



Universität Siegen

Fakultät II: Bildung – Architektur – Künste

Masterstudiengang: Bildung und Soziale Arbeit

Wintersemester 2025/2026

Masterarbeit:

„Die Einbindung von Menschen mit Beeinträchtigungen als Co-Referent*innen in die (Erwachsenen)bildung – zur Erlebensperspektive der Adressat*innen unterschiedlicher Bildungsangebote“

Erstprüferin: Frau. Dr. Miriam Düber

Zweitprüferin: Prof. Dr. phil. Bettina Ritter

Autorin:

Olesia Brestel

M.A. Bildung und Soziale Arbeit,

5. Fachsemester

Abgabedatum: 04.03.2026

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung.....	2
1.1. Aktualität und Relevanz der Forschung	3
1.2. Forschungsfrage und Ziel der Arbeit	5
2. Theoretischer Rahmen	6
2.1. Inklusion und Partizipation im Bildungskontext.....	6
2.2. Einbeziehung der Nutzer*innen (Service User Involvement, SUI)	10
2.3. Bildungsfachkräfte und Co-Referent*innen.....	13
3. Empirischer Forschungsstand und Projektkontext.....	16
3.1. Überblick über das Projekt „Menschen mit Lernschwierigkeiten als Co-Referent*innen an Schulen für Sozialwesen“	16
3.2. Bisherige Forschung zur Wirkung von Co-Referent*innen in der Erwachsenenbildung	18
4. Methodisches Vorgehen.....	26
4.1. Erhebungsmethode der Gruppendiskussion	26
4.2. Auswahl und Gewinnung von Teilnehmenden	27
4.3. Entwicklung der Stimuli für die Gruppendiskussion	29
4.4. Zusammensetzung der Gruppen.....	32
4.5. Durchführung und Dokumentation der Gruppendiskussionen.....	33
4.6. Die dokumentarische Methode als Auswertungsinstrument.....	34
5. Auswertung der Gruppendiskussionen	37
5.1. Auswertung der einzelnen Gruppendiskussion 1 nach Kriterien	37
5.2. Auswertung der einzelnen Gruppendiskussion 2 nach Kriterien	55
5.3. Auswertung der einzelnen Gruppendiskussion 3 nach Kriterien	65
5.4. Interpretation der Ergebnisse	77
6. Fazit, Resümee und Ausblick	91
Literaturverzeichnis.....	97

1. Einleitung

Seit einigen Jahren rückt die Einbindung von Menschen mit Beeinträchtigung als Co-Referent*innen in der (Erwachsenen-)Bildung zunehmend in den Fokus der wissenschaftlichen Diskussion um Inklusion und Partizipation im Sozial- und Bildungswesen (vgl. Mechler et al., 2023, S. 198; Rieger, 2015, S. 98-101). Neben der klassischen Vermittlung von theoretischem Fachwissen durch professionelle Lehrkräfte zeigen verschiedene Forschungsarbeiten, dass insbesondere Erfahrungswissen und partizipative Zugänge Lehr-Lern-Prozesse auf besondere Weise bereichern können (vgl. Ackermann & Dettmann, 2022, S. 6-8, Albrecht et al., 2022, S. 51-53).

Die Frage, welche Rolle biografisches Erfahrungswissen, insbesondere das von Menschen mit Beeinträchtigung, in Bildungsprozessen einnehmen kann und soll, spiegelt grundlegende Herausforderungen und Chancen einer inklusiven Gesellschaft wider (vgl. Mechler et al., 2023, S. 574; Rieger, 2015, S. 102). Gerade in der Sozialen Arbeit bedeutet Inklusion mehr als institutionellen Zugang. Es geht um die gleichberechtigte Teilhabe, um Anerkennung unterschiedlicher Perspektiven und um die Gestaltung von Bildungsprozessen, in denen jede*r Expert*in in eigener Sache auftreten kann (vgl. Goldbach & Leonhard, 2023, S. 144-146).

Die Aktualität und Relevanz dieses Themas wird besonders deutlich am Projekt „Menschen mit Lernschwierigkeiten als Co-Referent*innen an Schulen für Sozialwesen“. Dabei handelt es sich um ein Kooperationsprojekt des Lebenshilfewerks Marburg-Biedenkopf und der Fachschule für Sozialwesen des Landesverbandes der Lebenshilfe Hessen. Ziel des Projekts ist es, Menschen mit Lernschwierigkeiten als Lehrpersonen mit eigener Behinderungserfahrung zu qualifizieren, sodass sie ihre Perspektiven und ihr Wissen in die Ausbildung zukünftiger Fachkräfte einbringen können (vgl. Zentrum für Planung und Entwicklung Sozialer Dienste [ZPE], 2025; Lebenshilfe Landesverband Hessen, 2023, Zwischenbericht Begleitforschung, 2024, Bericht II ZPE, 2025).

Dies bedeutet im Sinne der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK, Art. 24) einen paradigmatischen Wandel von einer defizitorientierten zu einer ressourcen- und teilhabeorientierten Bildungsarbeit (vgl. Albrecht et al., 2022, S. 52). Menschen mit Lernschwierigkeiten werden hier nicht als Objekte pädagogischer Maßnahmen betrachtet, sondern als aktive Gestalter*innen von Bildungsprozessen.

Im Mittelpunkt der vorliegenden Masterarbeit steht daher die Frage, wie Lernende den Einbezug von Menschen mit Beeinträchtigung als Co-Referent*innen erleben. Der Fokus liegt dabei

insbesondere auf Heilerziehungspflegeschüler*innen sowie auf Schüler*innen einer allgemeinbildenden Schule. Methodisch wird ein qualitativer Zugang gewählt, der die Erlebnisperspektive der Teilnehmenden in den Vordergrund stellt. Es geht somit nicht allein um den vermittelten Inhalt, sondern vor allem um subjektive Wahrnehmungen, Erfahrungen und Deutungsmuster der Lernenden (vgl. Bohnsack et al., 2013; Lamnek, 2010).

Die Motivation für diese Arbeit ist zudem persönlich begründet. Bereits im Rahmen eines Seminars an der Universität Siegen konnte ich in Begleitung der universitären Begleitforschung eine Gruppendiskussion mit Heilerziehungspfleger*innen durchführen. Die dabei gewonnenen Eindrücke haben mein Interesse daran geweckt, weitere Gruppen zu befragen und dieses Thema weiter zu vertiefen und Ausbildungskontext entfalten kann.

Aus diesen Überlegungen ergibt sich die zentrale Forschungsfrage der Arbeit: „Wie erleben Lernende den Einbezug von Menschen mit Beeinträchtigung als Co-Referent*innen?“ Ziel der Untersuchung ist es, nicht primär einen Vergleich mit klassischen Lehrkräften vorzunehmen, sondern insbesondere die Rolle erfahrungsbasierten Wissens, die Wirkung veränderter Rollenbilder sowie die damit verbundenen Chancen und Herausforderungen für inklusive Bildungsprozesse herauszuarbeiten (vgl. Mechler et al., 2023, S. 205-207; Albrecht et al., 2022, S. 53-56).

1.1. Aktualität und Relevanz der Forschung

Die Einbindung von Menschen mit Lernschwierigkeiten als Co-Referent*innen in der (Erwachsenen-) Bildung ist derzeit ein besonders wichtiges gesellschaftliches Thema, weil sie grundlegende Fragen von inklusiver Bildung aufwirft.

Im Projekt „Menschen mit Lernschwierigkeiten als Co-Referenten*innen an Schulen für Sozialwesen“ wird erprobt, wie Erfahrungswissen von Menschen mit Behinderung systematisch in die Ausbildung angehender Heilerziehungspflegeschüler*innen integriert werden kann (vgl. ZPE; 2024, S. 1). Inklusion und Partizipation sind dabei nicht nur theoretische Begriffe, sondern werden praktisch umgesetzt. Menschen mit Lernschwierigkeiten werden als Expert*innen in eigener Sache qualifiziert und übernehmen zentrale Funktionen in der Lehre (vgl. ZPE; 2024, S. 2-4).

Ein Blick auf internationale Ansätze zeigt, dass der Einbezug von Menschen mit eigenen Erfahrungshintergründen in der Lehre bereits seit längerer Zeit erfolgreich umgesetzt wird.

Besonders das Konzept des Service User Involvement (SUI), das vor allem in England etabliert ist, verdeutlicht das Potenzial einer solchen Beteiligung (vgl. Leers & Rieger, 2013, zitiert nach Dettmann & Scholz, 2021, S. 56-57, Mechler et al., 2023, S. 199-200). In Deutschland befindet sich diese Form der partizipativen Lehre hingegen noch im Aufbau und erfordert noch strukturelle und konzeptionelle Weiterentwicklungen (vgl. Dettmann & Scholz, 2021, S. 56).

Erste Studien weisen bereits auf positive Effekte der Zusammenarbeit mit Erfahrungsexpert*innen hin. So zeigen Forschungsergebnisse, dass entsprechende Bildungsangebote unter anderem Empathie und Perspektivenübernahme fördern, ein besseres Verständnis der Lebensrealität von Menschen mit Behinderung ermöglichen und zur Reflexion eigener Einstellungen sowie Vorurteile beitragen können (vgl. Ackermann & Dettmann, 2022, S. 7-8; Mechler et al., 2023, S. 203-207; Krämer & Zimmermann, 2018, zitiert nach Mechler et al., 2023, S. 198-201; Rieger, 2015, S. 104).

Das Marburger Projekt geht dabei über eine punktuelle Einladung von Menschen mit Behinderung hinaus: Es zielt darauf ab, Erfahrungswissen nicht nur ergänzend zum theoretischen Unterricht einzusetzen, sondern als eigenständige und gleichberechtigte Wissensbasis zu verstehen. Damit ist ein Perspektivenwechsel verbunden. Es wird sichtbar, dass Bildungsarbeit von Machtverhältnissen und Rollenbildern geprägt ist, etwa durch die Fragen wie: Wer darf lehren? Welche Wissensformen gelten als gleichwertig? Und wie verändert sich Unterricht, wenn Menschen mit Lernschwierigkeiten die Rolle von Lehrenden einnehmen.

Der aktuelle Projektstand wird im Rahmen der Begleitforschung des Zentrums für Planung und Entwicklung Sozialer Dienste (ZPE) untersucht. Im Mittelpunkt steht unter anderem, unter welchen Bedingungen sich Menschen mit Lernschwierigkeiten produktiv in inklusive Bildungsarbeit und den Arbeitsmarkt einbringen können (vgl. ZPE, 2024, S. 1-2; ZPE, 2025, S. 2-3). Erste Ergebnisse aus Gruppendiskussionen, Unterrichtsbeobachtungen und Erfahrungen der Beteiligten zeigen, dass die Übergänge zwischen traditionellen und neuen Rollenmodellen herausfordernd sind, gleichzeitig aber auch Empowerment-Potenziale eröffnen (vgl. ZPE, 2024, S. 1-2, S. 9-13; ZPE 2025, S. 10-13).

Insgesamt wird im Zwischenbericht deutlich, dass der Rollenwechsel von Menschen mit Lernschwierigkeiten in Lehrfunktionen gesellschaftliche Anerkennungsprozesse anstößt und zugleich bestehende Barrieren sichtbar macht (vgl. ZPE, 2024, S. 12; S. 23-24).

Die Studie von Mechler et al. (2023) weist darauf hin, dass Bildungsangebote durch Bildungsfachkräfte Reflexion, Perspektivenübernahme und Einstellungsänderungen bei Studierenden

fördern können (vgl. S. 206-209). Daran anknüpfend lässt sich argumentieren, dass solche Ansätze langfristig auch Impulse für eine Weiterentwicklung partizipativer Bildungs- und Professionalisierungsprozesse geben können.

1.2. Forschungsfrage und Ziel der Arbeit

Ausgangspunkt dieser Masterarbeit ist das Projekt, in dem Menschen mit Beeinträchtigung, die bislang in einer Werkstatt für behinderte Menschen tätig sind, über einen Zeitraum von fünf Jahren für den Einsatz als Co-Referent*innen qualifiziert werden. Im Rahmen des Projekts unterrichten sie an einer Schule für Sozialwesen angehende Heilerziehungspfleger*innen in Marburg (Lebenshilfe) und können darüber hinaus auch als Referent*innen für weitere Bildungseinrichtungen angefragt werden. Vor diesem Hintergrund interessiert mich besonders, wie Lernende diese Form von Unterricht erleben, wenn Menschen mit Beeinträchtigung in eine aktive Lehr- und Vermittlungsrolle wechseln.

