

Bericht II der Begleitforschung im Projekt:

*„Menschen mit Lernschwierigkeiten als Co-Referent*innen an Schulen für Sozialwesen“*

(Stand: 30.09.2025)

Inhaltsverzeichnis

1.	zur Anlage der Begleitforschung.....	2
2.	Ausgangspunkt und Anlage der Untersuchung.....	2
2.1.	Erhebungsinstrument: Leitfaden.....	5
3.	Auswertungsstrategie.....	7
3.1.	Kategoriensystem	8
4.	Ergebnisse	9
4.1.	Überblick über die Interviews	9
4.2.	thematische Auswertung	10
4.2.1.	Lernen.....	10
4.2.2.	Lehren.....	12
4.2.3.	Rolle.....	13
4.2.4.	Wissen	17
4.2.5.	Beziehung und Zusammenarbeit.....	19
4.2.6.	berufliche Zukunft.....	24
5.	Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse	25
	Literatur	28

1. Zur Anlage der Begleitforschung

Die Begleitforschung folgt zwei Leitfragen

- Unter welchen Bedingungen können Menschen mit Lernschwierigkeiten produktiv ihre Kompetenzen als Expert*innen in eigener Sache in eine inklusive Erwachsenenbildung (Aus- und Fortbildung) einbringen?
- Unter welchen Bedingungen ermöglicht dies einen Zugang zu einem Beschäftigungsverhältnis auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt / außerhalb der Werkstatt für behinderte Menschen?

Sie versteht sich als explorativ und den Prozess des Projektes begleitend. Die Forschung nimmt Elemente einer partizipativen Forschungsstrategie auf. Dazu werden konkrete Forschungsfragen und -strategien im Projekt unter Beteiligung der Co-Referent*innen und der Projektverantwortlichen entwickelt. Der Ansatz sieht zudem vor, dass bereits im Projektzeitraum, im Sinne eines Survey Feedbacks, Erkenntnisse mit den Projektbeteiligten diskutiert werden und zu einer Anpassung der Forschungsstrategie führen.

Im Folgenden sollen Anlage und Ergebnisse der zweiten Befragung zur Halbzeit des Projektes skizziert werden.

2. Ausgangspunkt und Anlage der Untersuchung

Zu Beginn des Projektes (5/23) erfolgte eine Befragung der Co-Referent*innen zu Motiven, Anforderungen, Rahmenbedingungen und Perspektiven in Form einer Gruppendiskussion. Dabei ließen sich, neben geteilten Orientierungen (hier insbesondere der Wunsch nach sich mit dem Projekt verbindenden beruflichen Perspektiven), auch individuell z. T. höchst unterschiedliche Zugänge und Perspektiven kontrastieren (z. B. im Hinblick auf persönliche Motive und Ziele).

Während eines drei-semestrigen Forschungspraxisseminars (10/23 – 2/25) entwickelten Studierende im Masterstudiengang Bildung und Soziale Arbeit eigene projektbezogene Untersuchungen. Unter engem Einbezug der Co-Referent*innen gelang es den Masterstudierenden, in Kleingruppen Fragestellungen und Untersuchungsdesigns zu entwickeln, die sich u. a. auf die Bedeutung der eigenen Bildungsbiographie, die Anlage des Unterrichts und Fragen zur Ausgestaltung der Rolle beziehen. Die Ergebnisse der Studien wurden in die Konzeption der Erhebung einbezogen (siehe unten).

Für die Erhebung zur Halbzeit des Projektes schien eine individuelle Befragung der Co-Referent*innen sinnvoll. Im Fokus standen dabei die eigenen

Erfahrungen mit dem Qualifizierungsangebot sowie mit der Tätigkeit als Lehrkraft, die im Rahmen leitfadengestützter Interviews erhoben wurden. Der erste Teil des Interviews war dabei sehr offen angelegt. Wenige Erzählimpulse sollten die Co-Referent*innen dazu animieren, ihre Erfahrungen zu teilen und dabei eigene Relevanzen zu setzen. Wichtige Instrumente waren dabei Aufrechterhaltungs-, vertiefende und Nachfragen sowie Techniken des Spiegels, Paraphrasierens und Deutungsangebote. Diese dienten dazu, den Erzählfluss aufrechtzuerhalten und zu vertiefen, wobei die Relevanz- und Themensetzung der Befragten Priorität hatte.

Die Forschungsfrage lautete dabei:

- Wie erleben die Co-Referent*innen ihre Qualifizierung und welche Erfahrungen machen sie in ihrer Rolle als Lehrkraft?

Im zweiten Teil des Interviews wurden schließlich durch problemzentrierte Nachfragen konkrete Frage- und Themenstellungen und damit indirekt dahinterliegende Spannungsfelder aufgegriffen. Ausgangspunkt waren dabei insbesondere Erkenntnisse aus den abgeschlossenen Forschungsprojekten der Studierenden im Rahmen des Forschungspraxisseminars. Da das Projekt das Ziel eines Perspektivwechsels – im Sinne eines Aufbrechens von Machtgefällen in pädagogischen Assistenzbeziehungen – verfolgt, lag der Fokus dabei auf Fragen von Rolle und Beziehung. Weitere Themenbereiche werden im Rahmen der geplanten dritten Erhebung zum Ende des Projektes aufgegriffen.

Spannungsfelder entstehen insbesondere im Zusammenhang mit der Selbst- und Fremdwahrnehmung der eigenen, zu entwickelnden und innovativen Rolle als Co-Referent*in. Daher wurden folgende Themenstellungen und Erkenntnisse bei der Konzeption des Leitfadens berücksichtigt:

Die Frage nach dem Verhältnis von Erfahrungs- und theoretischem Wissen in der Rolle als Co-Referent*in

Zur Erläuterung:

Die Heilerziehungspflege-Schüler*innen grenzen die Rolle der Co-Referent*innen stark von der Rolle der Lehrkräfte ab: Sie erleben die Co-Referent*innen als „authentisch und nahbar“ und betrachten sie als Vermittler*innen von Erfahrungs- und lebensweltlichem Wissen, während sie die Vermittlung theoretischer Inhalte durch die Co-Referent*innen eher kritisch sehen und diese Aufgabe den klassischen Lehrkräften zuschreiben. Die Lehrkraft wird als Person mit „Ausbildung, Fachwissen und Strukturkompetenz“ wahrgenommen – beide Rollen sollen dabei aus Sicht der Heilerziehungspflege-Schüler*innen nicht vermischt werden (vgl. Brestel 2025). Im Kontrast dazu geht es bei der Ausbildung der Co-Referent*innen jedoch stark um die Verknüpfung von Erfahrungs- und

theoretischem Wissen und eine Professionalisierung der Co-Referent*innen (im Gegensatz zu klassischen Ansätzen des Service User Involvements). Gerade die Professionalisierung bietet dabei ein hohes Identifikationspotenzial vor dem Hintergrund erlebter Ausgrenzungserfahrungen und sich damit verknüpfender beruflicher Teilhabechancen (vgl. Nashasi und Sunar 2025).

Der Schutz persönlicher Informationen

Zur Erläuterung:

Bei potenziell belastenden Themen lässt sich im Unterricht ein sensibler Umgang mit der Frage des Einbezugs persönlicher Erfahrungen rekonstruieren (vgl. Göbel und Wagner 2025).

Auch in ihrer Rolle als Lehrende müssen die Co-Referent*innen jeweils ausloten, wie viele persönliche Informationen sie preisgeben möchten und können – und wo sie eine Grenze ziehen. Diese Frage gewinnt insbesondere an Brisanz, da sich die Heilerziehungspflege-Schüler*innen von den Co-Referent*innen Einblick in deren Lebenswelt wünschen.

Die Weiterentwicklung und Anerkennung der Rolle als Co-Referent*in

Zur Erläuterung:

Insbesondere zu Beginn des Projektes äußerten die Heilerziehungspflege-Schüler*innen Unsicherheiten im Umgang mit den Co-Referent*innen – bedingt durch klassische Rollenbilder (z. B. ‚Was ist eine Lehrkraft?‘) und bisherige Erfahrungen mit Menschen mit Behinderungen in Betreuungskontexten (vgl. Brestel 2025). Im Rahmen der Vorstellung der studentischen Forschungsprojekte in Marburg wurde durch die Diskussionen mit den Heilerziehungspflege-Schüler*innen deutlich, dass dieses Irritationspotenzial weitestgehend überwunden wurde. Die Heilerziehungspflege-Schüler*innen beschrieben dabei eigene Entwicklungs- und gegenseitige Lernprozesse. Darüber hinaus stellen die Heilerziehungspflege-Schüler*innen auch eine deutliche Weiterentwicklung der Co-Referent*innen fest – etwa im Hinblick auf deren Rolle, Auftreten und Reflektionsfähigkeit (vgl. Brestel 2025). Auch Otten, Hempel, Masurek & Platte (2020) stellen in ihrer Studie zum Anerkennungserleben von Bildungsfachkräften fest, dass diesen im Vergleich zu anderen Hochschullehrenden eine abweichende Rollenattribution bzw. -unsicherheit zukommt, sodass ein Kontakt auf Augenhöhe mit Statussicherheit erst im Lehr-Handeln hergestellt werden muss.

