



Helga Fasching



Katharina Felbermayr

## „Please, treat me respectful“ Partizipative Forschung mit Jugendlichen mit Behinderung zu ihren Kooperationserfahrungen im Übergang von der Schule in (Aus-)Bildung und Beschäftigung

### Zusammenfassung

Im Beitrag wird über erste Ergebnisse partizipativer Forschung mit vier Jugendlichen mit Behinderung im Rahmen eines mehrjährigen Forschungsprojekts berichtet. Zuerst wird auf die Entwicklung partizipativer Forschung mit Menschen mit Behinderung und ihren Familien eingegangen und das Reflecting Team als methodischer Ansatz für partizipative Forschung vorgestellt. Anhand ausgewählter Analyseergebnisse zu den Kooperationserfahrungen der Jugendlichen im Übergang Schule, (Aus-)Bildung oder Beschäftigung, werden insbesondere die methodischen Erfahrungen des ersten Reflecting Teams besprochen. Die Ergebnisse und Reflexionen zeigen, dass sich dieser methodische Ansatz sehr gut für partizipative Forschung mit Jugendlichen mit Behinderung eignet und als Instrument des Empowerments gilt, wenn bestimmte zielgruppenspezifische Adaptierungen vorgenommen werden.

### Einleitung: Kooperation im Übergang von der Schule in (Aus-)Bildung und Beschäftigung

Schulabsolventen mit Behinderung sind im Übergang von der Schule in Ausbildung und Beschäftigung mit zahlreichen Barrieren und Ausgrenzungsmechanismen konfrontiert. Die nachschulischen Bildungs- und Beschäftigungsperspektiven sind für sie vielfach durch das System der beruflichen Rehabilitation und durch diverse Beschäftigungstherapieangebote vorgezeichnet (Fasching, 2014; Wegscheider & Schaur, 2019). Insbesondere für junge Menschen mit Behinderung aus sozio-kulturell benachteiligten Familien gestalten sich inklusive Bildungs- und Beschäftigungsprozesse nach der Schule besonders schwierig (Fasching, 2013; Turnball, Erwin, Soodak & Shogren, 2011). Ein häufiger Grund dafür liegt insbesondere in der fehlenden oder geringen Kooperation zwischen Schule, dem Schüler mit Behinderung, seinen Eltern sowie mit außerschulischen Unterstützerinnen (Bacon & Causton-Theoharis, 2013; Hetherington, Durant-Jones, Johnson, Nolan, Smith, Taylor-Brown et al., 2010; Weiss, Markowitz & Kiel, 2017). Damit dieser Übergang gelingt, benötigen Jugendliche mit Behinderungen und ihre Eltern in der Regel professionelle Unterstützung durch Lehrpersonen, schulische und außerschulische Unterstützerinnen (Bacon & Causton-Theoharis, 2013; Fasching, Felbermayr & Hubmayer, 2019; Hetherington et al., 2010).

Bedeutsam ist demnach vor allem die Frage, ob und wie Übergangsplanung bereits während der Pflichtschulzeit durchgeführt wird und inwieweit Schule mit dem Schüler mit Behinderung, seinen Eltern und anderen professionellen Unterstützerinnen partizipative Kooperation im Unterstützungsprozess herstellt (Fasching, Felbermayr & Hubmayer, 2017). Hierbei wird partizipative Kooperation als Schlüssel einer inklusiven Bildung betrachtet (Soriano, 2006). Voraussetzung dafür ist eine enge Kooperation (Collaboration) zwischen den verschiedenen Akteuren (Schule, Bildungs- und Berufsberatung, Unterstützerinnen), die an den individuellen Bedürfnissen und Situationen des Schülers mit Behinderung sowie seiner Familien angepasst wird (Hetherington et al., 2010; Soriano, 2006).



Seit 2016 läuft das mehrjährige Forschungsprojekt „Kooperation für Inklusion in Bildungsübergängen“ (Homepage: <http://kooperation-fuer-inklusion.univie.ac.at/>) unter der Leitung von Helga Fasching am Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien, welches sich zum Ziel gesetzt hat, partizipative Kooperationserfahrungen von Jugendlichen mit unterschiedlichen Behinderungen und Eltern mit professionellen Akteuren im Übergang von der Pflichtschule in (Aus-)Bildung oder Beschäftigung zu erforschen. Partizipative Kooperation wird mittels einer Mixed-Methods-Längsschnittstudie untersucht. Im Sinne der Triangulation werden dabei qualitative Methoden (narrative Interviews, teilnehmende Beobachtung) und quantitative Methoden (Fragebogenerhebung) miteinander verschränkt. Die qualitativen Daten des Forschungsprojekts werden im Rahmen eines Forschungszirkels erhoben, der in der gesamten Projektlaufzeit (2016 bis 2021) dreimal wiederholt wird. Datenerhebung, Datenauswertung und Theoriebildung folgen der (konstruktivistischen) Grounded Theory-Methodologie nach Charmaz (2014). Anhand von 18 Fällen (Jugendliche, Eltern, professionell Unterstützende) werden partizipative Kooperationserfahrungen im Längsschnitt herausgearbeitet. Das Forschungsdesign ist primär der explorativen Grundlagenforschung zuzuordnen.

Die zentrale Fragestellung des Projekts nach den Kooperationserfahrungen der Zielgruppen mit professionellen Unterstützerinnen im Übergangsplanungsprozess impliziert eine partizipative Auslegung der Projektgestaltung. In Orientierung am methodischen Ansatz der „Reflecting Teams“ (Andersen, 2011) werden die Teilnehmerinnen als Ko-Forschende in Form von reflektierenden Arbeitsgruppen in die Analyse- und Interpretationsarbeit eingebunden. Der Mehrwert liegt dabei in der Verschränkung der Perspektiven von Wissenschaftlern, Experten aus der Praxis und betroffenen Personen aus dem Forschungsfeld (von Unger, 2014; Fasching, Felbermayr & Hubmayer, 2017).

Die Reflecting Teams werden im Rahmen des bereits erwähnten Forschungszirkels durchgeführt, also insgesamt dreimal wiederholt. Das Projekt umfasst drei Gruppen von Reflecting Teams: Ein Reflecting Team mit Jugendlichen mit unterschiedlichen Behinderungen (4), ein Reflecting Team mit ihren Eltern mit und ohne Behinderung (drei Mütter, ein Vater), ein Reflecting Team mit Professionellen aus dem schulischen und außerschulischen Unterstützungsbereich.

Das Projekt leistet damit einen Beitrag zur weiteren Verankerung von partizipativen Forschungsstrategien innerhalb der inklusiven Übergangsforschung. Das übergeordnete Ziel des Forschungsprojekts ist es, Handlungsansätze für eine verbesserte Einbeziehung von Jugendlichen mit Behinderung und ihren Familien im Übergangsplanungsprozess von der Pflichtschule in die (Aus-)Bildung und Beschäftigung zu entwickeln und Kooperationsstrukturen zu stärken (Fasching, Felbermayr & Hubmayer, 2017; Fasching & Felbermayr, 2019).