Die zentrale Forschungsfrage der Arbeit lautet: Wie erleben Lernende den Einbezug von Menschen mit Beeinträchtigung als Co-Referent*innen? Damit richtet sich der Blick bewusst auf die Erlebnisperspektive der Lernenden. Es geht also nicht in erster Linie darum, die Unterrichtsqualität im Sinne von „besser“ oder „schlechter“ zu messen, sondern darum, nachzuvollziehen, wie Lernende den Unterricht mit Co-Referent*innen deuten, welche Erfahrungen sie dabei machen und welche Orientierungen in ihren Aussagen sichtbar werden.

Die Auswahl der Forschungsfrage ergibt sich aus der wissenschaftlichen und praktischen Relevanz der Thematik. Bildungseinrichtungen stehen zunehmend vor der Aufgabe, inklusive und partizipative Lernumgebungen zu gestalten. Vor diesem Hintergrund kommt der Umsetzung von Inklusion im Bildungssystem eine zentrale Bedeutung zu. Die UN-Behindertenrechtskonvention betont das Recht von Menschen mit Behinderungen auf gleichberechtigte Teilhabe an Bildung und fordert die Gestaltung eines inklusiven Bildungssystems auf allen Ebenen (UN-BRK, Art. 24). Außerdem zeigen Studien, dass partizipative Lehrformate, in denen Menschen mit eigenen Erfahrungen in sozialen Hilfesystemen als Erfahrungsexpert*innen in die Hochschullehre einbezogen werden, bei Studierenden Einstellungsveränderungen anstoßen und eine inklusionsorientierte bzw. nutzerorientierte Haltung stärken können (vgl. Mau et al., 2017, S. 172-173; Mechler et al., 2023, S. 199, 221-222; Ackermann & Dettmann, 2022, S. 7-8). Hervorgehoben werden dabei insbesondere Perspektivenwechsel, emotionale Betroffenheit und

Lernen durch direkten lebensweltlichen Erfahrungstransfer (vgl. Ackermann& Dettmann, 2022, S. 7-8; Mechler et al., 2023, S. 221-223).

Gleichzeitig weist die Forschung darauf hin, dass bislang nur wenige systematische empirische Erkenntnisse zur subjektiven Erlebnisperspektive der Lernenden vorliegen (vgl. Mechler et al., 2023, S. 197-198). Vor diesem Hintergrund zielt die vorliegende Arbeit darauf ab, einen Beitrag zur Schließung dieser Forschungslücke zu leisten. Untersucht wird, welchen Einfluss Co-Referent*innen auf Lernprozesse haben, wie ihre Rolle im Vergleich zu traditionellen Lehrkräften wahrgenommen wird und ob sich aus ihrer Beteiligung neue Formen des Lernens ergeben.

2. Theoretischer Rahmen

2.1. Inklusion und Partizipation im Bildungskontext

Inklusion im Bildungskontext beschreibt das Recht aller Menschen, unabhängig von Fähigkeiten, Herkunft oder einer zugeschriebenen Behinderung, gleichberechtigt am Bildungssystem teilzuhaben (vgl. Vereinte Nationen, 2006, Art. 24). Damit ist nicht nur gemeint, dass Menschen Zugang zu Schulen oder Hochschulen erhalten, sondern auch, dass Lernumgebungen so gestaltet werden, dass Vielfalt sichtbar, anerkannt und als Ressource verstanden wird (vgl. Vereinte Nationen, 2006 S. 16-17). Inklusion lässt sich daher als Haltung beschreiben, die Strukturen, Inhalte und Interaktionen im Bildungssystem so verändert, dass Ausschlüsse abgebaut und Partizipationsmöglichkeiten erweitert werden (vgl. Mechler, 2024, S. 16-18).

Inklusion bezieht sich damit auf unterschiedliche Bildungsorte und -formate, wie etwa Schulen für Sozialwesen, berufliche Ausbildungskontexte sowie weitere Bereiche der Erwachsenenbildung. Ziel ist es, Bildungsprozesse so zu gestalten, dass Menschen mit Behinderungen nicht ausgeschlossen oder auf eine passive Rolle reduziert werden, sondern aktiv und gleichberechtigt an ihnen beteiligt sind.

Eng mit dem Inklusionsbegriff verbunden ist das Konzept der Partizipation. Partizipation meint in diesem Zusammenhang, dass Menschen mit Behinderungen nicht nur als „Adressat*innen“ von Bildung verstanden werden, sondern diese selbst mitgestalten und mitentscheiden können, beispielsweise in der Rolle von Co-Referent*innen in der Lehre. Dieses Verständnis von Partizipation geht über reine Anwesenheit hinaus. Es zielt darauf ab, bestehende Machtverhältnisse

zu hinterfragen und Menschen mit sogenannten Lernschwierigkeiten als gleichberechtigte Akteur*innen in Bildungsprozesse einzubeziehen (vgl. Straßburger & Rieger, 2014, S. 226). Partizipation bedeutet demnach nicht nur Teilhabe an bestehenden Strukturen, sondern auch reale Einflussnahme auf Inhalte, Rollen und Entscheidungsprozesse.

Das Projekt „Menschen mit Lernschwierigkeiten als Co-Referent*innen an Schulen für Sozialwesen“ ist ein Beispiel dafür, wie dieser Anspruch praktisch umgesetzt werden kann. Es geht dabei nicht nur um Inklusion als Ziel, sondern auch um die konkrete Beteiligung von Menschen mit Behinderung an der Ausbildung zukünftiger Fachkräfte, also um gelebte Inklusion und echte Partizipation im Bildungssystem.

Ein neuer Ansatz ist es, Menschen mit Lernschwierigkeiten als sogenannte Bildungsfachkräfte (BFK) auszubilden. Diese bringen ihre eigenen Erfahrungen mit Inklusion und Exklusion in die Lehre ein. Dadurch erhalten Studierende die Möglichkeit, nicht nur theoretische Modelle kennenzulernen, sondern auch konkrete Lebenswirklichkeiten zu verstehen und nachzuvollziehen (vgl. Mechler et al., 2023, S. 199; Mechler, Scheer & Heyl, 2023, S. 574).

Dieser Perspektivenwechsel ist zentral für eine inklusionsorientierte Bildungsarbeit. Menschen mit Beeinträchtigungen sind in diesem Verständnis nicht länger ausschließlich Gegenstand von Lehrinhalten, sondern treten selbst als Lehrende auf. Dadurch werden etablierte Rollenbilder und Machtverhältnisse im Bildungssystem sichtbar und hinterfragbar. Lernprozesse verändern sich, wenn Menschen mit Lernschwierigkeiten nicht nur „Thema“ sind, sondern als Co-Referent*innen eigene Deutungen, Erfahrungen und Sichtweisen einbringen und damit aktiv Einfluss auf den Unterricht nehmen.

In der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit Inklusion und Partizipation spielen auch Hochschulen eine wichtige Rolle. Goldbach, Leonhardt und Staib (2020) weisen darauf hin, dass Hochschulen als Teil des tertiären Bildungssystems aufgefordert sind, ihre Strukturen und Angebote im Sinne inklusiver Bildung weiterzuentwickeln. Gleichzeitig zeigen sie, dass sich inklusive Hochschulentwicklung im deutschsprachigen Raum bislang häufig auf einzelne Maßnahmen wie bauliche Barrierefreiheit, Nachteilsausgleiche oder Beratungsangebote beschränkt. Dadurch bleibt der Blick oft auf das Themenfeld Studium und Behinderung verengt (vgl. Goldbach et al., 2020, Kap. 2.1).

Vor diesem Hintergrund betonen die Autor*innen, dass Hochschulen kritisch hinterfragen müssen, ob bestehende Strukturen eine tatsächliche Teilhabe ermöglichen oder weiterhin Teilhabebarrrieren und Diskriminierungspotenziale bestehen bleiben (vgl. Goldbach et al., 2020, Kap. 2.1). Zudem wird darauf hingewiesen, dass im deutschsprachigen Hochschulkontext bestimmte Behinderungserfahrungen stärker berücksichtigt werden, während etwa Menschen mit zugeschriebener geistiger Behinderung häufig vom Hochschulbereich ausgeschlossen bleiben (vgl. Goldbach et al., 2020, Kap. 2.1).

Ein weiterer zentraler Aspekt inklusionssensibler Hochschulentwicklung betrifft die Frage, wessen Wissen im akademischen Raum Anerkennung findet. Goldbach et al. (2020) machen deutlich, dass Diversität und Partizipation bislang vor allem aus der Perspektive der Studierenden betrachtet werden, während die Rolle von Menschen mit Behinderungserfahrungen als Wissensvermittler*innen an Hochschulen weniger Beachtung findet. Die in dem Beitrag beschriebenen partizipativen Lernerfahrungen im Rahmen des Projekts QuaBIS zeigen, dass die Einbindung dieser Perspektiven dazu beitragen kann, exklusive Strukturen und Praktiken sichtbar zu machen und kritisch zu reflektieren (vgl. Goldbach et al., 2020).

Auch Ackermann und Dettmann betonen, dass Partizipation nicht als punktuelle oder symbolische Beteiligung verstanden werden darf, sondern als ein Prozess angesehen werden muss, der mit realer Mitverantwortung sowie tatsächlicher Einflussnahme auf Entscheidungen und institutionelle Strukturen verbunden ist (vgl. Ackermann & Dettmann, 2022, S. 6). Vor dem Hintergrund partizipations- und demokratietheoretischer Überlegungen stellen sie die Frage, inwiefern Hochschulen selbst den Anspruch einlösen, Partizipation nicht nur zu lehren, sondern auch strukturell zu ermöglichen insbesondere für bislang marginalisierte Gruppen (vgl. Ackermann & Dettmann, 2022, S. 6).

Gleichzeitig wird in der fachwissenschaftlichen Debatte darauf hingewiesen, dass partizipative Ansätze nicht per se als emanzipatorisch verstanden werden können, sondern einer kritischen Reflexion bedürfen. Ackermann und Dettmann verweisen in diesem Zusammenhang auf die Gefahr der Scheinpartizipation, wenn Beteiligung zwar formal angeboten wird, die Entscheidungs- und Ressourcenmacht jedoch weiterhin ungleich verteilt bleibt (vgl. Ackermann & Dettmann, 2022, S. 7-9). Auch die Ergebnisse von Goldbach, Leonhardt und Staib (2020) verdeutlichen, dass partizipative Ansprüche im Hochschulkontext häufig nur begrenzt eingelöst werden. Insbesondere Mitgestaltungsmöglichkeiten in Lehrveranstaltungen werden von Studierenden nur eingeschränkt wahrgenommen, während Partizipation vielfach auf individuelle oder informelle Ebenen beschränkt bleibt (vgl. Goldbach et al., 2020, Kap. 6 o.S.).

Darüber hinaus zeigen Goldbach et al. (2020), dass Unterstützungspraktiken im gemeinsamen Lernen teilweise von hierarchischen Verständnissen geprägt sind. Dies verweist auf bestehende Machtasymmetrien, die auch in partizipativ angelegten Lehr-Lern-Settings fortwirken können und einer machtkritischen Auseinandersetzung bedürfen (vgl. Goldbach et al., 2020, Kap. 6 o.S.).

Leonhardt (2025) greift diese Ambivalenzen auf und beschreibt partizipative Lehre als ein Spannungsfeld zwischen Öffnungsprozessen und fortbestehenden machtvollen sowie ableistischen Ordnungen an Hochschulen. Partizipative Lehrformate verfügen demnach zwar über das Potenzial, marginalisierte Perspektiven sichtbar zu machen, sind jedoch zugleich in institutionelle Strukturen eingebettet, die weiterhin an Leistungsnormen, Fähigkeitszuschreibungen und Exklusivitätslogiken orientiert sind (vgl. Leonhardt, 2025, S. 51-63).

Vor diesem Hintergrund kann Partizipation ambivalent bleiben, wenn sie nicht mit einer grundlegenden Reflexion von Machtverhältnissen, Ableismus und epistemischer Ungerechtigkeit verbunden ist (vgl. Leonhardt, 2025, S. 63-77). Die Frage, wie Beteiligung so gestaltet werden kann, dass sie über eine symbolische Einbindung hinausgeht und zu einer tatsächlichen Veränderung von Strukturen, Kulturen und Praktiken beiträgt, stellt sich daher als zentrale Herausforderung einer inklusions- und partizipationsorientierten Hochschulentwicklung.

Die bisherigen theoretischen und empirischen Überlegungen zeigen, dass Inklusion und Partizipation im Bildungskontext eng mit Fragen von Macht, der Anerkennung von Erfahrungswissen und der Rolle marginalisierter Gruppen verbunden sind. Dabei wird deutlich, dass Menschen mit Behinderung nicht nur als Lernende, sondern auch als aktive Akteur*innen in Bildungsprozessen wahrgenommen werden müssen. Dies betrifft nicht nur den Hochschulbereich, sondern ebenso andere Bildungsorte, wie etwa Fachschulen, an denen Menschen mit Behinderung als Co-Referent*innen in die Lehre eingebunden sind.

