



MASTERARBEIT | MASTER'S THESIS

Titel | Title

Das Erleben der Eltern des Überganges ihres Kindes mit
Behinderung von der Pflichtschule in die weitere Ausbildung
oder Beschäftigung

verfasst von | submitted by
Madlene Kronberger BA

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

Wien | Vienna, 2024

Studienkennzahl lt. Studienblatt | Degree
programme code as it appears on the
student record sheet:

UA 066 848

Studienrichtung lt. Studienblatt | Degree
programme as it appears on the student
record sheet:

Masterstudium Bildungswissenschaft

Betreut von | Supervisor:

Assoz. Prof. Mag. Dr. Helga Fasching

Eidesstattliche Erklärung

Ich, Madlene Kronberger, 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, April 2024

Madlene Kronberger

Danksagung

Zuallererst möchte ich meiner Betreuerin Assoz. Prof.ⁱⁿ Mag.^aDr.ⁱⁿ Helga Fasching meinen aufrichtigen Dank aussprechen für die Bereitstellung der Interviews aus dem Forschungsprojekt sowie ihre Unterstützung und dem konstruktiven Feedback während des gesamten Prozesses.

Ebenfalls ein herzliches Dankeschön an meine Studienkolleg*innen und Freund*innen, die mich durch alle Höhen und Tiefen begleitet und unterstützt haben.

Besonders möchte ich meinen Eltern danken, die mir das Studium ermöglicht haben.

Danke Mathias!

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	1
1.1	Forschungsstand und Forschungslücke	2
1.2	Forschungsleitende Fragestellung	5
1.3	Aufbau der Arbeit.....	6
2	Kontextualisierung im Forschungsfeld – Jugendliche im Übergang	8
2.1	Das Jugendalter	8
2.2	Übergang von der Pflichtschule in die weitere Ausbildung oder Beschäftigung	11
2.2.1	Strukturelle Rahmenbedingungen des Übergangs	12
2.3	„Kooperation für Inklusion in Bildungsübergängen“	15
3	Theoretische Grundlagen	16
3.1	Begriff der Behinderung: Eine Perspektivenentwicklung.....	17
3.1.1	Die UN- Behindertenrechtskonvention	17
3.1.2	Medizinisches Modell von Behinderung.....	19
3.1.3	Soziales Modell von Behinderung	20
3.1.4	Kulturelles Modell von Behinderung.....	22
3.1.5	Weiterentwicklung des Behinderungsbegriffes.....	23
3.2	Familie im Wandel	25
3.2.1	Herkunft und Bedeutung des Familien- und Elternbegriffs	26
3.2.2	Formen von Familienkonstellationen.....	27
3.2.3	Die Familienpolitik	30
3.2.4	Familiensystemtheorie – Die Familie als System	34
3.2.5	Familiäre Ressourcen	37
3.2.6	Lebenslagen und Herausforderungen von Familien.....	39
3.3	Der Übergang aus Perspektive des Transitionsansatzes.....	45
4	Zwischenresümee	48
5	Forschungsmethodologie und -Methoden	52
5.1	Material und Zugang	52
5.2	Datenerhebungsmethode - Intensive Interview	54
5.3	Auswertungsmethode	56
5.3.1	Analyse der Interviews mittels der konstruktivistischen Grounded Theory	56
5.3.2	Methodisches Vorgehen und Reflexion	59
6	Darstellung der Kategorienanalyse	60
6.1	Fallbeschreibungen.....	61

6.2	Aspekte des elterlichen Erlebens im Übergang.....	62
7	Eltern in der Rolle der Hauptakteur*innen im Übergangsprozess	95
8	Diskussion	99
9	Conclusio & Ausblick	103
10	Literaturverzeichnis.....	105
11	Abstract	114

1 Einleitung

Der Übergang von der Pflichtschule in die weitere Ausbildung oder Beschäftigung markiert einen bedeutsamen Lebensabschnitt, der für die Eltern von Kindern mit Behinderungen oft mit besonderen Herausforderungen verbunden ist. Diese Masterarbeit widmet sich der Erforschung der elterlichen Perspektiven und Erfahrungen während dieses Übergangsprozesses. Dabei werden Übergänge synonym mit Transitionen verstanden und bezeichnen damit laut Neuschwander et al. (2012) den Wechsel der aktuellen Zugehörigkeit zu einem sozialen Kontext in einen anderen sozialen Kontext (vgl. S. 26). Bei Jugendlichen mit Behinderungen kommt eine zusätzliche Beanspruchung für die ganze Familie hinzu. Bei diesem spezifischen Übergang stellt sich die Frage, ob weiterhin die Schule besucht werden soll, in eine duale Ausbildung oder in eine Erwerbstätigkeit gewechselt wird. In dieser Lebensphase beziehungsweise bei der Entscheidung dieser Frage sind die Jugendlichen mit Behinderungen besonders von der Unterstützung ihrer Familien abhängig, welche wiederum auf die Kooperation und Unterstützung von Institutionen und Professionellen angewiesen sind (vgl. Fasching et al. 2019, S. 170; Felbermayr et al. 2018, S. 167). Die empirischen Forschungen (siehe Kapitel 1.1) welche sich mit dieser Thematik befassen und einen Fokus auf die Familien und Eltern legen, stehen vergleichsweise am Anfang. In verschiedenen Arbeiten wird zwar deren Bedeutung während dieses Übergangs betont, dennoch stehen dabei die Übergänger*innen im Vordergrund. Es liegt weniger das Augenmerk darauf, wie die Eltern diese Phase erleben und bewältigen, sondern vielmehr darauf, welche Erwartungen an die Familien hinsichtlich ihrer Rolle für Bildungsinstitutionen in Übergangsphasen gestellt werden (vgl. Euteneuer 2022, S. 253). Smith & Anderson (2014) weisen diesbezüglich darauf hin, dass das Familiensystem im Zuge dieses Übergangsprozesses ebenso einer Neuorganisation bedarf, da die Jugendlichen in neue Rollen schlüpfen und in vielen Bereichen ihres Lebens Veränderungen erfahren, was sich wiederum auf die ganze Familie auswirkt (vgl. S. 114). Dabei befinden sich die Eltern und deren Kinder im Familiensystem in einer Doppelfunktion: Die Eltern erleben einerseits die Übergänge ihrer Kinder mit und begleiten sie dabei und andererseits durchlaufen sie selbst einen Transitionsprozess, der von ihren Kindern beeinflusst wird. Die Autor*innen heben hervor, dass die richtige Anpassung an die Entwicklungsaufgaben und die Voraussetzungen der Übergänger*innen die Aufmerksamkeit auf Kompetenzen und Voraussetzungen lenkt (vgl. Griebel & Niesel 2004, S. 39). Laut Galiläer (2015) sind „die Entscheidungsprozesse und Förderbedingungen [...] komplex und unübersichtlich“ (S. 20). Betroffen sind dabei eben

„nicht nur die sonderpädagogischen geförderten Jugendlichen [...], sondern häufig auch die Eltern“ (ebd.), was eine Auseinandersetzung mit zweiterem aus Sicht der Autorin der zu verfassenden Masterarbeit umso wichtiger macht. An dieser Stelle gilt darauf hinzuweisen, dass im Rahmen der Masterarbeit der Begriff der Eltern nicht nur als die klassische ‚Mutter + Vater = Kind‘ Konstellation verstanden wird, sondern genauso diverse Familienformen mitbedacht werden. Während des Übergangs spielen vor allem die Eltern eine bedeutende Rolle, da diese in der Zeit der Veränderungen als konstante Bezugspersonen im Leben der Jugendlichen bestehen bleiben (vgl. Felbermayr et al. 2019, S. 287). Demnach kann ein Übergang auch nie isoliert betrachtet werden, sondern auch immer die davon abhängigen „Entwicklungen in anderen Lebensbereichen (z.B. der Freizeit, der Familie, der Peergroup“) (Tippelt 2004, S. 9). Dies hebt nochmals die Relevanz der Bearbeitung der Elternperspektive während dem Übergangsprozess hervor, da im Rahmen jeglicher Übergänge Entwicklungen in mehreren Lebensbereichen der betroffenen Personen und auch deren Angehörigen stattfinden. Hinzu kommt haben Eltern laut Smith & Anderson (2014) nach wie vor einen starken und anhaltenden Einfluss auf die Entwicklungsverläufe von Jugendlichen und deshalb können Fachkräfte die Fortsetzung positiver Eltern-Kind-Beziehungen in dieser Zeit unterstützen (vgl. S. 119). Eltern von Teenagern im Autismus-Spektrum haben beispielsweise laut Smith & Anderson (2014) mit einem intensiven Alltag zu kämpfen, welcher durch anhaltenden, chronischen Stress aus einer Vielzahl von Quellen gekennzeichnet ist (z.B. unvorhersehbares oder herausforderndes Verhalten des Kindes, finanzielle Belastung, Schwierigkeiten im Zusammenhang mit dem Erwachsenwerden, ...). Besonders wertvoll sind dabei Bildungs- und Unterstützungsprogramme für Familien, die eine problemorientierte Bewältigung fördern und Mechanismen zum Ausbau sozialer Unterstützungsnetzwerke bieten (vgl. Smith & Anderson 2014, S. 119). Aus diesem Grund widmet sich die Masterarbeit ausschließlich der Elternperspektive. Im folgenden Abschnitt wird der Forschungsstand sowie die Forschungslücke der Thematik aufgezeigt.

1.1 Forschungsstand und Forschungslücke

Es besteht bereits eine Reihe an Studien, welche den Übergang von der Pflichtschule in die weiterführende Ausbildung oder Beschäftigung von Jugendlichen mit Behinderungen thematisieren. An dieser Stelle ist es wichtig, das Forschungsprojekt „Kooperation für Inklusion in Bildungsübergängen“ (Projektnummer: P-29291-G29) zu erwähnen, welches am Institut für Bildungswissenschaften der Universität Wien durchgeführt wurde, da dies den zentralen Anschlusspunkt dieser Masterarbeit darstellt. Gefragt wird dabei nach Kooperationserfahrungen

von Schüler*innen mit Behinderung und „deren Eltern/Familien mit professionellen UnterstützerInnen im Übergang von der SEK I¹ in die SEK II² oder in eine Beschäftigung“ (Fasching et al. 2017, S. 314). Gearbeitet wird, wie auch in dieser Masterarbeit, nach der Grounded Theory Methodologie nach Charmaz, wobei untersucht wird, „wie die einzelnen am Übergang beteiligten Personen miteinander kooperieren“ (ebd., S. 305). Das Projekt liegt einem partizipativen Forschungsdesign zugrunde (vgl. ebd.). Die Autor*innen stellen fest, dass „partizipative Kooperation im Übergangsplanungsprozess, insbesondere aus der Perspektive junger Menschen mit Behinderungen, [...] bisher [...] nicht näher berücksichtigt“ (ebd., S. 310) wurde. Die vorliegende Arbeit schließt ebenfalls an vorangegangene Masterarbeiten an, welche im Rahmen des beschriebenen Forschungsprojektes verfasst wurden. Folgende Themen wurden in diesen Forschungsarbeiten bearbeitet: „Der kooperativ begleitete Bildungsübergang als Heranbildungsprozess aus Sicht der Mutter“ (Kornfeld 2021), „Der Übergang von der Schule in die Erwerbstätigkeit aus der Perspektive einer Jugendlichen mit ‚Behinderung‘ und ihrer Mutter“ (Hauer 2022), „Das Erleben der Kooperation von Jugendlichen mit Behinderung mit ihren Eltern und professionellen AkteurInnen im Übergang von Schule in Beruf“ (Pollinger 2021) und noch einige mehr Perspektiven. Auch Karoline Siegert (2021) setzt sich in ihrer Dissertation mit der „Rekonstruktion biographischer Bewältigungsstrategien von Adoleszenten am Übergang Schule-Beruf“ auseinander. Der Fokus liegt dabei auf den Adoleszenten und ihrem Erleben, sowie dem Bewältigen des Übergangs. Dabei kommt die Autorin unter anderem zu der Erkenntnis, dass jede Person den eigenen Bildungsübergang unterschiedlich intensiv erlebt und dieser auch mit verschiedenen Themen besetzt ist. Im Rahmen der Dissertation wurden Bewältigungsstrategien erarbeitet, welche wie folgt zusammengefasst werden können: „Reflexion, Opposition, Distinktion und Beziehung“ (S. 341). Auch Felbermayr (2021) beschäftigt sich in ihrer Dissertation mit dem Erleben Jugendlicher mit Behinderung und ihren Eltern (mit/ohne Behinderung) des Entscheidungsprozesses vor und nach dem inklusiven Übergang von SEK I in die weitere schulische Bildung. Dabei werden unter anderem Rollen erarbeitet, welche die Eltern dabei einnehmen. Außerdem stellt Felbermayr (2021) fest, dass sich zwei Entscheidungsformen unterscheiden lassen: „(1) *selbstständig entscheiden* und (2) *unterstützend (selbstständig) entscheiden*“ (S. 289; Hervor.i.O.). Im Mittelpunkt ihrer Theorie steht dabei „die Erwartung eines selbstständigen Entscheidungssubjekts“ (S. 291). Isamil et al. (2016) nahmen es sich als Ziel ihrer Studie, die

¹ Pflichtschule von der fünften bis zur achten Schulstufe (vgl. Fasching 2020, S. 6).

² Meint die „weiterführende Bildung nach Abschluss der Pflichtschule“ (ebd.). Diese bezieht sich auf die neunte bis 14. Schulstufe.

Herausforderungen und Probleme zu untersuchen, mit denen Eltern, Lehrer*innen und Arbeitsvermittler*innen im Übergangsprozess für „ethnically diverse families“ (S. 371) von Schüler*innen mit Autismus-Spektrum-Störung (ASS) konfrontiert sind und erforschen dies mithilfe von Diskussionen am runden Tisch sowie Fokusgruppen. Zu dieser Studie wird angemerkt, dass sie wohl die Erste sein sollte, welche Rundtischgespräche und Fokusgruppen angewendet hat. Ihre Ergebnisse zeigen, dass es sehr wohl Herausforderungen und Probleme im Übergangsprozess von der Schule zum Arbeitsplatz für Schüler*innen im Autismus-Spektrum gibt. Es konnten jedoch Lücken und Bedürfnisse identifiziert werden, um positive Übergangsergebnisse zu gewährleisten (vgl. ebd., S. 371f.). Smith & Anderson (2014) legen in ihrem Artikel den Fokus auf die Rolle der Familie im Übergangsprozess für ihr Kind mit Behinderung. Zudem beleuchten sie die aktuelle Forschung über bewährte Verfahren zur Unterstützung von Familien (vgl. S. 114). Sie stellten fest, dass starke positive Partnerschaften zwischen Schüler*innen, Familienmitgliedern und Pädagog*innen erforderlich sind, um einen erfolgreichen Übergang für Schüler*innen zu unterstützen. Eine weitere Studie von Smith et al. (2018) beschäftigt sich ebenfalls mit dem Prozess des Übergangs. Genauer gesagt handelt es sich dabei um ein familienübergreifendes Gruppenpsychoedukationsprogramm für Jugendliche im Autismus-Spektrum und ihren Eltern. Dabei wird vor allem von einem Übergang in das Erwachsenenalter gesprochen, was mit einem Übergang von der Schule in die weitere Ausbildung oder Beschäftigung mit einhergehen kann. Das Ziel ist es, die familiäre Belastung zu verringern und einer Verbesserung des sozialen Funktionierens der Heranwachsenden. Die Ergebnisse zeigen, dass die Eltern es sehr zu schätzen wissen, wenn sie mit anderen Familien interagieren und sich austauschen können (vgl. ebd., S. 251). Hetherington et al. (2010) betonen in ihrem Artikel „*The Lived Experiences of Adolescents with Disabilities and Their Parents in Transition Planning*“, dass in ihrer Studie der Bildungsübergangsprozess von Jugendlichen mit Behinderungen und ihren Eltern untersucht wurde. Die Ergebnisse der qualitativen Studie können dahingehend interpretiert werden, dass die Schüler*innen nur selten in die Übergangsplanung miteinbezogen wurden, und wenn doch, dann viel zu spät. Die Schüler*innen mit Behinderungen und ihre Eltern beschrieben ihre Unzufriedenheit in folgenden Bereichen: unzureichende Kommunikation seitens des Schulpersonals, Frustration über die Annahmen, die über die Schüler*innen gemacht werden, Abschiebung der Schüler*innen in traditionelle Programme für Erwachsene und mangelnde Verantwortlichkeit seitens der Bildungsinstitutionen. Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass es für die Angehörigen von besonderer Bedeutung ist, die Diagnose ihrer Kinder zu verarbeiten und aber auch, dass

sie in alle Entscheidungsprozesse miteinbezogen werden sowie die benötigten Informationen erhalten (vgl. Hetherington et al. 2010, S. 163).

Anhand der vorgestellten Forschungsansätze kann festgestellt werden, dass meist die Jugendlichen mit Behinderungen im Fokus des Forschungsinteresses stehen. Bei manchen Studien werden beide Standpunkte, jene der Jugendlichen und der Eltern berücksichtigt (z.B. Felbermayr 2021, Hauer 2022, Smith et al. 2018). Eine weitere Thematik, welche des Öfteren bearbeitet wird, ist die Rolle, welche die Eltern für ihre Kinder spielen (z.B. Felbermayr 2021, Smith & Anderson 2014). Es wird dabei jedoch selten direkt den Fragen nachgegangen, wie Eltern diesen Übergang selbst erleben, wie es ihnen in dieser Situation geht, was sie an Ressourcen benötigen oder von wem und ob Hilfe geleistet wird. In den häufigsten Fällen steht im Fokus, wie die Eltern eine bessere Stütze für ihre Kinder sein können – daraus ist zu interpretieren, dass es zweifellos ebenso wichtig ist. In keiner der genannten Studien im deutschsprachigen Raum war der Schwerpunkt auf das Erleben der Eltern gerichtet, wenn sich das eigene Kind im Übergangsprozess befindet. Abschließend lässt sich im Kapitel festhalten, dass Eltern oftmals in den Hintergrund gestellt werden, wenn es um die Bewältigung des Übergangs von der Schule in die weiterführende Ausbildung oder Beschäftigung des Kindes geht. Im Zuge dieser Masterarbeit wird der aktuellen Forschungslücke hinsichtlich der Übergangsforschung entgegengewirkt, indem der Schwerpunkt ausschließlich auf der Perspektive der Eltern liegt.

1.2 Forschungsleitende Fragestellung

Ziel dieser Masterarbeit ist, die Elternperspektive in den Fokus zu stellen und ihr Erleben während des Übergangsprozesses ihres Kindes mit Behinderung von der Pflichtschule in die weitere Ausbildung oder Beschäftigung zu untersuchen. Zusätzlich soll ein Bewusstsein für ihre Rolle in diesem Prozess geschaffen werden. Daraus lässt sich folgende Fragestellung formulieren:

Wie erleben Eltern den Übergang ihres Kindes mit Behinderung von der Pflichtschule in die weitere Ausbildung oder Beschäftigung?

Dieses Vorhaben soll einen gesellschaftlichen Beitrag zur Sensibilisierung gegenüber Eltern mit einem Kind mit Behinderung leisten. Die Bearbeitung dieser Frage erfolgt mithilfe von Interviews mit drei Elternteilen in verschiedenen Lebenssituationen. Diese wurden in Form des „intensive interviewing“ (Charmaz 2014, S. 55) geführt. Im 5. Kapitel wird dazu die ver-

wendete Auswertungsmethode der Grounded Theory nach Charmaz (2014) vorgestellt, sowie das Material und dessen Zugang. Zur Bearbeitung dieser Fragestellung gilt anzumerken, dass im Rahmen dieser Masterarbeit mit dem Gendersternchen (Astrix) gearbeitet wird. Dies geschieht aus dem Grund, dass es ermöglicht, alle Individuen einzuschließen und nicht nur männlich oder weiblich gelesene Personen. Es ist dennoch möglich, dass bei direkten Zitaten alternative Genderformen auftreten.

1.3 Aufbau der Arbeit

Um die leitende Fragestellung zu beantworten, gliedert sich die Arbeit in drei Abschnitte, welche in neun Kapitel unterteilt sind. Die einzelnen Kapitel sollen im Folgenden kurz beschrieben werden, um einen Überblick über den Aufbau der Arbeit zu bekommen. Nachdem in der Einleitung das Thema der Arbeit, der gegenwärtige Stand der Forschung, die Forschungslücke und die leitende Fragestellung zusammengetragen wurden, widmet sich das zweite Kapitel einer umfassenden Kontextualisierung innerhalb des Forschungsfeldes ‚Jugendliche im Übergang‘. Im ersten Schritt wird der Frage nachgegangen, wer mit dem Terminus ‚*jugendlich*‘ adressiert wird und wie sich diese Phase des Lebens auszeichnet (2.1). Daran anschließend erfolgt eine allgemeine Betrachtung des Übergangs von der Pflichtschule in die weitere Ausbildung oder Beschäftigung (2.2) sowie dessen bestehenden strukturellen Rahmenbedingungen (2.2.1). Abschließend wird im letzten Abschnitt des zweiten Kapitels ein Einblick in das Forschungsprojekt ‚Kooperation für Inklusion in Bildungsübergängen‘ (2.3) gegeben, welches die Grundlage der vorliegenden Masterarbeit darstellt.

Im dritten Kapitel wird eine theoretische Grundlage für das Forschungsthema ‚Das Erleben der Eltern des Übergangs ihres Kindes mit Behinderung³ von der Pflichtschule in die weitere Ausbildung oder Beschäftigung‘ erarbeitet. Dabei erfolgt im ersten Abschnitt eine Diskussion zum Begriff der Behinderung. Zunächst wird die UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) (3.1.1) vorgestellt, gefolgt von einer Auseinandersetzung mit drei verschiedenen Modellen von Behinderung: dem medizinischen (3.1.2), dem sozialen (3.1.3) und dem kulturellen Modell (3.1.4). Diese Modelle werden präsentiert, da der in dieser Masterarbeit verwendete Begriff (3.1.5) aus diesen Ansätzen hervorgegangen ist. Ziel ist es, ein fundiertes Verständnis für die Analyse zu schaffen und eine Grundlage zu legen. Im zweiten Unterpunkt liegt der Fokus auf dem Hauptthema dieser Arbeit, der Familie beziehungsweise den Eltern. Es wird

³ Anmerkung: Wenn von Personen in der Mehrzahl gesprochen wird, passt sich auch der Begriff der ‚Behinderungen‘ in der Mehrzahl an, da nicht davon ausgegangen wird, dass es nur ‚die‘ eine ‚Behinderung‘ gibt.

zunächst der Begriff der Familie und der Eltern allgemein erläutert (3.2.1), verschiedene Familienkonstellationen vorgestellt (3.2.2), rechtliche Aspekte beleuchtet (3.2.3) und die Lebenssituationen von Familien mit einem Kind mit Behinderung (3.2.6) diskutiert. Dabei dient die Familiensystemtheorie als theoretischer Ansatz (3.2.4), um das Verständnis für die Forschungsthematik zu vertiefen. Zusätzlich werden benötigte, sowie fehlende Ressourcen (3.2.5) von betroffenen Familien angeführt. Im letzten Abschnitt der theoretischen Grundlagen wird der Übergang aus der Perspektive des Transitionsansatzes (3.3) behandelt. Dieser Ansatz zeichnet sich dadurch aus, dass er alle beteiligten Personen im Übergangsprozess berücksichtigt, wobei besonders die Eltern und deren Erleben im Fokus stehen. Sie werden in diesem Prozess als Akteur*innen betrachtet, welche den Übergang aktiv mitgestalten (vgl. Euteneuer 2022, S. 261; Griebel & Niesel 2004, S. 38). Im Zwischenresümee, welches das vierte Kapitel darstellt, werden die gewonnenen Erkenntnisse zusammengetragen und nochmals hervorgehoben, wie sich die Autorin im Forschungsfeld positioniert.

Im Anschluss daran folgt der dritte Teil der Arbeit, welcher die Empirie beinhaltet. Der Einstieg erfolgt dabei mit der Anführung der Forschungsmethodologie und -Methoden. Auch an dieser Stelle, soll darauf hingewiesen werden, dass es nicht das Ziel dieser Arbeit ist, eine vollständig ausgearbeitete Grounded Theory zu entwickeln, sondern die Erstellung eines Kategoriensystems, an welchem weiteres „Theoretical Sampling“ (Charmaz 2014, S. 199) durchgeführt werden kann. Dazu wird zuerst das Material und dessen Zugang (5.1) beschrieben, welches als Grundlage für die zentrale Untersuchung dient. Danach wird die angewandte Datenerhebungsmethode, das ‚intensive interview‘ (5.2), vorgestellt. Die Auswertung der Daten geschieht im Rahmen der Grounded Theory nach Kathy Charmaz (2014), welche im Kapitel 5.3 vorgestellt, sowie kritisch beleuchtet wird. Zum Abschluss des fünften Kapitels erfolgt eine ausführliche Darstellung und Reflexion des methodischen Vorgehens. Die Darstellung der Kategorienanalyse erfolgt im 6. Kapitel. Dabei werden im ersten Schritt kurze Fallbeschreibungen der drei Elternteile angeführt, um eine Einsicht auf die unterschiedlichen Perspektiven und Lebenssituationen zu bekommen. Es konnten im Rahmen der Auswertung vier Kategorien aus der Analyse hervorgehen: ‚Nicht nachvollziehbare Rahmenbedingungen‘ (Kategorie 1), ‚Einflussnahme innerfamiliärer und struktureller Ressourcen‘ (Kategorie 2), ‚Dynamik im Familiensystem‘ (Kategorie 3) und ‚Emotionale Belastungen im Übergangsprozess‘ (Kategorie 4). Die Kernkategorie wird im siebten Kapitel vorgestellt, welche alle vier Kategorien miteinander verbindet und als Erklärungsmuster dient: Eltern in der Rolle der Hauptakteur*innen im Übergangsprozess. In der Diskussion (8) soll die im dritten Kapitel thematisierte Theorie

mit den Ergebnissen der Kategorienanalyse verknüpft werden. Die Arbeit abschließend erfolgt ein Conclusio (9) in welchem die Ergebnisse zusammengefasst beschrieben werden und ein Ausblick gegeben wird.

2 Kontextualisierung im Forschungsfeld – Jugendliche im Übergang

Im Rahmen dieser Arbeit handelt es sich um Jugendliche mit Behinderungen, welche einen Übergang von der Pflichtschule in die weiterführende Ausbildung oder Beschäftigung bewältigen und wie dieser Prozess von den Eltern erlebt wird. Aufgrund dieser Tatsache bedarf es der Beantwortung der Frage, wer mit der Definition ‚*jugendlich*‘ adressiert wird und was diese Phase im Leben auszeichnet. Im zweiten Unterkapitel wird eine allgemeine Betrachtung von dem genannten Übergang vorgenommen, wobei darauf aufbauend auch die bestehenden strukturellen Rahmenbedingungen beleuchtet werden. Zum Schluss dieses Kapitels wird ein Überblick zum Forschungsprojekt ‚Kooperation für Inklusion in Bildungsübergängen‘ gegeben, welches die Grundlage dieser Masterarbeit darstellt. Anlass für die Bearbeitung dieser Thematiken ist die Einführung in das Forschungsthema, sowie die Entwicklung eines Verständnisses für die unterschiedlichen Perspektiven, welche im empirischen Teil dieser Arbeit auf Basis der Interviews behandelt werden.

2.1 Das Jugendalter

Wie Göppel (2005, S. 8) betont, kursieren verschiedenste Metaphern, die das Jugendalter beschreiben. Sei es die *zweite Geburt* aus dem Erziehungsroman *Emile* von Jean Jacques Rousseau, oder die Metapher von Françoise Dolte, „die auf den Aspekt der Metamorphose, der tiefgreifenden Umgestaltung der Persönlichkeit im Jugendalter abhebt“ (ebd., S. 10). Fest steht, dass keine klare Alterseingrenzung getroffen werden kann. Dies wird auch bei vorhandenen Jugendstudien ersichtlich, wobei die Altersspanne zwischen 12 bis 25 Jahren reicht und die Eingrenzung jeweils individuell getroffen wird (vgl. ebd., S. 4). Auch Quenzel und Hurrelmann (2022, S. 43) verweisen darauf, dass eine konkrete Alterseingrenzung der Jugendphase keinen Sinn macht. Sie nehmen jedoch eine dreistufige Untergliederung dieses Lebensabschnitts vor, welche bis zum 30. Lebensjahr reicht:

- Frühe Jugendphase: zirka 12-17 Jahre (pubertäre Phase)
- Mittlere Jugendphase: zirka 18-21 Jahre (nachpubertäre Phase und Identitätsexploration)

- Späte Jugendphase: zirka 22 bis maximal 30 Jahre (Übergang zum Erwachsenwerden) (vgl. Quenzel & Hurrelmann 2022, S. 44)

Bei allen drei Phasen wird auf eine Vor- bzw. Rückverschiebung der Altersspanne hingewiesen (vgl. ebd.). Diese Verschiebungen können auf die Wandlung der Gesellschaft zurückgeführt werden. Generell lässt sich festhalten, dass in dieser Zeit eine besonders intensive Auseinandersetzung mit der „körperlichen und psychischen Innenwelt und mit der sozialen und gegenständlichen Außenwelt“ (ebd., S. 7) erfolgt. Dies kommt in keinem anderen Lebensabschnitt in diesem Ausmaß vor (vgl. ebd.). Hervorzuheben ist, dass sich diese Phase nicht nur durch die Entwicklung des Körpers auszeichnet, sondern dass sie ebenso durch „kulturelle, wirtschaftliche, soziale und ökologische Faktoren beeinflusst“ (ebd., S. 9) wird. Die Dauer und Form dieses Abschnitts werden durch das Zusammenspiel dieser Faktoren festgelegt (vgl. ebd., S. 9). Zusammenfassend beschreibt Göppel (2005) die Charakteristik von Jugendlichen folgendermaßen:

„Einerseits die psychische Offenheit und Verletzlichkeit, die große Sensibilität im Hinblick auf Kränkungen und Zurücksetzungen, denen man ausgeliefert ist, andererseits der tendenzielle Rückzug aus den vertrauten Beziehungen, die Verkapselung, die Ruppigkeit und der oftmals erstaunliche Mangel an Sensibilität im Hinblick auf Kränkungen, die man anderen zufügt.“ (S. 10)

Bei dieser Beschreibung des Jugendalters wird eine Ambivalenz sichtbar. Auf der einen Seite sind Jugendliche noch auf die Unterstützung aus dem näheren Umfeld angewiesen und auf der anderen Seite möchten sie daraus ausbrechen sowie als selbstständiges Individuum wahrgenommen werden. Diese beschriebene Charakteristik zeigt sich auch im empirischen Teil dieser Arbeit, sowie dessen Auswirkungen auf die Eltern und die miteinhergehenden Herausforderungen während dem Übergang von der Pflichtschule in die weitere Ausbildung oder Beschäftigung mit den Jugendlichen.

Der Lebensphase ‚Jugend‘ kommt in den letzten Jahren ein immer höherer Stellenwert zu, was mit der fortlaufenden Ausweitung dieses Lebensabschnitts einher geht (vgl. Quenzel & Hurrelmann 2022, S. 18). Kennzeichnend für diese Phase ist die „dichte Staffelung von Entwicklungsaufgaben, deren Bewältigung den gesamten weiteren Lebenslauf prägt“ (ebd., S. 7). Solche Entwicklungsaufgaben gehen mit verschiedensten Übergängen einher, welche im Laufe des Lebens bewältigt werden müssen. Um eine stabile und positive ‚Ich-Identität‘ ausbilden zu können, stellt sich im Jugendalter „die grundlegende Aufgabe der Verbindung von persönlicher Individuation und sozialer Integration“ (ebd.). Entsprechend Heinz (2012) gilt diese Lebensphase als „Höhepunkt der Identitätskrise sowie der Strukturbildung der Intelligenz“ (S.

74). Im Generellen ist für ein jedes Alter ein bestimmter Zeitplan vorgesehen, in welchem konkrete Lebensereignisse stattfinden sollten, wie zum Beispiel Einschulung, Schulabschluss, Wegziehen aus dem Elternhaus, Starten des Berufs, Heirat und Pensionierung (vgl. Heinz 2012, S. 70; Tippelt 2004, S. 9). Von den Individuen wird erwartet, „dass sie im Rahmen dieser kulturellen Vorgaben und institutionellen Regulierungen ihre Übergänge aktiv betreiben und die Chancen und Risiken für biographisch sinnvolle Entscheidungen abwägen“ (Heinz 2012, S. 70). Leichte Abweichungen von diesen ‚relevanten Altersnormen‘ werden gesellschaftlich toleriert, „stärkere Abweichungen werden sich allerdings bei der individuellen Berufs- und Lebenslaufplanung und bei jeweils späteren Entscheidungen auswirken“ (Tippelt 2004, S. 7). Es spielen demzufolge immer die Erwartungen der Gesellschaft, welche erfüllt werden müssen, eine tragende Rolle für ein jedes Individuum. Auch für das Jugendalter sind bestimmte Erwartungen vorhanden, wie in diesem Falle entweder die Fortsetzung der Ausbildung oder der Einstieg in das Berufsleben. Beides setzt einen zu bewältigenden Übergang voraus, auch wenn sich heutzutage, im Gegensatz zu damals „die Altersangaben für den Schulbesuch und eine Ausbildung beim Übergang in den Arbeitsmarkt gelockert“ (Heinz 2012, S. 70) haben.

Insbesondere im Kontext von Jugendlichen mit Behinderungen, wenn es um die Suche nach einer beruflichen Tätigkeit und einem Leben außerhalb des Elternhauses geht, nehmen sie „ihr Anderssein und die damit verbundenen restringierten Wahlmöglichkeiten wahr“ (Jeltsch-Schudel 2022, S. 678). Es erfolgt eine intensive Auseinandersetzung mit ihren Behinderungen und es muss dabei ein Umgang damit gefunden werden. In dieser Phase sind die Jugendlichen besonders auf ihre elterliche Unterstützung angewiesen. Es muss eine Balance gefunden werden zwischen „Selbstständigkeit und Abhängigkeit von den Eltern“ (ebd.), was eine beträchtliche Herausforderung darstellen kann (vgl. ebd.). Dieser Prozess wird als ‚Loslösung‘ betitelt, was auch damit zusammenhängt, dass die Beziehung zu Fachpersonen einen höheren Stellenwert bekommt, aufgrund des fortschreitenden Alters der Eltern (vgl. ebd., S. 678-679). Nun, da die Adressierung von Jugendlichen geklärt wurde, ist es der nächste Schritt, aufzuzeigen, was unter einem Übergang von der Schule in die weitere Ausbildung oder Beschäftigung verstanden werden kann.

2.2 Übergang von der Pflichtschule in die weitere Ausbildung oder Beschäftigung

Bevor der spezifische Übergang von der Schule in die weitere Ausbildung oder Beschäftigung thematisiert wird, ist es wichtig zu betonen, dass der *Übergang* nie isoliert betrachtet werden kann, sondern auch immer die davon abhängigen „Entwicklungen in anderen Lebensbereichen (z.B. der Freizeit, der Familie, der Peergroup)“ (Tippelt 2004, S. 9) berücksichtigt werden müssen. Im Rahmen jeglicher Übergänge finden somit Entwicklungen in mehreren Lebensbereichen der betroffenen Person und auch deren Angehörigen statt. Ein Übergang von der SEK I in die SEK II oder in eine Beschäftigung für Jugendliche mit Behinderungen geht, wie Fasching (2020) betont, mit etlichen Hindernissen einher. Um diesen entgegenzuwirken, bedarf es einer ausreichenden Vorbereitung sowie Unterstützung für diese Lebensphase (vgl. S. 6). Dabei wird als Ziel ein inklusiver Übergang festgelegt, was bedeutet, dass in „eine weiterführende Bildung, Ausbildung oder Beschäftigung in regulären Systemen“ (ebd.) gewechselt wird. Dies schließt damit sogenannte ‚Beschäftigungstherapien‘ oder ‚Werkstätten‘ aus. Die Problematik hierbei ist, dass im fachlichen Diskurs sehr wohl eine inklusive Zielsetzung verfolgt wird, die Praxis dabei dennoch einen Rückstand verzeichnet (vgl. ebd.). Und dies, obwohl laut Ismail et al. (2016) schon etliche Forschungen gezeigt haben, dass der zukünftige berufliche Erfolg von Schüler*innen von der Qualität des Übergangs von der Schule zur Ausbildung abhängt. Zudem wird in ihrem Beitrag nochmals hervorgehoben, dass Übergänge an sich schon herausfordernd sind, vor allem jedoch für Familien mit einem Kind mit Behinderung (vgl. S. 366). Ein Grund dafür ist unter anderem, dass für junge Menschen mit Behinderungen ein erhöhtes Exklusionsrisiko besteht sowie „benachteiligende [...] Selektionen [...], was zur Reproduktion sozialer Ungleichheit führt“ (Felbermayr et al. 2021, S. 193). Dies wird sowohl bei einem Übergang in die SEK II als auch in die Ausbildung und Beschäftigung sichtbar (vgl. Felbermayr et al. 2021, S. 193). Wie bereits erwähnt, ist es von Bedeutung, früh mit der Vorbereitung und Planung dieses Übergangs zu beginnen. Es stellen sich dabei die Fragen, ob die schulische Laufbahn fortgesetzt, oder direkt in eine Ausbildung gewechselt werden soll. Fasching (2020) empfiehlt in ihrem Artikel, dass bereits im vorletzten Pflichtschuljahr mit dem Übergangsplanungsprozess begonnen werden soll (vgl. S. 8). Der Schlüsselaspekt für einen inklusiven Übergang liegt dabei im schulischen Bereich. Zudem werden die Jugendlichen auch im familiären Umfeld auf die Berufsausbildung und/oder Erwerbstätigkeit vorbereitet, „indem sie fachliche und überfachliche Kompetenzen und Einstellungen erwerben sowie im Berufswahl- und Lehrstellensuchprozess begleitet werden“ (Neuen-

schwander et al. 2012, S. 38). Laut Fasching (2020) ist „die Zusammenarbeit mit professionsübergreifenden schulischen AkteurInnen sowie Externen unabdingbar“ (S. 8). Dies impliziert, dass immer eine Kooperation zu Professionellen und Außenstehenden stattfinden muss. Nach Neuenschwander et al. (2012, S. 27) ist dabei die konkrete Phase des Planes nicht genau definierbar. Es gibt jedoch einen Zeitraum, wo eine besonders intensive Auseinandersetzung mit der Übergangsthematik aller involvierten Personen stattfindet. Sobald der Übergang abgeschlossen ist, gilt es die neuen Aufgaben zu bewältigen und sich in den jeweiligen neuen Rollen einzufinden. Die Autor*innen merken dabei an, dass auch das Ende dieser Phase nicht konkret festgelegt werden kann, da sie „fließend in die Auseinandersetzung mit den Anforderungen im neuen sozialen Kontext über“ (ebd.) geht. Angesichts der zentralen Frage dieses Kapitels, was der Begriff ‚Übergänge‘ umfasst wird die Ausführung von Neuenschwander et al. (2012) herangezogen, wobei Übergänge „nicht nur einen räumlichen, sondern auch einen zeitlichen Aspekt“ (S. 26) aufweisen. Damit vollziehen sich zum Beispiel bei dem Übergang von der Schule in die weiterführende Ausbildung oder Beschäftigung „diachrone Transitionen“ (ebd.) über einen gewissen Zeitraum. Dabei kann festgehalten werden, dass solch eine Zeitspanne nicht anhaltend ist, sondern abgeschlossen wird. Im Zuge von Übergängen werden „normative Zäsuren in Entwicklungsprozessen“ (ebd.) gebildet. Ausschlaggebend dafür ist, dass Menschen „in neue Entwicklungskontexte übertreten und in diesen neuen Kontexten einen neuen Sozialisationsabschnitt beginnen“ (ebd.). Vor allem bei solchen bereits erwähnten „diachronen Übergängen“ (ebd.) kommt es zu regelmäßig auftretenden Entwicklungsprozessen. Dadurch werden die Jugendlichen zur Anpassung und einer Neuorientierung gezwungen (vgl. ebd.). Wird ein Übergang erfolgreich bewältigt, gibt dieser den Jugendlichen oft „einen höheren sozialen Status (Übergang als Statuspassage), zusätzliche Rechte und mehr (Selbst-) Verantwortung. Insofern können Übergänge auch als Entwicklungsanlässe verstanden werden“ (ebd., S. 26). Um solch einen Übergang antreten zu können, müssen verschiedenste strukturelle Rahmenbedingungen beachtet werden. Einige dieser vorhandenen Vorgaben werden im nächsten Abschnitt diskutiert.

2.2.1 Strukturelle Rahmenbedingungen des Übergangs

Gemäß Neuenschwander et al. (2012) werden Übergänge „durch institutionelle Regeln und individuelles, zielgerichtetes und ressourcenbasiertes Handeln organisiert“ (S. 28). Es werden dabei „institutionelle Akteure, individuelle Akteure (Jugendliche) und Akteure aus dem sozialen Kontext der Jugendlichen (Bezugspersonen)“ (ebd.) unterschieden. Sie koordinieren gemeinsam die Übergangsprozesse. Alle Akteure haben dabei ihre eigene Funktion in diesem

Prozess der Regulation (vgl. ebd.). Der Wechsel von der Schule zur Erwerbstätigkeit erstreckt sich über mehrere Jahre und ist durch festgelegte Übergänge in Ausbildungsabschnitte unterteilt: „Sekundarstufe I, Sekundarstufe II, Zwischenlösungen und Orientierungsphasen, tertiäre Ausbildung bzw. Erwerbstätigkeit“ (ebd., S. 33). Bei dem konkreten Übergang vom Bildungssystem in die Berufstätigkeit wird eine Systemgrenze überwunden (vgl. ebd.). Im Rahmen der Thematik des Übergangs ist es auch wichtig hervorzuheben, dass bereits in der Schulzeit eine Selektierung vorgenommen wird. Es wurden zwar bereits wichtige Schritte in Österreich in Richtung Einführung inklusiver Bildung im Schulsystem gemacht⁴, trotzdem werden oftmals die „formellen Voraussetzungen nicht erfüllt“ (OeAD 2024) und Menschen mit Behinderungen in Österreich können nur schwer eine Oberstufe (AHS oder BHS) besuchen. Felbermayr et al. (2021) fassen diesbezüglich zusammen: „Je höher die Bildungsstufe, desto weniger Jugendliche mit Behinderung sind dort anzutreffen.“ (S. 194) Werden Jugendliche nicht in das „duale System oder in das vollzeitschulische Berufsbildungssystem aufgenommen“ (Quenzel & Hurrelmann 2022, S. 122) erfolgt eine meist unfreiwillige Zuweisung zu einem Übergangssystem (bestehend aus Berufsgrundschulen, Berufsfachschulen, Berufsvorbereitungsjahr oder Berufsbildungsmaßnahmen). In Österreich verfolgt das „Berufsvorbereitungsjahr“ (OeAD 2024) das Ziel, die Chancen am Arbeitsmarkt von Jugendlichen mit Behinderungen mit sonderpädagogischem Förderbedarf (SPF), welche eine Sonderschule oder inklusive Polytechnische Schule besuchen, anzuheben, damit sie im darauffolgenden Jahr einen Ausbildungsplatz erlangen (vgl. OeAD 2024/ Quenzel & Hurrelmann 2022, S. 122). Dies liegt darin begründet, dass bei jenen Schüler*innen generell ein hohes Arbeitslosenrisiko besteht (vgl. Quenzel & Hurrelmann 2022, S. 125). Ist es den Jugendlichen nach diesem Jahr nicht direkt möglich in den ersten Arbeitsmarkt einzutreten, besteht die Möglichkeit auf eine „Lehrausbildung mit einer verlängerten Lehrzeit (Verlängerung um ein, maximal um zwei Jahre)“ (OeAD 2024) oder eine „Berufsausbildung, die Teilqualifikationen vermittelt“ (ebd.). Dieser Weg wird als „individuelle Berufsausbildung“ (ebd.) betitelt. Angenommen, das Angebot im Übergangssystem wird von den Jugendlichen verweigert, so kann es vorkommen, dass staatliche Unterstützungsleistungen gestrichen werden (vgl. Quenzel & Hurrelmann 2022, S. 125). Dies wirkt sich wiederum auf die Familien bzw. Angehörigen aus. Trotz der in Deutschland, Österreich und der Schweiz relativ guten „wirtschaftlichen Konjunktur“ (ebd., S. 126) besteht weiterhin ein großes Risiko für bildungsschwache Menschen, dass sie vom

⁴ Beispielsweise durch die „Ratifizierung der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen in 2008“ (OeAD 2024).

