinde Jugendliche durch das Getrenntsein von ihrem vertrauten Umfeld erleben.

Für diese Kategorie wurden folgende Hypothesen formuliert:

- Der Einzug in die wohnortferne Bildungseinrichtung geht mit starkem Heimweh einher, das sich erst im Laufe der Zeit individuell bessert.
- Blinde Jugendliche zeigen Anpassungsschwierigkeiten an neuen Lebenssituationen. Sie vermissen die gewohnte Umgebung und ihre vertrauten Sozialkontakte.

Der Übergang in das Internatsleben ist mit starkem Trennungsschmerz vom gewohnten sozialen Umfeld verbunden. Amisa Polo trat nach dem Hauptschulabschluss in das Internat des Bundes-Blindenerziehungsinstituts ein. Sie verspürte starkes Heimweh, das sich im Laufe der Zeit zwar besserte, aber nach wie vor präsent ist. Fiffi Ficus befindet sich seit der Volksschulzeit in der wohnortfernen Bildungseinrichtung. Er berichtet von anfänglichem starkem Heimweh, das kontinuierlich abnahm und mittlerweile nicht mehr vorhanden ist.

Damit wird deutlich, dass die Ablösung vom Elternhaus eine einschneidende Entwicklungsaufgabe ist, die sich in einem langen Prozess vollzieht und individuell bewältigt wird. Neben starkem Heimweh stellen sich auch Gefühle von Verunsicherung und Einsamkeit ein, die Übergangsprobleme in der veränderten Lebenssituation begünstigen (siehe Unterkapitel 3.3). Zudem erschwert die enge emotionale Bindung zur Familie das Loslassen der gewohnten Umgebung und damit auch die Integration in das neue Lebensumfeld. Allerdings zeigt sich auch, dass eine früh einsetzende Ablösung vom Elternhaus die Integration wesentlich beschleunigt beziehungsweise erleichtert.

Der Übergang in das Internatsleben geht mit großen Anpassungsschwierigkeiten einher. Amisa Polo zeigt eine enge emotionale Bindung zu ihren bestehenden Sozialkontakten. Sie kann sich den neuen Gegebenheiten nur soweit anpassen, als dies für ihre (Aus)Bildung erforderlich ist.

Deutlich wird, dass die Trennung vom gewohnten strukturbestimmten Umfeld viele Emotionen auslöst, die sich auf individueller Ebene wie auch auf den Ebenen der Beziehungen und Lebensumwelten auswirken. Die Anpassung an das neue Lebensumfeld wird durch die emotionale Bindung zur Familie erschwert. Die Anpassungsleistungen beziehen sich primär auf den Erwerb neuer Kompetenzen in Bezug auf (Aus)Bildung, Selbstständigkeit und Kulturtechniken (siehe Unterkapitel 3.1). Hinzu kommt, dass eine Erweiterung der bestehenden sozialen Kontakte um neue Beziehungen nicht im Blickpunkt des Interesses liegt. Dies bedeutet, dass der Ablöseprozess mitunter nicht abgeschlossen ist, weshalb die Integration auf Ebene der Lebensumwelten nicht wirklich gelingen kann.

Die Schlüsselkategorie „Berufswünsche“ umfasst die subjektiven Erfahrungen, die blinde Jugendliche im Hinblick auf ihre berufliche Zukunft machen.

Für diese Kategorie wurden folgende Hypothesen formuliert:

- Blinde Jugendliche haben sehr konkrete Berufsvorstellungen, die mit einer ausgewogenen Work-Life-Balance einhergehen. Sie sind bestrebt, mittels einer entsprechenden Ausbildung, ihr Ziel zu erreichen.
- Blinde Jugendliche haben sehr komplexe Berufsvorstellungen, die in der Realität nicht immer umsetzbar sind.

Neben dem konsequenten Bestreben nach einem erfolgreichen (Aus)Bildungsweg zeigen sich konkrete Berufsvorstellungen, die im Einklang mit ihrer Freizeitgestaltung stehen. Amisa Polos Erfahrungen aus diversen Praktika im kaufmännischen Bereich und der Abschluss der Höheren Schule A sollen ihr einen zukünftigen Teilzeitberuf ermöglichen.

Mit einer ausgewogenen Work-Life Balance lässt sich ein Spannungsverhältnis zwischen Beruf und Privatleben herstellen, das genügend Raum für Hobbies, Freizeitaktivitäten und die Erhaltung von sozialen Kontakten wie auch die Regenerierung der eigenen Kraftreserven zulässt (siehe Unterkapitel 3.5).

Auch zeigen sich komplexe berufliche Vorstellungen, die in der Realität schwer umsetzbar sind. Fiffi Ficus äußert Berufswünsche in den Bereichen der Psychologie und Informationstechnologie, die mit seiner derzeitigen Ausbildung in den Werkstätten des Bundes-Blindenerziehungsinstituts kaum vereinbar sind.

Allerdings ist die Werkstatt für Menschen mit Behinderung (WfbM) gesetzlich dazu verpflichtet, den Übergang geeigneter Personen auf den allgemeinen Arbeitsmarkt zu

fördern (vgl. Doose 2005, o. S.). Eine Schlüsselrolle nimmt hierbei das Netzwerk Berufliche Assistenz (NEBA) ein, das die Jugendlichen durch Unterstützungsleistungen in den Bereichen Beratung, Betreuung und Begleitung in ihren Berufswünschen unterstützt (siehe Unterkapitel 3.4).

Die Schlüsselkategorie „Freizeitaktivitäten“ umfasst das subjektive Freizeiterleben der blinden Jugendlichen.

Für diese Kategorie wurde folgende Hypothese formuliert:

- Die Freizeitaktivitäten von blinden Jugendlichen sind eng verknüpft mit ihren vertrauten Sozialkontakten

Freizeitaktivitäten wie Unternehmungen in der Stadt, Gemeinschaftsspiele, Bowling, Autofahren zeigen auf, dass blinde Jugendliche dieselben Freizeitbedürfnisse und ein ähnliches Freizeitverhalten aufweisen, wie gleichaltrige Sehende. Amisa Polo plant ihre Freizeit im Voraus, womit sie ihr selbstständiges Handeln zum Ausdruck bringt.

Damit wird deutlich, dass Blindheit kein Grund dafür ist, sein „Freizeit(er)leben [nicht] selbst zu bestimmen und zu organisieren“ (Markowetz 2007a, 319).

Amisa Polo ist eine kontaktfreudige Persönlichkeit, die vielen Freizeitaktivitäten nachgeht. Dennoch zeigt sich, dass sie keine engere Beziehung zu neuen sozialen Kontakten eingehen kann. Dass sich ihre Interaktionen auf bereits vertraute Sozialkontakte beschränken, lässt auf Kommunikationsprobleme schließen, die nicht auf sensorische Fähigkeiten zurückzuführen sind. „Hier müssen die ‚Barrieren in den Köpfen‘ überwunden werden, damit Kommunikationseinschränkungen nicht zu Interaktionsstörungen führen und Freizeit beschränken“ (Markowetz 2007a, 317; Hervorhebung im Original).