Ein Ansatz, der diese Zusammenhänge aufgreift und sich mit der Beteiligung von Nutzer*innen Sozialer Dienste in Bildung und Lehre auseinandersetzt, ist das Konzept des Service User Involvement aus der Sozialen Arbeit. Im folgenden Kapitel wird dieses Konzept vorgestellt und als theoretischer Bezugsrahmen herangezogen, um die Rolle von Menschen mit Lernschwierigkeiten als Co-Referent*innen im untersuchten Projekt einordnen zu können.

2.2. Einbeziehung der Nutzer*innen (Service User Involvement, SUI)

Service User Involvement (SUI) beschreibt in der Sozialen Arbeit den bewussten Einbezug von Nutzer*innen Sozialer Dienste und ihrer Angehörigen in Praxis, Forschung und Ausbildung. Dabei gilt ihr Erfahrungswissen nicht nur als Ergänzung, sondern als eigene, gleichwertige Form von Wissen neben fachlich-akademischem Wissen (vgl. Ackermann & Dettmann, 2022, S. 6-7; Schön, 2016, S. 21-23). Gemeint sind hiermit Menschen, die Unterstützung durch soziale Dienste erhalten haben oder noch erhalten und die aus dieser Perspektive Auskunft über Hilfesysteme, Zugänge, Barrieren und ihren Alltag geben können (vgl. Schön, 2016, S. 22-23).

Schön beschreibt drei Hauptgründe für SUI: mehr demokratische Beteiligung, die Stärkung von Nutzer*innen (Empowerment) und die Verbesserung sozialer Angebote (vgl. Schön, 2016, S. 21-23). Damit knüpft SUI an die Idee an, dass Menschen, die von Entscheidungen betroffen sind, auch mitentscheiden sollen. Gleichzeitig rückt der Ansatz Machtunterschiede zwischen Fachkräften und Nutzer*innen in den Blick und möchte Angebote stärker an den Erfahrungen und Bedürfnissen der Adressat*innen ausrichten (vgl. Schön, 2016, S. 22-23).

International zeigt sich SUI als Teil einer größeren Entwicklung: Nutzer*innen werden nicht mehr nur als „Fälle“ angesehen, sondern als aktive Mitgestaltende von Hilfe- und Bildungsprozessen. Schön macht deutlich, dass diese Entwicklungen eng mit Nutzer*innenbewegungen, gesetzlichen Vorgaben und der Diskussion um eine evidenzbasierte Praxis verbunden sind (vgl. Schön, 2016, S. 21-23). Besonders sichtbar wird das im Vereinigten Königreich, wo seit Beginn der 2000er Jahre festgelegt ist, dass Service User in die Ausbildung von Sozialarbeiter*innen einbezogen werden müssen (vgl. Schön, 2016, S. 22-23).

Adamson et al. zeigen in einem Scoping Review, dass diese „meaningful“ Beteiligung von Service Usern in der Sozialarbeitsausbildung vor allem in Großbritannien stark ausgebaut wurde (vgl. Adamson et al., 2024, S. 374-375). Dort wurden Rahmenbedingungen geschaffen, damit Service User etwa in Lehrveranstaltungen, bei der Curriculumsentwicklung sowie in Auswahl- und Prüfungsverfahren mitwirken und als „experts by experience“ gemeinsam mit Studierenden arbeiten (vgl. Adamson et al., 2024, S. 374-375, 383-384). Gleichzeitig machen die Autor*innen deutlich, dass sich SUI in anderen Ländern zwar ebenfalls etabliert hat, jedoch meist weniger stark und häufig ohne verbindliche strukturelle Vorgaben (vgl. Adamson et al., 2024, S. 374-375).

Der Review zeigt aber auch: In anderen Ländern hat sich SUI weniger stark und oft ohne verbindliche Strukturen etabliert (vgl. Adamson et al., 2024, S. 374-375). Für den Zeitraum von 2010 bis 2018 werden 35 Studien identifiziert, in denen Service User an Ausbildung beteiligt sind, vor allem in Lehrveranstaltungen sowie in der Entwicklung von Curricula und Auswahlverfahren (vgl. Adamson et al., 2024, S. 374-375, 383-384). Insgesamt entsteht ein heterogenes Bild: SUI ist international als wichtiger Teil partizipativer Lehre anerkannt, aber es gibt weiterhin offene Fragen zu Reichweite, Qualität und Wirkung (vgl. Adamson et al., 2024, S. 374-375; Schön, 2016, S. 21-23).

Im deutschsprachigen Raum zeigt sich hingegen, dass SUI im Hochschulkontext noch vergleichsweise jung und wenig verbreitet ist, jedoch zunehmend in der Sozialen Arbeit aufgegriffen wird (vgl. Ackermann & Dettmann, 2022, S. 6-7). Ackermann und Dettmann beschreiben SUI im Feld der SAGE-Berufe (Soziale Arbeit, Gesundheit, Erziehung) als innovativen Ansatz, um Nutzer*innenperspektiven stärker in Forschung und Lehre zu verankern (vgl. S. 6-7). Gleichzeitig weisen sie darauf hin, dass bislang keine flächendeckende strukturelle Verankerung besteht und viele Projekte auf dem Engagement einzelner Lehrender oder lokaler Initiativen beruhen (vgl. Ackermann & Dettmann, 2022, S. 6-7). Als Beispiele nennen sie Seminare mit eingeladenen Nutzer*innen, Projekte, in denen Studierende Interviews führen und daraus Lehrmaterial entwickeln, sowie Lehr-Teams aus Hochschullehrenden und Erfahrungsexpert*innen (vgl. S. 7-8). In solchen Formaten berichten Studierende, dass sie Nutzer*innen weniger als Objekte von Hilfe und stärker als Personen mit eigener Perspektive wahrnehmen und diese Erfahrungen als sehr lernwirksam empfinden (vgl. Ackermann & Dettmann, 2022, S. 7-8). Gleichzeitig verweisen die Autor*innen auf praktische Probleme, etwa die Bezahlung, die Rolle der Beteiligten, Fragen der Repräsentativität und das Risiko, Menschen erneut zu stigmatisieren (vgl. Ackermann & Dettmann, 2022, S. 8-9).

Dettmann und Scholz (2021) betonen zudem, dass SUI in der Hochschulqualifizierung für Soziale Arbeit zwar viele Chancen eröffnet, häufig, aber zeitlich begrenzt bleibt und institutionell wenig abgesichert ist (vgl. S. 56-57). Service User werden in Deutschland vor allem in die Lehre einbezogen, während eine Beteiligung an Studiengangsentwicklung oder Hochschulgremien eher selten ist (vgl. Dettmann & Scholz, 2021, S. 56-57).

Schön warnt aus skandinavischer Perspektive davor, Nutzer*innenbeteiligung unkritisch automatisch als „gut“ zu verstehen. Sie zeigt, dass viele Projekte eher punktuell und wenig koordiniert umgesetzt werden und dass es noch wenig gesichertes Wissen zu den Wirkungen gibt (vgl. Schön, 2016, S. 21-23). SUI ist somit ein umkämpftes Konzept, in dem unterschiedliche

Vorstellungen von Professionalität, Wissenschaft und Nutzer*innenrollen aufeinandertreffen (Schön, 2016, S. 21-23). Entsprechend muss SUI als Aushandlungsprozess verstanden werden, in dem demokratische, machtbazogene und berufsbezogene Fragen sichtbar werden (vgl. Ackermann & Dettmann, 2022, S. 8-9; Schön, 2016, S. 22-23).

In England ist SUI inzwischen ein fester Bestandteil der Hochschullehre, besonders in der Ausbildung von Sozialarbeiter*innen (vgl. Leers & Rieger, 2013, S. 538). In Deutschland hingegen befindet sich dieser Ansatz weiterhin in der Entwicklung (vgl. Dettmann & Scholz, 2021, S. 56-57). Trotzdem zeigen bereits viele Projekte: Studierende profitieren deutlich vom Kontakt mit Erfahrungsexpert*innen, sie gewinnen mehr Empathie, erweitern ihre Perspektiven und lernen, ihr eigenes Verhalten besser zu reflektieren (vgl. Ackermann & Dettmann, 2022, S. 7-8; Dettmann & Scholz, 2021, S. 56-57).

Es lässt sich festhalten, dass Service User Involvement historisch aus Nutzer*innenbewegungen, gesetzlichen Impulsen und der Diskussion um eine evidenzbasierte Praxis hervorgegangen ist und insbesondere im Vereinigten Königreich früh institutionell in der Sozialarbeitsausbildung verankert wurde (vgl. Schön, 2016, S. 21-23; Adamson et al., 2024, S. 374-375). International haben sich unterschiedliche Modelle entwickelt, die unter anderem gemeinsam den Anspruch verfolgen, Erfahrungswissen von Service Usern als „expertise by experience“ systematisch in Lehre und Professionalisierung einzubeziehen (vgl. Adamson et al., 2024, S. 374-375). Im deutschsprachigen Raum gewinnt SUI vor allem in der Sozialen Arbeit an Bedeutung, bleibt jedoch bislang häufig projektförmig und strukturell begrenzt (vgl. Ackermann & Dettmann, 2022, S. 6-9; Dettmann & Scholz, 2021, S. 56-57; Schön, 2016, S. 21-23).

Für die vorliegende Arbeit ist SUI damit ein zentraler konzeptioneller Rahmen, um auch das Modell der Bildungsfachkräfte und die Rolle von Co-Referent*innen mit Lernschwierigkeiten einzuordnen. In beiden Ansätzen wird deren Erfahrungswissen systematisch in Bildungsprozesse eingebunden und mit professionellem Wissen der Sozialen Arbeit verschränkt, wodurch neue Perspektiven auf Lehre, Professionalisierung und Teilhabe eröffnet werden (vgl. Ackermann & Dettmann, 2022, S. 6-8; Mechler et al., 2023, S. 197-199).

Die dargestellten Ansätze des Service User Involvement machen deutlich, dass die systematische Einbindung von Erfahrungswissen in Bildungsprozesse sowohl Chancen als auch Herausforderungen mit sich bringt. In Deutschland finden sich solche partizipativen Konzepte bislang vor allem in projektförmigen Strukturen. Ein konkretes Beispiel hierfür ist die Qualifizierung und der Einsatz von Bildungsfachkräften, die im folgenden Abschnitt im Mittelpunkt steht.

2.3. Bildungsfachkräfte und Co-Referent*innen

Bildungsfachkräfte sind Menschen mit Behinderungserfahrungen, die nach einer meist langjährigen Tätigkeit in einer Werkstatt für behinderte Menschen eine mehrjährige Qualifizierung durchlaufen und anschließend als Lehrende an Hochschulen tätig sind (vgl. Albrecht et al., 2022, S. 51-53). Diese Qualifizierung ist als triales Konzept angelegt, das theoretische Module, Praxisphasen in Bildungsangeboten und eine systematische Teilhabebegleitung verbindet, so dass die Teilnehmenden schrittweise in die Rolle als Bildungsfachkraft hineinwachsen und auf Übergänge aus dem Werkstattkontext in eine sozialversicherungspflichtige Tätigkeit auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt vorbereitet werden (vgl. Albrecht et al., 2022, S. 51-53). Ziel ist es, Menschen mit Behinderungserfahrungen zu befähigen, ihre Perspektive als Expert*innen in eigener Sache systematisch in die Hochschullehre einzubringen und damit auch etablierte Machtverhältnisse im Bildungssystem zu hinterfragen (vgl. Albrecht et al., 2022, S. 51-52; Goldbach & Leonhardt, 2023, S. 142-144).