Die Selbstwahrnehmung der eigenen Rolle in unterschiedlichen Situationen und Beziehungen

Zur Erläuterung:

Auch bei der Pflege (die zwei Co-Referent*innen während der Schultage benötigen und von Heilerziehungspflege-Schüler*innen erhalten) erleben die Co-Referent*innen sich z. T. sehr stark als Lehrende, die den Schüler*innen das Pflegen beibringen. Währenddessen heben die Heilerziehungspflege-Schüler*innen eher das damit einhergehende Konfliktpotenzial – z. B. im Hinblick auf Fragen von Nähe und Distanz – hervor (siehe Hartschwager & Trüten 2025). Dies unterstreicht, dass nicht zuletzt aufgrund des innovativen Charakters des Projektes und der damit verbundenen Rahmenbedingungen Rollen in unterschiedlichen Situationen ggf. neu ausgehandelt und reflektiert werden müssen. Zu vermuten ist, dass sich die Aushandlungsnotwendigkeiten vor dem Hintergrund zugeschriebener sozialer Rollen und des damit verbundenen Status in diesem Falle noch einmal zuspitzen.

Forschungsfragen, die sich hieraus für den zweiten Teil der Erhebung ergeben sind insbesondere:

- Wie erleben die Co-Referent*innen die (Weiterentwicklung in der) eigene(n) Rolle?
- Wie erleben sie die (Entwicklung der) im Projektkontext bedeutsamen Beziehungen?

2.1. Erhebungsinstrument: Leitfaden

Vor dem Hintergrund der skizzierten Überlegungen wurde folgender Leitfaden für die Erhebung konzipiert:

Teil 1: offen angelegte Erzählimpulse

- Nun haben Sie die Hälfte der Ausbildung zum*zur Co-Referent*in hinter sich. Sicher können Sie sich noch an den Anfang der Ausbildung erinnern. Wie war es rückblickend für Sie?
- Wie erleben Sie die Ausbildung jetzt gerade?
- Hat sich etwas für Sie verändert? Wenn ja, möchten Sie mir davon erzählen?
- Erinnern Sie sich noch daran, als Sie das erste Mal vor einer Klasse gestanden haben? Erzählen Sie doch Mal!
- Jetzt unterrichten Sie ja schon eine ganze Weile: Würden Sie mir erzählen, wie es sich so entwickelt hat?
- Wenn Sie über Ihre berufliche Zukunft nachdenken: Was geht Ihnen durch den Kopf?

- Gibt es noch etwas, dass Sie mir gerne erzählen möchten?

Teil 2: problemzentrierte Nachfragen

Rolle

Sie unterrichten regelmäßig Heilerziehungspflegeschüler*innen und haben auch schon andere Menschen unterrichtet, zum Beispiel Schüler*innen und Student*innen:

- Was möchten Sie ihnen vermitteln? Was ist Ihnen dabei wichtig?
- Was können andere in Ihrem Unterricht besonders gut von Ihnen lernen?
- Gibt es einen Unterschied zwischen Ihnen als Co-Referent*in und den anderen Lehrkräften an der Schule? Wenn ja: Worin besteht der Unterschied?
- Können Sie etwas besser als die anderen Lehrkräfte an der Schule?
- Können die anderen Lehrkräfte etwas besser als Sie?
- Können Sie sich an eine Situation erinnern, wo Sie sich als Co-Referent*in besonders gut gefühlt haben?
- Gab es auch schon einmal eine Situation, in der Sie sich besonders unwohl gefühlt haben?
- Wie würden Sie Ihre Rolle als Co-Referent*in beschreiben? Was ist Ihre Aufgabe?

In der Ausbildung lernen Sie die Theorie und Sie beschäftigen sich mit Ihren eigenen Erfahrungen – auch im Unterricht, den Sie selbst geben, spielt beides eine Rolle:

- Wie gehen Sie damit um, wenn es um Ihre persönlichen Erfahrungen geht? Was ist Ihnen dabei wichtig?
- Können Sie sich an eine Situation erinnern, in der Ihre persönlichen Erfahrungen als Mensch mit Behinderung wichtig waren – zum Beispiel im Unterricht mit [Name der Projektleitung] oder auch im Unterricht, den Sie selbst gegeben haben?
- Können Sie sich noch an eine Situation erinnern, in der für Sie die Theorie besonders wichtig war?
- Wie sehen Sie sich? Als angehende*n Lehrer*in? Oder als Mensch mit Behinderung, der seine Erfahrungen weitergibt? Oder sind Sie beides zusammen? Erklären Sie doch mal, warum Sie so denken?

Beziehung

- Wir würden Sie Ihr Verhältnis zu den Heilerziehungspflege-Schüler*innen beschreiben?
Wie erleben Sie die Zusammenarbeit mit den Heilerziehungspflege-Schüler*innen?

- Hat sich hier etwas verändert?
- Wie sieht es mit den anderen Lehrkräften an der Schule aus:
Wie ist hier ihr Verhältnis zueinander?
Wie arbeiten Sie zusammen?
Hat sich aus Ihrer Sicht etwas verändert?
- Wie erleben Sie das mit Blick auf die anderen Co-Referent*innen?
Wie läuft hier die Zusammenarbeit?
Wie würden Sie Ihr Verhältnis zueinander beschreiben?
Hat sich dabei etwas verändert?
- Und zuletzt: Wie ist das mit Ihrer Ausbilderin und Projektleitung, [Name]?
Wie würden Sie Ihr Verhältnis und auch die Zusammenarbeit beschreiben?

3. Auswertungsstrategie

Unmittelbar nach dem Interview wurden alle Eindrücke (Gesprächssituation und -dynamik, Beobachtungen, Kernthemen, etc.) durch den*die Interviewer*in in einem kurzen Postscript festgehalten. Diese wurden im Sinne einer Reflektionsfolie vorsichtig in die Auswertung mit einbezogen.

Alle Interviews wurden mit Hilfe der KI-gestützten Software „aTrain“ transkribiert und jeweils nachbearbeitet. Vor dem Hintergrund einer inhaltsanalytischen Auswertung kam ein sehr einfaches Transkriptionssystem zur Anwendung (so wurden beispielsweise Sprechpausen, Stottern oder Betonungen nicht berücksichtigt).

Die Auswertung erfolgte angelehnt an die inhaltlich strukturierende Inhaltsanalyse nach Kuckartz (Kuckartz/Rädicker 2022: 132) und computergestützt mit Hilfe der Software MAXQDA.

Zunächst wurden kurze Fallzusammenfassungen – im Sinne einer Zusammenfassung der wesentlichen Aussagen in den jeweiligen Interviews – erstellt.

Die Kategorien wurden sowohl deduktiv als auch induktiv entwickelt. Deduktive Kategorien wurden insbesondere aus dem exmanenten Nachfrageteil des Leitfadens entwickelt. Die induktiven Kategorien wurden aus den Schilderungen zu Beginn der Interviews abgeleitet.

Zunächst wurden jeweils Hauptkategorien gebildet, erst im weiteren Verlauf der Auswertung wurden induktive Subkategorien formuliert. Alle Kategorien wurden in MAXQDA jeweils kurz beschrieben. Bei den Hauptkategorien handelt es sich insbesondere um thematische, bei den Subkategorien um thematische, analytische (ergeben sich aus der interpretativen Auseinandersetzung mit dem Material) und natürliche (in denen Terminologien der Befragten aufgegriffen werden) (vgl. Kuckartz/Rädicker 2022: 56). Textstellen wurden dabei in einigen Fällen mehrfach Kategorien zugeordnet, wobei jedoch jeweils ein unterschiedlicher Fokus im Interesse ist, so dass Redundanzen möglichst vermieden werden.

3.1. Kategoriensystem

Folgende Kategorien wurden entwickelt:

Lernen

*Welche Lernerfahrungen machen die Co-Referent*innen? Welche Entwicklungsprozesse beschreiben sie? Wie vollziehen sich Lern- und Entwicklungsprozesse?*

- Zugewinn an Sicherheit und Autonomie in der Unterrichtsvorbereitung und -gestaltung
- verbesserte Zusammenarbeit im Team
- gemeinsame Reflektion

Lehren

*Wie beschreiben und erleben die Co-Referent*innen ihre bisherigen Lehrererfahrungen?*

- (Umgang mit) Unsicherheit
- Differenzierung zwischen unterschiedlichen Zielgruppen

Wissen

*Wie gehen die Co-Referent*innen mit neu erworbenem Wissen um? Wie praktizieren sie die Weitergabe von Wissen?*

- Umgang mit privatem Erfahrungswissen: Abgrenzung vs. Offenheit
- Umgang mit belastendem Wissen

Rolle

*Wie beschreiben die Befragten ihre Rolle als Co-Referent*innen?*

- eigene Rolle: „Mensch mit Behinderung, der seine Sicht erklärt“ vs. „richtiger Lehrer“
- Aufgaben in der Co-Referent*innen-Rolle: Haltungen vermitteln, Erfahrungen und Perspektiven teilen

Beziehung und Zusammenarbeit

*Wie beschreiben und erleben die Co-Referent*innen die jeweilige Beziehung und Zusammenarbeit?*

Heilerziehungspflege-Schüler*innen

- Umgang mit der eigenen Rolle: Distanz vs. „ein Bierchen trinken gehen“
- Umgang mit untersch. Rollen in versch. Kontexten
- durch die Co-Referent*innen wahrgenommene Resonanzen der Heilerziehungspflege-Schüler*innen

Lehrer*innen

- wenig ausgeprägte, aber positiv bewertete Interaktion

Projektleitung

- positive Anerkennung und ihre Gründe
- Balance zwischen notwendiger Unterstützung und der Förderung von Autonomie

Co-Referent*innen

- Wir als lernendes und lehrendes Kollektiv vs. Ich und die anderen
- mehr als Kolleg*innen

berufliche Zukunft

*Welche Wünsche an ihre berufliche Zukunft formulieren die Co-Referent*innen?*

- primärer Fokus auf eine berufliche Tätigkeit als Co-Referent*in
- andere berufliche Perspektiven

4. Ergebnisse

4.1. Überblick über die Interviews

Befragt wurden fünf der sechs Co-Referent*innen. Die Interviews fanden im Zeitraum von Juni bis August 2025 statt und hatten eine Länge von mindestens 35 Minuten und höchstens 75 Minuten (im Durchschnitt 54 Minuten). Drei Interviews fanden bei den Co-Referent*innen zu Hause statt, eins in der Fachschule und eins im Rahmen einer Videokonferenz.