Arbeitsmarkt ausgeschlossen werden, „oder in prekären Beschäftigungsverhältnissen arbeiten“ (ebd.) müssen. Dies schließt wiederum den vorhin beschriebenen ‚inkluisiven Übergang‘ aus. Wie bereits im vorherigen Kapitel erwähnt, sollte im besten Fall zum Ende der Pflichtschulzeit bereits feststehen, welcher Beruf später ausgeübt werden soll und dementsprechend auch der Zugang zum passenden Ausbildungsplatz gesichert sein (vgl. Rademacker 2012, S. 367). Gelingt dies nicht, erfolgt eine Zuweisung zu „berufsvorbereitende[n] Angebote[n] des Übergangssystems“ (ebd., S. 368). Diese Maßnahme verfolgt das Ziel, die betroffenen Jugendlichen in die „Regelstrukturen der beruflichen Bildung“ (ebd.) einzugliedern und damit einer „Entgleisung von der Normalbiografie⁵ des Übergangs“ (ebd.) entgegenzuwirken. Rademacker (2012) stellt hierbei in Frage, ob eine Orientierung an der Normalbiografie heutzutage noch Sinn macht, in Anbetracht der kontinuierlichen Wandlung der Arbeitswelt. Weiters sind die „Voraussetzungen für diese Normalbiografie des Übergangs [...] heute sehr weitgehend erodiert“ (S. 368). Im Abschnitt 2.1 wurde ebenfalls auf diese sich wandelnde gesellschaftliche und institutionelle Perspektive hingewiesen. Es wurde dabei thematisiert, wie sich die Grenzen der Altersnormen zunehmend ausdehnen.

Abschließend sollen noch in Österreich vorhandene Leistungen und Angebote zur beruflichen Teilhabe von Menschen mit Behinderungen angeführt werden. In der Rahmenrichtlinie des Bundesministeriums für Soziales, Gesundheit, Pflege und Konsumentenschutz (2020) wird in der Präambel erwähnt, dass das „Behindertengleichstellungsgesetz (BEinstG), BGBl. I Nr. 22/1970 idGF.“ (S. 5) die Gesetzesgrundlage für den Bereich der „Beruflichen Teilhabe von Menschen mit Behinderungen“ (ebd.) bildet. Durch die Einführung der Ausbildung bis 18 wurde „das Angebotsspektrum des Sozialministeriumservice auf der Grundlage des Ausbildungspflichtgesetzes, BGBl. I Nr. 62/2016 erweitert“ (BMSGPK 2020, S. 5). Dabei wird das Ziel verfolgt, „dass alle Jugendlichen und jungen Erwachsenen, die die allgemeine Schulpflicht erfüllt haben, bis zur Vollendung des 18. Lebensjahres einer Bildungs- oder Ausbildungsmaßnahme oder einer auf diese vorbereitende Maßnahme nachgehen“ (ebd., S. 8). Gemäß dem § 5 der gegebenen Richtlinie im Rahmen der Netzwerk Berufliche Assistenz (NEBA) Angebote sollen Jugendliche bei ihrem Ausbildungs- und Bildungsweg angemessen unterstützt werden, damit ein Abschluss einer Ausbildung, welche über die Pflichtschule hinausgeht, sichergestellt werden kann. Das Netzwerk Berufliche Assistenz (NEBA) umfasst die

⁵ Bei der genannten Normalbiografie folgt laut Rademacker (2012) auf den Abschluss der Schule „die Aufnahme einer betrieblichen Ausbildung und daran anschließend langfristige Berufstätigkeit im Ausbildungsberuf“ (S. 368).

Angebote Jugendcoaching, AusbildungsFit, Berufsassistentz, (Jugend-)Arbeitsassistentz und Jobcoaching. Bei diesem bedürfnisorientierten System handelt es sich darum, Menschen mit Behinderungen sowie ausgrenzungsgefährdete Jugendliche zu unterstützen. Zudem stellt es eine wichtige Rahmenlinie für die berufliche Teilhabe von Menschen mit Behinderungen dar (vgl. ebd.). Seit 2021 wird dieses Angebot mit dem partizipativen Pilotprojekt *NEBA Betriebsservice* erweitert. Dadurch sollten Arbeitsgeber*innen dazu animiert werden, Menschen mit Behinderungen einzustellen (vgl. ebd., S. 95). NGOs kritisieren dabei, „dass in manchen Bereichen der Zugang zu den Angeboten weitgehend auf die Personenkreise limitiert ist, die der Bundeskompetenz zuzuordnen sind“ (ebd.). Weiters wird die Abhängigkeit der zutreffenden Pflegestufe als Maßstab für die zur Verfügung gestellten persönlichen Assistenz in der Arbeitsstelle kritisch betrachtet, da sich dadurch am medizinischen Modell von Behinderung (siehe Kapitel 3.1.2) orientiert wird (vgl. ebd.). In der Theoretischen Rahmung wird erneut auf die Übergangsthematik zurückgegriffen und im Sinne dessen der Transitionsansatz beschrieben. Im Folgenden wird das Forschungsprojekt ‚Kooperation für Inklusion in Bildungsübergängen‘ vorgestellt.

2.3 ‚Kooperation für Inklusion in Bildungsübergängen‘

Den Rahmen der vorliegenden Masterarbeit bietet „das vom österreichischen Wissenschaftsfonds (FWF) geförderte Forschungsprojekt ‚Kooperation für Inklusion in Bildungsübergängen‘“⁶ (Fasching et al. 2017, S. 305) unter der Leitung von Assoz. Prof.ⁱⁿ Mag.^a Dr.ⁱⁿ Helga Fasching, welches an der Universität Wien „am Institut für Bildungswissenschaften“ (Fasching & Felbermayr 2019, S. 443) durchgeführt wurde, mit einer Laufzeit von 2016 bis 2021 (vgl. ebd.). Dieses Projekt stellt die erste österreichische Forschung dar, welche sich mit dieser Thematik beschäftigt (vgl. Fasching 2020, S. 6). Der Fokus liegt dabei „auf die für das Gelingen des Übergangs so wichtige partizipative Kooperation zwischen den verschiedenen AkteurInnen und strebt deren nähere Bestimmung im Übergangsplanungsprozess an“ (Fasching et al. 2017, S. 305). Diese genannte „partizipative Kooperation wird mittels einer Mixed-Methods-Längsschnittstudie untersucht“ (Fasching & Felbermayr 2019, S. 443). Es werden dabei sowohl qualitative als auch quantitative Methoden angewendet (vgl. ebd.). Konkret werden narrative Interviews, teilnehmende Beobachtungen und bundesweite Fragebogenerhebungen mit Eltern angewendet, wobei der Schwerpunkt auf den qualitativen Methoden liegt (vgl. Fasching 2020, S. 7). Für das Forschungsprojekt wurden im Rahmen einer

⁶ Projektnummer: P 29291-G29

Längsschnittstudie 20 Fallanalysen herangezogen, welche „auf Basis der (konstruktivistischen) *Grounded Theory* nach Charmaz (2014)“ (Fasching et al. 2017, S. 305; Hervorh.i.O.) untersucht wurden. In geographischer Hinsicht beschränken sich die Fallstudien auf den Raum Wien (vgl. Fasching 2020, S. 7). Die zentrale Forschungsfrage des Projekts lautet: „Welche Kooperationserfahrungen machen SchülerInnen mit Behinderung und deren Eltern/Familien mit professionellen UnterstützerInnen im Übergang von der SEK I in die SEK II oder in eine Beschäftigung?“ (Fasching et al. 2017, S. 314) Dabei wird das Forschungsdesign der „explorativen Grundlagenforschung zugeordnet“ (ebd.). Das Ziel des Forschungsprojekts ist laut Felbermayr et al. (2018) „eine theoretische Generierung von partizipativer Kooperation im Übergangsplanungsprozess von SEK I in SEK II und Beschäftigung“ (S. 168). Es wird auch betont, dass bei der Erforschung von partizipativer Kooperation ebenfalls ein partizipatives Forschungsdesign notwendig ist und die Teilnehmer*innen als Mit-Forschende verstanden werden, um „ein tiefergehendes Verständnis über den Forschungsgegenstand zu gewinnen“ (Felbermayr et al. 2021, S. 196). Die Entscheidung, die Familie als Referenzpunkt für die Erforschung des Übergangsplanungsprozesses zu wählen, basiert unter anderem darauf, dass Jugendliche aufgrund verlängerter Übergänge länger an ihre Familien gebunden sind, wie von Felbermayr et al. (2018) dargelegt. Demnach hat „Übergangsplanung [...] hinsichtlich der Verwirklichung individueller Wünsche und Pläne der Jugendlichen das familiäre Umfeld mit seinen speziellen Charakteristiken mit zu berücksichtigen“ (S. 171). Dadurch, dass im Rahmen der Masterarbeit der Fokus ausschließlich auf dem elterlichen Erleben liegt, wird eine erweiterte Dimension erarbeitet. Wie bereits in der Einleitung erwähnt, wurden für die vorliegende Masterarbeit Interviews aus dem beschriebenen Forschungsprojekt zur Verfügung gestellt, welche im empirischen Teil näher beschrieben werden. Vorerst soll im nächsten Abschnitt der Arbeit eine theoretische Grundlage zur Thematik erarbeitet werden.

3 Theoretische Grundlagen

Im folgenden Abschnitt soll eine theoretische Grundlage für das Forschungsthema „Das Erleben der Eltern des Übergangs ihres Kindes mit Behinderung von der Pflichtschule in die weitere Ausbildung oder Beschäftigung“ erarbeitet werden. Der Einstieg erfolgt mit der Ausarbeitung einer Perspektivenentwicklung des Behinderungsbegriffs. Hierbei wird zuerst die UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) vorgestellt, gefolgt von einer Diskussion über drei Modelle von Behinderung: das medizinische, das soziale und das kulturelle Modell. Die Vorstellung dieser drei Modelle erfolgt, da jener Begriff, der für diese Masterarbeit steht, aus

diesen drei Modellen entwickelt worden ist. Zudem soll ein fundiertes Verständnis geschaffen werden, um die Basis für die anschließende Analyse zu legen. Im zweiten Unterpunkt liegt der Fokus auf dem Hauptthema dieser Arbeit, der Familie beziehungsweise den Eltern. Dabei wird allgemein der Begriff der Familie und der Eltern beschrieben, ein Blick auf rechtliche Aspekte geworfen und auf die Lebenssituationen von Familien mit einem Kind mit Behinderung thematisiert. Die Familiensystemtheorie soll als theoretischer Ansatz dem Verständnis für die Forschungsthematik verhelfen. Der dritte Unterpunkt beschäftigt sich mit dem Transitionsansatz. Das Besondere an diesem Ansatz ist, dass dabei alle am Übergang Beteiligten Personen mitgedacht werden, vor allem stehen dabei die Eltern im Fokus.

3.1 Begriff der Behinderung: Eine Perspektivenentwicklung

Um ein umfassendes Verständnis des Behinderungsbegriffs zu entwickeln, ist es zunächst erforderlich, die verschiedenen Modelle von Behinderung vorzustellen und sie miteinander zu vergleichen. Diese Modelle, nämlich das medizinische, das soziale und das kulturelle Modell von Behinderung, bieten jeweils unterschiedliche Perspektiven und Betrachtungsweisen auf das Konzept der Behinderung. Bevor diese Modelle vorgestellt werden, ist es von Bedeutung, einen grundlegenden Rahmen zu schaffen, indem zunächst die UN- Behindertenrechtskonvention betrachtet wird. Die Definition des Behinderungsbegriffs spielt eine zentrale Rolle, nicht nur in der Ausarbeitung der Fragestellung, sondern auch als Fundament für den theoretischen Rahmen der Arbeit. Bevor im letzten Unterkapitel der Begriff vorgestellt wird, der für diese Arbeit steht, werden die drei zuvor genannten Modelle von Behinderung diskutiert. Dies dient dem Zweck, ein gründliches Verständnis zu ermöglichen und verdeutlicht zugleich die Grundlage auf der die verwendete Definition beruht.

3.1.1 Die UN- Behindertenrechtskonvention

Da die UN-Behindertenrechtskonvention auch im Kontext des Übergangs eine wesentliche Rolle spielt, wird diese kurz vorgestellt. Hierbei werden die Fragen beantwortet, was diese Bewegung auszeichnet, wie Behinderung verstanden wird und welche Rolle sie im Kontext dieser Arbeit spielt. Die UN- Behindertenrechtskonvention (UN-BRK, engl. UNCRPD) dem „Übereinkommen über Rechte von Menschen mit Behinderungen“. (BMGSPK 2022, S. 6) enthält abgestimmte Regelungen für die Lebenssituationen von Menschen mit Behinderungen und wird zudem zu den ‚UN-Menschenrechtsabkommen‘ gezählt (vgl. ebd.). Laut Seifert (2022) wird von der Konvention gefordert, „dass Menschen mit Behinderungen selbstbestimmt leben und an der Gesellschaft teilnehmen können“ (S. 403). Die Konvention „bindet als völkerrechtlicher Vertrag nach der Unterzeichnung, der Ratifizierung und innerstaatlichem

Inkrafttreten am 26. Oktober 2008 die Republik Österreich in Gesetzgebung und Vollziehung“ (BMGSPK 2022, S. 6). Zur Umsetzung verpflichtet sind alle ‚Gebietskörperschaften‘. Darunter wird der Bund, die Länder und Gemeinden verstanden (vgl. ebd.). Im Nationalen Aktionsplan Behinderung, welcher die „Österreichische Strategie zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention“ (ebd., S. 1) enthält, wird erwähnt, dass die Auffassung des Behinderungsbegriffes nach der UN-BRK dem sozialen Modell (siehe Kapitel 3.1.3) von Behinderung zugeordnet werden kann (vgl. ebd., S. 12). Konkret wurde das soziale Modell zum „menschenrechtlichen Modell von Behinderung“ (ebd.) im Rahmen der UN-BRK erweitert: „Behinderung ist nicht die Eigenschaft einer Person, vielmehr ist es ein soziales Phänomen, in das Handlungen und Unterlassungen der Gesellschaft einfließen“ (ebd.). In der Präambel der UN-BRK (Buchstabe e) wird von folgendem Verständnis ausgegangen:

„dass Behinderung aus der Wechselwirkung zwischen Menschen mit Beeinträchtigungen und einstellungs- und umweltbedingten Barrieren entsteht, die sie an der vollen und wirksamen Teilhabe an der Gesellschaft, auf der Grundlage der Gleichberechtigung mit anderen, hindern.“ (BMSGPK 2016, S. 4)

Dabei bleibend werden Menschen mit Behinderungen im Rahmen der UN-BRK im Artikel 1 wie folgt adressiert: „Zu den Menschen mit Behinderungen zählen Menschen, die langfristige körperliche, psychische, intellektuelle oder Sinnesbeeinträchtigungen haben.“ (BMSGPK 2016, S. 6) Hier wird der Aspekt der Dauerhaftigkeit hervorgehoben und auch, dass der Begriff der Behinderung nicht verallgemeinert werden kann. Es wird auf die im vorherigen Zitat erwähnte ‚Wechselwirkung‘ zwischen den Betroffenen und den Barrieren, welche ein Resultat der Gesellschaft und Umwelt sind, aufmerksam gemacht, da von ‚Behinderungen‘ in der Mehrzahl gesprochen wird. Diese Ausdrucksform wird für die gesamte Masterarbeit übernommen. Welche Rolle spielt nun die UN-BRK für die Thematik, ‚wie Eltern den Übergang ihres Kindes erleben?‘ Die Konvention beschreibt ‚Familie‘ als die „natürliche Kernzelle der Gesellschaft“ (BMSGPK 2016, S. 6). Durch diese Formulierung wird die gesellschaftliche Relevanz der Familie hervorgehoben. Zudem hält Jeltsch-Schudel (2022) fest, dass durch die relativ offene Formulierung auch ‚unkonventionelle‘ Familienkonstellationen (siehe Kapitel 3.2.2) mitgedacht werden (vgl., S. 668). Weiters wird in der Präambel der Behindertenrechtskonvention festgehalten, dass sie „Anspruch auf Schutz durch Gesellschaft und Staat“ (BMSGPK 2016, S. 6) hat und Menschen mit Behinderungen sowie deren Angehörige die benötigte Unterstützung sowie den gebrauchten Schutz erhalten sollten (vgl. ebd.). Diese Bewegung setzt sich demnach für die Rechte und Unterstützungsleistungen von Familien mit einem Mitglied mit Behinderung ein. Zudem formulieren sie im Artikel 27 das Recht auf Arbeit wie folgt:

„Die Vertragsstaaten anerkennen das Recht von Menschen mit Behinderungen auf der Grundlage der Gleichberechtigung mit anderen auf Arbeit; dies beinhaltet das Recht auf die Möglichkeit, den Lebensunterhalt durch Arbeit zu verdienen, die in einem offenen, inklusiven und für Menschen mit Behinderungen zugänglichen Arbeitsmarkt und Arbeitsumfeld frei gewählt oder angenommen wird. Die Vertragsstaaten sichern und fördern die Verwirklichung des Rechts auf Arbeit, einschließlich für Menschen, die während der Beschäftigung eine Behinderung erwerben, durch geeignete Schritte, einschließlich des Erlasses von Rechtsvorschriften.“ (BMGSPK 2016, S. 22-23)

In diesem Kontext wird zudem auf „gerechte und günstige Arbeitsbedingungen“ (ebd., S. 23) appelliert sowie auf den Zugang zu diversen beruflichen Beratungsstellen zur Unterstützung (siehe Kapitel 2.2.1). Diese Maßnahmen und Möglichkeiten können auch für betroffene Eltern unterstützend wirken. Im weiteren Verlauf werden drei verschiedene Modelle von Behinderung vorgestellt und diskutiert.

3.1.2 Medizinisches Modell von Behinderung

Das medizinische Modell kann nicht einer bestimmten Fachrichtung zugeordnet werden. Egen (2020) zufolge handelt es sich um eine Perspektive auf Behinderung, die von Vertreter*innen der ‚Disability Studies⁷‘, Mediziner*innen und anderen Fachkräften im Gesundheitswesen geteilt wird (vgl., S. 23). Behinderung ist im Rahmen dieses Modells das Ergebnis „einer körperlichen oder geistigen Schädigung [...], die aufgrund einer Verletzung oder Krankheit entstanden ist“ (ebd.). Daraus lässt sich ableiten, dass in diesem Kontext Behinderung in ähnlicher Weise wie eine Krankheit betrachtet wird, die versteckt werden sollte und nach Heilung strebt. Ist diese nicht möglich, sollten zumindest die Beschwerden, welche mit der ‚Krankheit‘ in Verbindung stehen, verringert werden (vgl. ebd., S. 24). Nach Cloerkes (2007) muss gemäß juristischer Definitionen eine ‚Beeinträchtigung‘ eines Individuums ein dauerhafter Zustand sein, damit zwischen Behinderung und Krankheit differenziert werden kann (vgl., S. 4). Es steht die Frage im Fokus, „inwieweit Behinderung ein körperlicher oder geistiger Defekt ist, der fehlende Funktionen oder Fehlfunktionen zur Folge hat und damit zunächst einer einzelnen Person und deren Körper zugerechnet werden kann“ (Schillmeier 2007, S. 79). Die ‚Abwertungs- und Ausgrenzungsprozesse‘ werden in diesem Modell nicht berücksichtigt. Behinderung wird „auf ein körperliches Defizit reduziert und scheinobjektiv naturalisiert“ (Egen 2020, S. 26). Nach diesem Modell wäre Behinderung „ein objektiv beschreibbares, negatives Wesensmerkmal einer Person (*Stigma*) – hinter dem alle weiteren Eigenschaften und Fähig-

⁷ Die Disability Studies sind nach Waldschmidt & Schneider (2007) eine interdisziplinäre Forschungsrichtung aus den 80er Jahren, welche in den USA und Großbritannien entstanden sind. Sie verstanden es als ihre Aufgabe, die „sozial- und kulturwissenschaftlichen Lücken im Behinderungsdiskurs zu füllen“ (S. 12) Gemäß Dederich (2010) ist es der zentrale Standpunkt der Disability Studies, „dass Behinderung eine soziale und kulturelle Konstruktion ist“ (S. 170).

keiten verblassen“ (Egen 2020, S. 23; Hervorh.i.O.). Diese Betrachtungsweise legt nahe, dass das vorliegende Modell hauptsächlich einen defizitär ausgerichteten Ansatz verfolgt, da ausschließlich negative Merkmale in den Blick genommen werden und die Frage gestellt wird, wie diese am besten bewältigt werden können. Das *medizinische Modell* kann auch als *Individuelles Modell* von Behinderung bezeichnet werden, da im Rahmen dessen die Behinderung individuell bewältigt werden muss und dies als Schicksal beziehungsweise Unglück der Betroffenen angesehen wird (vgl. Egen 2020, S. 23-24). Im nächsten Abschnitt wird das soziale Modell von Behinderung vorgestellt und in Vergleich gesetzt.

3.1.3 Soziales Modell von Behinderung

Das soziale Modell von Behinderung wurde laut Dannenbeck (2007) im angelsächsischen Kontext am Anfang der 80er- Jahre formuliert (vgl., S. 109). Im Gegensatz zum oben vorgestellten medizinischen Modell, stellt das soziale Modell „Behinderung weniger als Effekt individueller, körperlicher Schädigung dar, sondern als ein gesellschaftlich hergestelltes Phänomen“ (Schillmeier 2007, S. 79). Demnach wird Behinderung als „soziales Konstrukt, soziokulturelle Praxis und Konsequenz gesellschaftlicher Unterdrückungs- und Machtverhältnisse beschrieben“ (ebd.). Gemäß Schillmeier (2007) zielt „die Frage, wer wann, wo und wodurch behindert ist oder nicht, [...] je nach Perspektive entweder auf individuell-körperliche Probleme oder auf soziale Zusammenhänge“ (ebd.) ab. Durchgesetzt hat sich dieses Modell aus den Ursprungsländern der Disability Studies mit dem Motto: „Behindert ist man nicht, behindert wird man“ (Dannenbeck 2007, S. 105). Dieses Leitmotiv soll verdeutlichen, dass erst Barrieren in der Gesellschaft (z.B. Randsteine, Treppen, unverständliche Texte usw.) zur Ausgrenzung und Einschränkung bei gewissen Aktivitäten führen (vgl. Kastl 2017, S. 49) und nicht die Behinderung an sich. Bei dem sozialen Modell von Behinderung wird nicht die „vorgeblich medizinisch beschreibbare Schädigung des Körpers“ (Dederich 2010, S. 172) problematisiert. Der Fokus liegt hier auf den Sachverhalten „der Unterdrückung und Benachteiligung“ (ebd.). Im Rahmen dieses Modells wird die Lösungsstrategie nicht auf individueller Ebene verfolgt, sondern vielmehr auf gesellschaftlicher Ebene angesetzt. Nach diesem Verständnis ist die sogenannten ‚Schädigung‘ (*Impairment*) bedeutungslos, da die Behinderung (*Disability*)⁸ ein Problem ist, welches sozial entsteht (vgl. Egen 2020, S. 27). Nach Egen (2020) beschreibt Behinderung aus der Perspektive des sozialen Modells primär „eine Erfahrung eines sozialen und nicht eines körperlichen Zustandes, und diese Erfahrung ist zutiefst

⁸ „Behinderung in engerem Sinne“ (Kastl 2017, S. 47)

verknüpft mit gesellschaftlichen Machtverhältnissen“ (S. 27). Auch Kastl (2017) betont die wichtige Diskussion zwischen den medizinischen und sozialen Modellen der Behinderung (vgl., S. 47). Relevant für diese Diskussion sind die genannten Begriffe ‚impairment‘ und ‚disability‘ (vgl., ebd., S. 47). Vor allem in den Disability Studies ist diese Unterscheidung von Bedeutung (vgl. ebd.). Auch wenn bei diesem Modell konsequent zwischen diesen beiden Begriffen unterschieden wird, sind beide Kategorien laut Egen (2020) „relational aufeinander bezogen“ (S. 27). Das bedeutet, dass sie nicht unabhängig voneinander existieren, sondern in einem Zusammenhang stehen. Wird dem Verständnis des sozialen Modells aus der Perspektive der Disability Studies ausgegangen, liegt die Ursache einer Behinderung „weder in der betreffenden Person selbst oder ihren Eigenschaften noch in ihrer biologischen bzw. körperlichen Verfassung, sondern im Prozess der Interaktion bzw. in den Zuschreibungen, die sich etwas in gesetzlichen oder baulichen Barrieren manifestieren“ (Dannenbeck 2007, S. 105). Bedeutend ist, dass allen Ansätzen, welche „den sozialen Prozess von Behinderung betonen“ (Dannenbeck 2007, 105) gemeinsam ist, „dass sie die gesellschaftlichen Herstellungsprozesse von Behinderung in der Interaktion zwischen Individuen und Institutionen fokussieren“ (ebd.). Zwischen dem sozialen und dem medizinischen Modell gibt es „innerhalb der Kategorie von *Impairment* einen gemeinsamen Anknüpfungspunkt“ (Egen 2020, S. 29; Hervorh.i.O.). Dieser liegt darin, dass zur gesellschaftlichen Ursache von *Impairment* zum Beispiel „Krieg, Armut, Verkehrsunfälle, Operationsfehler und schlechte Wasserversorgung“ (ebd.) gelten. Egen (2020, S. 30) nennt ein Beispiel, weshalb es auch für Repräsentant*innen des sozialen Modells unbestreitbar ist, dass der Körper, trotz der vielen Einwände, sehr wohl ‚Behinderungen‘ verursachen kann. Besitzt eine Person keine Arme, ist es dieser nicht möglich einen Beruf als Handwerker*in auszuüben, da es bislang keine Prothese gibt, welche es ermöglicht, beispielsweise einen Schraubenzieher anzuwenden. Egen (2020) weist dabei darauf hin, da dies „nicht automatisch mit einer gesellschaftlichen Diskriminierung gleichgesetzt werden [kann; MK], denn persönliche Limitationen hat jeder Mensch – nicht jeder kann jeden Beruf ausüben“ (S. 30-31). Sei es aufgrund der schulischen Leistung von Menschen ohne Behinderungen, oder eben aufgrund körperlicher oder kognitiver Einschränkungen von Menschen mit Behinderungen (vgl. Egen 2020, S. 31). Anhand dieser Beispiele lässt sich erkennen, dass es in der Argumentation wesentlich darauf ankommt, wie Behinderung definiert wird (vgl. Egen 2020, S. 31). Egen (2020) äußert in Anlehnung an Kuhlmann (2011) den Kritikpunkt des sozialen Modells, hingegen der Meinung dessen Vertreter*innen, „dass in der Realität viele Menschen mit Schädigungen auf Unterstützung und manchmal auch auf Fürsor-

ge durch andere Menschen angewiesen sind, womit nicht automatisch eine Abwertung dieser Menschen verbunden ist“ (S. 31). Weiters wird fortgeführt, dass oftmals „durch medizinische Interventionen, Rehabilitationsprogramme und technischen Fortschritt für viele Menschen mit Schädigungen eine selbstbestimmte Lebensführung erst denkbar und möglich wird“ (Egen 2020, S. 31). In Hinsicht auf das soziale und medizinische Modell kann festgehalten werden, dass sich beide im Prinzip an den Defiziten einer Person orientieren. Die Lösungen liegen demnach in der Gesellschaft, oder beim Individuum, da die Behinderung an sich als Problem verstanden wird (vgl. Egen 2020, S. 32). An dieser Stelle, wo das soziale Modell den Körper dennoch komplett ausklammert, setzt das kulturelle Modell von Behinderung an (vgl. Egen 2020, S. 29). Dieses wird im nächsten Unterkapitel vorgestellt.

3.1.4 Kulturelles Modell von Behinderung

Das kulturelle Modell von Behinderung entstand in den 90-er Jahren und stellt eine Weiterentwicklung des sozialen Modells, durch amerikanische Vertreter*innen aus den *Disability Studies*, dar. Bei diesem Modell liegt der Fokus nicht auf der Entstehung der Behinderung, „sondern fragt vielmehr danach, wie ‚Normalität‘ gesellschaftlich konstruiert wird“ (Egen 2020, S. 32). Durch das kulturelle Modell wird die Perspektive im Vergleich zum sozialen Modell erweitert (vgl. Dederich 2010, S. 172). Egen (2020) erwähnt, dass hierbei „vor allem die kulturelle Relativität und Historizität von Abwertungs- und Ausgrenzungsprozessen eine wichtige Rolle“ (ebd.) spielen. Hier wird deutlich, dass nicht alleinig der ‚behinderte‘ Mensch den Untersuchungsgegenstand darstellt, „sondern die ‚normale‘ Gesellschaft und deren Konstruktionsmechanismen von Normalität und Abweichung“ (Egen 2020, S. 32). Die menschliche Vielfalt wird hierbei in das Zentrum der Betrachtungsweisen gestellt (vgl. ebd.). Einige Vertreter*innen dieses Modells begreifen den Körper und damit auch die somatische Schädigung als Konstruktion (vgl. Dederich 2010, S. 172). Im Rahmen dieses Modells werden ‚Behinderung und Schädigung‘ nicht direkt getrennt betrachtet, demzufolge ist der Gegenstand „die Generierung von Wissen über Körper, Normalität und Abweichung sowie die inkludierenden und exkludierenden sozialen Prozesse“ (Egen 2020, S. 33f.). Der Fokus des kulturellen Modells liegt darin, „zu erfahren, wie verschiedene Menschen in ihren individuellen Eigenarten zur gesellschaftlichen Vielfalt beitragen“ (ebd., S. 34). Zusammengefasst steht Behinderung laut Dederich (2010) „nicht mehr allein als gesellschaftliches Problem im Mittelpunkt des Interesses, sondern die gesellschaftlichen, historischen *und* kulturellen Kontexte, die Behinderung überhaupt als Problem erscheinen lassen“ (S. 172; Hervorh.i.O.). Demnach steht nicht die Andersartigkeit im Vordergrund, sondern die genannten Kontexte (vgl. ebd.). Das

kulturelle Modell versucht, im Gegensatz zum sozialen Modell, „ein alternatives Verständnis von Behinderung und einen positiven Differenzbegriff zu entwickeln“ (ebd.). Wird die Entwicklung vom medizinischen zum sozialen bis hin zum kulturellen Modell betrachtet, lässt sich eine Veränderung vom „Defizit- zur Diversityorientierung“ (Egen 2020, S. 34) feststellen, was folglich auch ein Indikator für die Veränderungen in der Gesellschaft in dieser Hinsicht ist. Wichtig ist somit die Veränderung der Betrachtung von „Menschen mit Behinderung in der Gesellschaft, damit Behinderung nicht länger als Abweichung von einem ‚Normalzustand‘, sondern als ein Aspekt der Vielfalt des menschlichen Lebens erlebt und betrachtet wird“ (Egen 2020, S. 34).

Bei der Zusammenfassung der drei Modelle bezieht sich Egen (2020) auf Dederich (2007) wobei das medizinische Modell Behinderung „auf Schädigung des Körpers und damit auf eine objektiv beschreibbare Gegebenheit“ (Egen 2020, S. 33) reduziert, das soziale Modell hinterfragt „die Beobachterunabhängigkeit beziehungsweise Objektivität der Schädigung des Körpers“ kaum (ebd.) und das kulturelle Modell versteht „nicht nur die Behinderung, sondern auch die Schädigung beziehungsweise die Vorstellung des Körpers als historisch und gesellschaftlich bedingt und in diesem Sinne als veränderbare Konstruktion“ (ebd.). Bei dieser Zusammenfassung wird wiederum ersichtlich, wie weit die verschiedenen Betrachtungsweisen vom Terminus ‚Behinderung‘ auseinandergehen und dass die Gesellschaft dabei eine bedeutende Rolle spielt, den Weg zur Inklusion zu gestalten. Im nächsten Abschnitt soll der Begriff, ausgehend von den drei vorgestellten Modellen, vorgestellt werden. Dieser Begriff von Behinderung steht für die vorliegende Masterarbeit.

3.1.5 Weiterentwicklung des Behinderungsbegriffes

In diesem Abschnitt wird das Konzept von Kastl (2017) zur Weiterentwicklung des Behinderungsbegriffs herangezogen, und auf das Verständnis von Cloerkes (2007) aufgebaut, basierend auf den zuvor präsentierten Modellen. Es wird der Frage nachgegangen, worin das Gemeinsame der Phänomene liegt, welche als Behinderung bezeichnet werden (vgl. Kastl 2017, S. 87). Die folgende Definition von Behinderung wird in dieser Masterarbeit herangezogen, um das Verständnis des Begriffs zu verdeutlichen. Ähnlich wie bei Kastl (2017, S. 88) soll es hier nicht darum gehen, eine Begriffsbestimmung gemäß einer Diagnostik zu konzipieren, die klar zwischen dem, was als Behinderung zählt und was nicht, unterscheidet. Laut dem Autor ist eine klare Abgrenzung auch nicht möglich, „wenn die zur Rede stehende Sache in sich kontinuierlich verfasst [...] und kontextrelational ist“ (Kastl 2017, S. 88). Das bedeutet, dass

es auf den jeweiligen Kontext ankommt, wie ‚die Sache‘ verstanden wird. Der Definitionsvorschlag von Kastl lautet somit folgendermaßen:

„Behinderungen sind nicht terminierbare, negativ bewertete Abweichungen von generalisierten Wahrnehmungs- und Verhaltensanforderungen, die sich aus der Interaktion von körpergebundenen Relikten eines Schädigungsprozesses mit sozialen und außersozialen Lebensbedingungen ergeben. Behinderung beinhaltet nach dieser Definition also folgende sechs Bedingungen bzw. Merkmale, die zugleich zutreffen sollen: (1) Abweichung(en) von generalisierten Wahrnehmungs- und Verhaltensanforderungen; (2) Nicht-Terminierbarkeit; (3) negative Bewertungen; (4) Körpergebundenheit; (5) Reliktcharakter; (6) Interaktion mit sozialen und außersozialen Lebensbedingungen.“ (Kastl 2017, S. 88)

All diese in der Definition enthaltenen Punkte⁹ und dessen Verständnis hängen von dem jeweiligen vorherrschenden sozialen Kontext sowie der Perspektive ab. Damit bleibt die „Relationalität von Behinderung“ (ebd.) in dieser Definition nicht ausgeklammert, sondern wird aufgegriffen und beibehalten. Kastl (2017) hebt hervor, dass demnach die genannten Merkmale „ontologisch“ (ebd.) und „erkenntnistheoretisch“ (ebd.) eingeklammert werden müssten. Ein Beispiel: „von Behinderung soll *gesprochen* werden, wenn...“ (ebd.; Hervorh.i.O.). Laut dem Verfasser ist diese Definition „neutral gegenüber einer ‚konstruktivistischen‘ oder einer ‚realistischen‘ Auffassung von Behinderung“ (ebd., S. 88f.). Konkret ausgedrückt ist diese Begriffsbestimmung unvoreingenommen gegenüber anderen Perspektiven.

Mit dieser Definition knüpft Kastl (2017), wie bereits erwähnt, an jene von Cloerkes (2007) im Wesentlichen an. Dieser beschreibt Behinderung wie folgt:

„Eine **Behinderung** ist eine dauerhafte und sichtbare Abweichung im körperlichen, geistigen oder seelischen Bereich, der allgemein ein entschieden negativer Weg 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.“ (Cloerkes 1988, S. 87; zit. n. Cloerkes 2007, S. 8; Hervorh.i.O.).

Von Cloerkes übernommen wurden der Aspekt der „Dauerhaftigkeit“ (Kastl 2017, S. 101) sowie der „Abweichung“ (ebd.). Was Cloerkes mit der Formulierung „im körperlichen, geistigen oder seelischen Bereich“ (Cloerkes 1988, S. 87; zit. n. Cloerkes 2007, S. 8) beschreibt, fasst Kastl (2017) mit dem Adjektiv „Körpergebundenheit“ (S. 101) zusammen. Weiters liegen die Unterschiede auf der einen Seite in einer Differenzierung und auf der anderen Seite einer Erweiterung der Begriffsdefinition (vgl. ebd.). Die Wahl der Definition von Kastl erfolgte, da gemäß Cloerkes (2007) auch Menschen, die aufgrund ihrer Hautfarbe oder ihrer Sprachkenntnisse diskriminiert werden, als ‚behindert‘ adressiert werden können (vgl. Kastl

⁹ Die genaue Beschreibung der genannten Punkte kann im Buch „Einführung in die Soziologie der Behinderung“ von Kastl (2017) im Kapitel 4.1 nachgelesen werden.

2017, S. 101f.). Zusammengefasst wird hier Behinderung in Anschluss an Kastl (2017) als nicht abgrenzbar und kontextabhängig verstanden. Die Bedeutung von Behinderung kann demnach ausgehend von der jeweiligen Perspektive unterschiedlich verstanden werden und hängt davon ab, in welchem Kontext sie betrachtet wird. Beispielsweise kann eine Person als Mensch mit ‚Behinderung‘ angesehen werden, wenn deren Fähigkeiten nicht angemessen unterstützt oder anerkannt werden, während sie in einer anderen Umgebung als Mensch ohne ‚Behinderung‘ angesehen werden kann, in der ihre Fähigkeiten besser zur Geltung kommen (vgl. S. 88f.). Der zentrale Gedanke, dass die Unterstützung der Fähigkeiten einer Person entscheidend ist, gewinnt im Zusammenhang des Übergangs von der Schule in die weitere Ausbildung oder Beschäftigung an Bedeutung. Diese Thematik wird in der Diskussion im Kapitel 8 wieder aufgegriffen. Nun, da das Konzept von Behinderung ausführlich betrachtet wurde, wird im Folgenden das Augenmerk auf das Thema Familie gerichtet.

3.2 Familie im Wandel

Die Frage: *Was ist eine Familie?* Lässt sich nicht mit einer eindeutigen Antwort klären, da dieser Begriff aus unterschiedlichsten Perspektiven betrachtet werden kann und verschiedene Verständnisse dafür vorliegen. Deswegen wird auch im Rahmen dieser Masterarbeit in Anschluss an Steinbach et al. (2014) angenommen, dass es für den Begriff der Familie keine allgemeingültige Definition gibt (vgl., S. 8). Es handelt sich dabei vielmehr „um einen Prozess, der nicht unabhängig von historischen, kulturellen und sozialen Rahmenbedingungen zu fassen ist“ (ebd.). Hier wird erneut deutlich, dass das Verständnis von bestimmten Begriffen stark von der jeweiligen Perspektive geprägt ist, wie ebenso im Kapitel zur Weiterentwicklung des Behinderungsbegriffs (siehe Kapitel 3.1.5) aufgezeigt wurde. Im folgenden Kapitel soll vorerst der Familienbegriff und dessen Herkunft sowie die Entstehungsgeschichte im Allgemeinen aus verschiedensten Perspektiven betrachtet werden. Außerdem werden diverse vorherrschende Familienkonstellationen, mit einem Fokus auf alleinerziehende Elternteile, vorgestellt. Darauf anschließend wird ein Blick auf die vorherrschende Familienpolitik geworfen. Letztlich werden die Bedeutung und Herausforderungen für Familien bzw. Eltern mit einem Kind mit Behinderung aufgezeigt, sowie die konkreten Situationen von Familien, wo sich das Kind in der Phase des Übergangs von der Pflichtschule in die weitere Ausbildung oder Beschäftigung befindet.

3.2.1 Herkunft und Bedeutung des Familien- und Elternbegriffs

Der Begriff der Familie etablierte sich im Deutschen erst ab dem 18. Jahrhundert. Er stammt von dem französischen ‚famille‘ ab, welches hingegen abgeleitet wurde aus dem Lateinischen ‚familia‘¹⁰ (vgl. Burkart 2008, S. 119). Familie wurde laut Mühling und Rupp (2008) bis einschließlich der 1980-er Jahre über den Zustand der Ehe definiert. Uneheliche Partnerschaften wurden zu diesem Zeitpunkt nicht toleriert und die Betroffenen erfuhren durch diesen Umstand Diskriminierung (vgl., S. 77). Resultierend aus solch einer traditionellen Perspektive, „wurden Familien mit nur einem Elternteil als ‚unvollständig‘ erachtet“ (ebd.). Erwähnenswert ist auch im Kontext der zu bearbeiteten Thematik, dass laut den Ausführungen von Jeltsch-Schudel (2022) sich erst ab dem Ende des 20. Jahrhunderts ein vertieftes Verständnis für Familien mit einem Kind mit Behinderung beziehungsweise mit Angehörigen mit Behinderungen entwickelte, welches auch Rücksicht auf die Eltern nimmt (vgl. S. 665f.). Vor dieser Zeit wurden nur die einzelnen Individuen in den Blick genommen, nicht jedoch deren Umfeld (vgl. ebd., S. 665).

Der Großteil aller Menschen ist in ihrem Leben in zwei Familien involviert. Zum einen in die ‚Herkunftsfamilie‘¹¹, in welcher man aufwächst und zum anderen in die ‚Zeugungsfamilie‘, welche selbst gegründet wird (vgl. Mühling & Rupp 2008, S. 77). Familien können dabei durch den Aspekt der Elternschafts-Form (Adoptiv-, Stief- und Pflegefamilien, usw.) unterschieden werden, „je nach rechtlicher und/oder sozialer Stellung des Kindes zu den Eltern“ (ebd.). Durch die verschiedenen Konstellationen¹² der Form der Elternschaft bestehen jeweils diverse Rechtspositionen der Kinder zu ihren Eltern (vgl. ebd., S. 78). Wird in Hinsicht auf den Familienbegriff nur das Vorhandensein eines Kindes als Charakteristikum herangezogen, können dabei genauso Alleinerziehende, als auch gleichgeschlechtliche Elternteile berücksichtigt werden (vgl. Kuhnt & Steinbach 2014, S. 43). Vom Familienbegriff ausgeschlossen werden nach Kuhnt und Steinbach (2014) „Paare und Alleinstehende ohne Kinder [...], da kein Elternschaftsverhältnis im Haushalt vorliegt“ (S. 43). Somit ist das Vorhandensein eines Kindes die Voraussetzung für eine Familie.

Jungbauer (2009, S. 2) erwähnt in Anschluss an Petzold (1999) vier unterschiedliche Familiendefinitionen hinsichtlich der verschiedenen *Beziehungskonstellationen*:

¹⁰ Dieser Ausdruck bedeutet im Lateinischen jedoch „Haus(gemeinschaft)“ womit tatsächlich alle im Haus lebenden Personen mitgedacht wurden (auch „Hausklaven“) (Burkart 2008, S. 119).

¹¹ Zur Herkunftsfamilie können laut Jungbauer (2009) Eltern, Geschwister, Großeltern, Onkel, Tanten sowie weitere Angehörige gezählt werden (vgl., S. 1).

¹² Im Kapitel 3.2.2 wird nochmals explizit auf die einzelnen Familienkonstellationen Bezug genommen.

- *Rechtliche Definition von Familie:* Bei dieser Definition wird auf Gesetzestexte wie zum Beispiel dem Bürgerlichen Gesetzbuch zurückgegriffen, um festzulegen, was unter einer Familie verstanden wird und was nicht.
- *Biologische Definition von Familie:* Unter diesem Aspekt steht die Blutsverwandtschaft im Vordergrund. Demnach werden nur Personen zur Familie gezählt, bei welchen eine biologische Verwandtschaft vorliegt.
- *Funktionale Definition von Familie:* Zu dieser Definition zählen im Grunde nur Personen, welche im selben Haushalt leben. Familie wird dabei als „Wirtschaftseinheit von Erwachsenen und Kindern“ (Jungbauer 2009, S. 2) verstanden.
- *Psychologische Definition von Familie:* Im Zentrum steht hier das Zugehörigkeitsgefühl. Diese Definition ist laut Jungbauer (2009) am unkompliziertesten, da sie unabhängig ist von „Blutsverwandtschaft, Trauschein oder dem Führen eines gemeinsamen Haushalts“ (S. 2).

Durch die verschiedenen vorgestellten Perspektiven und Differenzierungen wird ersichtlich, dass es, wie zu Beginn dieses Kapitels angemerkt, keine allgemeingültige Definition von Familie gibt und die Sichtweisen weit auseinandergehen können. Im folgenden Abschnitt werden einige unterschiedliche Familienkonstellationen vorgestellt.

