

Systemisch leiten lassen in der partizipativen Forschung

Helga Fasching

Zusammenfassung

Der Beitrag reflektiert den methodischen Ansatz der Reflecting Teams (RT) für die partizipative Forschung des vom österreichischen Wissenschaftsfonds (FWF) geförderten Projekts „Kooperation für Inklusion in Bildungsübergängen.“ In dieser mehrjährigen Längsschnittstudie wurde in drei RT-Gruppen (Jugendliche mit Behinderungen, ihre Eltern, Professionelle) geforscht. Im Beitrag wird speziell über Ergebnisse aus der partizipativen Forschung mit Jugendlichen mit Behinderungen in RT berichtet. Einerseits wird das RT als methodischer Ansatz und kooperatives Element für partizipative Forschung in den Blick genommen, andererseits zentrieren sich die inhaltlichen Themen der RT selbst um Erfahrungen partizipativer Kooperation. Die Ergebnisse zeigen, dass sich RT für die partizipative Forschung mit Jugendlichen mit Behinderungen sehr gut eignen, wenn zielgruppenspezifische Adaptierungen vorgenommen werden. Insbesondere wird die Bedeutung systemischer Grundhaltungen und -methoden für die partizipative Forschung und pädagogische Arbeit zur Unterstützung von Bildungsübergängen sichtbar.

Schlüsselwörter: Behinderung, Bildungsübergangsforschung, Kooperation, Partizipative Forschung, Reflecting Teams, systemische Grundlagen und systemische Haltungen

Abstract

Approaching participative research systemically

The article discusses the methodological approach of reflecting teams (RT) in the field of participative research, applied in the Austrian-based project 'Cooperation for an inclusive educational transition'. This multi-year longitudinal project, funded by the Austrian Science Fund, focused on three RT (youths with disabilities, parents and professional support providers). The present article specifically reports on the results taken from participative research on youths with disabilities. Firstly, it discusses the use of RT as a methodological approach and an element of cooperation in participative research, and secondly, it takes a closer look at the main discussion topics within the RT, which focused on experiences made with participative cooperation. The results show that RT are a suitable tool in participative research with youths with disabilities, provided that target group-specific adaptations are taken, and particularly highlight the significance of systemic basic attitudes and beliefs regarding participative research and pedagogical work in educational transitions.

Keywords: educational transition research, disability, cooperation, participative research, reflecting teams, systemic principles, systemic attitudes

Einbettung in den Projektkontext der Bildungsübergangsforschung

Im Beitrag wird über das Forschungsprojekt „Kooperation für Inklusion in Bildungsübergängen“¹ berichtet, welches sich zum Ziel gesetzt hat, partizipative Kooperationserfahrungen von Jugendlichen mit Behinderung und ihren Eltern² mit professionellen schulischen und außerschulischen AkteurInnen im Übergang von der Pflichtschule in (Aus-)Bildung oder Beschäftigung zu erforschen. Untersucht wird der Übergang von Sekundarstufe I (SEK I) (Pflichtschule) in SEK II (allgemein und berufsbildende mittlere und höhere Schulen)³ oder Beschäftigung bei Behinderung, insbesondere unter dem Diversitätsaspekt. Geleitet wird das Forschungsprojekt von der Fragestellung, welche Kooperationserfahrungen SchülerInnen mit Behinderung und deren Eltern mit schulischen und außerschulischen Professionellen (Lehrpersonen, Bildungs- und BerufsberaterInnen, UnterstützerInnen wie Jugendcoaches, Bildungs- und Arbeitsassistenten etc.) im Übergang von SEK I in SEK II oder Beschäftigung machen.

Im Forschungsprojekt werden qualitative Forschungsmethoden (narrative Interviews, teilnehmende Beobachtung) und quantitative Methoden (Fragebogenerhebung mit Eltern) miteinander verschränkt (Mixed-Methods Längsschnittstudie). Das Kernstück der Studie liegt schwerpunktmäßig auf den qualitativen Forschungsmethoden, die im Rahmen eines sogenannten Forschungszirkels erhoben werden. Dieser findet innerhalb der fünf Jahre dreimal wiederholend statt. Anhand von 18 Fallanalysen wird untersucht, wie die Einzelnen am Übergangsplanungsprozess beteiligten Personen miteinander kooperieren. Jeder „Fall“ berücksichtigt neben den Jugendlichen ein oder beide Elternteile und die jeweiligen professionellen UnterstützerInnen, die Fallstudien beschränken sich geographisch auf den Raum Wien.

Die zentrale Fragestellung des Projektes nach den Kooperationserfahrungen impliziert auch eine partizipative Auslegung der Projektgestaltung. Orientiert am methodischen Ansatz der Reflecting Teams (RT) (Andersen 2011) werden die TeilnehmerInnen als Ko-Forschende in Form von reflektierenden Arbeitsgruppen in die Analyse- und Interpretationsarbeit eingebunden. Die TeilnehmerInnen der RT sind somit sowohl Teil des Forschungssamples als auch selbst ForscherInnen; sie erhalten für jede Teilnahme am RT eine angemessene Aufwandsentschädigung, die den TeilnehmerInnen erst nach freiwilliger Zusage an der Teilnahme der RT mitgeteilt

1) Finanzierung: Österreichischer Wissenschaftsfonds (FWF), Projektnummer: P-29291-G29, Laufzeit: 01.10.2016 bis 30.09.2021; Leitung: Helga Fasching, Mitarbeit/Dissertantinnen: Katharina Felbermayr (01.11.2016 bis 31.10.2019), Astrid Hubmayer (bis 30.05.2018), Simone Engler (01.10.2018 bis 01.12.2019) (Institut für Bildungswissenschaft, Universität Wien); internationale Kooperationspartnerin: Liz Todd (Universität Newcastle, UK); Projekthomepage: <http://kooperation-fuer-inklusion.univie.ac.at/>.

2) bzw. erziehungsberechtigten Bezugspersonen.

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

wurde, um die Motivation der Teilnahme nicht von monetären Leistungen abhängig zu machen. Insgesamt wurden drei RT-Gruppen gebildet (RT Jugendliche, RT Eltern, RT Professionelle).⁴

Mit der Erforschung partizipativer Kooperation macht das Projekt auf eine weitere – oft vernachlässigte – Form der Kooperation aufmerksam: auf die Bedeutung von Kooperation zwischen Jugendlichen mit Behinderungserfahrungen, ihren Eltern mit schulischen und außerschulischen Professionellen. Ziel des Projektes ist, Handlungsansätze für eine verstärkte Einbeziehung von Jugendlichen mit Behinderung und ihren Familien für die inklusive Bildungsübergangsplanung zu entwickeln.⁵

Weshalb Reflecting Teams?

RT beruhen auf dem systemischen Denken (vgl. Andersen 1987, 2011) und finden häufig in diversen Beratungskontexten ihre Anwendung. Basierend auf einer demokratischen Grundhaltung, verbunden mit emanzipatorischen, auf Stärken und Ressourcen orientierter Unterstützung, bieten sie sich für die partizipative Forschung an. Das RT dient dazu, die Beziehung zwischen BeraterInnen und Ratsuchenden symmetrischer zu gestalten sowie Offenheit für Veränderungen zu fördern; zudem sollten nicht „über“, sondern gemeinsam „mit ihnen“ Ideen entwickelt werden (Andersen 2011; Pfeifer-Schaupp 1995; v. Schlippe u. Schweitzer 1997). RT können im doppelten Sinne, auf einer inhaltlichen und auf einer methodischen Ebene, für die Erforschung von Kooperation in der Bildungsforschung herangezogen werden. Für Hawley (2006) können RT selbst unterstützend wirken in der Ausbildung von Kooperationskompetenzen.

