

**Inklusion, Behinderung, Gesellschaft**  
**Bildungs- und sozialwissenschaftliche Beiträge**

Katharina Felbermayr

# **Entscheidungsprozesse am inkluisiven Übergang**

Eine Grounded Theory Studie im Längsschnitt

# Inklusion, Behinderung, Gesellschaft

## Bildungs- und sozialwissenschaftliche Beiträge

herausgegeben von  
Ingeborg Hedderich und Gottfried Biewer

*In dieser Reihe sind erschienen*

Calabrese, Stefania: Herausfordernde Verhaltensweisen - Herausfordernde Situationen: Ein Perspektivenwechsel. Eine qualitativ-videoanalytische Studie über die Gestaltung von Arbeitssituationen von Menschen mit schweren Beeinträchtigungen und herausfordernden Verhaltensweisen. Bad Heilbrunn 2016.

Kremsner, Gertraud: Vom Einschluss der Ausgeschlossenen zum Ausschluss der Eingeschlossenen. Biographische Erfahrungen von so genannten Menschen mit Lernschwierigkeiten. Bad Heilbrunn 2017.

Ritzenthaler-Spielmann, Daniela: Lebensentscheidungen bei Menschen mit einer kognitiven Beeinträchtigung. Eine qualitative Studie. Bad Heilbrunn 2017.

Zahnd, Raphael: Behinderung und sozialer Wandel. Eine Fallstudie am Beispiel der Weltbank. Bad Heilbrunn 2017.

Buchner, Tobias: Die Subjekte der Integration. Schule, Biographie und Behinderung. Bad Heilbrunn 2018.

Subasi Singh, Seyda: Overrepresentation of Immigrants in Special Education / Die Überrepräsentation von MigrantInnen in der Sonderpädagogik. A Grounded Theory Study on the Case of Austria / Eine Grounded Theory Studie am Beispiel Österreich. Bad Heilbrunn 2021.

Zenker, Widukind Gernot: Die Bühne herausfordernder Situationen in einer Intensivbetreuung. Eine qualitative, videogestützte Analyse sozialer Interaktionen zwischen Menschen mit und ohne Beeinträchtigungen im institutionalisierten Alltag. Bad Heilbrunn 2023.

*weitere Bände in Vorbereitung*

Katharina Felbermayr

# Entscheidungsprozesse am inkluisiven Übergang

Eine Grounded Theory Studie im Längsschnitt

Verlag Julius Klinkhardt  
Bad Heilbrunn • 2023

**k**

Die vorliegende Arbeit wurde von der Fakultät für Philosophie und Bildungswissenschaft der Universität Wien unter gleichnamigem Titel als Dissertation angenommen.

Gutachterinnen: Prof.in Dr.in phil. habil. Bettina Lindmeier und Univ.-Prof.in Dr.in Lisa Pfahl

Betreuerin: Assoz. Prof.in Dr.in Helga Fasching

Tag der Disputation: 10.03.2022

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Editorial Review-Verfahrens aufgenommen.  
Für weitere Informationen siehe [www.klinkhardt.de](http://www.klinkhardt.de).

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

2023.kg. Verlag Julius Klinkhardt.

Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.

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

Satz: Kay Fretwurst, Spreeau.

Portraitfoto Katharina Felbermayr © Theresa Pewal.

Druck und Bindung: Bookstation GmbH, Anzing.

Printed in Germany 2023. Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISBN 978-3-7815-6014-7 digital

ISBN 978-3-7815-2573-3 print

## Zusammenfassung

Ausgehend von einem qualitativ, längsschnittlich und konstruktivistischen Forschungsdesign untersucht die vorliegende Studie das Erleben von Entscheidungsprozessen am inklusiv verstandenen Übergang von Sekundarstufe I in weitere schulische Bildung aus Sicht von Jugendlichen mit Behinderung und Eltern (mit/ohne Behinderung). Im Mittelpunkt stehen die Erzählungen von 5 Familien (3 Jugendliche mit Behinderung, 3 Väter, 5 Mütter mit/ohne Behinderung), die im Übergangs-/Entscheidungsprozess drei Mal im Abstand von einem Jahr mittels *intensiv interviewing* (Charmaz 2014) befragt wurden. Zur Auswertung des qualitativen Datenmaterials (32 Interviews) wurde auf die Kodierschritte von Charmaz (2014) zurückgegriffen. Die Datenanalyse offenbart drei Varianten des Entscheidens (*entscheiden abgeben*, *entscheiden forcieren*, *entscheiden müssen*) als Ausdifferenzierungen der übergeordneten Entscheidungsformen *selbstständig entscheiden* und *unterstützend (selbstständig) entscheiden*. Zentral ist die Erwartung eines selbstständigen Entscheidungssubjekts, an der sich die Jugendlichen mit Behinderung und Eltern orientieren. Damit einher gehen unterschiedliche Varianten des Wollens, wenn Jugendliche mit Behinderung als Entscheidungssubjekte selbstständig (*es wirklich wollen*), mit Unterstützung (*es (nicht) wollen*) oder innerhalb vorselektierter Optionen (*es müssen*) eine Wahl treffen. Durch das längsschnittliche Forschungsdesign können zudem die Bildungsverläufe der Jugendlichen mit Behinderung nachgezeichnet werden.

## Abstract

Based on a qualitative, longitudinal and constructivist research approach, the project at hand explores the decision-making process within the inclusive transition from secondary school I to further education from the perspectives of teenagers with disabilities and parents (with/without disabilities). The narratives of 5 families (3 teenagers with disabilities, 3 fathers, 5 mothers with/without disabilities) are of interest. The interviews were conducted three times (every year) during the transition-/decision-making process along the method of *intensive interviewing* (Charmaz 2014). The analysis of the qualitative data (32 interviews) was based on the coding process according to Charmaz (2014). Through data analysis three types of decision-making could be identified (*giving up decision, forcing decision, taking over decision*) as subforms of two higher-level decision-making mechanisms named *make an independent decision* and *make a(n) (independent) decision with support*. The expectation of an independent decision-making individual is central for teenagers with disabilities and their parents. Different types of “volition” are connected to the decision-making processes, depending on if the teenagers with disabilities make an independent decision (*really want it*), make a decision with support (*(don't) want it*) or make a decision owing to given opinions (*have to*). Due to the longitudinal research design the educational trajectories of teenagers with disabilities are also reconstructed.