3.2.2 Formen von Familienkonstellationen

Um darauf aufmerksam zu machen, dass nicht nur die heteronorme ‚Mutter + Vater= Kind‘ Konstellation als Familie bezeichnet werden kann, sondern dass es einige mehr vorherrschende gibt, werden im Folgenden zuerst die Normal- und Kernfamilie und anschließend die sogenannten ‚unkonventionellen‘ Familienformen vorgestellt. Zudem werden, vor allem in Hinblick auf ‚Alleinerziehende‘ Elternteile, mögliche Herausforderungen angeführt. Die ‚unkonventionellen‘ Familienformen nehmen gemäß Funcke (2018) fortwährend Bezug auf die Kernfamilie. Im Detail betrachtet kann trotz eines Wandels der vorhandenen Strukturen nicht von einem Prozess der Deinstitutionalisierung gesprochen werden (vgl. S. 29). Demnach ist die Familie eine „institutionelle Realität, sie ist eine institutionelle Tatsache“ (ebd.) – ebenso in einer Gesellschaft, in welcher nicht immer Klarheit besteht, wer als Mutter oder Vater adressiert wird (vgl. ebd.). Kommend zur Definition der Normal- bzw. Kernfamilie. Diese ist laut Funcke (2018) ein „an biologischen Abstammungsverhältnissen orientiertes Familienmodell (vgl. S. 30). Burkart (2008) weist diesbezüglich darauf hin, dass heutzutage das Modell als Adressierung von ‚Normalfamilie‘ kritisiert wird, da „damit immer auch ein normativer

Anspruch verbunden sei, der ‚abweichende‘ Formen abwertet“ (S. 140). In diesem Sinne werden mit abweichenden Formen beispielsweise alleinerziehende sowie gleichgeschlechtliche Eltern gedacht (vgl. ebd.). Als Grund, weshalb sich die natürliche Betrachtungsweise der ‚(heterosexuellen) Familie‘ auch in der Pädagogik und Erziehungswissenschaft findet, nennt Schondelmayer (2021) die „biologische Voraussetzung für die Zeugung eines Kindes, kirchliche Heiratsregeln, die Notwendigkeit der relativ langen Brutpflege für Menschenkinder sowie rechtliche Rahmenbedingungen“ (S. 23). Durch diese Faktoren wurde die Annahme, dass jene familiäre Struktur die Beste für die Kinder-Erziehung und Pflege sei „hegemonial und normativ leitend“ (ebd.). Es soll im Rahmen dieser Masterarbeit darauf aufmerksam gemacht werden, dass „Familie auf unterschiedlichen Ebenen hergestellt“ (ebd., S. 24) werden kann und nicht auf einer Heteronormativität beruhen muss. Denn, obwohl sich in den letzten Jahren in sozialer Hinsicht „und damit einhergehender Neu-Konzeptualisierung von Familien im Zusammenhang mit Geschlecht, Berufstätigkeit, Sexualität, Ehe oder auch Migration“ (ebd., 23) so einiges verändert hat, wird immer noch von einer ‚normalen Familie‘ ausgegangen, was wiederum weitere Familienkonstellationen als ‚abweichend‘ festlegen (ebd.). Am weitesten verbreitet ist, wie bereits erwähnt, nach wie vor die „Zwei-Eltern-Kind-Familie“ (Kuhnt & Steinbach 2014, 48). Gemäß Kuhnt & Steinbach (2014) kann, wie bereits angedeutet, eine Differenzierung vorgenommen werden zwischen ‚konventionellen‘ und ‚nicht-konventionellen‘ Familienformen. Die konventionelle Familienform ist die Kernfamilie¹³, welche aus einer Frau und einem Mann mit „mindestens einem gemeinsamen, leiblichen Kind“ (S. 52) besteht. Zu den nichtkonventionellen Familienformen zählen unter anderem: Alleinerziehende, Stieffamilien, Pflege- und Adoptivfamilien sowie gleichgeschlechtliche Elternteile mit Kind(ern) (vgl. ebd.). Diese Familienformen gab es bereits zu früheren Zeiten, was bedeutet, dass sie nicht neu sind im historischen Kontext. Es konnte jedoch beobachtet werden, dass vor allem in den letzten Jahren „der Anteil dieser nicht konventionellen Familienformen gegenwärtig“ (ebd., S. 63) zugenommen hat. Einige dieser Formen des Zusammenlebens werden im Folgenden aufgrund der Relevanz genauer in den Blick genommen.

Familien mit ‚**gleichgeschlechtlichen Eltern**‘ werden auch als ‚queer families‘ bezeichnet. Wie der Name bereits sagt, zeichnet sich diese Konstellation dadurch aus, dass die Eltern des Kindes dasselbe (biologische) Geschlecht vorweisen. Diese haben „eine Vielzahl nicht-normativer Familienentwicklungsaufgaben zu bewältigen“ (Jungbauer 2009, S. 22). Dazu

¹³ Diese Konstellation aus Mutter, Vater und dem/den leiblichen Kind(ern) leben nach Kuhnt & Steinbach (2014) auch in einem gemeinsamen Haushalt (vgl., S. 54).

zählt nicht nur die Erfüllung des Wunsches von einem eigenen Kind, sondern auch „rechtliche und organisatorische Hindernisse“ (ebd.). Hinsichtlich darauf werden auch die sogenannten ‚**Inseminationsfamilien**‘ relevant. Zusammengefasst werden als solche „Paare bezeichnet, deren Nachwuchs mit einer Samen- und/oder Eispende künstlich gezeugt wurde“ (Peuckert 2019, S. 351). Eine weitere Familienkonstellation sind ‚**Patchworkfamilien**‘. Sie zeichnen sich laut Jungbauer (2009) durch die Erweiterung der Familiengrenzen aus. Dies resultiert meist aus einer Scheidung beziehungsweise Trennung und der anschließenden erneuten Heirat. Der/Die neue Lebensgefährt*in und die angehörigen Kinder haben sich dabei in das „bestehende Familiensystem¹⁴“ (S. 22) zu integrieren (vgl. ebd.). Allen Betroffenen liegt die Herausforderung zugrunde, „eine konstruktive bzw. erträgliche Form des Zusammenlebens und der Beziehungsgestaltung zu finden“ (ebd., S. 22). Eine Art von Patchworkfamilien sind die **Stieffamilien**. Diese Version von Familienkonstellation existiert bereits seit geraumer Zeit. Damals waren ein hoher Prozentanteil der Ehen aufgrund der niedrigen Lebenserwartungen und der erhöhten Muttersterblichkeitsrate keine Ersten. Damit das „wirtschaftliche Überleben der Familie“ (Peuckert 2019, S. 332) gesichert werden konnte, musste der verbleibende Elternteil möglichst schnell wieder heiraten (vgl. ebd.). Nach Peuckert (2019) wachsen Kinder in Stieffamilien heutzutage in den häufigsten Fällen in mehreren Haushalten auf (vgl., S. 333). Im Gegensatz zu damals werden Stieffamilien heute meist frei gewählt (vgl. ebd., S. 332). Interessant hierbei ist ebenso, dass laut Peuckert (2019) bei dieser Familienform die „biologische und soziale Elternschaft“ (ebd., S. 333) meist auseinanderfallen (vgl. ebd.). Grund dafür ist, dass „die soziale Elternschaft [...] nicht mehr von beiden biologischen Eltern gemeinsam praktiziert [wird; MK] und die soziale Elternschaft wird zusätzlich einer weiteren Person, der Stiefmutter oder dem Stiefvater, zugeteilt“ (ebd.). Aufgrund der Relevanz für den empirischen Teil dieser Arbeit wird ein genauere Blick auf Alleinerziehende Elternteile geworfen. Peuckert (2019) versteht unter einer ‚**Einelternfamilie**‘ üblicherweise „Mütter und Väter, die ohne Ehe oder Lebenspartner/in mit mindestens einem minderjährigen Kind, für das sie die alltägliche Erziehungsverantwortung besitzen, eine Haushaltsgemeinschaft bilden“ (S. 298). Die Bezeichnung der ‚Einelternfamilie‘ löste die veralteten Begriffe wie ‚unvollständige Familie‘ oder ‚broken home‘ ab (vgl. ebd.). Peuckert (2019) weist allerdings darauf hin, dass dieser Begriff irreführend sein kann, da aus rechtlicher Perspektive nur die Beziehung zwischen den Eltern beendet wird, nicht jedoch jene mit deren Kindern, welche, in den meisten Fällen, nach wie vor zwei Elternteile besitzen. Als Lösung für diese Fehldeutung

¹⁴ Das Familiensystem wird im Kapitel 3.2.4 thematisiert.

schlägt Peuckert den Begriff ‚Einelternhaushalt‘ vor (Peuckert 2019, S. 298). Eine Herausforderung für Alleinziehende ergibt sich unter anderem daraus, dass sie „die Betreuung von Kindern ohne Partner oder Partnerin bewältigen und gleichzeitig für die materielle Absicherung ihrer Familie sorgen“ (Peuckert 2019, S. 306) müssen. Das bedeutet, dass auch die Berufstätigkeit alleine koordiniert werden muss (vgl. Jungbauer 2009, S. 22). Weitere Nachteile für Alleinerziehende sind abhängig von den strukturellen Rahmenbedingungen (z.B. finanziell und berufliche Beschäftigung) (vgl. Peuckert 2019, S. 315). Seifert (2011) weist auf eine zusätzliche Herausforderung hin, welche sich auf die Partnersuche von alleinerziehenden Müttern mit einem Kind mit Behinderung bezieht. Für diese Art von Kontaktpflege fehlt es den Erziehenden meist an Kraft und an zeitlichen Ressourcen (vgl., S. 11). Gerade aufgrund dieser Faktoren erwähnt Wernberger (2021) im Gegensatz zu Peuckert (2019), dass der Begriff der ‚Einelternfamilien‘ veranschaulicht, „dass Familie nicht allein auf die Erziehungsaufgabe reduzierbar ist, sondern darüber hinaus weitere Aufgaben, wie beispielsweise Existenzsicherung, Haushaltsführung, Pflege sozialer Kontakte und gesellschaftlicher Teilhabe, zu erbringen hat“ (Wernberger 2021, S. 177). Zum Begriff der ‚Einelternfamilie‘ gibt es verschiedene Definitionen. In der vorliegende Arbeit wird eine weite Definition herangezogen, welche zwischen „Alleinerziehende[n] mit oder ohne Lebenspartner/in im Haushalt“ (Peuckert 2019, S. 298) unterscheidet. Bei dieser Familienkonstellation, dürfen auf der anderen Seite nicht jene Eltern vergessen werden, die kein Sorgerecht besitzen. Ihre Herausforderung liegt darin, die Beziehung zu ihrem Kind aufrecht zu erhalten, auch wenn sie dieses nur selten sehen (vgl. Jungbauer 2009, S. 22). Laut Seifert (2014) stellt es vor allem für Mütter mit einem Kind mit Behinderung eine Belastung dar, alleinerziehend zu sein. Dies kennzeichnet sich durch vorwiegende beschränkte finanzielle Ressourcen und schlechte Wohnbedingungen (vgl. S. 26). Im dem Fall, dass ein Berufseinstieg möglich ist, „sind die Anforderungen bei fehlender sozialer Unterstützung häufig extrem, psychische und psychosomatische Beschwerden keine Seltenheit“ (ebd., S. 26f.). Nun, da die wichtigsten Familienkonstellationen vorgestellt wurden, soll im nächsten Schritt ein Blick auf rechtliche Aspekte von Familien geworfen werden.

3.2.3 Die Familienpolitik

Im österreichischen Familienbericht wird der Frage nachgegangen, „Was kann, was soll Familienpolitik¹⁵?“ (Gstrein 2021, S. 11). Zusammengefasst hat sie „die Schaffung von adäquaten rechtliche, sozialen und ökonomischen Rahmenbedingungen, Instrumenten und Maßnahmen zum Ziel, welche Familienentwicklung nachhaltig fördern und ein annehmlisches Fami-

¹⁵ Auch im Kapitel zu familiären Ressourcen (3.2.5) wird vermehrt Bezug auf die Familienpolitik genommen.

lienleben ermöglichen“ (ebd., S. 15). Eine ständige Anpassung der familienpolitischen „Instrumente und Maßnahmen“ (ebd.) resultiert aus den gesellschaftlichen Veränderungen und Entwicklungen. Mit Maßnahmen der Unterstützung sind Geldleistungen, sowie auch Sachleistungen gemeint (vgl. ebd., S. 16). Hinzukommend handelt es sich um „die Schaffung relevanter rechtlicher und gesellschaftlicher Rahmenbedingungen“ (ebd.). Heutzutage zählen zu den wichtigen Punkten, welche für den Kontext dieser Arbeit relevant sind die „Vereinbarkeit von Familie und Beruf¹⁶, [...] die Gleichstellung der Geschlechter, [...] gute Bildungs- und Entwicklungsmöglichkeiten, den Schutz vor Gewalt und adäquate soziale Teilhabe und familiäres Wohlbefinden“ (ebd., S. 17).

Es wird nun wiederholt ein Bezug zum Zitat aus der Präambel der UN-Behindertenrechtskonvention (welche im Kapitel 3.1.1 beschrieben wurde) hergestellt, in welchem erwähnt wird, „dass die Familie die natürliche Kernzelle der Gesellschaft ist und Anspruch auf Schutz durch Gesellschaft und Staat hat und dass Menschen mit Behinderungen und ihre Familienangehörigen den erforderlichen Schutz und die notwendige Unterstützung erhalten sollen“ (BMSGKP 2016, S. 6). Das Ziel dabei ist, den Familien die Möglichkeit zu bieten, „zum vollen und gleichberechtigten Genuss der Rechte der Menschen mit Behinderungen beizutragen“ (BMSGKP 2016, S. 6). Diese Zielformulierung lässt daraus schließen, dass Angehörige den rechtlichen Anspruch auf Unterstützungsleistungen haben.

Familie erfüllt laut Kardorff & Ohlbrecht (2014) vom Standpunkt der Gesellschaft und deren „politischen Organisationsformen [...] zentrale Funktionen bei der Reproduktion der jeweiligen normativen, sozialen, kulturellen und wirtschaftlichen Ordnung“ (S. 15). Dadurch wird die Aufmerksamkeit hinsichtlich der Familienpolitik sowie der Intensität der Kontroversen in der Politik an der Familie nachvollziehbar (vgl. ebd., S. 15). Es wird im Grunde darüber verhandelt, welcher gesellschaftliche Stellenwert ihr zukommt, die Erziehung von Jugendlichen, Veränderungen in der Bevölkerungsstruktur so wie auch „ihre Rolle für die Reproduktion der Arbeitskraft und ihre Funktionen im Prozess des sozialen Wandels“ (Kardorff & Ohlbrecht 2014, S. 16). Insbesondere sind dabei Familien, welche der Unterschicht angehören, in den Fokus gerückt. Es wird versucht, jene die nicht dem Verständnis von einer ‚Normalfamilie‘ entsprechen mit beispielsweise Bildungsgutscheinen Interventionen zu setzen, um sie auf den ‚richtigen Weg‘ zu bringen (vgl. ebd.). Laut den Autor*innen wird in allen Gesellschaften, die staatlich organisiert sind, „das Verhältnis zwischen Zielen und Umfang der Förderung von

¹⁶ siehe auch Kapitel 3.2.6

Familien, staatlicher Einflussnahme auf und Kontrolle der Familie sowie der Erwartungen und Ansprüche an sie auf der einen und der Sicherung ihrer Autonomie auf der anderen Seite beständig neu justiert“ (ebd.). Dies trifft besonders zu auf Geschlechterrollen, Erziehungspraktiken und -ziele, Unterstützung der Bildungsziele und berufliche Weiterbildung der Kinder, das Gleichgewicht von Familien, (Aus-) Bildungs- und Arbeitszeit sowie den Anforderungen an das selbständige Handeln und die Bereitschaft, Verantwortung in familiären Angelegenheiten zu übernehmen (zum Beispiel Betreuung) (vgl. Kardorff & Ohlbrecht 2014, S. 16).

Seifert (2011) erwähnt bestehende hohe gesellschaftliche Erwartungen an Mütter betreffend der bestmöglichen Förderung und Unterstützung ihrer Kinder (vgl. S. 8). Diese Erwartungen sind durch die Veränderung der Rolle von Frauen und der damit vorgesehenen Erwerbstätigkeit schwer zu erfüllen, „wenn die Männerrolle tradierten Vorstellungen verhaftet bleibt“ (ebd.). Dahingehend schreiben auch Schmidt et al. (2021), dass in allen europäischen Ländern Großteils Frauen die Pflege- und Betreuungsaufgaben von Angehörigen aufgrund „traditioneller Gendervorstellungen und normativer Erwartungshaltungen“ (S. 537) übernehmen. Wird ein Blick auf die Versorgung von Kinder mit Behinderungen geworfen, geschieht dies tatsächlich zu 90 % durch die Mütter (vgl. Schmidt et al. 2021, S. 561). Dies geht ebenso mit der zuvor beschriebenen Problematik der vorgesehenen Erwerbstätigkeit einher. Um den Belastungen für Familien hinsichtlich Pflege und Betreuung zu begegnen, werden im Österreichischen Familienbericht vier Lösungsvorschläge präsentiert:

- „Erstens braucht es einen noch stärkeren öffentlichen **Ausbau professioneller, lückenloser, formeller mobiler und stationärer Betreuungs- und Pflegedienste** bei gleichzeitiger Attraktivierung von Pflegeberufen“ (Schmidt et al. 2021, S. 567; Hervorh.i.O.)
- „Zweitens sollten Unterstützungsmaßnahmen für **pflegende Angehörige¹⁷ stärker daran orientiert sein**, Pflegende in bezahlter Beschäftigung zu halten.“ (ebd.; Hervorh.i.O.)
- „Drittens benötigen **bestimmte Gruppen pflegender Angehöriger, die potenziell sehr stark belastet und vulnerabel** sind, besondere Aufmerksamkeit von gesellschaftlicher und politischer Seite.“ (ebd., S. 568; Hervorh.i.O.)

¹⁷ Unter den pflegenden Angehörigen werden ebenso Eltern mitgedacht, welche die Betreuung ihres Kindes mit Behinderung übernehmen.

- „Viertens wäre es von Bedeutung, **pfliegende Angehörige noch besser sichtbar zu machen**, indem systematisch die Anzahl pflegender Angehöriger und deren Lebenssituation erfasst wird, sowie deren Bedürfnisse.“ (ebd.; Hervorh.i.O.)

Zusammengefasst wird angestrebt, das Angebot zu erweitern, in Unterstützungsmaßnahmen zu intensivieren und sowohl gesellschaftlich als auch politische Aufmerksamkeit zu steigern, um eine deutlich verbesserte Sichtbarkeit zu erreichen.

Um den Herausforderungen in Österreich entgegenzuwirken, werden eine Vielzahl an Beratungs- und Unterstützungsleistungen zur Verfügung gestellt. Zuerst wird auf allgemeine Möglichkeiten verwiesen und anschließend jene aus dem Raum Wien kurz vorgestellt. Der Fokus liegt dabei auf Familien, deren Kind(er) sich im Übergang von der Schule in die weiterführende (Aus-) Bildung oder Beschäftigung befinden. Zum einen gibt es sogenannte allgemeine Selbsthilfevereine, zu welchen Wehrli (2016) folgende anführt: „INSIEME die Vereinigung der Eltern von intellektuell beeinträchtigten Kindern [...], VASK – der Dachverband der Vereinigungen von Angehörigen psychisch Kranker, oder PINOCCHIO, die Kontaktstelle für Eltern mit Kindern ohne Finger/Hand/Arm“ (S. 528f.). Nun zu jenen Angeboten, welche im Raum Wien angeboten werden. Integration Wien ist ein Verein, der sich für die Gleichberechtigung von Menschen mit Behinderungen in allen Lebensbereichen einsetzt. Er ist Träger von der Beratungsstelle für (Vor-) Schulische Integration, von Freizeitassistenz, von teilbetreutem Wohnen und vom Elternnetzwerk Wien. Hierbei wird eine kostenlose Beratung für die betroffenen Eltern angeboten (vgl. integration wien 2023). Der gemeinnützige Verein BIZEPS ist ebenso eine Beratungsstelle für Angehörige in Wien, die „nach den Kriterien der Selbstbestimmt-Leben-Bewegung organisiert ist und nach deren Wertvorstellungen arbeitet“ (BIZEPS 2023). Das Diakoniewerk bietet in ganz Österreich kostenlose Familienberatung an. Der Fokus liegt dabei auf der Hilfe zur Weiterentwicklung und der Unterstützung beim Finden von Lösungswegen (vgl. Diakoniewerk 2024). Als weitere Anlaufstelle zur Beratung kann das ‚Referat für Inklusion der Kinder- und Jugendhilfe‘ gezählt werden. Hierbei steht jedoch die ambulante Betreuung der Kinder im Vordergrund, was auch nur möglich ist, wenn die Betroffenen Pflegegeld beziehen und sich deren Wohnsitz in Wien befindet. Zudem wird ein Kostenbeitrag eingehoben (vgl. Stadt Wien 2023). Auf der Website des Österreichischen digitalen Amtes wird eine übersichtliche Ansammlung von Informationen zum Thema Arbeit und Behinderung bereitgestellt. Dazu zählen folgende Thematiken: „Diskriminierungsverbot in der Arbeitswelt, Begünstigte behinderte Menschen, Schutzbestimmungen, Behindertengerech-

ter Arbeitsplatz, Arbeitnehmer – Förderungen, Arbeitgeber – Förderungen, Arbeitgeber – Auflagen, Förderungen für Unternehmer mit Behinderung, Ausbildungsmaßnahmen, Wege zur Berufsausbildung, Einstellung von Menschen mit Behinderungen – NEBA Betriebsservice, Arbeitsassistentz/Technische Arbeitsassistentz, Geschützte Arbeit, Jobsuche, Integrative Betriebe, Tages- und Beschäftigungsstrukturen“ (oesterreich.gv.at 2023). In diesem Kapitel wurde ausführlich die Familienpolitik thematisiert, sowie Möglichkeiten zur Unterstützung angeführt. Der nächste Abschnitt beleuchtet die Familie als System und stellt die Familiensystemtheorie vor.

3.2.4 Familiensystemtheorie – Die Familie als System

Vorerst gilt die Frage zu klären, was unter einem ‚System‘ verstanden wird. Jungbauer (2009) beschreibt diesen Begriff ganz allgemein als „eine Menge von Elementen sowie ihrer Beziehungen und Wechselwirkungen untereinander“ (S. 10). Demnach umfasst das Familiensystem „einerseits Subsysteme (z.B. Eltern, Geschwistern, also Einzelpersonen) und ist andererseits eingebettet in übergeordnete Suprasysteme, z.B. Verwandtschaft, Freundeskreis, Wohngemeinde etc.“ (ebd.). Aus Sicht der Familiensystemtheorie sind die Familienmitglieder „in diesem System durch Kommunikation und emotionale Bindung miteinander verbunden“ (ebd., S. 17). Dieser theoretische Ansatz berücksichtigt die Erfahrungen und Beziehungen der einzelnen Familienmitglieder, wobei hier im Zentrum des Interesses jene Erfahrungen und das Erleben der Eltern im Mittelpunkt stehen. Jungbauer (2009, S. 11) unterscheidet hier in Anlehnung an Henning und Knödler (1998) drei verschiedene *Systemebenen*:

- **„Personale Ebene.** Man betrachtet eine individuelle Person als körperlich-seelisches System, in dem unterschiedliche Motive, Einstellungen, Erfahrungen und Eigenschaften und Verhaltensdispositionen zusammenwirken.
- **Interpersonale Ebene.** Man betrachtet diese Person in einer wichtigen sozialen Beziehung (z.B. zum Ehepartner, zur Mutter etc.) und ihren Interaktionen mit diesen Personen.
- **Systemische Ebene.** Man betrachtet das Verhalten und Erleben der Person im Gesamtkontext des sie umgebenden Familiensystems oder anderer Rahmensysteme.“ (Jungbauer 2009, S. 11; Hervorh.i.O.)

Aufgrund dessen, dass durch den systemischen Ansatz mehrere Systemebenen gleichzeitig in Betracht gezogen werden können, spielt er eine bedeutsame Rolle in der modernen Familienpsychologie und der psychosozialen Praxis (vgl. Jungbauer 2009, S. 11).

Auch Rakow (2022, S. 241) Kerr (2019, S. XV), Titelman und Reed (2019, S. xvii) beschäftigen sich in ihren Beiträgen mit der Familiensystemtheorie, welche von Bowen entwickelt wurde. Dabei wird jeweils die Familie als regelmäßig interagierende, voneinander abhängige emotionale Einheit, die ein einheitliches Ganzes bildet, beschrieben. Genauer gesagt betrachtet Bowen die Familie aus der Perspektive der Familiensystemtheorie „as an emotional unit or system“ (Titelman & Reed 2019, S. xvii). Dieses System ist demnach emotional miteinander verbunden. Bowen ist laut McKnight (2019) auch der Ansicht, dass Familien unterschiedlich gut in der Lage sind, Emotionen zu bewältigen. Dies lässt sich auf die Fähigkeit der Anpassung an die vorherrschenden Stressfaktoren der einzelnen Familienmitglieder zurückführen (S. 63). Dieser Annahme stimmt auch Jungbauer (2009) zu, wobei hier der Begriff der „Ganzheitlichkeit“ (S. 11) verwendet wird. Dabei funktioniert jedes Element unabhängig und in Übereinstimmung mit den anderen Elementen, „which have or tend to an equilibrium under the influence of related forces“ (Rakow 2022, S. 241). Die Familie ist dementsprechend miteinander verbunden und befindet sich in einem Gleichgewicht. Im Hinblick auf das Familiensystem kann differenziert werden zwischen einem offenen und einem geschlossenen. Bei einem geschlossenen Familiensystem liegen „rigide Grenzen nach Außen“ (Jungbauer 2009, 12) vor. Wobei bei einem offenen wiederum auch gewisse Grenzen vorliegen, welche vergleichsweise um einiges durchlässiger sind (vgl. ebd., S. 12). Die Gefahr stellt bei einem geschlossenen Familiensystem laut Rothe (1999) „der Mangel an Differenzierung“ (S. 27) dar und bei einem offenen „die Gefahr des Mangels an Integration“ (ebd.). Die Autorin bezieht sich in ihren Beispielen dabei auf Kinder und wie sich diese in Gruppen hinsichtlich ihres Verhaltens integrieren können (vgl. ebd.).

Es liegen eine Reihe weiterer Grundannahmen in der Familiensystemtheorie vor, welche im Folgenden dargestellt und zusammengefasst werden. Zu den zentralen Aspekten der Familiensystemtheorie gehören nach Jungbauer (2009) die genannte Ganzheitlichkeit, genau genommen werden die „Beziehungskonstellationen der Familienmitglieder und das Funktionieren der Familie als Ganzes“ (S. 11f.) in den Fokus genommen. Das gemeinschaftliche Leben von Familien ist immer mit gewissen Zielsetzungen verbunden. Dazu kann unter anderem ein *erfolgreicher* Übergang des eigenen Kindes von der Pflichtschule in die weitere Ausbildung oder Beschäftigung gezählt werden. Nach Jungbauer (2009) erfordert solch eine Koordination im Familienalltag „oft eine komplizierte Logistik und ein flexibles Management unterschiedlicher Anforderungen“ (S. 12). Wird die Phase des Erwachsenwerdens in den Blick genommen, ist es meist ein familiäres Ziel, die Kinder zu eigenständigen Personen heranzuziehen,

was einer gewissen Balance von Fürsorge der Eltern und Autonomie der Jugendlichen bedarf (siehe Kapitel 2.1). Ein weiterer zentraler Aspekt in jedem Familiensystem ist, dass sich „regelmäßige Strukturen von Verhalten, Kommunikation und Rollenverteilungen beobachten“ (ebd.) lassen. Zusätzlich lässt sich laut Jungbauer (2009) im „Paradigmenwechsel von einer linearen zu einer zirkulären Auffassung von Kausalität“ (S. 13) feststellen. Dadurch entsteht eine anderwärtige Betrachtungsweise von *Kommunikationsabläufen*. (vgl. ebd.). Der Autor spricht auch von sogenannten vorhandenen *Rückkoppelungsprozessen in Familien*. Gemeint sind damit Verhaltensarten von diversen Familienmitgliedern, welche „wechselseitig aufeinander zurückwirken“ (Jungbauer 2009, S. 13; Rothe 1999, S. 27). Rothe (1999) verweist dahingehend darauf, dass sich jegliches Verhalten von einzelnen Familienmitgliedern auf das ganze Familiensystem auswirken und nicht nur auf eine einzige Person (vgl. S. 27). Nach Jungbauer (2009) sind Familiensysteme besonders anpassungsfähig. Dies ist auch notwendig, da sich eine jede Person im Laufe des Lebens weiterentwickelt. Als Beispiele können hierbei folgende Situationen genannt werden: „veränderte Bedürfnisse älter werdender Kinder, Wohnortwechsel, Arbeitslosigkeit eines Elternteils, Scheidung, neue Familienmitglieder oder Todesfälle“ (S. 15). In all diesen Situationen bedarf es einer Anpassung des Familiensystems, auch wenn dies große Herausforderungen mit sich bringen kann (vgl. ebd.). Diese Anpassungsfähigkeit des Familiensystems wird in der Familiensystemtheorie als „Fähigkeit zur Selbstorganisation“ (ebd.) beschrieben. Auch Veränderungen wie zum Beispiel in Hinsicht auf den Übergang von der Schule in die weitere Ausbildung oder Beschäftigung des eigenen Kindes erfordern Anpassungen und Weiterentwicklungen im Familiensystem (vgl. ebd.). Dabei gilt allerdings festzuhalten, dass solch ein Übergang demnach nicht nur diejenige Person betrifft, die diesen tätigt, sondern das ganze Familiensystem dabei meist involviert ist.

Bei der ausgewählten Auswertungsmethode für die vorliegende Masterarbeit welche die *Konstruktivistischen Grounded Theory nach Kathy Charmaz* ist, ist auch hier zu erwähnen, dass die Systemtheorie und der Konstruktivismus laut Jungbauer (2009) einige gemeinsame Ausgangspunkte aufweisen (vgl. S. 16). Der Konstruktivismus verfolgt den Grundgedanken, „dass Realität nicht objektiv gegeben ist, sondern von erkennenden Subjekten subjektiv hergestellt, also ‚konstruiert‘ wird“ (S. 17). Abschließend gilt festzuhalten, dass die Familienrealität „subjektiv von den Familienmitgliedern gemeinsam konstruiert bzw. reproduziert wird“ (Jungbauer 2009, S. 18). Somit trägt jedes einzelne Individuum seinen Beitrag im Familiensystem bei. Wie gut das Zusammenleben im Familiensystem funktioniert ist auch abhängig von gewissen familiären Ressourcen. Diese werden im nächsten Abschnitt thematisiert.

3.2.5 Familiäre Ressourcen

Im folgenden Kapitel sollen benötigte Ressourcen von Familien mit einem Kind mit Behinderung angeführt werden, um ein Verständnis für den Inhalt des empirischen Teils zu bekommen. Vorerst gilt es den Begriff der Ressource zu definieren. Eckert (2012) beschreibt diesen mit den Synonymen ‚Potentiale‘ oder ‚Stärken‘. Laut dem Autor werden Ressourcen „meist in ihrem Verhältnis zu den Begriffen des Stressors, der Belastung oder des Problems betrachtet“ (S. 29). Dies kann verstanden werden, als dass Ressourcen eine entlastende und unterstützende Funktion haben bei der Bewältigung von möglichen auftretenden Herausforderungen. Zu den familiären Ressourcen zählen beispielsweise Vorwissen, förderliche Charaktereigenschaften und finanzielle Ressourcen. Diese können dabei helfen, dass „belastende Ereignisse und Übergänge im Familienlebenszyklus besser bewältigt werden“ (Jungbauer 2009, S. 25). In Bezug auf das Vorwissen betonen Van de Werfhorst und Andresen (2005), dass Eltern, welche den selben Übergang bereits bewältigt haben oder anderwärtig damit vertraut sind, sich der vorhandenen Risiken stärker bewusst sind. Diese Erkenntnis legt nahe, dass eine fundierte Beratung seitens der Eltern möglich ist. Folglich resultiert aus dem vorhandenen Wissen eine geringere Unsicherheit bei den Eltern (vgl. S. 335). Umso mehr Ressourcen innerhalb des Familiensystems (siehe Kapitel 3.2.4) vorhanden sind, desto besser können die Herausforderungen bewältigt werden. Jungbauer (2009) erwähnt noch weitere Arten familiärer Ressourcen: „gute Kontakte zu Familienmitgliedern und Freunden, robuste Gesundheit, positive Lebenseinstellung, Humor, Bildung, intellektuelle Fähigkeiten, glückliche Paarbeziehung, soziale Kompetenzen, aktive ‚zupackende‘ Grundhaltung; Willensstärke, [...] eigene Wohnung“ (S. 26). In Bezug auf Ressourcen aus dem sozialen Netzwerk unterscheiden Stielor & Eckert (2012) zwischen der „Unterstützung in der engeren Familie (primäres Netzwerk), im Freundeskreis, in Vereinen und in Selbsthilfegruppen (sekundäres Netzwerk) oder bei Fachleuten (tertiäres Netzwerk)“. Dem sozialen Netzwerk an sich wird von unzähligen Autor*innen ein immens hoher Stellenwert zugeschrieben in Hinsicht auf Familien mit einem Kind mit Behinderung (vgl. ebd., S. 193). Seifert (2011) nimmt neben familiären und personalen Ressourcen näher Bezug auf benötigte externe Ressourcen von Familien mit einem Kind mit Behinderung. Dazu werden „materielle Hilfen in Form von Geld- und Sachleistungen und formale Unterstützungssysteme, z.B. medizinische und therapeutische Leistungen, Beratungsangebote, Frühförderung, Familien entlastende Dienste, Verbände und Vereine“ (S. 13) gezählt. Dabei stoßen Eltern auf verschiedenste Fachleute mit denen kooperiert wird (zum Beispiel Sozialarbeiter*innen, Ärzt*innen, Therapeut*innen uvm.). Diese sollen die Eltern beraten und Infor-

mationen zur Verfügung stellen, um sie zu entlasten (vgl. Seifert 2011, S. 13). Laut Seifert (2011) sind Familien „in allen Lebensphasen [...] auf interne und externe Ressourcen und gesellschaftliche Bedingungen angewiesen, die sie stärken und ihnen die notwendige Unterstützung gewähren“ (S. 14). Bei der Betrachtung des österreichischen Systems bezüglich finanzieller Unterstützung stellt sich die Herausforderung, dass häufig ein bestimmter Grad der Behinderung erforderlich ist und nachgewiesen werden muss. Zusätzlich spielt die Altersbegrenzung eine Rolle, bis wann ein Anspruch auf finanzielle Unterstützung vorliegt. Laut dem Bundesministerium für Soziales, Gesundheit, Pflege und Konsumentenschutz (2023) gibt es „zahlreiche finanzielle Hilfen, um den durch die Betreuung eines Kindes mit Behinderungen entstehenden Mehraufwand für die betroffenen Familien möglichst niedrig zu halten“ (BMSGPK 2023). Dabei stellt sich die Frage, was passiert, wenn die Kinder älter werden. Gemeint sind damit beispielsweise: Familienbeihilfe, Pflegegeld, Schulfahrtenbeihilfe, Therapiekostenersatz, Fahrtkostenersatz bei Therapie, Kostenersatz für Hilfsmittel, Zuschuss für behindertengerechte Wohnungsumbauten, Zuschuss zu behindertengerechtem Autoubau. All diese Leistungen sind immer mit bestimmten Voraussetzungen¹⁸ verbunden. Die erhöhte Familienbeihilfe soll als Beispiel herangezogen werden, um die strengen Vorlagen zu veranschaulichen: Diese steht nur Familien zu, wenn der Grad der Behinderung des Kindes bei mindestens 50% liegt, oder wenn das Kind nicht imstande ist, „sich selbst den Unterhalt zu verschaffen“ (BMSGPK 2023). Es besteht dennoch, laut Annahme der Autorin, die Möglichkeit, dass auch bei einem ‚Behinderungsgrad‘ unter 50 % ein finanzieller Mehraufwand für Therapien etc. für die Familien entsteht, diese werden damit in diesem System nicht berücksichtigt. Auch im Österreichischen Familienbericht wird erwähnt, dass beispielsweise nur Kinder und Jugendliche mit „schweren Erkrankungen oder Behinderungen“ (Schmidt et al. 2021, S. 540) einen Anspruch auf Pflegegeld haben.

Zusammenfassend lässt sich fest halten, dass ein Kind mit Behinderung sehr wohl eine Herausforderung für die Familie bedeuten kann und sie vor benachteiligende Bedingungen stellt. Es kann jedoch nicht allgemein angenommen werden, dass dies als Überforderung wahrgenommen wird. Wichtig ist, dass der Familie die benötigten Ressourcen zur Verfügung stehen (vgl. Engelbert 2012, S. 103). Demnach ist nicht die Frage der Gefährdung wichtig, sondern „ob den Familien diejenigen Ressourcen zur Verfügung stehen, die sie bei der Erbringung ihrer wichtigen Leistungen stärken“ (ebd., S. 104). In diesem Kontext ist es grundsätzlich von

¹⁸ Nachzulesen unter:

https://www.oesterreich.gv.at/themen/menschen_mit_behinderungen/kindheit_und_behinderung/1.html

Bedeutung, eine familienfördernde Politik (siehe Kapitel 3.2.3), die den Alltag der Menschen berücksichtigt, in all ihren Aspekten und Potenzialen zu fordern. Für Familien mit einem Kind mit Behinderung gilt es eine weitere Forderung: die Notwendigkeit einer ausgeprägten ‚Familiensorientierung‘ im Hilfesystem für Kinder mit Behinderungen zu begründen und zu fördern (vgl. ebd.).

3.2.6 Lebenslagen und Herausforderungen von Familien

Dieses Kapitel widmet sich den Lebenslagen und Herausforderungen von Familien mit einem Kind mit Behinderung. Es wird über unterschiedliche Lebenslagen in der Mehrzahl gesprochen, da sich nicht jede Familie in derselben Situation befindet. An dieser Stelle mag die Frage aufkommen, weshalb ein Kind mit Behinderung als Merkmal einer Familie festgelegt wird. Eckert (2012) beantwortet diese wie folgt: „Das Merkmal der Angehörigkeit eines Familienmitglieds mit einer Behinderung lässt sie rein statistisch zu einer kleinen Untergruppe mit einer bestimmten Familienformation zählen, von denen in einer Gesellschaft pluraler Lebensformen jedoch diverse beschrieben werden können.“ (S. 5) Es muss demnach nicht bedeuten, dass die Familien dieses Merkmal „in einer möglichen Selbstbeschreibung als vorrangig bezeichnen“ (ebd.) würden. Werden jedoch die Besonderheiten im familiären Leben mit einem Kind mit Behinderung untersucht, lassen sich verschiedene Blickwinkel differenzieren. Dies umfasst die Selbstwahrnehmung einer Familie (Wie betrachtet sie sich selbst?), die externe Beobachtung und Analyse der Familie sowie ihrer Lebenssituation (Welche Aspekte sind aus externer Sicht erkennbar?) und die Zuschreibung von Eigenschaften (Welche Merkmale werden den Familien zugeschrieben?) (vgl. ebd.). In diesem Kontext sollte auch erwähnt werden, dass im Gegensatz zur Eltern-Kind Beziehung, welche nach Jeltsch-Schudel (2022) im Normalfall bis zum Eintreten des Todes der Eltern besteht, in den meisten Fällen jene Beziehung zu unterstützenden und begleitenden Fachleuten zeitlich begrenzt ist. Dadurch lässt sich festhalten, dass für Menschen mit Behinderungen ‚familiäre Bezüge‘ in jeder Lebensphase eine große Rolle spielen. Aufgrund dessen ist es in Praxis und Forschung wichtig, das ganze Leben der betroffenen Eltern bzw. Familienmitgliedern in den Blick zu nehmen und nicht nur bestimmte Lebensabschnitte (vgl. Jeltsch-Schudel 2022, S. 679).

Nach Wilken & Jeltsch-Schudel (2014) werden Eltern mit Kindern mit Behinderungen „mit vielen, verschiedenartigen und sich im Laufe des Lebens verändernden Herausforderungen konfrontiert, für die sie Gestaltungsformen und Lösungen finden müssen“ (S. 7). Dabei ist sowohl ein lebenswertes und förderliches Miteinander anzustreben, als auch die Erfüllung von gesellschaftlichen Anforderungen (vgl. ebd.). Laut den Autor*innen können diese sich wider-

sprechen: „sie definieren einerseits Situationen, Funktionen und Aufgaben dieser Familien normativ und bieten andererseits Unterstützungsmaßnahmen¹⁹ zu verbessertem Umgang mit belastenden Situationen an“ (Wilken & Jeltsch-Schudel 2014, S. 7). Auch Jungbauer (2009) verweist darauf, dass sich besonders für Familien mit einem Kind mit Behinderung eine Vielzahl an zusätzlichen Anforderungen ergeben, welche auf Lebenszeit andauern können. Der Familienalltag muss meist, beispielsweise im Gegensatz zur Herkunftsfamilie, „in einem mühsamen Prozess ganz neu erfunden werden“ (S. 22). Eckert (2012) führt diesbezüglich Herausforderungen für die Eltern hinsichtlich des familiären Zeitmanagements an, welche sich zum Beispiel auch in der Führung des Haushalts, der beruflichen Beschäftigung, der Unterstützung des Kindes im schulischen Rahmen und der Freizeitgestaltung zeigen. Der zeitliche Mehraufwand folgt daraus, dass für betroffene Eltern oftmals nur eine eingeschränkte Betreuung des Kindes außerhalb der Familie möglich ist, womit die Unterstützung des Kindes mehr Zeit in Anspruch nimmt und bei benötigtem Therapie- oder Förderbedarf viel Kontakt zu Fachleuten notwendig ist, was eine hohe Flexibilität verlangt (vgl. S. 6). Seifert (2022) führt diesbezüglich an, dass der Alltag der Eltern oft gänzlich ohne Hilfe von Außenstehenden Personen bewältigt wird und nur vereinzelt „familienunterstützende Dienste oder Kurzzeiterbringungen“ (S. 414) in Anspruch genommen werden. Mit steigendem Lebensalter der Erziehenden kann ab einem gewissen Zeitpunkt keine Betreuung der eigenen Kinder mehr erfolgen, wobei trotz dessen von vielen Eltern bevorzugt wird, weiterhin mit ihrem Kind einen Haushalt zu teilen (vgl. Seifert 2022, S. 414).

Vor allem für Mütter von einem Kind mit Behinderung ergeben sich laut mehreren Autor*innen einige Herausforderungen in Hinsicht auf die zeitliche Organisation bestimmter Haushaltstätigkeiten, der Pflege der Partnerschaft und der Bedürfniserfüllung der Geschwisterkinder. Besondere Schwierigkeiten zeigen sich in der Pflege von Kontakten zu Freund*innen, sowie dem nachgehen von persönlichen Hobbys. Es werden aber häufig neue Kontakte zu anderen betroffenen Familien geknüpft. Dies liegt darin begründet, dass Kinder mit Behinderungen in der Gesellschaft stigmatisiert werden und sich dadurch das soziale Netzwerk der Eltern stark verändert (vgl. Schmidt et al. 2021, S. 550; Seifert 2011, S. 7; Walter 2019, S. 41). Dieser Austausch von ähnlichen Erfahrungen, sowie die Auseinandersetzung mit vergleichbaren Themen und Herausforderungen kann eine gemeinsame Grundlage darstellen, wodurch laut Eckert (2012) „Wertschätzung und Akzeptanz in der besonderen Le-

¹⁹ siehe auch Kapitel 3.2.3

benssituation [...] im Austausch mit anderen Eltern behinderter Kinder häufig unkomplizierter erfahren werden als in anderen Lebensbereichen“ (S. 8-9). Smith & Anderson (2014) erwähnen zusätzlich den intensiven Alltag der Eltern, welcher durch andauernden, chronischen Stress gekennzeichnet ist. Dieser entsteht beispielsweise durch herausforderndes Verhalten der Jugendlichen, finanzielle Belastungen, Probleme mit dem Erwachsenwerden und Mobbing (vgl. S. 119). Der Begriff der Behinderung wird nach wie vor negativ konnotiert und resultiert für Angehörige sowie Menschen mit Behinderungen in „Ausgrenzungs-, Diskriminierungs- und Stigmatisierungsprozessen“ (Jeltsch-Schudel 2022, S. 680). Vor allem in einer Gesellschaft, „in der Gleichberechtigung, Chancengleichheit und individuelle Freiheit und entsprechende Wahlmöglichkeiten einen hohen Wert besitzen“ (ebd.) ist es eine ethische Verpflichtung diesen Zustand zu verändern (vgl. ebd.).