Die Bildungsarbeit der Bildungsfachkräfte erfolgt überwiegend in Form von ein- oder mehrstündigen Bildungsangeboten, die in reguläre Lehrveranstaltungen eingebettet sind, etwa in Seminare zur inklusiven Pädagogik oder zur Sozialen Arbeit (vgl. Albrecht et al., 2022, S. 55-56). Bildungsfachkräfte planen diese Angebote eigenständig, erarbeiten Inhalte, erstellen Ablaufpläne und formulieren Lernziele; in Vorgesprächen mit den verantwortlichen Lehrenden werden thematische Schwerpunkte und Erwartungen abgestimmt (vgl. Albrecht et al., 2022, S. 55-56). Thematisch geht es häufig um das eigene Verständnis von Behinderung, um Erfahrungen von Selbstbestimmung und Teilhabe, um biografische Übergänge, Barrieren und Barrierefreiheit sowie um eigene Bildungs- und Lernerfahrungen (vgl. Albrecht et al., 2022, S. 55). Unterstützt werden sie durch Assistenzkräfte, zum Beispiel bei technischen Aufgaben oder in der Strukturierung des Arbeitsalltags, und sie reflektieren die Bildungsangebote anschließend gemeinsam mit den Lehrenden (vgl. Albrecht et al., 2022, S. 55-56). Mechler et al. beschreiben Bildungsfachkräfte als Personen, die „außerhochschulisches Wissen aus persönlichen und reflektierten Erfahrungen“ in die Hochschullehre einbringen, indem sie von ihren Lebenswelten berichten und diese mit Fachbegriffen wie Teilhabe oder Barrierefreiheit verknüpfen (Mechler et al., 2023, S. 197-199). In den Bildungsangeboten entsteht ein direkter Austausch zwischen Bildungsfachkräften und Studierenden, in dem abstrakte Konzepte der Inklusion durch biografische Erzählungen und gemeinsame Reflexion konkret erfahrbar werden (vgl. Mechler et al., 2023, S. 197-199). Die Bildungsangebote zielen darauf ab, inklusionsbezogene Kompetenzen der Studierenden zu erweitern, indem sie ihre Sichtweisen auf

Inklusion, Behinderung und ihre professionelle Rolle hinterfragen und zur Selbstreflexion anregen (vgl. Mechler et al., 2023, S. 197-199).

In dieser Arbeit werden Menschen mit Behinderungserfahrungen, die Bildungsangebote aktiv mitgestalten, auch als Co-Referent*innen bezeichnet. Sie treten in Lehrveranstaltungen gemeinsam mit Lehrenden oder anderen Fachkräften auf und berichten als Expert*innen in eigener Sache von ihren Erfahrungen, Sichtweisen und Einschätzungen zu Themen wie Schule, Wohnen, Arbeit, Unterstützung und gesellschaftliche Teilhabe (vgl. Mechler et al., 2023, S. 197-199). Für Studierende eröffnet sich dadurch ein direkter Zugang zu den Lebenswelten von Menschen mit Behinderungen. Gleichzeitig nehmen die Co-Referent*innen eine veränderte Rollenposition ein: Sie wechseln von der Rolle des*r „Klient*in“ in die Rolle der Lehrperson und bringen ihr Erfahrungswissen aktiv in den Professionalisierungsprozess zukünftiger Fachkräfte ein (vgl. Albrecht et al., 2022, S. 51-52; Mechler et al., 2023, S. 197-199).

In der Fachliteratur werden vergleichbare Rollen unter dem Begriff der Bildungsfachkräfte beschrieben. Diese bringen außerhochschulisches Wissen aus persönlichen und reflektierten Erfahrungen in die Hochschullehre ein, indem sie Einblicke in ihre Lebenswelten geben und ihre Erfahrungen mit fachlichen Konzepten wie Teilhabe oder Barrierefreiheit verknüpfen (vgl. Mechler et al., 2023, S. 197-199).

Die Bildungsangebote sind in Lehrveranstaltungen eingebettet und ermöglichen Studierenden einen direkten Austausch mit Menschen mit Behinderungserfahrungen. Dadurch erhalten sie nicht nur theoretisches Wissen, sondern auch konkrete lebensweltliche Perspektiven, die Inklusion nachvollziehbar und greifbar machen (vgl. Mechler et al., 2023, S. 197-199).

Durch die aktive Mitwirkung der Co-Referent*innen an der Lehre wird zudem eine veränderte Rollenposition sichtbar. Sie treten nicht mehr ausschließlich als Adressat*innen von Unterstützungsangeboten auf, sondern übernehmen auch eine lehrende Rolle und bringen ihr Erfahrungswissen aktiv in Lehr-Lern-Prozesse ein. Auf diese Weise leisten sie einen wichtigen Beitrag zur Professionalisierung zukünftiger Fachkräfte im pädagogischen und sozialen Bereich (vgl. Albrecht et al., 2022, S. 51-52; Mechler et al., 2023, S. 197-199).

Im Projekt „Menschen mit Lernschwierigkeiten und/ oder psychischer Beeinträchtigung als Co-Referent*innen an Schulen für Sozialwesen“ wird ein ähnlicher Ansatz verfolgt, allerdings mit einem spezifischen Fokus auf Fachschule für Sozialwesen im Bereich Heilerziehungspflege (Lebenshilfewerk Marburg-Biedenkopf e. V. 2023; Lebenshilfe Landesverband Hessen e. V. 2023). Das Projekt qualifiziert sechs Menschen mit Lernschwierigkeiten zu Co-Referent*innen,

die im Ausbildungsgang Heilerziehungspflege an der Fachschule für Sozialwesen der Lebenshilfe in Marburg unterrichten (Lebenshilfe Landesverband Hessen e. V., 2023). Die Co-Referent*innen werden dabei als „Expert*innen in eigener Sache“ verstanden, die als Lehrkräfte ihr Erfahrungswissen zu Themen wie Wohnen, Arbeit, Freizeit, Inklusion, Rechten von Menschen mit Behinderung und Diskriminierung in die Ausbildung einbringen (vgl. Lebenshilfewerk Marburg-Biedenkopf e. V., 2023). Die Projektbeschreibung betont, dass durch die Verknüpfung von Lebenserfahrungen und theoretischen Ansätzen Spannungsfelder sichtbar werden, etwa zwischen subjektiven und fachlichen Verständnissen von Behinderung, aus denen neue Denkansätze und Handlungskonzepte für die spätere Berufspraxis der Heilerziehungspflegeschüler*innen entstehen sollen (Lebenshilfewerk Marburg-Biedenkopf e.V. 2023).

Theoretisch lässt sich diese Form der Beteiligung im Konzept des Service User Involvement (SUI) verorten, das ursprünglich aus der Sozialen Arbeit stammt und den Einbezug von Menschen, die soziale Dienste nutzen oder genutzt haben, in Forschung, Lehre und Praxisentwicklung beschreibt (vgl. Ackermann & Dettmann, 2022, S. 6-7). Mechler et al. weisen darauf hin, dass Bildungsfachkräfte in diesem Sinne als Service User verstanden werden können, da sie eigene Erfahrungen mit Hilfesystemen haben und nun als Lehrende in die Ausbildung von Fachkräften eingebunden sind (vgl. Mechler et al., 2023, S. 199). Gemeinsames Ziel von SUI und der Bildungsarbeit von Bildungsfachkräften ist es, Erfahrungswissen und theoretisches Wissen in einen dialogischen Zusammenhang zu bringen, um die Qualität von Lehre zu verbessern und neue Perspektiven für Professionalisierungsprozesse zu eröffnen (vgl. Ackermann & Dettmann, 2022, S. 6-8; Mechler et al., 2023, S. 199-200).

Insgesamt lässt sich festhalten, dass Bildungsfachkräfte und Co-Referent*innen als Expert*innen in eigener Sache eine zentrale Rolle in inklusionsorientierten Bildungsangeboten einnehmen. Ihre Bildungsarbeit verbindet Erfahrungswissen mit theoretischem Wissen, eröffnet Studierenden neue Perspektiven auf Behinderung und Inklusion und trägt zur Entwicklung sozialer, reflexiver und berufsbezogener Kompetenzen bei (vgl. Albrecht et al., 2022, S. 55-56; Mechler et al., 2023, S. 197-203). Im theoretischen Rahmen des Service User Involvement wird deutlich, dass es sich dabei nicht nur um ein didaktisches Instrument handelt, sondern vielmehr um ein partizipatives Verständnis von Professionalisierung, in dem Menschen mit Behinderungserfahrungen aktiv an der Gestaltung von Bildungsprozessen beteiligt sind und damit zu einer veränderten Wissens- und Machtordnung im Bildungssystem beitragen (vgl. Ackermann & Dettmann, 2022, S. 6-9; Mechler et al., 2023, S. 199-200).

3. Empirischer Forschungsstand und Projektkontext

3.1. Überblick über das Projekt „Menschen mit Lernschwierigkeiten als Co-Referent*innen an Schulen für Sozialwesen“

Das Projekt „Menschen mit Lernschwierigkeiten als Co-Referent*innen an Schulen für Sozialwesen“ wird vom Lebenshilfewerk Marburg-Biedenkopf in Kooperation mit der Fachschule für Sozialwesen des Lebenshilfe Landesverbandes Hessen durchgeführt (Lebenshilfewerk Marburg-Biedenkopf e. V., 2023, S. 4). Ziel des Projekts ist es, Menschen mit Lernschwierigkeiten für eine Tätigkeit als Co-Referent*innen zu qualifizieren und ihnen die Möglichkeit zu eröffnen, ihre Erfahrungen und Perspektiven in die Ausbildung angehender Fachkräfte im Bereich der Heilerziehungspflege einzubringen.

Der offizielle Projektstart erfolgte im Rahmen einer Kick-off-Veranstaltung am 16.03.2023, an der neben Vertreter*innen der beteiligten Organisationen auch regionale und überregionale Medien teilnahmen, darunter die Oberhessische Presse und der Hessische Rundfunk (Lebenshilfe Landesverband Hessen e. V., 2023, 21. März o.S.). In dem begleitenden Online-Beitrag wird beschrieben, dass insgesamt sechs Personen mit kognitiven Beeinträchtigungen für die Tätigkeit als Co-Referent*innen gewonnen wurden.

Die Qualifizierung der Teilnehmenden findet in Marburg statt und ist auf einen Zeitraum von fünf Jahren angelegt. Während dieser Zeit nehmen die Co-Referent*innen regelmäßig an Qualifizierungstagen teil, an denen fachliche Inhalte, didaktische Grundlagen sowie die Reflexion der eigenen Rolle als Lehrende im Mittelpunkt stehen (Lebenshilfewerk Marburg-Biedenkopf e. V., 2023, o.S.). Parallel zur Qualifizierung werden sie schrittweise in den Unterricht der Fachschule für Sozialwesen in der Fachrichtung Heilerziehungspflege eingebunden.

Ein zentrales Anliegen des Projekts besteht darin, theoretisches Fachwissen mit Erfahrungswissen zu verknüpfen. Die Co-Referent*innen werden dabei als „Expert*innen in eigener Sache“ verstanden, deren lebensweltliche Perspektiven einen Beitrag zur Sensibilisierung angehender Fachkräfte für Fragen von Teilhabe, Selbstbestimmung und Inklusion leisten sollen (Lebenshilfewerk Marburg-Biedenkopf e. V., 2023, o.S.). Gleichzeitig zielt das Projekt darauf ab, neue berufliche Perspektiven für Menschen mit Lernschwierigkeiten zu eröffnen und ihnen langfristig Zugänge zu Tätigkeiten außerhalb der Werkstatt für behinderte Menschen zu ermöglichen (Lebenshilfe Landesverband Hessen e. V., 2023, 21. März, o.S.).

Das Projekt wird durch die Aktion Mensch gefördert und wissenschaftlich durch das Zentrum für Planung und Entwicklung Sozialer Dienste (ZPE) der Universität Siegen begleitet. Die Begleitforschung dokumentiert den Projektverlauf, untersucht Entwicklungsprozesse der Co-Referent*innen und analysiert Bedingungen für eine erfolgreiche inklusive Erwachsenenbildung (Zentrum für Planung und Entwicklung Sozialer Dienste [ZPE], 2024, S. 1-2).

Die wissenschaftliche Begleitforschung ist explorativ angelegt und verfolgt zwei zentrale Leitfragen: Zum einen wird untersucht, unter welchen Bedingungen Menschen mit Lernschwierigkeiten ihre Kompetenzen als Expert*innen in eigener Sache produktiv in inklusive Aus- und Fortbildungsangebote einbringen können. Zum anderen wird analysiert, inwiefern dieser Ansatz Zugänge zu Beschäftigungsverhältnissen auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt außerhalb der Werkstatt für behinderte Menschen eröffnen kann (vgl. ZPE, 2024, S. 1).

Die Forschung greift Elemente partizipativer Forschungsstrategien auf. Konkrete Forschungsfragen und methodische Zugänge werden unter Beteiligung der Co-Referent*innen und der Projektverantwortlichen entwickelt. Zudem sieht der Ansatz vor, Zwischenergebnisse im Sinne eines Survey-Feedbacks regelmäßig mit den Beteiligten zu reflektieren und in den weiteren Forschungsprozess einfließen zu lassen (vgl. ZPE, 2024, S. 1-2).