## Danksagung

Mehrfach habe ich im Dissertationsprozess daran gedacht, wie es denn wohl sein wird, die Danksagung zu schreiben. Die Vorstellung hat mich motiviert, mir ein Lächeln ins Gesicht gezaubert und gleichzeitig schien der Moment immer in weiter Ferne zu sein. Und dann ist er plötzlich da – der Zeitpunkt, um Danke zu sagen. Müsste ich die letzten Jahre meines Lebens mit einem Titel versehen, dann wäre er wohl:

*„eingetaucht, abgetaucht und wieder aufgetaucht!“*

Gemeint ist damit ein Zeitraum von fünf Jahren, in dem das eigene Leben in unterschiedlicher Intensität auf die Fertigstellung der Dissertation ausgerichtet war und der sich rückblickend in drei Phasen gliedern lässt: „eintauchen“, „abtauchen“ und „auftauchen“. Ohne die Mitwirkung bzw. Unterstützung von verschiedenen Personen hätten die Phasen nicht realisiert werden können und ich hätte mein Vorhaben (Dissertation schreiben und abschließen) nicht umsetzen können.

### *eingetaucht*

Die Eintauchphase begann mit meiner Anstellung als wissenschaftliche Projektmitarbeiterin im vom österreichischen Wissenschaftsfond (FWF) geförderten Forschungsprojekt „Kooperation für Inklusion in Bildungsübergängen“ (Projektnummer: P-29291) am Institut für Bildungswissenschaft (Universität Wien). Im Rahmen des FWF-Projekts konnte ich in die Wissenschaft *eintauchen* und habe viele spannende Erfahrungen gesammelt. An dieser Stelle möchte ich Helga Fasching mein aufrichtiges Dankeschön aussprechen. Zum einen hat sie mir als Projektleitung die Möglichkeit zur Mitarbeit im FWF-Projekt gegeben. Zum anderen hat Helga Fasching als Betreuerin den Dissertationsprozess über Jahre begleitet. Der gemeinsame Austausch, die fachlichen Anregungen wie auch die motivierenden Worte waren mir in meinem Dissertationsprozess bis zum Schluss eine wertvolle Stütze. An dieser Stelle möchte ich mich ebenso aufs Herzlichste bei allen Student\*innen bedanken, die im FWF-Projekt auf unterschiedlichste Weise mitgewirkt haben. Nicht zu vergessen meine beiden Kolleginnen aus dem FWF-Team, Astrid Hubmayer und Simone Engler, für die Kooperation im Projekt. Ein qualitatives Forschungsdesign, das sich für Geschichten von Menschen interessiert, ist darauf angewiesen, dass es Menschen gibt, die über ihr Leben berichten wollen. Daher gilt mein besonderer Dank den befragten Jugendlichen mit Behinderung und allen Eltern (mit/ohne Behinderung) – für ihre Zeit, die Bereitschaft zur Mitwirkung und das entgegengebrachte Vertrauen, durch das sie mich in ihr Leben ein Stück weit *eintauchen* ließen.

### *abgetaucht*

Vor allem in der intensiven Phase der Datenauswertung habe ich mich oft mit einem *Diss-U-Boot* verglichen, das sich gerade auf Tiefgang befindet, also *abgetaucht* ist. Mir hat dieser Vergleich immer gut gefallen, weil durch das Bild des Abtauchens als U-Boot die Phase des Zurückziehens im Zuge der Auswertung verdeutlicht wird. Fand die Erhebungsphase im Austausch mit vielen anderen Personen statt, war die Analyse der Daten im Gegensatz dazu ein stiller und einsamer Prozess. Es braucht die passenden Rahmenbedingungen, um *abtauchen* und intensiv auswerten zu können. Zudem geht es nicht ohne das Verständnis des sozialen Umfelds. Ich möchte mich

daher bei all jenen bedanken, die in dieser Zeit des Abtauchens auf mich verzichten mussten und dennoch für mich da waren!

*wieder aufgetaucht*

Damit das Diss-U-Boot – um bei genannter Metapher zu bleiben – überhaupt fahren und dann auch *wieder auftauchen* kann, braucht es Treibstoff. Wer also war mein Treibstoff? An dieser Stelle möchte ich mich generell bei meinem Treibstoff bedanken – bei all jenen Menschen, die mir die Kraft gegeben haben, um nach den intensiven Phasen der Datenauswertung wieder *auf-tauchen* zu können. Danke an all meine Liebsten im privaten Bereich – fürs Zuhören, Ablenken und Aufbauen. Eure bedingungslose Unterstützung über die Jahre ist unbeschreiblich! Danke an alle Kolleg\*innen für den Austausch über die Ländergrenzen hinweg. Und abschließend ein großes Dankeschön an die Interpretationsgruppe fürs Mitdenken und gegenseitige Motivieren. Vielen Dank für die kritischen Reflexion-/Rückfragen und hilfreichen Anregungen vom ersten Exposé bis hin zum Endprodukt der Dissertation. Ich freue mich, dass ich dank der Unterstützung vieler Personen meine Phase als Diss-U-Boot nun beenden und mich neuen spannenden Projekten widmen kann.

Danke!



# Inhalt

<b>Vorwort</b> .....	11
<b>Einleitung</b> .....	13
<b>Teil 1:</b>	
<b>Kontextualisierung im Forschungsfeld</b> .....	21
<b>1 Theoretisches Begriffsverständnis</b> .....	22
1.1 Behinderung verstanden als behindert werden .....	22
1.2 Bildungsübergänge verstanden als institutionell, ökologisch und inklusiv .....	27
1.3 Bildungsentscheidungen verstanden als reproduktionstheoretisch und prozesshaft .....	32
<b>2 Rahmenbedingungen für schulische Inklusion und inklusive Übergänge</b> .....	36
2.1 Entwicklung schulischer Inklusion in Österreich .....	36
2.2 Die institutionellen Vorgaben des österreichischen Schulsystems .....	42
2.3 Statistische Daten zur schulischen Inklusion .....	45
2.3.1 Pflichtschulbereich .....	46
2.3.2 Höhere Schulen .....	49
<b>Teil 2:</b>	
<b>Forschungsdesign und Method(olog)isches</b> .....	53
<b>3 Ein qualitativ, längsschnittlich, konstruktivistisches Forschungsdesign</b> .....	54
<b>4 Die konstruktivistische Grounded Theory als methodologischer Rahmen</b> .....	57
4.1 Entwicklung der Grounded Theory .....	57
4.2 Die konstruktivistische Grounded Theory nach Charmaz (2014) .....	59
4.3 Begründung für das Durchführen einer konstruktivistischen Grounded Theory Studie .....	62
4.4 Methoden der Grounded Theory .....	64
4.4.1 Forschungszugang und Samplerekrutierung .....	66
4.4.2 Darstellung des Samples .....	70
4.4.3 Entwicklung der Fragestellung .....	73
4.4.4 Datenerhebung: intensive interviewing .....	75
4.4.5 Datenauswertung: Grounded Theory Coding .....	83
<b>5 Forschungsethik</b> .....	99
5.1 Forschungsethische Prinzipien .....	100
5.2 Forschungsethische Herausforderungen .....	105