In Hinsicht auf Kontaktherstellung mit Krankenkassen, Behörden und Ämtern für die Beantragung von Hilfeleistungen sowie diversen Begutachtungen erwähnt Walter (2019), dass dies für Eltern als enorm belastend und weniger als unterstützend erlebt wird. Begründet wird dies durch „ein als zu hoch empfundener bürokratischer Aufwand, die Notwendigkeit häufiger Neubeartragungen von nur zeitlich begrenzt bewilligten Hilfen sowie ausführliche Überprüfung, die einen Einblick in persönliche Lebensumstände beinhalten“ (S. 45). Erlebt wird auch, dass gewisse beantragte Hilfeleistungen abgelehnt werden und „erst nach einem juristisch eingelegten Widerspruch bewilligt werden“ (ebd.). Dies führt zum nächsten Punkt, welcher sich mit der Koordination von Familie, Betreuung und Beruf beschäftigt (vgl. S. 66).

Herausforderungen bei Koordination von Familie und beruflicher Beschäftigung

Aufgrund der Relevanz wird nochmals ein genauerer Blick auf die bereits erwähnten Herausforderungen für Eltern bei der Koordination von Familie, Betreuung und Beruf geworfen. Laut Seifert (2011) kann der Versuch der Vereinbarung von Familie und Beruf für die Eltern eine Belastung darstellen. Die Berufstätigkeit kann aber auch „eine wichtige Ressource im Bewältigungsprozess sein“ (S. 9). Darunter kann verstanden werden, dass die berufliche Beschäftigung auch ein Ausgleich zum (herausfordernden) Familienleben sein kann. Wenn die Arbeitgeber*innen nicht flexibel auf die zusätzliche Betreuungsverantwortung der Eltern eingehen können, neigen diese häufig dazu, Tätigkeiten anzunehmen, die nicht ihren eigentlichen Ausbildungen entsprechen. Da Familien jedoch von einem gewissen Gehalt für ‚materiellen Ressourcen‘ abhängig ist, bleibt es meist nicht aus, dass, wenn vorhanden, beide Elternteile zum Einkommen der Familie beitragen müssen (vgl. Seifert 2011, S. 9). Vor allem für Allein-

erziehende stellt die Vereinbarung von Familie und Beruf eine Herausforderung, aufgrund der vorhandenen ‚Aufgabenbelastung‘, dar. Dadurch entsteht oft eine Neuorganisation des üblichen Alltags, welcher sich durch flexiblere und unüblichere Organisation auszeichnet. In den meisten Fällen wird entweder die Kinderbetreuung an Außenstehende verlagert, oder es werden Kompromisse bezüglich der eigenen Berufstätigkeit getroffen (vgl. Peuckert 2019, S. 315). Für das Gelingen der Koordination von Beruf und Familie nennt Peuckert (2019) „öffentliche Betreuungseinrichtungen für Kinder, die sowohl finanziell erschwinglich als auch erreichbar und organisatorisch mit einer Erwerbstätigkeit vereinbar sind“ (S. 411) als Grundvoraussetzung. Auch Ahrens (2022) beschäftigt sich mit dem Gelingen der Vereinbarkeit von Familie und Beruf. Dafür „sind alle Maßnahmen von Akteuren aus Staat, Wirtschaft und Zivilgesellschaft relevant, die das Ziel verfolgen, die Vereinbarkeit von Erwerbstätigkeit und Familienarbeit für Eltern und pflegende Angehörige zu erleichtern“ (S. 348). Zu diesen Maßnahmen zählen unter anderem ‚Geldleistungen‘, ‚gesetzliche Vorschriften‘ und auch ‚Kommunikationsstrategien‘ (vgl. ebd.). Neben staatlichen Leistungen, wie beispielsweise das Elterngeld, ist vor allem die praktische Umsetzung in der Arbeitswelt entscheidend, wie gut sich Beruf und Familie miteinander vereinbaren lassen (vgl. ebd., S. 358). Diesbezüglich betont Ahrens (2022):

„Wenn im politischen System der föderale Staatsaufbau, institutionell oder parteipolitische Vetospieler die systematische Ausrichtung der Familienpolitik hin auf eine simultane Vereinbarkeit von Familie und Beruf erschweren, so müsste es doch auf betrieblicher Ebene eher möglich sein, Eltern und pflegende Angehörige konsequent zu unterstützen.“ (S. 358f.)

Schlussendlich sollte es im Interesse der Unternehmen liegen, die Auszeiten, welche durch die Familie bedingt sind, möglichst kurz zu halten (vgl. ebd., S. 359).

Familienperspektive im Übergang

Zum Abschluss der Auseinandersetzung mit dem Thema ‚Familie‘ soll nun erneut ein konkreter Bezug zum Übergangsthema des eigenen Kindes mit Behinderung gespannt werden. Wie bereits wiederholt hervorgehoben, stellt der Übergang nach der SEK I eine große Herausforderung dar. Es stellt sich dabei die Frage, ob weiterhin die Schule besucht werden soll, in eine duale Ausbildung oder in eine Erwerbstätigkeit gewechselt wird. In dieser Lebensphase bzw. bei der Entscheidung dieser Frage sind die Jugendlichen mit Behinderungen besonders auf die Unterstützung deren Familien angewiesen, welche wiederum in den meisten Fällen ebenso auf die Kooperation und Unterstützung von Institutionen und Professionellen angewiesen sind (vgl. Felbermayr et al. 2018, S. 167). Nach Euteneuer (2022) stehen die Forschungen, welche die „Familie in Übergängen im Bildungssystem empirisch“ (S. 265) berücksichtigen ver-

gleichsweise am Anfang. Es wird zwar in diversen Arbeiten die Bedeutung der Familie während Übergängen betont, jedoch stehen hauptsächlich die Übergänger*innen und deren Belastungen sowie „institutionelle Formen der Übergangsbegleitung“ (ebd., S. 253) im Fokus. Es wird weniger der Frage nachgegangen, wie die Eltern diese Zeit bewältigen, sondern mehr, welche Leistungen die „Familien für Bildungsinstitutionen in Übergängen erbringen“ (ebd.) sollen. Bei den vorhandenen Forschungen wird jetzt schon „die hochgradige Komplexität des familialen Binnengeschehens“ (ebd., S. 265) deutlich, was jedoch nur in angemessener Weise erfasst werden kann, wenn Familie zum einen als ‚Akteursgemeinschaft‘ und als Institution verstanden wird, welche durch „komplexe Ordnungen und Muster geprägt ist“ (ebd.). Strukturen innerhalb der Familien sind stark von der Familiengeschichte, den Lebensumständen der Familie, dem sozialen Umfeld, den üblichen Anforderungen und den individuellen Erfahrungen der Familienmitglieder geprägt. Zugleich können Familien als Einheit auch durchbrochen werden, besonders entlang von Geschlechter- und Generationengrenzen. Das bedeutet, dass Eltern und Kinder zum Teil als eigenständig Handelnde angesehen werden können, auch bei Übergängen zwischen verschiedenen Lebensphasen. Nach Euteneuer (2022) versuchen sie, „auf der Basis der familialen Ordnung sowie auch im Aufgriff außerfamilialer Ordnungsprinzipien (z.B. aus Bildungsinstitutionen) die Weiterentwicklung der familialen Ordnung unterschiedlich zu beeinflussen“ (S. 265). Nach Griebel & Niesel (2004) befinden sich „Kinder und Eltern im Familiensystem [...] in einer Doppelfunktion: Einerseits begleiten die Eltern Transitionen ihres Kindes, andererseits erfahren sie selber die Transition und werden dabei von ihren Kindern beeinflusst“ (S. 38). Die Autor*innen betonen dabei, dass „die notwendige Passung zwischen Entwicklungsaufgaben und den Voraussetzungen der Übergänger [...] die Aufmerksamkeit auf Kompetenzen und Voraussetzungen“ (ebd.) lenkt. Dabei kommt es auf die Art der Transition an, sowie dessen speziellen Anforderungen. Weitere Faktoren sind Altersgemäße Fähigkeiten und Entwicklungsmerkmale der Übergänger*innen (vgl. Griebel & Niesel 2004, S. 39).

Blacher (2001) unterscheidet zwischen drei verschiedenen Übergängen, welche die Familien mit einem Kind mit Behinderung bewältigen müssen. Als erstes werden ‚status transitions‘ genannt, wobei es sich um Ereignisse handelt, welche das Kind direkt betreffen (zum Beispiel die Beendigung der Pflichtschule, der Einstieg in eine neue Arbeitsstelle, usw.). Die zweite Übergangsart wird als ‚family life transition‘ bezeichnet. Dabei können sich, zur Vereinfachung des täglichen Lebens, gewisse Routinen und Verantwortlichkeiten im Leben der Familie verändern. Als letztes führt Blacher (2001) die ‚bureaucratic transitions‘ an, womit zum

Beispiel die Bürokratischen und Administrativen Prozesse bei einem Wechsel von der Schule in einen Beruf gemeint sind (vgl., S. 177). Dieser Zeitraum des Übergangs charakterisiert sich für die Eltern als besonders stressig (vgl. Blacher 2001, S. 178). Vor allem das Familiensystem bedarf einer Neuorganisation, da die Jugendlichen in neue Rollen schlüpfen und in vielen Bereichen ihres Lebens Veränderungen erfahren (vgl. Smith & Anderson 2014, S. 114). Ein zusätzlicher Stress liegt darin, dass gewisse Leistungen, wie zum Beispiel jene der öffentlichen Schule, ab einem gewissen Alter enden. Wenn solch eine Altersüberschreitung während dem Jahr geschieht, kann die Person meist trotzdem, wie in diesem Fall das Schuljahr, beendet werden. Danach besteht jedoch ein Bedarf an weiteren Arten von Programmen und auch Finanzierungsdiensten während der Zeit des Übergangs (vgl. Blacher 2001, S. 178). Während das eigene Kind den Übergang durchläuft, sind die Eltern gefordert, die Eltern-Kind Beziehung umzugestalten. Euteneuer (2022) führt hier als Beispiel „das Maß der zugestandenen und erwarteten Autonomie neu auszutarieren“ (S. 260) an. Bei jedem Übergang, der vollzogen wird, muss der Alltag der Familie sowie auch die Strukturen auf die jeweiligen aufkommenden Anforderungen abgestimmt werden (Euteneuer 2022, S. 260f.). Hinzukommend fungieren Eltern oft als Fürsprecher*innen bzw. übernehmen sie organisatorische Angelegenheiten für ihre Kinder im Übergang ins Erwachsenenalter, wenn es darum geht, an Informationen für Berufs- oder Weiterbildungsmöglichkeiten sowie an Dienstleistungen und Beschäftigungsaktivitäten zu gelangen (vgl. Smith & Anderson 2014, S. 115). Mit dem Übergang von der Schule in die weitere (Aus-) Bildung oder Beschäftigung geht auch das Erwachsenwerden des eigenen Kindes mit einher. Dies kann Herausforderungen in dem Sinne mit sich bringen, da im Zusammenhang mit diesem Übergang eine Ablösung stattfinden kann (vgl. Seifert 2014, S. 32). Oftmals steht im Zuge dieses Prozesses auch die Frage im Raum, ob ein Auszug aus dem Elternhaus stattfinden soll. Seifert (2014) beschreibt diesen Schritt als Chance zur ‚Neugestaltung‘ für die familiär involvierten Personen: Für den Menschen mit Behinderungen „bietet der Wechsel des Lebensraums neue Erfahrungen, neue Kontakte und vielfältige Anregungen zur Weiterentwicklung seiner Fähigkeiten und seiner Persönlichkeit. Für Eltern bedeutet die ‚räumliche‘ Trennung eine Erweiterung ihrer Freiräume und ihrer persönlichen Lebensperspektiven“ (Seifert 2014, S. 33). Im Zuge dessen wird darauf hingewiesen, dass dabei eine gute Kooperation zwischen den Eltern, den Professionellen und dem Kind von großer Bedeutung ist. Das Wichtigste ist dabei laut Seifert (2014) „die Anerkennung der Eltern als Partner und die Wertschätzung ihrer Lebensleistung“ (S. 33). Griebel und Niesel (2004) betonen in diesem Zusammenhang auch, dass die Beziehung der Eltern an dem Übergang des

Kindes leiden kann. Grund dafür können beispielsweise Uneinigkeiten bezüglich der Frage sein, ob beide Elternteile weiterhin berufstätig sein können und wie die Aufgabenteilung in der Familie gehandhabt wird (vgl. S. 66). Im anschließenden Abschnitt wird die Thematik des Übergangs weiter vertieft, wobei der Fokus auf der Vorstellung des Transitionsansatzes liegt.

3.3 Der Übergang aus Perspektive des Transitionsansatzes

Im Rahmen des Transitionsansatzes von Griebel und Niesel (2004) wird hier der Übergang von der Schule in die weitere Ausbildung oder Beschäftigung behandelt. Die Relevanz dieses Theorieansatzes für diesen Übergang hebt Pool Maag (2016) folgendermaßen hervor: „Der Übergang von der Schule in den Beruf ist wie der Wechsel von der Primar- in die Sekundarstufe ein vertikaler Übergang im Bildungssystem. Der Unterschied zu horizontalen Übergängen (z.B. Wechsel Schule Hort oder Lehrbetrieb Berufsfachschule) besteht in der Intensität der Lernerfahrung.“ (S. 592) Dies unterstreicht die Breite und Anwendbarkeit dieses Ansatzes in unterschiedlichen Kontexten und betont die Bedeutung für das Thema dieser Masterarbeit.

Vor der näheren Betrachtung dieses Ansatzes soll zunächst eine Definition des Begriffs *Transition* erfolgen. Diese werden nach Griebel und Niesel (2004) als „komplexe, ineinander übergehende und sich überblendende Wandlungsprozesse bezeichnet, wenn Lebenszusammenhänge eine massive Umstrukturierung erfahren“ (S. 35). Zusätzlich sind Transitionen „prozesshafte Geschehen, die längerfristig in den Blick zu nehmen sind und mehrperspektivisch den Einzelnen und seinen Kontext umfassen“ (ebd., S. 38). Die vorgegebenen Strukturen in unserer Gesellschaft machen es erforderlich, „dass Kinder in unterschiedliche Institutionen zur Bildung und Erziehung außerhalb der Familie integriert werden“ (Griebel & Niesel 2004, S. 9). Dadurch müssen im Laufe eines Lebens verschiedene normative Übergänge bewältigt werden. In diesem Abschnitt soll der Übergang aus einem theoretischen Blickwinkel beleuchtet werden, wobei der Transitionsansatz nach Griebel und Niesel (2004), die unter anderem den ökosystemischen Ansatz von Bronfenbrenner aufgreifen, herangezogen wird. Es ist anzumerken, dass der Transitionsansatz von Griebel und Niesel, obwohl primär auf Übergänge innerhalb von Bildungsinstitutionen ausgerichtet, auch für den Übergang von der Pflichtschule in die weitere Ausbildung oder Beschäftigung genutzt werden kann. Die Transition hängt hierbei mit Lebensereignissen zusammen, wobei die Veränderungen auf verschiedenen Ebenen bewältigt werden: individuell, interaktional und kontextuell (vgl. ebd., S. 36). Nach Euteneuer (2022) bietet dieser Ansatz „eine Basis, um über die pädagogische Gestaltung von Übergängen zu reflektieren und nach Möglichkeiten der Unterstützung bei der Bewälti-

gung der identifizierten Entwicklungsaufgaben zu suchen“ (S. 261). Aus Perspektive dieses Ansatzes werden „Übergänge als Phasen beschleunigter Veränderung und als besonders lernintensive Zeit“ (Griebel & Niesel 2004, S. 11) verstanden. Grund für die Heranziehung dieses Modells liegt darin begründet, da es laut Griebel (2012, S. 361) nicht nur die Perspektiven der Kinder in den Blick nimmt, sondern ebenso jene Entwicklungen und Sichtweisen der Eltern, was für den Kontext dieser Arbeit von Relevanz ist. Im Detail werden die Eltern beziehungsweise die Familien als Akteur*innen betrachtet, welche diesen Übergang aktiv mitgestalten und ebenso erleben (vgl. Euteneuer 2022, S. 261; Griebel & Niesel 2004, S. 38). Dem stimmen auch Fasching et al. (2019) zu, welche die Eltern ebenfalls als Akteur*innen des Überganges ihres Kindes bezeichnen (vgl. S. 176-177). Diese Betrachtungsweise ist wichtig, damit in einem ‚ko-konstruktiven‘ Prozess mit Lehr- und Fachkräften die Transition stattfinden kann (vgl. Griebel & Niesel 2004, S. 11). Als Beteiligte werden berufliche Begleiter*innen adressiert, welche diese Transition unterstützen. Griebel und Niesel (2004) unterscheiden dabei zwischen „a) beteiligte Institutionen und helfende Dienste bei familialen Übergängen und b) Fachkräfte und Lehrkräfte in den Bildungsinstitutionen bei Transitionen zwischen Familie und diesen Einrichtungen“ (S. 38). Im Gegensatz zu anderen theoretischen Konzepten erhalten hierbei „Angebote für die Eltern und die Zusammenarbeit mit ihnen [...] einen größeren Stellenwert“ (Griebel 2012, S. 361). Folglich ist nicht nur von den Übergänger*innen eine sogenannte ‚Transitionskompetenz‘²⁰ erforderlich, sondern ebenso von den Akteur*innen, die am Übergang beteiligt sind, sowie den Bildungsinstitutionen (vgl. Griebel 2004, S. 38).

Griebel (2012, S. 360) erwähnt in seinem Beitrag fünf verschiedene theoretische Stränge, welche zur Konzeption des Transitionsmodells beigetragen haben:

- Uri Bronfenbrenner’s *ökopsychologischer Ansatz* betont laut Griebel (2012), „dass Entwicklung in der Auseinandersetzung mit der sozialen Umgebung stattfindet. Das Individuum entwickelt sich innerhalb von sozialen Systemen wie Familie, dann Kindergarten und Schule, und die Systeme beeinflussen sich gegenseitig“ (S. 360).
- Belastungsreaktionen von Individuen werden in der Stressforschung auf ‚Veränderungen im Lebenslauf‘ erklärt. Werden „Veränderungen im Lebensumfeld des Kindes gering gehalten“ (ebd.), sind ‚Überlastungsreaktionen‘ daran anschließend vermeidbar, vorausgesetzt sie können „vorhersehbar und kontrollierbar gestaltet wer-

²⁰ Eine ‚Transitionskompetenz‘ beschreibt laut Griebel (2004) „die Art und Weise der Bewältigung von Entwicklungsherausforderungen, die mit Übergängen im familialen Bereich verbunden sind“ (S. 41).

den. Zudem ist die motivationale Ebene – Bedrohung oder Herausforderung – in Bezug auf bevorstehende Veränderungen einzubeziehen“ (ebd.).

- Lebensabschnittsveränderungen von Erwachsenen, sowie auch deren Kindern lassen sich gemäß Griebel (2012) „in der Entwicklung über die Lebensspanne als kritische Lebensereignisse betrachten. Risikofaktoren können das Gelingen gefährden, Schutzfaktoren zu begünstigen“ (S. 360).
- Entwicklungsprozesse bei Erwachsenen sind von „Lernprozessen, Veränderungen von Einstellungen und Handeln sowie deren Reflexion gekennzeichnet“ (ebd.).
- Der letzte theoretische Strang bezieht sich auf *Lern- und Entwicklungsprozesse*, welche „in der Interaktion des Einzelnen mit seiner sozialen Umgebung als soziale Konstruktion verstanden“ (ebd.) werden.

Griebel und Niesel (2004) heben die Gemeinsamkeiten dieser verschiedenen Ansätze hervor, welche darin liegen, „dass sie verschiedene, mit den Übergängen verbundene Veränderungen (Diskontinuitäten) aufzeigen, deren Bewältigung häufig die Familie als solche und auch ihre Interaktion mit den Bildungsinstitutionen herausfordert“ (S. 9). Die Erkenntnis, „dass Übergänge in hohem Maß auch diskontinuierlich verlaufen, hat für deren Bewältigung und damit für die Gestaltung der Beziehung zwischen Familie und Bildungseinrichtungen neue Handlungsmöglichkeiten eröffnet“ (ebd.). Inwiefern jeweilige Übergänge bewältigt werden, hängt laut Griebel und Niesel (2004) davon ab, in welchem Maße die betroffene Person ein Mitspracherecht in diesem Prozess hat. Grund dafür ist, dass „Übergänge [...] bedeutsame Veränderungen für das Individuum mit sich [bringen, MK], die in soziale Prozesse eingebettet sind und mit konzentrierten Lernprozessen bewältigt werden müssen (vgl. S. 35f.). Bei einem Übergang von der Pflichtschule in die weitere Ausbildung oder Beschäftigung erleben Jugendliche und deren Eltern nicht nur einen Bildungswechsel, sondern auch einen Systemwechsel. Sie müssen sich an eine neue Tätigkeit anpassen, sich mit neuen Tagesabläufen und neuen Menschen auseinandersetzen. Laut Griebel (2004) werden aber aus der Perspektive dieses Ansatzes nicht nur negative Faktoren und Herausforderungen in den Blick genommen, sondern genauso „Chancen für Lernprozesse“ (S. 41). In diesem Zusammenhang können Möglichkeiten wie das Entwickeln von Eigenständigkeit und Selbstvertrauen sowie die Förderung persönlicher Weiterentwicklung betrachtet werden.

Zusammenfassend werden Transitionen laut Griebel (2012) „auf Lebensereignisse bezogen, die Bewältigung von Veränderungen auf mehreren Ebenen erfordern und in der Auseinander-

setzung des Einzelnen und seines sozialen Systems mit gesellschaftlichen Anforderungen Entwicklung stimulieren“ (S. 360f.). Somit lassen sich bei Übergängen Veränderungen auf individueller, interaktionaler und kontextueller Ebene feststellen (vgl. Griebel 2012, 361). Im Vordergrund steht dabei die ‚Verarbeitung‘ sowie die ‚Bewältigung‘ des Überganges und nicht das Lebensereignis an sich (vgl. ebd.). Wenn also sowohl die Kinder als auch die Eltern die Entwicklungsaufgaben auf den verschiedenen Ebenen bewältigen, kann ein Übergang aus der Perspektive des Transitionsansatzes erfolgreich abgeschlossen werden (vgl. Griebel & Niesel 2004, S. 64).

Kritisiert wird an diesem Ansatz laut Euteneuer (2022), dass er „durch die unhinterfragte Normativität der rekonstruierten Entwicklungsaufgaben im Hinblick auf zwei Aspekte ‚blind‘“ (S. 261) bleibt: Es wird keine andere Gestaltung der institutionellen Übergänge im Bildungsbereich in Erwägung gezogen. Stattdessen begrenzt sich der Fokus auf der Frage, wie Kinder, Eltern und Fachkräfte den Übergang ‚erfolgreich‘ bewältigen können. Obwohl Forschungen, welche den Transitionsansatz verfolgen, Einblicke in die Erfahrungen und Perspektiven dieser Hauptakteure bieten, wird das eigene Handeln und die tatsächliche Umsetzung des Übergangs in der Praxis wenig empirisch berücksichtigt (vgl. ebd.). Im nächsten und letzten Kapitel der theoretischen Rahmung, soll ein Zwischenresümee erfolgen, um nochmals einen kompakten Überblick über die verschiedenen Perspektiven und auch der Positionierung der Autorin zu geben.

4 Zwischenresümee

Im Zwischenresümee werden die wichtigsten Themen aus den Kapitel zwei und drei zusammengefasst, wobei der Fokus auf den theoretischen Grundlagen (siehe Kapitel 3) liegt. Das zweite Kapitel dient einer Kontextualisierung im Forschungsfeld. Dazu erfolgt die Klärung, wer mit dem Terminus ‚*jugendlich*‘ adressiert wird und wie sich diese Phase des Lebens auszeichnet. Daran anschließend wurde der Übergang von der Pflichtschule in die weitere Ausbildung oder Beschäftigung aus unterschiedlichen Perspektiven beleuchtet. Das Kapitel abschließend erfolgt eine Vorstellung des Forschungsprojektes ‚Kooperation für Inklusion in Bildungsübergängen‘ welches die Grundlage dieser Masterarbeit darstellt.

Im Abschnitt der theoretischen Grundlagen wurde im ersten Schritt der Begriff der Behinderung diskutiert. Dabei ist zuerst die UN-Behindertenrechtskonvention vorgestellt worden und darauf anschließend drei Modelle von Behinderung. Die UN-BRK ist für die vorliegende Ar-

beit relevant da sie abgestimmte Regelungen für die Lebenssituationen von Menschen mit Behinderungen enthält und zu den UN-Menschenrechtsabkommen gezählt wird (BMGSPK 2022, S. 6). Die Auffassung des Behinderungsbegriffes nach der UN-BRK kann dem sozialen Modell zugeordnet werden, welches durch die Konvention zum menschenrechtlichen Modell erweitert wurde (vgl. BMGSPK 2022, S. 12). Die Relevanz der Konvention für diese Masterarbeit, zeigt sich zudem in ihrer Definition von Familie, welche sie als die „natürliche Kernzelle der Gesellschaft“ (BMGSPK 2016, S. 6) beschreibt. Durch diese Formulierung werden ‚unkonventionelle‘ Familienkonstellationen mitgedacht (vgl. Jeltsch- Schudel 2022, S. 668). Zusätzlich wird hervorgehoben, dass die Familien „Anspruch auf Schutz durch Gesellschaft und Staat“ (BMGSPK 2016, S. 6) haben, wodurch auch den Angehörigen von Menschen mit Behinderungen die benötigte Unterstützung und Schutz zusteht. Zusammengefasst setzt sich die Konvention ein für günstige und gerechte Arbeitsbedingungen sowie Zugang zu diversen beruflichen Beratungsstellen und Unterstützung sowohl für die Übergänger*innen, als auch deren Angehörigen (vgl. ebd., S. 23). Im Folgenden werden die Unterschiede zwischen den drei diskutierten Modellen von Behinderung (medizinisches, soziales, kulturelles) zusammengefasst, auf denen die Definition basiert, die für diese Masterarbeit verwendet wird. Das medizinische Modell reduziert Behinderung auf „eine objektiv beschreibbare Gegebenheit“ (Egen 2020, S. 33), nämlich der Schädigung des Körpers. Das soziale Modell hinterfragt kaum die Beobachterunabhängigkeit oder Objektivität dieser Körperschädigung und das kulturelle Modell betrachtet nicht nur Behinderung, sondern auch die Schädigung oder die „Vorstellung des Körpers als historisch und gesellschaftlich bedingt“ (ebd.), und folglich als veränderbare Konstruktion (vgl. ebd.). Diese Zusammenfassung verdeutlicht, wie stark die verschiedenen Betrachtungsweisen des Begriffs ‚Behinderung‘ voneinander abweichen. Der für die Masterarbeit verwendete Begriff wurde von Kastl (2017) übernommen, welcher Behinderung als kontextabhängig und nicht abgrenzbar begreift. Das bedeutet, dass das Verständnis von ‚Behinderung‘ von der jeweiligen Perspektive abhängig ist und es auch darauf ankommt, ob den Personen die benötigte Unterstützung zur Verfügung gestellt wird, um ihre Fähigkeiten sichtbar werden zu lassen, oder nicht (vgl. S. 88f.). Diese Betrachtungsweise ist vor allem für Jugendliche mit Behinderungen und deren Angehörigen in der Zusammenarbeit mit Professionellen und Einrichtungen relevant, da die Behinderungen der Jugendlichen nicht verallgemeinert, sondern individuell auf deren Bedürfnisse eingegangen werden sollte.

Auch die Familie wurden aus verschiedensten Perspektiven beleuchtet. Hinsichtlich des Familienbegriffs wird in Anschluss an Steinbach et al. (2014) der Standpunkt vertreten, dass es für

diesen Terminus keine allgemeingültige Definition gibt (vgl., S. 8). Dabei handelt es sich eher „um einen Prozess, der nicht unabhängig von historischen, kulturellen und sozialen Rahmenbedingungen zu fassen ist“ (ebd.). Demnach wird, wie auch in Hinsicht auf den Begriff der Behinderung, deutlich, dass das jeweilige Verständnis dieser Begriffe von der betreffenden Perspektive geprägt ist und diese Sichtweisen weit auseinandergehen können. Im Zuge der Begriffsbeschreibung von Familie und Eltern wurde im Rahmen der Vorstellung verschiedener Familienkonstellationen darauf aufmerksam gemacht, dass nicht nur die heteronorme ‚Mutter + Vater = Kind‘ Konstellation als Familie bezeichnet werden kann, sondern dass es diverse andere vorherrschende Konstellationen gibt. Demnach wird die Position vertreten, dass Familie auf verschiedensten Ebenen hergestellt werden kann und sie nicht auf einer Heteronormativität beruhen muss (vgl. Schondelmayer 2021, S. 24). Aufgrund der Relevanz für den empirischen Teil ist ein besonderer Fokus auf ‚Alleinerziehende‘ Elternteile gelegt worden, welche mit etlichen zusätzlichen Herausforderungen konfrontiert werden (Alleinige: Erziehung, Existenzsicherung, Haushaltsführung, Pflege sozialer Kontakte und gesellschaftlicher Teilhabe) (vgl. Wernberger 2021, S. 177). Im Kapitel zur Familienpolitik wurde der Frage nachgegangen, was sie kann und was sie soll. Zusammengefasst hat sie „die Schaffung von adäquaten rechtlichen, sozialen und ökonomischen Rahmenbedingungen, Instrumenten und Maßnahmen zum Ziel, welche Familienentwicklung nachhaltig fördern und ein annehmlisches Familienleben ermöglichen“ (Gstrein 2021, S. 15). Mit Maßnahmen der Unterstützung sind Geldleistungen sowie auch Sachleistungen gemeint (vgl. ebd., S. 16). Die wichtigsten Aspekte der Familienpolitik, welche für den Kontext der Arbeit relevant sind lauten: „Vereinbarkeit von Familie und Beruf, [...] die Gleichstellung der Geschlechter, [...] gute Bildungs- und Entwicklungsmöglichkeiten, den Schutz vor Gewalt und adäquate soziale Teilhabe und familiäres Wohlbefinden“ (ebd., S. 17). Zudem wurde ein Bezug zur UN-BRK hergestellt, da hervorgehoben werden sollte, dass Angehörige von Menschen mit Behinderungen den rechtlichen Anspruch auf Unterstützungsleistungen haben.

Die Einbeziehung der Familiensystemtheorie erlaubte es, das Familiensystem theoretisch zu betrachten. Dieses umfasst „einerseits Subsysteme (z.B. Eltern, Geschwistern, also Einzelpersonen) und ist andererseits eingebettet in übergeordnete Suprasysteme, z.B. Verwandtschaft, Freundeskreis, Wohngemeinde etc.“ (Jungbauer 2009, S. 10). Aus Sicht der Familiensystemtheorie sind die Familienmitglieder „in diesem System durch Kommunikation und emotionale Bindung miteinander verbunden“ (ebd., S. 17). Dieser theoretische Ansatz berücksichtigt die Erfahrungen und Beziehungen der einzelnen Familienmitglieder, wobei hier im Zent-

rum des Interesses jene Erfahrungen und das Erleben der Eltern stehen, was auch den Grund für die Heranziehung dieses Ansatzes darstellt. Das gemeinschaftliche Leben von Familien ist immer mit gewissen Zielsetzungen verbunden. Dazu kann unter anderem ein *erfolgreicher* Übergang des eigenen Kindes von der Pflichtschule in die weitere Ausbildung oder Beschäftigung gezählt werden. Nach Jungbauer (2009) erfordert solch eine Koordination im Familienalltag „oft eine komplizierte Logistik und ein flexibles Management unterschiedlicher Anforderungen“ (S. 12). Wird die Phase des Erwachsenwerdens in den Blick genommen, ist es meist ein familiäres Ziel, die Kinder zu eigenständigen Personen heranzuziehen, was einer gewissen Balance von Fürsorge der Eltern und Autonomie der Jugendlichen bedarf (siehe Kapitel 2.1). Ein weiterer zentraler Aspekt in jedem Familiensystem ist, dass sich „regelhafte Strukturen von Verhalten, Kommunikation und Rollenverteilungen beobachten“ (ebd.) lassen. Besonders im Vordergrund steht hier die Anpassung des Familiensystems an neue Situationen (vgl. Jungbauer 2009, S. 15), wozu ein Übergang von der Pflichtschule in die weitere Ausbildung oder Beschäftigung gezählt wird. Diese genannte Anpassungsfähigkeit wird im Rahmen der Familiensystemtheorie als „Fähigkeit zur Selbstorganisation“ (ebd.) beschrieben. Wie gut das Zusammenleben im Familiensystem funktioniert, ist auch von den zur Verfügung stehenden Ressourcen abhängig. Dazu kann aus dem betreffenden Kapitel festgehalten werden, dass ein Kind mit Behinderung für das Familiensystem nicht zwingend eine Überforderung darstellen muss, solange sie die benötigten Ressourcen zur Verfügung haben, was von einer familienfördernden Politik abhängig ist (vgl. Engelbert 2012, S. 103f.). Die Bedeutung der Familie erhielt zusätzlich Aufmerksamkeit durch die Feststellung, dass familiäre Bezüge in jeder Lebensphase von Menschen mit Behinderungen entscheidend sind. Aufgrund dessen ist es in Praxis und Forschung wichtig, das ganze Leben der betroffenen Eltern in den Blick zu nehmen (vgl. Jeltsch-Schudel 2022, S. 679).

Hinsichtlich darauf erfolgte im Rahmen der theoretischen Grundlagen die Vorstellung des Transitionsansatz, welcher im Zuge des Übergangs die Eltern in den Fokus stellt und nicht nur die Übergänger*innen. Dessen Relevanz wurde im Kapitel 3.3 begründet. Zusammenfassend wird eine Transition aus der Perspektive dieses Ansatzes bezogen auf Lebensereignisse, „die Bewältigung von Veränderungen auf mehreren Ebenen erfordern und in der Auseinandersetzung des Einzelnen und seines sozialen Systems mit gesellschaftlichen Anforderungen Entwicklung stimulieren“ (Griebel 2012, S. 360f.). Somit lassen sich bei Übergängen Veränderungen auf individueller, interaktionaler und kontextueller Ebene feststellen (vgl. Griebel 2012, S. 361). Im Vordergrund steht dabei die ‚Verarbeitung‘ sowie die ‚Bewältigung‘ des

Überganges und nicht das Lebensereignis an sich (vgl. ebd.). Wenn also sowohl die Kinder als auch die Eltern die Entwicklungsaufgaben auf den verschiedenen Ebenen bewältigen, kann ein Übergang aus der Perspektive des Transitionsansatzes erfolgreich abgeschlossen werden (vgl. Griebel & Niesel 2004, S. 64). Abschließend lässt sich festhalten, dass *Behinderungen* in Anlehnung an Kastl (2017) als kontextabhängig und nicht abgrenzbar verstanden wird. Zudem rücken Elternteile im Übergangsprozess des Kindes durch die *Familiensystemtheorie* und den *Transitionsansatz* in den Fokus des Interesses und werden als aktive Handelnde angesehen. Im nächsten Abschnitt wird die Forschungsmethodologie und -Methoden präsentiert.

5 Forschungsmethodologie und -Methoden

Die vorliegende Masterarbeit zielt darauf ab, Aspekte des Erlebens der Eltern während des Übergangs ihres Kindes mit Behinderung von der Pflichtschule in die weitere Ausbildung oder Beschäftigung zu untersuchen. Dies geschieht im Rahmen der konstruktivistischen Grounded Theory nach Kathy Charmaz (2014) unter Verwendung von Interviews mit drei Elternteilen. Das nächste Kapitel bietet einen Überblick über das verwendete Material, das als Grundlage für die zentrale Untersuchung dient. Anschließend wird die angewandte Datenerhebungsmethode, das ‚intensive interviewing‘, vorgestellt. Zum Abschluss erfolgt eine eingehende Darstellung und Reflexion des methodischen Vorgehens.

5.1 Material und Zugang

Im Gesamten bilden vier Interviews mit drei Müttern die empirische Datengrundlage dieser Masterarbeit, welche innerhalb des Forschungsprojektes „Kooperation für Inklusion in Bildungsübergängen“ erhoben wurden. Dabei kommen zwei Fragen auf: Zum einen, weshalb von einer Person zwei Interviews verwendet wurden, und zum anderen, weshalb nicht explizit vom ‚Erleben von Müttern‘ gesprochen wird. Die erste Frage kann dahingehend argumentiert werden, dass das Material aus dem Forschungsprojekt so übergeben wurden, andererseits befindet sich das Kind der Befragten Person in den jeweiligen Interviews in unterschiedlichen Phasen des Überganges, was wiederum eine Vielzahl an Aspekten in die Analyse einfließen lässt. Diese verschiedenen Erlebnisse werden für die Analyse als ertragreich erachtet. Die zweite Frage wird von der Autorin damit begründet, dass sie dies vermeidet, um sich von heteronormativen Annahmen zu distanzieren und den Begriff ‚Eltern‘ verwendet, der keine Geschlechtszuweisung enthält. In Anbetracht dessen, dass in den Interviews durchgehend das

Pronomen ‚sie‘ oder die Bezeichnung ‚Mutter‘ für alle Teilnehmenden verwendet wird, wird dies auch in der Analyse berücksichtigt. Die Interviews wurden, wie oben beschrieben, im Zuge des Forschungsprojektes „Kooperation für Inklusion in Bildungsübergängen“ (siehe Kapitel 2.3) erhoben. Übernommen wurden die Audio Dateien, sowie teilweise fertiggestellte Transkripte, welche nochmals anhand der Audios überarbeitet wurden. Das bedeutet, dass keine direkte Interaktion mit den Befragten stattfand. Es war zwar möglich, die Stimmungen zu deuten, jedoch konnte die Mimik, als Teil der nonverbalen Kommunikation, nicht in die Analyse einbezogen werden. Dies kann dennoch als ertragreich angesehen werden, da durch dieses Vorgehen eine gewisse Objektivität gegenüber den Befragten gewahrt wurde und die Datenanalyse ohne vorgefasste Annahmen durchgeführt werden konnte.

Laut Hubmayer et al. (2018) war es das „Ziel der Samplerekrutierung unter dem Aspekt der Diversität (Gender, Alter, Ethnizität und Kultur, Schulform, sozioökonomischer Hintergrund, etc.) Personen zu einer Projektteilnahme zu motivieren und dabei verschiedene Wege zu gehen, um die Zielgruppen zu erreichen“ (S. 324). Es wurden Teilnehmer*innen aus unterschiedlichen Bereichen, außer- und innerschulisch ausgewählt (vgl. ebd., S. 324f.). Sobald Institutionen bzw. Gatekeeper gewonnen werden konnten, wurden „bis zum Erstkontakt mit den Zielgruppen zwei unterschiedliche Wege beschritten: Institutionen als Gatekeeper übernehmen die Suche, Auswahl und Selektion der potenziellen Teilnehmer_innen [oder; MK] Institutionen bieten ein ‚Forum‘ zur Projektvorstellung“ (ebd., S. 325). Weiters wurde in einem nächsten Schritt ein „emotionaler Zugang“ (ebd.) geschaffen, „um die Bedeutung der persönlichen Aspekte, wie Sympathie für die Forscher_innen, zu betonen“ (ebd.). Im Zuge dessen wurden vor der Teilhabe am Projekt Informationsgespräche mit den Jugendlichen und Eltern geführt.

Da die Interviews, wie bereits erwähnt, im Zuge des Forschungsprojektes geführt wurden, wird im Folgenden im Sinne der Transparenz und Nachvollziehbarkeit auf die ethischen Aspekte des Projekts Bezug genommen. Laut Hubmayer et al. (2018) wurden die Teilnehmer*innen bezüglich der informierten Einverständnis in Form von den genannten Informationsgesprächen über alles aufgeklärt und sie bekamen Informationen über Ziele der Zusammenarbeit, Methoden, Zeitaufwand, Verwendung der Daten, Vertraulichkeit der Daten, Anonymisierung etc. (vgl. S. 326f.). Diese Vorgespräche stellten für das Forschungsteam „eine Voraussetzung für das Treffen einer bewussten Teilnahmeentscheidung dar“ (Hubmayer et al. 2018, S. 327). Weiters gilt das „Prinzip der Nicht-Schädigung“ (ebd., S. 327). Damit ist zum

Beispiel die Aufklärung möglicher Risiken und Datenanonymisierung gemeint (vgl. ebd.). Ein weiterer wichtiger Punkt betrifft die „Barrierefreie Projektteilnahme“ (ebd.). Außerdem wurden die Teilnehmer*innen in die Teilnahmeplanung miteinbezogen. Sie konnten dadurch Termine sowie Orte der Interviews wählen (vgl. ebd.). Es bestand zudem Methodenflexibilität, heißt, die Interviewführung war offen (vgl. ebd., S. 328). Beim letzten Punkt handelt es sich um „Partizipation durch Kompetenzerweiterung“ (ebd.). Es wurde versucht, Raum für offene Fragen zu schaffen (vgl. ebd.).

Laut Fasching et al. (2019) hat der Feldzugang klar gezeigt, „dass das dafür relevante Forschungsfeld in Wien durch eine besondere Heterogenität der Zielgruppe (Gender, Alter, Behinderung, Setting, sozioökonomischer Hintergrund, etc.), der Übergangsmöglichkeiten/-verläufe sowie durch breite Fächerung der professionellen Angebotslandschaft zur Unterstützung des Übergangs geprägt ist“ (S. 182). Das bedeutet, dass das Forschungsfeld Wien für den Übergang von einer vielfältigen Zielgruppe sowie breiten professionellen Unterstützungsmöglichkeiten geprägt ist. Im nächsten Abschnitt wird die Datenerhebungsmethode – das Intensive Interview – vorgestellt, sowie ihre Anwendung begründet.

5.2 Datenerhebungsmethode - Intensive Interview

Die vom Projekt durchgeführten, entgegengenommenen Interviews wurden in Form des „intensive interviewing“ (Charmaz 2014, S. 55) erhoben. In der qualitativen Forschung stellt diese Interviewmethode eine Möglichkeit dar, Daten zu generieren. Das ‚Intensive Interview‘ verweist in der Regel auf eine behutsam durchgeführte, einseitige Dialogform, bei welcher gezielt die essenziellen Erfahrungen einer Person im Kontext des Forschungsthemas ergründet werden (vgl. ebd., S. 56). Wie von Charmaz (2014) beschrieben, zeichnet sich die Erhebungsmethode durch mehrere zentrale Merkmale aus. Zunächst erfolgt die Auswahl der Forschungsteilnehmer*innen, wobei Personen ausgewählt werden, welche umfangreiche Erfahrung zu dem gewählten Forschungsthema haben. Wichtig dabei ist, dass allen Teilnehmer*innen dieselben Fragen gestellt werden, welche die Forscher*innen im Voraus kennen (vgl. ebd. S. 57). Während des Interviews erfolgt eine tiefgehende Auseinandersetzung mit den Erfahrungen und Situationen der Teilnehmer*innen. Es werden dabei offene Fragen verwendet, um umfangreiche und detaillierte Antworten zu erhalten. Das Hauptziel besteht darin, ein umfassendes Verständnis für die Perspektiven, Bedeutungen und Erfahrungen der Forschungsteilnehmer*innen zu gewinnen. Darüber hinaus zeichnet sich diese Methode durch die Bereitschaft aus, unerwarteten Fragen, Hinweisen und impliziten Ansichten und Darstellun-

gen von Handlungen nachzugehen und sie weiter zu vertiefen. Dies trägt dazu bei, ein breites Bild der erforschten Thematik zu erhalten (vgl. ebd., S. 56). Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Teilnehmer*innen bei dieser Form des Interviews erzählen und die Forscher*innen dabei zuhören (vgl. ebd., S. 57).

Laut Hubmayer et al. (2018) wurde im Rahmen des Projektes „eine weitestgehende Offenheit in der Interviewführung angestrebt“ (S. 328). Zusätzlich wurden „Orientierungsleitfäden“ (ebd.) erstellt, welche für die jeweiligen Teilnehmer*innen angepasst wurden. Außerdem sind Visualisierungsmaterialien eingeführt worden, darunter Grafiken zu Zeitabläufen, die die individuellen Anforderungen der Teilnehmer*innen berücksichtigen, wie beispielsweise eine einfache Darstellung oder eine größere Schriftgröße. Hierdurch wurde angestrebt, die Kommunikationsmöglichkeiten zu erweitern (vgl. ebd.). Diesbezüglich wird von Charmaz (2014) angemerkt, dass die Teilnehmer*innen durch bestimmte eingesetzte Nachfragen zum Gespräch ermutigt werden können. Es soll auch dabei behilflich sein, ihre Erfahrungen und Reflexionen verstehen zu können (vgl. Charmaz 2014, S. 58).