Im Projekt geht es speziell um die Erforschung *partizipativer* Kooperation, was die Einbeziehung und die aktive Teilhabe insbesondere von Jugendlichen mit Behinderungen in den Planungsprozess meint. Partizipation setzt die Zusammenarbeit mit anderen Personen voraus und dies bedeutet auch aktive Beteiligung, Mitarbeit und Mitsprache bei einzelnen Aktivitäten, bei Zielsetzungen und Entscheidungen. Hansen (2015, S. 81) zufolge ist „Partizipation ein wesentlicher Aspekt für einen gelingenden Bildungsprozess, da Bildung als Aneignungsprozess ohne aktive Teilnahme der Jugendlichen nicht möglich ist“. RT eignen sich, um (Bildungs-)Übergangsprozesse von Jugendlichen und Erwachsenen reflektierend zu begleiten und um die eigene pädagogische Praxis zu reflektieren. Dies gelingt insbesondere dann, wenn die Inhalts- und die Beziehungsebene einer pädagogischen Situation in die Reflexion miteingeschlossen wird (vgl. Reich 2008, S. 17).

4) Genaue Beschreibung der drei Reflecting Teams siehe Seite 148.

5) Siehe auch Projektbeschreibung: Fasching, Felbermayr u. Hubmayer 2017; Fasching u. Felbermayr 2019b.

Die Arbeit mit RT hat mich aus erwähnten Gründen bereits im Rahmen meiner Ausbildung vor mehr als fünfzehn Jahren zur systemischen Psychotherapeutin bei der ÖAS sehr angesprochen. Damals bekam ich die wunderbare Gelegenheit, RT-Prozesse im Team von Frau Rita Vogel über einen längeren Zeitraum zu begleiten. Insofern freut es mich besonders, dass ich den methodischen Ansatz des RT gegenwärtig für den partizipativen Forschungsteil im Projekt anwenden kann.

Der vorliegende Beitrag gibt Einblick in die partizipative Forschung mit Jugendlichen mit Behinderungen aus drei RT, die zwischen 2017 und 2020 im Rahmen der Längsschnittstudie durchgeführt wurden. Zuerst wird die Relevanz systemischer Haltungen als Prämisse für die partizipative Forschung im Kontext von Behinderung dargelegt und das RT als dafür verwendeter methodischer Ansatz im Projekt näher beschrieben. Die Ergebnisse für diesen Beitrag werden in Hinblick auf die Bedeutung der (Peer-)Gruppe und der aktiven Rolle der Jugendlichen als Ko-ForscherInnen sowohl für die partizipative Forschung im RT als auch für eine gelingende Kooperation reflektiert. Damit wird auch der Stellenwert systemischer Grundhaltungen und -methoden für die partizipative Forschung im Kontext der Bildungsübergangsberatung relevant.

Systemische Grundlagen und systemische Haltungen

Erkenntnistheoretisch begründete Systemtheorien der menschlichen Kommunikation (z. B. Maturana und Varela 1987) und psychologisch orientierte Kulturtheorien von Bateson (1985), Watzlawick und Krieg (1991), v. Glasersfeld (1987) beschreiben Phänomene, die für jeden Menschen gleichsam Bedeutung haben, auch wenn Kontext, Inhalt und Situation variieren (Williams, Schneider u. Arndt 2015, S. 329). Dazu zählen Kompetenzerfahrung, Autonomie und soziale Eingebundenheit – notwendige Voraussetzungen für die Entstehung von Motivation und demnach relevant für Kommunikations- und Kooperationsprozesse. Damit verbunden ist auch, dass die einzelnen AkteurInnen als ExpertInnen zu betrachten sind (Williams, Schneider u. Arndt 2015, S. 329). Dies gelingt aber nur dann, wenn in der Kommunikation das Bemühen der „Begegnung auf Augenhöhe“ stattfindet, also Arbeitsprozesse demokratischer organisiert werden. In den letzten Jahren lassen sich derartige Veränderungen beobachten. Stierlin (2001, S. 138) schreibt von der Entwicklung einer therapeutischen Kultur, „die sich durch eine zunehmende Demokratisierung der Beziehung zwischen Therapeut und Klient auszeichnet. Solche Demokratisierung bedeutet: Therapeut und Klient verstehen sich als gleichberechtigte, auf Kooperation angewiesene und gleichsam mit offenen Karten spielende Partner“.

Systemtheorien und systemische Beratungsansätze fokussieren stärker auf die Interaktion zwischen TeilnehmerInnen (interpersonelle Ebene) als auf die individuelle und intrapersonelle Perspektive. Dabei machen „Interaktionssysteme in ihrer Zusammenghörigkeit“ (Williams, Schneider u. Arndt 2015, S. 329), wie z. B. Gruppen,

Teams, Institutionen den Versuch der Definition gesellschaftlicher Wirklichkeit, der – im Sinne des „geteilten Expertentums“ in partizipativ angelegten Projekten nochmals einem Ko-Konstruktionsprozess unterliegt (Bergold u. Thomas 2010, 2012).

Zu den Prinzipien systemischer Arbeit zählen vor allem Beziehungsorientierung, die Orientierung an den Ressourcen, Offenheit für Neues und Perspektivenvielfalt (Fasching 2006; Fasching, Felbermayr u. Hubmayer 2019; Huschke-Rhein 2003; Reich 2006; Williams, Schneider u. Arndt 2015); die daraus hervorgehenden systemischen Haltungen sind in der pädagogischen Arbeit mit Kindern, Jugendlichen und ihren Familien besonders hilfreich, natürlich immer unter Berücksichtigung des jeweiligen Kontextes (Hermes 2019; Kaur, Scior u. Wilsons 2009). Unsere Lebens- und Bildungsgeschichten sind nie losgelöst von den jeweiligen individuellen, institutionellen und gesellschaftlichen Kontextbedingungen; diese prägen uns und formen unsere Persönlichkeit. Folglich benötigen sie auch eine entsprechende Aufmerksamkeit in der pädagogischen Arbeit, weil Fredman folgend (2006, S. 10) wird in „multiplen“ Kontexten lernen.

Partizipative Forschung mit Reflecting Teams – theoretische Überlegungen und Forschungsstand

Partizipative Forschung

Der Begriff der „partizipativen Forschung“ verweist auf eine Reihe von Ansätzen, bei denen z. B. Menschen mit Behinderung als Mit-Forschende an der akademischen Wissensproduktion beteiligt sind, wobei sich die Ansätze hinsichtlich des Ausmaßes der Einbeziehung und Mitbestimmung deutlich unterscheiden können (Bigby, Frawley u. Ramcharan 2014; v. Unger 2014). Das gemeinsame Grundanliegen dieser Ansätze ist es, Menschen mit Behinderung Gehör zu verschaffen und ihnen die Möglichkeit zu geben, ihre Sichtweisen in die Theoriebildung einzubringen (Conney 2002; Cavet u. Sloper 2004; Gilbert 2004; v. Unger 2014; Walmsley u. Johnson 2003).

Partizipative Forschung kann demnach als Oberbegriff für einen Forschungsansatz oder -stil verstanden werden, der sich zum Ziel gesetzt hat, soziale Wirklichkeit partnerschaftlich zu erforschen (Bergold u. Thomas 2010, 2012). Als wesentlicher Aspekt wird die Partizipation der Jugendlichen als Ko-ForscherInnen im Forschungsprozess gesehen sowie Maßnahmen zur individuellen und kollektiven Selbstbefähigung und Ermächtigung dieser. So regen auch Gergen und Epstein (2005) an, Jugendliche in Methoden einzubinden, bei denen sie selbst eine zentrale Rolle spielen, um die Wirklichkeit eines Einzelnen fassen zu können. Es braucht geeignete methodische Wege, um die Stimmen der Jugendlichen wiederzugeben. Im Projekt wurde dieser Weg über RT gegangen.