Methodisch kommen qualitative Verfahren zum Einsatz. Dazu zählen Gruppendiskussionen, leitfadengestützte Einzelinterviews, Unterrichtsbeobachtungen sowie die Auswertung von Qualifizierungs- und Unterrichtsmaterialien (vgl. ZPE, 2025, S. 2-3).

In der ersten Projektphase wurden im Rahmen einer Gruppendiskussion mit fünf der sechs Co-Referent*innen Motive, Erwartungen und Zukunftsperspektiven erhoben (vgl. ZPE, 2024, S. 2-7). Dabei zeigten sich sowohl gemeinsame Orientierungen als auch individuelle Unterschiede. Zu den zentralen Motiven zählen der Wunsch nach persönlicher Weiterentwicklung, das Interesse an einer Lehrtätigkeit sowie das Anliegen, zur Verbesserung der Ausbildung angehender Heilerziehungspfleger*innen beizutragen.

Gleichzeitig wird in den Berichten ein Spannungsfeld deutlich, das sich zwischen neuen beruflichen Möglichkeiten und der Bedeutung vertrauter Strukturen insbesondere der Werkstatt für behinderte Menschen bewegt (vgl. ZPE, 2024, S. 10-12). Während einige Co-Referent*innen langfristig eine Tätigkeit als Lehrende anstreben, favorisieren andere kombinierte Modelle oder eine ergänzende Tätigkeit auf Honorarbasis (vgl. ZPE, 2025, S. 24-25).

Die Begleitforschung beschreibt deutliche Lern- und Entwicklungsprozesse der Co-Referent*innen. Diese zeigen sich insbesondere in einem zunehmenden Zugewinn an Sicherheit, Autonomie und Selbstwirksamkeit im Lehrhandeln (vgl. ZPE, 2025, S. 10-11). Unterrichtseinheiten sind dabei häufig durch Gruppenarbeit, gemeinsame Rechercheprozesse und die Verbindung theoretischer Inhalte mit biografischer Reflexion geprägt (vgl. ZPE, 2025, S. 13-16).

Zugleich wird deutlich, dass Lern- und Entwicklungsprozesse eng an strukturelle Rahmenbedingungen gebunden sind. Von den Co-Referent*innen werden insbesondere der zeitliche Umfang der Qualifizierung, organisatorische Fragen sowie Unterstützungs- und Anerkennungsstrukturen als relevante Faktoren benannt (vgl. ZPE, 2024, S. 8-9, 16-17; ZPE, 2025, S. 24-25).

3.2. Bisherige Forschung zur Wirkung von Co-Referent*innen in der Erwachsenenbildung

Die Einbindung von Menschen mit Lernschwierigkeiten als Co-Referent*innen beziehungsweise als Bildungsfachkräfte wird in der Forschung vor allem im Zusammenhang mit Service User Involvement (SUI) in der Sozialen Arbeit sowie in der inklusiven (Hochschul-)Bildung diskutiert. In diesem Abschnitt werden zentrale empirische Befunde zu den Wirkungen solcher partizipativer Lehrformate auf Lernende dargestellt. Im Mittelpunkt stehen dabei Wahrnehmungen, Haltungen und Kompetenzen der Adressat*innen.

In der Literatur liegen inzwischen zahlreiche Studien zu Bildungsangeboten vor, in denen Menschen mit Beeinträchtigung als Co-Referent*innen oder Bildungsfachkräfte in der (Erwachsenen-)Bildung beteiligt sind. Ein Teil dieser Arbeiten bezieht sich auf Hochschulkontexte und das Konzept des Service User Involvement, andere untersuchen schulische oder berufsbildende Settings und Projekte, die dem Marburger Ansatz mit Co-Referent*innen ähneln. Insgesamt zeigen die vorliegenden Befunde, dass sich Wirkungen besonders auf der Ebene von Haltungen, Perspektivenwechseln und Beziehungsqualität rekonstruieren lassen, während Effekte auf fachlich-theoretisches Wissen eher ambivalent eingeschätzt werden.

In Großbritannien ist Service User Involvement bereits seit mehr als 20 Jahren gesetzlich und institutionell in der sozialarbeiterischen Hochschulbildung verankert (vgl. Ackermann & Dettmann, 2022, S. 8). Durch die systematische Einbindung von Erfahrungswissen werden tradierte Machtverhältnisse und Rollenbilder hinterfragt, da Service User nicht länger ausschließlich als Adressat*innen sozialer Dienstleistungen erscheinen, sondern auch als Expert*innen in eigener

Sache in akademischen Lehr-Lern-Kontexten auftreten (vgl. Ackermann & Dettmann, 2022, S. 7-8).

Für Deutschland verorten Dettmann und Scholz (2021) diese Entwicklung eher in einer Aufbauphase, betonen aber gleichzeitig, dass erste Projekte zeigen, wie Erfahrungswissen die Sensibilität für Teilhabe, Diskriminierung und Nutzer*innenperspektiven stärken kann (vgl. Dettmann & Scholz, 2021, S. 56-57).

Auch Ackermann und Dettmann (2022) sowie Rieger (2015) heben hervor, dass Lernende durch die Zusammenarbeit mit Erfahrungsexpert*innen häufig mehr Empathie entwickeln, eigene Vorurteile reflektieren und tiefere Einblicke in Lebensrealitäten von Menschen mit Behinderung gewinnen (vgl. Ackermann & Dettmann, 2022, S. 7-8; Rieger, 2015, S. 104). Unter dem Begriff erfahrungsbasierte Wissensvermittlung wird dabei betont, dass sogenanntes „Insiderwissen“ auch solche Lernprozesse anstoßen kann, die durch reine Theorie schwer erreichbar sind (vgl. Rieger, 2015, S. 104).

Für den deutschsprachigen Raum sind in den letzten Jahren besonders Modelle mit Bildungsfachkräften untersucht worden, die dem Marburger Projekt konzeptionell nahestehen. Mechler et al. (2023) sowie Mechler, Scheer und Heyl (2023) analysieren Qualifizierungen von Bildungsfachkräften, also von Menschen mit (überwiegend kognitiver) Beeinträchtigung, die nach einer dreijährigen Ausbildung an Hochschulen als Lehrende tätig sind. Die Befunde zeigen, dass Bildungsangebote mit Bildungsfachkräften häufig deutlich auf der personal-sozialen Ebene wirken: Studierende berichten von gesteigerter Empathie, wachsender Reflexionsfähigkeit und einer erhöhten Sensibilität für Sprache, insbesondere im Hinblick auf Leichte Sprache und eine adressat*innengerechte Kommunikation (vgl. Mechler et al., 2023, S. 198, 201, 205). Außerdem beschreiben viele Studierende, dass sie sich dadurch sicherer im Kontakt mit Menschen mit Behinderung fühlen und eigene stereotype Bilder stärker infrage stellen (vgl. Mechler et al., 2023, S. 201-205).

Besonders aufschlussreich sind die Befunde zu expliziten und impliziten Einstellungen zur Inklusion. In einer Studie mit Studierenden zeigen Mechler, Scheer und Heyl (2023), dass sich explizit geäußerte Einstellungen zur Inklusion, also bewusst formulierte Positionen, nach einem Lehrangebot mit Bildungsfachkräften nur geringfügig verändern (vgl. Mechler, Scheer & Heyl, 2023, S. 574, 581). Implizite Einstellungen, die mit Testverfahren erfasst werden, verbessern sich dagegen messbar; Studierende bewerten Inklusion nach der Teilnahme positiver, ohne dies immer selbst klar benennen zu können (vgl. Mechler, Scheer & Heyl, 2023, S. 574, 581-582).

Die Autor*innen deuten dies so, dass die ungewohnte Situation, Menschen mit Beeinträchtigung in der Rolle der Lehrperson zu erleben, einen Perspektivenwechsel auslösen kann, der tiefer liegende Haltungen, teilweise unbewusst, beeinflusst (vgl. Mechler, Scheer & Heyl, 2023, S. 582).

Gleichzeitig werden in der Forschung auch Grenzen und Herausforderungen beschrieben. Mechler et al. (2023) zeigen, dass einige Studierende kritisieren, die Veranstaltungen enthielten zu wenig konkrete Handlungsempfehlungen für die Praxis, also zu wenig direkt „Anwendbares“ für den Berufsalltag (vgl. Mechler et al., 2023, S. 208). Außerdem werden Wirkungen individuell sehr unterschiedlich erlebt, was aber generell als typisch für Bildungsprozesse im Erwachsenenalter beschrieben wird (vgl. Mechler et al., 2023, S. 209). Insgesamt wird die Beteiligung von Bildungsfachkräften als wichtige Ergänzung zur klassischen Lehre eingeordnet, die Theorie-Praxis-Bezüge stärkt und Reflexionsräume eröffnet, die gleichzeitig aber auch nicht als „Allheilmittel“ idealisiert werden sollte (vgl. Mechler et al., 2023, S. 200, 206; vgl. Mechler, Scheer & Heyl, 2023, S. 583).

Neben den Wirkungen auf Lernende wird auch untersucht, wie Bildungsfachkräfte selbst ihre Rolle erleben. Otten, Hempel, Masurek und Platte (2020) rekonstruieren qualitativ das Anerkennungserleben von Bildungsfachkräften und zeigen, dass diese in der Lehre teils mit abweichenden Rollenattributionen konfrontiert sind. Teilweise entsteht erst im gemeinsamen Lehrhandeln ein Kontakt „auf Augenhöhe“ mit den Studierenden, der im Verlauf der Interaktion hergestellt werden muss (vgl. Otten et al., 2020, o. S.). Für die Wirkung auf Studierende ist dabei plausibel, dass diese Bildungsfachkräfte weniger als klassische Autoritätspersonen, sondern eher als Personen mit biografischer Erfahrung erscheinen, die einen emotional dichten Zugang zu Themen wie Behinderung, Exklusion und Teilhabe eröffnen (vgl. Otten et al., 2020, o. S.). Diese Konstellation kann Anerkennung ermöglichen, erzeugt aber zugleich auch Rollenunsicherheiten, die sich in der Forschung als zu bearbeitende Spannungsfelder im Lehr-Lern-Prozess zeigen (vgl. Otten et al., 2020, o. S.).

Die Forschung im Umfeld des Marburger Projekts liegt bislang überwiegend in Form von Praxisberichten und studentischen Studien vor. Ergänzend geben die Ergebnisse der Begleitforschung des Zentrums für Planung und Entwicklung Sozialer Dienste (ZPE) wichtige Hinweise auf mögliche Wirkungen des Unterrichts mit Co-Referent*innen. Im Zwischenbericht wird deutlich, dass der Unterricht mit Co-Referent*innen von Beteiligten als bereichernd beschrieben wird und neue Perspektiven auf den späteren Berufsalltag eröffnen kann, weil er einen direkten Zugang zu den Lebens- und Erfahrungsperspektiven von Menschen mit Behinderung

ermöglicht (vgl. ZPE, 2024, S. 6–7, 20-21). Diese Einschätzungen basieren auf Unterrichtsbeobachtungen sowie auf Rückmeldungen und Reflexionen der Co-Referent*innen selbst.

Gleichzeitig zeigen Ergebnisse der zweiten Erhebung, dass Heilerziehungspflegeschüler*innen die Rolle der Co-Referent*innen ambivalent wahrnehmen: Einerseits wird ihr Erfahrungswissen als authentisch und praxisnah erlebt, andererseits werden Grenzen bei der Vermittlung theoretischer Inhalte gesehen. In diesem Zusammenhang bleibt für viele Lernende die Unterscheidung zwischen „richtigen Lehrkräften“ und Co-Referent*innen weiterhin bedeutsam (vgl. ZPE, 2025, S. 3-4, 13). Die im Bericht II aufgegriffenen studentischen Forschungsarbeiten verdeutlichen zudem, dass Lernende besonders die persönliche Entwicklung der Co-Referent*innen, den gemeinsamen Perspektivenwechsel sowie die Irritation klassischer Rollenbilder als zentrale Lernerfahrungen beschreiben (vgl. ZPE, 2025, S. 10-13).

Scholz, Dettmann und Röh (2024) ziehen auf Basis des Projekts „Hochschul Bildung inklusiv“ eine Zwischenbilanz zum Einsatz von Bildungsfachkräften an Hochschulen. Sie beschreiben Wirkungen auf Studierende und Lehrende sowie auf die Bildungsfachkräfte selbst. Bildungsfachkräfte können demnach Anerkennungserfahrungen machen, Selbstbewusstsein und Unabhängigkeit gewinnen und eine berufliche Perspektive jenseits der Werkstatt entwickeln (vgl. Scholz, Dettmann & Röh, 2024, S. 80-82). Studierende berichten, dass sie durch die gemeinsame Arbeit in Co-Seminaren viel über Diversität, Inklusion und die Bedeutung von Teilhabe lernen und sich besser auf heterogene Praxisfelder vorbereitet fühlen (vgl. Scholz, Dettmann & Röh, 2024, S. 80-83). Gleichzeitig verweisen die Autor*innen auf institutionelle Spannungsfelder: Hochschulen sind stark auf kognitive Leistung ausgerichtet, während der Einbezug von diesen Bildungsfachkräften Deutungshoheiten verschieben kann und eine Auseinandersetzung mit Machtfragen erfordert (vgl. Scholz, Dettmann & Röh, 2024, S. 83-85).