**Teil 3:**

<b>Analyse und Ergebnisdarstellung</b> .....	109
<b>6 Bildungsverläufe der Jugendlichen mit Behinderung</b> .....	110
<b>7 Präsentation der Kategorien im Längsschnitt</b> .....	114
7.1 Erhebungsphase 01 .....	114
7.1.1 Perspektive der Jugendlichen mit Behinderung .....	115
7.1.2 Perspektive der Eltern (mit/ohne Behinderung) .....	126
7.2 Erhebungsphase 02 .....	153
7.2.1 Perspektive der Jugendlichen mit Behinderung .....	154
7.2.2 Perspektive der Eltern (mit/ohne Behinderung) .....	168
7.3 Erhebungsphase 03 .....	191
7.3.1 Perspektive der Jugendlichen mit Behinderung .....	192
7.3.2 Perspektive der Eltern (mit/ohne Behinderung) .....	205
<b>8 Entwicklung einer Theorie</b> .....	230
8.1 Prozesse des Entscheidens .....	230
8.2 Erwartung eines selbstständigen Entscheidungssubjekts .....	241
8.3 Allgemeingültige Entscheidungsprozesse und Behinderung .....	250

**Teil 4:**

<b>Diskussion der Forschungsergebnisse</b> .....	255
<b>9 Theoretische Einbettung der Forschungsergebnisse</b> .....	256
<b>10 Reflexion und Ausblick</b> .....	267
<b>Verzeichnisse</b> .....	273
Literatur .....	273
Online-Quellen .....	287
Abkürzungsverzeichnis .....	290
Abbildungsverzeichnis .....	291
Tabellenverzeichnis .....	293
Transkriptionsrichtlinien in Anlehnung an Dausien (1996) .....	294
<b>Anhang</b> .....	295
Einverständniserklärung der Jugendlichen und Eltern .....	295

## Vorwort

Eingebettet in das FWF-Forschungsprojekt „Kooperation für Inklusion in Bildungsübergängen“ habe ich zwei Jahre lang Interviews mit Jugendlichen mit Behinderung und deren Eltern (mit/ ohne Behinderung) geführt. Dadurch wurde es mir möglich, die Teilnehmer\*innen ein Stück weit ihres Lebensweges zu begleiten – und sie mich. Der *Zeitraum der Datenerhebung* erstreckt sich über die Jahre 2017 bis 2019 und betrifft somit politisch turbulente Jahre in Österreich. Zum ersten Erhebungszeitpunkt (Sommer 2017) wird Österreich noch von einer sog. großen Koalition, bestehend aus Sozialdemokraten (SPÖ) und Konservativen (ÖVP), regiert. Neu ist zu diesem Zeitpunkt Bundeskanzler Christian Kern, ein ehemaliger Manager und politischer Quereinsteiger. Seine Rede vom „Plan A“ für Österreich hat Eingang in so manche Interviews mit Eltern gefunden. Bei den zweiten Interviews (Sommer 2018) war alles anders: Sebastian Kurz übernimmt die ÖVP und Neuwahlen werden ausgerufen, die schließlich zu einer Koalition zwischen der konservativen ÖVP und der rechtspopulistischen FPÖ führen. Wiederum ein Jahr später (Sommer 2019) gibt es nach einem politischen Skandal (Stichwort „Ibiza-Affäre“) und dem Auflösen der Koalition in Österreich erneut eine neue Regierung, interimistisch geführt von Bundeskanzlerin Brigitte Bierlein. Die politisch hochbrisante Zeit findet Eingang in (inter-)nationale Medien und dient vielen Eltern als Bezugspunkt in ihren Erzählungen. Dies ist wenig verwunderlich, findet Forschung ja nicht in einem luftleeren Raum, sondern eingebettet in einen größeren gesamtgesellschaftlichen Kontext statt.

Während die Datenerhebung von national politisch turbulenten Jahren geprägt ist, fällt die intensive *Phase der Datenauswertung* in eine global turbulente Zeit. Angesprochen wird hier die Corona-Pandemie, die unser Leben privat wie auch beruflich seit März 2020 prägt. In meinem Fall wurde der Arbeitsort ins Homeoffice verlagert, Lehre und Forschung fanden nur noch in den eigenen vier Wänden statt und plötzlich schien es dringendere Fragen als jene nach der korrekten Analyse von Daten zu geben. Die Beschäftigung mit den Daten wurde dennoch zu einer willkommenen Abwechslung, denn sie ließ mich in eine Zeit eintauchen, die weit weg schien – eine Zeit vor Corona, in der ich den Teilnehmer\*innen noch die Hand bei der Begrüßung geben konnte und ein Treffen ohne Maske und ohne Gedanken an einen Mindestabstand stattfand. Als Wissenschaftlerin bin ich froh und dankbar, dass ich die Daten wie geplant erheben konnte. Gleichzeitig denke ich oft an die befragten Jugendlichen und deren Eltern zurück, und wie ihre Lebenswege wohl in den bewegten Jahren 2020, 2021 weiterverlaufen sind.