Zusammengefasst kann gesagt werden, dass sich systemische Denkansätze mit der partizipativen Forschung gut vereinbaren lassen, weil beide Ansätze sich um den aktiven Einbezug aller am Prozess beteiligten Personen bemühen mit dem Ziel, diesen mehr Mitspracherecht und eine aktive Rolle zu geben.

Reflecting Teams nach Andersen

Entwickelt wurden die RT vom norwegischen Psychologen und Soziologen Tom Andersen in den 1980er Jahren im Rahmen der therapeutischen Arbeit mit Familien. In der traditionellen Therapie bespricht das Team nach der Sitzung in Abwesenheit der Familie die subjektiven Beobachtungen der Einzelnen und tauscht die verschiedenen Anregungen und Gedanken untereinander aus. Andersen stellte sich währenddessen die Frage, ob die betroffene Familie diese Reflexionen nicht hören sollte. Er war der Überzeugung, dass die Familie von den Gesprächen der TherapeutInnen profitieren könnte. Diese Idee war ebenso überzeugend für sein Team und für die Familie. Nach Versuchen der Einbeziehung der Familie in das Therapieschehen stellte sich heraus, dass die Kombination von „Kooperation und Reflexion“ ein großes Potenzial aufweist (Andersen 1987, S. 415ff.). Andersen betrachtete das traditionelle Therapiesystem äußerst kritisch. Insbesondere durch die Machtzuschreibung der TherapeutInnen über die KlientInnen sah er die Möglichkeit geringer Kooperation und Einflussnahme der TherapeutInnen auf die KlientInnen. Diese Unzufriedenheit regte ihn an, eine demokratische Arbeitsweise mittels der RT zu entwickeln (Andersen 2011).

Andersen gilt als wesentlicher Vertreter der Konzepte, die sich an der „Kybernetik 2. Ordnung“⁶ orientieren. Bewusst wandte er sich von der „klassischen“ systemischen Therapie für sogenannte RT ab, in der das Zweikammermodell mit Einwegspiegel kennzeichnend war und am Ende die Schlussintervention des TherapeutInnen-Teams erforderte (v. Schlippe u. Schweitzer 1997, S. 38). Er ermöglichte es, dass die Familien bzw. KlientInnen der Diskussion des TherapeutInnen-Teams zuhören und darüber hinaus noch auf die Diskussion reagieren konnten. Mit dieser Pionierarbeit und Innovation wurden viele systemische Arbeitsweisen in Frage gestellt, die sich insbesondere der therapeutischen Allmacht verschrieben, wie Einwegspiegel, paradoxe Verschreibungen, Schlussinterventionen (vgl. ebd., S. 39).

6) Im Allgemeinen ist die Kybernetik eine wissenschaftliche Bezeichnung für Regelung und Steuerung von komplexen Systemen. Kybernetik I (1. Ordnung) (von 1950 bis 1980) vertrat die Hypothese, dass komplexe Systeme von außen zielgerichtet, steuer- und regulierbar sind. Diese Auffassung wurde seitens der erkenntnistheoretischen Grundlagen des Konstruktivismus stark kritisiert. Systeme sollten vielmehr als Konstrukte der BeobachterInnen betrachtet werden, sie stellen kein einheitliches System dar. Diese veränderte Annahme wurde (ab 1980) als Kybernetik II (2. Ordnung) zusammengefasst. Später (seit 1989) wurde mehrfach von der Kybernetik des beobachtenden Systems gesprochen, bei dem der/die BeobachterIn von der/dem Beobachteten nicht mehr getrennt werden kann. Dies führte zur Erkenntnis, dass eine absolute Neutralität nicht mehr erreicht werden kann, weil es sich immer um subjektive Wahrnehmungen und Erkenntnisse handelt (vgl. v. Schlippe u. Schweitzer 1997, S. 52f.).

Von Schlippe und Schweitzer (1997, S. 39, vgl. auch Reich 2008) schreiben zum RT: „Ob ein Modell, dessen Ziel ein emanzipatorisches ist, nämlich Menschen zu befähigen, ihre Angelegenheiten selbst in die Hand zu nehmen, und das darüber hinaus sogar von der Unmöglichkeit zielgerichteter Beeinflussung ausgeht, nicht auch in seiner Struktur emanzipatorisch sein sollte, ob sich Inhalt und Form nicht deutlicher entsprechen sollten. Das RT sieht Therapie eher als einen Kontext von Kooperation an als von Macht. Konsequenterweise wird ein Weg versucht, wie Therapeuten, Team und Familie möglichst eng zusammenarbeiten können, um Lösungen für aktuelle Probleme zu finden.“

Das Anliegen, Hilfen und Lösungen *mit* statt *für* KlientInnen zu entwickeln, wird im RT durch die innere Haltung der Kooperation ermöglicht und zielt auf eine veränderte Interaktionskultur (vgl. Pfeifer-Schaupp 1995; Reich 2008). Dies ist auch mit ein Grund, weshalb RT äußerst beliebt in pädagogischen Settings eingesetzt werden, weil damit die Erwartung verknüpft ist, Lernkulturen zu verbessern. Der Effekt, der sich daraus für die Fachleute ergibt, ist, dass sie dadurch gefordert sind, sehr sorgsam, vorsichtiger, rücksichtsvoller mit ihrer Sprache umzugehen. Das Verwenden von Ausdrücken und Begriffen, die einen defizitorientierten, beschuldigenden oder wertenden Diskurs implizieren, sollen vermieden werden (v. Schlippe u. Schweitzer 1997, S. 39; vgl. auch Pfeifer-Schaupp 1995, S. 216). Im RT sollte zudem das „letzte“ Wort bei den TeilnehmerInnen sein. Abschließend kann noch über Wünsche gesprochen werden oder über die weitere Vorgangsweise.

Forschungsstand zu Reflecting Teams

Alle neueren Ausdifferenzierungen des RT in verschiedenen Kontexten basieren auf der Grundlage des von Tom Andersen entwickelten RT (vgl. Reich 2008). Anwendung finden sie demnach häufig in diversen Beratungs- und Coachingbereichen und in der Ausbildung von Führungskräften (z. B. Cox et al. 2003; Tomaschek 2003) oder in der klinischen Psychologie und Psychotherapie (z. B. Epstein et al. 1998; Gergen u. Epstein 2005; Hargens u. v. Schlippe 1998). Im pädagogischen Kontext werden RT insbesondere bei Supervisionen angewendet (z. B. Frake u. Dogra 2006; Landis u. Young 1994; Voß 1999). Im schulischen Kontext liegt das Ziel der RT primär in der Reflexion der beruflichen Praxis. Im Fokus stehen hierbei Lehrpersonen, Teams oder die Reflexion über SchülerInnenverhalten. Interessant für die Erforschung partizipativer Kooperation ist die Arbeit von Hawley (2006), weil sie die RT für den kooperativen Zugang in der Qualitätssicherung und bei der Entwicklung von Beratungsfähigkeiten von Professionellen verwendet hat. Ergebnis ihrer Studie war, dass RT eine geeignete Rolle bei der Ausbildung kooperativer Fähigkeiten einnehmen können.