Mit Blick auf den Forschungsstand ist außerdem wichtig, wie Reviews die Beteiligungsformen einordnen. Schön (2016) zeigt in ihrer systematischen Übersichtsarbeit, dass die Nutzer*innenbeteiligung in Praxis und Ausbildung der Sozialen Arbeit besonders in Großbritannien stark ausgebaut wurde, während in anderen europäischen Ländern eher punktuelle und projektförmige Ansätze überwiegen. In ihrer Auswertung von 25 Studien kommt Schön zu dem Ergebnis, dass die meisten Aktivitäten des User Involvement im Bereich der Hochschulbildung verortet sind und sich häufig auf Rollen wie Zeugnisgeberinnen, Co-Trainer*innen oder Beteiligte in Auswahl- und Evaluationsverfahren beziehen (vgl. Schön, 2016, S. 27-28). Gleichzeitig betont sie, dass die empirische Evidenz zu längerfristigen Effekten auf Professionalität, Praxisqualität

und Machtverhältnisse begrenzt bleibt und viele Projekte ad hoc und ohne nachhaltige strukturelle Verankerung umgesetzt werden (vgl. Schön, 2016, S. 27-28).

Dettmann und Scholz (2021) differenzieren Wirkungen von SUI entlang einer „Bildungsperspektive“ (Wirkungen für Studierende) und einer „Empowermentperspektive“ (Wirkungen für Service User). Aus der Bildungsperspektive fassen sie zusammen, dass Lernende durch direkten Kontakt ein vertieftes Verständnis für Lebenslagen und Perspektiven entwickeln, stereotype Vorstellungen hinterfragen und Empathie sowie Kommunikations- und Kooperationskompetenzen stärken können (vgl. Dettmann & Scholz, 2021, S. 60-61). Als besonders lernwirksam wird beschrieben, dass abstrakte Konzepte (z. B. Teilhabe oder Barrierefreiheit) mit konkreten Lebensgeschichten verknüpft werden (vgl. Dettmann & Scholz, 2021, S. 60-61). Tanner et al. (2015), auf die sich Dettmann und Scholz beziehen, fanden in einer Nachbefragung Hinweise darauf, dass sich veränderte Haltungen teils in der Praxis niederschlagen, etwa in einer partner-schaftlicheren Arbeitsweise mit Adressat*innen (vgl. Dettmann & Scholz, 2021, S. 60-61).

Für den deutschsprachigen Kontext heben Dettmann und Scholz hervor, dass Evaluationen bislang überwiegend auf Selbstauskünften beruhen und häufig direkt nach dem Seminar erhoben werden. Aussagen zu Nachhaltigkeit und langfristigen Wirkungen sind dadurch begrenzt (vgl. Dettmann & Scholz, 2021, S. 61-62). In ihrer eigenen Evaluation an der HAW Hamburg berichten sie, dass Studierende den Kontakt als Anlass zur Reflexion eigener Haltungen erleben; zugleich zeigt sich, dass nicht alle Teilnehmenden ihre Empathieentwicklung gleich stark wahrnehmen und manche angeben, bereits mit einer „sehr empathischen“ Haltung gestartet zu sein (vgl. Dettmann & Scholz, 2021, S. 63-64). Damit wird deutlich, dass die Wirkungen stark von Vorerfahrungen, Selbstkonzepten und Lerngelegenheiten abhängen.

Schön (2016) ordnet viele Beteiligungsformen mithilfe von Arnsteins „ladder of citizen participation“ (1969) ein und kommt zu dem Schluss, dass die meisten Aktivitäten im Bereich der Sozialen Arbeitsausbildung im Bereich „tokenism“ verbleiben, also eine symbolische Beteiligung mit begrenzter Entscheidungsmacht erfolgt (vgl. Schön, 2016, S. 23-25). Zwar berichten Studierende und Lehrende häufig von positiven Lerneffekten und erhöhter Sensibilisierung, aber der Einfluss auf Curriculumsentscheidungen, Prüfungen oder institutionelle Strukturen bleibt meist gering (vgl. Schön, 2016, S. 27-28). Zudem weist Schön darauf hin, dass User Involvement nicht pauschal als „selbstverständlich gut“ verstanden werden kann, da auch Spannungen sichtbar werden etwa zwischen top-down initiierten Beteiligungsformaten und emanzipatorischen Ansätzen aus Nutzer*innenbewegungen (vgl. Schön, 2016, S. 22-23).

Aus einer weiteren Perspektive wird außerdem deutlich, dass die Wirkungen auf Service User beziehungsweise Bildungsfachkräfte selbst im Sinne von Empowerment noch vergleichsweise wenig empirisch ausgeleuchtet sind. In der Literatur werden zwar positive Effekte wie ein gesteigertes Selbstwertgefühl, Anerkennung als respektierte Partner*innen im Lernprozess und der Erwerb von Kompetenzen beschrieben, die mehr Unabhängigkeit und Handlungssicherheit ermöglichen können (vgl. Dettmann & Scholz, 2021, S. 60). Gleichzeitig bleibt häufig offen, ob und wie sich solche Effekte langfristig auf strukturelle Veränderungen in Lehre und Praxis auswirken (vgl. Dettmann & Scholz, 2021, S. 60-61).

Adamson und Kolleg*innen (2024) knüpfen mit ihrem Scoping Review an diese Diskussion an und kartieren die internationale Forschung zu Service User Involvement in der Sozialarbeitsausbildung im Zeitraum 2010-2018. Sie analysieren 35 Studien aus unterschiedlichen Ländern und kommen zu dem Ergebnis, dass Service User in vielfältigen Rollen in die Lehre eingebunden werden – unter anderem als Co-Lehrende, in Panel-Diskussionen, in Rollenspielen mit Feedbackfunktion, in der Entwicklung von Lehrmaterialien oder im Rahmen von Auswahlverfahren und Curriculumentwicklung (vgl. Adamson et al., 2024, S. 375-376, 383-384). Besonders wirksam erscheinen nach dieser Übersicht jene Formate, in denen ein direkter, dialogischer Kontakt stattfindet, etwa wenn Service User in Rollenspielen Rückmeldung zu professionellem Verhalten geben oder ihre Perspektiven auf „gute“ Praxis mit den Lernenden diskutieren; hier berichten Studien von starken Einflüssen auf Einstellungen, Selbstreflexion und das Verständnis professioneller Rollen (vgl. Adamson et al., 2024, S. 383-384). Gleichzeitig zeigen Adamson et al. (2024), dass die meisten empirischen Arbeiten mit einfachen Prä-Post-Designs oder reinen Post-Erhebungen arbeiten und sich stark auf subjektive Einschätzungen der Beteiligten stützen, sodass Fragen nach Nachhaltigkeit, Transfer in die Praxis und strukturellen Veränderungen bisher nur unzureichend beantwortet sind (vgl. Adamson et al., 2024, S. 375-376, 384).

Die von Adamson et al. identifizierten Studien verweisen ähnlich wie Schön darauf, dass Nutzer*innenbeteiligung nicht per se emanzipatorisch wirkt, sondern stark von den jeweiligen Macht- und Beteiligungsstrukturen abhängt. Besonders dort, wo Service User Bildungsangebote lediglich „mitgestalten“, die Agenda und die Bewertungshoheit aber bei den Hochschulen verbleiben, besteht das Risiko, dass bestehende Ungleichheitsverhältnisse eher stabilisiert als hinterfragt werden (vgl. Adamson et al., 2024, S. 380-381; Schön, 2016, S. 29-30). Für die vorliegende Masterarbeit ist dieser Befund insofern relevant, als das Erleben der Lernenden immer in diesem Spannungsfeld zwischen einem subjektiv als bereichernd empfundenen

Kontakt und den strukturellen Rahmenbedingungen der Beteiligung von Menschen mit Beeinträchtigung zu verorten ist.

Neben den genannten Arbeiten tragen weitere Beiträge zur Klärung des Wirkprofils von Co-Referent*innen mit Beeinträchtigung bei. Owen (2020) zeigt in einer Fallstudie zur Einbindung von „Experts by Experience“ in die britische Sozialarbeitsausbildung, dass Studierende die Beteiligung von Service Usern dann als besonders bedeutsam erleben, wenn diese an der Planung und Durchführung von Seminaren beteiligt sind und nicht nur ihre „Lebensgeschichte“ erzählen, sondern auch aktiv Rückmeldungen zu professionellem Verhalten geben (vgl. Owen, 2020, S. 5-8). Zugleich verdeutlicht Owen, dass auch in diesen Kontexten Machtungleichgewichte bestehen bleiben und dass die Gefahr einer Instrumentalisierung von Service Usern besteht, wenn ihre Beteiligung nicht strukturell abgesichert und reflexiv begleitet wird (vgl. Owen, 2020, S. 9-11). In ähnlicher Weise argumentieren Dörner et al. (2023), dass Bildungsfachkräfte trotz unbefristeter Anstellung und umfangreicher Qualifizierung weiterhin im Spannungsfeld zwischen Empowerment und Reproduktion bestehender Hierarchien agieren, etwa wenn sie zugleich als „Stellvertretende“ für Menschen in Werkstätten für behinderte Menschen adressiert werden, aber biografisch bereits eine Distanz zu dieser Lebenslage gewonnen haben (vgl. Dörner et al., 2023, S. 569-571).

An diese deutschsprachige Forschung knüpft die jüngere Studie von Hoffmann, Krämer und Zimmermann (2025) an, die explizit die Effekte eines Kontaktseminars untersucht, in dem Menschen mit vorwiegend intellektuellen Beeinträchtigungen als Lehrende („lecturers“) auftreten. In einem Prä-Post-Follow-up-Design mit N = 356 Lehramtsstudierenden vergleichen die Autorinnen eine Interventionsgruppe, die an einer Seminarsitzung mit Menschen mit Behinderung als Lehrenden teilnimmt, mit einer Vergleichsgruppe im regulären Curriculum (vgl. Hoffmann et al., 2025, S. 2-3). Mittels Strukturgleichungsmodellierung zeigt sich, dass die Intervention kurzfristig zu signifikanten Verbesserungen von Einstellungen, modernen Vorurteilen und Selbstwirksamkeit führt, während sich langfristig auf der Ebene berichteter inklusiver Unterrichtspraxis keine Effekte nachweisen lassen (vgl. Hoffmann et al., 2025, S. 4-7, Tab. 2-3). Damit stützt die Studie zum einen die Annahme, dass interaktiver Kontakt mit Menschen mit Behinderung im Hochschulsetting ein wirksamer Ansatz zur Änderung inklusionsbezogener Überzeugungen sein kann, verweist aber gleichzeitig auch auf die Grenzen einmaliger Kontaktangebote im Hinblick auf die nachhaltige Veränderung von Handlungspraxis.

Theoretisch verorten Hoffmann et al. (2025) ihr Design explizit in der Intergruppen-Kontakttheorie nach Allport, wonach direkter Kontakt zwischen Mitgliedern unterschiedlicher Gruppen

Vorurteile reduzieren und Einstellungen verbessern kann. Die Autorinnen Hoffmann et al. argumentieren, dass insbesondere strukturierte und positiv verlaufende Kontakte, in denen Menschen mit Behinderung als gleichberechtigte Lehrende auftreten, die Relevanz von Selbstwirksamkeitserleben und den Abbau moderner, subtiler Vorurteile in der Lehrer*innenbildung unterstützen (vgl. Hoffmann et al., 2025, S. 2-4). Interessant ist, dass in ihrem Modell moderne Vorurteile zum ersten Messzeitpunkt langfristig positiv mit inklusiven Praktiken zusammenhängen, was auf komplexe und möglicherweise gegenläufige Zusammenhänge zwischen Einstellungen und Verhalten hinweist und die Notwendigkeit differenzierter weiterführender Forschung unterstreicht (vgl. Hoffmann et al., 2025, S. 6-7).