*Sommer 2021*

## Einleitung

Die Strukturen eines Schulsystems legen fest, wann Übergänge und Entscheidungen erfolgen. Aus diesem Grund spricht man von normativen, d. h. institutionell vorstrukturierten Übergängen – im Gegensatz zu non-normativen Übergängen, die nicht altersgebunden und institutionell nicht vorgesehen sind (Neuenschwander et al. 2012, 26). Die gegenwärtige Struktur des österreichischen Schulsystems gibt vier standardisierte Bildungsübergänge vor: (1) den Eintritt ins Schulsystem mit sechs Jahren, (2) den Übergang von der vierjährigen Volksschule in die Sekundarstufe (SEK) I, (3) den Übergang von der vierjährigen SEK I in die SEK II zur Absolvierung der neunjährigen Schulpflicht und (4) den Austritt aus dem Schulsystem (Breit et al. 2019; 10; Kramer & Helsper 2013, 593-598; RIS 2021b). Aufgrund der „Unmöglichkeit der Beibehaltung des status quo“ (Jungermann, Pfister & Fischer 2005, 20) müssen an all diesen Übergängen Entscheidungen getroffen werden, die den Bildungsverlauf bzw. den weiteren Lebensweg aller Schulkinder maßgeblich prägen (Ecarius, Miethe & Tervooren 2014; Geppert 2017a; Neuenschwander et al. 2012; Wälther 2016). Zartler, Vogl & Wöhler (2020, 147) sprechen deshalb – beispielhaft für viele andere Forscher\*innen – von „zukunftsweisenden und weitreichenden Entscheidungen“, die insbesondere am Ende der SEK I getroffen werden müssen. Der von Dausien (2014, 39) angesprochene „bildungspolitische Skandal, dass trotz aller Reformbemühungen [...] das Bildungssystem nach wie vor eine hohe Selektivität aufweist“ hat die Forschung zu schulbezogenen Bildungsentscheidungen befeuert. Betrachtet man die umfangreiche Forschungslandschaft, zeigt sich folgendes Bild: Es überwiegen quantitative Forschungsvorhaben, während qualitative Studien zu Bildungsentscheidungen unterrepräsentiert sind. Es mangelt insbesondere an qualitativen Untersuchungen, die (a) Bildungsentscheidungen prozesshaft verstehen, (b) die Entwicklung von Entscheidungen über einen längeren Zeitraum, also im Rahmen von einem längsschnittlichen Design, verfolgen und (c) den Forschungsgegenstand innerhalb der inklusiven Übergangsforschung verorten. Fragen der Inklusion und somit des gleichberechtigten Zugangs für Schüler\*innen mit Behinderung zu allen Bildungsangeboten (primärer, sekundärer, und tertiärer Bildungssektor) werden seit Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) vermehrt diskutiert (Lindmeier et al. 2019, 5) und stellen sich insbesondere an Bildungsübergängen. In dieser Arbeit wird der Übergang von SEK I in die weitere schulische Bildung fokussiert, der – das verdeutlicht die empirische Auswertung (siehe Teil 3) – vielfach für Jugendliche mit Behinderung mit dem Ende einer inklusiven Beschulung einhergeht. Die Rede von inklusiven Übergängen lenkt den Blick daher auf die Möglichkeiten sowie die Grenzen inklusiver Beschulung und dient als kritische Reflexionsfolie. Im Folgenden soll nun das Forschungsproblem (inklusive Übergang von SEK I in SEK II) anhand von drei Forschungslücken skizziert werden, die sich aus einer Sichtung (inter-)nationaler Literatur ergeben und in der Formulierung einer Forschungsfrage münden.

Die Identifizierung von Forschungslücken setzt voraus, dass wissenschaftliche Literatur gelesen wurde. Dies stellt einen Widerspruch zum leitenden Prinzip der Grounded Theory dar, wonach Fachliteratur zum Forschungsgegenstand nicht vorab gelesen werden sollte. Gleichzeitig ist sich Charmaz (2015, 1612) dessen bewusst, dass dies nicht immer möglich ist – etwa, wenn wie in meinem Fall, vor der offiziellen Zulassung zum Doktoratsstudium ein Exposé zu verfassen ist. In der konstruktivistischen Variante wird deshalb zwischen der Literaturrecherche am Anfang (etwa zur Darstellung des Forschungsproblems) und einer vertiefenden Literaturrecherche am

Ende unterschieden. Während die anfängliche Recherche allgemein ist, wird die Literatursichtung am Ende der Arbeit (siehe Teil 4) gezielt mit Blick auf die fertige *Grounded Theory* durchgeführt (Charmaz 2014, 31).

### **Forschungslücke 1: Inklusiver Übergang von SEK I in SEK II im Längsschnitt**

In den Lebensläufen von Menschen treten Übergänge auf verschiedene Art und Weise in Erscheinung, bspw. durch die Geburt eines Kindes, eine Krankheit oder einen Umzug (Fasching 2017a, 18; Lindmeier 2015, 308). So zahlreich wie die potenziellen Übergänge im Lebenslauf sind auch die Publikationen, die sich mit (pädagogischen) Übergängen beschäftigen (bspw. Bojanowski & Eckert 2012; Hof, Meuth & Walther 2014) und darüber hinaus verschiedene Schwerpunkte in den Blick nehmen, wie Übergangsforschung (Stauber, Pohl & Walther 2007b; Walther et al. 2020), Beratung im Übergang (Walther & Weinhardt 2013) oder Gestaltung von Übergängen (Bellenberg & Forell 2013). Zahlreiche Forschungsbefunde weisen darauf hin, dass es Personen aus Risikogruppen gibt, die vermehrt Schwierigkeiten an Übergängen haben und früher aus dem Schulsystem ausscheiden. Dazu zählen sog. benachteiligte Jugendliche, wie Jugendliche mit Behinderung, aus sozio-ökonomisch benachteiligten Familien oder mit Migrationshintergrund, deren Übergänge oft mit zahlreichen Gefahren des Ausscheidens bzw. des Scheiterns verbunden sind (Lindmeier 2015, 311; Siegert 2017, 47). Dies macht es notwendig, sich an Übergängen mit Fragen der Reproduktion sozialer Ungleichheiten zu beschäftigen (Ecarius, Miethe & Tervooren 2014, 9; Siegert 2019, 220) und „Übergänge im Bildungssystem als Selektionsmechanismen mit Konsequenzen für weitere Lebensverläufe kritisch in den Blick [zu nehmen]“ (Walther 2016, 122). Durch die Rede von Risikogruppen soll nicht der falsche Eindruck entstehen, dass es sich hierbei um homogene Gruppen handelt. Maras und Aveling (2006, 201) betonen die intraindividuellen Unterschiede bei Jugendlichen mit SPF/Behinderung, was Schwierigkeiten und benötigte Ressourcen betrifft. Präzisiert wird dies von Wansing und Kolleg\*innen (2016, 73) mit dem Hinweis darauf, dass „zum Beispiel in Hinblick auf Geschlecht, soziale Schicht und Milieu, ethnisch-kulturelle Zugehörigkeiten und Fähigkeiten (abilities) höchst unterschiedliche Lebenslagen [ausgebildet werden]“. Wird in dieser Arbeit die Bezeichnung Jugendliche mit Behinderung verwendet, erfolgt dies im Bewusstsein der vorhandenen Vielfalt innerhalb der Gruppe der jungen Frauen und Männer mit Behinderung.