Weshalb ist nun die Erhebungsmethode des ‚intensive interviewing‘ am besten geeignet für die Methoden der Grounded Theory? Charmaz (2014) argumentiert diesbezüglich damit, dass sowohl die Methoden der Grounded Theory, als auch das ‚intensive interview‘ sich durch ihre Offenheit auszeichnen und sie sich eine ähnliche Art von Flexibilität teilen. Dennoch sind sie zielgerichtet, formbestimmt und sich entwickelnd sowie zeitlich strukturiert, jedoch uneingeschränkt (vgl. ebd., S. 85). Diese Erhebungsmethode wird gemäß Charmaz (2014) von Forscher*innen gewählt, um ergebnisoffene und tiefgehende Erforschung eines Bereichs zu ermöglichen, in dem die Befragten Erfahrungen haben und somit ein Verständnis und Einblicke gewonnen werden können (vgl. ebd.). Und genau darin liegt das Ziel dieser Masterarbeit, die Erfahrungen und das Erleben der Interviewten Elternteile zu erforschen.

Zusammengefasst ist es nach Kathy Charmaz (1991) das Ziel des ‚intensive interview‘, Informationen der Befragten zu erhalten, sowie deren Erfahrungen mit dem gewählten Forschungsthema. Demnach wird von den Interviewenden mit dem Forschungsproblem begonnen, welches dann mit den Befragten, die dementsprechend Erfahrung damit gemacht haben, erkundet wird (vgl. S. 385). Laut Charmaz (2014) werden sowohl von den Interviewenden, als auch von den Befragten Bedeutungen konstruiert und rekonstruiert (vgl. S. 82). Dieser Abschnitt befasste sich mit der Datenerhebungsform des ‚intensive Interviews‘. Im nächsten Kapitel wird die Auswertungsmethode, sowie das methodische Vorgehen präsentiert.

5.3 Auswertungsmethode

Die empirische Untersuchung in dieser Arbeit orientiert sich an den Kodierschritten der konstruktivistischen Grounded Theory nach Charmaz (2014) mit dem Ziel, einen Theorieansatz aus den bereits erhobenen Daten zu entwickeln. Dabei wird nicht angestrebt, eine vollständig abgeschlossene Theorie zu entwickeln. Es wird der gewählte Ansatz als grundlegende theoretische Ausrichtung betrachtet, die es ermöglichen soll, weiteres theoretisches Sampling durchzuführen (siehe auch Hauer 2022). Dieses Kapitel beginnt mit der Darlegung der Grounded Theory-Methodologie und geht daran anschließend auf deren Anwendung im Kontext dieser Masterarbeit ein.

5.3.1 Analyse der Interviews mittels der konstruktivistischen Grounded Theory

Entwickelt wurde der qualitative Forschungsansatz der Grounded Theory von den zwei Soziologen Barney Glaser und Anselm Strauss. Durch die Analyseverfahren und systematischen Techniken werden Forscher*innen dazu befähigt, eine gegenstandsbezogenen Theorie zu generieren (vgl. Strauss & Corbin 1996, S. 9/S. 18). Sie ist ein „wissenschaftstheoretisch begründeter Forschungsstil“ (ebd., S. VII) und zugleich „ein abgestimmtes Arsenal von Einzeltechniken“ (ebd.). Mit der Grounded Theory kann unter anderem anhand von Interviews eine Theorie entwickelt werden, die in den Daten begründet ist (vgl. ebd.). Angewendet wird die Grounded Theory „überall dort, wo eine komplexe soziale Wirklichkeit nicht alleine durch Zufall erfassbar ist, sondern wo es um sprachvermittelte Handlungs- und Sinnzusammenhänge geht“ (ebd.). Der Begriff der Grounded Theory könnte als „*gegenstands- oder datenverankerte Theoriebildung*“ (ebd., S. IX; Hervorh.i.O.) übersetzt werden. Demnach lautet die Definition der Grounded Theory auch: „eine gegenstandsverankerte Theorie, die induktiv aus der Untersuchung des Phänomens abgeleitet wird, welches sie abbildet“ (ebd., S. 7). Mey und Mruck (2011) verweisen diesbezüglich darauf, dass heutzutage eine Übersetzung weitgehend vermieden und der englische Ausdruck beibehalten wird (vgl. S. 12).

Im Zuge der zu verfassenden Masterarbeit wird mit der konstruktivistischen Grounded Theory nach Charmaz (2014) gearbeitet. Diese ist eine relativistische Epistemologie und meint, dass Wissen sozial ist und durch die Beschäftigung mit empirischen Herausforderungen entsteht. Die Ergebnisse der Forschungsarbeit sind abhängig von Perspektiven, Interaktionen sowie Positionen und geographischen Standorten der Forscher*innen. Handlungen und Interpretationen werden gedeutet und es wird versucht, die Überzeugungen und Absichten zu verstehen (vgl. Charmaz 2011, S. 184-185). Der Forschungsprozess der Grounded Theory ist fließend,

interaktiv und offen. Ein allgemeines Forschungsthema, wie in diesem Fall der Übergang von der Schule in die weitere Ausbildung oder Beschäftigung von Jugendlichen mit Behinderungen, informiert über erste methodische Entscheidungen für die Datenerfassung (vgl. Charmaz 2014, S. 320). Folgende Fragen werden bei der Grounded Theory gestellt: Wie konstruieren Menschen Bedeutung? Welche Bedeutungen schreiben sie zu? Wie könnte die Zuschreibung Antworten liefern? Worum geht es bei der entdeckten Kategorie (vgl. ebd., S. 198)?

Im Gegensatz zu anderen qualitativen Forschungsmethoden, wo qualitative Daten „zur Prüfung von Theorien und Hypothesen“ mit bereits verfügbaren Kategorien genutzt wird, existieren im Rahmen der Theorieentwicklung noch keine vorgefertigten Kategorien, da diese aus den Daten gewonnen werden (vgl. Mey & Mruck 2011, S. 24).

Die Grounded Theory arbeitet mit Codes. Dabei werden analytische Fragen an die erhobenen Daten gestellt. Gemäß Strauss & Corbin (1996) ist das Kodieren „der zentrale Prozeß, durch den aus den Daten Theorien entwickelt werden“ (S. 39). Das Vorgehen des Kodierens setzt sich, wie bereits erwähnt, zum Ziel, eine Theorie zu entwickeln, anstatt sie lediglich zu überprüfen, dem Forschungsprozess die erforderliche ‚methodische Strenge‘ zu gewähren, vorgefasste Meinungen und Annahmen des Analysierenden zu durchbrechen und für eine Verankerung des Gegenstands zu sorgen (vgl. Strauss & Corbin 1996, S. 39). Die Daten werden dabei „aufgebrochen, konzeptualisiert und auf neue Art zusammengesetzt“ (ebd.). Dabei gibt es zwei Phasen: das initial Coding und das focused Coding (vgl. Charmaz 2014, S. 109). Die Daten werden dabei kategorisiert und mit einem kurzen Code versehen (vgl. ebd., S. 111). In diesem Prozess ist das Schreiben von Memos unerlässlich. Gemäß Mey & Mruck (2011) lassen sich nur dadurch Lücken identifizieren (vgl. S. 26). Im Zentrum steht dabei das Verstehen von Situationen sowie das Verhalten der Interviewten (vgl. Charmaz 2014, S. 114). Die zwei Phasen des Kodierens werden im Folgenden näher betrachtet. Beim initial Coding geht es darum, ganz nahe an dem Datenmaterial zu bleiben (vgl. Charmaz 2014, S. 116).

Dabei bestehen folgende Richtlinien:

- Offen bleiben
- Nähe der Daten bewahren
- Codes einfach und präzise formulieren
- Aktionen beibehalten
- Daten miteinander vergleichen
- Schnelles Arbeiten (vgl. ebd., S. 120)

Es gibt verschiedene Codier- Arten: Word by word, Line by Line und Ereignis für Ereignis. (vgl. Charmaz 2014, S. 124ff.). Zudem besteht auch die Möglichkeit ‚in vivo Codes‘ zu übernehmen, welche dazu dienen, Meinungen und Aktionen genauer zu beschreiben (vgl. ebd., S. 134). Im Zuge der Masterarbeit wurde mit ‚Line by Line‘ Coding gearbeitet, auf die genaue Vorgehensweise wird im nächsten Kapitel Bezug genommen. Nach dem initial Coding folgt das focused Coding. Dabei werden die häufigsten und aussagekräftigsten initial Codes ausgewählt, um die Daten welche bearbeitet wurden sinngerecht zusammenzufassen. Es erfordert Entscheidungen darüber, welche initial Codes den größten analytischen Sinn ergeben, um die Daten prägnant und vollständig zu kategorisieren (vgl. ebd., S. 138). Beim focused Coding zeigt sich auch, was dem/der Forscher*in als wichtig erscheint, wobei zusätzlich im Fokus steht, wie die initial Codes zueinanderstehen und welche Gemeinsamkeiten sie aufweisen (vgl. ebd., S. 138f.). Das Verfassen von Memos soll beim Vergleichen der initial Codes helfen (vgl. ebd., S. 140f.). Außerdem ist das Schreiben von Memos der entscheidende Zwischenschritt zwischen „data collection and writing drafts of papers“ (ebd., S. 162). Das Verfassen von Memos ist eine sehr wichtige Methode in der Grounded Theory, da sie dazu anregt, die Daten und Codes bereits früh im Forschungsprozess zu analysieren (vgl. ebd.).

Kommend zum ‚Theoretical Sampling‘, was bedeutet, dass einschlägige Daten gesucht werden, um die entstehende Theorie zu entwickeln. Dieser Schritt des ‚theoretical Samplings‘ wurde in der vorliegenden Masterarbeit nicht durchgeführt, da die Daten in bereits vollständig erhobener Form übernommen wurden, weswegen keine weiteren Stichproben durchgeführt werden konnten. Dennoch soll dies in kurzer Form beschrieben werden. Der Hauptzweck dessen ist die Ausarbeitung und Verfeinerung der Kategorien, die die Theorie bilden. Es werden theoretische Stichproben durchgeführt, um die Eigenschaften der Kategorie zu entwickeln, bis sich keine neuen Eigenschaften mehr ergeben (vgl. ebd., S. 193). ‚Theoretical sampling‘ ist strategisch, spezifisch und systematisch. Die Umsetzung dessen erfordert bereits die Festlegung einer Kategorie, da sie darauf abzielt, theoretische Kategorien auszuarbeiten und zu verfeinern. Dies soll bei der Beschreibung und Entwicklung der Eigenschaften der Kategorien sowie ihrer Bandbreite an Variationen unterstützen (vgl. ebd., S. 199).

Holton & Walsh (2017, S. 48) verweisen bei der Ansicht von Charmaz (2014) darauf, dass die Perspektiven und Interessen der Forscher*innen der Entwicklung von Ideen dienen können, anstatt sie zu begrenzen darauf, dass dadurch ein ungewollter Einfluss auf die Art und Weise, wie die Studie angegangen wird und die daraus resultierenden Daten, die verwendet werden,

stattfinden kann. Im Rahmen dieser Masterarbeit wird diesen Limitationen in der ausführlichen Kategorienbeschreibung, der Diskussion und im Zuge des nächsten Kapitels entgegen gewirkt, in dem das methodische Vorgehen transparent dargelegt wird und dadurch die Schritte für Außenstehende nachvollziehbar und verständlich werden.

5.3.2 Methodisches Vorgehen und Reflexion

In diesem Kapitel wird das methodische Vorgehen transparent dargelegt und reflektiert. Nach der Übernahme der Audio Dateien sowie der teilweise fertig gestellten Transkripte wurden signifikante Themen und Gedanken zu den Interviews in Form von Memos festgehalten. Zudem wurden biographische ‚Stationen‘ sowohl von den Eltern, als auch von den Jugendlichen notiert. Im nächsten Schritt wurden die Interviews fertig transkribiert, wobei die jeweiligen unterschiedlichen Transkriptionsregeln der Interviews übernommen wurden. Da aus vorangegangenen Arbeiten hervorgegangen ist, dass sich das analoge Kodieren als zeitintensiv herausstellt, wurde die Entscheidung getroffen, mit dem Programm MAXQDA zu arbeiten. Aufgrund der erstmaligen Verwendung dieses Programms erfolgte eine Einschulung der wichtigsten Funktionen durch eine Mentorin.

Mit dem benötigten Wissen wurde mit dem initial Coding begonnen, wobei Zeile für Zeile mit einem kurzen, prägnanten Code versehen wurde. Im Gesamten entstanden dabei 1.988 Codes. Zusätzlich wurden Memos verfasst, wobei Gedanken und Ideen festgehalten wurden. Die angefertigten Codes wurden im nächsten Schritt aussortiert und die Aussagekräftigsten in 40 focused Codes zugeordnet. Durch die verfassten Memos und dem stetigen Vergleich konnten signifikante Themen entdeckt werden, wozu die focused Codes zugeordnet werden konnten. Eine Herausforderung lag darin, eine endgültige Benennung der Kategorien zu finden, da nach Aussagekräftigen Titeln gestrebt wurde. Es wurde sich im Zuge dessen dazu entschieden, nach dem Titel der Kategorie ein Zitat aus den Interviews einzufügen, um einen ersten Einblick auf die Thematik des Inhalts zu gewähren.

Die zu Beginn des Forschungsprozesses formulierte Fragestellung : *„Wie erleben Eltern den Übergang ihres Kindes mit Behinderung von der Pflichtschule in die weitere Ausbildung oder Beschäftigung?“* wurde bewusst nicht weiter eingegrenzt, da im Analyseprozess erkannt wurde, dass sowohl externe als auch innerfamiliäre Faktoren einen erheblichen Einfluss auf das Erleben des Übergangs ihres Kindes haben. Dementsprechend wurden auch die vier Kategorien weit gefasst, um eine breite Palette an Perspektiven berücksichtigen zu können. Dabei war es nicht das Ziel, eine abgeschlossene Grounded Theory zu entwickeln, sondern einen

Theorieansatz, an welchem weiteres ‚theoretical sampling‘ durchgeführt werden kann. Diese Entscheidung wurde getroffen, da die Daten in bereits vollständig erhobener Form entgegen genommen wurden.

Die Autorin hält fest, dass es bereichernd gewesen wäre, mit anderen Personen über gewählten Kategorien intensiv zu diskutieren, dies konnte in abgeschwächten Rahmen mit Studienkolleg*innen stattfinden, um Feedback auf die Nachvollziehbarkeit des Theorieansatzes einzuholen. Auch Böhm (2013) weist diesbezüglich im Rahmen des Arbeitens mit dieser Methode auf die Wichtigkeit der Teamarbeit hin (vgl. S. 484). Im Zuge der Darstellung der Kategorienanalyse wurde entschieden, die Interviews jeweils getrennt voneinander zu betrachten und sie anschließend in einen Vergleich zu stellen, um Gemeinsamkeiten und Unterschiede zu identifizieren. Dadurch wird die jeweilige Perspektive besser erkenntlich und es werden nicht nur allgemeine Aussagen getätigt.

Das Forschungsinteresse der Autorin ergibt sich einerseits aus familiären Hintergründen, sowie dem Ziel, die elterliche Perspektive in diesem Prozess hervorzuheben und sie in das Zentrum des Interesses zu stellen. Im nächsten Kapitel erfolgt die Darstellung der Kategorienanalyse, wobei zuerst Fallbeschreibungen der Befragten Personen angeführt werden.

6 Darstellung der Kategorienanalyse

In diesem Kapitel erfolgt die Darstellung der Kategorienanalyse, welche wesentliche Erkenntnisse aus den Interviews mit den Elternteilen während des Übergangs ihrer Kinder mit Behinderungen von der Pflichtschule in die weiter Ausbildung oder Beschäftigung hervorhebt. Um einen ersten Einblick in die jeweiligen Perspektiven zu erlangen, erfolgen zuerst kurze Fallbeschreibungen der einzelnen Familien, wobei auf Unterschiede und Gemeinsamkeiten hingewiesen wird. Daran anschließend werden die vier aus dem Datenmaterial gebildeten Kategorien vorgestellt.

In der Kategorienanalyse werden die Quellenverweise²¹ folgendermaßen angegeben:

- [Ritter, Seite/Zeile] Interview mit Greta Ritter
- [Zweig, Seite/Zeile] Interview mit Thekla Zweig
- [Spiel(1), Seite/Zeile] erstes Interview mit Manuela Spiel

²¹ In den Interviewausschnitten zeigen sich unterschiedliche Transkriptionsformen, die darauf zurückzuführen sind, dass die jeweiligen Transkripte in ihrer ursprünglichen Form übernommen wurden.

- [Spiel(2), Seite/Zeile] zweites Interview mit Manuela Spiel
- [I] Fragen der Interviewerin

6.1 Fallbeschreibungen

In diesem Kapitel wird ein Einblick in die drei verschiedenen Familien gegeben. Alle angegebenen Namen sind anonymisiert.

Familie Ritter besteht aus der Mutter Greta (Pseudonym), dem Vater, Ella (Pseudonym), weiteren jüngeren Kindern sowie den Großeltern. Die Mutter verfügt durch ihre berufliche Beschäftigung über ein umfangreiches Wissen hinsichtlich des Übergangsprozesses, wodurch sie einen guten Überblick über jegliche Rahmenbedingungen hat. Die Tochter (Ella) hat bereits zahlreiche Übergänge in ihrem bisherigen Leben bewältigt und auch kürzlich²² einen weiteren Wechsel durchlebt, welcher das Zentrum des Inhaltes im Interview darstellt. Beide Elternteile sind berufstätig.

Familie Zweig setzt sich aus der Mutter Thekla (Pseudonym) dem Vater, Bella (Pseudonym), einer weiteren älteren Tochter und den Großeltern zusammen. Die Familie steht vor einer Umbruchszeit, da ein Auszug aus ihrem Haus ansteht. Die Tochter ist zu dem Zeitpunkt in einer Einrichtung beschäftigt, während die Mutter sich nach dem Umzug aufgrund ihrer Unzufriedenheit mit der aktuellen Situation nach einer neuen beruflichen Möglichkeit für Bella umsehen möchte. Auch hier sind beide Elternteile berufstätig.

Familie Spiel besteht aus der alleinerziehenden Mutter Manuela (Pseudonym) und ihrem Sohn Nico (Pseudonym), wobei auch der Bruder der Mutter sowie eine ältere Tochter in den Interviews erwähnt werden. In die Datenauswertung wurden zwei Interviews von Manuela einbezogen. Im ersten Interview liegt der Fokus auf absolvierte Praktika, während im zweiten Interview die Beschäftigung des Sohnes in einem Betrieb thematisiert wird, wobei kein Lehrstellenverhältnis vorliegt. Es wird in beiden Interviews angemerkt, dass sich Nico noch im Prozess des Übergangs befindet und dieser noch nicht abgeschlossen ist. Manuelas Erleben ist weitgehend von negativen Erfahrungen in Hinblick auf Kooperation und Unterstützung behaftet. Frau Spiel ist ebenfalls berufstätig.

Aus den Interviews gehen einige Gemeinsamkeiten unter den Familien hervor: alle Jugendlichen wohnen bei den Eltern und sind entweder in einer Werkstätte, Einrichtung oder in einem

²² zum Zeitpunkt des Interviews

Betrieb tätig, während alle Elternteile ebenso berufstätig sind. Zudem gibt es in allen Familien weitere Geschwister. Auch die besprochenen Themen weisen zum Teil Ähnlichkeiten auf, welche in der folgenden Kategorienanalyse in Vergleich gesetzt werden.

6.2 Aspekte des elterlichen Erlebens im Übergang

Das Ziel dieser Masterarbeit liegt darin, das elterliche Erleben während des Überganges ihres Kindes mit Behinderung von der Pflichtschule in die weitere Ausbildung oder Beschäftigung mithilfe der konstruktivistischen Grounded Theory nach Charmaz (2014) zu erforschen. Der Theorieansatz und dessen Ergebnisse werden in diesem Kapitel dargelegt. Innerhalb der Kategorien werden zu den Einzelfalldarstellungen auch Gemeinsamkeiten und Unterschiede der drei Befragten aufgezeigt, wobei zum Schluss einer jeden Kategorie nochmals ein zusammenfassender Interviewvergleich folgt. Zu Beginn einer jeden Kategorie wird exemplarisch ein aussagekräftiges Zitat aus einem Interview angeführt, um einen ersten Einblick auf den Inhalt zu vermitteln.

Kategorie 1: Nicht nachvollziehbare Rahmenbedingungen

„Es gibt schon so eigenartige ähm Auflagen, die nicht nachvollziehbar sind“

(Ritter, S. 2/17-18)

Die Kategorie ‚nicht nachvollziehbare Rahmenbedingungen‘ umfasst das negativ konnotierte Erleben von Eltern in Bezug auf externe Faktoren, mit welchen sie bei einem Übergang ihres Kindes von der Pflichtschule in die weitere Ausbildung oder Beschäftigung konfrontiert werden. Bei dem genannten Übergang, mit welchem sich diese Masterarbeit befasst, gibt es zahlreiche vorhandene Rahmenbedingungen, welche im Kapitel 2.2.1 thematisiert wurden. Zudem kommen auch politische Auflagen und Rahmenbedingungen für Familien (siehe Kapitel 3.2.3) hinzu. Eltern betrachten diese Richtlinien und Umstände oft als unveränderlich und schwierig zu beeinflussen, was teilweise als Diskriminierung wahrgenommen wird. Dies erfordert eine Anpassung seitens der Familien, die mit Herausforderungen einhergehen können. Die Analyse dieser Kategorie zeigt unerfüllte Erwartungen der Eltern, insbesondere hinsichtlich der Zusammenarbeit mit Professionellen und Einrichtungen sowie strukturelle Rahmenbedingungen, die vom Staat vorgegeben sind. Oft reagieren die Eltern mit Unverständnis und verorten dies als *nicht- nachvollziehbar*.

In der Analyse des Interviews von Greta Ritter fällt zur Kategorie 1 auf, dass sie durch ihre berufliche Tätigkeit einen ausgeprägten Überblick über vorhandene Rahmenbedingungen und Vorgaben in diesem Setting hat. Im Rahmen ihrer Beschäftigung erlebt sie regelmäßig Übergänge und Wechsel von Arbeitsplätzen ihrer Klient*innen mit (vgl. Ritter, S. 12/17-21). Dadurch kann ihr eine hohe Kompetenz bezüglich der Bewältigung von Übergängen zugesprochen werden.

Aufgrund des Vorwissens von Greta, wird auch im Interview einiges über allgemein vorherrschende Rahmenbedingungen gesprochen, was ebenso mit ihrem persönlichen Erleben dieses Prozesses zusammenhängt. Eben genau deswegen, dass sie nicht nur im familiären Kontext, sondern auch im beruflichen mit dieser Thematik konfrontiert ist, ist sie besonders von den Rahmenbedingungen betroffen. Frau Ritter benennt eine Reihe an Missständen, die sich auf derzeitige strukturelle Rahmenbedingungen des Übergangs von der Pflichtschule in die weitere Ausbildung oder Beschäftigung beziehen, sowie auch Rahmenbedingungen, die die Lebenslagen von Familien betreffen. Dennoch kann sie auch einige positive Veränderungen verzeichnen²³. Ein Wechsel von einer in die andere Werkstätte wird von der Interviewten als einfacher zu bewältigen erlebt. Zugleich kommt ein höheres Verständnis und Entgegenkommen von Träger*innen hinzu, sowie eine breitere Angebotslandschaft, was eine höhere Flexibilität ermöglicht (vgl. ebd., S. 12/17-28, S. 14/13-16). Bei der Auswahl einer Werkstätte steht heutzutage mehr im Vordergrund, ob mit der Haltung der Träger*innen übereingestimmt und sich dort wohlfühlt wird (vgl. ebd., S. 14/5-8). Neu sind auch die sogenannten Selbstvertreter*innen Gruppen sowie Werkstätten Räte. Dies wird von der Befragten als Aufwertung für Menschen mit Behinderungen vermerkt (vgl. ebd. S. 15/31-33, S. 16/11). Infolgedessen ist eine neuartige Begegnung auf Augenhöhe möglich (vgl. ebd., S. 16/20-21). Dadurch gibt es eine „klare Regelung [...] oder oder Möglichkeiten für alle“ (ebd., S. 16/26). Erkennbar wird hier, dass die Einführung dieser Gruppen als ein Schritt in Richtung Inklusion wahrgenommen wird. Kritisch sieht es Greta an, dass Menschen mit Behinderungen nicht die Möglichkeit haben, zu sagen „ich will nicht arbeiten gehen“ (ebd., S. 20/40). Diese Möglichkeit zu haben, würde sie als einen Schritt in Richtung Gleichberechtigung ansehen (vgl. ebd./42-43). Ein Wandel hat auch in Hinsicht auf die Bedeutung von Arbeit stattgefunden, da heutzutage eine Werkstatt für Menschen mit Behinderungen viel mehr als Arbeitsplatz ange-

²³ Diese positiven Veränderungen werden in der Kategorie „nicht nachvollziehbare Rahmenbedingungen“ berücksichtigt, da sich in der Analyse gezeigt hat, dass die anderen beiden Elternteile die genannten Punkte von Frau Ritter zum Teil als negativ konnotiert wahrnehmen.

sehen wird (vgl. ebd., S. 13/3-4). Aus der Perspektive der Behindertenrechtskonvention werden Menschen mit Behinderungen als Leistungserbringer*innen betrachtet, die *„hier quasi Arbeit tun – und trotzdem sind sie eingeschränkt sie bekommen nach wie vor Taschengeld“* (ebd., S. 17/46-48). Hier wird eine Ambivalenz sichtbar, da die Betroffenen als Leistungserbringer*innen angesehen werden, dennoch nicht gerecht entlohnt werden. Die Thematik der Bezahlung von Menschen in Werkstätten spielt im Interview eine große Rolle, da Frau Ritter sehr detailliert davon erzählt und ihren Standpunkt dazu darlegt. Greta bringt den Wunsch zum Ausdruck, dass im Rahmen des Ansehens der Arbeit in Werkstätten als *„das ist richtig Arbeit“* (ebd., S. 16/31) nicht nur die Vorgabe eingeführt wird, eine Krankmeldung bringen zu müssen, sondern *„dass alle anderen Attribute die zu einem Job gehören auch wirklich gelebt werden“* (ebd./35-37). Damit werden die vorgegebenen Fehltage angesprochen, für Menschen, die von einem Zahler abhängig sind: Die Betroffenen haben eine *„Beschränkung wie viele Fehltage sie insgesamt (I: mhm) haben dürfen ja“* (ebd., S. 18/1-2). Greta appelliert hier auf eine gerechte Bezahlung, auch für Menschen mit Behinderungen, die in Werkstätten tätig sind. Ein gewisser Fördergeber benennt die Arbeit in Werkstätten immer noch als ‚Beschäftigungstherapie‘ (vgl. ebd., S. 17/21-22). Dadurch ist es für Frau Ritter nachvollziehbar, dass ‚der Zahler‘²⁴ dies nicht als Arbeitsplatz ansieht: *„Das heißt, da, vom Zahler her wird es ja nicht als Arbeitsplatz gesehen logischerweise“* (ebd./22-24). Die Formulierung, dass es für Greta als ‚logisch‘ angesehen wird, verweist darauf, dass bei Fördergebern angesetzt werden muss, damit es auch bei den Zahlenden als ‚richtiger Job‘ angesehen wird. Eine weitere nicht nachvollziehbare Rahmenbedingung ist für Frau Ritter die Unterscheidung in Betrieben am ersten Arbeitsmarkt von Menschen, die ihren ganz normalen Lohn bekommen und Menschen, die

„Dinge leisten, die genauso Angestellte, oder Arbeiterinnen in diesem Betrieben leisten [...] und die bekommen trotzdem nur das Taschengeld, [...], find ich dass ist schon sehr an der Grenze zu ausnutzen von Menschen ja und ähm= ich finde das schon besonders kritisch hinschauen, was das bedeutet, wenn ich in einem Unternehmen bin, wo links die Arbeiten, die nur ihr Taschengeld bekommen [...] da finde ich - also wir haben schon einen Weg vor uns (I: mhm) in diesem Zusammenhang, ja“ (S. 18/50-S. 19/16)

Diese Sequenz zeigt, dass sich Frau Ritter als aktive Teilnehmerin und Mitgestalterin auf dem Weg zur Gleichberechtigung betrachtet. Die Leseart legt nahe, dass dies darin begründet ist, dass die Interviewte sowohl beruflich als auch persönlich in diesem Bereich betroffen ist. In dem Ausschnitt wird mehrmals hervorgehoben, dass sie diese Rahmenbedingung als sehr kri-

²⁴ An dieser Stelle wird von der Interviewten die männliche Formulierung verwendet.

tisch und negativ behaftet ansieht. Auf die Frage, ob sich zu diesem Thema Veränderungen abzeichnen, antwortet Frau Ritter verneinend, da sie es sich mit der aktuellen Regierung in „*keinster Weise vorstellen*“ (ebd., S. 18/9) kann und sie es nicht so empfindet, als ob „*die Behindertenrechtskonvention eine große Rolle spielt*“ (ebd./13-14). Zum Zeitpunkt des Interviews kann sich Greta keine Veränderung vorstellen, dies liegt darin begründet, dass die Behindertenrechtskonvention, so die Befragte, nicht ernst genommen wird. Die Menschen erfahren dadurch Diskriminierung und Benachteiligung. Zusätzlich nimmt Frau Ritter durch die Stärkung der Sonderschulen und der Einführung von Deutschförderklassen einen Rückschritt hinsichtlich Inklusion und stattdessen eine zunehmende Separierung wahr (vgl. ebd., S. 18/26-28).

Im Folgenden wird das Augenmerk auf die Rahmenbedingungen des Übergangs der Tochter Ella gelegt. Für Familie Ritter stehen bei der Suche nach einer neuen Werkstatt meist die Rahmenbedingungen derer im Weg. Dazu zählen die jeweiligen Öffnungszeiten (vgl. ebd., S. 2/1-3), welche sich nicht mit dem Beruf beider Eltern vereinbaren lassen: „*ja also das ist ah finde ich ganz schwierig, dass man darauf Rücksicht nimmt*“ (S. ebd., 21/24-26), oder die Rahmenbedingungen des Fahrtendienstes, welche sich wiederum auf die Werkstattauswahl der Familie auswirkten (vgl. ebd./S. 2/15-18). In der folgenden Sequenz wird das Erleben dieser Rahmenbedingungen und der daraus resultierende, langwierige Übergang nochmals hervorgehoben:

„Und dann hat sich doch relativ lange gezogen, weil die Rahmenbedingungen in Werkstätten - total unterschiedlich sind und zum Teil so ähm von den Uhrzeiten, dass ich nicht gewusst hätte wie ich meine Berufstätigkeit noch fortsetzen soll (I: mhm) ja das find ich schon ein grundsätzliches Thema, das halt in der Öffentlichkeit nicht so sichtbar wird, weil es halt nur sehr wenige Menschen betrifft und die Familien eh mit so vielen Belastungen konfrontiert sind, dass ich das Gefühl habe man kann sich jetzt auch nicht - darum auch noch kümmern, das man sich dafür einsetzt, dass die Betreuungszeit in den Werkstätten sich erweitern“ (S. 2/1-11)

Erkennbar wird hier, dass sich Frau Ritter zu einer Minderheit zählt, welche von Rahmenbedingungen betroffen ist, mit welchen ein Großteil aller Familien nicht konfrontiert werden. Hier wird auch eine Herausforderung mit der Vereinbarung von Berufstätigkeit und Betreuung sichtbar. Unterstrichen wird das Unverständnis mit folgender Aussage: „*Also äh es gibt schon so eigenartige ähm Auflagen, die nicht nachvollziehbar sind*“ (ebd./S. 2/17-18). Greta empfindet es als schwer nachvollziehbar, warum Eltern solche Einschränkungen in ihrem Alltag hinnehmen müssen. Die Auflagen des Fahrtendienstes, wie zum Beispiel der aus-

nahmslose Transport von Ort A nach Ort B bereitet der Familie ebenfalls organisatorische Probleme. Schwierig empfindet sie es beispielsweise auch, wenn mit dem Fahrtendienst der Ankunftszeitpunkt 17:00 abgemacht ist und dieser bereits um halb 5 anruft, dass er da ist: „dann tuts mir herzlich leid und bin ich einfach nicht da, ja“ (ebd., S. 21/15-16). An dieser Stelle wird ersichtlich, dass Greta dem Fahrtendienst nicht entgegenkommen kann und will, da sie selbst Verpflichtungen zu erfüllen hat.

Der vorhin beschriebene langwierige Übergang der Tochter Ella war hauptsächlich auf Schwierigkeiten in der Kommunikation mit dem Fördergeber A zurückzuführen. Das konkrete Problem war, dass Ella schon in der alten Werkstatt gekündigt hat, jedoch noch nicht in der Neuen anfangen durfte (vgl. ebd., S. 3/27-32). Aufgrund dieser besagten Bewilligungsproblematik gab es „ein Loch dazwischen“ (ebd., S. 4/12). Die Mutter empfindet den Übergang als zu lang, was den Einstieg erschwert hat (vgl. ebd., S. 3/37-38). In der aktuellen Einrichtung funktionieren Information und Kommunikation für die Familie vergleichsweise sehr gut (vgl. S. 15/5-6). Bei Familie Ritter kam noch hinzu, dass Ella von den Trägervereinen bei der Suche nach einem neuen Platz sehr genau nach ihren Wünschen und Vorstellungen befragt wurde, was die Entscheidung für eine passende Einrichtung, trotz mancher nicht nachvollziehbarer Rahmenbedingungen, erleichterte (vgl. Ritter, S. 6/35-37). Dieser Punkt ist im Gegensatz zu den anderen zwei Interviewten als positiv erlebt worden. Auf die Frage, wie die Mutter das Ankommen in der neuen Werkstatt erlebt hat, antwortet sie euphorisch: „prinzipiell inhaltlich oder so total super (I: ja) also auch mit dem Vorgespräch und und – mit dem – ja dem sozusagen die Gruppe direkt betrifft oder wie der Ablauf dort sein wird ja das war alles super“ (S. 4/19-22). Dies impliziert, dass es der Mutter wichtig war, umfangreiche Informationen vorab zu bekommen, um sich darauf einstellen zu können.

Zusammengefasst kann aus der Analyse des Interviews von Frau Ritter festgehalten werden, dass ihre *Hoffnung* auf Veränderung eine große Rolle spielt, da dieser Punkt immer wieder im Gespräch hervorgehoben wird (vgl. ebd., S. 18/37). Bezüglich Inklusion erhofft sich die Mutter eine Veränderung, da sie diese zu dem Zeitpunkt nicht sieht. Themenfelder, welche sie damit anspricht, sind: Angleichung der Werkstätten Plätze, weniger Separierung, weniger einschränkende Rahmenbedingungen, keine Ausnutzung indem der selbe Lohn bezahlt wird und nicht nur Taschengeld (vgl. ebd., S. 18/30-34). Frau Ritter hofft im Allgemeinen darauf, dass trotz der „eingeschränkten Rahmenbedingungen“ Veränderungen für Menschen mit Behinderungen eintreten (S. 18/39-40). Bei diesen Themen nimmt sich Frau Ritter als aktive

Teilnehmerin auf dem Weg zur Veränderung wahr. Interessant ist, dass sich die im Interview allgemein beschriebenen Missstände in Hinsicht auf Rahmenbedingungen teilweise in der Analyse bei den anderen beiden Elternteilen zeigt, welche im Folgenden beschrieben werden.

Die von Frau Ritter genannte Begrenzung an Fehltagen für Menschen mit Behinderungen in Einrichtungen, stellt zum Beispiel bei Familie Zweig ein Problem dar. Bella hat laut der Einrichtung eine zu hohe Anzahl an Fehltagen, welche der verstärkten Periode der Tochter verschuldet sind. Die Mutter erzählt „*da haben sie sich aufgeregt, wegen Fehltagen*“ (Zweig, S. 17/9). Demzufolge trifft Thekla die Entscheidung, den Betriebsurlaub der Einrichtung für das Praktikum zu nutzen und dadurch die Fehltag wieder einzuarbeiten. Die Analyse des Interviews von Thekla Zweig hebt insbesondere unerfüllte Erwartungen hervor, die sich auf die Rahmenbedingungen in Bezug auf Einrichtungen, Professionelle, Kommunikation und Informationsfluss, Lehrpläne sowie die Inklusion am Arbeitsmarkt beziehen. Frau Zweig ist mit der Einrichtung, in welcher sich ihre Tochter befindet nicht zufrieden, da sie „*nicht der Meinung*“ ist, dass ihre Tochter „*dort so gut gefördert wird, dass sie sich weiterentwickelt, in meinen Augen hat sie sich – teilweise sogar rückentwickelt*“ (ebd., S. 1/26-29). Weiters fügt sie hinzu: „*es funktioniert halt nicht so wie ich mir das vorstelle*“ (ebd., S. 2/17) und „*meine Begeisterung hält sich zurzeit sehr sehr in Grenzen*“ (ebd., S. 12/11-12). In diesen Sequenzen wird die Enttäuschung und die unerfüllten Erwartungen gegenüber der Arbeit in der Einrichtung sichtbar. Zur derzeitig besuchten Einrichtung äußert die Mutter, dass ihre Erwartungen nicht erfüllt werden, wie sich im nächsten Ausschnitt zeigt. Die Mutter vertritt die Ansicht, dass Bella in der Einrichtung lediglich beschäftigt wird, ohne dabei etwas Neues zu lernen (vgl. S. 14/10-14):

„das ist für mich zwar eine Beschäftigung und es ist notwendig dass das gemacht wird - aber ich bin nicht der Meinung dass dann sie (...) drankommt und= dass das notwendig ist und= äh lernen tut sie da damit halt auch nicht - also es ist kein Fortschritt in dem Sinn (I: Mhm) -- es ist praktisch - es ist notwendig ja - aber das wars dann auch schon“ (S. 14/10-16)

An dieser Stelle kommt wiederholt der Begriff der ‚Beschäftigung‘ zur Sprache, worüber ebenso Frau Ritter im Interview berichtete. Beide Elternteile zeigen eine ablehnende Haltung gegenüber diesem Konzept. Greta äußert Bedenken hinsichtlich der Verwendung des Begriffs der ‚Beschäftigungstherapie‘, da dies Auswirkungen auf die Wahrnehmung und im Zuge dessen auf die Entlohnung haben kann, während Thekla sich negativ auf die Umsetzung der ‚Beschäftigung‘ in Einrichtungen äußert. Dadurch hat sie Bedenken, dass sich Bella rückentwi-

ckelt. Weiters erwähnt die Mutter: *„Bella hat mehr Potenzial als ah -- als dort gefördert wird aber auf was sie sehr wohl aufmerksam gemacht wird in meinen Augen, das sind A ihre Unzulänglichkeiten und B ihre Befindlichkeiten.“* (Zweig, S. 2/18-21) Thekla zeigt in dieser Sequenz Anerkennung des Potenzials ihrer Tochter, was sich durch ihre immer wieder erwähnte bestärkende Rolle als Mutter hervorhebt. Sie würde sich wünschen, dass auch die Betreuer*innen der Einrichtung dies sehen könnten.

Aus diesem Grund betont die Mutter mehrmals, dass sie sich um ein anderes Projekt für Bella umsehen möchte, sobald die Pensionierung ihres Mannes und deren Umzug abgeschlossen ist (vgl. ebd., S. 1/21-26). Frau Zweig hat sich vom Ausbildungszentrum erwartet, dass

„die Bella auf einen Beruf vorbereitet wird – ist das= was in meinen Augen nicht echt stattfindet, weil sie selber nicht der Meinung sind, dass die Bella – Fähigkeiten hat, um das zu machen.“ (S. 9/32-36)

Dies legt nahe, dass nach dem Erleben der Mutter die Fachkräfte nicht dasselbe Potenzial in Bella erkennen, wie sie selbst, weswegen die Tochter auch nicht entsprechend auf einen Beruf vorbereitet wird. Frau Zweig ist dahingehend der Ansicht, dass Bella dies sehr wohl schaffen würde. Ihre Meinung zu den Professionellen ist: *„geben sich meiner Meinung nach deswegen auch keine Mühe“* (S. 10/33-34). Theklas Darstellung des Umgangs mit ihrer Tochter verdeutlicht, dass die Professionellen aufgrund ihres mangelnden Erkennens von Potenzial auch keine Anstrengungen unternehmen würden, ihre Tochter zu fördern. Die Mutter beschreibt, dass sie sich durchaus im Klaren darüber ist, dass die Arbeitswelt keine Rücksicht auf Bella nehmen wird. Dennoch ist sie überzeugt davon, dass es sehr wohl möglich wäre, einen passenden Arbeitsplatz mit den benötigten Rahmenbedingungen zu finden (vgl. S. 10/11-12). Die Bestätigung, dass es funktioniert, bekam die Mutter durch das absolvierte Praktikum der Tochter im Hotel der Großeltern, welches sie ohne Probleme gemeistert hat (vgl. ebd./14-19). Würden folgende Rahmenbedingungen, wie *„ein ihr zugeteiltes Aufgabengebiet, das fix ist“* (ebd./17-18), kein *„Zeitdruck“* (ebd./19) und die Klarheit darüber, *„was sie machen muss“* (ebd./26) vorliegen, wäre ihre Tochter sehr wohl in der Lage, einer Beschäftigung nachzugehen. Es scheitert aber an einer größeren Dimension. Damit möchte sie den Beschäftigten in der Einrichtung nichts unterstellen: *„es ist das System, das so ganz einfach so nicht funktioniert meiner Meinung nach“* (S. 11/30-32). Hier wird angedeutet, dass zuerst das System an sich geändert werden muss, bevor man an den Rahmenbedingungen in den einzelnen Einrichtungen ansetzen kann.

Auch in Hinsicht auf einen Schnuppertag den die Tochter absolvierte, bringt die Mutter ihre Unzufriedenheit zum Ausdruck. Der Verlauf dessen entsprach nicht den Erwartungen von Thekla. Sie hat klare Vorstellungen davon, wie sie sich die Rahmenbedingungen in diesem Bereich vorstellt. Innerhalb einer Stunde Beobachtung von Bella, wurde von einer Betreuerin entschieden, dass diese Tätigkeit nichts für sie ist. Diesbezüglich teilt Frau Zweig ihr persönliches Empfinden: *„Das ist für mich nicht ganz – nicht ganz richtig.“* (S. 14/46-47) Es wurden erneut nicht die Erwartungen der Mutter erfüllt, worauf sie mit Unverständnis reagiert. In der Analyse der Kategorie 2 wird nochmals ein genauerer Blick auf diese Erfahrung geworfen.

Im Vergleich zum vorherigen vorgestellten Interview wird in jenem von Frau Zweig häufig betont, dass sie die Kommunikation und Informationsübermittlung mit Betreuer*innen und weiteren Fachpersonen als herausfordernd empfindet. Exemplarisch werden zwei Sequenzen herangezogen, welche sich auf Gespräche mit Professionellen beziehen: *„die sind – nicht Aussagekräftig- die sind immer schlimmer wie ein Elternsprechtag in der Schule da ist gar nichts“* (S. 15/19-21) *„die hat zwei_ zweideutig geredet [...] es war für mich nicht wirklich befriedigend“* (S. 8/5-17). Der Vergleich mit dem Elternsprechtag in der Schule zeigt, dass dieser auch nicht den Vorstellungen von Thekla entsprach. Die Übermittlung von Informationen entspricht nicht ihren Erwartungen, wodurch die Mutter erneut eine ablehnende Haltung gegenüber den Professionellen einnimmt, da sie diese Vorgehensweise nicht nachvollziehen kann.

Ein Unterschied der Wünsche und Vorstellungen zwischen Frau Ritter und Frau Zweig liegt darin, dass sich Erstere mehr Inklusion und weniger Separierung wünscht und Zweitere eine Aufteilung von Lerngruppen befürworten würde. Dies begründet Thekla folgendermaßen: *„Den einen ist fad, wenns die anderen nicht verstehen und denen anderen ist fad, weil sie es nicht verstehen.“* (Zweig, S. 12/49-S. 13/1) Thekla ist demnach für eine Aufteilung der Lerngruppen und kann in dem Sinne das derzeitige Vorgehen der Einrichtung nicht nachvollziehen. In Bezug darauf fordert die Mutter ebenso einen auf ihre Tochter abgestimmten Lehrplan, da manche Inhalte unzumutbar sind (vgl. S. 12/19-20).

Im Gegensatz zu Frau Ritter bezieht Frau Zweig keine Stellung in Hinsicht auf Probleme mit dem Fahrtendienst, da dieser nicht in Anspruch genommen wird. Unerwähnt bleibt auch die Entlohnung durch die Einrichtung der Tochter. Zusammengefasst beschränken sich die Wünsche der Mutter darauf, eine neue Einrichtung zu finden, wo das Potenzial der Tochter aner-

kannt wird und die Rahmenbedingungen ihren Vorstellungen entsprechen. In diesem Aspekt möchte sie nach Abschluss der innerfamiliären ‚Umbruchszeit‘ aktiv für ihre Tochter werden.