Fiffi Ficus ist eine eher verschlossene Person, die ihre Freizeit in der Beschäftigung mit digitalen Medien erlebt. Insofern ist das Freizeitverhalten von den individuellen Eigenschaften der Person abhängig.

Die Schlüsselkategorie „Beschulung im Bundes-Blindenerziehungsinstitut“ umfasst die subjektiven Erfahrungen der blinden Jugendlichen im Hinblick auf ihren weiteren (Aus)Bildungsweg in der neuen Bildungseinrichtung.

Für diese Kategorie wurden folgende Hypothesen formuliert:

- Blinde Jugendliche erfahren Einschränkungen bei der Wahl ihres (Aus)Bildungsortes.



- Zusätzliche Bildungsangebote erleichtern blinden Jugendlichen den Einstieg in die Höhere Schule A.
- Blinde Jugendliche erwerben Kenntnisse in vielfältigen handwerklichen Bereichen.
- Die strukturellen Bedingungen im Bundes-Blindenerziehungsinstitut fördern die Selbstständigkeit der blinden Jugendlichen.

Blinde Jugendliche stehen vor der schwierigen Entscheidung, ihre gewünschte (Aus)Bildung in einer wohnortfernen Bildungseinrichtung zu absolvieren. Amisa Polo musste einen Wohnortwechsel in Kauf nehmen, da es in der Heimatstadt kein vergleichbares (Aus)Bildungsangebot gab.

Trotz der Forderung nach einem inklusiven Bildungssystem auf allen Ebenen (UN-BRK 2016) fehlen nach wie vor inklusive Ressourcen, insbesondere im Bereich der weiterführenden allgemeinen Schulen (vgl. Biewer 2011, 58). Mit der Entscheidung für den Besuch des Bundes-Blindenerziehungsinstituts müssen die Jugendlichen den Wohnortwechsel und die damit einhergehenden Übergangsprobleme (siehe Unterkapitel 3.3) in Kauf nehmen. Gleichzeitig zeugt dieser einschneidende Entschluss für das zielstrebige Handeln der Jugendlichen, das einen gelingenden Übergang in die weitere (Aus)Bildung verspricht.

Durch zusätzliche Bildungsangebote erfahren die blinden Jugendlichen Einblicke in diverse Berufsfelder. Amisa Polo absolvierte eine Ausbildung zur Telefonistin und danach die einjährige Orientierungsklasse (siehe Unterkapitel 3.2.1). Die ersten Erfahrungen im kaufmännischen Bereich sowie der Erwerb zusätzlicher Kenntnisse im Umgang mit digitalen Medien erleichtern nicht nur den Einstieg in die Höhere Schule A, sondern geben den Jugendlichen die Gewissheit, den richtigen (Aus)Bildungsweg gewählt zu haben. Hinzu kommt, dass der Besuch der Orientierungsklasse vor Eintritt in die Höhere Schule A den Jugendlichen die nötige Zeit verschafft, um sich mit den neuen Lebensbedingungen im Bundes-Blindenerziehungsinstitut vertraut zu machen.

Mit dem Schuleintritt stellen sich weitere Anforderungen, die zu bewältigen sind. Hoher Leistungsanspruch seitens der Schule sowie selbstauferlegter Leistungsdruck, fehlende Lernmotivation, Schul- und Leistungsangst von Seiten der Jugendlichen sind nur einige wenige Einflussfaktoren, die sich im Lernen, Leisten, Verhalten oder Erleben belastend auswirken können (vgl. Hennig/Ehinger 2016, 14; 20). Nicht selten „zieht ein Problem in einem Bereich ein Problem in einem anderen Bereich nach sich“ (ebd., 14). Wie auch das

wöchentliche Pendeln zwischen Ausbildungs- und Heimatort nicht nur im Hinblick auf Mobilitätseinschränkungen (siehe Unterkapitel 3.2.2.2) eine zusätzliche Belastung darstellt, sondern auch wertvolle Zeit für Lernaufgaben in Anspruch nimmt. Zu viele belastende Einflussfaktoren können Auswirkungen auf den Gesundheitszustand der betroffenen Individuen nehmen. Amisa Polo hatte mit psychischen und physischen Problemen zu kämpfen, die sie nur mit Unterstützung ihrer vertrauten Sozialkontakte überwinden konnte. Deutlich wird, dass eine motivierende Unterstützung und Beratung sowohl im familiären Umfeld als auch auf institutioneller Ebene wesentlich dazu beiträgt, belastende Einflussfaktoren zu kompensieren und somit Übergangsprobleme lösungsorientiert zu bewältigen (siehe Unterkapitel 4.3).

Im Zuge einer handwerklichen Ausbildung erwerben die blinden Jugendlichen Kenntnisse in diversen Berufsfeldern wie Korbflechten, Holz-, Filz-, Metall-, Glas- und Gartenarbeit. Diese Berufe erweisen sich als besonders geeignet, da das Sehen hierbei nicht vorausgesetzt wird (siehe Unterkapitel 3.2.1). In einem halbjährlichen Wechsel der Werkstätten sammeln die Jugendlichen vielfältige Erfahrungen im Umgang mit unterschiedlichen Materialien. Damit soll das individuelle Interesse für ein mögliches zukünftiges Berufsfeld geweckt werden.

Die strukturellen Bedingungen im Bundes-Blindenerziehungsinstitut verhelfen den blinden Jugendlichen zu mehr Selbstständigkeit. Zum einen erlaubt die geringe SchülerInnenanzahl in den Klassen eine individuelle Förderung, die den blinden Jugendlichen ein hohes Maß an selbstständigem Handeln verleiht. Die Zuordnung zu den Gruppen eins bis zehn zeigt den individuellen Unterstützungsbedarf auf. Dass sich Amisa Polo in der Gruppe zehn befindet, zeugt für ihre Selbstständigkeit, die sie aufgrund der individuellen Förderung erlangt hat. Zum anderen ist die räumliche Ausstattung hinsichtlich der Orientierung und Mobilität (siehe Unterkapitel 3.2.2.2) hervorzuheben, die den blinden Jugendlichen ein sicheres und selbstständiges Fortbewegen in der Institution ermöglicht.

## 9. Fazit und Ausblick

Im Rahmen dieser Masterarbeit wurden die Kooperationserfahrungen von blinden Jugendlichen im Übergang in die weitere (Aus)Bildung im Bundes-Blindenerziehungsinstitut Wien untersucht.