Im vorliegenden Beitrag wird über Erfahrungen und erste Ergebnisse partizipativer Forschung mit den vier Jugendlichen mit Behinderung im Rahmen des ersten Reflecting Teams berichtet. Zuerst wird auf die Entwicklung partizipativer Forschung mit Menschen mit Behinderung und ihren Familien eingegangen und das Reflecting Team als dafür verwendeter methodischer Ansatz im Projekt näher vorgestellt. Anhand ausgewählter Analyseergebnisse zu den Kooperationserfahrungen der Jugendlichen im Übergang von der Schule in (Aus-)Bildung oder Beschäftigung werden insbesondere die methodischen Erfahrungen des ersten Reflecting Teams besprochen und der Mehrwert für partizipative Forschung mit den Jugendlichen und für die Jugendlichen reflektiert.

Sonder- und heilpädagogische Forschung war traditionellerweise Forschung über statt Forschung mit Menschen mit Behinderung. Die eng mit aktivistischen Diskursen um das soziale Modell von Behinderung verbundene Forderung nach einer stärkeren Beteiligung von Betroffenen im Forschungsprozess fand erstmals in den 1970er Jahren Zuspruch und erlebt seit den 1990er Jahren einen neuen Aufschwung (Fasching & Biewer, 2015; Buchner, Koenig & Schuppener, 2011; von Unger, 2014). Der Begriff der „inkluisiven“ bzw. „partizipativen Forschung“

## Einbettung des Themas in den Projektkontext

## Partizipative Forschung

## Reflecting Teams als methodischer Ansatz für partizipative Forschung mit Jugendlichen mit Behinderung

verweist dabei heute auf eine Reihe von Ansätzen, bei denen 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 & Ramcharan, 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 (Buchner, Koenig & Schuppener, 2011; Gilbert, 2004; von Unger, 2014; Walmsley & Johnson, 2003). Interessanterweise blieben nicht nur die Sichtweisen von Menschen mit Behinderung, sondern auch jene von deren Familien lange Zeit weitestgehend unberücksichtigt, obwohl Familienmitglieder mit ihrem Wissen ebenfalls eine wertvolle Ressource für die Theoriebildung darstellen können (Whitson & Keller, 2004; Lindstrom et al. 2007; Turnbull et al. 2011). Insbesondere die Wahrnehmung von Eltern hat sich in den letzten vierzig Jahren stark gewandelt. Während Eltern in den 1970er Jahren noch als „Problem“ und als „Verursacher“ von Störungen bei einem Familienmitglied (Evans, 1975; Todd, 2007) gesehen wurden, lässt sich seit den 1990iger Jahren eine Abkehr von diesem unangemessenen Ursache-Wirkungs-Denken und eine Schwerpunktsetzung auf den Gesichtspunkt der „Familie als Ressource“ (Cunningham & Davis, 1985; Büschges-Abel, 2000; Fasching, 2006) beobachten. Im anglo-amerikanischen Sprachraum kamen seit Mitte der 1980er vermehrt qualitative Forschungsmethoden zum Einsatz, um die Perspektiven von Menschen mit Behinderung und ihren Familien einzubeziehen (Atkinson et al., 2001; Knox, Mok & Parmenter, 2000; Todd, 2007). Trotz dieser Forschungsbemühungen wird die Kooperation zwischen Eltern und Professionellen jedoch tendenziell als entmachtend und im Hinblick auf bereits exkludierte bzw. marginalisierte Familien als bestehende Ungleichheiten verstärkend kritisiert (Bacon & Causton-Theoharis, 2013; Trainor, 2005; Todd, 2007).

Partizipative Forschung kann demnach als Oberbegriff für einen Forschungsansatz oder -stil verstanden werden, der sich zum Ziel gesetzt hat, soziale Wirklichkeit partnerschaftlich zu erforschen. 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, S. 186) an, Jugendliche in Methoden einzubinden, wo sie selbst eine zentrale Rolle spielen, um die Wirklichkeit eines Einzelnen zu fassen. Ebenso halten Fasching und Biewer (2014) sowie Todd (2007, 39) fest, dass es notwendig ist, Wege zu finden, die Stimmen der Jugendlichen wiederzugeben.

Auf der Suche nach einer passenden Methode für die konkrete Durchführung partizipativer Forschung im Rahmen des Forschungsprojekts wurde auf die in der systemischen Beratungsarbeit etablierte Methode des Reflecting Teams zurückgegriffen und für die Zielgruppe von Jugendlichen mit unterschiedlichen Behinderungen adaptiert. Entwickelt wurden die Reflecting Teams 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 Therapeuten 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 Potential aufweist (Andersen, 1987, 415ff.).

Andersen betrachtete das traditionelle Therapiesystem äußerst kritisch. Insbesondere durch die Machtzuschreibung der Therapeuten über die Klienten sah er die Möglichkeit geringer Kooperation und Einflussnahme der Therapeuten auf die Klienten. Diese Unzufriedenheit regte ihn an, eine demokratische Arbeitsweise mittels der Reflecting Teams zu entwickeln (Andersen, 2011). Reflecting Teams finden häufig in diversen Beratungs- und Coachingskontexten (Cox, Bañez, Hawley, & Mostade, 2003; Tomaschek, 2003), in der klinischen Psychologie (Epstein, Epstein

& Wiesner, 1998) und der systemischen Familientherapie (Gergen & Epstein, 2005) Anwendung. Basierend auf einer demokratischen Grundhaltung, die Wert auf respektvollen Umgang und Kommunikation auf Augenhöhe legt, verbunden mit emanzipatorischer, auf Stärken und Ressourcen orientierter Unterstützung, sowie dem Bemühen der aktiven Einziehung aller am Prozess Beteiligten, finden sie demnach Anwendung im Bereich partizipativer Forschung.

Um partizipative Forschung im Rahmen von Reflecting Teams zu realisieren, bedarf es einer guten Vorbereitung und dem Einhalten von „Regeln“. Wichtig ist ein „sicherer“ Raum, indem sich alle wohlfühlen und der durch einen wertschätzenden und respektierenden Umgang getragen wird. Nur dann wird es möglich, dass Gedanken, Meinungen und die verschiedenen Sichtweisen der Teilnehmerinnen geäußert werden. Die freiwillige Teilnahme an den Reflecting Teams muss gewährt werden, sowie die Verwendung einer vorsichtigen, barrierefreien Sprache, die durch Konjunktiv die Vielfalt der Möglichkeiten aufrechterhält und keine negativen Zuschreibungen oder Kritik im Dialog verwendet. Reflecting Teams werden als Raum betrachtet, wo eine Atmosphäre des offenen und gleichberechtigten Dialogs unter allen Parteien geschaffen wird (Andersen, 1987; Hargens & von Schlippe, 1998; Schelch, 2018).