Ungleich Frau Ritter zeigt das Gespräch mit Manuela Spiel, dass ihr Überblick über bestehende Angebote und Abläufe in diesem Setting begrenzt ist. Oftmals wird auf Fragen der Interviewerin mit: *„das weiß ich nicht“* (Spiel (1), S. 13/24, S. 17/37, Spiel (2), S. 8/38, S. 12/17-18, S. 15/46) geantwortet. Dieses identifizierte Unwissen stellt sich für Manuela in Hinsicht auf die Nachvollziehbarkeit von vorhandenen Rahmenbedingungen als herausfordernd dar. Zudem kommen schlechte Erfahrungen in der Kooperation mit Professionellen hinzu, welche sich auf die Entwicklung von Nico, ihrem Sohn, auswirkten. Eine Psychologin entschied beispielsweise, dass Nico seine Musiktherapie abbrechen sollte, da sie feststellte, dass die Mutter eher eine Elternberatung benötigte (vgl. Spiel (1), S. 6/26-27). Manuela verzeichnet dies als unverständlich, da ihr Sohn dringend auf diese Therapie angewiesen war und sie dadurch drei Jahre verloren haben (vgl. ebd./25). Sie betrachtet diese verlorene Zeit auch im Hinblick darauf, dass ihr Sohn nicht mit sechs Jahren in die Schule hätte gehen sollen, da er noch mehr zu Hause für seine Entwicklung gebraucht hätte (vgl. Spiel (1), S. 6/17-19).

Die Mutter stand auch vor dem Problem von leeren Versprechungen durch die Pflichtschule A. Ihr wurde versichert, dass ihrem Sohn dort eine Lehrstelle vermittelt werden würde *„was nicht geschehen ist“* (Spiel (1), S. 17/21). Diese Erwartungen wurden enttäuscht, da ihm trotz eines Aufenthaltes von zwei bis drei Jahren immer noch keine Lehrstelle vermittelt wurde (vgl. Spiel (1), 16-18). Frau Spiel empfindet es als belastend, dass sie als alleinerziehende Mutter, die arbeiten gehen muss, auch noch dafür verantwortlich sein soll, einen Praktikumsplatz für ihren Sohn zu finden. Sie vertritt die Ansicht, dass für diese Aufgaben die Pflichtschule A zuständig ist, weswegen diese sich auch darum kümmern sollten:

„wieso sollen wir eine Lehr- a:: Praktikumsplatz suchen? Die sind dafür da. Das ist meine Meinung, in dieser Pflichtschule A [...]Die sind ja dafür da, sind ja Kinder mit besonderen Bedürfnissen, wie, ich meine, wenn du arbeiten gehst, und dann sollst du noch einen Praktikumsplatz auch noch suchen, das finde ich nicht o.k. Das ist zu viel.“ (Spiel (1), S. 18/27-34)

Hierbei wird, ähnlich wie bei Greta Ritter, eine Herausforderung bei der Vereinbarkeit von Beruf und Betreuung deutlich. Manuela betrachtet es nicht als ihre Aufgabe, einen Praktikumsplatz für ihren Sohn zu organisieren, da dafür ein Unterstützungssystem vorhanden sein sollte, das die Mutter entlastet. Trotzdem bleibt ihr in dieser Situation keine andere Wahl, als widerwillig eine aktive Rolle zu übernehmen und diese Aufgabe selbst zu erfüllen. Auch die

Suche nach einer Beschäftigung für Nico gestaltete sich für die Familie schwierig. Dabei stellt Manuela im Interview einen Vergleich zwischen Jugendlichen mit und ohne Behinderungen her:

„Nein, (I: oder nicht) nein, nein. Es ist wirklich schwierig. (I: mhm) Wirklich schwierig. --- Ich mein wenn du sogar ein normales Kind hast, -- ist es schwierig. (I: Mhm) Aber da kannst du einfacher suchen, leichter herumfragen, ne (I: mhm) -- Naja, werden wir schauen.“ (Spiel (2), S. 11/25-29)

Diese Sequenz impliziert eine Abgrenzung zu ‚normalen‘ Kindern und hebt die zusätzlichen Herausforderungen für Familien mit einem Kind mit Behinderung hervor. Die Lesart legt nahe, dass die Mutter in ihrem Fall nicht weiß, wohin sie sich wenden kann, um die benötigte Unterstützung in diesem Prozess zu bekommen. Im weiteren Verlauf des Interviews, wird erneut eine ähnliche Aussage getätigt:

„Ja, ich mein – klar - ich mein jetzt ist er zwanzig ähm je_ jetzt bekommt er keine Lehre mehr mit überhaupt so so einer - so ein mit Behinderung, ne? ((klingeln o.ä) Ein anderer - zwanzig Jähriger, wenn er dahinter ist, kann schon eine Lehre machen, aber (...) mein Bub ist halt ein bisschen anders, ne (I: Mhm) -- und lernt halt auch schwieriger, ne? (I: Mhm) (räuspern) Da ist er eh brav und eben tut eh --aber das ist ni_ nicht die Welt, ne.“ (Spiel (2), S. 14, 8-15)“

Frau Spiel hat angesichts von Nicos Alter die Hoffnung auf eine Lehrstelle aufgegeben und empfindet sich als machtlos gegenüber den bestehenden Rahmenbedingungen. Manuela begründet das Aufgeben der Hoffnung, dass ihr Sohn eine Lehrstelle finden wird, mit seiner Behinderung.

Zur Analyse der Kategorie 1 lassen sich einige Gegensätze zwischen Frau Ritter und Frau Spiel feststellen. Aspekte, welche Frau Ritter positiv hervorhebt und Veränderungen feststellt, erlebt Frau Spiel als ausschließlich negativ und nicht nachvollziehbar. Frau Ritter bemerkt, eine Veränderung in Hinsicht darauf, dass die Jugendlichen sehr genau befragt werden, was ihre Wünsche und Vorstellungen sind in Hinsicht auf ihre zukünftige Tätigkeit. Frau Spiel erwidert jedoch mit ihren eigenen Erfahrungen, indem sie darauf hinweist, dass ihr Sohn mehrmals für ihn unpassende Praktika absolvieren musste. Manuela vertritt die Ansicht, dass es die Aufgabe der Professionellen ist, die Wünsche der Kinder zu erkunden *„weil die haben angeblich nicht gewusst, dass der Nico das nicht gerne macht. Blödsinn“* (Spiel (1), S. 15/4-6). In dieser Sequenz äußert Manuela Unverständnis über die Äußerungen der Professionellen und empfindet sie als unglaubwürdig. Sie hofft stattdessen auf eine stärkere Berücksichtigung der Bedürfnisse der Jugendlichen und darauf, dass entsprechend gehandelt wird. *„Ich finde,*

da sollten sie ein bisschen mehr Einfühlungsvermögen haben, und etwas anders suchen für die stattdessen, na.“ (Spiel (1), S. 15/11-13) Frau Spiel äußert hier ihre Wünsche und Erwartungen. Wie Frau Zweig empfindet auch Frau Spiel, dass sich die Professionellen nicht ausreichend für das Wohl ihres Kindes einsetzen. Dies liegt auch daran, dass sie nicht verstehen kann, weshalb ihr Sohn in einen Betrieb versetzt wurde, der eine schlechte öffentliche Verkehrsanbindung hat, obwohl bekannt war, dass es ihm weder möglich ist mit dem Rad, noch mit dem Auto zu fahren: *„das= war nicht okay weil ich mein die wissen der hat kein Fahrzeug und er wird auch nie eines haben“* (Spiel (2), S. 18/2-3). In den Augen der Mutter wurde hier vorsätzlich gehandelt und keine Rücksicht genommen. Zusätzlich dazu muss Nico manchmal im Betrieb bleiben, bis keine Busse mehr fahren. Ihre Erwartungen dazu äußert sie folgendermaßen: *„un=d da müssen's halt schauen, -die Zeit so einteilen, dass er – wieder heimkommt, na?“* (Spiel (2), S. 5/19-20) Manuela fordert eine Anpassung der Arbeitszeiten an ihren Sohn und reagiert mit Unverständnis auf die Handhabung im Betrieb. In der vorigen Sequenz bezieht sich die Mutter darauf, dass sie ihn einmal vom Betrieb abholen musste, obwohl sie Nachtblind ist: *„ich bin Nachtblind, ich kann n=_ normalerweise fahr ich in der Nacht nicht, - (I: Mhm) (P/ 1sec.) --- hab' ihn ja holen müssen - (I: Mhm) (P/ 1sec.) - Ja das ist schon blöd“* (Spiel (2), S. 5/16-19). Nico wurde auch ohne dem Wissen der Mutter als Hilfsarbeiter angestellt. Die Mutter war der Annahme, dass er in dem Betrieb eine Lehre absolvieren kann: *„Na (umgs.) das da sind wir irgendwie überrumpelt worden.“* (Spiel (2), S. 3/35-36) Die Situation kam demnach für beide überraschend und sie akzeptieren die Gegebenheit. Es zeigt sich auch hier erneut, dass in der Situation zu wenig Kommunikation zwischen der Mutter und den Professionellen stattgefunden hat. Erst auf Nachfrage wurde Manuela erklärt, dass eine teilqualifizierte Lehre mit einer Hilfsarbeit gleichzusetzen ist (vgl. Spiel (2), S. 3/37-40).

In einem Punkt stimmen Frau Ritter und Frau Spiel überein: Beide nehmen eine Ausnutzung von Jugendlichen mit Behinderungen wahr, insbesondere hinsichtlich der Entlohnung und Art der Tätigkeit (vgl. Spiel (1), S. 14/3 & 10, Spiel (2), S. 2/15). Dies wird in folgendem Interviewausschnitt von Manuela deutlich:

„Nur weils Arbeiter gebraucht haben. Die haben ja nichts bekommen bezahlt bekommen für das. (P/3sec.) Das war nicht okay (I:mhm) In meinen Augen (P/4sec.) Ich finde da sind sie nur ausgenutzt worden (I: Mhm) –(hustet) Also nicht dass sie schauen wegen Arbeit_ Arbeitsbeschaffung, nein – dass die – Jugendlichen auch eine Arbeit bekommen, das war nur, dass die den Dreck wegräumen (I: mhm) Günstige Arbeitskraft.“ (Spiel (2), S. 16/30-38)

Hier wird deutlich, dass Manuela die Tätigkeit sowohl als unbedeutend ansieht, als auch eine Ausnutzung der Jugendlichen als günstige Arbeitskräfte. Zusammenfassend lässt sich aus dem Interview von Frau Spiel festhalten, dass viele Rahmenbedingungen für die Mutter aufgrund mangelnder Kommunikation nicht nachvollziehbar sind. Zusätzlich hat sie Erwartungen, die oft nicht erfüllt werden. Als alleinerziehende Mutter zeigt sich, dass sie in mehreren Bereichen überfordert ist und einen höheren Bedarf an Unterstützung bei der Suche nach Praktika oder Beschäftigungsmöglichkeiten für ihren Sohn hat. Da sie diese Unterstützung jedoch oft nicht in dem Maße erhält, wie sie es sich wünscht, übernimmt sie diese Aufgaben trotz der eigenen Überlastung.

Der Interviewvergleich zeigt, dass alle drei Elternteile ähnliche Herausforderungen bezüglich der Umgangsweise und Beschäftigung ihrer Jugendlichen in ihren jeweiligen Einrichtungen oder Beschäftigungsverhältnissen haben. Zur Kategorie 1 kann festgehalten werden, dass jede Familie Herausforderungen mit unterschiedlichsten Rahmenbedingungen hat. Die mangelnde Kommunikation ist meist der Grund dafür, dass diese Rahmenbedingungen für die Eltern nicht nachvollziehbar sind. Darüber hinaus übernehmen die Eltern oft aktiv Aufgaben, für die sie sich nicht verantwortlich fühlen, oder schlüpfen in die Rolle der Akteurinnen, indem sie beispielsweise eine neue Einrichtung suchen, wo die Rahmenbedingungen mehr ihren Vorstellungen entsprechen. Die nächste Kategorie beschäftigt sich mit der Einflussnahme von innerfamiliären und strukturellen Ressourcen auf den Übergangsprozess.

Kategorie 2: Einflussnahme innerfamiliärer und struktureller Ressourcen

„Es fehlen die Ressourcen und – Geld.“ (Zweig, S. 11/36)

Die zweite Kategorie der ‚Einflussnahme innerfamiliärer und struktureller Ressourcen‘ befasst sich mit der Auswirkung von externen und innerfamiliären Ressourcen auf das Erleben der befragten Elternteile. Diese Ressourcen umfassen staatliche finanzielle Unterstützung, institutionelle Einrichtungen sowie im familiären Kontext vorhandene Ressourcen. Es werden sowohl gegebene als auch benötigte Ressourcen in die Analyse einbezogen. Die Verfügbarkeit dieser Ressourcen beeinflusst maßgeblich das Erleben der Eltern, insbesondere in Bezug auf den Übergang ihres Kindes mit Behinderung von der Pflichtschule in die weitere Ausbildung oder Beschäftigung. Diese Aspekte, die sowohl strukturell als auch systemisch wirken, haben Auswirkungen auf die Bewältigung des Übergangs und das Erleben der Eltern.

Im Interview mit Frau Ritter lassen sich sowohl fehlende als auch vorhandene Ressourcen innerhalb der Familie sowie auf struktureller Ebene identifizieren. Besonders hervorgehoben wird das Vorwissen der Mutter, das für die Familie eine wertvolle Ressource darstellt. Greta weiß, an wen sie sich wenden muss, um benötigte Unterstützung oder Informationen zu erhalten. Die Bewältigung des Überganges wird dadurch, im Gegensatz zu den anderen Befragten, als ‚einfacher‘ erlebt: *„ich habe ja eben schon lange mit diesem Thema zu tun [...] dadurch habe ich wirklich relativ viel Übung im - Platz suchen, Platz wechseln“* (Ritter, S. 12/15-21). Greta nimmt hier die Rolle der Expertin im Prozess des Überganges der Tochter ein. Die Untermauerung mit dem Wort ‚wirklich‘ hebt das Ausmaß ihres Wissens bezüglich stattfindender Abläufe hervor.

Eine aus dem Interview festgestellte fehlende Ressource ist die Zeit. Dieser Aspekt taucht im Gespräch immer wieder auf: *„dass wir halt oft die Zeit nicht haben weil ich ja, ahm, wenn sie nirgends ist ähm brauche ich irgendjemanden, der sie betreut ja“* (ebd., S. 19/27-29). Die Mutter äußert in dieser Sequenz ein Bewusstsein dafür, dass sie auf Unterstützung in Hinsicht von Betreuung ihrer Tochter abhängig ist. Die Familie hat aktiv gehandelt und eine Freizeitassistenz gesucht, die sie bereits seit mehr als zehn Jahren unterstützt und in vielen Situationen zur Seite steht (vgl. ebd., S. 8/9-10):

„Nein sondern die Ella hat immer schon, die hat immer schon (I: ok) seit vielen, vielen, vielen Jahren eben eine Freizeitassistentin eben die gleiche ((lacht)). [...]. Und das ist natürlich was ganz Tolles, weil die kennen sich eben schon ewig (I: mhm) ja und ähm ja das war halt also hat so, deckt halt immer verschiedene Bereiche ab. Früher war es eher so am Wochenende Unternehmungen machen gemeinsam, dann geht die Ella zu fixen Freizeitaktivitäten, die sie in Gruppen macht zu bringen oder zu holen (I: mhm) oder zu Therapien zu bringen und zu holen. Das war auch immer wieder Thema und jetzt ist es hauptsächlich dass sie eben nach der Werkstatt zu ihr fährt (I: mhm) und dann eben von ihr gebracht wird später (I: ok). Weil wir sonst einfach niemand von uns daheim ist, weil wir eben die jüngeren Kinder holen müssen oder (I: mhm) ähm von von den Arbeitszeiten einfach nicht schaffen schon so früh (I: mhm) schon zu Hause zu sein, genau (I: mhm).“ (ebd., S. 8/5-28)

Die Formulierung, dass dadurch ‚verschiedene Bereiche‘ abgedeckt werden, zeigt, dass eine umfassende Entlastung der Familie durch die unterstützende Ressource in Form der Freizeitassistenz stattfindet. Eine innerfamiliäre Ressource stellt auch die Schwester von Ella dar, da sie gelegentlich die Betreuung bei Ausflügen übernimmt *„wo ein bisschen mehr Begleitung notwendig ist“* (ebd., S. 9/31-32) und sie auch auf freundschaftlicher Basis etwas unterneh-

men. Auch Ellas Großeltern werden von Greta hinsichtlich innerfamiliärer Ressourcen durch Betreuung erwähnt und geschätzt (vgl. ebd., S. 2/21, S. 4/50).

Die Fähigkeit der Jugendlichen zur Selbstständigkeit in bestimmten Bereichen wird ebenfalls als eine innerfamiliäre Ressource betrachtet. In den Erzählungen von Frau Ritter geht hervor, dass Ella manche Angelegenheiten, wie zum Beispiel die Kündigung in der alten Werkstatt, selbst in die Hand nimmt (vgl. ebd., S. 1/41-42). Dadurch übernimmt die Tochter eine aktive Rolle und trifft eigenständig Entscheidungen für ihre Bedürfnisse (vgl. ebd., S. 1/39-40). Ella ist in Stadt A sehr gut vernetzt, was der Familie zusätzlich bei der Wahl einer neuen Werkstatt behilflich ist (vgl. ebd., S. 11/3-5). Sie kennt, laut der Befragten, beinahe in jeder Einrichtung der Stadt A Personen und formuliert auch den Anspruch, dass sie in ihrer neuen Werkstatt gerne jemanden kennen möchte (vgl. ebd., S. 11/3-5). Durch die Möglichkeit, ihre eigenen Wünsche zu formulieren, fällt die Entscheidung von den Eltern ab: *„und ja das war glaub ich am aller hilfreichsten“* (ebd., S. 11/9-10).

Frau Ritter beschreibt, dass Familien mit einem Kind mit Behinderung mit *„vielen Belastungen konfrontiert sind“* (ebd., S. 2/8) und sie sich nicht auch noch dafür einsetzen können, dass die *„Betreuungszeit in den Werkstätten sich erweitern“* (ebd., S. 2/11). In Anbetracht anderer Belastungen verfügen Familien somit über zu wenige Ressourcen, um sich mit solchen Themen zusätzlich zu beschäftigen. Dies wird vor allem im späteren Verlauf dieser Kategorie im Interview von Frau Spiel ersichtlich. Weiters gibt Greta an, dass sich diese Rahmenbedingungen rückwirkend bei der beruflichen Beschäftigung der Eltern auswirken, was sich wiederum auch an finanziellen Ressourcen der Familien zeigen kann. In Hinblick auf staatlich finanzielle Ressourcen erwähnt Frau Ritter, dass das Erwachsenenschutzgesetz laut der Regierung nicht finanzierbar ist und deshalb der Plan gewesen wäre, die Umsetzung hinauszuschieben. (vgl. ebd., S. 18/15-19). Demgegenüber zeigt Greta ein Unverständnis.

Zusammengefasst lässt sich festhalten, dass Familie Ritter gut mit verfügbaren Ressourcen ausgestattet ist, um mit den Herausforderungen umzugehen. Sie gehen aktiv auf Zeitprobleme ein, indem sie eine Werkstatt auswählen, die sich mit ihrem Zeitplan vereinbaren lässt. Außerdem haben sie bewusst eine Freizeitassistenz eingestellt, die ihnen in vielen Bereichen hilft und somit zur Entlastung der Familie beiträgt.

Auch bei Familie Zweig steht die zeitliche Ressource im Fokus. Im Gegensatz zu Frau Ritter, die im Interview über permanente Probleme mit der Verfügbarkeit zeitlicher Ressourcen

spricht, wird im Gespräch mit Frau Zweig deutlich, dass dies bei ihr als ein temporärer Zustand beschrieben wird. *„Ich hab aber momentan keine Ressourcen, dass ich selber schau, ob ich wo anders einen Praktikumsplatz finde“* (Zweig, S. 16/43-45). Die Formulierung, dass ‚momentan‘ keine Ressourcen zur Verfügung stehen, verdeutlicht diese vorübergehende Situation. Geschuldet ist dies dem Umzug der Familie sowie der bevorstehenden Pensionierung des Vaters. *„In dem Moment wo [...] i wieder Ressourcen hab, möchte i mi umschaun um irgend a anderes Projekt, wo die Bella mitmachen kann.“* (ebd., S. 1/21-26) Während dieses Prozesses übernimmt die Mutter aktiv die Verantwortung, eine neue Möglichkeit für ihre Tochter zu schaffen, nachdem der vorübergehende Engpass an zeitlichen Ressourcen überwunden ist. Die Unzufriedenheit mit der besuchten Einrichtung wurde in Kategorie 1 der ‚nicht Nachvollziehbarkeit‘ dargestellt. Relevant für diese Kategorie sind die in der Einrichtung vorhandenen Ressourcen, da diese der Grund dafür sind, dass die Mutter wechseln möchte. Identifiziert wurden dabei zeitliche, finanzielle und personelle Ressourcenengpässe der Einrichtung, was exemplarisch an folgender Sequenz dargestellt wird: *„Es fehlen die Ressourcen und – Geld.“* (ebd., S. 11/36). Die Einrichtung kann aufgrund dieser fehlenden Ressourcen nicht den Erwartungen der Mutter gerecht werden, die darauf abzielen, das Potenzial ihrer Tochter zu fördern, anstatt sie nur zu betreuen. Dies hat Auswirkungen auf die Entwicklung der Tochter, da sie nicht die angemessene Förderung erhält, wie Thekla betont. Mit ihrer Unzufriedenheit spricht sie nicht direkt die in der Einrichtung tätigen Betreuer*innen an: *„i mecht jetzt ned sagen, dass die Leute dort vorsätzlich Sachen schlecht machen oderso, es fehlen ihnen auch die Ressourcen und es funktioniert halt nicht so wie ich mir das vorstelle“* (ebd., S. 2/14-17). In dieser Sequenz wird ein Verständnis gegenüber den Betreuer*innen sichtbar, was dennoch nicht die Tatsache ändert, dass die Mutter mit dem Umstand unzufrieden ist.

Die mangelnde Verfügbarkeit zeitlicher Ressourcen in der Einrichtung zeigt sich beispielhaft am Schnuppertag der Tochter, der bereits in Kategorie 1 erwähnt wurde. Dort nahm sich die Betreuerin nur eine Stunde Zeit, um zu entscheiden, ob dieser Beruf für Bella geeignet sein könnte (vgl. ebd., S. 14/32-33).

„also wenn die Zeit hat dort einen Vormittag zum - zuschauen und vielleicht aufgefordert wird ein Spiel zu holen, oder sie kann selber spielen, dann werden die Kinder zu ihr kommen, da wird eine Interaktion entstehen aber nach einer Stunde und dann sagen, das wird nichts, Experiment gescheitert --- also wie gesagt das ist --- das ist für mich nicht ganz -- nicht ganz richtig“ (ebd., S. 14/40-47)

Dies impliziert, dass für die Mutter der Ablauf des Schnuppertages nicht zufriedenstellend war. Sie erklärt sie Umstände damit, dass es an ausreichenden Ressourcen der Einrichtung fehlte, um den Ablauf anders zu gestalten. Weiters berichtet Thekla, dass sich der Mangel an zeitlichen Ressourcen auch auf die Interaktion der Betreuer*innen mit den Jugendlichen auswirkt. Es wird, so Frau Zweig, nicht darauf geachtet, wie gegebene Aufgaben erledigt werden. Thekla zeigt Unsicherheit hinsichtlich der Ursache dieser Tatsache:

„ich weiß nicht aus welchen Gründen, entweder weil sie glauben sie kanns nicht besser oder weils keine Zeit haben das so quasi= zu kontrollieren - ich weiß es nicht. Oder weil sie zufrieden sind mit dem weil Hauptsache sie macht es und - die Zeit ist vorbei das ist momentan ehrlich gesagt meine_ meine Meinung weil sie mit so vielen anderen Sachen beschäftigt sind - und sich freuen wenn sie keine Dummheiten machen“ (ebd., S. 13/47-S. 14/4)

In diesem Abschnitt wird erneut deutlich, dass zeitliche und personelle Engpässe eine Rolle spielen, was sich unmittelbar auf das negativ konnotierte Erleben der Mutter auswirkt. Ein weiterer Unterschied zwischen Frau Ritter und Frau Zweig zeigt sich in Bezug auf die bereitgestellten Informationen aus den Einrichtungen sowie die Kommunikation. Auf die Frage der Interviewerin, wie sich die Kooperation zwischen der Einrichtung und der Mutter gestaltet, antwortet sie: *„Die funktioniert nicht wirklich, die Informationen sind eher spärlich“* (ebd., S. 15/3-4) weiters fügt sie hinzu: *„es kommt nichts nach Hause, was dort gemacht wird, was sie gerade machen. Genau genommen erfahre ich nichts“* (ebd., S. 15/14-16). Die Lesart legt nahe, dass für die Mutter bei einer ‚guten Kooperation‘ die Weitergabe von Informationen und eine adäquate Kommunikation ausschlaggebend ist. Die Verfügbarkeit von Informationen als Ressource stellt in diesem Zusammenhang einen Aspekt dar, den Frau Zweig gerne nutzen würde, jedoch aufgrund des Vorgehens in der Einrichtung nicht gewährleistet ist. Die bereits erwähnten fehlenden personellen Ressourcen werden von Frau Zweig betont, die der Ansicht ist, dass in der Einrichtung, in der sich ihre Tochter befindet, zu wenig Personal zur Verfügung steht, *„um das herauszuholen was möglich ist“* (S. 17/34-35). Um das volle Potenzial von Bella auszuschöpfen, bedarf es eines geeigneten Rahmens. Ihren Lösungsvorschlag formuliert sie folgendermaßen: *„weil sie einfach zu wenig Leute_ wenn sie mehr Leute hätten, die sich intensiver beschäftigen könnten, ginge es wahrscheinlich auch leichter“*. (ebd., S. 11/25-28). Dies hofft Frau Zweig in einer anderen Einrichtung vorzufinden.

Unerwähnt bleibt im Interview mit Thekla, ob die Familie durch Verwandtschaft bei der Betreuung von Bella unterstützt wird. Dies stellte sich im Gespräch mit Frau Ritter als bedeutende Ressource heraus. Zusammengefasst möchte Frau Zweig die bestmögliche Förderung für

ihrer Tochter bereitstellen, solange sie noch die Möglichkeit dazu hat. Die Erwartungen der Mutter können innerhalb der zum Zeitpunkt des Interviews besuchten Einrichtung nicht erfüllt werden, da diese zu wenige verfügbare Ressourcen bereitstellen: *„es funktioniert halt nicht so, wie ich mir das vorstelle“* (ebd., S. 2/17).

Den stärksten Kontrast zu Greta Ritters Rolle als Expertin des Überganges ihrer Tochter zeigt sich im Interview von Manuela Spiel. Frau Spiel zeigt, wie bereits in Kategorie 1 beschreiben, eine begrenzte Kenntnis über vorhandene Abläufe, Angebote und Unterstützungsmöglichkeiten, sowohl für sich selbst als auch für ihren Sohn. Diese Unkenntnis führt dazu, dass sie sich in ihrer Rolle als Mutter allein gelassen fühlt und nur wenig bis gar keine Unterstützung erfährt (vgl. Spiel (1), S. 1/39, S. 5/33-34, Spiel (2), S. 12/2-6, S. 13/37). Frau Spiel bringt in die Erzählung ein:

„Nein – da gibt’s leider niemanden, der etwas sagen kann (I: Mhm) das sollst du anpacken (I: Mhm) da brauchst du Unterstützung das nutzt alles nichts (I: Mhm) - - Wenn du nicht weißt wohin. -- Und selber recher_ ich bin schon selber eh sch_ ich schaff das einfach nicht mehr, dass ich selber - schau was kann ich wo holen“ (Spiel (2), S. 17/2-8)

Manuela betrachtet sich als alleinige Verantwortungsträgerin im Prozess des Überganges ihres Sohnes. Sie erkennt jedoch, dass diese Rolle eine Überforderung für sie darstellt und dass sie Unterstützung benötigt. Die Verwendung des Ausdrucks sie schafft es ‚nicht mehr‘ legt nahe, dass es eine Veränderung gegeben hat und sie möglicherweise zuvor über mehr Ressourcen verfügte. Im Verlauf der Erzählung wird immer wieder deutlich, dass Manuela nur wenig bis gar keine Unterstützung erfahren hat:

I: *„Du hast vorher gesagt: o.k. a.: das Thema helfen kurz angesprochen. Wer, würdest du sagen, hat, war da sehr unterstützend auf diesem Weg?“*

Frau Spiel: *„[...] alleine, also wir haben niemanden gehabt“* (Spiel (1), S. 9/37-41)

Innerhalb der Familie kann Manuela ebenfalls kaum auf Unterstützung zurückgreifen: *„Wenn’s niemanden hast, keine Großeltern, niemand, das ist (.) schwierig. (2)“* (ebd., S. 10/32-35). Die große Schwester hat aufgrund ihrer beruflichen Tätigkeit keine Ressourcen, um die Mutter und Nico zu unterstützen (vgl. ebd., S. 10/21-22). Auch, wenn Manuela in der vorigen Sequenz erwähnt, dass sie ‚niemand‘ hat, kommt im Interview hervor, dass ihr Bruder in gewissen Aspekten eine unterstützende Funktion übernimmt, indem er Nico Dinge beibringt, für jene Manuela *„schon die Geduld verloren“* (ebd., S. 9/45-46) hat. *„Aber er hat es geschafft.“* (ebd./46) Weiters nimmt Manuela an, dass sie in ihrer Funktion als Mutter nicht

hinreichend für ihren Sohn war. Sie reflektiert: „*Ja, eine männliche Vaterfigur hat ihm gefehlt.*“ (ebd., S. 9/47) Das ‚Fehlen‘ einer Vaterfigur ist in der Lesart eine fehlende Ressource innerhalb des Familiensystems.

Im Gegensatz zu Migrant*innen, die laut Manuela über ein umfassenderes Wissen bezüglich Unterstützung verfügen, empfindet sich Manuela in ihrer Situation hinsichtlich der Unterstützung als benachteiligt: „*Die haben mehr Kontaktmöglichkeiten -- da wird gesagt da da da da und wenn du alleine bist, -- hast du keine Chance (I: Mhm) Da wird viel mehr unterstützt bei den anderen.*“ (Spiel (2), S. 13/22-25) Zusätzlich zum Unterschied zwischen der Situation einer Mutter eines Jugendlichen mit Behinderung und jener von Migrant*innen, beeinflusst auch die Tatsache, dass sie alleinerziehend ist, die verfügbaren Unterstützungsmöglichkeiten und Informationen für Frau Spiel.

Wie auch in der Analyse der anderen beiden Interviews, stellt ebenso hier der Faktor der Zeit eine tragende Rolle. Auf die Frage der Interviewerin, was sich ändern müsste, damit es andere Eltern einfacher haben in der Zukunft, antwortet Manuela: „*Pah. (5) Ich weiß nicht, es halt alles so eine schnelllebige Zeit. Keiner hat Zeit.*“ (Spiel (1), S. 16//29-30) Diese Sequenz bezieht sich auch auf den Austausch mit anderen Eltern, welcher als bedeutende Ressource verstanden wird. Für einen gelingenden Übergang wäre es für Manuela wichtig, mehr Zeit zur Verfügung zu haben, um sich mit Eltern, die sich in derselben Situation befinden, zu treffen und Erfahrungen auszutauschen: „*Es ist schwierig die Zeiten zu verbinden. Mehr Zeit. Dass man nicht so viel arbeiten muss, oder, ja mehr Zeit brauchst du, ja.*“ (ebd./32-34) Dieser Austausch könnte Frau Spiel auch dabei helfen, an mehr Informationen zu gelangen, Erlebnisse zu teilen und gegenseitige Unterstützung zu erfahren. Manuelas Zeitmangel ist so gravierend, dass sie angibt, keine Zeit für Recherchen zu haben (vgl. Spiel (2), S. 12/46-49). Diese Belastung manifestiert sich in Form von Überforderung und Erschöpfung: „*ich habe keine Zeit – ich bin zu müde*“ (ebd., S. 16/37-38).

Im Gespräch mit Manuela wird beim Thema des teilbetreutem Wohnen deutlich, dass es an institutionellen Ressourcen mangelt. Die Mutter beschreibt, dass es mehr Menschen mit Behinderungen, als vorhandene Plätze gibt. Es wäre ihr ein Anliegen, ihren Sohn in solch einer Wohnform unterzubringen, um seine Selbstständigkeit zu fördern (vgl. ebd., S. 9/2-7). Sie führt aus:

„*und die eine hätt‘ mich interessiert, ich glaub‘ das war im Bezirk B, -- weil die kriegen (umgs. für bekommen) ja eine Wohnung – dort – eine Wohnung (P/1sec.)*“

(hustet) u=nd – zur Verfügung auf zwei Jahre – und da wird immer nachgeschaut, na (umgs.) wird geholfen mit mit mit den – Geld mit Einkauf und und Ärzte (I: Mhm) alles, alles in einem und Wohnung putzen – ja und das hört sich gut an und dann kriegt (umgs. für bekommen) er eine Wohnung, (P/1sec.) – weiß nicht von Gemeinde Stadt A oder so keine Ahnung. – (I: Mhm) – Das hat sich so gut angehört, aber die haben nichts frei.“ (ebd., S. 8/40-S. 9/2)

Die Mutter zeigt sich begeistert von dem Angebot, da es sich sowohl für sie als auch für ihren Sohn als entlastend und unterstützend auswirken würde. Jedoch fehlen die Ressourcen, um diesen Wunsch umzusetzen. Manuela betont, dass das Warten auf einen freien Platz Jahre dauern kann (vgl. ebd., S. 7/6-8).

Betreffend therapeutischer Maßnahmen spielen für Frau Spiel als alleinerziehende Mutter staatliche Förderungen eine große Rolle, um ihren Sohn die benötigten Maßnahmen zur Verfügung stellen zu können. Manuela beschreibt, dass sie es sich persönlich nicht leisten konnte, ihn langfristig für die Reittherapie anzumelden. *„habe mir das nicht leisten können, dass ich ihm privat [...] die Reittherapie zahle. Einmal zehn Stunden, zehnmal habe ich eh mit meinem Geld gezahlt, na, und die Krankenkasse hat nichts draufgegeben.“* (Spiel (1), S. 7/9-13). Die Mutter war zu dem Zeitpunkt auch ‚nur‘ Teilzeit arbeiten, da es sich mit der Betreuung ihres Sohnes nicht anders vereinbaren ließ (vgl. ebd., S. 7/11-16). Aufgrund des Mangels an finanzieller Unterstützung sah sich Manuela gezwungen, die Therapie abubrechen, die nach ihrer Einschätzung für Nico äußerst hilfreich gewesen wäre. Dies lässt darauf schließen, dass alleinerziehende Mütter in dieser Situation allein für die Kosten der notwendigen Therapie aufkommen müssen. Aus dem Gespräch mit Frau Spiel kann zu dieser Kategorie festgehalten werden, dass es ihr an einem Unterstützungsnetz, zeitlichen und finanziellen Ressourcen fehlt, was sich auf ihr Erleben des Übergangs negativ auswirkt.

Die Analyse der Kategorie 2 verdeutlicht, dass die Elternteile den Übergang ihres eigenen Kindes je nach den verfügbaren innerfamiliären und strukturellen Ressourcen unterschiedlich erleben. Die hervortretenden Themen in den Interviews zeigen Ähnlichkeiten auf, jedoch variieren die Wahrnehmungen der Elternteile. Eine Erkenntnis dieser Kategorie ist, dass das Vorwissen und das Familienunterstützungsnetzwerk als bedeutende Ressourcen betrachtet werden, da es sich auf die verfügbare Zeit auswirkt. Dieser Umstand ist oft bedingt durch berufliche Verpflichtungen, mangelnde Unterstützung bei der Betreuung und institutionelle sowie strukturelle Rahmenbedingungen, die sich in allen Interviews als entscheidende Faktoren herausstellen.

Kategorie 3: Dynamik im Familiensystem

„diese Einschränkung der Zeit dann eben die Einschränkung der Familie“

(Ritter, S. 20/47-48)

Die Kategorie 3 widmet sich der ‚Dynamik im Familiensystem‘. Innerhalb dieser Kategorie werden die innerfamiliären Herausforderungen und Veränderungen beleuchtet, die sich im Familiensystem während des Übergangs ergeben. Dieser Übergang von der Pflichtschule in die weitere Ausbildung oder Beschäftigung kann zu Veränderungen der Rollen der einzelnen Familienmitglieder führen. Während dieser Übergangszeit, die oft mit dem Jugend- oder auch dem Eintritt ins Erwachsenenalter einhergeht, treten ebenfalls Veränderungen auf, die von den Eltern unterschiedlich wahrgenommen und erlebt werden. Je nach Familienform treten auch andere Veränderungen im Familiensystem im Zusammenhang mit dem Übergang auf. Dazu zählen unter anderem Erwartungshaltungen gegenüber den Jugendlichen, die Anpassung der Familienstruktur, die Abschottung der Jugendlichen, das Zeitmanagement und die Auswirkungen der Rahmenbedingungen auf das Familiensystem. Im Fokus steht hierbei die Analyse der Beziehungen, der Kommunikation und des Umgangs miteinander im Familiensystem.

Wie in Kategorie 2 verdeutlicht, verfügt Familie Ritter über ein ausgeprägtes innerfamiliäres Unterstützungsnetzwerk bestehend aus den Großeltern und der Schwester. Dennoch erlebt Greta strukturelle Veränderungen in den Familien in der heutigen Zeit, welche eine negative Auswirkung auf die Organisation innerhalb des Familiensystems nach sich zieht: *„schwierig, weil ähm= es halt die Strukturen in den Familien sich halt verändert haben, ja“* (Ritter, S. 21/7-8). Frau Ritter betont insbesondere, dass damals fast immer jemand zu Hause anwesend war, sei es die ‚Hausfrau‘ oder die Großeltern. Dazu merkt sie an: *„so etwas gibt’s einfach so nicht mehr ja, ähm dadurch ist das einfach wesentlich komplizierter, man muss sich ja das genau einteilen ja“* (ebd., S. 21/7-13). Dieser spezifische Aspekt ist für die Familie von großer Bedeutung, wie im Interview deutlich wird. Innerhalb der Familie gestaltet es sich schwierig, auf die Zeiten der Werkstätten und des Fahrtendienstes Rücksicht zu nehmen (vgl. ebd., S. 21/14-22): *„weil entweder arbeite ich noch oder ich hole die jüngeren von der Schule, ja also das ist ah finde ich ganz schwierig, dass man darauf Rücksicht nimmt“* (ebd./23-26). Die Passage verdeutlicht, dass die Familie mit zeitlich bedingten organisatorischen Herausforderungen konfrontiert ist, welche sich auf alle Beteiligten auswirkt. Weiters ist hier lesbar, dass die Mutter sich in der Rolle der Organisatorin befindet, was die Koordination der Abholung der Kinder betrifft. Greta gibt an, dass sich ihr *„ganzes Leben oder unser Familienleben sich immer um Fahrtendienst, holen und bringen orientiert ja find ich auch sehr einschränkend“*

(ebd., S. 20/50-S. 21/2). Das deutet darauf hin, dass der begrenzte Zeitrahmen als Stressfaktor wahrgenommen wird. Gemäß Greta stellt diese deutliche Zeitbeschränkung *„die Einschränkung der Familie“* (ebd., S. 20/48) dar. In den oberhalb zitierten Passagen wird auch eine Herausforderung für die Eltern mit der Vereinbarung von Beruf und Betreuung sichtbar. Wie bereits in Kategorie 2 betont wurde, ist Zeit ein entscheidender Faktor für die Familie, der ihnen oft fehlt. Besonders herausfordernd gestaltet sich die organisatorische Notwendigkeit einer kontinuierlichen Betreuung der Tochter zu Hause (vgl. ebd., S. 19/28-29). Aus diesem Grund hatten die Eltern auch gezwungenermaßen Einfluss auf die Entscheidung bei der Auswahl der neuen Werkstätte:

„sicher hat unsere Entscheidung auch eine Rolle gespielt ja, das muss man schon ehrlicherweise sagen ja. Wie das sozusagen in das Familien in den Familienkontext reinpasst (I: mhm) oder nicht (I: mhm). Von der Entfernung und von den Öffnungszeiten, von diesen Dingen.“(ebd., S. 7/10-15)

In dieser Sequenz erkennt die Mutter durchaus an, dass sie bei der Entscheidungsfindung involviert waren und diese beeinflussten. Die Wahl für oder gegen eine Werkstätte hängt demnach davon ab, wie sie sich mit dem Familiensystem vereinbaren lässt. Der Aspekt der Entfernung ist für die Familie zusätzlich wichtig, damit sie einen besseren Kontakt mit ihrer Tochter pflegen können, da dies in der vorherigen Werkstätte nicht in der gewünschten Form möglich war. In der neuen Werkstatt: *„da ist einfach eine Verbindung da, da gibt es eine Brücke“* (ebd., S. 5/9-10). Diese Brücke ist besonders für Ella von Bedeutung, da es ihr Wunsch ist, *„dass sie trotzdem eingegliedert wird sozusagen in das Familiensystem“* (ebd., S. 4/41-42) und dies ist in der neuen Werkstätte und deren Rahmenbedingungen möglich. In der Phase des Suchens einer neuen Werkstätte hat die Mutter zusätzlich die Entscheidung getroffen, ihrer Tochter nicht zu viele Optionen darzulegen, da Ella sehr schwer mit Entscheidungen zurechtkommt (vgl. ebd., S. 6/43-46). Dadurch hat die Mutter ebenfalls einen indirekten Einfluss auf die Auswahl der Tochter. Nachdem die Entscheidung für eine Werkstätte getroffen wurde, zieht sich die Mutter in gewisser Weise zurück und erkennt an, *„das ist ihr Arbeitsplatz und nicht meiner“* (ebd., S. 4/28). Weiters bringt sie in die Erzählung ein: *„dass es ihr Arbeitsplatz ist und dass sie Erwachsen ist“* (ebd., S. 4/30-31). Trotz dessen geht aus dem Gespräch hervor, dass es für beide Seiten wichtig ist, das richtige Maß an Kontakt zu halten.

Als positiven Aspekt des Erwachsenwerdens ihrer Tochter vermerkt Greta bezüglich der Ausflüge mit deren Schwester:

„fällt ja jetzt nicht auf ob da jetzt jemand mehr Verantwortung hat oder weniger (I: mhm) oder wer wen begleitet, das ist jetzt dann nicht mehr sichtbar und das ist halt schon sehr nett ja“ (ebd., S. 9/34-38)

Durch die äußerliche Veränderung der Tochter ist für die Gesellschaft, im Gegensatz zu früher, nicht mehr sichtbar, wer von wem begleitet wird. Dies vermerkt die Mutter als positiv. Mit dem Jugendalter, oder aber auch dem Eintritt in das Erwachsenenalter wird die Wohnsituation zu einem Thema in Familien. Den Auszug von Ella empfindet die Mutter zum Zeitpunkt des Interviews *„nicht ganz stimmig [...] so ganz ausziehen“* (ebd., S. 22/20-21). Es wäre nicht stimmig, da Ella bereits darunter leidet, wenn ein Familienmitglied für eine Woche nicht zu Hause ist. Aufgrund dessen können sich die Eltern noch nicht vorstellen, dass sie auszieht. Die Mutter zitiert ihre Tochter und sagt, dass *„diese Schafherde [...] immer zusammenbleiben“* (ebd., S. 10/41-42) muss. Greta erzählt in weiterer Folge, dass sie Vertrauen in den Verlauf der Dinge diesbezüglich hat: *„Es wird irgendwann so durch einen Zufall sich ein Angebot ergeben.“* (ebd., S. 22/23-24) Aufgrund wiederholter positiver Erfahrungen in der Vergangenheit macht sich die Mutter keine Sorgen, dass sich zum richtigen Zeitpunkt ein passendes Angebot für Ella finden lässt.

Bei Familie Ritter bleibt die Rolle und das Verhältnis des Vaters zu Ella uneindeutig, da er kaum im Gespräch vorkommt. Die Dynamik im Familiensystem von Frau Ritter ist geprägt von einer gewissen Einflussnahme auf die Auswahl der Werkstätte, der Anerkennung von Ellas Erwachsenwerden und dem Beibehalten der aktuellen Wohnsituation.