Allen Befragten gelang es sehr gut, sich auf die Interviewsituation einzulassen und die eigenen Perspektiven zu vermitteln. Insbesondere im offenen ersten Teil der Gespräche wurden unterschiedliche thematische Schwerpunktsetzungen deutlich. Kernthemen waren dabei insbesondere:

- die eigene Sicherheit und Unsicherheit in der Rolle als Lehrende*r
- der Zugewinn an Autonomie und Sicherheit in der Rolle als Lehrende*r
- der Umgang mit belastenden Themen im Rahmen des Projektes
- persönliche Stärken und Interessen
- eigene berufliche Perspektiven (z. T. außerhalb des Projektes)

4.2. Thematische Auswertung

4.2.1. Lernen

Vier der Befragten schildern eigene Lern- und Entwicklungsprozesse. Lediglich eine*r der Co-Referent*innen gibt an, sich selbst nicht weiterentwickelt zu haben, jedoch Lernprozesse bei seinen*ihren Kolleg*innen feststellen zu können (siehe hierzu auch 4.2. Beziehung und Zusammenarbeit: Co-Referent*innen). Die eigene Weiterentwicklung sehen die Interviewten insbesondere in einem deutlichen Zugewinn an Sicherheit und Autonomie beim Lehren.

Dies beinhaltet unterschiedliche Aspekte:

- sich selbst neue Inhalte aneignen, um sie weitergeben zu können

„Und das zu verstehen, über was man erzählt. Ja? Dass man, wenn man das versteht, was nun Diskriminierung bedeutet. Was dieses Thema bedeutet, dann ist man schon mal weiter. [...] Weil mit diesem Wort Diskriminierung habe ich mich wirklich schwergetan, [...] aber wo ich das verstanden habe, hab ich das, diesen Unterricht, habe ich auch gut, habe ich halt gut durchgezogen.“

- die Steigerung des Selbstbewusstseins

„[...] dieses Selbstbewusstsein hatte ich am Anfang nicht vor fast 30 Leuten zu sprechen, wo ich mir dann denke, heute ist es für mich gar kein Problem mehr.“

- eine zunehmend selbstständige Vorbereitung des Unterrichts

„[...] man war ja am Anfang erstmal gar nicht, also, man wusste ja erstmal gar nicht, wie gesagt, was jetzt abgeht mit dem Kurs. Und ich glaube, das war ganz gut gelenkt, indem einfach gesagt wurde, erstmal gesagt wurde, was wir machen, und irgendwann mit der Zeit kamen dann die eigenen Themen.“

- die Fähigkeit bei Bedarf auch allein zu unterrichten

„Ja, mein Kollege war leider krank, der dabei wäre, aber die anderen Kollegen saßen dabei. Aber ich hab ganz alleine vorne gestanden und hab den ganzen Tag, die ganze Unterrichtsstunde alleine geleitet.“

- Selbstwirksamkeitserfahrungen

„[...] wenn ich [...] diesen Unterricht gemacht habe, [...] und der Unterricht fertig ist, dann bin ich persönlich stolz. Ja, bin ich stolz, ja, dass ich das gut hingekriegt habe [...].“

- die Weiterentwicklung der eigenen Persönlichkeit

„[...] die Erfahrung, die man macht, macht einen ja auch stärker, sag ich mal, in dem oder reifer mit dem, was man lernt und so.“

„Ich bin offener geworden. Ich bin sehr offen geworden.“

Drei der interviewten Co-Referent*innen verweisen auf Weiterentwicklungsprozesse als *Gruppe*. Als positiv wird dabei benannt, dass man sich insbesondere im Unterricht gegenseitig unterstütze und sich untereinander abspreche. Neben der Tatsache, dass man sich durch die Zusammenarbeit aneinander „gewöhnt“ habe und wisse, wie wer „tickt“, habe auch der Unterricht durch die Projektleitung einen positiven Effekt auf diese Entwicklung gehabt. Insbesondere eine*r der Befragten kontrastiert dies wiederholt mit der von ihm als „chaotisch“ und „anstrengend“ erlebten Anfangsphase im Projekt.

„Dann wussten wir nicht wie wir zusammenarbeiten. Das ist so. Wussten wir vorher nicht wie, ob wir reinhauen dürfen, einfach. Ob wir unterbrechen dürfen oder übernehmen dürfen oder so. Das wussten wir vorher nicht. Und das war immer mal so ein bisschen chaotisch manchmal. [...] im Tandem haben zwei Leute gleichzeitig losgesprochen. Wir haben uns mittendrin gemeldet auch. Aber uns nicht so abgesprochen untereinander. Jetzt sprechen wir uns untereinander ab, wer was sagt. Aber wenn der eine was sagt, dann finden wir alles okay.“

Zwei der Befragten verdeutlichen die ausgeprägte Reflektionspraxis im Rahmen des Projektes. So wird zum Zeitpunkt der Befragung im Tandem unterrichtet, wobei es Aufgabe der nicht unterrichtenden Co-Referent*innen ist, die Lehrpraxis ihrer Kolleg*innen zu beobachten und ihnen im Anschluss ein Feedback zu geben. Eine*r der Befragten äußert diesbezüglich den Wunsch, dass diese Form der kritischen Rückmeldung bereits zu einem früheren Zeitpunkt im Projekt stattgefunden hätte, was schließen lässt, dass sich aus Sicht der Co-Referent*innen hieraus Lern- und Entwicklungsprozesse ergeben.

„[...] am Anfang hätte ich mir erhofft, dass wir hätten auch zu zweit da hätten stehen können, weil, dann hätte man von vornherein lernen können, wer kann mit wem, welchen Unterricht gestalten. Weil, man hätte es ja so machen können, alle sechs kommen mit hoch, aber zwei, die den Unterricht gestalten. Weil die zwei, die den Unterricht gestalten, hätten dann auch nochmal von den Co-Referenten nochmal kritische Stimmen hören können. Und zum Beispiel, wie: Das hast du schlecht gemacht, das hast du gut gemacht.“

Die Reflektionspraxis findet auf mehreren Ebenen statt. Neben dem Feedback, was sich die Co-Referent*innen untereinander (im eigenen Unterricht, also im geschützten Rahmen) geben, erhalten die Lehrenden zusätzlich ein Feedback durch die Heilerziehungspflegeschüler*innen im Anschluss an den Unterricht. Dieses Feedback der Schüler*innen wird wiederum später untereinander im geschützten Rahmen besprochen. Auch von der Schulleitung und/oder den jeweiligen Lehrkräften gibt es ein Feedback, welches im Nachgang von den Co-Referent*innen mit der Projektleitung reflektiert wird. Eine*r der Befragten verweist außerdem darauf, dass vor kurzem der gesamte Projektverlauf im Rahmen des Unterrichts der Projektleitung gemeinsam mit allen reflektiert und diskutiert wurde.

4.2.2. Lehren

Wenn es um die bisherigen Erfahrungen als Lehrperson geht, kristallisiert sich das Gefühl von Unsicherheit und der Umgang damit als wesentliches Kernthema in den Interviews heraus. So bringen vier der fünf Befragten Gefühle der Unsicherheit beim Unterrichten zum Ausdruck, die jeweils unterschiedlich ausgeprägt sind. Lediglich ein*e Befragte*r schildert vor dem Hintergrund eigener Bühnenerfahrung keine Nervosität empfunden zu haben und zu empfinden. Insbesondere die ersten Unterrichtserfahrungen waren mit Nervosität verbunden.

„[...] da hatten wir alle Lampenfieber und dann haben wir alle fast kein Wort rausgekriegt.“

Zwei der Befragten schildern in diesem Zusammenhang ganz explizit die Angst etwas „falsch“ oder „Fehler“ zu machen. In einem Fall ist dies besonders ausgeprägt und der Umgang mit Aufregung zentrales Thema des Interviews.

„Ich will keinen Fehler machen, weil ich, ja, weiß nicht, weil, soll einfach nicht passieren, ja. Dann ist man nervös, ja. [...] Die Aufregung, das war, also, diese Kombi, was falsch zu machen. Und diese, diese Aufregung. Die war, irgendwie war es schlimm. Die war da, das war schlimm, ja.“

Zugleich schildern die Befragten, sich mittlerweile sicherer und wohler beim Unterrichten zu fühlen oder einen gelasseneren Umgang mit nach wie vor vorhandener Aufregung gefunden zu haben.