Wenn es um die Erforschung von Übergängen bei Jugendlichen mit Behinderung geht, wurde der Fokus im deutschsprachigen Raum bislang vermehrt auf den *Übergang von Schule in Ausbildung, Beschäftigung oder Beruf* gelegt (z. B. Biewer, Fasching 2014b, Fasching & Koenig 2009; Niehaus et al. 2012; Pool Maag 2016; Pool Maag & Schmon 2008; Siegert 2021). Stauber (2020, 232) spricht daher von einer „auf arbeitsmarktbezogene Übergänge konzentrierte Übergangsforschung“. Für Österreich ist Fasching (2014a, b; 2016) zu nennen, die sich seit Jahren mit dem Übergang in Beruf bzw. der nachschulischen Lebens- und Arbeitssituation von jungen Menschen mit Behinderung beschäftigt. Desgleichen haben Forscher\*innen in Deutschland den Übergang Schule-Beruf beforscht, sowohl hinsichtlich Behinderung im Allgemeinen (z. B. Thielen, Katzenbach & Schnell 2013b) als auch mit Blick auf verschiedene Zielgruppen, wie Förderschüler\*innen (Hofmann-Lun 2014) oder Jugendliche im Förderschwerpunkt Lernen und geistige Entwicklung (Lindmeier & Schrör 2015). Studienergebnisse zeigen über die Ländergrenzen hinweg, dass für Menschen mit Behinderung dieser Übergang „mit überdurchschnittlich vielen Irr- und Umwegen sowie Rückschlägen verbunden [ist]“ (Fasching 2017b, 244-245). Die Übergangswege der jungen Frauen und Männer werden daher nicht selten mit den Adjektiven „holprig und prekär“ (Thielen, Katzenbach & Schnell 2013a, 7) beschrieben. Der *institutionelle Übergang von SEK I in SEK II*, der schulische Übergang an der Schwelle

zur obligatorischen Beschulung nach der Pflichtschule, wurde hingegen bislang weniger stark beforscht (Böhm, Felbermayr & Biewer 2018, 151). Es fehlt an Forschung, die sich generell mit diesem Übergang beschäftigt und diesen darüber hinaus als inklusiven Übergang versteht (Makarova 2017, 43). Die Rede von inklusiven Übergängen verweist auf das Recht sowie auf die Forderung nach inklusiver Bildung, die der UN-BRK (von Österreich 2008 ratifiziert) zu entnehmen ist (Biewer, Böhm & Schütz 2015, 13). Es geht also darum, Übergänge im Kontext von Inklusion zu diskutieren und als „Weichenstellung für inklusive Beschulung“ (ebd., 19) kritisch zu reflektieren – nicht zuletzt aufgrund der Schwierigkeiten beim Zugang zu höherer Bildung bzw. der geringen Anzahl an Jugendlichen mit Behinderung, die sich für einen Wechsel in die SEK II entscheiden. Betrachtet man die gesamte Schullaufbahn wird deutlich, dass das Exklusionsrisiko aus dem Bildungssystem für Jugendliche mit Behinderung mit jeder Bildungsstufe zunimmt (Demmer 2017, 96). Vereinfacht gesagt: Je höher die Bildungsstufe, desto weniger Schüler\*innen mit SPF/Behinderung sind anzutreffen. Befunde von Spandagou (2015, 36) oder Anderson und Kolleg\*innen (2000, 327-329), wonach diese Schüler\*innen in der nicht verpflichtenden Sekundarstufe stark unterrepräsentiert sind, überraschen daher wenig. Der Sachverhalt lässt sich wie folgt zusammenfassen: Jugendliche mit Behinderung haben über zehn Jahre nach Ratifizierung der UN-BRK immer noch ein erhöhtes Risiko für ein frühzeitiges Verlassen des Schulsystems (Felbermayr 2019, 179). Dies gilt insbesondere für junge Frauen und Männer mit intellektueller Beeinträchtigung, die am frühesten aus dem Schulsystem ausscheiden (Fasching 2012, 53) und gleichzeitig in den Tagesstrukturen (dritter und somit nicht regulärer Arbeitsmarkt) stark überrepräsentiert sind (Fasching & Fülöp 2017, 58; Muche 2013, 170-171). Zur Beforschung von Bildungsverläufen sind längsschnittliche Forschungsdesigns besonders gut geeignet, etwa um den weiteren Weg, wie hier angesprochen in die Tagesstruktur, nach einem Übergang nachzeichnen zu können. In Übereinstimmung mit den Kennzeichen qualitativer Längsschnittforschung liegt der Fokus auf zeitlichen Entwicklungsprozessen (Witzel 2010, 291), indem ein standardisierter Bildungsübergang durch mehrfache Erhebungen verfolgt wird, etwa der Wechsel von Hauptschule in SEK I bei Schneider (2018). Qualitatives Forschen interessiert sich zudem für Veränderungen im Wahrnehmen und Erleben (Thiersch 2020, 16). So legt etwa Schneider (2018), um beim genannten Beispiel zu bleiben, das Hauptaugenmerk in ihrer Studie auf die Perspektiven der Schüler\*innen und deren Erleben am Übergang. Längsschnittliches qualitatives Forschen ist zwar kein neuer Forschungsansatz, wird aber trotz steigendem Interesse in der Sozialwissenschaft nur selten durchgeführt (Grimm & Schütt 2020, 407; Thiersch 2020, 10-11; Thomson & McLeod 2015, 244; Wöhrer et al. 2020, 1). Zu den Ausnahmen im deutschsprachigen Raum zählen bspw. die längsschnittlichen Untersuchungen von Schneider (2018, 2020), Labede und Kolleg\*innen (2020) sowie die zwei österreichischen Verlaufsstudien, die am Ende der SEK I ansetzen und die Wege der Jugendlichen ab der Neuen Mittelschule<sup>1</sup> verfolgen: Projekt „NOESIS“ (z. B. Geppert 2017b) und Projekt „Wege in die Zukunft“ (z. B. Flecker, Wöhrer & Rieder 2020). Gemeinsam ist den angeführten Beispielen das Fehlen einer dezidiert eingenommenen inklusiven Perspektive, die Übergänge im Kontext von Inklusion diskutiert und den Fokus auf das Erleben von Schüler\*innen mit Behinderung legt. Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass (a) Übergänge von SEK I in SEK II bisher kaum beforscht wurden, vor allem nicht aus einer inklusiven sowie längsschnittlichen Perspektive, und (b) diese für viele Schüler\*innen mit Behinderung eine Hürde darstellen. Dies verdeutlicht aus bildungswissenschaftlicher und inklusionspädagogischer Sicht die Notwendigkeit, sich mit

1 Dabei handelt es sich um einen Schultyp des Pflichtschulbereichs – ehemals Hauptschule, dann unbenannt in Neue Mittelschule (NMS) und jetzt nur noch Mittelschule (MS) genannt.

diesem Übergang, wie mit jenem in Ausbildung und Beruf (Fasching 2017b, 244-245), näher zu beschäftigen.