Zugleich verdeutlicht Owen, dass auch in diesen Kontexten Machtungleichgewichte bestehen bleiben und dass die Gefahr einer Instrumentalisierung von Service Usern besteht, wenn ihre Beteiligung nicht strukturell abgesichert und reflexiv begleitet wird (vgl. Owen, 2020, S. 9-11). In ähnlicher Weise argumentieren Dörrer et al. (2023), dass Bildungsfachkräfte trotz unbefristeter Anstellung und umfangreicher Qualifizierung weiterhin im Spannungsfeld zwischen Empowerment und Reproduktion bestehender Hierarchien agieren, etwa wenn sie zugleich als „Stellvertretende“ für Menschen in Werkstätten für behinderte Menschen adressiert werden, aber biografisch bereits eine Distanz zu dieser Lebenslage gewonnen haben (vgl. Dörrer et al., 2023, S. 569-571).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die bisherige Forschung drei zentrale Befundlinien zur Wirkung von Co-Referent*innen mit Beeinträchtigung in Bildungsangeboten herausarbeitet. Erstens zeigen Studien aus der SUI-Forschung sowie aus der inklusiven Lehrkräftebildung konsistente Hinweise auf kurzfristige positive Effekte auf Einstellungen, Vorurteile und Selbstwirksamkeit der Lernenden, wobei insbesondere interaktive Formate mit direktem, dialogischem Kontakt als wirkungsreich beschrieben werden (vgl. Schön, 2016, S. 28-30; Adamson et al., 2024, S. 383-384; Hoffmann et al., 2025, S. 4-7). Zweitens verweisen qualitative Analysen auf die subjektive Bedeutsamkeit dieser Angebote für die Lernenden, die die Begegnungen mit Bildungsfachkräften bzw. Service Usern als emotional eindrücklich, perspektivenerweiternd und für die Entwicklung sozialer und berufsbezogener Kompetenzen als relevant erleben, auch wenn diese Wirkungen quantitativ nur teilweise erfasst werden (vgl. Mechler, 2024, S. 66-69, 196-199; Owen, 2020, S. 5-8). Drittens machen sowohl Reviews als auch Einzelstudien deutlich, dass die Evidenz zu langfristigen Effekten auf berufliche Praxis und strukturelle Veränderungen bislang begrenzt ist und dass Fragen nach Partizipationsniveau, Machtverhältnissen und institutioneller Verankerung von Co-Referent*innen für das Verständnis des Erlebens der

Lernenden zentral sind (vgl. Schön, 2016, S. 29-30; Adamson et al., 2024, S. 380-381; Dörner et al., 2023, S. 570-571). Diese Forschungslage begründet die Relevanz der vorliegenden Arbeit, die die Erlebnisperspektive der Lernenden in unterschiedlichen Bildungsangeboten mit Co-Referent*innen systematisch rekonstruiert.

Genau hier setzt die vorliegende Untersuchung an: Sie fragt nicht nur danach, ob Beteiligung „gut“ ankommt, sondern rekonstruiert, wie Lernende den Einbezug von Co-Referent*innen tatsächlich deuten und welche Orientierungen sich in ihren Aussagen zeigen. Um diese Erlebnisperspektive in unterschiedlichen Bildungssettings (Heilerziehungspflegeausbildung und allgemeinbildende Schule) systematisch zu erfassen, wurden Gruppendiskussionen durchgeführt und mit der dokumentarischen Methode ausgewertet. Das methodische Vorgehen wird im folgenden Kapitel beschrieben.

4. Methodisches Vorgehen

4.1. Erhebungsmethode der Gruppendiskussion

Die Gruppendiskussion wurde als Erhebungsmethode gewählt, um die subjektiven Sichtweisen und Erfahrungen der Heilerziehungspflegeschüler*innen sowie Schüler*innen zu erfassen. Diese Methode erlaubt es, die Dynamik und die Interaktion innerhalb der Gruppe zu beobachten und dadurch tiefergehende Einsichten in kollektive Deutungsmuster zu gewinnen (vgl. Lamnek, 2010, S. 372).

Die Gruppendiskussion ist besonders geeignet, wenn es darum geht, gemeinsam erarbeitete Sichtweisen zu erheben und die soziale Konstruktion von Wirklichkeit zu verstehen. Durch die Interaktion der Teilnehmenden entstehen spontane Reaktionen und Reflexionen, die in Einzelinterviews häufig verborgen bleiben würden. Daher stellt die Gruppendiskussion eine geeignete Methode dar, um Erfahrungen im Rahmen des Projekts „Menschen mit Lernschwierigkeiten als Co-Referent*innen an Schulen für Sozialwesen“ zu erheben.

Allgemein findet die Gruppendiskussion als Methode der Datenerhebung neben wissenschaftlichen Bereichen auch Anwendung in der kommerziellen Meinungs- und Marktforschung (vgl. Lamnek, 2010, S. 372). Die Methode ist vielseitig und flexibel anwendbar hinsichtlich der Funktion, dem Zweck, der Thematik und der Erkenntnisabsichten (vgl. Lamnek, 2010, S. 377). Ziele der Gruppendiskussion nach Lamnek sind (1) die Betrachtung der Meinung und

Einstellung der Gruppe und der einzelnen Teilnehmer*innen, (2) die Feststellung einer öffentlichen Meinung wie auch (3) die Erforschung gruppenspezifischer Verhaltensmuster und kollektiver Orientierungsmuster sowie der diesen zugrunde liegenden Bewusstseinsstrukturen (vgl. Lamnek, 2010, S. 376 ff.). Die aufgezählten Aspekte der Gruppendiskussion sollen als alltagsähnliche Kommunikationssituation realitätsanaloge Bedingungen schaffen und somit die Einstellungen, Deutungs- und Handlungsmuster erfassen, indem die einzelnen Teilnehmer*innen sich gegenseitig dazu stimulieren, Äußerungen, Meinungen und Einstellungen zu kommunizieren, die in Einzelinterviews eventuell nicht thematisiert werden würden (vgl. Lamnek, 2010, S. 387 ff.). Die diskutierten Gruppeninhalte werden von den Teilnehmer*innen gemeinsam und arbeitsteilig erarbeitet, wenn, so Bonsack, ein „konjunktiver Erfahrungsraum“ besteht (Bonsack, 2013). Die sozial konstituierten Erfahrungsräume sind in ähnlichen Erfahrungen der Befragten zu erkennen, daher ist die Zusammensetzung der Gruppe von dem Forschenden zu reflektieren. Es ist vorteilhaft, wenn die einzelnen Teilnehmer*innen milieuspezifische Gemeinsamkeiten besitzen und während der Diskussion diese milieuspezifischen Erfahrungen gegenseitig austauschen können (vgl. Lamnek, 2010, S. 390 ff.).

4.2. Auswahl und Gewinnung von Teilnehmenden

In diesem Abschnitt wird dargestellt, wie die Auswahl und Gewinnung der Teilnehmenden für die Gruppendiskussionen erfolgten. Beschrieben werden die einzelnen Rekrutierungsschritte, die angesprochenen Einrichtungen sowie die Gründe, weshalb es teilweise nicht zur Teilnahme kam. Die Darstellung folgt dabei chronologisch dem tatsächlichen Verlauf der Kontaktaufnahme.

Ziel der Untersuchung war es, Lernende zu befragen, die bereits Erfahrungen mit dem Unterricht durch Co-Referent*innen gemacht hatten. Um geeignete Gruppen identifizieren zu können, wurde zunächst Kontakt zu Projektleitung aufgenommen, die im Projektkontext einen Überblick darüber hatte, an welchen Einrichtungen Co-Referent*innen eingesetzt wurden. Auf dieser Grundlage konnten potenzielle Bildungsorte ermittelt werden, an denen eine Teilnahme grundsätzlich möglich erschien.

Insgesamt wurden sechs Einrichtungen kontaktiert. Die Kontaktaufnahme erfolgte überwiegend per E-Mail, teilweise ergänzt durch telefonische Gespräche. In allen Anfragen wurde das Forschungsvorhaben vorgestellt, über Zielsetzung und Ablauf der Gruppendiskussion

informiert und um Unterstützung bei der Weiterleitung der Anfrage an mögliche Teilnehmende gebeten.

Zunächst wurde eine Hochschule angefragt. Dort richtete sich die Anfrage an Studierende der Heilpädagogik und der Inklusiven Pädagogik. Hierzu wurde per E-Mail Kontakt mit dem zuständigen Seminarleiter aufgenommen, der die Anfrage an die Studierenden weiterleitete. Trotz dieser Weitergabe meldete sich keine der angefragten Personen zurück, sodass an diesem Standort keine Teilnehmenden gewonnen werden konnten.

Im nächsten Schritt wurde ein Bildungszentrum für pädagogische Fachkräfte kontaktiert. Die Anfrage richtete sich an die Erzieher*innen. Auch hier stellte ich mich per E-Mail vor und erläuterte das Forschungsvorhaben. Trotz grundsätzlicher Offenheit seitens der Einrichtung konnten jedoch auch hier keine Teilnehmenden für eine Gruppendiskussion gewonnen werden.

Über die Projektleitung konnte anschließend ein telefonischer Kontakt zur Ausbildungsleitung einer Heilerziehungspflegeschule hergestellt werden. Die Ausbildungsleitung erklärte sich bereit, mein Vorhaben in einer Klasse vorzustellen. In diesem Rahmen fanden sich sechs Heilerziehungspflegeschüler*innen, die freiwillig an einer Gruppendiskussion teilnehmen wollten.

Da an dem entsprechenden Tag zusätzlich Heilerziehungspflegeschüler*innen eines anderen Standorts anwesend waren, ergab sich die Möglichkeit, mich auch dieser Gruppe persönlich vorzustellen. Im direkten Austausch konnten ebenfalls sechs Schüler*innen für eine weitere Gruppendiskussion gewonnen werden. Die Terminabsprachen erfolgten anschließend in enger Abstimmung mit der Ausbildungsleitung.

Für die Gruppendiskussion an einer allgemeinbildenden Schule wurde der Kontakt über die zuständige Seminarleitung hergestellt. Da es sich hierbei um minderjährige Schüler*innen handelte, wurde ein Elternbrief mit einer Einverständniserklärung erstellt. Sowohl der Elternbrief als auch die Zustimmungserklärungen sind im Anhang dokumentiert. Insgesamt erklärten sechs Schüler*innen sowie deren Erziehungsberechtigte ihre Zustimmung zur Teilnahme an der Gruppendiskussion.

Darüber hinaus wurde eine Berufsakademie kontaktiert. Die Anfrage richtete sich an Studierende der Ergotherapie und Physiotherapie. Die Seminarleitung wurde zweimal per E-Mail in einem Abstand von mehreren Monaten angeschrieben. In diesem Zeitraum meldeten sich jedoch lediglich zwei Studierende zurück, sodass auch hier keine Gruppendiskussion zustande kommen konnte.

Alle Gruppendiskussionen wurden in den jeweiligen Bildungseinrichtungen durchgeführt, an denen die Teilnehmenden ihren Lernalltag haben. Die Durchführung vor Ort wurde bewusst gewählt, um den Teilnehmenden eine vertraute Umgebung zu bieten und mögliche Hemmschwellen gering zu halten.

Zusammenfassend zeigt sich, dass die Gewinnung von Teilnehmenden mit unterschiedlichen Herausforderungen verbunden war. Während an mehreren Einrichtungen trotz Kontaktaufnahme keine Gruppen zustande kamen, konnten über eine persönliche Vorstellung, telefonische Abstimmungen und bestehende schulische Strukturen letztlich drei Gruppendiskussionen erfolgreich realisiert werden. Die Auswahl der Teilnehmenden erfolgte dabei freiwillig und unabhängig von Alter, Geschlecht oder schulischer Leistung. Entscheidend war allein die Bereitschaft zur Teilnahme sowie das Vorliegen eigener Erfahrungen mit dem Unterricht durch Co-Referent*innen.

4.3. Entwicklung der Stimuli für die Gruppendiskussion

Die Entwicklung der Stimuli für die Gruppendiskussionen erfolgte nicht erst im Rahmen der vorliegenden Masterarbeit, sondern knüpft an Erfahrungen aus einem früheren studentischen Forschungsprojekt an. Im Wintersemester 2024/2025 nahm ich im Rahmen des Forschungspraxisseminars an der Universität Siegen an dem Seminar „Menschen mit Lernschwierigkeiten als Co-Referent*innen in der Ausbildung für soziale Berufe“ teil. In diesem Zusammenhang wurde bereits eine erste qualitative Forschungsarbeit mit Heilerziehungspflegeschüler*innen durchgeführt.