RT haben in der Praxis an Beliebtheit zugenommen, an Forschungen dazu fehlt es aber noch (vgl. Pender u. Stinchfield 2014), insbesondere für die Behinderungsforschung. Eine Ausnahme stellt Anslow (2013) dar, die die Methode in Hinblick auf die

Zielgruppe „adults with learning disabilities“ reflektiert hat. Eine zentrale Erkenntnis ihrer Studie zeigt, dass in der Umsetzung der RT zielgruppenspezifische Adaptierungen notwendig sind, wie Visualisierungen, größere Schrift, die Verwendung einfacher Sprache oder Arbeit mit Metaphern. Bedenken hinsichtlich einer kognitiven Überforderung bei Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung können durch die Anpassung an die jeweiligen Bedürfnisse der Zielgruppe entkräftet werden. Anslow hebt positiv hervor, dass RT für Menschen mit Lernschwierigkeiten hilfreich sein können, weil durch den systemischen Ansatz gekoppelt mit der speziellen Gruppenmethode des RT neue Perspektiven, gute Anregungen und Ideen eröffnet werden.

Die Anwendung von Reflecting Teams im Projekt „Kooperation für Inklusion in Bildungsübergängen“

Die empirischen Ergebnisse zu RT flossen in die methodischen Überlegungen für die partizipative Forschung im Rahmen des Projekts „Kooperation für Inklusion in Bildungsübergängen“ ein. In der Projektbeschreibung zu Beginn dieses Artikels wurde bereits angeführt, dass – zusätzlich zu den Interviews aus den 18 „Fällen“ – mit ForschungsteilnehmerInnen, die sich freiwillig dazu bereit erklärt haben, partizipative Forschung in drei RT-Gruppen praktiziert wurde.

Zusammensetzung und Rollen

Das Projekt umfasst drei RT-Gruppen, die folgend zusammengesetzt sind:

RT Jugendliche (4): drei männliche und eine weibliche Jugendliche mit unterschiedlichen Behinderungen (eine Lernbehinderung, eine Lern- und Körperbehinderung, zwei Sehbeeinträchtigungen),

RT Eltern (4): 3 Mütter und 1 Vater, davon eine Mutter mit Behinderung,

RT Professionelle (4): leitende Professionelle aus dem schulischen und außerschulischen Feld (schulische Berufsberatung, nachschulisches Qualifizierungsprojekt, Berufsausbildungsassistenz, Familienberatung für Eltern mit einem Kind mit Behinderung im Übergang Schule/Beruf).

Die TeilnehmerInnen der drei RT-Gruppen blieben im Rahmen der Längsschnittstudie über die Projektdauer konstant. Die RT-Gruppen fanden – wie im erwähnten Forschungszirkel bereits erwähnt – jeweils dreimal und getrennt voneinander in einem Abstand von ca. einem Jahr statt. Die RT wurden immer im Anschluss an die Interviews durchgeführt. Damit war es auch möglich, erste Erkenntnisse aus den „intensiven Interviews“ in den Gruppen zu besprechen.⁷

7) Vgl. dazu ausführlicher bei Fasching, Felbermayr u. Hubmayer 2017, Fasching u. Felbermayr 2019a, b.

Die drei RT-Gruppen sind als Ko-Forschende in Form von reflektierenden Arbeitsgruppen in die Analyse- und Interpretationsarbeit eingebunden. Eingeordnet in das Stufenmodell der Partizipation von Wright, Unger und Block (2010) (zit. nach v. Unger 2014, S. 40), das von Stufe 0 „Nicht-Partizipation“ bis Stufe 9 „Geht über Partizipation hinaus“ reicht, ist der Grad der Einbeziehung auf Stufe 5 „Einbeziehung“ und in Stufe 6 „Mitbestimmung“ (Partizipation) anzusiedeln.

Ethische Aspekte

Partizipative Forschung erfordert eine sorgsame Auseinandersetzung mit forschungsethischen Fragen. Derartige Fragen stellen sich dabei nicht nur zu Projektbeginn, sondern sind vielmehr Bestandteil des gesamten Forschungsprozesses (von Unger 2014). Vor dem ersten RT wurden die ForschungsteilnehmerInnen in einem Informationsgespräch über die Ziele der Zusammenarbeit, die „Rollen“ der beteiligten Personen (Aufgaben der verschiedenen Personen im RT), die geplanten Methoden (teilnehmende Beobachtung und Videoaufzeichnung des RT) und den zu erwartenden Zeitaufwand aufgeklärt. Auch die Verwendung der Daten und die damit verbundenen Autorisierungen, Datenarchivierung, Vertraulichkeit und Anonymisierung sowie die unbedingte Freiwilligkeit der Projektteilnahme verbunden mit dem jederzeitigen Recht auf Widerruf ohne Nachteil wurden gemeinsam geklärt (Hubmayer, Felbermayr u. Fasching 2018). Die Vorgespräche sind fixer Bestandteil des Projektdesigns und stellen eine Voraussetzung für das Treffen einer bewussten Teilnahmeentscheidung dar.

Methodischer Ablauf im RT Jugendliche

An der konkreten Durchführung der RT waren die vier jugendlichen TeilnehmerInnen in ihrer Rolle als Ko-ForscherInnen, das gesamte Forschungsteam (Projektleitung und zwei Projektmitarbeiterinnen) und jeweils zwei Masterstudierende beteiligt. Die RT wurden in einem barrierefreien Raum am Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien durchgeführt. Der Raum war durch einen offenen Kreis kommunikationsfreundlich gestaltet. Willkommensgrüße und Informationen wurden mittels Plakaten in größerer Schrift und „einfacher“ Sprache visualisiert. Die RT dauerten jeweils vier Stunden und wurden durch Pausen unterteilt.

Die praktische Forschungsarbeit im RT orientiert sich an den zentralen Merkmalen Systemischer Beratung wie Kooperation, Ressourcen- und Lösungsorientierung und ist an der 3-teiligen Abfolge des RT nach Andersen angelehnt (vgl. Andersen 1987, 2011; vgl. auch Fasching u. Felbermayr 2019a): Im ersten Teil sprechen die Jugendlichen in der Rolle als Ko-ForscherInnen mit der Moderatorin über ein freies oder vorgegebenes Thema.⁸ Zwei ForscherInnen, die im Raum anwesend sind, beobachten

8) Im ersten und zweiten RT konnten die Jugendlichen das Thema mitbestimmen, also auch wählen. Das dritte RT mit den Jugendlichen diente stärker der Datenvalidierung.

das Geschehen. Im zweiten Teil bekommen die ForscherInnen eine aktive Rolle, indem sie der Gruppe (Moderatorin und den Jugendlichen) ihre Reflexionen über das Gesehene und Gehörte mitteilen. Ganz wesentlich ist es hierbei, dass eine wertschätzende, neutrale, positive und ressourcenorientierte Sprechweise im Konjunktiv verwendet wird. Im dritten Teil wechseln die Jugendlichen von der passiven wieder in die aktive Rolle, wenn sie über die Reflexion der ForscherInnen sprechen bzw. reflektieren. Aus diesem Grund heißt die letzte Phase „Reflexion über Reflexion“ (vgl. Andersen 2011; Fasching u. Felbermayr 2019a). Die Jugendlichen können ihre Eindrücke zum Gehörten verbalisieren und haben somit auch das Schlusswort (vgl. Abb. 1).