Qualitative Sozialforschung, insbesondere 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 (Fasching, Felbermayer & Hubmayer, 2017; Hubmayer, Felbermayer & Fasching, 2018; von Unger, 2014). Für das hier beschriebene Reflecting Team zählen das „informed consent“ vor jedem Reflecting Team, der respektvolle Umgang zwischen Forscherinnen und Ko-Forschenden und die Anonymisierung als zentrale forschungsethische Merkmale. Vor dem ersten Reflecting Team wurden die vier Jugendlichen und ihre Eltern in einem Informationsgespräch über die Ziele der Zusammenarbeit, die „Rollen“ der beteiligten Personen (Aufgaben der verschiedenen Personen im Reflecting Team), die geplanten Methoden (teilnehmende Beobachtung und Videoaufzeichnung des Reflecting Teams), den zu erwartenden Zeitaufwand, 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 (Hubmayer, Felbermayer & Fasching 2017), gemeinsam geklärt. Die Vorgespräche sind fixer Bestandteil des Projektdesigns und stellen eine Voraussetzung für das Treffen einer bewussten Teilnahmeentscheidung dar.

Das erste Reflecting Team war zusammengesetzt aus vier Jugendlichen (J1-J4), davon drei männliche und eine weibliche mit unterschiedlichen Behinderungen (eine Lernbehinderung, eine Lern- und Körperbehinderung, zwei Sehbeeinträchtigungen), dem Forschungsteam (Projektleitung und zwei Mitarbeiterinnen) sowie zwei Masterstudentinnen aus dem Forschungsprojekt. Die Moderation (= M) des Reflecting Teams wurde von einer Mitarbeiterin aus dem Projekt übernommen. Die Projektleitung und die zweite Mitarbeiterin bildeten das zuhörende und reflektierende Beobachter-Team (= R) nach Andersen (2011). Die Rolle der teilnehmenden Beobachterinnen (= B) wurde für Forschungszwecke von zwei Masterstudentinnen übernommen. Die Sitzanordnung bzw. die Anordnung der einzelnen Personen im Raum ist Abbildung 1 zu entnehmen.

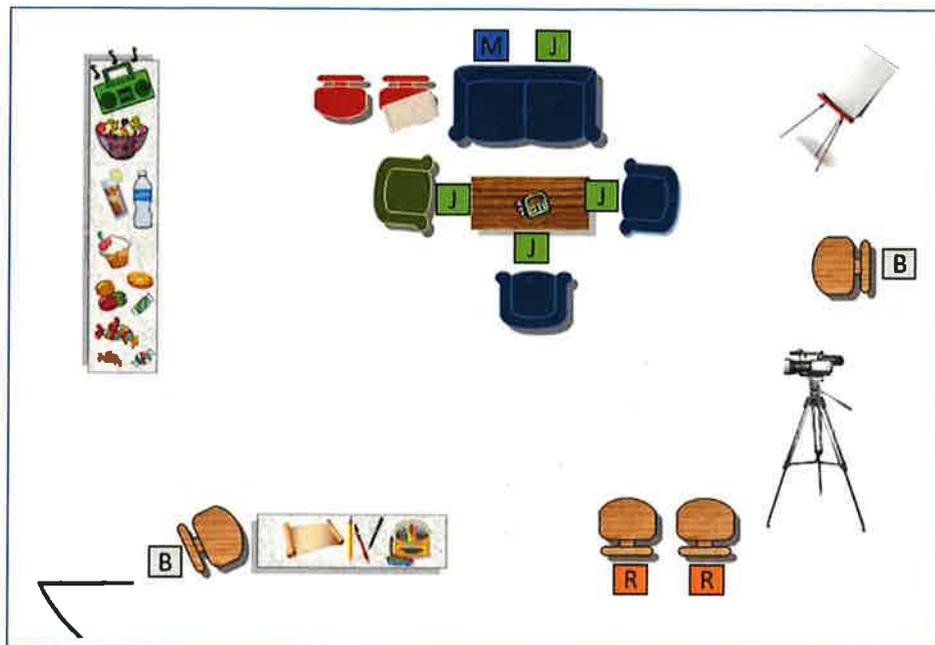
### Erster Teil: Eröffnung und Kennenlernen

Der Raum, in dem das Reflecting Team stattfand, war kommunikativ-freundlich durch einen offenen Kreis gestaltet (s. Abbildung 1). Willkommensgrüße, Informationen zum ersten Reflecting Team und „Wie wir miteinander kommunizieren“ wurden mittels Plakaten visualisiert. Beim ersten Reflecting Team stand das gegenseitige Kennenlernen im Mittelpunkt, welches über eine Vorstellungsrunde „Reporter sein“ (Ice-Breaker-Funktion) eingeleitet wurde, in der immer ein jugendlicher Fragen an die Anwesenden im Raum richten konnte. Nach einer 20-minütigen Pause folgte der zweite Teil.

## Vorüberlegungen zum ersten Reflecting Team und Berücksichtigung ethischer Aspekte

## Rollenaufteilung und Durchführung

Abbildung 1:  
Reflecting-Team-Phase 1  
(Adaptiert nach Andersen, 2011;  
Schelch, 2018, S. 202)



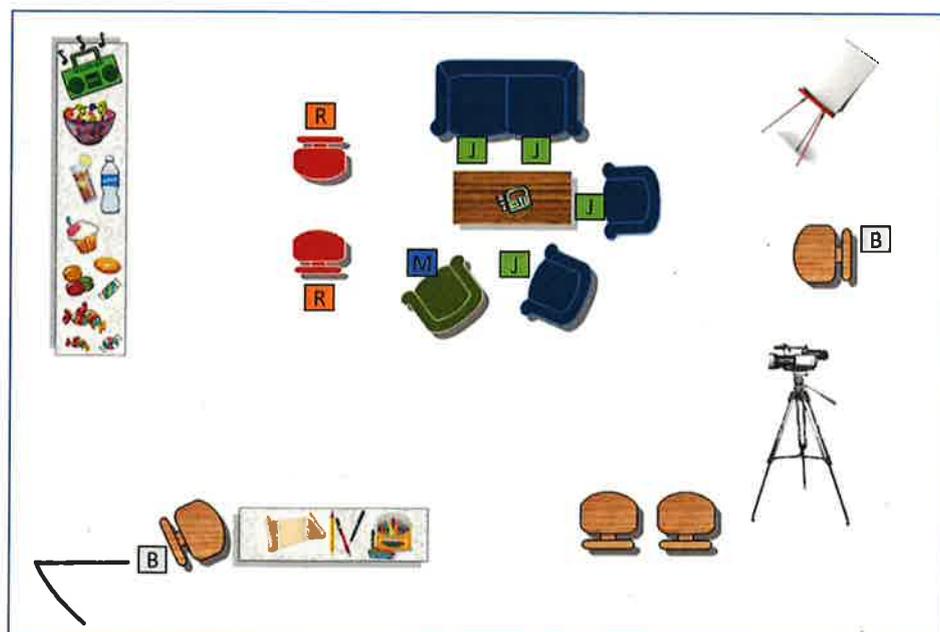
**Zweiter Teil: Jugendlichen-Reflecting-Team mit der Frage „Was ist mir wichtig?“**

Teil 2 stellte den Hauptteil des Meetings dar. Hier standen die Jugendlichen (J) im Zentrum und redeten miteinander, wobei die Moderatorin (M) das Gespräch mit den Jugendlichen leicht strukturierte. Sie leitete den zweiten Teil mit der Frage „Was ist mir wichtig?“ ein. Die angeführten Aspekte wurden von der Moderatorin auf bunten Kärtchen festgehalten und stellten die Diskussionsgrundlage des Treffens dar. Nach dem Sammeln der Antworten zur gestellten Frage wurden die Aspekte konkret in Verbindung mit Schule und Arbeit sowie Hobby und Freizeit gesetzt. Diese Fragen und Antworten wurden als Plakat zum Ende des zweiten Teils des Reflecting Teams gemeinschaftlich dargestellt. Nach einer 30-minütigen Pause folgte der dritte Teil.