### **Forschungslücke 2: Entscheidungsprozesse im Kontext von Inklusion**

Mittlerweile gibt es zahlreiche Publikationen, die sich dem Thema Bildungsentscheidungen aus verschiedenen disziplinären Blickwinkeln nähern und unterschiedliche Schwerpunktsetzungen vornehmen, wie etwa die psychologischen Aspekte des Entscheidens (Gieseke & Stimm 2018; Jungermann, Pfister & Fischer 2005). Dies veranlasst Ecarius, Miethe und Tervooren (2014, 9) zu der Feststellung, dass inzwischen eine „kaum noch zu überschauende Anzahl an empirischen Forschungsprojekten und Publikationen existiert“. Weniger umfangreich sind Studien, die sich mit Entscheidungen im Kontext von Inklusion beschäftigen. Von Interesse für die Forschung sind vor allem Fragen nach dem *Wo* (Ort der Beschulung, Formen der Regelschule oder Sondereinrichtung), dem *Wie* (Art und Weise der Beschulung) sowie Fragen nach dem *Warum* (Entscheidungsmotive für oder gegen inklusive Beschulung). Mit Fragen nach Entscheidungen zum *Wo* und *Wie* beschäftigt sich Klicpera (2005) in seiner qualitativen Interviewstudie. Der Autor hat etwa zehn Jahre nach Einführung des Elternwahlrechts in Österreich Mütter und Väter in drei Bundesländern danach befragt, wie sie die Wahl zwischen integrativem Unterricht und Sonderschule für ihre Kinder mit SPF am Übergang in die Volksschule getroffen haben und ob sie diese erneut treffen würden. Zugrunde liegt dieser Studie ein Verständnis von Entscheidungen, das von einem rationalen Abwägen von verschiedenen Bildungsmotiven ausgeht. Niemi und Kurki (2014) interessieren sich für die Entscheidungsmotive von sechzehn finnischen Schüler\*innen mit „special educational needs“ im Rahmen einer Berufsvorbereitung und der Bedeutung von Beratung in diesem Kontext. Im Mittelpunkt stehen vorrangig Fragen nach dem *Warum*. Erkenntnisse der Studie deuten darauf hin, dass die Befragten ihre Berufswünsche innerhalb von institutionellen und diagnostischen Einschränkungen abwägen, wobei der Name des Berufsvorbereitungsprogrammes sowie die Zielgruppendefinition eine nicht unerhebliche Rolle für Entscheidungen spielen (ebd., 1640). Die Ergebnisse sind mit Blick auf den Forschungsgegenstand (Bildungsentscheidungen am Übergang von SEK I in SEK II) zu reflektieren, wenn Schulen durch ihre Bezeichnung auf eine bestimmte Zielgruppe verweisen und dadurch die Wahl für oder gegen diese Schule beeinflussen können. Rabenstein und Gerlach (2016) untersuchen Elternentscheidungen für oder gegen die inklusive Schule am Übergang vom Kindergarten in die Grundschule und fokussieren damit ebenfalls Fragen nach dem *Warum*. Entscheidungen werden im Rahmen der Studie nicht als Kosten-Nutzen-Kalkül verstanden, sondern es wird von Entscheidungen mit nicht eindeutigen Entscheidungsgrundlagen ausgegangen. Dies erfordert aus Sicht der Autor\*innen *ein prozesshaftes Verständnis*, das Bildungsentscheidungen als situierte und nicht abschließbare Prozesse versteht. Gleichzeitig wird bemängelt, dass sich nur wenige Studien ausgehend von einem prozesshaften Verständnis von Entscheidungen mit der Frage auseinandersetzen, wie die betroffenen Personen den Entscheidungsprozess erleben, um so einen tieferen Einblick in die sozialen Wirklichkeiten der Befragten zu erhalten (ebd., 205). Eine Entscheidung zu treffen bedeutet per Definition, eine Wahl zwischen Optionen zu haben, die gleichzeitig nicht realisiert werden können (Dausien 2014, 40-41). Das Festlegen auf eine Option geschieht punktuell, der Weg bis zur Entscheidungsfindung vollzieht sich über einen längeren Zeitraum. Bildungsentscheidungen sind gekennzeichnet durch einen prozesshaften Charakter, was der Begriff „Entscheidungsprozess“ zum Ausdruck bringt (European Agency 2006; Miethe & Dierckx 2014, 35) und aus Sicht von Rabenstein und Gerlach (2016, 205) näher beforscht werden sollte. Im deutschsprachigen Raum fehlt es jedoch an qualitativen

Studien, die den prozesshaften Charakter von Entscheidungen im Allgemeinen und im Kontext von Inklusion im Speziellen untersuchen. Ein längsschnittliches Design bietet zudem die Möglichkeit, dass Entscheidungsprozesse unmittelbar erforscht und nicht ausschließlich durch retrospektive Verfahren rekonstruiert werden müssen (König & Türkyilmaz 2020, 65).

### **Forschungslücke 3: Perspektive der Jugendlichen und Eltern – mit Behinderung**

Nach Wohlklinger (2014, 41) fokussiert Übergangsforschung vorwiegend Eltern und Lehrkräfte, was für Peters (2015, 156) jedoch nicht bedeutet, dass die Sichtweisen von Eltern ausreichend beforscht sind. Dass die Perspektiven von Eltern überhaupt berücksichtigt werden, ist keinesfalls selbstverständlich, wurden sie doch lange Zeit als störender Faktor für die Forschung betrachtet (Fasching & Felbermayr 2019). In der gegenwärtigen Forschung wird die Stimme von Eltern zwar berücksichtigt, es zeigen sich jedoch Unterschiede bei den beforschten Elternteilen. Forschung mit Eltern bzw. Familien eines Kindes mit Behinderung bildet hauptsächlich die Perspektive der Mütter ab (Behringer et al. 2018, 63). Der Einbezug von Vätern in die Übergangsforschung ist daher von zentralem Interesse, da diese traditionell als „the less involved parent“ (Turnbull et al. 2011, 35) wahrgenommen werden. Nicht ausreichend berücksichtigt wird ferner die Perspektive der betroffenen Schüler\*innen (Wohlklinger 2014, 41). Dies steht im Widerspruch zu Erkenntnissen von Todd (2017, 17), wonach Jugendliche mit Behinderung über Entscheidungen in ihrem Leben befragt und in den Entscheidungsprozess selbst sowie in die Forschung einbezogen werden wollen. Asthon (2008, 181) zeigt zudem, dass die Stimme („voice“) der Jugendlichen am Übergang eine unschätzbare Ressource darstellt. Rabenstein und Gerlach (2016, 208) plädieren bei der Untersuchung von Entscheidungsprozessen generell dafür, mehrere Perspektiven zu erheben. Mit Blick auf die oben genannten Perspektiven braucht es demnach Forschung, die sich nicht auf eine Perspektive festlegt – also die Perspektive der Schüler\*innen *oder* der Eltern erhebt. Vielmehr sollten die Sichtweisen von Kindern mit Behinderung *und* deren Eltern erhoben werden, um so einen umfassenden Blick zu erhalten. Um die Diversität der Elternstimmen zu berücksichtigen (Blue-Banning et al. 2004, 169) sollte darauf geachtet werden, dass beide Elternteile, also Mütter *und* Väter, *mit* und *ohne* Behinderung in die Forschung involviert werden.