„Weil jetzt sind wir alle uns auch sicherer. [...] Dann erzählen wir auch mal mittendrin n Witz oder unterhalten uns über ein anderes, über Privates. Und dann kommen wir auch wieder sofort in den Thema rein und so.“

Anhand der Schilderungen wird eine breite Facette an Bewältigungsstrategien im Umgang mit vorhandener Nervosität deutlich.

- eine positive Deutung der eigenen Emotion und ein gelassener Umgang

„[...] natürlich ist man vor jeder Stunde immer noch ein bisschen aufgeregt. Aber ich denke, aufregen ist ja auch was Gutes, das zeigt, dass man es gut machen will.“

„Wenn jetzt ein Fehler passiert, denke ich mir, ja, es ist blöd. Aber es ist doch menschlich, ja. Ich mein, wir sind in einer Vorbereitung, ja.“

- die Vorbereitung durch Training, mit der Erkenntnis, dass diese an Grenzen stößt

„Aber, wenn ich zum Beispiel mal übe, wie ich Sachen ausspreche, ja, da ist es schon auch meinen Kollegen aufgefallen, dass ich/ Also, jedes Mal, wenn ich geübt hab, sind, hab ich das immer anders formuliert, ja [...] vor der Klasse ist 100% sicher, dass man das anders

formuliert, als im Training, sag ich mal, ne. Das ist, das ist so diese Erfahrung und die Aufregung, ja.“

- kleinere Tricks zur Ablenkung

„[...] irgendwas in der Hand zu haben. Ich nehm dann einfach so einen Stift. [...] Das gibt mir eine gewisse Sicherheit [...]“

Außerdem formulieren sie Ressourcen, die ihnen Sicherheit geben. Zum einen verweisen sie darauf, dass die Projektleitung durch ihre Haltung aber auch gezielte Strategien (z. B. kurze Redebeiträge der Co-Referent*innen beim ersten eigenen Unterricht) Sicherheit vermittelt. Zum anderen heben sie auch die Unterstützung durch die Kolleg*innen hervor. Dabei wird konkret auf das Beispiel eines Black-Outs im Unterricht verwiesen. Ein*e Befragte*r schildert außerdem, dass ihm*ihr vertraute Schüler*innen ein hohes Maß an Gelassenheit schenken.

*„[...] nur eine Schülerin muss von Marburg 22 [Name der Klasse, in der die Co-Referent*innen von Anfang an sehr regelmäßig unterrichten] dabei sein. Dann geht das. Dann fühle ich mich schon wieder wohl.“*

In einem Interview werden die unterschiedlichen Zielgruppen der Bildungsangebote thematisiert. So gibt es bereits erste Erfahrungen mit der Durchführung von Bildungsangeboten in externen Organisationen (z. B. einer privaten Hochschule und einer weiterführenden Schule). Der*die Befragte stellt dabei einen deutlichen Unterschied zwischen den Zielgruppen fest, der sich insbesondere an einem unterschiedlichen Wissensstand festmacht. Dies stellt die Co-Referent*innen bei neuen externen Zielgruppen vor die Notwendigkeit, den Unterricht grundlegender einzuleiten, was der*die Befragte als herausfordernd beschreibt.

„[...] es ist eine Umstellung für uns, wie wir etwas erklären. So eine Erklärung, wenn wir sagen, so Menschen mit Behinderung und die Heilerzieher, die wissen schon so ein bisschen was davon. Und die Menschen, die wir noch nicht so unterrichtet haben: Was ist das? Dann müssen wir lernen, das genau zu erklären, was wir vorhaben. Das ist beim allerersten Unterricht n bisschen schiefgelaufen.“

4.2.3. Rolle

Um zu Erkenntnissen über die Wahrnehmung der eigenen Rolle zu kommen, enthielt der Leitfaden einige problemzentrierte Fragen zu diesem Bereich. Bevor offen nach dem eigenen Rollenverständnis gefragt wurde, sollten die Interviewpartner*innen erläutern, wie sie sich im Verhältnis zu den anderen Lehrkräften sehen. So wurden die Co-Referent*innen u. a. gefragt, ob und wenn ja welchen Unterschied sie zwischen sich und den anderen Lehrkräften an der Schule wahrnehmen. Alle Befragten nehmen eine Differenz wahr, beziehen diese jedoch auf unterschiedliche Dimensionen.

Drei der Befragten sehen den Unterschied in dem Vorhandensein einer Behinderung. Eine*r dieser Interviewpartner*innen nimmt die Frage als Ausgangspunkt, um zu betonen, dass er*sie sich insbesondere von den Schüler*innen nicht anders behandelt fühlt. Zugleich markiert er*sie trotz der von ihm*ihr empfundenen Gleichbehandlung eine Differenz, indem er*sie darauf verweist, dass die Co-Referent*innen anders *sein*.

„Außer dass wir eine Behinderung haben, nicht. Also, wir werden tatsächlich, wir werden, wir werden tatsächlich nicht anders behandelt. Also, das Gefühl habe ich jetzt nicht. Also, ja, wir sind anders, sage ich jetzt mal in der Hinsicht, aber wir werden trotzdem auf Augenhöhe gesehen, habe ich so das Gefühl von, von den Schülern, sage ich mal, werden wir auf jeden Fall auf Augenhöhe gesehen.“

Die Aussage, dass er*sie „trotz“ seiner*ihrer Behinderung „tatsächlich“ auf Augenhöhe behandelt werde, lässt darauf schließen, dass er*sie dies (möglicherweise vor dem Hintergrund bisheriger Erfahrungen) nicht als selbstverständlich empfindet. Zugleich relativiert er*sie seine*ihre Aussage etwas, indem er*sie zwei Mal darauf verweist, dass es sich um sein „Gefühl“ handelt, als dürfe er*sie dieser Wahrnehmung nicht ganz trauen.

Ein*e weitere*r Interviewpartner*in verweist auf eine unterschiedliche Anzahl an Chromosomen als Differenz und verknüpft dies zum einen mit der Kategorie der Normalität und zum anderen mit einer Fähigkeitsorientierung – die Anzahl der Chromosomen entscheidet über die Fähigkeiten als Lehrer*in.

„Weil die Dozenten, die da sind, sind halt normal, die können maximal einspringen, wenn's dauerhaft irgendwo hakt. Das kann man, bei Co-Referenten, die, glaube ich, ein Chromosom mehr haben, wahrscheinlich nicht.“

Der*die dritte Befragte, welche*r auf die Behinderung als Unterschied verweist, tut dies eher beiläufig, wobei die Differenzkategorie nicht hinterfragt wird („natürlich“). Den eigentlichen Unterschied sieht er*sie jedoch in einer anderen Resonanz der Heilerziehungspflegeschüler*innen.

„Also, ich wüsste jetzt nicht/ Natürlich ist/ Das hört sich jetzt komisch an, aber der Unterschied ist natürlich, dass wir erstmal eine Behinderung haben, im Gegensatz zu den anderen, und der Unterschied ist, glaube ich, dass die HEP's sich mehr auf den Unterricht mit uns freuen.“

Die anderen beiden Befragten erwähnen die Kategorie Behinderung in diesem Zusammenhang gar nicht, sondern verweisen auf andere Unterschiede: Berufserfahrung, unterschiedliche Wissensbestände und Aufträge im Unterricht.

„[...] ganz einfach, die Lehrer, die da sind, machen ihren Beruf schon [...] zehn, 15 Jahre lang und wir machen das seit zweieinhalb, ja.“

„[...] dass die Lehrer so intensiv das Thema immer machen, so Bücher und so, das Grobe. Und wir machen so das Inhalt, so genauer nochmal reingehen in das Thema.“

Aus Sicht der Befragten gelingt es den anderen Lehrkräften im Vergleich mit den Co-Referent*innen (auch dies war eine problemzentrierte Nachfrage)

besser, bei Konflikten im Unterricht einzugreifen, selbstsicherer aufzutreten (nicht zuletzt vor dem Hintergrund ihres Status) und theoretisches Wissen zu vermitteln. Ihnen hingegen gelinge es besser, die eigenen Erfahrungen (z. B. hinsichtlich erlebter Fremdbestimmung) weiterzugeben. Eine*r der Befragten kennzeichnet diese als *besondere* Erfahrungen, indem er*sie darauf verweist, dass „normale Leute“ dies „nicht täglich erleben“. Außerdem wird betont, dass es den Co-Referent*innen teilweise besser gelinge, Aufmerksamkeit bei den Schüler*innen zu erzeugen.

Hinsichtlich des eigenen Rollenverständnisses wurde in den Interviews etwas zugespitzt und kontrastierend danach gefragt, ob sich die Co-Referent*innen eher als (angehende) Lehrer*innen, als Mensch mit Behinderungen, der seine Erfahrungen weitergibt, oder als beides zusammen sehen. Die Befragten wurden gebeten, sich zu positionieren und dies zu begründen. Ihre Antworten eint, dass diese nicht klar einem der vermeintlichen Pole zuzuordnen ist. In den Fällen, in denen dies zunächst so scheint, indem man sich als Lehrer*in versteht, wird diese Rolle durch Anschlussäußerungen relativiert oder es werden von vorneherein starke Ambivalenzen spürbar.