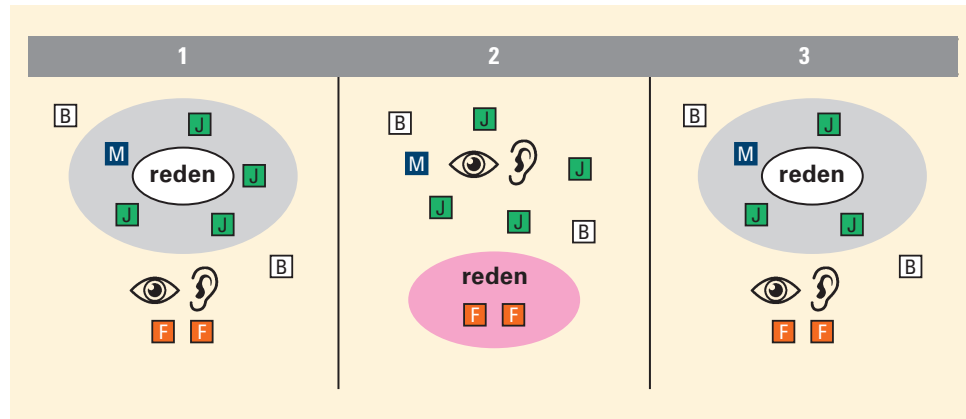


Abbildung 1: Reflecting Team im FWF-Projekt „Kooperation für Inklusion in Bildungsübergängen“ (adaptiert nach Andersen 2011)

Um die Reflexion der Jugendlichen im dritten Teil zu erhöhen, wurde das RT nach Andersen (2011) im zweiten Teil um die Erweiterung des kommunikativen Verfahrens nach Russell und Carey (2004, S. 73) adaptiert. Beide schlagen, mit Bezug auf Michael Whites (2005) Konzept eines „outsider-witness response“ folgende vier Schritte ihres Verfahrens vor: 1) Identifying the expression, 2) Describing the image, 3) Embodying responses, 4) Acknowledging transport⁹ (Russell u. Carey 2004, S. 73; White 2005,

9) Die außenstehenden „Zeugen“ werden dazu eingeladen, 1) etwas auszuwählen, das gesagt wurde und das ihnen bedeutsam erschien (Identifizieren der Äußerung), 2) etwas über das Bild zu sagen, das dieser Satz oder Ausdruck erzeugt hat (Beschreiben des Bildes), 3) eine Verbindung herzustellen zwischen eigenen Erfahrungen oder Werten und denen des Sprechers (Verankern der Antwort) und 4) zu reflektieren, wie sie durch das Gesagte beeinflusst werden und welchen Beitrag es für ihr eigenes zukünftiges Leben leistet (Anerkennung der Veränderung) (vgl. Christie et al. (2016).

S. 17). Diese vier Schritte wurden im zweiten Teil, der Reflexion der ForscherInnen, angewendet. Mittels dieses Verfahrens und der vier Schritte sollten die ForscherInnen dazu angeregt werden, die eigenen Gefühls- und Erfahrungshorizonte in die Reflexion einzubeziehen und bildhaft zu benennen. Ziel ist es, die Reflexion für die TeilnehmerInnen in der Kommunikation „anschlussfähiger“ zu gestalten und weniger abstrakt. Eine Reflexion der Beobachtung, deren Sprache stärker Bilder und Metaphern einbezieht, ermöglicht – insbesondere auch bei Menschen mit Lernschwierigkeiten – eher einen Zugang zum Gesagten und macht sie dadurch aufnahme- und anschlussfähiger. Mit dieser methodischen Adaptierung¹⁰ konnte die partizipative Einbeziehung der Jugendlichen noch gesteigert und die kommunikative Reflexion, dadurch auch die Kooperation, im RT noch verbessert werden.

Analyse-Einblick

In der Analyse der RT konnte durch die Verdichtung der Themen und mithilfe der dokumentarischen Inhaltsinterpretation nach Bohnsack (2010) für jedes RT eine fallinterne Typik herausgearbeitet werden (vgl. hierzu ausführlich die Arbeiten zu den RT Jugendliche von Schelch 2018, Visnovsky 2019).¹¹ Illustrierend blicke ich hier auf die Typik „Respekt“, weil dieser Begriff erstens von den Jugendlichen selbst formuliert wurde und zweitens sehr eindrucksvoll das inklusive Element von Kooperation aufzeigt, welches sich nicht nur methodisch, sondern inhaltlich wie ein roter Faden durch den Ablauf der gesamten drei RT spannt.

Die Analyse lässt erkennen, dass sich Respekt für die Jugendlichen in vielfältiger Hinsicht zeigt, in jedem Fall aber „Sicherheit des psychischen Wohles [bedeutet], denn Sicherheit wird als eine Art Respekt gegenüber Menschen mit Behinderung verstanden“ (Schelch 2018, S. 141). „Respekt“ wird von den Jugendlichen inhaltlich in den Kontexten Familie, Schule und Arbeit diskutiert. Über wiederkehrende Themen im Diskurs zu Respekt wie „akzeptiert werden“, „nicht ausgegrenzt werden“ oder „nicht über einen lustig machen“ konnte ein kollektives Muster für diese Typik erarbeitet werden. Dabei wird die Annahme vertreten, dass die Jugendlichen bereits in

10) Diese Adaptierung wurde erst im zweiten RT angewendet.

11) Die RT wurden jeweils von einer/m MasterstudentIn wissenschaftlich begleitet, die wiederum durch eine/n MasterstudentIn in ihrer teilnehmenden Beobachtung unterstützt wurde. Insgesamt gehen aus den RT neun Masterarbeiten hervor (einige befinden sich noch in der Fertigstellung). Methodisch wurde für die Beobachtung der RT eine offene, passiv-teilnehmende Form gewählt (Lamnek u. Knell 2016), weil die TeilnehmerInnen im Prozess nicht unterbrochen werden sollten. Die BeobachterInnen waren demnach anwesend, beteiligten sich aber nicht am Geschehen. Für die Beobachtung wurden Beobachtungsprotokolle angefertigt und mit Audioaufnahmen des Gesprächs ergänzt, die im Abschluss transkribiert und anonymisiert wurden. Ausgewertet wurde das gesamte Datenmaterial der RT nach der dokumentarischen Inhaltsinterpretation nach Bohnsack (1997, 2010), welche vier Stufen der Auswertung umfasst: die formulierende und reflektierende Interpretation, die Diskursbeschreibung und die Typenbildung (Bohnsack 2010). Damit bilden die RT eine methodische Einheit im Projekt und orientieren sich nicht, wie die Interviewanalysen der 18 „Fälle“, an der Forschungsmethode der Grounded Theory nach Charmaz (2014).

ihrer Familie als Ort der primären Sozialisation einen respektvollen Umgang erfahren haben. Dies lässt vermuten, dass die Jugendlichen a) eine konkrete Vorstellung von Respekt haben und b) diese als leitend für ihr Handeln sehen. Respekt, was so viel wie Wertschätzung auf Augenhöhe bedeutet, stellt einen wesentlichen Aspekt für eine partizipative Kooperation dar (Schelch 2018).