Die theoretische Auseinandersetzung mit dem Thema zeigt, dass Kooperation eine immer größer werdende Rolle in der Übergangsforschung einnimmt, mit Bezug auf Übergänge von jungen Menschen mit Blindheit in eine sonderpädagogische Bildungseinrichtung bisher jedoch kaum Resonanz findet. Ziel war es daher, diese Zielgruppe zu erfassen und die subjektiven Erfahrungen bezüglich institutioneller Unterstützungsmaßnahmen und Unterstützung durch alle am Übergang beteiligten AkteurInnen zu analysieren. Aufgrund dieser Überlegungen stellte sich folgende Forschungsfrage:

*„Inwiefern erleben blinde Jugendliche Kooperationserfahrungen mit ihren Familien, FreundInnen und Professionellen während ihrer (Aus)Bildung im Bundes-Blindenerziehungsinstitut?“*

Die Erkenntnisgewinnung zur Beantwortung der Fragestellung erfolgte auf Basis von zwei intensive Interviews, unter Anwendung der konstruktivistischen Grounded Theory Methodologie nach Kathy Charmaz.

Die Analyse der datenbasierten Hypothesen zur Kernkategorie (Familie und Sozialkontakte als Unterstützung) und zu den Schlüsselkategorien (Abgrenzung zur Welt der Sehenden, Loslösung vom Elternhaus, Berufswünsche, Freizeitaktivitäten, Beschulung im Bundes-Blindenerziehungsinstitut) zeigt, dass die Kooperationserfahrungen von Kommunikation und Interaktion mit vertrauten sozialen Kontakten, individuellen blindenspezifischen Fördermaßnahmen durch professionelle AkteurInnen, zusätzlichen Bildungsangeboten im kaufmännischen Bereich und vom Kenntniserwerb in diversen handwerklichen Berufsfeldern gekennzeichnet sind.

Im Lebensbereich „Familie“ werden Kooperationserfahrungen primär im Kontext von Übergangsproblemen erlebt, wobei die Eltern die wichtigste Rolle als UnterstützerInnen einnehmen. Es zeigt sich, dass durch Heimweh verursachte Probleme, Schwierigkeiten aufgrund von hohen Leistungsanforderungen und Anpassungsschwierigkeiten an den neuen Lebensbereich „Schule“ mit elterlichem Rat und Zuspruch sowie durch lösungsorientierte

und motivierende Gespräche, aber auch mit einem gewissen Maß an Eigenverantwortung leichter bewältigt werden können.

Der Lebensbereich „FreundInnen“ umfasst Kooperationserfahrungen in Bezug auf Freizeitaktivitäten mit nahen Bezugspersonen aus dem gewohnten Umfeld. Die Erfahrungen mit SchulkollegInnen lassen sich im Wesentlichen auf den schulischen Kontext beschränken. Hier zeigt sich, dass Blindheit einen hemmenden Einfluss auf das Knüpfen von neuen sozialen Kontakten ausübt, insbesondere im Hinblick auf die Kommunikation und Interaktion mit sehenden/sehbehinderten Jugendlichen.

Die Kooperationserfahrungen mit professionellen AkteurInnen im Lebensbereich „Schule“ umfassen zum einen die individuelle Förderung zur Erlangung einer selbstständigen Lebensgestaltung in den Bereichen der Kommunikation, der lebenspraktischen Fertigkeiten sowie der Orientierung und Mobilität. Zum anderen werden durch zusätzliche Bildungsangebote Erfahrungen im kaufmännischen Bereich gesammelt, die den Einstieg in die weitere (Aus)Bildung erleichtern. Der Erwerb von vielfältigen Kenntnissen in diversen blindenspezifischen Berufsfeldern wird zwar als bereichernd erlebt, für die berufliche Zukunft allerdings zeigt sich der Wunsch nach einer qualifizierteren Beschäftigung.

Aus ökosystemischer Sicht zeigt sich auf Mikroebene die Familie als wichtigstes Bezugssystem im Hinblick auf mentale und emotionale Unterstützung im Übergang in die weitere (Aus)Bildung. Allerdings ist davon auszugehen, dass nicht allen blinden Jugendlichen ein so hohes Maß an elterlicher Unterstützung zukommt, sondern viele auch auf anderweitige Beratung und Unterstützung zurückgreifen müssen. Deshalb sind weitere Forschungen notwendig, die diesen Aspekt aufgreifen und die institutseigene professionelle Beratung beziehungsweise außerinstitutionelle Beratungsmöglichkeiten in den Fokus ihrer Untersuchung stellen.

Ebenfalls eine Option für weiterführende Studien wäre die Erfassung von Kooperationserfahrungen mit anderen blinden oder sehbehinderten Jugendlichen im institutseigenen Internat, unter dem Aspekt der gegenseitigen Unterstützung bei Übergangsproblemen. Denn die Datenanalyse zeigt eine deutliche Präferenz zur Kooperation mit nahen sozialen Kontakten aus dem gewohnten Umfeld, weshalb sicherlich wichtige Erfahrungen mit gleichgesinnten KollegInnen fehlen.

Auf Mesoebene zeigt sich die Kooperation zwischen dem Mikrosystem „Schule“ und dem Mikrosystem „Netzwerk Berufliche Assistenz“ als zentrales Unterstützungselement im Hinblick auf eine umfassende Beratung und Begleitung bei der Suche nach Alternativen zur Werkstattarbeit. Da die Datenauswertung diesbezüglich keine aufschlussreichen Ergebnisse aufzeigt, müssten auch hier weitere Studien ansetzen, die der Frage nachgehen, inwiefern blinde Jugendliche Erfahrungen in Kooperation mit professionellen UnterstützerInnen im Übergang von der Werkstattarbeit in eine qualifiziertere Beschäftigung erleben.

Festzuhalten ist, dass die Erkenntnisgewinnung aus der vorliegenden Masterarbeit keine Allgemeingültigkeit für die Zielgruppe der blinden Jugendlichen erlangen kann, zumal die Ergebnisse auf der Datenanalyse von nur zwei Intensive Interviews basieren. Vielmehr sollen die gewonnenen Erkenntnisse als Anregung zu weiterführenden Studien dienen, um den noch unzureichenden Forschungsstand zur Thematik dieser Masterarbeit ein Stück weit zu schließen.

Abschließend sei noch anzumerken, dass es für zukünftige Forschungsarbeiten im Kontext sonderpädagogischer Beschulung vielversprechend wäre, diese Beschulungsform nicht primär unter dem Aspekt der sozialen Ausgrenzung von jungen Menschen mit Behinderung zu beleuchten, sondern vielmehr auch mit Blick auf die vor Ort angebotenen Unterstützungsleistungen in sonderpädagogischen Bildungseinrichtungen. Denn wie die Ergebnisse dieser Forschungsarbeit zeigen, wird mit einer konsequenten Umsetzung der in der UN-Konvention (2016) verordneten inklusiven Unterstützungsmaßnahmen auch in behindertenspezifischen Institutionen ein erfolgreicher (Aus)Bildungsweg möglich, welcher jungen Menschen mit Behinderung eine chancenreiche berufliche Zukunft und gesellschaftliche Teilhabe eröffnet.