So äußern drei der Befragten, sich als beides zu verstehen, wobei die Argumentationen unterschiedlich sind. So wird die Positionierung in einem Fall durch die Differenzierung zwischen den Inhalten der Lehre (Erfahrungswissen) und der Tätigkeit an sich (lehren) begründet.

„Also, bisschen beides, halb-halb. [...] ich sehe mich als Mensch mit Behinderung, der seine Erfahrungen weitergeben will und als Lehrer, der diese Erfahrungen weitergibt.“

Im anderen Falle wird darauf verwiesen, sich noch in Ausbildung zu befinden und damit einen anderen Status zu haben.

„Beides zusammen. Dozenten sind wir noch nicht so ganz, sondern wir sind auf dem Weg, aber wir machen die Tätigkeiten. Genau, deswegen, so eigentlich alles zusammen.“

Der*die dritte Befragte äußert sich ambivalent.

„Ich glaube beides. [...] Weil, ich glaube, dass das könnte auch ein normaler Co-Referent sein, der wahrscheinlich auch, das äußerst, Private, hintenanstellen lässt. Ja, ich sehe mich als Lehrer, ja, gut, mehr oder weniger.“

Die Äußerung, das „äußerst Private“ perspektivisch auch „hinten anstellen zu lassen“, könnte sich in diesem Fall auf das eigene Erfahrungswissen beziehen. Der*die Befragte legt dabei die Kategorie der Normalität an und verdeutlicht, dass private Inhalte im Lehrenden-Kontext nicht der Normalität entsprechen. Auch die anderen beiden Interviewten äußern sich in dieser Frage äußerst ambivalent.

„Ich sehe mich, wie sehe ich mich [lacht]? Das ist eine gute Frage. Ich sehe mich eigentlich als Mensch mit Behinderung, der den HEP's so ein bisschen die Sicht erklärt. Also ich für mich bin jetzt kein, kein/ Also natürlich bin ich Lehrer, aber ich für mich bin kein Lehrer, sondern ich bin eher der Mensch, der meine Sicht schildert auf die Theorie und auf gewisse Sachen, aber ich würde mich jetzt nicht als Lehrer so an sich bezeichnen. Sondern eher so als als Mensch, der ein bisschen Sachen macht, die aus meiner Sicht gut sind, aber wo man keine Stellenbeschreibung für hat [lacht].“

Der*die gleiche Befragte spricht an anderer Stelle im Interview von einem Schüler-Lehrer-Verhältnis mit den Heilerziehungspflugeschüler*innen und betont zugleich in diesem Zusammenhang, sich selbst nicht „so richtig als Lehrer“ zu sehen. Im letzten Fall äußert der*die Interviewte zunächst klar ein Selbstverständnis als Lehrer*in. Im weiteren Gesprächsverlauf wird dieses Verständnis durch verschiedene Widersprüche und Relativierungen jedoch immer wieder brüchig. So gibt er*sie beispielweise als Grund für die Teilnahme am Projekt an, „in Führungsstrichen, wieder Lehrer zu spielen“ und spricht davon, das Ziel zu haben „Lehrer in Führungsstrichen zu sein“. Insbesondere die folgende Passage mit kritischen Nachfragen der*des Interviewenden zeugt möglicherweise von zum Teil eher unbewussten Ambivalenzen.

Befragte*r: „[...]ich gebe ja jetzt Stoff weiter, und was hier alle HEP's von den richtigen Lehrer halt auch gezeigt vorgetragen bekommen.“

Interviewer*in: „Jetzt sagen Sie richtigen Lehrer.“

Befragte*r: „Ja (lacht). Ja, ja, also ich bin ja kein Lehrer in dem Sinne, deswegen.“

Interviewer*in: „Warum? Wo würden Sie sagen, was ist der Unterschied?“

Befragte*r: „Weiß gerade gar nicht, warten Sie, warten Sie, ich bin nicht verbeamtet (lacht).“

Interviewer*in: „Das sind die anderen auch nicht, die hier arbeiten.“

Befragte*r: „Ich kann es nicht sagen, also, ich lerne es ja, und das sind ja schon gelernte Lehrer, und das ist das, ja, wo ich dann halt unterscheide. Ich lerne es halt.“

Die Ziele der Befragten liegen ganz klar darin, dass sie bei den Adressat*innen der Bildungsangebote eine Haltungsänderung bewirken möchten.

Sie möchten auf unterschiedlichen Ebenen Ängste abbauen:

- im Unterricht
Die Schüler*innen sollen sich trauen, offen ihre Fragen zu stellen.
- gegenüber Menschen mit Behinderungen allgemein
Sie sollen verstehen, dass Menschen mit Behinderungen Menschen sind „wie du und ich“.
- im Hinblick auf die spätere berufliche Tätigkeit
Angehende Heilerziehungspfleger*innen sollen sich trauen, Dinge auszuprobieren, die sie sich zunächst nicht zutrauen (z. B. Pflege). Menschen, die bisher noch keine Berührungspunkte mit (Hilfen für) Menschen mit Behinderungen hatten, sollen ihre Berührungsängste verlieren und bestenfalls für eine berufliche Tätigkeit in diesem Bereich gewonnen werden.

Sie möchten einen wertschätzenden Umgang vermitteln, den Respekt vor Selbstbestimmung fördern und Fremdbestimmung vorbeugen.

„Dass Menschen mit Behinderung auch nur ein Teil der Gesellschaft sind und auch was können und dass es Heilerziehungspflegekräfte [...] mit guter Haltung gibt, die auch verstehen, dass Menschen mit Behinderung Menschen sind und selbstbestimmt leben können. Das heißt, keine Ahnung, du kriegst nicht Sache XY vorgeschrieben, weil die Strukturen in einem Wohnheim eben so sind, wie sie sind, sondern die Menschen selber entscheiden lassen. Das ist mir wichtig. Dass sie das so lernen, dass Menschen mit Behinderung selbstbestimmte Menschen sind.“

Außerdem ist es ihnen wichtig, dafür zu sensibilisieren, wie relevant es ist, der Perspektive von Menschen mit Behinderungen genügend Raum zu geben.

Ihren Beitrag sehen sie dabei darin, die Schüler*innen zur Perspektivenübernahme zu befähigen und zugleich durch ihre Tätigkeit als Co-Referent*in selbst ein positives Beispiel zu sein. So sensibilisieren sie sowohl für Barrieren als auch Potenziale.

„Dass man mit diesen Schwächen oder mit diesen Problemen, die man hat in den Unterricht geht und den Schülern zeigt, dass man das auch schaffen kann mit jede Hindernis, die man hat.“

Zugleich bringen sie eigene Perspektiven, Positionen und Erfahrungen ein. Insbesondere Letzteres machen die Befragten in den Interviews stark.

„[...] die können einfach von mir lernen, was ich gelernt, was ich in meinem Leben durchgemacht habe, ob positiv, negativ, aber halt, was meine Behinderung auch betrifft.“

„Ich freue mich immer, wenn ich den Leuten was über mein Leben erzählen kann.“

„[...] dass die merken, was so die Menschen erleben, täglich, tagtäglich.“

Lediglich ein*e Interviewpartner*in betont sehr explizit den Mehrwert *theoretischen* Wissens in beide Richtungen. So sei es gut, dass Menschen mit Behinderungen den Schüler*innen ihre „Sicht auf Theorie“ vermitteln könnten und zugleich wichtig, dass Menschen mit Behinderungen einen „Einblick“ in die Theorie bekommen, um ein tieferes Verständnis für das „System“ zu entwickeln.

4.2.4. Wissen

Der Umgang mit privaten Informationen im Rahmen der Weitergabe von Erfahrungswissen ist durchaus unterschiedlich. Er bewegt sich zwischen den beiden Polen Offenheit und Abgrenzung, die jeweils zwei der Befragten verkörpern. Dabei werden in einem Fall keinerlei private Informationen und Erfahrungen geteilt, während der*die andere Interviewpartner*in betont, sehr offen zu sein und keine diesbezüglichen Grenzen benennen kann.

„Also dadurch, dass ich mit meiner Behinderung seit Jahren lebe, bin ich relativ offen mit den Fragen, die da gestellt werden und man kann sich, man kann mich wirklich vieles fragen. Es gibt wirklich keine, in Anführungsstrichen, Grenze bei mir.“

„[...] das ist ja auch weitestgehend privat. Und Privates sollte man seinen Schülern nie anvertrauen.“

Zwei andere Befragte (im fünften Fall kommt das Thema im Interview nicht explizit zur Sprache) schildern einen differenzierteren Umgang, indem sie erläutern, prinzipiell offen dafür zu sein, persönliche Erfahrungen zu schildern, hier jedoch individuelle Grenzen zu setzen.

„Ich bin ziemlich offen, was das angeht, dass ich über meine privaten Sachen rede, aber es gibt für jeden, glaube ich, eine Grenze.“

„[...] manche Sachen gehen die Schüler überhaupt nichts an.“

In einem Interview kommt neben dem individuellen Umgang auch der Umgang der Gruppe und dessen Begleitung durch die Projektleitung zur Sprache. Hier wird verdeutlicht, dass die Projektleitung für einen angemessenen Umgang mit privaten Informationen sensibilisiert. Zum Teil setzt sie auch aktiv Grenzen, indem sie darauf hinweist, dass bestimmte Informationen nicht geteilt werden sollten oder dies innerhalb des Unterrichts unterbindet. Der*die Befragte hält dies für angemessen.