Die Jugendlichen redeten im RT offen über ihre persönlichen Erfahrungen und reflektierten diese in der Peer-Gruppe. Dabei erfuhren sie Bestätigung in ihrer Wahrnehmung der Situation, was sie einzeln und die Gruppe insgesamt zu stärken scheint. Die Möglichkeit des Austauschs zeigte sich auch an der Reflexion zur schulischen Inklusion: „*Ich glaub, das was jetzt ist es generell, dass es in der Schule einfach verändert werden sollte, dass man halt mehr ausprobieren sollte, das man halt ehm, mehr auf die Schüler eingeht und halt ehm, ich mein, natürlich ist das schwer, wenn man jetzt eine, eine Gruppe hat mit 24 Kindern, und man müsste nur der eine Lehrer, der das, der das macht, aber einfach auf die verschiedenen, eh Bedürfnisse der Kinder ehm, einzugehen. Ich mein, natürlich ist das schwer, wenn man nur ein Lehrer ist und ehm, irgendwie*“ (J 2¹²). Jugendliche 3 nickt und Jugendliche 1 wiederholt die Aussage von 2: „*Wie ich g'sagt hab. 24 Kinder hat, dass man mehr auf jeden einzelnen Rücksicht nimmt*“ (J 2). J 1: „*Und ich glaub, wenn man, wenn man da darauf achtet, darauf eingeht, dann würde, glaub ich, auch dieses, diese Schule mit diesem Konzept Schule gemeinsam lernen (...) und dieses Inklusion viel besser aufgehen*“ (Visnovsky 2019, S. 65).

Durch das gemeinsame *inhaltliche* Interesse in der Gruppe, welches in der Reflexion über Bildungserfahrungen und zum Thema Inklusion deutlich wurde, konnte Vertrauen in der Gruppe aufgebaut werden. Die Jugendlichen wünschen sich einen respektvollen Umgang und möchten dementsprechend behandelt werden. Sie sprachen nicht nur darüber, was Respekt für sie bedeutet, und führten ihr Verständnis mithilfe von Beispielen aus, auch ihr zwischenmenschlicher Umgang in den RT war dadurch gekennzeichnet. Systemisches Arbeiten ist gleichsam Beziehungsarbeit, und Kooperation entsteht über Beziehungen und über Inhalte.

Erkenntnisgewinn

Ziel der drei RT mit den Jugendlichen war einerseits, einen Raum zum Reflektieren über eigene Bildungs- und Kooperationserfahrungen zu ermöglichen, und andererseits dienten sie zur partizipativen Theoriegenerierung und -validierung der im Projekt erhobenen qualitativen Interviews. Bereits aus den Interviewanalysen im Projekt konnten als wesentliche Bedingungen für die Realisierung von Kooperation „die Haltung der Individuen im Prozess sowie deren Beziehung zueinander bei der Erarbeitung eines gemeinsamen Zieles unter bestimmten Setting- und Rahmen-

bedingungen“ (Felbermayr, Hubmayer u. Fasching 2018, S. 174) identifiziert werden. Diese Bedingungen spiegelten sich im Gruppensetting der RT mit den Jugendlichen wider.

Gruppe als Ressource

Das Potenzial der RT für partizipative Forschung mit den Jugendlichen liegt insbesondere im Erkenntnisgewinn, dass das gemeinsame Arbeiten und Forschen in der (Peer-)Gruppe eine Ressource für die Jugendlichen darstellt, wenn der Prozess von aktiver Mitgestaltung gekennzeichnet ist und sich ein (oder mehrere) gemeinsame Themen in der Reflexion finden, die bei den Betroffenen „Sinn“ erzeugen, wodurch Vertrauen auf der Beziehungsebene wachsen kann. Die Gruppe scheint ein gutes Setting speziell für die Reflexion mit Jugendlichen zu sein, da diesen das Sprechen unter den „Peers“ eher gelingt als im Einzelsetting mit einer erwachsenen Person oder Forscherin. In den RT war spürbar, dass die Jugendlichen Kooperation vor allem untereinander als Peers als positiv erlebten und diese Kooperation als stärkend und gewinnbringend für sich bewerteten. Aspekte im Gruppengeschehen wurden als Ressource zum Ausdruck gebracht.

Reflecting Team als spezielles Gruppensetting

Die Besonderheit der RT liegt einerseits in der gemeinsamen Arbeit in und mit der „Peer-Gruppe“ und andererseits im anschließenden Reflexionsteil sowie in der „Reflexion über Reflexion“ (vgl. Abb. 1). Das Setting RT-Gruppe vergrößert das reflektierende System um weitere Personen. Es zentrieren sich in Gruppen die Wünsche, Erwartungen der TeilnehmerInnen nicht nur auf eine Person (z. B. ForscherIn, BeraterIn etc.), sondern die TeilnehmerInnen können auch die Beziehungen zu den anderen als Ressource nutzen. Damit sind z. B. Anregungen aus verschiedenen Außenperspektiven bzw. andere Sichtweisen gemeint, oder auch die Anerkennung und Wertschätzungen von Verhaltensweisen und Fähigkeiten. Im RT können Entscheidungen gemeinsam ausgehandelt werden, wie z. B. die Entscheidung über das zu reflektierende Thema, wodurch auch partizipative Kooperationserfahrungen im RT beobachtet werden können.

Die Erfahrungen und Forschungsergebnisse mit den RT im Forschungsprojekt zeigen, dass die ForschungsteilnehmerInnen vom partizipativen Setting profitieren konnten. Die RT wurden als „Ort zum Reden“ bezeichnet. Insbesondere der offene und gemeinsame Austausch über Themen, die von den Jugendlichen selbst gewählt wurden wie Behinderungserfahrung, Inklusion, Respekt in den drei Kontexten Familie, Schule, Arbeit kann als reflexives Moment betrachtet werden. Der Vorteil der RT, also generell das Arbeiten in Gruppen, ist ja auch, dass ein Thema von mehreren Personen und aus verschiedenen Perspektiven gemeinsam beleuchtet

12) J = Jugendliche/r

und reflektiert werden kann, um damit auch von dieser „Entweder-oder“-Logik hin zu einer „Sowohl-als-auch“-Logik (Hargens u. v. Schlippe 1998, S. 14) zu kommen. Diese aufrechterhaltende Vielfalt wird möglich durch das wertschätzende Reflektieren, Partizipieren und Kooperieren aus verschiedenen Positionen, ohne das Ziel der gemeinsamen Arbeit aus den Augen zu verlieren. Wesentlich für kooperatives und partizipatives Arbeiten ist es, offen zu bleiben und Themen zuzulassen, damit Beweglichkeit, Kreativität und Vielfalt im Diskurs entstehen kann (vgl. v. Schlippe u. Schweitzer 1997). Für Andersen (2011, S. 45) kann Reflexion und Veränderung sogar nur da entstehen, wo es „einen Freiraum für den Gedankenaustausch (...) gibt, und wo die individuelle Integration beider oder aller gesichert ist“.

Mitgestaltung und Expertentum

Für die Entstehung von Motivation ist Kompetenzerfahrung, Autonomie, soziale Eingebundenheit und die Wahrnehmung als ExpertIn notwendig (Williams, Schneider u. Arndt 2015, S. 329). Im Rahmen der partizipativen Forschung werden Jugendliche mit Behinderungen als ExpertInnen für die Entwicklung einer Theorie zu partizipativer Kooperation betrachtet.¹³ Indem die Ko-ForscherInnen zu den BeraterInnen des Forschungsteams werden, nehmen sie eine Expertenrolle ein und geben Auskunft über ihre Erfahrungen, wie die inhaltliche Analyse zum respektvollen Umgang im Zusammenhang mit schulischer Inklusion zeigt. Darüber hinaus werden die Jugendlichen danach befragt, was vom Forschungsteam im nächsten Schritt des Forschungsprozesses beachtet oder auf welches inhaltliche Thema demnächst Bezug genommen werden soll.

Für das Gelingen der RT ist einerseits eine intensive Vorbereitung notwendig, die der Durchführung der einzelnen RT Inhalt und Struktur gibt, andererseits ist Offenheit im praktischen Vorgehen notwendig. Es empfiehlt sich, in der partizipativen Forschung sehr sensibel darauf zu achten, was es im „Hier und Jetzt“ an Offenheit und Struktur braucht. Das Einhalten dieser komplizierten Balance zwischen beiden Polen dürfte für das Gelingen einer fruchtbaren Kooperation mit den Jugendlichen in partizipativer Forschung maßgeblich sein.