**Dritter Teil: Reflexion der Forscherinnen**

In Teil 3 wechselten die zwei reflektierenden Beobachterinnen (R) aus der passiv beobachtenden in eine aktive Rolle, indem sie sich vor der Gruppe der Jugendlichen (J) über den bisherigen Ablauf des Reflecting Teams austauschten (s. Abbildung 2). Sie teilten den Jugendlichen ihre Reflexionen über das Gehörte und Gesehene mit. Hierbei ist es – getreu der systemischen

Abbildung 2:  
Reflecting-Team-Phase 3  
(Adaptiert nach Andersen, 2011;  
Schelch, 2018, S. 204)



Alle Urheberrechte liegen beim Verband Sonderpädagogik e. V. – Veröffentlichung und Wiedergabe sind nur mit Genehmigung des Rechteinhabers gestattet.

Denkweise und Haltung – besonders wichtig, dass die reflektierenden Personen in einer wertschätzenden, neutralen, positiven und ressourcenorientierten Sprechweise im Konjunktiv ihre Beobachtungen äußern und ihre unterschiedlichen Sichtweisen einbringen (Fredman, 2006). Die zwei reflektierenden Beobachterinnen reflektierten dabei mit Blick zueinander und abgewendet von der Gruppe der Jugendlichen (s. Abbildung 2). Die Gruppe der Jugendlichen (J) hörte ihnen dabei zu. Nach der Reflexion nahmen die reflektierenden Beobachterinnen wieder die Rolle der passiven Beobachterinnen ein. Ohne weitere Pause folgte Teil 4.

**Vierter Teil: Reflexion über Reflexion durch die Jugendlichen**

In Teil 4 haben die Jugendlichen die Möglichkeit, auf die Reflexion zu antworten. Die Jugendlichen sind nicht passiv, sondern können ihre Eindrücke zum Gehörten verbalisieren und haben somit das Schlusswort (s. wieder Abb. 1).

Das erste Reflecting Team mit den Jugendlichen mit Behinderung wurde von der Masterstudentin Bettina Schelch (2018) wissenschaftlich begleitet und von einer zweiten Masterstudentin, Manulea Marl, in der teilnehmenden Beobachtung unterstützt. Methodisch wurde eine offene, passiv-teilnehmende Form der Beobachtung (Lamnek & Knell, 2016, S. 514) gewählt, weil die Teilnehmerinnen im Prozess nicht unterbrochen werden sollten. Die Beobachterinnen waren demnach anwesend, beteiligten sich aber nicht am Geschehen. Von Schelch (2018) wurden Beobachtungsprotokolle angefertigt und mit Audioaufnahmen des Gesprächs ergänzt, die im Abschluss transkribiert und anonymisiert wurden. Ausgewertet wurde das Material nach der dokumentarischen Inhaltsinterpretation nach Bohnsack (1997; 2007), welche vier Stufen der Auswertung umfasst: die formulierende und reflektierende Interpretation, die Diskursbeschreibung und die Typenbildung (Bohnsack, 2010).

Ziel dieses Beitrags ist, einen Einblick in die partizipative Forschung mit Jugendlichen mit Behinderung im Rahmen des ersten Reflecting Teams zu geben und diese Erfahrungen zum Gegenstand weiterer Überlegungen zu machen. Deshalb wird auf die forschungsmethodische Vorgangsweise im Rahmen der dokumentarischen Methode und die einzelnen Ergebnisse nicht weiter eingegangen (dazu ausführlich Schelch, 2018).

Wie bereits erwähnt, diente das erste Reflecting Team zuerst dem Kennenlernen der Teilnehmerinnen über eine Vorstellungsrunde („Reporter sein“). Nach der Vorstellung stellte die Moderatorin (M) der Gruppe, bestehend aus vier Jugendlichen, die Frage „Was ist mir wichtig?“. Mit dieser Frage wurde beabsichtigt, einen offenen Erzählvorgang einzuleiten. Die Jugendlichen erzählten angeregt, was ihnen wichtig ist und nannten insgesamt 24 Themen (siehe Abbildung 3).

**Einblicke in unseren partizipativen Forschungsprozess mit den Jugendlichen im ersten Reflecting Team**

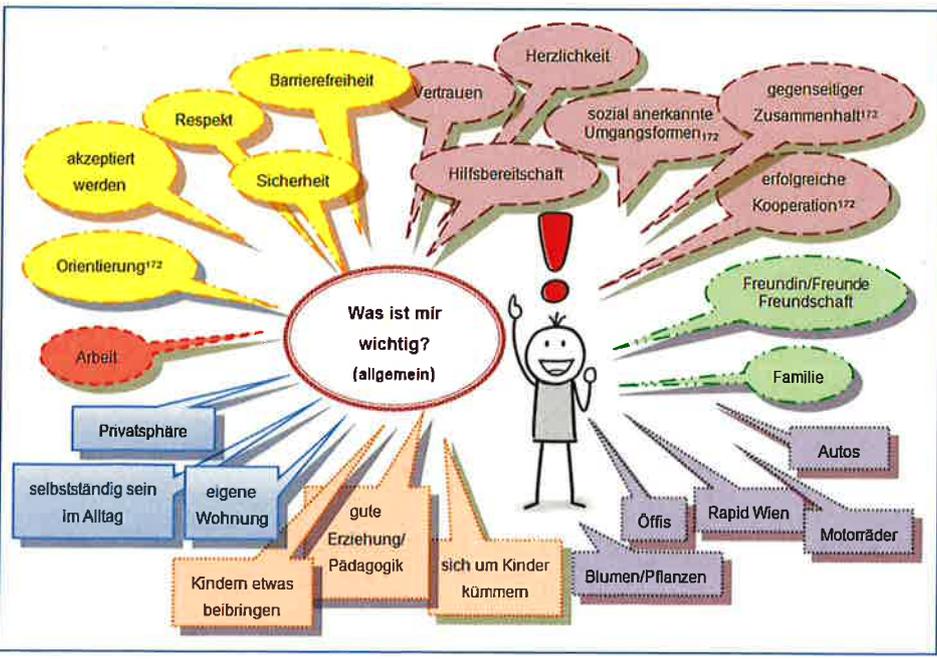


Abbildung 3: Gesammelte Themen der Jugendlichen zur Frage „Was ist mir wichtig?“ (Schelch, 2018, S. 112)