„Ich finde auch gut, dass die Frau [Name Projektleitung] immer so n bisschen bremst uns. Weil manche von uns würden dann alles so erzählen.“

Deutlich wird außerdem ein Unterschied im Umgang mit den eigenen Erfahrungen innerhalb der Gruppe der Co-Referent*innen, die einen Schutzraum darstellt und im Unterricht mit den Heilerziehungspflegeschüler*innen.

„Bei uns in der Gruppe haben wir über alles gesprochen, da unten. Aber oben in der Klasse haben wir nicht so über ganz Privates gesprochen, da dann auch.“

Eine Strategie der Gruppe ist es dabei, den Heilerziehungspflegeschüler*innen die Erfahrungen und Perspektiven gesammelt und nicht personenbezogen zu präsentieren.

In zwei der Interviews wird der Umgang mit persönlich belastendem Wissen thematisiert. In einem Fall verweist der*die Befragte auf stark belastende biografische Erfahrungen.

„Und halt auch grad, weil mein Opa ist geboren 36. Und wenn der dann mal anfängt: ‚Ja beim Adolf hättest du nicht viel zu melden gehabt, der hätte dich durch den Schornstein gepustet.‘

Diese führen dazu, dass er sich bei bestimmten Themen (Eugenik, Schwangerschaftsabbruch) nicht beteiligt hat.

„[...] habe ich so sofort gesagt: Nein, da halte ich mich raus.“

„Ich bin damals direkt ab vor die Tür. [...] Das konnte ich mir nicht mit antun.“

Ein*e weitere Co-Referent*in verdeutlicht im Zusammenhang mit dem Besuch der Gedenkstätte Hadamar im Rahmen des Unterrichts, dass ihm*ihr die Praktiken während der NS-Zeit gegenüber Menschen mit Behinderungen nicht bewusst waren.

„Ich meine, [...] Sie fahren dahin, denken sich nichts dabei. Aber dann gehen Sie rein und sind über eineinhalb Stunden da, glaube ich. Und gehen raus und denken so: Ich bin total geschockt, ne? Ja. Was in der Situation in Ihrem Kopf vorgeht, das ist, ja. Genau, also, das war so die heftigste Erfahrung, die ich in meinem Leben gemacht habe, ja.“

Seine Schockreaktion und der Hinweis, im Rahmen der bisherigen (Bildungs-)Biographie noch nie mit diesem Thema konfrontiert worden zu sein, deuten auf die Notwendigkeit weiterer Reflektionsräume hin und verdeutlichen eindrucksvoll den Grad der Belastung.

Interviewer*in: *„Wissen Sie noch, was Ihnen da so durch den Kopf ging?“*

Befragte*r: *„Ja, Traurigkeit. Also, diese Sprachlosigkeit, wie man sowas machen kann. Und vor allem, dass sowas nicht Thema ist, nach außen, was da passiert ist. Und das, das ist so ein bisschen, das ist so ein bisschen mit mir durchgegangen und. Also, in der Schule, damals, nicht durchgenommen. In dem Alltag, wo man war, gar nix. Obwohl, wenn Sie mal überlegen, da sind unschuldige Menschen getötet worden, ja? Mit, weil die nicht in der Gesellschaft angenommen worden ist. Und, sagen Sie mal wirklich, jetzt, gucken Sie im Fernseher: Krieg! Das wird ganz groß gemacht, ja. Aber, dieses Thema, was mit Menschen mit Behinderungen damals passiert ist. [...] Aber, da stelle ich mir die Frage, warum wird das nicht größer gemacht, warum wird das nicht thematisiert, ja? Also, es ist ja ein großes Thema.“*

4.2.5. Beziehung und Zusammenarbeit

Heilerziehungspflege-Schüler*innen

Die Zusammenarbeit mit den Heilerziehungspflegeschüler*innen erleben die Co-Referent*innen ausnahmslos positiv. Die Schüler*innen würden sie „auf Augenhöhe“ sehen, sie zeigten sich im Unterricht interessiert, seien „voll dabei“. Die Co-Referent*innen fühlen sich ernst- und wahrgenommen.

„Die hören mir zu, was ich zu erzählen hab.“

Die Befragten äußern Vermutungen und Hinweise darauf, dass die Heilerziehungspflegeschüler*innen ihren Unterricht als besonders interessant erleben.

„[...] der Unterschied [zu den anderen Lehrkräften] ist, glaube ich, dass die HEP's sich mehr auf den Unterricht mit uns freuen. [...] Weil die haben das sonst nicht, ein Mensch mit Behinderung unterrichtet die. Und ich glaub das finden die ganz interessant und cool, unsere Sicht auch mal zu hören. Und nicht immer nur von einem Lehrer, der meint

die Theorie zu kennen und sie auch kennt, aber unsere Sicht dann immer zu hören für die HEP's. Und ich glaub das finden die interessant.“

„[...] ich hab schon mal zu Ohren bekommen, dass die Klasse, [...] mit denen wir zusammengearbeitet haben, die jetzt aufhört, die bei uns Co-Referenten konzentrierter sind, als bei den Lehrern.“

Zugleich wird ein Irritationspotenzial auf Seiten der Co-Referent*innen deutlich, wenn mutmaßlich kein hohes Interesse der Schüler*innen vorhanden ist. So schildert eine*r der Befragten die eigene Verunsicherung in einer Situation, als ein*e Schüler*in während des Unterrichts strickte. Er*sie suchte in der anschließenden Pause gezielt das Gespräch mit dem*der Schüler*in, wobei sich herausstellte, dass diese*r strickte, um sich besser konzentrieren zu können. Dies wiederum konnte der*die Co-Referent*in dann sehr gut einordnen und annehmen.

Die Zusammenarbeit sei insgesamt „gewachsen“ und habe sich „sehr stark weiterentwickelt“.

Die Beziehung zu den Heilerziehungspflegeschüler*innen beschreiben die Co-Referent*innen als eine professionelle. So betont eine*r der Befragten, dass man sich siezt und er es positiv bewertet, „dass eine Distanz dabei ist.“ Zwei andere*r Co-Referent*innen beschreiben die Beziehung als „Schüler-Lehrer-Verhältnis“. Lediglich eine*r der Befragten bringt zum Ausdruck, dass er*sie auch einen privaten Kontakt mit den Schüler*innen eingehen würde, wenn sich die Möglichkeit ergibt. Vier der fünf Befragten betonen, einige der Schüler*innen auch aus anderen Kontexten zu kennen (aus der WfbM oder anderen Einrichtungen). Insbesondere zwei der Befragten bringen dabei deutlich zum Ausdruck, dass der Umgang in den verschiedenen sozialen Situationen und Rollen mit den ihnen bekannten Schüler*innen jeweils ein unterschiedlicher ist. So schildert ein*r Co-Referent*in, die Schüler*innen in der Schule zu siezen und in der Einrichtung zu duzen. Ein*e andere*r Befragte*r bringt ebenfalls eine deutliche Trennung der Rollen zum Ausdruck:

„In [Name WfbM] unterhält man sich, [...], sagt man sich vielleicht Sachen, die, ja, wo man vielleicht in der Schule [...], in der Schule muss man/ Sie gehen ja immer als Lehrer oder als Dozent dahin und nicht um Freundschaften zu knüpfen, ne. Sondern um einfach was rüberzubringen. Und deswegen, auch diese Person, die ich gekannt habe, habe ich in der Schule ganz, ganz, muss man sagen, anders behandelt. Was heißt anders behandelt? Wir haben in ruhigen Minuten mal miteinander gesprochen, aber so in den Unterrichtsstunden.“

Zwei der Befragten gehen außerdem auf das Verhältnis mit Heilerziehungspflegeschüler*innen ein, die die Pflege für zwei der Co-Referent*innen übernehmen. In einem Fall wird auch hier der professionelle Charakter der Beziehung hervorgehoben:

„[...] ich meine, bei der Pflege ist es wieder was anderes, da ist man dann schon eher privater, sag ich mal, aber das ist auch, wie gesagt, auf Augenhöhe, man macht sein,

derjenige macht seinen Job gerade in dem Moment, und nicht mehr und nicht weniger.“

Im anderen Fall wird betont, dass man sich mit diesen Schüler*innen „immer intensiver unterhalten“ habe, da sie sich in den Unterrichtsräumen der Co-Referent*innen aufhielten und Kontakte nicht nur im Unterricht selbst stattfanden.

Lehrer*innen

Die Zusammenarbeit mit den anderen Lehrkräften schildern die Co-Referent*innen bisher als tendenziell wenig ausgeprägt, sie findet insbesondere innerhalb des Unterrichts statt. Eine intensivere Zusammenarbeit gibt es mit der Schulleitung. Dabei betonen zwei der Befragten, dass sie insbesondere die passive Haltung der Lehrkräfte schätzen, wenn sie selbst eine Unterrichtseinheit gestalten.

Also, was ich gut fand, die haben dagesessen und haben einfach zugeguckt, mal ein bisschen, glaube ich, aufgeschrieben, aber die haben uns gelassen. Ja. Also, wenn ich mal Frau [Name Schulleitung] nehme, die hat nur aufgeschrieben und hat sich dann nur aufs Schreiben und Zugucken/ Und hat auch dann uns Co-Referenten und weil auch [Vorname Projektleitung] da auch dabei war, ne? Hat die sich zurückgenommen.