## Literatur

**Ahlgrimm, F.; Krey, J.; Huber, S. G.** (2012): Kooperation – was ist das? Implikationen unterschiedlicher Begriffsverständnisse. In: Huber, S. G.; Ahlgrimm, F. (Hrsg.): Kooperation. Aktuelle Forschung zur Kooperation in und zwischen Schulen sowie mit anderen Partnern. Münster: Waxmann Verlag, S. 17-31.

**Albers, T.** (2010): Inklusion und Sonderpädagogischer Förderbedarf. Historische Linien und gegenwärtige Anforderungen an ein verändertes Verständnis sonderpädagogischer Förderung. Heilpädagogik online 01/10. S. 51-73. URL:

[https://sonderpaedagoge.quibbling.de/hpo/heilpaedagogik\\_online\\_0110.pdf](https://sonderpaedagoge.quibbling.de/hpo/heilpaedagogik_online_0110.pdf)

[Zugriff am: 12.04.2021]

**Albers, T.; Lichtblau, M.** (2014): Inklusion und Übergang von der Kita in die Grundschule: Kompetenzen pädagogischer Fachkräfte. Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF). Band 41. München: Deutsches Jugendinstitut e.V.

**Albers, T.; Lichtblau, M.** (2015): Transitionsprozesse im Kontext von Inklusion – Normative, theoretische und empirische Perspektiven auf die Gestaltung des Übergangs vom Elementar- in den Primarbereich. In: Zeitschrift für Inklusion, (1). URL: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/260>

[Zugriff am: 08.05.2021]

**Balz, H-J.; Spieß, E.** (2009): Kooperation in sozialen Organisationen. Grundlagen und Instrumente der Teamarbeit. Ein Lehrbuch. 1. Auflage, Stuttgart: Kohlhammer Verlag.

**BBI** (2021): Bundes-Bildungsinstitut – Schwerpunkt Sehen. URL: <http://ext-web01.sdr.at/museum>

[Zugriff am: 16.04.2021]

**Bellenberg, G.; Forell, M.** (2013): Einleitung. In: Bellenberg G.; Forell, M. (Hrsg): Bildungsübergänge gestalten. Ein Dialog zwischen Wissenschaft und Praxis. Münster: Waxmann Verlag, S. 9-13.

**Biewer, G.** (2011): Die UN-Behindertenrechtskonvention und das Recht auf Bildung. In: Dangl, O.; Schrei, T. (Hg): Bildungsrecht für alle? Schriften der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems. Band 4. Wien/ Berlin: LIT Verlag, S. 51-62.

**Biewer, G.** (2010): Grundlagen der Heilpädagogik und Inklusiven Pädagogik. 2. Auflage. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag.

**Bleidick,** (1999): Behinderung als pädagogische Aufgabe. Behinderungsbegriff und behindertenpädagogische Theorie. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.

**Bleidick, U.; Ellger-Rüttgardt, S.** (2008): Behindertenpädagogik - eine Bilanz. Bildungspolitik und Theorieentwicklung von 1950 bis zur Gegenwart. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.

**BMASGK** (2012): Bundesministerium für Arbeit, Soziales, Gesundheit und Konsumentenschutz: Nationaler Aktionsplan Behinderung 2012–2020. Strategie der österreichischen Bundesregierung zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention. Inklusion als Menschenrecht und Auftrag. Wien.

**BMSGPK** (2021): Bundesministerium für Soziales, Gesundheit, Pflege und Konsumentenschutz. Richtlinie NEBA – Angebote: Durchführung der Angebote des „Netzwerks Berufliche Assistenz“ – Jugendcoaching, Produktionsschule, Berufsausbildungsassistenz, Arbeitsassistenz und Jobcoaching. URL: [http://www.sozialministerium.at/dam/jcr:589a48e8-a67c-4930-87ca-281221456827/Richtlinie%20Neba-Angebote\\_BMSGPK.pdf](http://www.sozialministerium.at/dam/jcr:589a48e8-a67c-4930-87ca-281221456827/Richtlinie%20Neba-Angebote_BMSGPK.pdf)

[Zugriff am: 08.03.2021]

**BMUKK** (2021): Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur: Lehrplan der Sonderschule für blinde Kinder. URL: [https://sc82f8cb060f50c97.jimcontent.com/download/version/1588170226/module/8513117893/name/lp\\_bl.pdf](https://sc82f8cb060f50c97.jimcontent.com/download/version/1588170226/module/8513117893/name/lp_bl.pdf)

[Zugriff am: 28.04.2021]

**Böhm, U.** (2003): Kooperation als pädagogischer Leitbegriff der Schule. Beiträge zur partnerschaftlichen Zusammenarbeit in und mit der Schule. Arbeitsbücher für Schule und Bildungsarbeit. Band 6. Münster – Hamburg – London: LIT Verlag.

**Bronfenbrenner, U.** (1993): Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Natürliche und geplante Experimente. 2. Auflage Edition. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag.

**Buchner, T.** (2008): Das qualitative Interview mit Menschen mit einer so genannten geistigen Behinderung. Ethische, methodologische und praktische Aspekte. In: Biewer, G.; Luciak, M.; Schwinge, M. (Hrsg.): Begegnung und Differenz. Länder – Menschen – Kulturen. Dokumentation der 43. Arbeitstagung der DozentInnen der Sonderpädagogik deutschsprachiger Länder. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag, S. 516-528.

**Bürli, A.** (2020): Behindertenpädagogik international. Grundlagen – Perspektiven – Beispiele. 1. Auflage. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.

**Carle, U.; Samuel, A.** (2006): Frühes Lernen – Kindergarten und Grundschule kooperieren. Abschlussbericht der Wissenschaftlichen Begleitung. Bremen: Universität. URL: <https://docplayer.org/10739162-Fruehes-lernen-kindergarten-und-grundschule-kooperieren.html>

[Zugriff am: 04.05.2021]

**Charmaz, K.C.** (2011): Den Standpunkt verändern: Methoden der konstruktivistischen Grounded Theory. In: Mey, G. und Mruck, K. (Hrsg.): Grounded Theory Reader. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 181-205.

**Charmaz, K.C.** (2014): Constructing Grounded Theory. 2. Auflage. Sage Publications, London, New Delhi, Singapur und Washington DC.

**Cloerkes, G.** (2007): Behinderung und Menschen mit Behinderungen in soziologischer Perspektive. In: Cloerkes, G.: Soziologie der Behinderten. Eine Einführung. 3. Auflage. Heidelberg: Universitätsverlag Winter, S. 1-16.



**Dangl, O.; Schrei, T.** (2011): Bildungsrecht für alle – Grundlagen und Realisierung. Eine Einführung. In: Dangl, O.; Schrei, T. (Hg): Bildungsrecht für alle? Schriften der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems. Band 4. Wien/Berlin: LIT Verlag, S. 7-48.