Die RT eignen sich für die partizipative Forschung mit Jugendlichen mit Behinderungen, wenn bestimmte Adaptierungen vorgenommen werden, damit alle ihre Expertise aktiv einbringen können, wenn sie möchten. Die Jugendlichen im RT weisen unterschiedliche Behinderungen auf und haben unterschiedliche kommunikative Bedürfnisse an die Gruppe und das Team gestellt. Barrierefreiheit wurde durch barrierefreie Räumlichkeiten und vorbereitetes Material wie Plakate, Kommunikationshilfen gewährleistet. Auch der Einsatz von Visualisierungen mit Berücksichtigung der teilnehmerspezifischen Anforderungen, wie einfache Darstellung oder

große Schriftgröße, fand Anwendung, um die Kommunikationsmöglichkeiten jedes Einzelnen zu erweitern (vgl. auch Fasching u. Felbermayr 2019a).

Ausblick – Implikationen für die eigene Praxis

Ausgehend von einer systemischen Denkweise, sehe ich RT mit den Jugendlichen als eine Möglichkeit, sie in ihrem Bildungs- und Übergangsprozess zu unterstützen. Dazu gehört auch die Auseinandersetzung und Reflexion über eigene Bildungserfahrungen. Diese für die individuelle Entwicklung notwendige Reflexion ist zentraler Bestandteil der RT im Projekt und jeder Bildungsunterstützung. Es braucht Ideen und Lösungen, um schwierige Wege oder neue Wege beschreiten zu können. Diese Überzeugung ist insbesondere in der Arbeit für und mit Jugendlichen mit Behinderungen und ihren Eltern notwendig, die in der Regel die Erfahrungen machen, dass ein (Bildungs-)Übergang mit Hürden und nicht immer geradlinig in der Abfolge eines „Normallebenslaufes“ verläuft.

Die Erfahrungen in den RT zeigen, dass systemische Grundüberzeugungen, Grundhaltungen und Arbeitsweisen sich für die partizipative Forschung und das kooperative Arbeiten mit den Jugendlichen mit Behinderungen gut eignen. RT können als Räume betrachtet werden, in denen eine Atmosphäre des offenen und gleichberechtigten Dialogs unter allen Parteien geschaffen werden kann (vgl. Andersen 1987; Hargens und v. Schlippe 1998).

Der Mehrgewinn der partizipativen Forschung liegt – und das ist ganz wesentlich – auch in der Verschränkung der Perspektiven von WissenschaftlerInnen, ExpertInnen aus der Praxis und betroffenen Personen aus dem Forschungsfeld (v. Unger 2014; Fasching, Felbermayr u. Hubmayer 2017).

Danksagung

Ich möchte mich bei Katharina Felbermayr, Astrid Hubmayer und Simone Engler herzlich bedanken, die als Projektmitarbeiterinnen die Moderation der RT mit den Jugendlichen übernommen haben. Herzlich gedankt sei ebenfalls den Masterstudentinnen Bettina Schelch, Michala Visnowsky und Maria Schmid, die speziell zu den drei RT mit den Jugendlichen ihre Masterarbeit verfasst haben. Last but not least ein großer Dank den Jugendlichen selbst für ihre mehrjährige Mitarbeit als Ko-ForscherInnen im Projekt. Ein Forschungsprojekt lebt von realer Kooperation, nur dadurch wird ein derartiges mehrjähriges, partizipativ angelegtes Projekt überhaupt realisierbar.

Literatur

Andersen T (1987) The Reflecting Team. Dialogue and Meta-Dialogue in Clinical Work. *Family Process* 26:415-428

¹³) Dies gilt auch für die Eltern und Fachkräfte in den jeweiligen RT.