### **Forschungsinteresse**

Ausgehend von den skizzierten Forschungslücken lässt sich das Forschungsproblem wie folgt beschreiben: Es fehlt an qualitativer Forschung zum Erleben von Entscheidungsprozessen am Übergang von SEK I in SEK II aus einer inklusiven und längsschnittlichen Perspektive. Einen bedeutsamen Beitrag zur gegenwärtigen Forschungslandschaft würde das Erheben multipler Perspektiven leisten, indem sowohl Jugendliche mit Behinderung als auch deren Mütter und Väter mit/ohne Behinderung befragt werden. Denn nur wenige Studien setzen sich ausgehend von einem prozesshaften Verständnis von Entscheidungen mit der Frage auseinander, wie die betroffenen Personen (Jugendliche, Eltern) den Entscheidungsprozess erleben, um so einen tieferen Einblick in die sozialen Wirklichkeiten der Befragten zu erhalten. So werden die Erfahrungen von Jugendlichen mit Behinderung und deren Eltern am Übergang zwar beforscht (bspw. Cooney 2002; Powers, Geenen & Powers 2009), jedoch nicht mit dem Fokus auf das Erleben des Entscheidungsprozesses. Die Rede von Menschen mit Behinderung im Kontext von Inklusion eröffnet dabei eine wichtige Frage und zwar jene nach den Adressat\*innen. In der (inter-)nationalen Forschung hat es sich etabliert, zwischen einem engen und einem weiten Inklusionsverständnis zu unterscheiden (Biewer 2019, 12; Biewer & Schütz 2016, 124; Felder & Schneiders 2016, 20-21; Löser & Werning 2015, 17). Das *enge Inklusionsverständnis* nimmt



eine bestimmte Gruppe von Schüler\*innen in den Blick (Spandagou 2015, 28) und fokussiert nach Biewer und Schütz (2016, 124) die ehemalige Gruppe der Sonderpädagogik. Dieses enge Verständnis hat seinen Ursprung im Nordamerika der 1990er Jahre zur Entstehungszeit von Inklusion. Im Mittelpunkt der Inklusiven Pädagogik dieser Zeit standen Kinder und Jugendliche mit Behinderung sowie sozial-emotionalen Störungen (Biewer 2019, 12). Übertragen auf den deutschsprachigen Kontext bezieht sich ein enges Inklusionsverständnis auf Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf (Löser & Werning 2015, 17). Die „Erklärung von Salamanca“ aus dem Jahr 1994 (UNESCO 1994) enthält dann bereits Hinweise auf ein erweitertes Inklusionsverständnis. Neben der immer noch vorherrschenden Fokussierung auf Personen mit „special educational needs“ wurde auch auf „andere Kinder in marginalisierten Lagen“ (Biewer & Schütz 2016, 124), wie Straßenkinder oder Kinder von indigenen Gruppen, verwiesen. Das *weite Inklusionsverständnis* fokussiert schließlich „alle Gruppen, die von Ausschluss und Marginalisierung bedroht sind“ (Biewer 2019, 12). Propagiert wird dieser weite Begriff von Inklusion seit Mitte der 2000er Jahre durch die UNESCO „Guidelines for Inclusion“ (UNESCO 2005), indem Kinder und Jugendliche mit Behinderung nur eine von vielen verschiedenen Gruppen darstellen (Biewer & Schütz 2016, 124). Im Gegensatz zur Salamanca Erklärung wird eine breite Gruppe adressiert, zu der auch „Kinder mit einem Migrations- und/oder Fluchthintergrund [...], mit einer anderen Erstsprache als Deutsch, aus familiären Armutslagen, aber eben auch mit einer Behinderung“ (Biewer & Proyer 2018, 309-310) zählen. Es geht also um Kinder mit unterschiedlichen sog. Heterogenitätsdimensionen (Löser & Werning 2015, 21). Als Adressat\*innen von Inklusion werden „marginalisiert[e] Menschen“ genannt, womit auf ein anti-kategoriales Verständnis von Inklusion verwiesen wird. Einteilungen in Menschen mit und ohne Behinderung sowie Kategorisierungen werden abgelehnt und stattdessen die Vielfalt aller Menschen stark gemacht (Fasching 2017a, 19). Ausgehend von einem engen Inklusionsverständnis werden in dieser Arbeit als behindert klassifizierte Menschen in den Blick genommen (Biewer 2017, 37; Fasching 2017a), die Teil aller vulnerablen und marginalisierten Gruppen sind. Die Angebotslandschaft an Unterstützungsmaßnahmen am Übergang von der Schule in die weitere (Aus-)Bildung richtet sich in Österreich mittlerweile an die breit gefasste Gruppe der ausgrenzungsgefährdeten Jugendlichen (bspw. Jugendcoaching<sup>2</sup>). Degenhardt (2018, 146) sieht in einer derartigen „Weitung des ‚Inklusionsbegriffes‘ [die] Gefahr“, dass die ursprüngliche Zielgruppe (Menschen mit Behinderung) in größeren Gruppen (ausgrenzungsgefährdete Personen) in den Hintergrund gerät und deren Bedürfnisse nicht gesehen werden. Dies gilt ebenso für Bildungsentscheidungen am schulischen Übergang, wenn die Bedürfnisse für Jugendliche mit Behinderung durch einen breiten Fokus aus dem Blick geraten können (Spandagou 2015, 27). In der bildungswissenschaftlichen Übergangsforschung erweist sich ein anti-kategoriales Verständnis von Inklusion nach Fasching (2017a, 20) daher „nur bedingt von Brauchbarkeit“, da man die Personengruppen identifizieren muss, um deren Problemlagen benennen zu können. Die Festlegung auf ein enges Inklusionsverständnis bedeutet aber keinesfalls eine Engführung von Inklusion. In Anlehnung an Lindmeier und Lindmeier (2015, 43) vertrete ich die Sichtweise, „dass der pädagogische Inklusionsdiskurs nicht nur von der Sonderpädagogik und bezogen auf behinderte Menschen zu führen ist“. Inklusion betrifft alle von Ausschluss, Exklusion und Marginalisierung bedrohten Menschen. In dieser Arbeit werden jedoch ausschließlich die als behindert klassifizierten Personen fokussiert, um deren Sichtweise Gehör zu verschaffen.