**Dederich, M.** (2009): Behinderung als sozial- und kulturwissenschaftliche Kategorie. In: Dederich M., Jantzen W. (Hrsg.): Behinderung und Anerkennung. Behinderung, Bildung, Partizipation. Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik. Stuttgart: Kohlhammer Verlag, S. 15-41.

**Degenhardt, S.** (2007): Blindheit und Sehbehinderung. In Borchert, J.: Einführung in die Sonderpädagogik. München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag, S. 39-76.

**Doose, S.** (2005): Übergänge aus den Werkstätten für behinderte Menschen in Hessen in Ausbildung und Arbeit auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt. Verbleibs- und Verlaufsstudie der von Fachkräften für berufliche Integration (FBI) der Werkstätten für behinderte Menschen (WfbM) in Hessen in Ausbildung und Arbeit auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt vermittelten Menschen mit Behinderungen. URL: <http://bidok.uibk.ac.at/library/doose-verbleibsstudie.html>

[Zugriff am: 08.05.2021]

**Esslinger, A.S.; Schobert, D.B.** (Hrsg.) (2007): Erfolgreiche Umsetzung von Work-Life Balance in Organisationen. Strategien, Konzepte, Maßnahmen. 1. Auflage; Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag/GWV Fachverlage GmbH.

**Fasching, H.** (2011): Beiträge der Forschung zu inklusiven Übergangsprozessen von der Schule in Ausbildung und Beruf. In: Flieger, P.; Schönwiese, V. (Hrsg): Menschenrechte – Integration – Inklusion. Aktuelle Perspektiven aus der Forschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag, S. 111-117.

**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 oder Beschäftigung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag, S. 17-29.

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

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

**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. 2. Beiheft der sonderpädagogischen Förderung heute. Universität Wien, S. 308-319.

**Fasching, H.; Felbermayr, K.; Hubmayer, A.** (2017): Cooperation for Inclusion in Educational Transition. Kooperation für Inklusion in Bildungsübergängen. Aktuelle Forschungsprojekte. In: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete, 86. Jg., H. 3, S. 248 – 249. Reinhardt Verlag. URL: [https://www.koordinationsstelle.at/wp-content/uploads/2019/03/projektbeschreibung\\_fwf\\_uni\\_wien.pdf](https://www.koordinationsstelle.at/wp-content/uploads/2019/03/projektbeschreibung_fwf_uni_wien.pdf)

[Zugriff am: 10.04.2021]

**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: Fasching, H. [Hrsg.]: Beziehungen in pädagogischen Arbeitsfeldern und ihren Transitionen über die Lebensalter. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag, S 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. In: SWS-Rundschau (60.Jg.) Heft 4/2020, S. 429-447.

**Fasching, H.; Fülöp Á. E.** (2017): Inklusion im Übergang von der Schule in den Beruf in Österreich – Rechtliche, politische und institutionelle Rahmenbedingungen. In: Fasching, H.; Geppert, C.; Makarowa, E. (Hrsg.): Inklusive Übergänge. (Inter)nationale Perspektiven auf Inklusion im Übergang von der Schule in weitere Bildung, Ausbildung oder Beschäftigung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag, S. 79-93.

**Fasching, H.; Geppert, C.; Makarova, E.** (Hrsg.) (2017): Inklusive Übergänge. (Inter)nationale Perspektiven auf Inklusion im Übergang von der Schule in weitere Bildung, Ausbildung oder Beschäftigung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag.

**Fasching, H.; Pinetz, P.** (2008): Übergänge gestalten. Pädagogische Unterstützungsangebote für junge Frauen und Männer mit Sonderpädagogischem Förderbedarf ins Arbeitsleben- eine Herausforderung an das System der beruflichen Integration. In: Behinderte Menschen, Zeitschrift für gemeinsames Leben, Lernen und Arbeiten, 5/2008, S. 26-41. URL: <http://bidok.uibk.ac.at/library/beh-5-08-fasching-uebergaenge.html>

[Zugriff am: 08.05.2021]

**Feyerer, E.:** (2013): Inklusive Regionen in Österreich. Bildungspolitische Rahmenbedingungen zur Umsetzung der UN-Konvention. In: Zeitschrift „Behinderte Menschen“, 2/2013, S. 34-45. URL: <http://bidok.uibk.ac.at/library/feyerer-regionen.html>

[Zugriff am: 08.05.2021]

**Flieger, P.; Schönwiese, V.** (2011): Die UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen: Eine Herausforderung für die Integrations- und Inklusionsforschung. In: Flieger, P.; Schönwiese, V. (Hrsg): Menschenrechte – Integration – Inklusion. Aktuelle Perspektiven aus der Forschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag, S. 27-35.

**Fuchs, M.** (2016): Der Übergang von der Kita in die Grundschule aus der Perspektive von Inklusion. Verfügbar unter Kita Fachtexte. URL: [https://www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/KiTaFT\\_Fuchs\\_UEbergangKitaSchule\\_2016.pdf](https://www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/KiTaFT_Fuchs_UEbergangKitaSchule_2016.pdf)

[Zugriff am: 08.05.2021]

**Garnitschnig, K.** (2011): Menschenrecht ist unteilbar und universell oder: Das Recht auf Bildung der Menschen mit Behinderung. In: Dangl, O.; Schrei, T. (Hg): Bildungsrecht für alle? Schriften der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems. Band 4; LIT Verlag, Wien/Berlin, S. 85-97.

**Geserick, C.** (2011): Ablösung vom Elternhaus. Ergebnisse aus dem Generations and Gender Survey (GGS) 2008/09. (Working Paper/Österreichisches Institut für Familienforschung, 76). Wien: Österreichisches Institut für Familienforschung an der Universität Wien.

URL: <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-368231>

[Zugriff am: 16.03.2021]

**Ginnold, A.** (2009): Übergänge von Schülerinnen und Schülern mit dem Förderschwerpunkt Lernen aus Sonder- und Integrationsschulen in Ausbildung und Erwerbsleben. In: Zeitschrift für Inklusion. Ausgabe 01/2009. URL: <http://bidok.uibk.ac.at/library/inkl-01-09-ginnold-uebergaenge.html>

[Zugriff am: 08.05.2021]

**Graalman, K.** (2016): „Schulische Übergänge“: Erkenntnisse aus der (Transitions-) Forschung. In: Fliegert, M.; Graalman, K.; Kunze, I.: Schulische Übergänge gestalten – Brücken bauen. Konzepte – Umsetzung – Konsequenzen. Beiträge aus der Osnabrücker Forschungswerkstatt Schulentwicklung. Band 6. Hausdruckerei Osnabrück 2016, S. 19-30.

**Griebel, W.; Niesel, R.; Wustmann, C.** (2009): Bewältigung von Transitionen und Förderung von Resilienz: Mit Risiken und Veränderungen als Familie umgehen lernen. In: Macha, H.; Meder, N. (Hg.): Familie – Kindheit – Jugend – Gender. Handbuch der Erziehungswissenschaft, Band 3. Paderborn: Ferdinand Schöningh Verlag, S. 461-472.