## Zur Bedeutung von Respekt für die Jugendlichen

In Abbildung 3 ist zu sehen, dass unterschiedliche Farben und Formen für die Darstellung verwendet werden. Nach Schelch (2018, S. 112 ff.) vermittelt eine eckige Sprechblase einen exkludierenden Modus, also keine gemeinsame Orientierung. Dazu zählen Themen wie zum Beispiel „Rapid Wien“ (ein Fußballverein), „Motorräder“, „selbstständig sein im Alltag“, „gute Erziehung“. Hingegen stellt eine runde Sprechblase einen inkludierenden Modus dar, also eine gemeinsame Orientierung. Formkonturen wie zum Beispiel Striche und Punkte sowie unterschiedliche Farben sollen eine grafische Verbindung zwischen den einzelnen Themen herstellen. Die blauen Sprechblasen fassen Themen zusammen, die Autonomie und Eigenständigkeit darstellen, etwa „Privatsphäre“, „eigene Wohnung“. Hingegen handeln die Sprechblasen in altrosa beispielsweise von „Vertrauen“, „Hilfsbereitschaft“ und „gegenseitigem Zusammenhalt“, also von persönlichen Merkmalen, die sich die Jugendlichen von anderen erwarten bzw. selbst verinnerlicht haben. Hervorzuheben ist, dass insbesondere die gelben Sprechblasen eine hohe Dichte im Diskurs der Jugendlichen verdeutlichen, die beispielsweise durch Themen wie „Barrierefreiheit“, „Sicherheit“, „akzeptiert werden“ und „Respekt“ gekennzeichnet sind. Arbeit ist das zentrale Rahmenthema im Übergang von der Schule in den Beruf und wird daher durch eine rote Sprechblase hervorgehoben (Schelch, 2018, S. 112).

Interessant ist, dass die angesprochenen Themen der Jugendlichen vor allem Immaterielles zum Ausdruck bringen. Die Themen beziehen sich auf Persönlichkeiten, das Umfeld (Familie, Freunde, sich in seinem/ihrem Umfeld zurechtfinden), wie ein Miteinander zwischen den Individuen stattfinden sollte (Respekt, akzeptiert werden) oder der Blick in die Zukunft (eigene Wohnung, Arbeit, selbstständig sein im Alltag). Diese Themen wurden Schwerpunkten zugeordnet wie Freizeit/Hobby oder Schule/Arbeit.

Durch die Verdichtung der Themen und mithilfe der dokumentarischen Inhaltsinterpretation nach Bohnsack (2010) konnte schließlich eine fallinterne Typik mit insgesamt fünf Typiken herausgearbeitet werden. Dazu zählen Autonomie, Respekt, Sicherheit, Partizipative Kooperation sowie Unterstützungsmaßnahmen (Schelch, 2018, S. 134). Wir möchten nun auf die Typik „Respekt“ näher eingehen, weil dieser Begriff von den Jugendlichen selbst formuliert wurde und sehr eindrucksvoll das inklusive Element aufzeigt, welches sich nicht nur methodisch, sondern inhaltlich wie ein roter Faden durch den Ablauf des Reflecting Teams zieht. Die Analyse zeigt, dass sich Respekt für die Jugendlichen in vielfältiger Hinsicht zeigt, in jedem Fall aber „Sicherheit des psychischen Wohls [bedeutet], denn Sicherheit wird als eine Art Respekt gegenüber Menschen mit Behinderung verstanden“ (Schelch, 2018, S. 141). Eine nähere Betrachtung der Typik „Respekt“ zeigt, dass sich diese inhaltlich nach den Themenschwerpunkten „Familie, Schule, Arbeit“ gliedern lässt. 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 eigenständige Typik erarbeitet werden. Durch die Analyse kann die Annahme vertreten werden, dass die Jugendlichen bereits in ihrer Familie als Ort der primären Sozialisation einen respektvollen Umgang erfahren. Dies lässt vermuten, dass die Jugendlichen eine konkrete Vorstellung von Respekt haben und diese als leitend für ihr Handeln sehen. Die Umsetzung ihres Handelns lässt sich demnach in konkreten Situationen beobachten. Respekt im Bereich Schule wurde durch Erfahrungen von J1 thematisiert. J1 erzählte, dass ein Mitschüler keinen Respekt gegenüber den anderen Jugendlichen in der Klasse zeigte bzw. der Meinung war, dass er besser als alle anderen sei. Jedoch wies J1 den besagten Mitschüler zurecht und forderte somit den Respekt ein. Dies wurde von der Gruppe bestätigt und somit auch gutgeheißen. Die Gruppe stimmte dem Weiteren J1 zu, dass das Verhalten des Mitschülers respektlos gewesen sei, wodurch eine gemeinsame Orientierung (Definition des Begriffs Respekt für die Gruppe) festgehalten wurde.

Für den Bereich Arbeit kann ein Beispiel angeführt werden: Hierbei befanden es die Jugendlichen für wichtig, dass „sich die Mitarbeiter untereinander respektieren“ oder „die Leitungsperson Respekt gegenüber den Mitarbeitern haben sollte“ und umgekehrt. Besonders wurde hervorgehoben, dass die Leitungsperson nicht „überheblich“ gegenüber den eigenen

Mitarbeitern sein sollte. J2 verdeutlicht diesen Aspekt, indem davon gesprochen wird, „nicht Leute aus[zu]grenzen in der Firma“, und rekurriert damit auf eine gegenseitige Akzeptanz, die mit einem respektvollen Umgang einhergeht (Schelch, 2018, S. 142). Insbesondere J3 berichtet, dass sein Start in die betriebliche Ausbildung durch respektloses Verhalten der Leitungsperson gegenüber ihm mit Hürden gekennzeichnet war. Er machte der Leitungsperson deutlich, dass er durch seine Behinderung nichts Schweres heben dürfe, da er Wunden habe. Jedoch wurde dies von der Leitungsperson mit folgendem Kommentar abgetan: habe auch „(...) - und (...) muss trotzdem die Arbeit machen“ (Schelch, 2018, S. 143). Dass der Arbeitgeber keine akzeptierende Grundhaltung einnahm, führte zum Verlust des gegenseitigen Respekts. Es scheint durch die Erfahrung von J3 erkennbar zu sein, dass Respekt für Inklusion in Bildung und Arbeit einen essentiellen Einflussfaktor einnimmt. J3s Erfahrung wurde im Reflecting Team mit den Jugendlichen diskutiert. Das Ergebnis der Diskussion mit den Jugendlichen zeigt, dass Respekt, der so viel wie Wertschätzung auf Augenhöhe bedeutet, einen wesentlichen Aspekt für eine partizipative Kooperation darstellt (Schelch, 2018). So konnte J3 im Reflecting Team über seine Erfahrungen offen sprechen und diese in der Gruppe mit den Jugendlichen reflektieren. Dabei erfährt J3 Bestätigung in seiner Wahrnehmung der Situation, was ihn und die Gruppe insgesamt zu stärken schien.