Während von Familie Ritter kürzlich ein Übergang bewältigt wurde, befindet sich Familie Zweig mittendrin: *„es ist momentan eine absolute Umbruchszeit“* (Zweig, S. 1/7-8). Dies zeigt sich vor allem an der Stimmungslage der Tochter:

„weil wenn sie in der früh nicht aufstehn mag und nicht in die Arbeit gehen mag, bade ich das mit aus. Oiso. Des is dann -- oder wenn sie dann grantig ist deswegen oder wenn sie grantig nach Hause kommt“ (ebd., S. 1/18-21)

Die Formulierung, dass Thekla es ‚mit ausbadet‘ impliziert, dass das Verhalten ihrer Tochter sich auf sie zurückwirkt. Die Befragte verweist diesbezüglich auf die ‚extrem Pubertät‘ ihrer Tochter, was zu diesen temporären Beziehungsdiskrepanzen zwischen ihnen führt (vgl. ebd., S. 1/27-28). Im Allgemeinen zeigt die Analyse, dass die Mutter-Kind-Beziehung auf der einen Seite gelegentlich Spannungen aufweisen kann, aber im Großen und Ganzen von einem guten Verständnis und einer stabilen Bindung geprägt ist. Frau Zweig sieht sich in der Rolle der

Unterstützerin ihrer Tochter. Scheitern wird von ihr immer akzeptiert und sie begegnet in solchen Situationen mit gutem Zuspruch, wie: „*wir probieren es aus und wenns geht ist es toll und wenn es nicht geht, dann üben wir*“ (ebd., S. 2/26-28), „*das ist Übung – wenn du das oft machst, dann wirst du stärker*“ (ebd., S. 17/31-32), „*du schaffst das – vielleicht nicht sofort aber nachher*“ (ebd., S. 18/19-20). Solch eine Umgangsweise hat bei Bella bereits des Öfteren positive Ergebnisse erzielt. Diese unterstützende Rolle der Mutter zeigt sich auch dahingehend, dass sie ihren eigenen Urlaub für die Tochter zur Verfügung stellte, um mit ihr gemeinsam das Praktikum bei den Großeltern zu absolvieren und sie dabei zu begleiten und anzuleiten (vgl. ebd., S. 17/14-16). Im Rahmen des Praktikums ist es das Ziel der Mutter, dass sich Bella Fähigkeiten aneignet, indem sie ihr die jeweiligen Aufgaben einmal zeigt und sie dann selbstständig arbeiten lässt (vgl. ebd./18-21). Auch dort kommt sie Bella mit gutem Zuspruch entgegen, da sie damit die Eigenständigkeit der Tochter fördern möchte. Ähnlich wie Ella in Familie Ritter, sucht auch Bella gerne Rückzug in ihrem Zimmer, um zu privatisieren (vgl. ebd., S. 7/6-7). Ihre Mutter kommt ihr dahingehend mit Verständnis entgegen und zieht dabei eine Parallele zu ihrer eigenen Jugend, als Thekla ähnliche Neigungen hatte (vgl. ebd./12). Sie nimmt ihren Wunsch nach Privatsphäre zur Kenntnis und drängt sich ihr nicht auf „*okay, dann privatisiert du halt und ich mach meines*“ (ebd., S. 9/6-7).

Bei einem Elterngespräch im Rahmen der Einrichtung versucht die Mutter auch, die Tochter so gut wie möglich selbständig erzählen zu lassen, teilweise greift sie dennoch in das Gespräch ein und bessert Bella aus, um Dinge zu berichtigen:

„Die ist – sie ist beim Gespräch mit der Sozialarbeiterin dabei gewesen, da ist eine Sozialarbeiterin dabei gewesen, die sie befragt hat wie sie sie, wie sie wie es ihr gefällt in der Einrichtung und so weiter - und da hat sie auch so also sehr fantasiebetont - Sachen erzählt - da sind wir -- absolut im Hintergrund geblieben, da hab ich nur einmal einmal hab ich also quasi berichtig - weil das hat gar nicht gestimmt und wenn die das - sie weiß es ja nicht - wenn die das so aufschreibt wie die Bella das erzählt hat - kommt was ganz anderes raus - in der, wenn sie es noch nachbearbeitet das weiß ich nicht ob sie das tut - aber kommt etwas anderes heraus was da eigentlich (I: Mhm) äh wirklich Fakt ist – das hab ich ausgebesert“ (ebd., S. 15/32-44)

Theklas Darstellung zeigt, dass es ihr ein Anliegen ist, dass die Umstände richtig transportiert werden. Es liegt nahe, dass dies den unerfüllten Erwartungen gegenüber der Einrichtung (siehe Kategorie 1) geschuldet ist.

Bei einem Konflikt zwischen Thekla und Bella, den die Befragte im Rahmen des Interviews teilte, *„hats was gemacht, was auf der einen Seite sehr selbstständig ist, auf der anderen Seite mich maßlos aufgeregt hat ((lachend)) äh – sie hat den Papa angerufen“* (ebd., S. 4/49-S. 5/2). In dieser Sequenz wird die Ambivalenz der Gefühle der Mutter deutlich, da sie einerseits überrascht über die Selbstständigkeit der Tochter war, andererseits jedoch verärgert darüber, dass ihr Ehemann in dieser Situation kontaktiert wurde. Die Auseinandersetzung endete dann damit, dass sich die Tochter an ihren Vater wendet und die Mutter sich der Situation entzog: *„aber ich hab= sie ganz einfach dem Papa überlassen, weil i hab ma denkt, das machts euch ihr zwei aus, ich misch mich da gar nimmer mehr ein“* (ebd., S. 6/13-15) Die Mutter begibt sich hier in die Rolle der stillen Beobachterin, der Konflikt wurde von ihr auch nicht mehr weiter bei der Tochter angesprochen. In Hinblick auf das Praktikum, konnte in der Analyse der hohe Stellenwert von Familie für Thekla ermittelt werden. Sie hat den Entschluss gefasst, das Praktikum ihrer Tochter aufgrund von Uneinigkeiten und Streitsituationen zu beenden, weil *„ich nicht will, dass so quasi die unfrieden zwischen den Großeltern und ihr ist, weil sie ist ja nicht nur ihr Praktikumsplatz, sind ja trotzdem ihre Großeltern auch“* (ebd., S. 6/18-20). Diese Aussage impliziert, dass die Arbeit beziehungsweise das Praktikum an sich als bedeutend angesehen wird, obwohl die Beziehung zwischen Bella und ihren Großeltern weiterhin Priorität hat. Ebenso wie bei Frau Ritter, kommt auch im Interview mit Frau Zweig die Wohnsituation der Tochter zur Sprache. Im Gegensatz zu Greta wäre Thekla nicht abgeneigt davon, wenn ihre Tochter ausziehen würde. Dies bietet sie ihr auch an, was von Bella jedoch unverzüglich abgelehnt wurde: *„nein das will sie nicht – also das will sie auf keinen Fall“* (ebd., S. 9/16-17). Angesichts der Erkenntnis aus der Analyse, die darauf hinweisen, dass die Tochter ungerne Veränderungen akzeptiert (vgl. ebd., S. 1/11-12), könnte ihre ablehnende Antwort ebenfalls damit zusammenhängen.

Im Interview wurde zu keinem Zeitpunkt das Verhältnis zur großen Schwester von Bella erwähnt. Stattdessen wurde lediglich ein Vergleich der verschiedenen Intensitäten der Pubertät der Töchter hergestellt (vgl. ebd., S. 1/ 30-32). Resümierend lassen sich bei der Familie Zweig bedeutende Veränderungen während der erlebten Umbruchszeit erkennen. Diese zeigen sich in der veränderten Stimmungslage der Tochter sowie in der Dynamik und Akzeptanz innerhalb der Mutter-Kind-Beziehung, insbesondere in Bezug auf Bellas Bedürfnis nach Privatsphäre.

Ähnlich wie Greta Ritter erlebt auch Manuela Spiel strukturelle Veränderungen innerhalb von Familien. Besonders äußert sie dabei Kritik gegenüber der Erziehung von heute. Sie befürwortet das Aufwachsen in der Natur und nicht vor einem Bildschirm (vgl. Spiel (2), S. 10/21-22). Manuela selbst hat in ihrer Kindheit Gewalt nicht nur durch ihre Eltern, sondern auch durch Nachbarn erfahren. Dies geschah in Form ‚watschen‘ welche bei unangemessenem Benehmen verteilt wurden (vgl. ebd./31, 33). Von dieser Erziehungsform ist die Mutter, trotz ihrer Erfahrungen nicht völlig abgeneigt: *„Sicher ist es nicht gut, eine Watsche, aber ich mein – es hat einen nicht umgebracht.“* (Spiel (2), S. 10/34-35) Diese Aussage impliziert, dass die Mutter Erfahrungen aus ihrer Kindheit reflektiert, die möglicherweise im Rahmen des Generationenverhältnisses weitergegeben wurden. Obwohl Manuela diese Art der Erziehung selbst nicht anwendet, betont sie dennoch den Unterschied zu heutigen Erziehungsmethoden, indem sie darauf hinweist, dass bestimmte unangenehme Erfahrungen sie nicht ‚umgebracht‘ haben und somit auch in ihrem Fall keine dramatischen Folgen haben müssen.

Die Familie Spiel besteht aus der Mutter und ihrem Sohn. Wie aus der Kategorie 2 hervorgegangen ist, kann sie teilweise auf Unterstützung von ihrem Bruder zurückgreifen. In bestimmten Bereichen dient er auch als Mentor für Nico, wenn es darum geht, neue Fähigkeiten zu erlernen (vgl. Spiel (1), S. 9/44-45). Der engere Kontakt mit dem Bruder von Manuela besteht erst wieder seit seinem Entzug und dem Verzicht auf Alkohol (vgl. Spiel (2), S. 13/9-11). Ansonsten hat Manuela auch noch eine Tochter, welche im Interview kaum zur Sprache kommt. Die Mutter beschreibt zudem, dass sie nicht die Möglichkeit hat, auf familiäre Unterstützung bei der Betreuung des Sohnes zurückzugreifen: *„Wenn ’st niemanden hast, keine Großeltern, niemanden, das ist (.) schwierig.“* (Spiel (1), S. 10/32-35) Manuela und ihr Sohn sind demnach meist auf sich alleine gestellt. Uneindeutig bleibt im Interview, ab welchem Zeitpunkt Manuela in die Rolle der Alleinerziehende übergang. Klar ist jedoch, wie auch in Kategorie 2 thematisiert wurde, dass dem Sohn, so Manuela, eine männliche Vaterfigur gefehlt hat (vgl. Spiel (1), S. 9/48).

Wie bei Familie Ritter, kann auch bei Familie Spiel eine Herausforderung bei der Vereinbarung von dem Beruf und der Betreuung des Kindes identifiziert werden: *„ich meine, wenn du arbeiten gehst, und dann sollst du auch noch einen Praktikumsplatz auch noch suchen, das finde ich nicht o.k. Das ist zu viel.“* (Spiel (2), S. 9/32-34) Die Mutter erwähnt in diesem Zusammenhang, dass sie ihren Bruder um Hilfe bitten wird, einen Berufseignungstest für Nico zu organisieren, da sie selbst tagsüber arbeiten muss (vgl. ebd., S. 12/47-49). Manuela äußert

den Wunsch, in dieser Angelegenheit Unterstützung zu erhalten. Obwohl sie aufgrund ihrer beruflichen Verpflichtung keine Zeit hat, sich persönlich um den Test für ihren Sohn zu kümmern, plant sie, ihren Bruder darum zu bitten, Nico bei diesem Vorhaben zu begleiten.

Ebenso wie die anderen Befragten ist auch Frau Spiel davon überzeugt, dass sie ihren Sohn gut einschätzen kann. Sie ist in der Lage, seine Bedürfnisse auch durch nonverbale Kommunikation zu erkennen (vgl. Spiel (2), S. 6/17-18). Generell ist die Mutter-Kind-Beziehung von beträchtlicher Unsicherheit seitens der Mutter geprägt. Doch wenn es um die Zukunft geht, zeigt sie sich entschlossen und äußert den Wunsch, dass Nico alles so bewältigen sollte, wie sie es sich vorstellt:

Interviewerin: *„Und was wünschst du dem Nico, wenn du an seine, für die Zukunft?“*

Frau Spiel: *„Dass er das alles so meistert, wie ich es mir vorstelle“* (Spiel (1), S. 10/39-42)

Dieser Ausschnitt deutet auf die Erwartungen und Hoffnungen der Mutter hinsichtlich der Zukunft ihres Sohnes hin. Sie drückt den Wunsch aus, dass ihr Sohn in der Lage sein wird, die von ihr gesteckten Ziele oder Vorstellungen zu erreichen. Es zeigt sich auch, dass sie darauf vertraut, dass er in der Lage sein wird, diesen Vorstellungen gerecht zu werden. Die in Kategorie 1 thematisierte Elternberatung stellt eine externe Bewertung ihrer Mutterrolle dar. Es wurde von Außenstehenden beobachtet, dass Manuela Schwierigkeiten hat, sich von ihrem Sohn zu lösen. Manuela erklärt dies damit, dass ihr Sohn nicht besonders gesprächsfreudig ist (vgl. Spiel (2), S. 6/13) und sie ihn lediglich im Gespräch mit der Psychologin unterstützen wollte, indem sie teilweise für ihn gesprochen hat: *„er macht ja den Mund nicht auf und es ist halt automatisch geht's bei mir dann, ne? – (I: Mhm) Dass ich ihm da unterstütz' da – auch mit dem reden“* (Spiel (2), S. 7/12-15). Diese Aussage impliziert, dass es für die Mutter selbstverständlich ist, ihren Sohn zu unterstützen, wenn er dies in ihren Augen benötigt. Die Formulierung, dass sie ihn dabei ‚auch‘ unterstützt, weist darauf hin, dass sie dies in anderen Situationen genau so macht. Im weiteren Verlauf des Interviews zeigt sich, dass die Mutter in Bezug auf Unterstützung auch ihre Grenzen kennt, wenn sie der Ansicht ist, dass ihr Sohn eine Aufgabe selbstständig meistern kann, wie in diesem Fall das Herausfinden der beruflichen Interessen von Nico mithilfe seines Computers: *„Hinsetzen tu ich mich nicht und sag ihm das (I: Mhm) – ich habe keine Zeit --- ich bin zu müde, wenn ich von der Arbeit heim komme.“* (Spiel (2), S. 11/44-46). In diesem Fall ist die Mutter überzeugt davon, dass Nico in

der Lage ist, im Internet zu recherchieren, da er in seiner Freizeit meist Zeit am Computer verbringt.

Die Erzählungen der Mutter lassen auf ein Abhängigkeitsverhältnis seitens des Sohnes schließen. Ein Beispiel dafür ist, wenn er sie anruft, sobald er sich verirrt hat, und lediglich angibt, dass er nicht weiß, wo er sich befindet. In solchen Momenten übernimmt Manuela eine unterstützende Rolle, indem sie ihn anleitet, wie er sich in öffentlichen Verkehrsmitteln und Bahnhöfen am besten verhalten soll, um negative Ereignisse zu vermeiden (vgl. Spiel (1), S. 9/8-9, 20-21). Die Äußerungen des Sohnes bezüglich eines möglichen Berufes lassen die Mutter vermuten, dass er diese Einstellung von ihr übernommen hat (vgl. Spiel (1), S. 11/27-28). Diese angeführten Beispiele der Abhängigkeit des Sohnes lösen bei der Mutter den Wunsch aus, Nico in einem teilbetreutem Wohnen unterzubringen, damit er selbstständiger wird (vgl. Spiel(2), S. 8/3-4): *„Ja, vielleicht – wird er dann selbstständiger (I: Ja) --- Vielleicht ha_ hat er da im Hinterkopf: ‚Ja die Mama ist eh da‘ so auf die Art, weißt?“* (Spiel (2), S. 8/32-34). Dies ist jedoch zum Zeitpunkt des Interviews keine Option aufgrund fehlender Plätze (siehe Kategorie 2). In der Phase des Übergangs ist der Mutter dennoch aufgefallen, dass sich ihr Sohn in den letzten Jahren stark weiterentwickelt hat und dass sie ihm das manchmal gar nicht zutraut: *„ich unterschätze ihn manches Mal“* (Spiel (1), S. 12/25).

Im Interviewvergleich wird deutlich, dass alle Elternteile den Berufsentscheidungsprozess ihrer Kinder auf gewisse Weise beeinflussen. Dies ergibt sich einerseits aus der Notwendigkeit, dass es in den Familienkontext passen muss (Frau Ritter) und andererseits aus der Abhängigkeit der eigenen Kinder (Frau Spiel). Sowohl Frau Ritter als auch Frau Spiel sprechen Veränderungen in der Familienstruktur an, die unter anderem mit organisatorischen Herausforderungen innerhalb des Familiensystems einhergehen. Alle Befragten befinden sich in der Rolle der Verantwortungsträgerinnen im Übergang ihres Kindes mit Behinderung. Dabei besteht die Herausforderung darin, den ‚richtigen‘ Mittelweg zwischen zu viel und zu wenig Unterstützung zu finden. Die Rolle der Väter wird in den Interviews von Greta und Thekla kaum zur Sprache gebracht.

Kategorie 4: Emotionale Belastungen im Übergangsprozess

„dass ich Angst habe, dass er es vielleicht nicht schafft“ (Spiel (1), S. 10/19-20)

Abschließend beschäftigt sich die letzte Kategorie mit emotionalen Belastungen, denen Eltern im Prozess des Übergangs gegenüberstehen. Während dieser Phase werden sie mit einer Viel-

zahl an negativ konnotierten Gefühlen konfrontiert, die ihre Erfahrungen maßgeblich prägen. Diese emotionalen Herausforderungen werden von verschiedenen Faktoren beeinflusst, darunter die Verfügbarkeit und Vielfalt der Ressourcen (Kategorie 2), die Nachvollziehbarkeit von Rahmenbedingungen (Kategorie 1), sowie die Stabilität des Familiensystems (Kategorie 3). Diese Faktoren spielen eine entscheidende Rolle für die Art und Intensität dieser emotionalen Belastungen. In diesem Kontext variieren die individuellen Erfahrungen der Eltern, wobei auch Ähnlichkeiten der Belastungsfaktoren sichtbar werden.

Im Vergleich zu den anderen Befragten äußert Greta Ritter relativ wenig über ihre persönlichen emotionalen Empfindungen. Aus der Analyse konnten dennoch Aspekte, die sich emotional auf die Mutter auswirken, identifiziert werden. Im Hinblick auf die Kategorien 1 bis 3 wurde in der Untersuchung herausgefunden, dass Frau Ritter am stärksten die Rolle der Expertin des Überganges ihres Kindes vertritt. Die Ressource des Vorwissens wird dadurch als wertvoll betrachtet, die den Eltern hilft, diesen Prozess emotional zu bewältigen. Daher trägt eine umfassende Kenntnis darüber, wo benötigte Ressourcen zu finden sind, oder die Fähigkeit, sich auf die vorherrschenden Rahmenbedingungen einzustellen, maßgeblich zur erfolgreichen Bewältigung eines Übergangs bei. Dies lässt auch auf die vergleichsweise stabile emotionale Gefühlslage in Hinsicht auf den Übergangsprozess von Greta rückschließen. Durch die mehrmals erlebten ‚Zufälle‘ die sich in Hinblick auf die Tochter in der Vergangenheit ergeben haben, hat sie Vertrauen in den Verlauf der Dinge: *„es wird sich bei ihr alles so ergeben, so wie alles bei ihr“* (Ritter, S. 22/22-23). Auch die Dauer der Beschäftigung in der derzeitigen Einrichtung stellt für Greta keinen Stressfaktor dar: *„keine Ahnung ob das jetzt was sein wird was sie zehn Jahre macht oder zwanzig oder drei ich weiß nicht“* (ebd., S. 14/35-37). Die angeführten Sequenzen verweisen auf eine große Sicherheit der Mutter in Hinblick auf die Zukunft der Tochter. Eine Herausforderung, die sich während dem Übergangsprozess von einer Werkstatt zur anderen zeigt, sind unerfüllte Hoffnungen bei der Suche nach einem neuen Platz für ihre Tochter in der Werkstatt, was sich als emotionale Belastung erweist:

„Also wir hatten schon sehr viele Termine überhaupt ja, das muss man auch sagen (I: ok) ja, das war vielleicht auch ein bisschen schwierig immer so die Hoffnung aha da ist jetzt was und das wird jetzt was und dann wird es wieder nichts“ (ebd., S. 6/26-30)

Dieser Ausschnitt deutet darauf hin, dass im Verlauf der Suche nach einem geeigneten Platz vermehrt Enttäuschung sowohl bei der Mutter als auch bei der Tochter auftraten. Die Ursache für das Scheitern lag meist an den bestehenden Rahmenbedingungen der Werkstätten (siehe

Kategorie 1), die sich nicht in das Familiensystem integrieren ließen (siehe Kategorie 3) und somit eine Vereinbarkeit von elterlicher beruflicher Beschäftigung und der Betreuung der Tochter unmöglich machten.

Die in Kategorie 1 bis 3 beschriebene Einschränkung der Zeit stellt für Frau Ritter eine emotionale Belastung dar: *„immer auf die Uhr schauen und immer heimhetzen ja und ähm - - schwierig“* (ebd., S. 21/4-5). Dieser emotionale Stress wird durch die Verwendung der Ausdrücke ‚immer‘ auf die Uhr schauen, sowie ‚immer‘ heimhetzen deutlich. Greta steht demnach unter Druck und hat Schwierigkeiten damit, mit diesen zeitlichen Anforderungen mitzuhalten. Die Lesart zeigt auftretenden Zeitdruck und Überforderung der Mutter. Weiters weist Frau Ritter darauf hin, dass diese Thematik in der Gesellschaft nicht sichtbar wird, da es nur wenige Menschen betrifft (vgl. ebd., S. 2/4-8). Dies legt nahe, dass Greta sich wünscht, dass dieses Thema in der Gesellschaft mehr Beachtung findet. Wie aus den anderen Kategorien hervorgeht, wünscht sie sich auch eine Veränderung in der Politik, und eine erhöhte Sensibilisierung.

In Bezug auf die Tochter bedarf es, so Greta, eine Akzeptanz dafür zu entwickeln, dass all ihre persönlichen Details aus ihrem (Familien-) Leben nach außen getragen werden:

„telefoniert mindestens zwei Stunden durchgehend und alle Leute wissen dann jedes Detail aus ihrem und unserem Leben ((lacht)) - genau. Ja das ist auch so eine Komponente, die jetzt nicht immer also es führt dann auch manchmal zu Verwirrung bei anderen, weil sie vielleicht manche Dinge bisschen verwechselt oder so (I: mhm) aber ja das müssen wir auch akzeptieren (I: mhm).“ (S. 9/47-S. 10/4)

Die Formulierung, dass sie es akzeptieren ‚müssen‘, verweist darauf, dass sie sich in ihrer Rolle als Elternteil dazu gezwungen fühlt, diesen Aspekt ihrer Tochter hinzunehmen, auch wenn das Teilen von Details aus ihrem Leben zu einem Verlust der Privatsphäre führt. Die Erwähnung der ‚Verwirrung bei anderen‘ deutet darauf hin, dass dieser Umstand zu Missverständnissen führen kann. Auch bei Frau Zweig wird die ‚Konfuse Gesprächsführung‘ ihrer Tochter thematisiert, wobei die Mutter, im Gegensatz zu Frau Ritter, gelegentlich eingreift, um die Situation zu klären (siehe Kategorie 3). Thekla äußert sich im Interview zu Ängsten in Hinsicht auf sich selbst, ihrer Tochter und gegenüber bestehenden Rahmenbedingungen. Die größte Angst von Thekla wird folgend formuliert:

„wovor ich mich am Meisten fürchte, dass man so ausgebrannt ist dann, dass das, was man vorher an Energie investiert hat, im Endeffekt leere Kilometer wa-

ren. (P/ 3 sec.) Und das, das ist das was mich am Meisten unterschwellig – äh fertig macht.“ (Zweig, S. 18/6-11)

Ihre Ängste resultieren daraus, dass sie nicht das Gefühl hat, dass ihre Tochter in der Einrichtung angemessen gefördert wird. Frau Zweig bemerkt, dass es in der Einrichtung von Bella ein Mangel an ausreichendem Personal herrscht (siehe Kategorie 2), was dazu führt, so Thekla, dass sich dort nicht besonders intensiv um sie gekümmert wird. (vgl. ebd., S. 11/24-26). Der angeführte Ausschnitt impliziert, dass Thekla einen großen Anteil ihrer Energie in den Übergangsprozess ihrer Tochter gesteckt hat. Sie möchte nicht, dass dies umsonst war. Die Mutter beschreibt, dass, wenn es in „mehreren Projekten so weiter geht – dann wundert es mich nicht, wenn_wenn wirklich viele Leute in Einrichtungen landen – weil das halten die Eltern auf die Dauer nicht durch. – Das ist für die Jugendlichen frustrierend und die Eltern sind müde“ (ebd., S. 18/1-5). An dieser Stelle werden erneut die unerfüllten Erwartungen der Mutter an die Einrichtung deutlich. Sie hegt die Hoffnung, dass andere Projekte ihre Ansprüche besser erfüllen könnten. Gleichzeitig wird ein Verständnis dafür, dass Eltern nur bis zu einem gewissen Punkt belastbar sind und an ihre Grenzen stoßen, lesbar. Zudem äußert Thekla im Interview ihre Sorge, dass sie möglicherweise wertvolle Zeit für ihre Tochter verloren haben könnte:

„ich hab die ur Angst, dass die Bella ganz einfach immer we_ also noch mehr Selbstbewusstsein verliert - dass sie abbaut (I: Mhm) -- und es ist - sie hat jetzt so quasi vier Jahre dort die die wo ich mir nicht sicher bin, ob ich nicht schon ein Jahr verschenkt habe“ (ebd., S. 18/23-28)

In Bezug auf diese Passage wird erneut deutlich, dass Thekla Bedenken hat, möglicherweise eine falsche Entscheidung getroffen zu haben, als sie Bella für diese Einrichtung angemeldet hat. Es zeigt sich ein wiederkehrendes Muster von Selbstzweifel bezüglich getroffener Entscheidungen. Vor allem lesbar wird, dass die Zukunft und die Entwicklung der Tochter allein in der Verantwortung der Mutter liegt. Der Aspekt der Zeit spielt nicht nur in Hinsicht von ‚verlorener Zeit‘ eine Rolle im Gespräch mit Thekla, es kommt auch ein vorherrschender ‚Zeitdruck‘ zum Vorschein: „ein Zeitrahmen der der der mich ah mhhh quasi --- nervös macht“ (ebd., S. 18/30-32). Die Tatsache, dass Bella nur bis zum 24. Lebensjahr die Möglichkeit hat, in einem Projekt mitzumachen, löst Nervosität bei der Mutter aus, da die Tochter bereits 21 ist. Nach der Erreichung dieses Alters „habe ich wirklich nur mehr die Möglichkeit entweder privat oder in einer in einer Dauereinrichtung“ (ebd., S. 18/32-34). Hier zeigt sich eine Einschränkung der Optionen. Die Feststellung, dass sie tatsächlich nur noch diese beiden Möglichkeiten hat, betont erneut ihren Stress angesichts dieser Vorgabe.

Frau Zweig zeigt in der Regel eine Sicherheit in ihrer Rolle als Mutter. Allerdings fühlt sie sich unsicher im Umgang mit einem Verhalten von Bella, das sie nicht einordnen kann. In der dritten Kategorie der Untersuchung wurde die Akzeptanz der Mutter gegenüber ihrer Tochter dargestellt. Bei der Analyse der emotionalen Belastungen wird deutlich, dass Frau Zweig einerseits akzeptieren möchte, dass Bella sich zurückzieht und sich von der Familie isoliert. Andererseits äußert sie ihre Angst davor, dass ihre Tochter sich zu sehr von der Außenwelt abschottet:

„das find ich jetzt nicht so --- ich finds nicht gut, weil ich nicht will dass sie eigenbrötlerisch wird“ (ebd., S. 7/9-11).

Hier wird eine klare Vorstellung formuliert, was Thekla nicht möchte. Die Mutter gibt außerdem im weiteren Verlauf an, dass sie sich unsicher ist, ob und in welchem Ausmaß sie ihre Tochter in dieser Phase unterbrechen sollte. In dieser Sequenz wird eine deutliche negative Bewertung des Verhaltens ihrer Tochter erkennbar, was bei der Mutter Ängste des Versagens hervorruft. Dies impliziert, dass sie die Verantwortung für die Entwicklung ihrer Tochter trägt und sie sich Sorgen macht, etwas falsch zu machen. In diesem Zusammenhang bedauert Thekla, nicht mehr Kapazitäten für ihre Tochter zur Verfügung zu haben (vgl. ebd., S. 9/1). Wie in Kategorie 2 gezeigt wurde, ist dieser Zustand keine aussichtslose Situation, da die Einschränkungen der Ressourcen lediglich vorübergehend ist und mit Abschluss des Umzuges und der Pensionierung des Vaters endet. Diese positive Einstellung für die Zukunft zeigt sich im späteren Verlauf des Interviews: *„die Bella ist tüchtig, die darappelt sich schon“* (ebd., S. 18/13). Zusammenfassend offenbart die Analyse dieser Kategorie bei Frau Zweig emotionale Belastungen im Zusammenhang mit der Entwicklung ihrer Tochter, dem Umgang mit ihr, dem Zeitdruck und der Sorge, möglicherweise ab einem gewissen Zeitpunkt keine Energie mehr zur Verfügung zu haben.

Im Gegensatz zu Frau Ritter und Frau Zweig ist bei Frau Spiel die Unsicherheit im Übergangsprozess am stärksten ausgeprägt (siehe Kategorie 2). Ein Mangel an vorhandenem Wissen erschwert die Bewältigung des Übergangs, wie auch aus dem Interview mit der Befragten hervorgeht. Manuelas Erleben ist geprägt von Ängsten, Überforderung, Überbelastung und Enttäuschung.

Als alleinerziehende Mutter war es damals schwierig zu akzeptieren, dass ihr Sohn in die Sonderschule gehen soll:

„Schwierig, sehr schwierig. Dadurch, dass ich Alleinerzieher bin, war das sehr schwierig und vor allem der Gedanke, dass er einmal in eine Sonderschule zuerst einmal kommt, das war für mich (mich) als Mutter schon schwer. Diese Vorstellung aber natürlich machst du das, was fürs Kind gut ist, na.“ (Spiel (1), S. 2/14-19)

Hier wird vor allem lesbar, dass die Mutter alleinerziehend zu sein als Begründung heranzieht, um zu verdeutlichen, wie schwer es für sie war, diese Situation zu akzeptieren. Trotzdem vertritt Manuela die Ansicht, dass es selbstverständlich ist, das zu tun, was für das Kind am besten ist (vgl. Spiel (1), S. 2/18-19). Zudem wird eine Überwindung der Mutter sichtbar, den Professionellen in dieser Entscheidung zu vertrauen aufgrund negativer Erfahrungen. Situationen der Überforderung zeigen sich bei Manuela bei der Unterstützung ihres Sohnes: *„ich habe keine Zeit – ich bin zu müde, wenn ich von der Arbeit heim komme.“* (Spiel (2), S. 11/45-46). In diesem Zusammenhang weist sie Nico eine Vielzahl von Aufgaben zu und unterstützt ihn mit Anweisungen nach ihren Möglichkeiten. Dennoch ist ihr vorrangiges Ziel, seine Selbstständigkeit zu fördern und seine Anhängigkeit von ihrer Hilfe zu reduzieren.

Ähnlich wie zum Teil die anderen Elternteile zeigt sich auch Frau Spiel in ihrer Gesprächsführung zukunftsorientiert. Die Floskel *„Mal schaun“* (z.B.: Spiel (2), S. 12/46, S. 15/11) taucht vermehrt im Gespräch auf, was zeigt, dass sie noch nicht konkretisieren kann, wie die Zukunft aussehen wird. Weiters erwähnt sie *„wir lassen alles auf uns zukommen“* (Spiel (2), S. 7/4). Demzufolge wartet die Mutter darauf ab, was sich ergeben wird, was als Bewältigungsstrategie im Umgang mit Stress gelesen werden kann. Auf der anderen Seite erwähnt sie dennoch Ängste, die sich um die Zukunft des Sohnes handeln wie zum Beispiel die Bewältigung seiner Arbeitsweges, dass er vom Arbeitgeber oder von Freund*innen ausgenutzt wird, oder dass er an falsche Leute gelangt (vgl. Spiel (1), S. 9/4, S. 11/1-3, S. 16/10-11). Die am stärksten ausgeprägte Angst zeigt sich hinsichtlich Nicos Zukunft bei der Frage, was geschieht, wenn sie nicht mehr da ist (vgl. Spiel (1), S. 10/12-14). Darauf wird von der Interviewerin gefragt: *„Mit wem hast du vorwiegend gesprochen, wenn es um die Zukunft gegangen ist?“* Worauf Manuela antwortet:

„A.: nur mit meiner Freundin (I: mhm) dass ich Angst habe, dass er es vielleicht nicht schafft, dass er, ja. Ich meine, seine große Schwester kann nicht, weil sie arbeitet ja. Die hat keine Zeit.“ (Spiel (1), S. 10/16-22)

Die Sequenz zeigt, dass die einzige Ansprechperson in Hinsicht auf Manuelas Ängste, ihre Freundin ist. Sie hat bedenken, dass ihr Sohn es nicht ohne sie schafft, was wiederum das in

Kategorie 3 gezeigte Abhängigkeitsverhältnis zeigt. Auch ihre Tochter kann, im Falle ihres Ablebens, keinen Ersatz für sie darstellen, so Frau Spiel.

Die bereits erwähnte Angst, dass ihrem Sohn etwas passieren könnte, wenn er alleine mit den öffentlichen Verkehrsmitteln unterwegs ist, stellt ebenfalls eine große emotionale Belastung für Manuela dar. Besonders zeigte sich diese Angst, als der Sohn in einen neuen Betrieb wechselte und dadurch einen neuen Arbeitsweg bewältigen musste. Bei dieser Einfindung hätte sie Nico gerne begleitet, was aufgrund ihrer Berufstätigkeit nicht möglich war (vgl. Spiel (1), S. 8/48-S. 9/4). Ihre Bewältigungsstrategie dabei ist, dass sie ihrem Sohn ein Handy zur Verfügung stellt, damit er sie jeder Zeit kontaktieren kann. Zudem gibt sie ihm Sicherheitshinweise mit auf den Weg: *„Pass auf, wenn einer sagt, da ist ein Hund im Keller oder eine Katze im Keller. Bitte nicht mitgehen.“* (Spiel (1), S. 9/8-9). Der weitere Verlauf des Gesprächs zeigt die Abschwächung dieser emotionalen Belastung: *„Aber jetzt ist das, hat er glaube ich jetzt schon heraußen. Bin ich stolz auf ihn, dass er es schon geschafft hat“* (Spiel (1), S. 9/33-35). Die neue Situation war somit schwierig für die Mutter und bedarf einer Anpassung sowie einer Eingewöhnungszeit. Trotz dieses Fortschrittes erzählt Manuela: *„aber, im Großen und Ganzen stehst du trotzdem allein da. Machst dir Sorgen, na. (2) Wenn'st niemanden hast“* (Spiel (1), S. 10/32-34). Hier wird erneut lesbar, dass die Mutter die alleinige Verantwortungsträgerin für ihren Sohn ist und sie sich kontinuierlich um sein Wohlergehen sorgt.

Wie bereits in mehreren Interviewausschnitten erkenntlich wurde, ist Manuela oft mit Enttäuschung konfrontiert, wobei sie sich die Frage stellt, ob sie in ihrer Rolle etwas falsch gemacht hat:

„wenn die Kinder austreten sind, der kommt dorthin und der kommt dahin und denke mir, warum hat der Nico nichts? Also, irgendwas mache ich falsch oder, oder wer anderer, keine Ahnung. Da war ich schon enttäuscht. Dass er hat müssen in die BNQ B. Weil ich habe mir gewünscht, dass er eine Lehrstelle findet, auch wenn er länger lernen muss.“ (Spiel (1), S. 17/24-31)

Hier wird eine Ambivalenz erkennbar, da sich die Mutter einerseits die Frage stellt, ob sie selbst in diesem Prozess etwas falsches gemacht hat, oder ob doch jemand anderes dafür verantwortlich sein könnte. Das angestrebte Ziel von Manuela, dass Nico eine Lehrstelle erhält, wurde nicht erreicht, was zu Enttäuschung führte. Aufgrund früherer negativer Erfahrungen mit Professionellen, wollte sie jenen nicht weiter *„auf die Nerven gehen“* (Spiel (1), S. 18/23). Ängste des Versagens in der Rolle als Mutter zeigen sich ebenso in folgendem ausschnitt:

„ich mit meiner Arbeit und dann das, das war mir als Alleinerzieher schon zu viel. Ich habe es einfach nicht mehr geschafft. Vielleicht sind andere stärker keine Ahnung.“ (Spiel (1), S. 18/19-22). In der Sequenz werden als Begründung für die Überbelastung die berufliche Beschäftigung, sowie der Umstand, dass sie alleinerziehend ist, genannt. Das Zitat legt nahe, dass sie sich selbst nicht als starke Person wahrnimmt und dass andere Eltern möglicherweise anders auf diese Belastungen reagiert hätten.

Zusammengefasst zeigt sich im Interviewvergleich, dass das Erleben der Eltern von Enttäuschung, Zeitdruck und unerfüllten Erwartungen geprägt ist. Dies äußert sich durch Ängste, Frust und Unsicherheiten. Bei Zweig und Spiel kommt jeweils hervor, dass sie Bedenken haben, zu wenig getan zu haben, oder eine falsche Entscheidung getroffen zu haben. Frau Ritter belastet hauptsächlich der Faktor der Zeit, sowie vorherrschende Rahmenbedingungen für Menschen mit Behinderungen. In dieser Kategorie wurde ebenso ersichtlich, dass sich die jeweiligen Ressourcen, sowie die erlebte Kooperation auf das Ausmaß der emotionalen Belastungen auswirkt. Im nächsten Kapitel wird die Kernkategorie präsentiert und mit den vorgestellten vier Kategorien in Verbindung gesetzt. Zudem wird das Hauptproblem der Analyse aufgezeigt.

7 Eltern in der Rolle der Hauptakteur*innen im Übergangsprozess

Wie in der Methodenbeschreibung angemerkt, war es nicht das Ziel dieser Masterarbeit, eine vollständig ausgearbeitete Grounded Theory zu entwickeln, sondern die Erstellung eines Kategoriensystems, an welchem weiteres „Theoretical Sampling“ (Charmaz 2014, S. 199) durchgeführt werden kann (siehe Kapitel 5.3.1). Dennoch konnte aus der Analyse der vier Kategorien ein übergreifendes Element identifiziert werden, das sie miteinander verbindet. Im Rahmen der Grounded Theory wird sich auf ein allgemeines Thema konzentriert, wie in diesem Kontext: „Aspekte des Erlebens der Eltern während des Übergangs von der Pflichtschule in die weitere Ausbildung oder Beschäftigung ihres Kindes mit Behinderung“. Während des Kodierens und Verfassens von Memos wird ein Muster erkannt, das die Aufmerksamkeit auf ein Hauptthema oder eine zentrale Fragestellung im untersuchten Bereich lenkt. Es entsteht eine Kernkategorie, welche die vielfältigen Variationen im sozialen Verhalten rund um das zentrale Thema oder Anliegen erklärt und wie dieses Thema verarbeitet beziehungsweise angegangen wird. Diese Kernkategorie steht in Beziehung zu anderen Kategorien (vgl. Holton

& Walsh 2017, S. 87). Holton und Walsh (2017) verweisen dabei auf die Gefahr der Verwechslung zwischen der Kernkategorie und dem Hauptproblem, was vor allem bei unerfahrenen Theoretiker*innen vorkommen kann. Der Unterschied liegt darin, dass das Hauptanliegen das Thema oder das Problem hervorhebt, das einen Großteil der Handlungen und der Aufmerksamkeit im Forschungsfeld in Anspruch nimmt, während die Kernkategorie erklärt, wie dieses Anliegen oder Problem gehandhabt, bearbeitet oder gelöst wird. Demnach sind das Hauptanliegen und die Kernkategorie zwar eng miteinander verbunden, aber unterschiedliche Konzeptualisierungen (vgl. ebd., S. 88).

Es hat sich gezeigt, dass die Eltern eine entscheidende Rolle im Übergangsprozess spielen. Sei es in ihrem Einfluss auf das Verhalten ihrer Kinder, ihre Interaktion mit Einrichtungen, oder ihr Engagement in gesellschaftlichen Prozessen. Diese konsistente Präsenz und Handlungsfähigkeit der Eltern durchzieht alle analysierten Kategorien und unterstreicht ihre Bedeutung im Kontext des untersuchten Themas. Die Autorin ist sich dessen bewusst, dass die Feststellung, dass Eltern eine aktive Rolle im Übergangsprozess ihrer Kinder mit Behinderungen einnehmen, keine neue Erkenntnis darstellt. Dennoch zielt diese Masterarbeit darauf ab, die Ambivalenz dieser Rolle hervorzuheben. Einerseits streben Eltern danach, Akteur*innen im Übergangsprozess zu sein, um ihren Kindern das Beste bieten zu können und um sicherzustellen, dass sich die gewählte Einrichtung, Werkstatt oder der Betrieb gut in den familiären Kontext integrieren lässt. Andererseits fühlen sie sich dazu gedrängt, vor allem aufgrund unzureichender Unterstützung, die ihnen zuteilwird, wodurch ihnen keine andere Wahl bleibt, als die gegebenen Herausforderungen selbstständig zu bewältigen.

Das negativ konnotierte Erleben von Eltern in Hinsicht auf externe Faktoren, welches in Kategorie 1 (*Nicht nachvollziehbare Rahmenbedingungen*) zum Ausdruck gebracht wurde, zeigt das Handeln der Eltern als Hauptakteur*innen dahingehend auf, als sie aktiv nach Einrichtungen und Werkstätten suchen (möchten), wo die Rahmenbedingungen ihren Vorstellungen entsprechen und sich diese in den Familienkontext integrieren lassen. Die Verwendung des Begriffes von ‚Haupt‘ -Akteur*innen soll unterstreichen, dass die Eltern im Übergangsprozess die bedeutendste Handlungsrolle übernehmen. Diese Art der Rollenübernahme trifft hauptsächlich auf Frau Ritter und Frau Zweig zu. In der Familie Ritter besteht beispielsweise der Wunsch, die Berufstätigkeit fortzusetzen, wobei sich die Rahmenbedingungen der Werkstatt in den familiären Kontext integrieren lassen sollen, ohne dass eine Anpassung der elterlichen Berufstätigkeit erforderlich ist. Bei Frau Spiel hingegen erfolgt eine ungewollte Übernahme

von Aufgaben, für die sie sich nicht verantwortlich fühlt, dennoch ist sie die alleinige Verantwortungsträgerin im Übergangsprozess ihres Sohnes, was sich für sie als nicht nachvollziehbar herausstellt. Dieses Handeln der Eltern als Hauptakteur*innen findet zum einen statt, um die Kontrolle während des Überganges behalten zu können und zum anderen, da es keinen anderen Ausweg zu geben scheint.

Auch in Hinsicht der innerfamiliären und strukturellen Ressourcen (*Kategorie 2*) lässt sich das Handeln der Eltern als Hauptakteur*innen als Erklärungsmuster heranziehen. Die Verfügbarkeit sowie auch die Nutzung von Ressourcen spielt eine entscheidende Rolle im Übergangsprozess. Stehen Ressourcen zur Verfügung, so werden diese, wie im Beispiel von Frau Ritter mit familiärer Unterstützung und der Anschaffung einer Freizeitassistentin aktiv genutzt. Frau Zweig wartet andererseits darauf ab, bis ihr wieder Ressourcen zur Verfügung stehen, um aktiv nach einer ‚besseren‘ Einrichtung für ihre Tochter zu suchen. Trotz begrenzter Ressourcen übernehmen Eltern wie Frau Spiel weiterhin eine aktive Rolle im Prozess, da sie ihrem Kind das Beste ermöglichen wollen, auch wenn dies bedeutet, überlastet zu sein. Die Ressource des Vorwissens bekam in der Analyse einen besonderen Stellenwert. Dies wird bei Frau Ritter dahingehend genutzt, um die Zeit gezielt durch verfügbare Ressourcen zu organisieren. Dem hingegen versucht auch Frau Spiel mit ihren begrenzten Ressourcen, Lösungswege zu finden, um ihrem Sohn Unterstützung zu bieten.