**Gruber, H.** (2002): Sehschädigung. In: Gruber, H; Hammer, A. (Hrsg): Ich sehe anders. Medizinische, psychologische und pädagogische Grundlagen der Blindheit und Sehbehinderung bei Kindern. 2. Auflage. Würzburg: Bentheim, S. 9-12.

**Gruber, H.; Ledl, V.** (2004): Allgemeine Sonderpädagogik. Grundlagen des Unterrichts für Schüler mit Schulschwierigkeiten und Behinderungen. Ein Studien- und Arbeitsbuch. Wien: Verlag Jugend und Volk.

**Hammer, A.** (2002a): Entwicklungsbesonderheiten beim sehgeschädigten Kind. In: Gruber, H; Hammer, A. (Hrsg): Ich sehe anders. Medizinische, psychologische und pädagogische Grundlagen der Blindheit und Sehbehinderung bei Kindern. 2. Auflage. Würzburg: Bentheim, S. 107-134.

**Hammer, A.** (2002b): Verhaltensauffälligkeiten bei blinden Kindern. In: Gruber, H; Hammer, A. (Hrsg): Ich sehe anders. Medizinische, psychologische und pädagogische Grundlagen der Blindheit und Sehbehinderung bei Kindern. 2. Auflage. Würzburg: Bentheim, S. 139-148.

**Haselberger, J.** (2010): Persönliche Zukunftsplanung im Übergang von der Schule ins Berufsleben. Diplomarbeit. URL: [http://othes.univie.ac.at/9654/1/2010-04-29\\_0506670.pdf](http://othes.univie.ac.at/9654/1/2010-04-29_0506670.pdf)  
[Zugriff am: 08.05.2021]

**Henkel, J.** (2015): Die Transition vom Elementar- in den Primarbereich unter Beachtung von inklusiver Bildung. Eine empirische Untersuchung zur Qualifikation pädagogischer Fachkräfte. Dissertation. URL: [http://geb.uni-giessen.de/geb/volltexte/2016/11954/pdf/HenkelJennifer\\_2015\\_12\\_09.pdf](http://geb.uni-giessen.de/geb/volltexte/2016/11954/pdf/HenkelJennifer_2015_12_09.pdf)  
[Zugriff am: 08.05.2021]

**Henning, C.; Ehinger, W.** (2016): Das Elterngespräch in der Schule. Von der Konfrontation zur Kooperation. 8. Auflage. Augsburg: Auer Verlag.

**Hofer, U.** (2008): Sehen oder Nichtsehen: Bedeutung für Lernen und aktive Teilhabe in verschiedenen Bereichen des Lernens und Lebens. In: Lang, M.; Hofer, U.; Beyer, F.: Didaktik des Unterrichts mit blinden und hochgradig sehbehinderten Schülerinnen und Schülern. Band1. Grundlagen. Stuttgart: Kohlhammer Verlag, S. 17-67.

**Kampmeier, A. S.** (2008): Erste Lösung: Kooperation. In: Kampmeier, A. S.; Niemeyer, B.; Petersen, R.; Stannius, M. Das Miteinander fördern. Ansätze für eine professionelle Benachteiligtenförderung. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 73-93.

**Klein, J. W.** (1841): Die Anstalten für Blinde in Wien. Wien 1841

**Krajewski, M.; Bernhard, T.** (2012): Artikel 24 – Bildung. In: Welke, A.: UN-Behindertenrechtskonvention mit rechtlichen Erläuterungen. Berlin: Eigenverlag des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge e.V., S. 164-175.

**Krug, F. K.** (2001): Didaktik für den Unterricht mit sehbehinderten Schülern. München: Reinhardt Verlag.

**Kruse, M.** (2009): Vereinbarkeit von Arbeit und Leben durch betriebliche Work-Life-Balance Maßnahmen. Schöne neue Arbeitswelt? Hamburg: Diplomica Verlag.

**Lang, M.** (2008a): Inhaltsbereiche und konkrete Ausgestaltung einer spezifischen Didaktik des Unterrichts mit blinden und hochgradig sehbehinderten Schülerinnen und Schülern. In: Lang, M.; Hofer, U.; Beyer, F.: Didaktik des Unterrichts mit blinden und hochgradig sehbehinderten Schülerinnen und Schülern. Band1: Grundlagen. Stuttgart: Kohlhammer Verlag, S. 151-197.

**Lang, M.** (2008b): Wahrnehmungsförderung und Begriffsbildung als fächerübergreifende Prinzipien des Unterrichts mit blinden und hochgradig sehbehinderten Kindern und Jugendlichen. In: Lang, M.; Hofer, U.; Beyer, F.: Didaktik des Unterrichts mit blinden und hochgradig sehbehinderten Schülerinnen und Schülern. Band1. Grundlagen. Stuttgart: Kohlhammer Verlag, S. 198-239.

**Lang, M.; Hofer, U.; Beyer, F.** (2008): Didaktik des Unterrichts mit blinden und hochgradig sehbehinderten Schülerinnen und Schülern. Band1. Grundlagen. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.

**Lang, M.; Thiele, M. (2017):** Schüler mit Sehbehinderung und Blindheit im inklusiven Unterricht. Praxistipps für Lehrkräfte. München, Basel: Ernst Reinhardt Verlag.

**Lubienetzki, U.; Schüler-Lubienetzki, H. (2016):** Was wir uns wie sagen und zeigen. Psychologie der menschlichen Kommunikation. Berlin: Springer Verlag.

**Makarova, E. (2017):** Inklusion, Bildung und Übergang. In: Fasching, H.; Geppert, C.; Makarowa, E. (Hrsg.): Inklusive Übergänge. (Inter)nationale Perspektiven auf Inklusion im Übergang von der Schule in weitere Bildung, Ausbildung oder Beschäftigung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag, S. 41-49.

**Markowetz, R. (2007a):** Freizeit behinderter Menschen. In: Cloerkes, G.: Soziologie der Behinderten. Eine Einführung. 3. Auflage. Heidelberg: Winter Verlag, S. 307-340.

**Markowetz, R. (2007b):** Inklusion und soziale Integration von Menschen mit Behinderungen. In: Cloerkes, G.: Soziologie der Behinderten. Eine Einführung. 3. Auflage. Heidelberg: Winter Verlag, S. 207-277.

**Merten, U. (2015):** Professionelle Kooperation: Eine Antwort auf die Zersplitterung und Ausdifferenzierung sozialer Dienstleistungen. In: Merten, U.; Kaegi, U. (Hrsg.): Kooperation kompakt. Professionelle Kooperation als Strukturmerkmal und Handlungsprinzip der Sozialen Arbeit. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich Verlag, S. 21-70.