2 Jugendcoaching ist eine von fünf sog. NEBA (Netzwerk Berufliche Assistenz)-Leistungen, die sich an Jugendliche ab dem 9. Schuljahr bis zum 19. Lebensjahr bzw. bei Jugendlichen mit SPF bis zum 24. Lebensjahr richtet (für ausführliche Informationen siehe: Fasching & Fülöp 2017; Hubmayer, Fasching & Felbermayr 2019, NEBA 2021).

Mit diesem Ziel und in Verbindung mit den drei identifizierten Forschungslücken wurde folgende Forschungsfrage formuliert:

*Wie erleben Jugendliche mit Behinderung und ihre Eltern (mit/ohne Behinderung) den Entscheidungsprozess vor und nach dem inklusiven Übergang von SEK I in weitere schulische Bildung?*

Im Mittelpunkt steht der institutionelle Übergang am Ende der SEK I. Entgegen den obigen Ausführungen wird hier von einem Wechsel in weitere schulische Bildung und nicht in SEK II gesprochen. Es ist nicht nur der Wechsel in die gymnasiale Oberstufe gemeint, sondern es sind alle schulischen Bildungsangebote auf SEK II-Niveau inbegriffen (ausführlicher zur Entwicklung der Forschungsfrage siehe Kapitel 4.4.3.). Als zeitliche Eingrenzung dient die Phase vor und nach dem als inklusiv verstandenen Übergang. Ein besonderes Anliegen ist mir das Erheben der Perspektiven von den Jugendlichen selbst und deren Eltern, wobei hier insbesondere auf eine Vielfalt der Stimmen geachtet werden soll, indem Jugendliche mit verschiedenen Behinderungen sowie Mütter und Väter involviert werden.

### **Aufbau der Arbeit**

Die Dissertation ist in vier Teile gegliedert und verfolgt das Ziel, den Forschungsprozess, also den Weg zur Beantwortung der Forschungsfrage, so transparent wie möglich wiederzugeben – damit Leser\*innen nachvollziehen können, von welchem Standpunkt aus und in welchem strukturellen Kontext die Daten erhoben und ausgewertet worden sind (Charmaz 2011b, 94). Dabei handelt es sich um eine zentrale Forderung qualitativen Forschens im Allgemeinen sowie konstruktivistischer Zugänge im Speziellen. **Teil 1 Kontextualisierung im Forschungsfeld** vermittelt daher einerseits einen Überblick über meine theoretische Kontextualisierung als Forscherin (siehe Kapitel 1: Theoretisches Begriffsverständnis) sowie andererseits über die strukturelle Kontextualisierung der Schüler\*innen mit Behinderung in Österreich (Kapitel 2: Rahmenbedingungen für schulische Inklusion). **Teil 2 Forschungsdesign und Method(olog)isches** gibt dann einen Überblick über die methodischen und methodologischen Grundlagen dieser Studie. Zunächst wird in Kapitel 3 das qualitativ, längsschnittlich und konstruktivistische Design vorgestellt, um in Kapitel 4 auf die konstruktivistische Grounded Theory als methodologischen Rahmen der Studie näher einzugehen. Nach einem breiten Blick auf das methodologische Gerüst werden die einzelnen Methoden der Grounded Theory mit Beispielen aus der Dissertation vorgestellt. Das Thema Forschungsethik wird in Kapitel 5 umfangreicher erörtert, um einer oftmals verkürzten Darstellung forschungsethischer und vor allem forschungspraktischer Fragestellungen in Studien zu begegnen. Die Auswertung der qualitativ längsschnittlich erhobenen Interviewdaten steht im Mittelpunkt von **Teil 3 Analyse und Ergebnis**. Auf eine Darstellung der Bildungsverläufe der Jugendlichen mit Behinderung (Kapitel 6) folgt die Präsentation der Kategorien pro Erhebungsphase und Perspektive (Kapitel 7). Die daraus resultierende Entwicklung einer Theorie wird in Kapitel 8 vorgestellt und fokussiert die Erwartung eines selbstständigen Entscheidungssubjekts, an der sich die Jugendlichen mit Behinderung und deren Eltern orientieren.

Im abschließenden **Teil 4 Diskussion der Forschungsergebnisse** geht es darum, die konstruierte *Grounded Theory* theoretisch zu verorten. In Kapitel 9 erfolgt die theoretische Einbettung der Forschungsergebnisse, während sich das abschließende Kapitel 10 einer theoretischen Einbettung sowie einer Reflexion des Forschungsprozesses und einem Ausblick widmet.

Die vorliegende Grounded Theory Studie untersucht Entscheidungsprozesse am Übergang von Sekundarstufe I in weitere schulische Bildung aus einer inklusiven und längsschnittlichen Perspektive. Im Mittelpunkt des empirischen Teils stehen die Erzählungen von 5 Familien, die im Übergangs-/Entscheidungsprozess drei Mal im Abstand von einem Jahr interviewt wurden. Durch die längsschnittliche Perspektive konnten neben den Bildungsverläufen der Jugendlichen mit Behinderung die Prozesse des Entscheidens mit ihren Varianten und Phasen rekonstruiert werden. Zentral ist die Erwartung eines selbstständigen Entscheidungssubjekts. Je nach Erfüllung dieser Erwartung tritt eine andere Entscheidungsvariante in Erscheinung und geht mit einem unterschiedlichen Aktivitätsausmaß bei Jugendlichen mit Behinderung und Eltern einher.



#### Die Autorin

#### Dr.in Katharina Felbermayr

war langjährige Projektmitarbeiterin im FWF-Projekt „Kooperation für Inklusion in Bildungsübergängen“ am Institut für Bildungswissenschaft und PraeDoc am Zentrum für Lehrer\*innenbildung der Universität Wien.

978-3-7815-2573-3



9 783781 525733