Zusammengefasst zeigt die Analyse des ersten Reflecting Teams mit den Jugendlichen, dass sie sich einen respektvollen Umgang wünschen und respektvoll behandelt werden möchten. Die Jugendlichen sprachen nicht nur darüber, was Respekt für sie bedeutet und führten ihr Verständnis mithilfe von Beispielen aus verschiedenen Kontexten in der Diskussion aus, sondern ihr Umgang miteinander war gekennzeichnet von gegenseitigem Respekt. Dieser offene und wertschätzende Erfahrungsaustausch zu unterschiedlichen Behinderungserfahrungen ermöglicht Empowerment.

Um Inklusion zu erzielen, ist es notwendig, eine Sprache für „Alle“ zu finden. Die Erfahrungen mit dem ersten Reflecting Team zeigen, dass sich dieser methodische Ansatz gut für partizipative Forschung mit Jugendlichen mit unterschiedlichen Behinderungen eignet. Voraussetzung dafür ist, dass bestimmte Adaptierungen vorgenommen werden. Die vier Jugendlichen im Reflecting Team 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 teilnehmerspezifischer Anforderungen, wie einfache Darstellung oder große Schriftgröße, fand Anwendung, um die Kommunikationsmöglichkeiten jedes Einzelnen zu erweitern. Jene Jugendlichen, die in die partizipative Forschung der Reflecting Teams involviert sind, gehören ebenso zum qualitativen Forschungs-sample der „18 Fälle“ des Forschungsprojekts; mit ihnen gab es zum Zeitpunkt des Reflecting Teams bereits Kennenlerngespräche und die erste Interviewphase war abgeschlossen. Dieses bereits „Kennen“ ist von Vorteil, um sich auf die jeweiligen Bedürfnisse und Bedarfe vorzubereiten und einzustellen.

Nach der Methode des Reflecting Teams haben die Jugendlichen in Teil 4 „Reflexion über Reflexion“ die Möglichkeit, von den reflektierenden Beobachterinnen mitanzuhören, welche Aspekte diese in der Beobachtung bei den Jugendlichen wahrgenommen haben. Der sprachliche Ausdruck im Kontext der Reflexion stellt hierbei einen hohen Anspruch an die Teilnehmerinnen, denn der Ausdruck in der Möglichkeitsform erfordert gewisse kognitive Fähigkeiten und bedarf an Training, um das Gesagte zu verstehen. Auch in der Forschung finden sich Bedenken hinsichtlich einer kognitiven Überforderung von Menschen mit Lernbehinderung oder intellektueller Beeinträchtigung, weil die verschiedenen Perspektiven und Sichtweisen, die in der „Reflexion über Reflexion“ eingebracht werden, zu Verwirrung bei den Jugendlichen mit Lernschwierigkeiten führen oder beitragen können (Anslow, 2013). Anslow betont jedoch auch, dass Reflecting Teams für Menschen mit Lernschwierigkeiten hilfreich sein können, weil dadurch neue Perspektiven, Anregungen und Ideen eröffnet werden. Voraussetzung dafür ist, dass das Reflecting

## Nachbesprechung des ersten Reflecting Teams mit den Jugendlichen mit Behinderung

## Schlüsselwörter

Kooperation, Übergang von der Schule in (Aus-)Bildung oder Beschäftigung, Inklusion, Partizipative Forschung, Reflecting Teams, Jugendliche mit Behinderungen

## Abstract

This article presents first results of a perennial research project with participative elements that examines the transition process of youths with disabilities from school to training or employment. The authors refer to the development of research with people with disabilities, whereby they focus on the method of the 'Reflecting Team', which can be considered as an essential instrument for reaching participation in applied research contexts. Based on selected empirical material, the methodical application of the Reflecting Team will be discussed. Results and reflections denote that this method is very appropriate for participative research and can serve as an instrument of empowerment, if it is adjusted to the needs of the actual group.

## Keywords

cooperation, transition from school to training or work, inclusion, participative research, reflecting teams, youths with disabilities

Team an die jeweiligen Bedürfnisse der Teilnehmer angepasst wird, wie zum Beispiel durch Visualisierungen und die Verwendung einfacher Sprache.

Partizipative Forschung ist ressourcenaufwendig. Die Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung benötigten Zeit. Im Gegenzug dafür kann sie einen wertvollen Lernprozess für alle Beteiligten darstellen. Darüber hinaus beansprucht partizipative Forschung eine ständige Reflexion einzelner Forschungsschritte und -prozesse, um eine Partizipation am Forschungsprozess zu verwirklichen und aufrechtzuerhalten. Die Projektleitung, die selbst eine mehrjährige praktische Erfahrung in systemischer Arbeit mit Jugendlichen mit Behinderung in Reflecting Teams wie in partizipativer Forschung mitbringt, konnte das Forschungsteam diesbezüglich zwar vorbereiten, im Kontext dieses innovativen Verfahrens bleibt es jedoch immer ein Prozess des „Learning by Doing“.

Trotz des Versuchs, das Reflecting Team partizipativ zu gestalten, stellt es sich als schwierig heraus, die hierarchischen Strukturen völlig aufzubrechen; Jugendliche gelten in der Regel im Dreieck Eltern, Professionelle und Jugendliche nicht als Experten (Todd, 2007; 2017; Schelch, 2018) und erleben sich zumeist nicht als

solche. Im Reflecting Team können und sollen sie sich jedoch als Experten ihres eigenen Lebens und ihrer Erfahrungen wahrnehmen. Das Reflecting Team stellt damit einen Ort des Zulassens und der schrittweisen Aneignung partizipativer Kompetenzen für alle Beteiligten dar.

Die wichtigste Funktion der Reflecting-Team-Gruppe, bestehend aus den vier Jugendlichen mit unterschiedlichen Behinderungen, kann darin gesehen werden, dass sie als Instrument des Empowerments für die Jugendlichen fungiert und wahrgenommen wird. Dass die Methode ihrem Anspruch gerecht wird, war spürbar. Schon das von den Jugendlichen selbst gewählte Thema „Respekt“ half dabei, eine entsprechende Gesprächskultur zu gestalten und auf einer Metaebene zu reflektieren, die von Offenheit, Wertschätzung und Respekt im Umgang geprägt ist – eine notwendige Voraussetzung für Empowerment. Im Zuge des Reflecting Teams sind die Jugendlichen nicht nur Beobachterinnen. Während des vierschrittigen Ablaufs nehmen die Jugendlichen in Teil 2 eine aktive Rolle ein. In Teil 3 werden sie zunächst selbst zu den beobachtenden Personen und können dann in Teil 4 ihre Beobachtungen verbalisieren. In der Folge entsteht sowohl für die Jugendlichen eine neue Perspektive bzw. sie machen eine neue Erfahrung: Sie werden gefragt und können entscheiden, was sie sagen möchten und sprechen als letzte Instanz. Normalerweise sind es die Erwachsenen (Eltern, Lehrkräfte, etc.), die „das letzte Wort“ haben, hier findet eine Umkehr statt, welche die Jugendlichen in eine machtvolle Position bringt. Indem die Jugendlichen 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 und betrieblicher Inklusion zeigt. Darüber hinaus werden die Jugendlichen befragt, was vom Forschungsteam im nächsten Schritt im Forschungsprozess beachtet werden oder welches inhaltliche Thema gewählt werden sollte.