**Merten, U.; Amstutz, J. (2019):** Zur Notwendigkeit der Kooperation in der Profession Soziale Arbeit. In: Amstutz, J.; Kaegi, U.; Käser, N.; Merten, U.; Zängl, P. (Hrsg.): Kooperation kompakt. Kooperation als Strukturmerkmal und Handlungsprinzip der Sozialen Arbeit. Ein Lehrbuch. 2. überarbeitete und ergänzte Auflage. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich Verlag, S. 35-60.

**Merten, U.; Kaegi, U.; Zängl, P. (2019):** Kooperation – Eine Antwort auf die Zersplitterung und Ausdifferenzierung psychosozialer Dienstleistungen. In: Amstutz, J.; Kaegi, U.; Käser, N.; Merten, U.; Zängl, P. (Hrsg.): Kooperation kompakt. Kooperation als Strukturmerkmal und

Handlungsprinzip der Sozialen Arbeit. Ein Lehrbuch. 2. überarbeitete und ergänzte Auflage. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich Verlag, S. 13-34.

**Mursec, D.** (2010): Die Übergangssituation von der Schule in das Erwerbsleben von SchulabsolventInnen mit sonderpädagogischen Förderbedarf im ersten Jahr nach Ende der Pflichtschulzeit. Eine quantitative Untersuchung zur Perspektive der Eltern. Diplomarbeit. URL: <http://core.ac.uk/download/pdf/11592707.pdf>

[Zugriff am: 08.05.2021]

**Oechsle, M.** (2010): Work-Life-Balance: Diskurse, Problemlagen, Forschungsperspektiven. In: (Hrsg.) Becker, R.; Kortendiek, B.: Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie. 3. Auflage. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

**Papastefanou, C.** (2000): Der Auszug aus dem Elternhaus. Ein vernachlässigter Gegenstand der Entwicklungspsychologie. In: ZSE: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 20 (2000) 1, S. 55-69.

**Papastefanou, C.** (2006): Ablösung vom Elternhaus junger Erwachsener aus verschiedenen Familienstrukturen. In: ZSE: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 26 (2006) 1, S. 23-35.

**Pastors, S.; Ebert, H.** (2019): Psychologische Grundlagen zwischenmenschlicher Kooperation. Bedeutung von Vertrauen für langfristig erfolgreiche Zusammenarbeit. Wiesbaden: Springer Verlag.

**Rath, W.** (2000): Übergang von der Schule in die Hochschule. – Chancen und Hindernisse für behinderte und chronisch kranke junge Menschen. In: Gemeinsam leben – Zeitschrift für integrative Erziehung Nr. 2-00 Gemeinsam leben (2/2000). Neuwied: Hermann Luchterhand Verlag. URL: <http://bidok.uibk.ac.at/library/gl2-00-uebergang.html>

[Zugriff am: 08.05.2021]



**Rathmer, B. A.** (2012): Kita und Grundschule: Kooperation und Übergangsgestaltung. Konzeptionen – Empirische Bestandsaufnahme – Perspektiven. Münster: Waxmann Verlag.

**Reh fuss, M.** (2008): Die Integration Blinder und Sehbehinderter in Regelschulen. Eine dialektische Deduktion von Herausforderungen und Chancen bei Integrativmaßnahmen. URL: <http://freidok.uni-freiburg.de/dnb/download/6727>

[Zugriff am: 08.05.2021]

**Sander, A.** (2002): Behinderungsbegriffe und ihre Integrationsrelevanz. In: Eberwein, H., Knauer, S. (Hrsg.): Integrationspädagogik. Kinder mit und ohne Beeinträchtigung lernen gemeinsam. Ein Handbuch. 6. Auflage. Weinheim, Basel: Beltz Verlag, S. 99-108.

**Sarimski, K.** (2019): Psychosoziale Entwicklung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung. Prävention, Intervention und Inklusion. Göttingen: Hogrefe Verlag.

**Schelch, B.** (2018): Der Einsatz des Reflecting Teams zur Einschätzung partizipativer Kooperation bei Jugendlichen mit Behinderung im Übergangsplanungsprozess von der SEK I in die SEK II oder Beschäftigung. Masterarbeit. URL: <http://othes.univie.ac.at/51110/1/53846.pdf>

[Zugriff am: 08.05.2021]

**Schloffer, B.** (2005): Ein-Blicke in die Lebenswelten von Menschen mit Blindheit. Diplomarbeit. URL: <http://bidok.uibk.ac.at/library/schloffer-einblicke-dipl.html>

[Zugriff am: 08.05.2021]

**Schneemann, N.; Stössel, V.** (2010): Integration von blinden Kindern in die Regelschule. Masterarbeit. URL: [https://ilias.hfh.ch/goto.php?target=file\\_6642\\_download&client\\_id=ilias-hfh.ch](https://ilias.hfh.ch/goto.php?target=file_6642_download&client_id=ilias-hfh.ch)

[Zugriff am: 08.05.2021]

**Schobert, D. B;** (2007): Grundlagen zum Verständnis von Work-Life Balance. In: Esslinger, A.S.; Schobert, D.B. (Hrsg.): Erfolgreiche Umsetzung von Work-Life Balance in

Organisationen. Strategien, Konzepte, Maßnahmen. 1. Auflage. Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag/GWV Fachverlage GmbH, S. 19-34.

**Schuntermann, M. F.** (2009): Einführung in die ICF. Grundkurs, Übungen, offene Fragen. 3. Überarbeitete Auflage. Heidelberg, München, Landsberg, Frechen, Hamburg: ecomed Medizin. Heidelberg, München, Landsberg, Frechen, Hamburg: Verlagsgruppe Hühig Jehle Rehm GmbH.

**Spieß, E.** (2015): Voraussetzungen gelingender Kooperation. In: Merten, U.; Kaegi, U. (Hrsg.): Kooperation kompakt. Professionelle Kooperation als Strukturmerkmal und Handlungsprinzip der Sozialen Arbeit. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich Verlag, S. 71-88.

**Strübing, J.** (2008): Grounded Theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung des Verfahrens der empirisch begründeten Theoriebildung. 2. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

**Svecnik, E.; Petrovic, A.** (Hrsg.) (2018): Die Implementation Inklusiver Modellregionen in Österreich. Fallstudien zu Timeout-Gruppen, Kindern mit erhöhtem Förderbedarf und förderdiagnostischem Handeln. URL: [https://www.bifie.at/wp-content/uploads/2018/09/Fallstudien\\_Inklusive\\_Modellregionen\\_2018\\_final.pdf](https://www.bifie.at/wp-content/uploads/2018/09/Fallstudien_Inklusive_Modellregionen_2018_final.pdf)

[Zugriff am: 08.05.2021]

**Tillmann, K.J.:** (2013): Einführung. 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, S 15-31.

**UN-Konvention** (2016): über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Übersetzung für Österreich. 2., neu überarbeitete Auflage. Norderstedt: BoD-Books on Demand, BIZEPS.