Auch wenn es eher wenig Berührungspunkte gibt, bewerten die Co-Referent*innen die Beziehung zu den Lehrkräften grundsätzlich positiv. Dabei werden sie jedoch wenig konkret. Einer der Befragten verweist darauf „schonmal den ein oder anderen Witz zusammen“ miteinander zu machen.

Projektleitung

Über die Arbeit der Projektleitung äußern sich die Befragten ausnahmslos positiv. Aspekte, die sie dabei besonders schätzen sind:

- Die umfangreiche Unterstützung durch die Projektleitung

„[...] die Frau [Name Projektleitung] hat das von Anfang an direkt unterstützt mit allem. Wir sind wirklich, also wie gesagt, ich kann mir keine andere vorstellen.“

- Die Art der Wissensvermittlung, die darauf zielt, dass *alle* Co-Referent*innen die Inhalte verstehen (z. B. durch Wiederholungen und entsprechende Methoden)

„Und ich bin auch sehr froh, dass sie den Unterricht so macht, wie sie ihn macht. Und die guckt auch, wenn wir mal nicht mitkommen, erklärt die Sachen. Zwei, drei, vier, fünf hundert Mal gefühlt. Aber sie will halt, dass wir alles verstehen. Und dass wir halt eine gute Ausbildung haben.“

- Die Art der Zusammenarbeit (Humor, Ansprechbarkeit)

„[...] mit der kann man schon mal Witze reißen. Gerade in der Gruppenarbeit kann man auch, kann man die auch schon mal kompliziertere Sachen fragen. Die kann man auch schon mal private Sachen fragen.“

- Die Förderung von Autonomie

„Ja, da lässt die uns auch freie Hand. Die zieht sich immer mehr zurück und lässt uns einfach freie Hand wie wir den Unterricht planen.“

Drei der Co-Referent*innen unterstreichen dabei die Balanceleistung der Projektleitung, einerseits die notwendige Unterstützung bereitzustellen und andererseits die Entwicklung einer zunehmenden Autonomie und Selbstbestimmung zu fördern. So habe diese insbesondere in der unsicheren Anfangsphase des Projektes „ganz gut gelenkt“ und gebe jedem die Sicherheit und Unterstützung, die er braucht. Zugleich nehmen die Befragten deutlich wahr, dass die Projektleitung ihnen zunehmende Gestaltungs- und Autonomiespielräume zugesteht, um entsprechende Entwicklungsprozesse zu fördern und zugleich weiterhin Impulse setzt.

„Dass sie fast gar nicht mehr mit rein spricht bei uns wie wir was machen wollen. Ja. Dass sie uns nur sagt, dann und dann haben wir Unterricht und das Thema, manchmal überlegen wir uns das Thema auch zusammen. Und dann sagt sie, ja, dann bereiten wird das Thema vor. Und dann sehen wir, bereiten wir vor wann was drankommt. Und wenn sie Zeit hat, unterstützt sie uns schon, aber wenn die/ Die schlägt auch immer mal was vor und so. Sagt: Darf ich auch mal n Vorschlag sagen? Und dann sagt die uns den Vorschlag und wir überlegen zusammen, ob wir den Vorschlag annehmen oder nicht.“

Co-Referent*innen

Die Zusammenarbeit untereinander erleben die Co-Referent*innen als durchweg positiv, sie benennen keinerlei negative Kritikpunkte.

Vielmehr betonen die Befragten, dass sie sich in der Gruppe „wohl fühlen“.

Deutlich wird ebenfalls, dass sich die Co-Referent*innen als ‚lernendes und lehrendes Kollektiv‘ verstehen. Dies wird insbesondere daran deutlich, dass sich die Befragten sehr stark in der Wir-Form äußern und als Gruppe interagieren.

Im Hinblick auf das Lernen bedeutet dies, dass die Befragten gemeinsame Weiterentwicklungsprozesse als Gruppe beschreiben – beispielsweise die Fähigkeit, die Unterstützung der anderen aus der Gruppe anzunehmen, im gemeinsamen Handeln zunehmend unabhängiger von der Unterstützung durch die Projektleitung zu werden und den eigenen Unterricht gegenseitig zu reflektieren.

In Bezug auf das Lehren beschreiben die Co-Referent*innen:

- in unterschiedlichen Rollen zusammenzuarbeiten (insbesondere lehrendes Tandem und Beobachter*innen)
- die jeweils eigenen Stärken einzubringen
- sich gegenseitig im Unterricht mit den verschiedenen als gleichwertig betrachteten Fähigkeiten gut zu ergänzen
- sich abzusprechen
- sich gegenseitig zu unterstützen
- sich Sicherheit geben
- „eingespielt“ zu sein und sich „blind“ zu verstehen

Lediglich in den Aussagen einer*s Befragten klingt neben dem ebenfalls vorhandenen Erleben als Kollektiv auch Abgrenzung gegenüber den anderen Co-Referent*innen an. So werden hier die eigenen Fähigkeiten und Erfahrungen mit den Defiziten der anderen kontrastiert, indem beispielsweise darauf verwiesen wird, dass der Unterricht für die eigene Person zu einfach sei, aber notwendig und gut, damit die anderen „alles verstehen können“. Interessant ist auch die Verwendung des Begriffs „Klienten“ in diesem Zusammenhang, die ebenfalls auf eine deutliche Abgrenzung hinweist.

„Also die Klienten, sage ich jetzt mal, die mit mir die Ausbildung machen, die sind wesentlich selbstbewusster geworden. Bei mir selber habe ich keine Veränderung feststellen können. Aber so was, ich bin einfach froh, dass ich das machen kann und auch anderen meine Energie mitgeben kann, die jetzt, sage ich mal, das noch nie gemacht haben. So Vorträge halt nicht. Ich kenne das ja, ich habe das ja schon öfters gemacht.“

Vier der fünf Befragten beschreiben die Beziehung zu ihren Kolleg*innen als eine, die über ein rein kollegiales Maß hinausgeht. So verweist einer der Co-Referent*innen darauf, dass er sich mit einem*einer Kolleg*in angefreundet hat und Kontakte auch außerhalb der Arbeit stattfinden. Das Verhältnis untereinander wird als „freundschaftlich“ beschrieben. Man sei eine „richtig gute Gemeinschaft“ und jeder helfe jedem. Eine*r der Befragten geht sogar soweit, die Kolleg*innen mit einer Familie zu vergleichen:

Ich hätte schon fast gesagt, wir sind wie eine Familie, also gerade wir Co-Referenten. Also im übertriebenen Sinne gesehen sind wir fast schon wie eine Familie, weil wir spielen uns halt echt gut ein mit dem, was wir halt machen. Und jeder teilt sich schon in seinen Themen ab und guckt, was er am besten kann, und unterstützt denjenigen auch, sogar in dem, was er andere kann.

4.2.6. Berufliche Zukunft

Lediglich eine*r der befragten Co-Referent*innen hat einen primären Fokus auf eine spätere berufliche Tätigkeit als Co-Referent*in. Dabei argumentiert diese*r zum einen deutlich vor dem Hintergrund der erworbenen Ausbildung.

„Weil, stellen Sie sich mal vor, Sie machen eine Ausbildung oder ein Studium. Dann, ist doch klar, Sie wollen doch da anpeilen. Und, ja, und nicht sagen: Okay, ich habe jetzt sechs Jahre ein Studium gemacht. Ja. Aber ich arbeite, ich führe das nicht aus, was ich gelernt habe.“

Zum anderen ist es dem*der Befragten ein deutliches Anliegen, aus der Beschäftigung in der WfbM „raus“ zu kommen und damit die Chance auf „eine normale Arbeitsatmosphäre“ zu haben. Später beruflich als Co-Referent*in tätig werden zu können ist somit auch vor dem Hintergrund der bisherigen biographischen Erfahrungen bedeutsam.

Bei den anderen Befragten stellt sich dies durchaus anders dar.

Bei zwei der Befragten haben sich im Laufe des Projektes neue berufliche Perspektiven ergeben. In einem Fall konnte bereits ein sozialversicherungspflichtiges Beschäftigungsverhältnis erreicht werden, im anderen Fall wird dies angestrebt und erscheint auch realistisch. Für beide Interviewpartner*innen kommt daher eine ausschließliche berufliche Tätigkeit als Co-Referent*in nicht in Frage, sondern sie konzentrieren sich entschieden auf ihre andere berufliche Perspektive. Zugleich sind beide einer zukünftigen Tätigkeit als Co-Referent*in auf Honorarbasis gegenüber aufgeschlossen. Eine*r der Befragten äußert dies als klaren Wunsch eigeninitiativ, der*die andere Interviewpartner*in bestätigt es auf direkte Nachfrage, sofern „die Konditionen“ stimmen.

Ein*e weitere Befragte hat den Wunsch, weiterhin in der WfbM zu arbeiten, dort jedoch die erworbenen Fähigkeiten als Co-Referent*in einzubringen (z. B. im Rahmen von Peer-Beratungen, Kursangeboten für Heilerziehungspfleger*innen und Menschen mit Behinderungen). Zugleich schließt auch er*sie es nicht aus, weiterhin für durch den Projektträger angefragte Vorträge punktuell zur Verfügung zu stehen. Schließlich hat ein*e Interviewpartner*in das Ziel wegzuziehen und sowohl als Fußballtrainer*in als auch als Co-Referent*in tätig zu werden.

5. Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse

Die Befragten schildern deutliche Entwicklungsprozesse im Rahmen des Projektverlaufs, die sich sowohl auf die individuelle Ebene als auch die Gruppe beziehen. Diese sind davon geprägt, dass es ihnen vor dem Hintergrund gesammelter Selbstwirksamkeitserfahrungen zunehmend gelingt, in ihrem Lehrhandeln autonomer und sicherer zu werden. Eine Schlüsselrolle spielt dabei die kontinuierliche durch die Projektleitung begleitete Reflektion des eigenen Lehrhandelns.

Eine zentrale Herausforderung beim Lehren ist der Umgang mit Unsicherheit, wobei die Befragten einerseits individuelle Bewältigungsstrategien entwickeln und andererseits die vorhandenen Rahmenbedingungen im Projekt wichtige Ressourcen darstellen.

Die eigene Rolle wird als komplex und vielfach ambivalent erlebt. Die zugeschriebene Behinderung und die Kategorie der ‚Normalität‘ klingen dabei als Differenzmerkmal immer wieder (z. T. latent) an. Die Wahrnehmung der Co-Referent*innen spiegelt hier deutlich wider, dass es sich um eine innovative, neu zu entwickelnde Rolle handelt. So werden die Aneignung und Weitergabe theoretischer Wissensbestände mit der Reflektion und Fruchtbarmachung eigenen Erfahrungswissens verknüpft. Die Co-Referent*innen erfüllen hier weder die Rolle als klassische Lehrkraft noch als reine „Erfahrungsexpert*innen“. Sie befinden sich in Ausbildung, ohne jedoch einen anerkannten Abschluss zu erwerben. In ihren Antworten wird sehr deutlich, dass sie sich der Komplexität dieser Rolle sehr bewusst sind, sie differenziert betrachten und jeweils einen individuellen Umgang damit suchen. Auch der unsichere Status, der dazu führt, kein „richtiger Lehre“ zu sein, spiegelt sich im Antwortverhalten der Befragten wider. Dass sie die Differenzkategorie der Behinderung selbst stellenweise relevant machen, ist nicht verwunderlich, da die Zuschreibung zu dieser Kategorie ihnen erst einen Zugang zum Projekt ermöglichte. Langfristig kritisch hinterfragt werden sollte, wie das Projekt unter diesen Rahmenbedingungen zu Prozessen der Dekonstruktion beitragen kann oder inwieweit bestehende Zuschreibungen möglicherweise gefestigt werden.

Die Ziele ihrer Lehre sehen die Interviewten insbesondere in einem positiven Einfluss auf die Haltung der angehenden Heilerziehungspfleger*innen. Als wesentlicher Schlüssel zur Erreichung dieses Ziels wird die Sensibilisierung für die Lebenssituation von Menschen mit Behinderungen durch die Weitergabe von lebensweltlichem Wissen gesehen. Der Umgang mit diesem Wissen erfordert eine hohe Sensibilität, da es sich zum Teil um sehr private und belastende Informationen handelt. Die Co-Referent*innen entwickeln einen individuell unterschiedlichen, aber immer reflektierten Umgang mit der eigenen Privatsphäre.

Die Projektleitung schafft diesbezüglich Reflektionsräume und interveniert stellenweise mit dem Ziel des Schutzes.

Die Auseinandersetzung mit bestimmten Themenbereichen ist für die Befragten teilweise hochbelastend. Deutlich wird, dass es für die Co-Referent*innen jeweils sowohl Möglichkeiten der Abgrenzung als auch Möglichkeiten der umfassenden Reflektion belastender Wissensbestände geben muss, für die sie sich entscheiden können.

Die Co-Referent*innen erleben die angehenden Heilerziehungspfleger*innen als interessiert, engagiert und respektvoll. Die Beziehung beschreiben sie überwiegend als distanziert-professionell, auch wenn Beziehungen anderer Art zu den gleichen Schüler*innen in anderen Kontexten bestehen. Hier gelingt eine Trennung unterschiedlicher Rollen sowohl auf Seiten der Co-Referent*innen als auch auf Seiten der Schüler*innen offensichtlich gut. Es deutet sich eine Weiterentwicklung und Professionalisierung der Beziehung an, die durch die Heilerziehungspflegeschüler*innen zu Beginn des Projektes z. T. noch sehr ambivalent erlebt wurde.

Auch wenn die Zusammenarbeit mit den anderen Lehrkräften an der Schule als bisher eher wenig ausgeprägt beschrieben wird, fühlen sich die Co-Referent*innen von diesen wertgeschätzt und ernst genommen.

Besonders positiv heben die Befragten die Zusammenarbeit mit und Beziehung zur Projektleitung hervor. Sie verdeutlichen, dass es dieser gelingt, die notwendige Unterstützung bereitzustellen und gleichzeitig immer weiter Autonomieprozesse zu fördern.

Die Co-Referent*innen beschreiben den Umgang untereinander als äußerst positiv und kollegial. Sie erleben sich überwiegend als Kollektiv. Dabei werden gruppenbezogene Weiterentwicklungsprozesse deutlich, die eine zunehmende Unabhängigkeit von der Unterstützung der Projektleitung befördern.

Lediglich in einem Fall ist es der Wunsch, nach der Ausbildung ausschließlich als Co-Referent*in beschäftigt zu sein. Bei den anderen Befragten haben sich im Projektverlauf andere berufliche Perspektiven ergeben oder es besteht der Wunsch weiter in der WfbM tätig zu sein. In diesen Fällen möchten die Co-Referent*innen ihre Tätigkeit zukünftig auf Honorarbasis ausführen. Dort, wo (die Aussicht auf) ein anderes sozialversicherungspflichtiges Beschäftigungsverhältnis besteht, kann die Entscheidung gegen eine reine Tätigkeit als Co-Referent*in sicherlich vor dem Hintergrund unsicherer Perspektiven gedeutet werden. Die Aussicht auf ein „normales Gehalt“ und die Unabhängigkeit von Alimentierung waren in der ersten Erhebung wesentliche Motive für die Teilnahme am Projekt.

Anhand der Befragung der Co-Referent*innen zeigen sich umfassende Weiterentwicklungsprozesse, die einen reflektierten Umgang mit vorhandenen Spannungsverhältnissen sowie eine wachsende Autonomie im Lehrhandeln ermöglichen. Deutlich wird dabei immer wieder, dass die Anlage des Projektes und die damit verbundenen Rahmenbedingungen positiv dazu beitragen.

Wichtige Gelingensbedingungen sind:

- die Balanceleistung der Projektleitung, einerseits eine umfassende Begleitung und Anleitung zur Reflektion sicherzustellen und andererseits schrittweise die Verselbstständigung zu fördern
- das Lernen und Arbeiten in der Gruppe
- die intensive Arbeit mit zunächst einer Klasse und die schrittweise Ausweitung der Lehrtätigkeit in andere Kontexte
- ein wertschätzender und respektvoller Umgang aller miteinander

Literatur

Brestel, Olessia (2025): Wie erleben Heilerziehungspflegeschüler*innen den Einbezug von Menschen mit Beeinträchtigung als Co-Referent*innen. Forschungspraxisbericht im Rahmen des Forschungspraxisseminars ‚Menschen mit Lernschwierigkeiten als Co-Referent*innen in der Ausbildung für soziale Berufe‘ im Studiengang Bildung und Soziale Arbeit an der Universität Siegen.

Göbel, Felicitas; Wagner, Stefan (2025): Unterrichtsbeobachtung – Wissensvermittlung im Kurs der Co-Referent*innen. Forschungspraxisbericht im Rahmen des Forschungspraxisseminars ‚Menschen mit Lernschwierigkeiten als Co-Referent*innen in der Ausbildung für soziale Berufe‘ im Studiengang Bildung und Soziale Arbeit an der Universität Siegen.

Hartschwager, Alexandra; Trüten, Lina (2025): Einfluss der Pflegeübernahme von Heilerziehungspflegeschüler*innen auf die Beziehungsgestaltung zu den Co-Referent*innen. Forschungspraxisbericht im Rahmen des Forschungspraxisseminars ‚Menschen mit Lernschwierigkeiten als Co-Referent*innen in der Ausbildung für soziale Berufe‘ im Studiengang Bildung und Soziale Arbeit an der Universität Siegen.

Kuckartz, Udo; Rädiker, Stefan (2022): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. Beltz Juventa.

Nashasi, Fatima; Sunar, Leonie (2025): Welche Bedeutung haben die bisherigen lebensgeschichtlichen Erfahrungen der angehenden Co-Referent*innen für ihre Teilnahme an der Ausbildung? Forschungspraxisbericht im Rahmen des Forschungspraxisseminars ‚Menschen mit Lernschwierigkeiten als Co-Referent*innen in der Ausbildung für soziale Berufe‘ im Studiengang Bildung und Soziale Arbeit an der Universität Siegen.

Otten, Matthias; Hempel, Sebastian; Masurek, Martina; Platte, Andrea (2020): „Die Blicke gehen alle nach vorne“ – Qualitative Rekonstruktion zum Anerkennungserleben von Bildungsfachkräften für Inklusion. In: QfI – Qualifizierung für Inklusion. Online-Zeitschrift zur Forschung über Aus-, Fort- und Weiterbildung pädagogischer Fachkräfte, 2 (4). <https://www.qfi-oz.de/index.php/inklusion/article/view/36>