- Andersen T (Hrsg) (2011) *Das Reflektierende Team. Dialoge und Dialoge über die Dialoge. modernes lernen*, Dortmund
- Anslow K (2013) Systemic family therapy using the reflecting team: the experiences of adults with learning disabilities. *British J of Learning Disabilities* 42:236-243
- Bateson G (1985) *Ökologie des Geistes. Anthropologische, psychologische, biologische und epistemologische Perspektiven*. Suhrkamp, Frankfurt/M.
- Bergold J, Thomas S (2010) Partizipative Forschung. In: Mey G, Murck K (Hrsg) *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie*. VS, Wiesbaden. Online. Internet: https://doi.org/10.1007/978-3-658-18387-5_25-2 (14.08.2020)
- Bergold J, Thomas S (2012) Partizipative Forschungsmethoden. Ein methodischer Ansatz in Bewegung. *Forum: Qualitative Sozialforschung (FQS)* 13 (1), Art. 30. Online, Internet: <https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1801/3332> (27.07.20)
- Bigby C, Frawley P, Ramcharan P (2014) Conceptualizing Inclusive Research with People with Intellectual Disability. *J of Applied Research in Intellectual Disabilities* 27:3-12
- Bohnsack R (1997) Dokumentarische Methode. In: Hitzler R, Honer A (Hrsg) *Sozialwissenschaftliche Hermeneutik*. Springer, Wiesbaden, S. 191-212
- Bohnsack R (2010) Die Mehrdimensionalität der Typenbildung und ihre Aspekthaftigkeit. In: Ecarus J, Schäffer B (Hrsg) *Typenbildung und Theoriegenerierung. Methoden und Methodologien qualitativer Bildungs- und Biographieforschung*. Budrich, Opladen, S. 29-46
- Cavet J, Sloper P (2004) Participation of Disabled Children in Individual Decisions About Their Lives and in Public Decisions about Service Development. *Children & Society* 18:278-290
- Charmaz K (2014) *Constructing Grounded Theory*. 2nd Edition. Sage, Thousand Oaks
- Conney BF (2002) Exploring Perspectives on Transition of Youth With Disabilities. *Voices of Young Adults, Parents, and Professionals. Mental Retardation* 40 (6):425-425
- Cox JA, Bañez L, Hawley LD, Mostade J (2003) Use of the Reflecting Team Process in the Training of Group Workers. *The J for Specialists in Group Work* 28 (2):89-105
- Christie D, McFarlane F, Casdagli L, Fredman G (2016) Witnessing outsider witnessing: A reciprocal witnessing workshop with young people reclaiming their lives back from pain and fatigue. *Physical-Medicine and Rehabilitation Research*. Online, Internet: <https://www.oatext.com/pdf/PMRR-1-122.pdf> (DOI: 10.15761/PMRR.1000122.) (13.09.2020)
- Epstein EK, Epstein KM, Wiesner M (1998) Vom reflektierenden Team zum reflexiven Prozess: Reflexive Kooperation in einer Kinder- und Jugendpsychiatrie. In: Hargens J, von Schlippe A (Hrsg) *Das Spiel der Ideen: Reflektierendes Team und systemische Praxis*. Borgmann, Dortmund, S. 31-52
- Fasching H (2006) Systemische Gruppentherapie mit Jugendlichen im Rahmen einer Qualifizierungsmaßnahme – erweiterte Perspektiven für die Integrative Pädagogik. In: Mehta G, Zika E (Hrsg) *Systemische Grenzgänge. Wirksames und Wirkendes im Zwischenmenschlichen*. Krammer, Wien, S. 259-269
- Fasching H, Felbermayr K (2019a) „Please treat me respectful“. Partizipative Forschung mit Jugendlichen mit Behinderung zu ihren Kooperationserfahrungen im Übergang von der Schule in (Aus-)Bildung und Beschäftigung. *Z f Heilpädagogik* 70 (9):442-453
- Fasching H, Felbermayr K (2019b) Kooperation für Inklusion in Bildungsübergängen – Ein Blick zurück und nach vorne. In: Lindmeier C, Fasching H, Lindmeier B, Sponholz D (Hrsg) *Inklusive Berufsorientierung und berufliche Bildung – Aktuelle Entwicklungen im deutschsprachigen Raum. Sonderpädagogischen Förderung heute, 2. Beiheft*. Beltz, Weinheim, S. 312-323
- Fasching H, Felbermayr K, Hubmayer A (2017) Forschungsnotiz. Kooperation für Inklusion in Bildungsübergängen. *SWS-Rundschau* 57 (3):305-323
- Fasching H, Felbermayr K, Hubmayer A (2019) Die Bedeutung von Beziehungen in der Erforschung inklusiver Übergänge von der Schule in (Aus-)Bildung und Beruf. In: Fasching H (Hrsg) *Beziehungen in pädagogischen Arbeitsfeldern und ihren Transitionen über die Lebensalter*. Klinkhardt, Bad Heilbrunn, S. 169-188. Open Access-Link: https://www.pedocs.de/frontdoor.php?source_opus=16873&la=de (22.07.2020)
- 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 NF, Rost H (Hrsg) *Familie – Bildung – Migration. Familienforschung im Spannungsfeld zwischen Wissenschaft, Politik und Praxis*. Budrich, Opladen, S. 167-179
- Frake C, Dogra N (2006) The use of Reflecting Teams in educational contexts. *Reflective Practice* 7(2):143-149
- Fredman G (2006) Working systemically with intellectual disability: why not? In: Baum S, Lynggaard H (Hrsg) *Intellectual Disabilities. A Systemic Approach*. Karnac, London, S. 1-20
- Gergen KJ, Epstein EK (2005) Von der Behandlung zum Dialog. Reflexive Kooperation in Theorie und Praxis. *Familiendynamik* 20(3):184-198
- Gilbert T (2004) Involving people with learning disabilities in research: issues and possibilities. *Health and Social Care in the Community* 12 (4):298-308
- Hansen R (2015) Inklusion und Partizipation. In: Reichert-Garschhammer E, Kieferle C, Wertfein M, Becker-Stoll F (Hrsg) *Inklusion und Partizipation – Vielfalt als Chance und Anspruch*. Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen, S. 81-96
- Hargens J, von Schlippe A (1998) *Das Spiel der Ideen. Reflektierendes Team und systemische Praxis*. Borgmann, Dortmund
- Hawley LD (2006) Reflecting Teams and Microcounseling in Beginning Counselor Training: Practice in Collaboration. *J of Humanistic Counseling, Education and Development* 45(2):198-207
- Hermes V (2019) Systemische Theorie und Inklusion. Wie die systemische Haltung dabei hilft, Selbstbefähigung bei Menschen mit Lernschwierigkeiten zu stärken. *Systeme* 33(1):24-46
- Hubmayer A, Felbermayr K, Fasching H (2018) Kooperation für Inklusion in Bildungsübergängen. Herausforderungen beim Feldzugang und forschungsethische Standards. In: Feyerer E (Hrsg) *System. Wandel. Entwicklung. Akteurinnen und Akteure inklusiver Prozesse im Spannungsfeld von Institution, Profession und Person*. Klinkhardt, Bad Heilbrunn, S. 323-330
- Huschke-Rhein R (2003) Einführung in die systemische und konstruktivistische Pädagogik. *Beratung – Systemanalyse – Selbstorganisation* (2. Aufl.). Beltz UTB, Weinheim, Basel
- Kaur G, Scior K, Wilson S (2009) Systemic working in learning disability services: A UK wide survey. *British J of Learning Disabilities* 37:213-220
- Lamnek S, Krell C (2016) *Qualitative Sozialforschung*. Mit Online-Material. Beltz Juventa, Weinheim, Basel
- Landis LL, Young ME (1994) The reflecting team in counselor education. *Counselor, Education and Supervision* 33(3):210-218

- Maturana HR, Varela FJ (1987) Der Baum der Erkenntnis. Die biologischen Wurzeln des Erkennens. Scherz, Wien (TB 1990: Goldmann, München)
- Pender RL, Stinchfield T (2014) A Couple's Perspective of the Reflecting Team Process. *The Family Journal: Counseling and Therapy for Couples and Families* 22(3):273-281
- Pfeifer-Schaupp H-U (1995) Jenseits der Familientherapie: Systemische Konzepte in der sozialen Arbeit. Lambertus, Freiburg
- Reich K (2006) Systemisch-konstruktivistische Pädagogik. Einführung in die Grundlagen der interaktionistisch-konstruktivistischen Pädagogik. Beltz, Weinheim
- Reich K (2008) Methodenpool. In: [Url: http://methodenpool.uni-koeln.de/download/reflectingteam.pdf](http://methodenpool.uni-koeln.de/download/reflectingteam.pdf), 22.07.2020
- Russell S, Carey M (2004) Narrative Therapy. Responding to your questions. Dulwich Centre Publications, Adelaide
- Schelch B (2018) Der Einsatz des Reflecting Teams zur Einschätzung partizipativer Kooperation bei Jugendlichen mit Behinderung im Übergangsplanungsprozess von der SEK I in die SEK II oder Beschäftigung. Universität Wien: Masterarbeit; online. Internet: <http://othes.univie.ac.at/51110/1/53846.pdf> (14.08.2020)
- Stierlin H (2001) Welche Rolle spielt die Diagnostik in der systemischen Psychotherapie? *Psychotherapeut* 46(2):134-139
- Tomaschek N (2003) Systemisches Coaching. Ein zielorientierter Beratungsansatz. Facultas, Wien
- von Glasersfeld E (1987) Wissen, Sprache und Wirklichkeit: Arbeiten zum radikalen Konstruktivismus. Braunschweig, Vieweg
- von Schlippe A, Schweitzer J (1997) Lehrbuch der systemischen Therapie und Beratung. Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen
- von Unger H (2014) Partizipative Forschung. Einführung in die Forschungspraxis. Springer VS, Wiesbaden
- Visnovsky M (2019) Aspekte der Unterstützung in einem Gruppengespräch mit Jugendlichen mit Behinderung unter Anwendung eines Reflektierenden Teams. Universität Wien: Masterarbeit
- Voß R (1999) Die Schule neu erfinden – Systemisch-konstruktivistische Annäherungen an Schule und Pädagogik. Luchterhand, Neuwied
- Walmsley J, Johnson K (2003) Inclusive Research with People with Learning Disabilities. Past, Present and Futures. Jessica Kingsley Publ., London, New York
- Watzlawick P, Krieg P (Hrsg) (1991) Das Auge des Betrachters. Beiträge zum Konstruktivismus. Festschrift für Heinz von Foerster. Piper, München, Zürich
- White M (2005) Definitional ceremony and outsider-witness responses. In: White M (2005) Workshop Notes. September 21st 2005, S. 15-18. Online. Internet: <https://www.dulwichcentre.com.au/michael-white-workshop-notes.pdf> (20.07.2020)
- Williams B, Schneider A, Arndt PA (2015) Prozess- und Inhaltsberatung in Bildungskontexten. *Organisationsberatung, Supervision, Coaching* 22(3):323-340

Mag. Dr. Helga Fasching

e-mail: helga.fasching@univie.ac.at