**Visnovsky, M.** (2019): Aspekte der Unterstützung in einem Gruppengespräch mit Jugendlichen mit Behinderung unter der Anwendung eines Reflektierenden Teams.

Masterarbeit. 1. Auflage. München: GRIN Verlag. URL:  
<https://www.grin.com/document/513858>

[Zugriff am: 05.06.2021]

**Vorlesungsverzeichnis Universität Wien** (2018): 190046 PR WM-M16  
Wissenschaftspraktikum.

URL: <https://ufind.univie.ac.at/de/course.html?lv=190046&semester=2018W>

[Zugriff am: 10.04.2019]

**Waldschmidt, A.** (2005): Disability Studies: individuelles, soziales und/oder kulturelles Modell von Behinderung? Psychologie und Gesellschaftskritik. 29(1), 9-31. URL: <http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-18770>

[Zugriff am: 29.05.2021]

**Walther, A.** (2015): Übergänge im Lebenslauf: Erziehungswissenschaftliche Heuristik oder pädagogische Gestaltungsaufgabe? In: Schmidt-Lauff, S.; Felden, H.; Pätzold, H. [Hrsg]: Transitionen in der Erwachsenenbildung. Gesellschaftliche, institutionelle und individuelle Übergänge. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich Verlag, S. 35-56. URL: <http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-128354>

[Zugriff am: 29.05.2021]

**Walthes, R.** (2014): Einführung in die Pädagogik bei Blindheit und Sehbeeinträchtigung. 3. Auflage. München, Basel: Ernst Reinhardt Verlag.

**Wansing, G.** (2012): Der Inklusionsbegriff in der Behindertenrechtskonvention. In: Welke, A.: UN-Behindertenrechtskonvention mit rechtlichen Erläuterungen. Berlin: Eigenverlag des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge e.V., S. 93-103.

**Watzlawick, P.; Beavin, J.H.; Jackson, D.D.** (2017): Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien. 13. Unveränderte Auflage. Bern: Hogrefe Verlag.

**Weisser, J.** (2005): Behinderung, Ungleichheit und Bildung. Eine Theorie der Behinderung. Bielefeld: Transcript Verlag. URL: <http://www.transcript-verlag.de/media/pdf/8d/37/75/oa9783839402979.pdf>

[Zugriff am: 29.05.2021]

**WHO** (2005): Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit (ICF) der Weltgesundheitsorganisation (WHO). Genf. Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Information (DIMDI). URL: [http://www.soziale-initiative.net/wp-content/uploads/2013/09/icf\\_endfassung-2005-10-01.pdf](http://www.soziale-initiative.net/wp-content/uploads/2013/09/icf_endfassung-2005-10-01.pdf)

[Zugriff am 18.04.2021]

**Wilken, E.** (2006): Einleitung. In: Wilken, E.: (Hrsg.) Unterstützte Kommunikation. Eine Einführung in Theorie und Praxis. 2. Auflage. Stuttgart: Kohlhammer Verlag. S 1-10.

## **Abbildungsverzeichnis**

Abbildung 1: Wechselbeziehung der Komponenten (WHO 2005, 23) .....	19
Abbildung 2: Sechs-Punktschriftsystem (in Anlehnung an Lang 2008a, 183).....	32
Abbildung 3: Acht-Punktschriftsystem (in Anlehnung an Gruber/Ledl 2004, 147) .....	32
Abbildung 4: Systemische Sichtweisen (in Anlehnung an Hennig/Ehinger 2016, 17) .....	54
Abbildung 5: Kommunikationsmodell nach Watzlawick (zit. nach Lubienetzki/Schüler- Lubienetzki 2016, 12) .....	61
Abbildung 6: Übersicht - Interviewmaterial (eigene Darstellung).....	78
Abbildung 7: Kategorien und zugehörige Focused Codes (eigene Darstellung).....	80

## **Tabellenverzeichnis**

Tabelle 1: Initial Coding Amisa Polo .....	77
Tabelle 2: Initial Coding Fiffi Ficus .....	77
Tabelle 3: Focused Codes .....	79

## **Abstract (Deutsch)**

Die vorliegende Masterarbeit ist in der inklusiven Pädagogik und Heilpädagogik verortet. Sie entstand im Rahmen des FWF-Forschungsprojekts „Kooperation für Inklusion an Bildungsübergängen“ am Institut für Bildungswissenschaft und legt den Fokus auf die Kooperationserfahrungen von blinden Jugendlichen während ihrer (Aus)Bildung im Bundes-Blindenerziehungsinstitut Wien, mit Blick auf die Unterstützung in der Familie sowie durch FreundInnen und professionelle AkteurInnen.

Die Generierung der Daten erfolgte auf Basis von zwei bereitgestellten Intensive Interviews, unter Anwendung der konstruktivistischen Grounded Theory Methodologie nach Kathy Charmaz.

Die Ergebnisergebnisse aus den datenbasierten Hypothesen zur Kernkategorie „Familie und Sozialkontakte als Unterstützung“ sowie zu den Schlüsselkategorien „Abgrenzung zur Welt der Sehenden“, „Loslösung vom Elternhaus“, „Berufswünsche“, „Freizeitaktivitäten“ und „Beschulung im Bundes-Blindenerziehungsinstitut“ zeigte, dass die Kooperation mit der Familie das zentrale Unterstützungselement bei der Bewältigung von Übergangsproblemen darstellt. Ebenfalls von großer Relevanz stellten sich die Kommunikation und Interaktion mit Sozialkontakten aus dem gewohnten Umfeld sowie Erfahrungsbereiche im Kontext von institutionellen Unterstützungsmaßnahmen wie die individuelle Förderung durch Professionelle, zusätzliche Bildungsangebote im kaufmännischen Bereich und der Kenntniserwerb in diversen blindenspezifischen Berufsfeldern heraus.

## **Abstract (Englisch)**

The present master's thesis is located in curative and integrative pedagogy. It was developed as part of the FWF research project "Cooperation for Inclusion at Educational Transitions" at the Institute for Educational Sciences and focuses on the cooperation experiences of blind young people during their (training) education in the Federal Institute for Education for the Blind in Vienna, with a view to support in the family as well through friends and professional actors.

The data was generated on the basis of two intensive interviews, using the constructivist Grounded Theory methodology according to Kathy Charmaz.

The results obtained from the data-based hypotheses on the core category "Family and social contacts as support" as well as on the key categories "Differentiation from the world of the sighted", "Detachment from the parental home", "Career aspirations", "Leisure activities" and "Schooling in the Federal Institute for the Education of the Blind" showed, that cooperation with the family is the central support element in coping with transition problems. The communication and interaction with social contacts from the familiar environment and areas of experience in the context of institutional support measures such as individual support by professionals, additional educational offers in the commercial area, as well as the acquisition of knowledge in various blind-specific professions were also found to be of great relevance.