Die aktive Handlungsrolle der Eltern zeigt sich am stärksten im Familiensystem, insbesondere in *Kategorie 3, der Dynamik des Familiensystems*. Die Zeit des Übergangs bringt für das Familiensystem zahlreiche Veränderungen mit sich, auf die sich die Eltern einstellen und mit denen sie umzugehen lernen müssen. Durch die Koordination von Abläufen und der Anpassung der neuen Tätigkeit des Kindes an das gesamte Familiensystem, übernehmen sie die Rolle der Hauptakteur*innen in diesem Prozess. Koordiniert wird von den Eltern ebenfalls die Erziehung, das Zeitmanagement, die Anpassung der Familienstruktur, die Auswahl der Einrichtung/Werkstatt/Betrieb und die Übertragung von Emotionen zwischen den Familienmitgliedern. Mit der Koordination der Anpassung, geht auch die Regulierung des Abhängigkeitsverhältnisses einher, mit dem Ziel, die Kinder im Prozess des Erwachsenwerdens zur Selbstständigkeit zu erziehen.

Die Eltern spielen eine entscheidende Rolle im Übergangsprozess ihrer Kinder und sind dadurch aktiv an diesem emotionalen Ereignis (*Kategorie 4: Emotionale Belastungen*) beteiligt. Ihr Erleben dieses Übergangs hängt stark von den Ressourcen ab, die sowohl im familiären

ren als auch im systemischen Kontext vorhanden sind (*Kategorie 2*). Beispielsweise Familie Spiel, wo die alleinerziehende Mutter wenig Unterstützung erfährt, hat weniger Ressourcen zur Verfügung, während sich Familie Ritter ein Unterstützungsnetzwerk aufgebaut hat. Trotz der Herausforderungen setzen sich die Eltern aktiv mit ihren emotionalen Belastungen auseinander und entwickeln Bewältigungsstrategien. Besonders deutlich wird dies in der Rolle der Mutter, die oft die Verantwortungsträgerin des Übergangs ihres Kindes ist. Ihre Entscheidungen werden jeweils von Ängsten begleitet, da stetig die Sorge besteht, dem Kind nicht die bestmögliche Zukunft gewährleisten zu können. Die Bewältigung dieser emotionalen Belastungen ist eng mit den Rahmenbedingungen des Übergangs verbunden, wobei eine klare Nachvollziehbarkeit (*Kategorie 1*), ausreichende Ressourcen (*Kategorie 2*) und ein stabiles Familiensystem (*Kategorie 3*) die erfolgreiche Bewältigung unterstützen können. Die Analyse zeigte auch, dass die Eltern aktiv einen Weg finden müssen, mit den Herausforderungen und emotionalen Belastungen umzugehen.

In der Analyse hat sich gezeigt, dass das Hauptproblem, also der „main concern“ (Holton & Walsh 2017, S. 88), die unerfüllten Erwartungen und Hoffnungen der Eltern in Hinblick auf strukturelle Rahmenbedingungen, der Kooperation mit Professionellen und zur Verfügung stehende Ressourcen darstellt, was sich folglich in emotionalen Belastungen manifestiert. Dem treten sie in ihrer Rolle als Hauptakteur*innen entgegen, indem sie Einfluss auf Prozesse nehmen um ihren Kindern, sowie dem gesamten Familiensystem das Bestmögliche bieten können. Die Übernahme dieser Rolle erfolgt auch als Reaktion auf wahrgenommene Ressourcenknappheit seitens der Eltern, die dazu führt, dass sie bestimmte Prozesse eigenständig regulieren oder übernehmen müssen. Gleichzeitig ermöglicht die bewusste Rollenübernahme als Hauptakteur*innen den Eltern einen gewissen Handlungsspielraum, insbesondere in Bezug auf die Auswahl von Werkstätten oder den Umgang mit Rahmenbedingungen. Dies setzt jedoch voraus, dass ausreichende Ressourcen und Möglichkeiten vorhanden sind, um diesen Handlungsspielraum ausreizen zu können. In einfachen Worten ausgedrückt: Dadurch, dass die Erwartungen der Eltern oft nicht erfüllt werden, nehmen sie die Dinge selbst in die Hand.

Im anschließenden Kapitel wird eine Diskussion entlang der erlangten Erkenntnisse im Zusammenhang mit der theoretischen Grundlage und der zentralen Fragestellung angestrebt. Die vier identifizierten Kategorien werden im Kontext der Kernkategorie „Eltern als Hauptakteur*innen im Übergangsprozess“ erörtert, um ihre Bedeutung im Rahmen der theoretischen Grundlage herauszuarbeiten.

8 Diskussion

Im folgenden Kapitel sollen die Ergebnisse der Analyse mit der theoretischen Grundlage in Verbindung gesetzt werden, sowie eine Beantwortung der forschungsleitenden Fragestellung erfolgen, welche lautet:

Wie erleben Eltern den Übergang ihres Kindes mit Behinderung von der Pflichtschule in die weitere Ausbildung oder Beschäftigung?

Während der Untersuchung lag der Schwerpunkt ausschließlich auf der Elternperspektive. Die Auswertung der Interviews mit drei Elternteilen ergab dabei insgesamt vier Kategorien sowie eine zentrale Kernkategorie, welche die Verbindung zwischen allen Kategorien herstellt und als Erklärungsmuster identifiziert wurde. Darunter ‚nicht nachvollziehbare Rahmenbedingungen‘ (1), die ‚Einflussnahme innerfamiliärer und struktureller Ressourcen‘ (2), die ‚Dynamik im Familiensystem‘ (3), und die ‚emotionalen Belastungen im Übergangsprozess‘ (4). Innerhalb jeder Kategorie wurde ersichtlich, dass sich die Eltern in dem Prozess des Übergangs ihres Kindes in der Rolle der Hauptakteur*innen wiederfinden.

Damit die eingangs gestellte Forschungsfrage beantwortet werden kann, soll im Folgenden ein kurzer Überblick über die wichtigsten Begrifflichkeiten und theoretischen Konzepte gegeben werden. Der Begriff der *Behinderung* wurde in Anlehnung an Kastl (2017) als nicht abgrenzbar und kontextabhängig beschrieben (siehe Kapitel 3.1.5). Das Verständnis von ‚Behinderung‘ ist dabei von der jeweiligen Perspektive abhängig und es kommt darauf an, ob einer Person die benötigte Unterstützung zur Verfügung steht, damit ihre Fähigkeiten sichtbar werden können. Das *Familiensystem* wurde aus der Perspektive der Familiensystemtheorie beleuchtet (siehe Kapitel 3.2.4). Die Familie wird dabei als ein System, welches eine Einheit bildet und durch „Kommunikation und emotionale Bindung miteinander verbunden“ (Jungbauer 2009, S. 10) ist, betrachtet. Dadurch wirkt sich ein zu vollziehender Übergang auf das ganze Familiensystem aus und nicht nur auf das betroffene Individuum. Die Familiensystemtheorie betont vor allem die Anpassung des Familiensystems an neue Situationen, was sich bei dem Übergang kaum verhindern lässt. Ist diese Anpassung erfolgreich, kann dies als „Fähigkeit zur Selbstorganisation“ (ebd., S. 15) verortet werden. In welcher Art und Weise dies funktioniert, hängt von den verfügbaren Ressourcen ab, die wiederum von einer familienfördernden Politik beeinflusst werden. *Übergänge* beziehungsweise *Transitionen* wurden in Anknüpfung an den Transitionsansatz nach Griebel & Niesel betrachtet (siehe Kapitel 3.3).

Dabei bezieht sich eine Transition auf die Bewältigung von Veränderungen auf mehreren Ebenen (vgl. Griebel 2012, S. 360). Im Folgenden sollen nun die Ergebnisse mit verschiedenen Theorien und Quellen in Verbindung gesetzt werden, um sie theoretisch zu verorten.

Es hat sich gezeigt, dass das Erleben der Eltern im Übergangsprozess ihrer Kinder mit Behinderungen durch unerfüllte Erwartungen und Hoffnungen in Hinblick auf strukturelle Rahmenbedingungen, der Kooperation mit Professionellen und zur Verfügung stehende Ressourcen gekennzeichnet ist, was sich teilweise in einer Begrenzung an Möglichkeiten und dadurch in emotionalen Herausforderungen äußert. Wie stark diese unerfüllten Erwartungen und Hoffnungen ausgeprägt sind, ist abhängig von der jeweiligen familiären Situation und den verfügbaren Ressourcen. Alle Elternteile befinden sich (un-)gewollt in der Rolle der Verantwortungsträger*innen im Prozess des Übergangs und übernehmen die Rolle der Hauptakteur*innen.

Die identifizierten Kategorien erlaubten in Anlehnung an Henning und Knödler (1998; zit.n. Jungbauer 2009, S. 11) die Betrachtung der Elternperspektive auf drei verschiedenen Systemebenen. Durch die Kategorie 1, 2 und 4 wurde die „Personale Ebene“ (S. 11) betrachtet, da sich die im Übergangsprozess gegebenen ‚nicht nachvollziehbaren Rahmenbedingungen‘, die ‚Einflussnahme von innerfamiliären und strukturellen Ressourcen‘ sowie die ‚emotionalen Belastungen‘ auf die Einstellungen, Erfahrungen und Verhaltensdispositionen der Elternteile beziehen (vgl. ebd.). Auf interpersonaler (beispielsweise die Mutter-Kind-Beziehung) und systemischer Ebene (das Erleben im Zusammenhang des gesamten Familiensystems) wurden die Elternteile in der Kategorie 3 betrachtet. Durch die Analyse der Elternperspektive auf den verschiedenen Ebenen konnte eine umfassende Einsicht auf deren Erleben erfolgen. Vor allem in Kategorie 1 wurden eine Reihe an unerfüllter Erwartungen verzeichnet. Das gezielte und aktive Suchen der Eltern nach Einrichtungen, die ihren Vorstellungen entsprechen und sich in den Familienkontext integrieren lassen, zeigt in Anknüpfung an Neuenschwander et al. (2012) ein „individuelles, zielgerichtetes und ressourcenbasiertes Handeln“ (S. 28). In Hinblick auf die Wahrnehmung der Jugendlichen durch Professionelle konnte in Anlehnung auf Kastl's (2017) Definition beobachtet werden, dass es auf die jeweilige Perspektive ankommt, wie ‚Behinderungen‘ verstanden und damit umgegangen wird. Die Eltern sprechen den Jugendlichen mehr Potenzial zu, als die Professionellen – vorausgesetzt es bestehen die entsprechenden Rahmenbedingungen und sie können dadurch mit Unterstützung ihre Fähigkeiten entfalten. Diese Betrachtungsweise und Behandlung, die den Jugendlichen durch Professio-

nelle entgegengebracht wird, äußert sich bei den Eltern in einem Erleben von Diskriminierung und Ausnutzung.

Die unterschiedliche Ausprägung der nicht Nachvollziehbarkeit von Rahmenbedingungen konnte unter anderem auf das Ausmaß des jeweiligen Vorwissens der Eltern zurückgeführt werden. In Bezug auf Van de Werfhorst und Andresen (2005, S. 335) konnte auch im Rahmen der Analyse verzeichnet werden, dass durch ein vorhandenes Vorwissen eine geringere Unsicherheit bei den Eltern hinsichtlich des Übergangsprozesses vorliegt, wie sich bei Frau Ritter veranschaulichen ließ. Dieses Vorwissen wurde demnach in Übereinstimmung mit Jungbauer (2009, S. 25) als bedeutende Ressource im Übergangsprozess identifiziert und es kann in Anlehnung an Griebel (2004) als Begünstigung einer „Transitionskompetenz“ (S. 41) verstanden werden. Das bedeutet kurz gesagt, je mehr Vorwissen besteht, desto besser kann der Übergang und dessen Entwicklungsherausforderungen bewältigt werden. Besteht dieses Vorwissen nicht, wie zum Beispiel im Fall von Frau Spiel, sind die Elternteile auf eine ausgeprägte Kommunikation und Information angewiesen, welche im Falle der Befragten zum Großteil nicht im gewünschten und benötigten Ausmaß stattfand. Daraus wird aus der Analyse in Anlehnung an Hetherington et al. (2010, S. 163) festgehalten, dass es für Eltern von besonderer Bedeutung ist, in alle Entscheidungsprozesse miteinbezogen zu werden und die benötigten Informationen zu erhalten.

In Hinblick auf die zur Verfügung stehenden Ressourcen konnte verzeichnet werden, dass dessen Ausmaß sich auf das positive oder negative konnotierte Erleben der Eltern auswirkt. Die Ressource von Unterstützung durch Betreuung erweist sich ebenfalls als essenziell. Diese zeigen sich bei den Elternteilen in Bezug auf Stieler & Eckert (2012) im primären Netzwerk (Familie Ritter und im geringen Ausmaß Familie Spiel) im sekundären Netzwerk (Familie Ritter & Zweig) und im tertiären Netzwerk (Familie Ritter). Die von Seifert (2011) genannten externen Ressourcen („materielle Hilfen in Form von Geld- und Sachleistungen und formale Unterstützungssysteme“ (S. 13)) von Familien mit einem Kind mit Behinderung werden von den Befragten als unzureichend erlebt, was sich infolgedessen auf die Entwicklungen der Jugendlichen auswirken kann.

Die Dynamik im Familiensystem zeigt auch die mit dem Übergang eintretende Veränderung auf, welche eine Anpassung des gesamten Familiensystems bedarf, die mit organisatorischen Herausforderungen einhergeht (siehe auch: Jungbauer 2009, S. 15). Da der thematisierte Übergang von der Pflichtschule in die weitere Ausbildung oder Beschäftigung auch teilweise

mit dem Übergang in das Erwachsenenleben einhergeht, ist eine zusätzliche Anpassung erforderlich. Zudem lässt sich hinzufügen, dass die Jugendlichen durch den Übergang in neue Rollen schlüpfen und in vielen Bereichen ihres Lebens Veränderungen erfahren, was einer Neuorganisation des Familiensystems bedarf (vgl. Smith & Anderson 2014, S. 114). Alle Elternteile setzen es sich dabei zum Ziel, wie auch ersichtlich bei Jungbauer (2009, S. 12), ihr Kind zu eigenständigen Individuen zu erziehen, was einer Balance an Fürsorge der Eltern und Autonomie der Jugendlichen bedarf²⁵. In Hinblick darauf findet bei allen Befragten eine Beeinflussung auf den Berufsentscheidungsprozess der Jugendlichen statt. Dies resultiert zum einen daraus, dass es in den familiären Kontext integriert werden muss (Frau Ritter) und andererseits aus der Abhängigkeit der Kinder (Frau Spiel). Das in der Analyse erkannte Muster von Übertragungen der Emotionen unter den Familienmitgliedern wird gestützt mit dem Konzept aus der Familiensystemtheorie der ‚Rückkoppelungsprozessen in Familien‘ (vgl. Jungbauer 2009, S. 13; Rothe 1999, S. 27). Wie sich die jeweilige Familienkonstellation auf das Erleben des Übergangsprozesses auswirken kann, zeigte sich vor allem im Interview mit Frau Spiel. Als alleinerziehende Mutter von einem Kind mit Behinderung kommen zusätzliche Herausforderungen hinzu. Diese zeigen sich bei Frau Spiel in Hinsicht auf einen Mangel an Unterstützung bei der Betreuung, die Rolle der alleinigen Verantwortungsträgerin und der Existenzsicherung (siehe auch: Wernberger 2021, S. 177).

Die Herausforderungen und emotionalen Belastungen, welche die Eltern erleben, verzeichnen sich in der Literatur in der Bedeutung von staatlichen Leistungen (beispielsweise Elterngeld), gesetzlichen Vorschriften und betrieblicher Unterstützung bei der Vereinbarkeit von Familie und Beruf (vgl. Ahrens 2022, S. 358).

Die Eltern nehmen im gesamten Übergangsprozess von der Pflichtschule in die weitere Ausbildung oder Beschäftigung die Rolle der Hauptakteur*innen ein und werden als aktive Teilnehmer*innen betrachtet. Diese Rolle wird ebenfalls zum Teil im Transitionsansatz, als auch in der Familiensystemtheorie wiedergefunden. Daraus lässt sich abschließend ableiten, dass die Eltern eine entscheidende Rolle im Übergangsprozess spielen und sie dabei auf strukturelle und innerfamiliäre Unterstützung angewiesen sind. Zum Abschluss folgt im nächsten Kapitel ein Conclusio sowie ein Ausblick.

²⁵ Vor allem in der Rolle der Verantwortungsträger*innen und Hauptakteur*innen im Übergangsprozess

9 Conclusio & Ausblick

In der Diskussion wurden die Ergebnisse ausführlich diskutiert und mit der Theorie in Verbindung gesetzt. Im abschließenden Conclusio erfolgt eine kurze Zusammenfassung der Forschungsergebnisse, sowie die Formulierung eines Ausblicks. Um die Elternperspektive nochmals hervorzuheben, werden dazu identifizierte Wünsche von den Befragten berücksichtigt, welche ein positiv konnotiertes Erleben begünstigen würden. Das Ziel der Masterarbeit lag darin, die Elternperspektive hervorzuheben und ein Bewusstsein für ihre Rolle im Übergangsprozess zu schaffen. Zudem sollte diese Arbeit einen gesellschaftlichen Beitrag zur Sensibilisierung gegenüber Eltern mit einem Kind mit Behinderung leisten.

Im Rahmen der Analyse von vier Kategorien, konnten unerfüllte Erwartungen und Hoffnungen als ‚main concern‘ der Eltern identifiziert werden. Dadurch begeben sich die Eltern in die Rolle der Hauptaktuer*innen, um diese Phase erfolgreich bewältigen zu können. Die erkannte Ambivalenz zeigte, dass diese Rolle nicht immer gewollt übernommen wird, sondern dass in manchen Fällen keine andere Wahl besteht, als die Aufgaben selbst zu übernehmen. Obwohl die Literatur eine Vielzahl von Unterstützungsmaßnahmen (siehe Kapitel 3.2.3) aufgezeigt hat, konnten die Befragten nicht das gleiche Ausmaß an Unterstützung feststellen. Dies könnte auf die spezifischen Anforderungen zurückzuführen sein, die für bestimmte Unterstützungsmaßnahmen gelten. Ein Ziel, das von allen Eltern formuliert wurde, war, dass sie das Beste für ihre Kinder wollen, was jedoch von äußeren Faktoren, wie den Rahmenbedingungen oder den gegebenen Ressourcen, abhängig ist, inwieweit sie ihnen dies bieten können. Je nach den Bedingungen wird der Übergangsprozess von den Eltern als negativ oder positiv konnotiert wahrgenommen. In Anschluss an Rademacker (2012) wird festgehalten, dass bereits während der Pflichtschulzeit feststehen sollte, welcher Beruf später ausgeübt werden soll und dementsprechend auch der Zugang zu einem passenden Ausbildungsplatz gesichert sein (vgl. S. 367). Diese Absicherung würde einem Großteil an emotionalen Belastungen entgegenwirken. Zudem hat sich gezeigt, dass Eltern von der Kooperation und Unterstützung von Institutionen angewiesen sind (vgl. Fasching et al. 2019, S. 170; Felbermayr et al. 2018, S. 167). Es bedarf einer transparenten Gestaltung des gesamten Übergangsprozess um es dem gesamten Familiensystem und vor allem den Eltern zu ermöglichen, diesen zu bewältigen. Die Einbindung der Eltern in jegliche Entscheidungsprozesse lässt sich als unabdingbar festhalten. Dazu bedarf es fix zugeteilte Ansprechpersonen für die Eltern im ganzen Prozess, damit auch be-

reits während der Pflichtschulzeit die Eltern auf diese Übergangszeit vorbereitet werden können.

Im Zuge der Verfassung dieser Masterarbeit lag der Fokus auf der Elternperspektive. Dabei wurden auch Aspekte gefunden, die noch weiter erforscht werden könnten. Zum Beispiel wäre eine Netzwerkanalyse von betroffenen Elternteilen sinnvoll, um herauszufinden, wie vernetzt Eltern von einem Kind mit Behinderung sind und ob ein Austausch untereinander stattfindet. Interessant wäre auch die Untersuchung von Interviews mit Elternteilen, die nicht dem traditionellen heteronormativen Familienmodell entsprechen, um einen breiteren Blick auf verschiedene Familienkonstellationen zu ermöglichen.

Um ein positives Erleben der Eltern zu ermöglichen, wurden die am häufigsten genannten Aspekte zusammengefasst: Angleichung der Werkstätten Plätze, weniger Separierung – mehr Inklusion am Arbeitsmarkt, weniger einschränkende Rahmenbedingungen, keine Ausnutzung indem der selbe Lohn gezahlt wird und kein Taschengeld, stärker ausgebauter Elternberatung, mehr Informationen zu Unterstützungsmöglichkeiten, Ausbau von Unterstützungsmaßnahmen für Alleinerziehende, mehr staatliche Ressourcen. Auch wenn sich in der Praxis durchaus Schritte in Richtung Inklusion am Arbeitsmarkt zeigen, haben wir: „*schon einen Weg vor uns [...] in diesem Zusammenhang*“ (Ritter, S. 19/13-14).

10 Literaturverzeichnis

- Ahrens (2022). Familie und Beruf. In: Schierbaum A., Ecarius J. (Hrsg.). Handbuch Familie. Band II: Erziehung, Bildung und pädagogische Arbeitsfelder. Wiesbaden: Springer VS. S. 347-366. https://doi.org/10.1007/978-3-658-19843-5_5
- Bizeps (2023). Was ist Bizeps? Abgerufen am 03.10.2023 von <https://www.bizeps.or.at/bizeps/beratung/>
- Blacher, J. (2001). Transition to adulthood. Mental retardation, families, and culture. American Journal on Mental Retardation. 106(2). S. 173–188.
- Böhm, A. (2013). Theoretisches Kodieren: Textanalyse in der Grounded Theory. In: Flick, U., Kardorff, E. von, Steinke, I. (Hrsg.). Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 10. Aufl. Hamburg: Rowolt. S. 475-485.
- Bundeskanzleramt/ Frauen, Familie, Jugend, Integration (BKA/FFJI) (2021). 6. Österreichischer Familienbericht 2009-2019. Neue Perspektiven – Familien als Fundament für ein lebenswertes Österreich. Wien: Gugler.
- Bundesministerium für Soziales, Gesundheit, Pflege und Konsumentenschutz (BMSGPK) (2016). UN-Behindertenrechtskonvention. Deutsche Übersetzung der Konvention und des Fakultativprotokolls. Wien: BMSGPK. Teil III. Abgerufen am 06.10.2023 von <https://broschuerenservice.sozialministerium.at/>
- Bundesministerium für Soziales, Gesundheit, Pflege und Konsumentenschutz, Sektion IV, Gruppe A, Abteilung 6 (BMSGPK) (2020). Rahmenrichtlinie. Berufliche Teilhabe von Menschen mit Behinderungen. Abgerufen am: 05.12.2023 von <https://www.sozialministeriumservice.at>
- Bundesministerium für Soziales, Gesundheit, Pflege und Konsumentenschutz (BMSGPK) (2022). Nationaler Aktionsplan Behinderung 2022-2030. Österreichische Strategie zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention. Wien. Abgerufen am 20.12.2023 von <https://broschuerenservice.sozialministerium.at/>
- Bundesministerium für Soziales, Gesundheit, Pflege und Konsumentenschutz (BMSGPK) (2023). Finanzielle Unterstützung. Abgerufen am 05.10.2023 unter: https://www.oesterreich.gv.at/themen/menschen_mit_behinderungen/kindheit_und_behinderung/1.html

- Burkart, G. (2008). Familiensoziologie. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft GmbH. DOI: 10.36198/9783838530611
- Charmaz, K. (1991). Translating Graduate Qualitative Methods into Undergraduate Teaching: Intensive Interviewing as a Case Example. *Teaching Sociology*, 19(3), S. 384-395. DOI: 10.2307/1318205
- Charmaz, K. (2011a). Den Standpunkt verändern: Methoden der konstruktivistischen Grounded Theory. In: Mey, G. & Mruck, K. (Hrsg.): *Grounded Theory Reader*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 181-205.
- Charmaz, K. (2011b). Grounded Theory konstruieren. Kathy C. Charmaz im Gespräch mit Anthony J. Puddephatt. In: Mey, Günter/ Mruck, Katja (Hrsg.). *Grounded Theory Reader*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 89-107.
- Charmaz, K. (2014). *Constructing grounded theory*. 2nd Edition. Thousand Oaks: Sage.
- Cloerkes, G. (2007). *Soziologie der Behinderten. Eine Einführung*. 3. Aufl. Heidelberg: Universitätsverlag Winter.
- Dannenbeck, C. (2007). Paradigmenwechsel Disability Studies? Für eine kulturwissenschaftliche Wende im Blick auf die Soziale Arbeit mit Menschen mit besonderen Bedürfnissen. In: Waldschmidt, A., & Schneider, W. (Hrsg.). *Disability Studies, Kulturosoziologie und Soziologie der Behinderung. Erkundungen in einem neuen Forschungsfeld*. Bielefeld: Transcript Verlag. S. 103-126.
- Dederich, M. (2010). Behinderung, Norm, Differenz. Die Perspektive der Disability Studies. In: Kessl, F., & Plößer, M. (Hrsg.). *Differenzierung, Normalisierung, Andersheit: Soziale Arbeit als Arbeit mit den Anderen*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften. S. 170-184.
- Diakoniewerk (2024). Familien- und Erziehungsberatung. Abgerufen am 10.01.2024 von <https://www.diakonie.at/unsere-angebote-und-einrichtungen/familien-und-erziehungsberatung>
- Eckert, A. (2012). Ressourcen und Bedürfnisse im familiären Leben mit einem behinderten Kind – Theoretische Hintergründe und empirische Analysen. In: Eckert, A. (Hrsg.). *Familie und Behinderung. Studien zur Lebenssituation von Familien mit einem behinderten Kind*. 2. unveränd. Aufl. Hamburg: Dr. Kovac. S. 1-112.

- Egen, C. (2020). Was ist Behinderung?: Abwertung und Ausgrenzung von Menschen mit Funktionseinschränkungen vom Mittelalter bis zur Postmoderne. Bielefeld: transcript.
- Engelbert, A. (2012). Familie. In: Beck, I., Greving, H. (Hrsg.). Lebenslage und Lebensbewältigung. Band 5. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer. S. 96-104.
- Euteneuer, M. (2022). Familie, Bildungseinrichtungen und Übergänge. In: Schierbaum, A., Ecarius, J. Handbuch Familie. Band II: Erziehung, Bildung und pädagogische Arbeitsfelder. 2. Aufl. Wiesbaden: Springer VS. S. 253-270.
- Fasching, H. (2020). „Ich schaffe es! ...und noch besser mit Unterstützung“ Inklusive Übergänge von der Schule in (Aus-) Bildung und Beschäftigung. In: Schulverwaltung. Fachzeitschrift für Schulentwicklung und Schulmanagement. 8. Jg., SchVw aktuell.
- Fasching, H., Felbermayr K. (2019). „Please, treat me respectful.“ Partizipative Forschung mit Jugendlichen mit Behinderung zu ihren Kooperationserfahrungen im Übergang von der Schule in (Aus-)Bildung und Beschäftigung. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 70(9), S. 442-453.
- Fasching, H., Felbermayr, K. & Hubmayer A. (2017). Forschungsnotiz. Kooperation für Inklusion in Bildungsübergängen. In: SWS-Rundschau, 57. Jg. 3, S. 305-323.
- Fasching, H., Felbermayr, K., & Hubmayer, A. (2019). Die Bedeutung von Beziehung in der Erforschung inklusiver Übergänge von der Schule in (Aus-) Bildung und Beruf. In: Fasching, H. (Hrsg.). Beziehungen in pädagogischen Arbeitsfeldern und ihren Transitionen über die Lebensalter. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt. S. 169-188.
- Felbermayr, K. (2021). Entscheidungsprozesse am inklusiven Übergang. Eine Grounded Theory Studie im Längsschnitt (Dissertation). Universität Wien.
- Felbermayr, K., Fasching, H. & Engler, S. (2021). Qualitativ, partizipativ und reflexiv. Partizipative Kooperation am inklusiven Bildungsübergang erforschen. In: Engel, J., Epp, A., Lipkina, J., Schinkel, S., Terhart, H., Wischmann, A. (Hrsg.). Bildung im gesellschaftlichen Wandel. Qualitative Forschungszugänge und Methodenkritik. Schriftenreihe der DGfE-Kommission. Qualitative Bildungs- und Biographieforschung. Band 6. Opladen: Verlag Barbara Budrich. S. 193-209.
- Felbermayr, K., Hubmayer, A. & Fasching, H. (2018). Wege der Kooperation mit der Familie: Bedingungen für eine gelingende Zusammenarbeit am Übergang Schule – (Aus-) Bildung, Beschäftigung. In: Kapella, O., Schneider, N. F. & Rost, H. (Hrsg.): Familie –

- Bildung – Migration. Familienforschung im Spannungsfeld zwischen Wissenschaft, Politik und Praxis. Opladen: Budrich. S. 167-179.
- Fink, C. (2011). Der Übergang von der Schule in die berufliche Ausbildung. Perspektiven für die kommunale Bildungslandschaft. Wiesbaden: VS Verlag.
- Funcke, D. (2018). Die Kernfamilie – eine institutionelle Tatsache. In: Kapella, O., Schneider, N. F., Rost, H. (Hrsg.). Familie-Bildung-Migration. Familienforschung im Spannungsfeld zwischen Wissenschaft, Politik und Praxis. Tagungsband zum 5. Europäischen Fachkongress Familienforschung. Opladen: Barbara Budrich. S. 29-40.
- Grant, G., Ramcharan, P. Flynn, M. (2007). Resilience in families with children and adult members with intellectual disabilities: tracing elements of a psycho-social model. Centre for health and social care research, Sheffield Hallam University: UK. Blackwell Publishing Ltd. S. 563-575.
- Griebel, W. (2004): Übergangsforschung aus psychologischer Sicht. In: Schumacher, E. (Hrsg.): Übergänge in Bildung und Ausbildung. Gesellschaftliche, subjektive und pädagogische Relevanz. Bad Heilbrunn/Obb.: Verlag Julius Klinkhardt, S. 25- 45.
- Griebel, W., Niesel, R. (2004). Transitionen. Fähigkeiten von Kindern in Tageseinrichtungen fördern, Veränderungen erfolgreich bewältigen. Weinheim Basel: Beltz.
- Griebel, W. (2012). Übergänge zwischen Familie und Bildungssystem im Lichte des Transitionsansatzes – Übergänge I-III und die Rolle der Eltern. In: Stange, W., Krüger, R., Henschel, A., Schmitt, C. (Hrsg.). Erziehungs- und Bildungspartnerschaften. Grundlagen und Strukturen von Elternarbeit. Wiesbaden: Springer VS. S. 360-364.
- Gstrein, M. (2021). Grundsätzliche Betrachtungen: Was kann, was soll Familienpolitik? In: Bundeskanzleramt/ Frauen, Familie, Jugend, Integration (BKA/FFJI). 6. Österreichischer Familienbericht 2009-2019. Neue Perspektiven – Familien als Fundament für ein lebenswertes Österreich. Wien: Gugler. S. 11-63.
- Göppel, R. (2005). Das Jugendalter. Entwicklungsaufgaben – Entwicklungsrisiken – Bewältigungsformen. Stuttgart: Kohlhammer.
- Hauer, N. (2022). Alles so in der Schwebel – Der Übergang von der Schule in die Erwerbstätigkeit aus der Perspektive einer Jugendlichen mit ‚Behinderung‘ und ihrer Mutter. Institut für Bildungswissenschaft. Universität Wien.

- Heinz, W. R. (2012). Sozialisation, Biographie und Lebenslauf. In: Beck, I., Greving, H. (Hrsg.). Lebenslage und Lebensbewältigung. Band 5. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer. S. 60-83.
- Hetherington, S. A., Durant-Jones, L., Johnson, K., Nolan, K., Smith, E., Taylor-Brown, S., & Tuttle, J. (2010). The lived experiences of adolescents with disabilities and their parents in transition planning. In: Focus on Autism and Other Developmental Disabilities 25 (3). Hammill Institute on Disabilities. Los Angeles, CA: SAGE Publications. S. 163-172.
- Holton, J. A., Walsh, I. (2017). Classic Grounded Theory. Applications with qualitative & quantitative Data. Los Angeles (u.a.): SAGE.
- Hubmayer, A., Katharina, F., Fasching, H. (2018). Kooperation für Inklusion in Bildungsübergängen – Herausforderungen beim Feldzugang und forschungsethischen Standards. In: Feyerer, E., Prammer, W., Prammer-Semmler, E., Kladnik, C., Leibetseder, M., Wimberger, R. (Hrsg.). System. Wandel. Entwicklung. Akteurinnen und Akteure inklusiver Prozesse, im Spannungsfeld von Institution, Profession und Person. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt. S. 323-330.
- Integration.wien (2023). Elternnetzwerk. Abgerufen am 03.10.2023 von <https://www.integrationwien.at/de/arbeit-beschaeftigung-de/elternnetzwerk-de>
- Ismail, R., Bahari, F., Farahuda, N., Rahim, A., Seok, C. B., Abdullah, S. & Mutang, J. A. (2016). Challenges and problems of school transition to workplace for students with autism spectrum disorder (ASD) in ethnically diverse families. Second Asia Pacific Conference on Advanced Research (APCAR). S. 366-374.
- Jeltsch-Schudel, B. (2022). Familie und Behinderung. In: Schierbaum A., Ecarius J. (Hrsg.). Handbuch Familie. Band II: Erziehung, Bildung und pädagogische Arbeitsfelder. 2. Aufl. Wiesbaden: Springer VS. S. 663-682. https://doi.org/10.1007/978-3-658-19843-5_13
- Jungbauer, J. (2009). Familienpsychologie kompakt. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- Kardorff, E. & Ohlbrecht, H. (2014). Familie und Familien in besonderen Lebenslagen im Kontext sozialen Wandels – soziologische Perspektiven. In: Wilken, U. & Jeltsch-Schudel, B. (Hrsg.). Elternarbeit und Behinderung. Empowerment – Inklusion – Wohlbefinden. Stuttgart: Kohlhammer. S. 13-24.

- Kastl, J. M. (2017). Einführung in die Soziologie der Behinderung. 2. Aufl. Wiesbaden: Springer VS. DOI: 10.1007/978-3-658-04053-6-9
- Kerr, M. E. (2020). Foreword. In: Keller, M. N., Noone, R. J. (Hrsg.). Handbook of Bowen family systems theory and research methods. A systems model for family research. New York: Routledge. S. XIV-XX.
- Kuhnt, A-K. & Steinbach, A. (2014). Diversität von Familie in Deutschland. In: Steinbach, A., Hennig, M., Becker, O. A. (Hrsg.). Familie im Fokus der Wissenschaft. Wiesbaden: Springer VS. S. 41-70.
- McKnight, A. S. (2019). A historical Background for Bowen's perspective on death in the family system. In: Titelman, P. & Reed, S. K. Death and Chronic illness in the family. Bowen family systems theory perspectives. New York: Routledge. S. 51-65.
- Mey, G. & Mruck, K. (2011). Grounded-Theory-Methodologie. Entwicklung, Stand, Perspektiven. In: Mey, G. & Mruck, K. (Hrsg.): Grounded Theory Reader. Wiesbaden: Springer VS, S. 11-48.
- Mühling T. & Rupp M. (2008). Familie. In: Korte H., Baur N., Löw M. Schroer M. (Hrsg.). Handbuch Soziologie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 77-98. DOI: 10.1007/978-3-531-91974-4
- Neuenschwander, M. P., Gerber, M., Frank, N., Rottermann, B. (2012). Schule und Beruf: Wege in die Erwerbstätigkeit. 1. Aufl. Wiesbaden: Springer Fachmedien. DOI: 10.1007/978-3-531-94156-1
- OeAD (Österreichischer Austauschdienst) (2024). Das österreichische Bildungssystem. Abgerufen am 12.01.2024 von <https://www.bildungssystem.at>
- Oesterreich.gv.at (2023). Arbeit und Behinderung. Abgerufen am 28.09.2023 von https://www.oesterreich.gv.at/themen/menschen_mit_behinderungen/arbeit_und_behinderung.html
- Peuckert, R. (2019). Familienformen im sozialen Wandel. 9. Aufl. Wiesbaden: Springer VS.
- Pool Maag, Silvia (2016). Herausforderungen im Übergang Schule Beruf: Forschungsbefunde zur beruflichen Integration von Jugendlichen mit Benachteiligungen in der Schweiz. In: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften (38), 3, S. 591-609. DOI: 10.25656/01:15124

- Quenzel, G. & Hurrelmann, K. (2022). Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung. 14. Aufl. Weinheim Basel: Beltz.
- Rademacker, H. (2012). Transition IV: Übergang Schule – Beruf. In: Stange, W., Krüger, R., Henschel, A., Schmitt, C. (Hrsg.). Erziehungs- und Bildungspartnerschaften. Grundlagen und Strukturen von Elternarbeit. Wiesbaden: Springer VS. DOI: 10.1007/978-3-531-94279-7. S. 365-372
- Rakow, C. M. (2022). Making sense of human life. Murray Bowen's Determined Effort Toward Family Systems Theory. United Kingdom: Routledge.
- Rothe, M. (1999). Sozialpädagogische Familien- und Erziehungshilfe. Eine Handlungsanleitung. 4. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer.
- Schillmeier, M. (2007). Zur Politik des Behindert-Werdens. Behinderung als Erfahrung und Ereignis. In: Waldschmidt, A. & Schneider, W. (Hg.). Disability Studies, Kultursoziologie und Soziologie der Behinderung. Erkundungen in einem neuen Forschungsfeld. Bielefeld: Transcript Verlag. S. 79-99.
- Schmidt, A. E., Delcour, J., Schwarz, T. (2021). Familienleben mit beeinträchtigten, behinderten oder pflegebedürftigen Familienmitgliedern. In: Bundeskanzleramt/ Frauen, Familie, Jugend, Integration (BKA/FFJI) (Hrsg.). 6. Österreichischer Familienbericht 2009-2019. Neue Perspektiven – Familien als Fundament für ein lebenswertes Österreich. Wien: Gugler. S. 533-573.
- Schondelmayer, A-C. (2021). Familie, Herkunft und Normalität. In: Schondelmayer, A-C., Riegel, C., & Fitz-Klausner, S. (Hrsg.). Familie und Normalität: Diskurse, Praxen und Aushandlungsprozesse. Opladen Berlin Toronto: Verlag Barbara Budrich. S. 23-42.
- Seifert, M. (2011). Familien mit Kindern mit besonderen Entwicklungsverläufen. Abgerufen am 25.09.2023 von <https://www.kita-fachtexte.de/de/fachtexte-finden/familien-mit-kindern-mit-besonderen-entwicklungsverlaeufen>
- Seifert, M. (2014). Mütter, Väter und Großeltern von Kindern mit Behinderung. Herausforderungen – Ressourcen – Zukunftsplanung. In: Wilken, U. & Jeltsch-Schudel, B. (Hrsg.). Elternarbeit und Behinderung. Empowerment – Inklusion – Wohlbefinden. Stuttgart: Kohlhammer. S. 25-35.
- Seifert, M. (2022). Familie: Inklusion, Behinderung und Hilfesysteme. In: Schierbaum, A., Ecarius, J. (Hrsg.). Handbuch Familie. Band II: Erziehung, Bildung und pädagogische

- Arbeitsfelder. (2. Aufl.) Wiesbaden: Springer VS S. 403-422.
<https://doi.org/10.1007/978-3-658-19843-5>
- Smith, L. E., Anderson, K. A. (2014). The roles and needs of families of adolescence with ASD. In: Remedial and Special Education 35, H. 2, S. 114-122.
- Smith, L. E., Greenberg, J. S., Mailick, M. R. (2018). Transitioning Together: A Multifamily Group Psychoeducation Program for Adolescents with ASD and their Parents. In: J Autism Dev Disord. 48(1) S. 251-263). DOI: 10.1007/s10803-017-3307-x.
- Stadt Wien (2023). Referat Inklusion der Kinder- und Jugendhilfe (MA 11). Abgerufen am 03.10.2023 von <https://www.wien.gv.at/menschen/kind-familie/servicestellen/referat-inklusion.html>
- Steinbach, A., Hennig, M., Becker, O. A. (Hrsg.) (2014). Familie im Fokus der Wissenschaft. Springer VS. S. 7–15. DOI: 10.1007/978-3-658-02895-4
- Stieler, J. & Ecker, A. (2012). Empowerment von Familien mit behinderten Kindern im Internet. In: Eckert, A. (Hrsg.). Familie und Behinderung. Studien zur Lebenssituation von Familien mit einem behinderten Kind. Hamburg: Dr. Kovac. S. 189-245.
- Strauss, A., Corbin, J. (1996). Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung. Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Tippelt, R. (2004). Geleitwort. In: Schumacher, E. (Hrsg.). Übergänge in Bildung und Ausbildung. Gesellschaftliche, subjektive und pädagogische Relevanz. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt. S. 7-17.
- Titelman, P. & Reed, S. K. (2019). Death and Chronic illness in the family. Bowen Family Systems Theory Perspectives. New York: Routledge.
- Van de Werfhorst, H., G., Andresen, R. (2005). Social Background. Credential Inflation and Educational Strategies. In: Acta Sociologica, 48 (4). S. 321-340.
- Waldschmidt, A. & Schneider, W. (2007). Disability Studies und Soziologie der Behinderung. Kultursoziologische Grenzgänge – eine Einführung. In: Waldschmidt, Anne/ Schneider, Werner (Hrsg.): Disability Studies, Kultursoziologie und Soziologie der Behinderung. Erkundungen in einem neuen Forschungsfeld. Bielefeld: Transcript Verlag. S. 9-28.

- Walter, A. (2019). Inklusive Erziehungs- und Familienberatung. Familien mit Kindern und Jugendlichen mit einer Behinderung. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht Verlage.
- Wehrli, P. (2016). Selbsthilfe. In: Hedderich, I., Biewer, G., Hollenweger, J., Markowetz, R. (Hrsg.). Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt. S. 528-532.
- Wernberger (2021). Einelternfamilien als familiale Lebensform im ländlichen Raum. In: Schondelmayer, A.-C., Riegel, C., & Fitz-Klausner, S. (Hrsg.) Familie und Normalität: Diskurse, Praxen und Aushandlungsprozesse. Opladen Berlin Toronto: Verlag Barbara Budrich. S. 171- 188.
- Wilken, U. & Jeltsch-Schudel, B. (Hrsg.) (2014). Elternarbeit und Behinderung. Empowerment – Inklusion – Wohlbefinden. Stuttgart: Kohlhammer.

11 Abstract

Die vorliegende Masterarbeit untersucht Aspekte des Erlebens von Eltern während des Überganges ihrer Kinder mit Behinderungen von der Pflichtschule in die weitere Ausbildung oder Beschäftigung. Unter Verwendung der konstruktivistischen Grounded Theory nach Charmaz (2014) wird ein theoretischer Ansatz anhand von Interviews aus dem Forschungsprojekt „Kooperation für Inklusion in Bildungsübergängen“ (2016-2021) entwickelt. Das Hauptaugenmerk liegt auf den Erfahrungen von drei Elternteilen, die im Rahmen des Projekts mittels ‚intensive Interviewing‘ (Charmaz 2014) befragt wurden. Das erhobene Datenmaterial stammt aus dem genannten Projekt und bildet die Grundlage für die Analyse. Durch die Untersuchung von vier Kategorien und die Entwicklung eines Erklärungsmusters wird deutlich, dass unerfüllte Erwartungen und Hoffnungen für die Eltern das Hauptproblem darstellen. Infolgedessen werden Eltern zu zentralen Akteur*innen während des Übergangsprozesses ihrer Kinder, um diese Phase erfolgreich bewältigen zu können. Die gewonnenen Erkenntnisse liefern wichtige Einblicke in die Erfahrungen von Eltern während des Überganges ihrer Kinder und tragen zur weiteren Entwicklung unterstützender Maßnahmen bei.

This master's thesis examines the aspects of parents' experiences during the transition of their children with disabilities from school to employment. Using Charmaz's (2014) constructivist Grounded Theory, a theoretical approach is developed based on interviews from the research project "Cooperation for Inclusion in Educational Transitions" (2016-2021). The main focus is on the experiences of three parents who were interviewed as part of the project using 'intensive interviewing' (Charmaz 2014). The data collected originates from the aforementioned project and forms the basis for the analysis. By examining four categories and developing an explanatory pattern, it becomes evident that unfulfilled expectations and hopes are the main concerns for parents. As a result, parents become central actors during their children's transition process in order to successfully manage this period. The knowledge gained provides important insights into the experiences of parents during their children's transition and contributes to the further development of supportive measures.