Die Ergebnisse und Reflexionen zum ersten Reflecting Team gingen in die Vorbereitung für das zweite Reflecting Team mit den Jugendlichen ein. Zur Qualitätssicherung führte das Forschungsteam im September 2018 einen methodologischen Workshop mit Liz Todd an der Newcastle University durch. Der Workshop drehte sich um die Frage, wie das zweite Reflecting Team (noch) partizipativer gestaltet werden kann. Die Ergebnisse aus dem Workshop wurden mit dem Forschungsteam unter Einbezug von Doktorandinnen, Masterstudierenden und Wissenschaftspraktikanten noch weiter diskutiert. Eine Verbesserung wäre, die Jugendlichen zu Beginn des

Reflecting Teams selbst wählen und entscheiden zu lassen, ob sie selbst die Moderation übernehmen möchten (dies kann ein Jugendlicher oder können mehrere sein), wie die Sitzordnung aussehen soll und ob sie das inhaltliche Thema selbst wählen möchten. Diese Einladung zur aktiven Gestaltung könnte sich womöglich auf die Beziehungsgestaltung mit den Jugendlichen auswirken und die Kooperation fördern.

Abschließend ist zu sagen, dass sich partizipative Forschung lohnt und einen Mehrgewinn darstellt. Dadurch wird es möglich, tatsächlich die „Stimmen“ der Teilnehmerinnen zu erfassen; sie werden zum aktiven „Subjekt“ und es ist leichter, eine Beziehung zu ihnen aufzubauen, die in einem mehrjährigen, partizipativ-ausgerichteten Forschungsprojekt nur von Vorteil sein kann.

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

Andersen, T. (2011). *Das Reflektierende Team. Dialoge und Dialoge über die Dialoge*. Dortmund: Modernes lernen.

Anslow, K. (2013). Systemic family therapy using the reflecting team: the experiences of adults with learning disabilities. *British Journal of Learning Disabilities*, 42, 236-243.

Atkinson, M., Wilkin, A., Stott, A. & Kinder, K. (2001). *Multi-Agency Working: An Audit of Activity*. LGA Research Report 17. Slough: NFER.

Bacon, J. K. & Causton-Theoharis, J. (2013). "It should be teamwork". A Critical Investigation of School Practices and Parent Advocacy in Special Education. *International Journal of Inclusive Education*, 7, 682-689.

Bigby, C., Frawley, P. & Ramcharan, P. (2014). Conceptualizing Inclusive Research with People with Intellectual Disability. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 27, 3-12.

Bohnsack, R. (2007). *Gruppendiskussion*. In U. Flick, E. V. Von Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (S. 369-384). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.

Bohnsack, R. (2010). *Die Mehrdimensionalität der Typenbildung und ihre Aspekthaftigkeit*. In J. Ecarius & B. Schäffer (Hrsg.), *Typenbildung und Theoriegenerierung. Methoden und Methodologien qualitativer Bildungs- und Biographieforschung* (S. 46-72). Opladen: Barbara Budrich.

Bohnsack, R. (1997). *Dokumentarische Methode*. In R. Hitzler & A. Honer (Hrsg.), *Sozialwissenschaftliche Hermeneutik* (S. 191-212). Wiesbaden: Springer.

Braun, S. & Lynggaard, H. (2006). *Intellectual Disabilities. A Systemic Approach*. London: Karnac.

Buchner, T., Koenig, O. & Schuppener, S. (2011). Gemeinsames Forschen mit Menschen mit intellektueller Behinderung. Geschichte, Status quo und Möglichkeiten im Kontext der UN-Behindertenrechtskonvention. *Teilhabe*, 1, 50, 4-10.

Büschges-Abel, W. (2000). *Systemische Beratung in Familien mit behinderten oder chronisch erkrankten Angehörigen. Ein lösungsorientierter Ansatz für Heilpädagogik und klinische Sozialpädagogik*. Luchterhand: Neuwied.

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. Thousand Oaks: Sage.

Knox, M., Mok, M. & Parmenter, T. (2000). Working with the experts: collaborative research with people with an intellectual disability. *Disability & Society*, 15 (1), 49-61.

Conney, B. F. (2002). Exploring Perspectives on Transition of Youth With Disabilities. Voices of Young Adults, Parents, and Professionals. *Mental Retardation*, 40 (6), 425.

Cox, J. A., Bañez, L., Hawley, L. D. & Mostade, J. (2003). Use of the Reflecting Team Process in the Training of Group Workers. *The Journal for Specialists in Group Work*, 28 (2), 89-105.

Cunningham, C. & Davis, H. (1985). *Working with parents. Frameworks for Collaboration*. Buckingham: Open University Press.

Epstein, E. K., Epstein K. M. & Wiesner, M. (1998). *Vom reflektierenden Team zum reflexiven Prozess: Reflexive Kooperation in einer Kinder- und Jugendpsychiatrie*. In J. Hargens

## Literatur

- & A. von Schlippe (Hrsg.), *Das Spiel der Ideen: Reflektierendes Team und systemische Praxis* (S. 31-52). Dortmund: Borgmann.
- Evans, R. (1975). Children at risk: identification before school. *Aspects of Education*, 20, 10-23.
- Fasching, H. (2006). Geteiltes Leid – vermehrte Schultern. Systemische Psychotherapie mit Angehörigen psychisch leidender Personen. *Systeme*, 20 (1), 62-81.
- Fasching, H. (2014). Vocational education and training and transitions into the labour market of people with intellectual disabilities. *European Journal of Special Needs Education*, 29, 4, 505-520.
- Fasching, H., Felbermayr, K. & Hubmayer, A. (2017). Forschungsnotiz. Kooperation für Inklusion in Bildungsübergängen. *SWS-Rundschau*, 57 (3), 305-323.
- Fasching, H. & Biewer, G. (2014). Wissenskonstruktion mit Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung in der Bildungswissenschaft. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 4 (3), 289-302.
- Fasching, H., Felbermayr, K. & Hubmayer, A. (2019). *Die Bedeutung von Beziehungen in der Erforschung inklusiver Übergänge von der Schule in (Aus-)Bildung und Beruf*. In H. Fasching (Hrsg.), *Beziehungen in pädagogischen Arbeitsfeldern und ihren Transitionen über die Lebensalter* (S. 169-188). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Fasching, H. & Felbermayr, K. (2019). *Kooperation für Inklusion in Bildungsübergängen“ – Ein Blick zurück und nach vorne*. In: C. Lindmeier, H. Fasching, B. Lindmeier & D. Sponholz (Hrsg.), *Inklusive Berufsorientierung und berufliche Bildung – Aktuelle Entwicklungen im deutschsprachigen Raum. Sonderpädagogische Förderung heute, 2. Beiheft* (S. 312-323). Weinheim: Beltz Juventa.
- Felbermayr, K., Hubmayer, A. & Fasching, H. (2018). *Wege der Kooperation mit der Familie: Bedingungen für eine gelingende Zusammenarbeit am Übergang Schule – (Aus-)Bildung, Beschäftigung*. In O. Kapella, N. F. Schneider & H. Rost (Hrsg.), *Familie – Bildung – Migration. Familienforschung im Spannungsfeld zwischen Wissenschaft, Politik und Praxis* (S. 167-179). Opladen: Barbara Budrich.
- Felbermayr, K., Fasching, H. & Hubmayer, A. (2019). *Beratung mit Emotion und Aktion. Wie ein Elternteil die Berufsberatung seines Kindes mit Behinderung erlebt*. In C. Lindmeier, H. Fasching, B. Lindmeier, B. & D. Sponholz (Hrsg.), *Inklusive Berufsorientierung und berufliche Bildung – Aktuelle Entwicklungen im deutschsprachigen Raum. Sonderpädagogischen Förderung heute, 2. Beiheft* (S. 256-265). Opladen: Barbara Budrich.
- Fredman, G. (2006). *Working systemically with intellectual disability: why not?* In S. Baum & H. Lynggaard (Hrsg.), *Intellectual Disabilities. A Systemic Approach* (S. 1-20). London: Karnac.
- Fredman, G., Christie, D. & Bear, N. (2007). Reflecting Teams with Children: The Bear Necessities. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 12 (2), 211-222.
- Gergen, K. J. & Epstein, E. K. (2005). Von der Behandlung zum Dialog. Reflexive Kooperation in Theorie und Praxis. *Die Familiendynamik*, 3 (20), 184-198.
- Gilbert, T. (2004). Involving people with learning disabilities in research: issues and possibilities. *In Health and Social Care in the Community*, 12 (4), 298-308.
- Hargens, J. & Von Schlippe, A. (1998). *Das Spiel der Ideen. Reflektierendes Team und systemische Praxis*. Dortmund: Borgmann.
- Hetherington, S. A., Durant-Jones, L., Johnson, K., Nolan, K., Smith, E., Taylor-Brown, S. & Tuttle, J. (2010). The Lived Experience of Adolescents with Disabilities and their Parents in Transition Planning. *In Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 25 (3), 163-172.
- Hubmayer, A., Felbermayr, K. & Fasching, H. (2018). *Kooperation für Inklusion in Bildungsübergängen. Herausforderungen beim Feldzugang und forschungsethische Standards*. In E. Feyerer u. a. (Hrsg.), *System. Wandel. Entwicklung. Akteurinnen und Akteure inklusiver Prozesse im Spannungsfeld von Institution, Profession und Person* (S. 323-330). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kaur, G., Scior, K., Wilson, S. (2009). Systemic working in learning disability services: a UK wide survey. *In British Journal of Learning Disabilities*, 37, 213-220.
- Lamnek, S. & Krell, C. (2016). *Qualitative Sozialforschung*. Mit Online-Material. Weinheim: Beltz Juventa.

Alle Urheberrechte liegen beim Verband Sonderpädagogik e. V. – Veröffentlichung und Wiedergabe sind nur mit Genehmigung des Rechteinhabers gestattet.

- Lewis, A., Parsons, S., Robertson, C., Feiler, A., Tarleton, B., Watson, D., Byers, R., Davies, J., Fergusson, A., Marvin, C. (2008). Reference, or advisory, groups involving disabled people: reflections from three contrasting research projects. *Participation in Research. In British Journal of Special Education, 35 (2), 78-84.*
- Lindstrom, L., Doren, B., Metheny, J., Johnson, P. & Zane, C. (2007). Transition to employment: Role of the family in career development. *Exceptional Children, 73 (3), 348-366.*
- 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: unveröffentlichte Masterarbeit.
- Soriano, V. (2006). *Individual Transition Plans: Supporting the Move from School to Employment.* Middelfart: EADSNE.
- Todd, L. (2017). *Exploring collaboration in transition planning through video interaction guidance.* In: H. Fasching, C. Geppert & E. Markarova, E. (Hrsg.), *Inklusive Übergänge. (Inter) nationale Perspektiven auf Inklusion im Übergang von der Schule in weitere Bildung, Ausbildung oder Beschäftigung* (S. 67-77). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Todd, L. (2007). *Partnership for inclusive Education: A critical approach in collaborative working.* London: Routledge Falmer.
- Tomaschek, N. (2003). *Systemisches Coaching. Ein zielorientierter Beratungsansatz.* Wien: Facultas.
- Trainor, A. A. (2010). Diverse Approaches to Parent Advocacy During Special Education Home-School Interactions. Identification and Use of Cultural and Social Capital. *In Remedial and Special Education, 31 (1), 34-47.*
- Trainor, A. (2005). Self-determination perceptions and behaviors of diverse students with LD during transition planning process. *Journal of Learning Disabilities 38, 233-249.*
- Turnball, A. P., Erwin, E. J., Soodak, L. C., Shogren, K. A. (2011). *Families, Professionals and Exceptionality: Positive Outcomes through Partnerships and Trust.* Upper Saddle River: Pearson.
- Von Unger, H. (2014). *Partizipative Forschung. Einführung in die Forschungspraxis.* Wiesbaden: Springer VS.
- Whitson, V. & Keller, B. (2004). The influence of family of origin on career development: a review and analysis. *The Counseling Psychologist, 32, 493-568.*
- Walmsley, J. & Johnson, K. (2003). *Inclusive Research with People with Learning Disabilities, Past, Present and Future.* London, New York: Jessica Kingsley.
- Wegscheider, A. & Schaur, M. (2019). Arbeit und Beschäftigung von arbeitsmarktfernen Menschen mit Behinderungen in Oberösterreich. *SWS-Rundschau, 59 (1), 46-65.*
- Weiss, S., Markowetz, R. & Kiel, E. (2017). Multiprofessionelle Kooperation inner- und außerschulischer Akteure im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung – Die Sicht von Lehrkräften. *Zeitschrift für Heilpädagogik, 68 (7), 316-328.*

Helga Fasching  
 Universität Wien  
 Institut für Bildungswissenschaft  
 Sensengasse 3a  
 1090 Wien, Österreich  
 helga.fasching@univie.ac.at  
 Telefon: 0043 1 4277 46803

Katharina Felbermayr  
 Universität Wien  
 Institut für Bildungswissenschaft  
 Sensengasse 3a  
 1090 Wien, Österreich