Im Mittelpunkt dieser früheren Untersuchung stand die Frage, wie Heilerziehungspflegeschüler*innen den Einbezug von Menschen mit Beeinträchtigung als Co-Referent*innen im Unterricht erleben. Zur Beantwortung dieser Frage wurde eine Gruppendiskussion durchgeführt, für die erste Diskussionsimpulse gemeinsam mit den Co-Referent*innen entwickelt wurden. Diese Zusammenarbeit sowie die aus diesen gewonnenen Erkenntnissen bildeten eine wichtige Grundlage für die Konzeption der Stimuli in der vorliegenden Masterarbeit.

Bereits in dieser ersten Forschungsphase zeigte sich, dass insbesondere zugespitzte, kontrastierende Aussagen einen guten Zugang zur Diskussion ermöglichten. Solche Formulierungen führten dazu, dass die Teilnehmenden ihre eigenen Positionen deutlicher formulierten, aufeinander Bezug nahmen und unterschiedliche Sichtweisen sichtbar wurden. Besonders Impulse,

die bewusst gegensätzliche Perspektiven gegenüberstellten, erwiesen sich dabei als sehr diskussionsanregend.

Ein zentraler Einstiegsimpuls bestand aus zwei gegensätzlichen Aussagen, die gemeinsam auf einem Blatt vorgelegt wurden:

„Co-Referent*innen sind die besseren Lehrkräfte.“

„Ohne die Co-Referent*innen können wir die gleichen Inhalte schneller und besser lernen.“

Die beiden Aussagen wurden bewusst als Gegenüberstellung eingesetzt und nicht als voneinander getrennte Impulse verstanden. Ziel war es nicht, eine richtige oder falsche Meinung zu erhalten, sondern ein Spannungsfeld zu eröffnen, in dem unterschiedliche Vorstellungen von guter Lehre, Professionalität und Lernen sichtbar werden konnten. Bereits in der ersten Gruppendiskussion zeigte sich, dass diese beiden Aussagen starke Reaktionen auslösten und intensive Aushandlungsprozesse innerhalb der Gruppe anregten.

Auf Grundlage dieser Erfahrungen wurden die Stimuli für die vorliegende Masterarbeit weiterentwickelt. Ziel war es, die Wahrnehmungen der Teilnehmenden differenzierter erfassen zu können und dabei sowohl fachliche als auch persönliche Deutungen stärker in den Blick zu nehmen. Die bereits erprobten Impulse wurden dabei nicht ersetzt, sondern gezielt ergänzt und weitergeführt.

Für alle drei Gruppendiskussionen dieser Untersuchung wurde derselbe Satz an Stimuli verwendet. Dadurch sollte sichergestellt werden, dass die Diskussionen miteinander vergleichbar sind und Unterschiede in den Aussagen nicht auf unterschiedliche Impulse zurückzuführen sind.

Insgesamt kamen vier Impulse zum Einsatz, wobei zwei davon jeweils als kontrastive Gegenüberstellungen angelegt waren:

Impuls 1 (kontrastiver Einstiegsimpuls):

„Co-Referent*innen sind die besseren Lehrkräfte“.

„Ohne die Co-Referent*innen können wir die gleichen Inhalte schneller und besser lernen.“

Impuls 2 (kontrastiver Impuls):

„Co-Referent*innen sollten vor allem aus ihrer persönlichen Erfahrung berichten, genau darin liegt ihre Stärke.“

„Co-Referent*innen sollten genauso Theorie vermitteln wie andere Lehrkräfte, nur dann ist der Unterricht vollständig.“

Impuls 3:

„Wie verändert sich der Unterricht, wenn Menschen mit Lernschwierigkeiten plötzlich in der Rolle der Lehrkraft stehen?“

Impuls 4:

„Was bringt euch der Unterricht mit Co-Referent*innen persönlich, fachlich oder für euren späteren Beruf?“

Die Auswahl und Reihenfolge der Stimuli orientierte sich an methodischen Empfehlungen zur Durchführung qualitativer Gruppendiskussionen nach Lamnek (vgl. Lamnek, 2010, S. 399 ff.). Demnach sollte der Einstieg möglichst offen, verständlich und lebensnah gestaltet sein, um den Teilnehmenden einen niedrigschwelligen Zugang zum Gespräch zu ermöglichen.

Der erste Impuls erfüllte diese Funktion, da er durch seine zugespitzte Formulierung zu einer Stellungnahme anregte, ohne fachlich richtige oder falsche Antworten vorzugeben. Die Teilnehmenden konnten sich frei positionieren, eigene Erfahrungen einbringen und aufeinander reagieren. Dadurch entstand früh eine lebendige Diskussion.

Der zweite Impuls griff ein zentrales Spannungsfeld des Projekts auf: das Verhältnis von Erfahrungswissen und theoretischem Fachwissen. Durch die Gegenüberstellung der beiden Aussagen konnten implizite Vorstellungen darüber sichtbar gemacht werden, welches Wissen im Ausbildungskontext als legitim, ausreichend oder besonders wertvoll angesehen wird und welche Rolle Menschen mit Lernschwierigkeiten im Unterricht einnehmen dürfen.

Mit dem dritten Impuls wurde der Blick gezielt auf Veränderungen von Unterricht und Rollenbildern gelenkt. Die Teilnehmenden wurden dazu angeregt zu reflektieren, wie sich Unterricht, Kommunikation und Machtverhältnisse verändern, wenn Menschen mit Lernschwierigkeiten nicht ausschließlich als Lernende auftreten, sondern als Lehrende Verantwortung übernehmen.

Der vierte Impuls bildete den offenen Abschluss der Gruppendiskussion. Er ermöglichte es den Teilnehmenden, persönliche Lernprozesse, fachliche Erkenntnisse sowie mögliche Auswirkungen auf ihr späteres berufliches Handeln zu thematisieren. Gleichzeitig stellte dieser Impuls einen direkten Bezug zur eigenen Professionalisierung her, was für die anschließende Auswertung im Rahmen der dokumentarischen Methode von besonderer Bedeutung war.

Die Stimuli wurden bewusst offen formuliert und nicht als starre Leitfragen verstanden. Sie dienten vielmehr als Gesprächsanlässe, die den Diskussionsverlauf strukturierten, ohne ihn inhaltlich zu steuern. Ziel war es, den Teilnehmenden ausreichend Raum für eigene Schwerpunktsetzungen, gegenseitige Bezugnahmen und spontane Aushandlungsprozesse zu lassen.

4.4. Zusammensetzung der Gruppen

Die Zusammensetzung der Gruppe hat bei einer Gruppendiskussion einen erheblichen Einfluss auf die Ergebnisse und damit auf die Qualität der erhobenen Daten. Sowohl homogene als heterogene Gruppen bieten spezifische Vor- und Nachteile, die im Folgenden dargelegt werden.

Homogene Gruppen bestehen aus Personen, die ein bestimmtes gemeinsames Merkmal oder eine gemeinsame Eigenschaft aufweisen. Diese Gruppen werden häufig gezielt zusammengestellt, um spezifische Fragestellungen zu bearbeiten oder sich auf eine klar definierte Zielgruppe zu konzentrieren. Der Vorteil homogener Gruppen liegt in ihrer Einheitlichkeit, da mit gemeinsamen Erfahrungen und Perspektiven eine fokussierte Diskussion geführt werden kann. Allerdings besteht dabei das Risiko, dass die Ergebnisse weniger vielseitig ausfallen, da mögliche alternative Sichtweisen fehlen könnten. Die künstliche Herstellung solcher Gruppen kann zudem dazu führen, dass relevante soziale Dynamiken nicht berücksichtigt werden. Heterogene Gruppen hingegen spiegeln oft ein natürliches Gruppengefüge wider. Sie können ganz unterschiedliche Perspektiven und Meinungen hervorbringen, was den Erkenntnisgewinn fördern kann. Dennoch birgt diese Vielfalt auch die Gefahr von Autoritätsgefällen und Anpassungsverhalten, bei denen sich manche Teilnehmende zurücknehmen oder schweigen (vgl. Lamnek, 2010, S. 395). Solche Effekte können die Ergebnisse verfälschen oder einschränken.

In der vorliegenden Untersuchung wurden insgesamt zwei homogene sowie eine heterogene Gruppendiskussion durchgeführt. Die Auswahl der Gruppen orientierte sich an der Unterscheidung zwischen homogenen und heterogenen Gruppendiskussionen nach Lamnek, da die

Gruppenzusammensetzung einen wichtigen Einfluss auf den Verlauf und die Ergebnisse der Diskussionen hat.

Die beiden homogenen Gruppendiskussionen wurden mit Heilerziehungspflegeschüler*innen durchgeführt. Alle Teilnehmenden befanden sich im gleichen Ausbildungsgang und im selben Ausbildungsjahr. Damit teilten sie zentrale gemeinsame Merkmale, wie vergleichbare Ausbildungsinhalte und ähnliche schulische Rahmenbedingungen. Die Gruppen unterschieden sich lediglich im Ausbildungsort: Eine Gruppendiskussion fand mit Heilerziehungspflegeschüler*innen des Standorts A statt, die zweite mit Heilerziehungspflegeschüler*innen des Standorts B. Die Gruppendiskussionen wurden getrennt voneinander durchgeführt.

Die heterogene Gruppendiskussion wurde mit Schüler*innen einer allgemeinbildenden Schule durchgeführt. Diese Gruppe setzte sich aus Lernenden unterschiedlicher Klassenstufen zusammen und war damit jahrgangsgemischt. Die Teilnehmenden unterschieden sich sowohl hinsichtlich ihres Alters als auch aufgrund ihrer schulischen und biografischen Voraussetzungen. Gemeinsam war ihnen, dass sie im schulischen Kontext Unterrichtseinheiten mit Co-Referent*innen erlebt hatten.

Durch die Kombination aus homogenen Gruppendiskussionen im Bereich der Heilerziehungspflege und einer heterogenen Gruppendiskussion im allgemeinbildenden schulischen Kontext konnten unterschiedliche Erfahrungsräume berücksichtigt werden. Auf diese Weise wird es möglich, sowohl gemeinsame Orientierungsmuster innerhalb vergleichbarer Ausbildungskontexte als auch Unterschiede zwischen verschiedenen Bildungssettings sichtbar zu machen. Diese Gegenüberstellung bildet eine wichtige Grundlage für die dokumentarische Analyse.

4.5. Durchführung und Dokumentation der Gruppendiskussionen

Die Gruppendiskussionen wurden im Zeitraum der Datenerhebung an den jeweiligen Ausbildungsorten der teilnehmenden Schüler*innen durchgeführt. Alle Diskussionen fanden vor Ort in den Einrichtungen statt, in denen die Schüler*innen regelmäßig lernen. Diese Entscheidung wurde bewusst getroffen, um eine vertraute Umgebung zu schaffen und eine möglichst entspannte Gesprächsatmosphäre zu ermöglichen.

Die Diskussion im Standort A (Heilerziehungspflegeschule) hatte eine Dauer von etwa 1 Stunde und 27 Minuten. Die Gruppendiskussion im Standort B (Heilerziehungspflegeschule) dauerte

circa 1 Stunde und 7 Minuten. Die Diskussion im Standort C (allgemeinbildende Schule) umfasste eine Gesprächsdauer von etwa 50 Minuten.

Vor Beginn jeder Gruppendiskussion wurden die Teilnehmenden ausführlich über die Zielsetzung, den Ablauf und die Rahmenbedingungen der Untersuchung informiert. Dabei wurde insbesondere auf die freiwillige Teilnahme, die Möglichkeit eines jederzeitigen Abbruchs sowie auf den vertraulichen Umgang mit den erhobenen Daten hingewiesen. Alle Teilnehmenden gaben ihr schriftliches Einverständnis zur Audioaufzeichnung sowie zur anonymisierten Auswertung des Materials. Die entsprechenden Einverständniserklärungen sind im Anhang der Arbeit dokumentiert.

Die Moderation der Gruppendiskussionen orientierte sich an den zuvor entwickelten Stimuli. Diese dienten als Gesprächsanlässe, ohne den Diskussionsverlauf inhaltlich zu steuern. Ziel war es, einen offenen Austausch zu ermöglichen, in dem die Teilnehmenden ihre Erfahrungen, Einschätzungen und Meinungen frei äußern konnten. Die Rolle der Moderatorin beschränkte sich dabei auf die Einführung der Impulse sowie auf unterstützende Nachfragen, sofern dies für den Gesprächsfluss erforderlich war.

Alle Gruppendiskussionen wurden vollständig digital aufgezeichnet. Im Anschluss erfolgte eine wörtliche Transkription der Audioaufnahmen. Die Transkripte bildeten die Grundlage für die anschließende Auswertung nach der dokumentarischen Methode.

Zum Schutz der Teilnehmenden wurden sämtliche personenbezogenen Daten anonymisiert. Namen, Orte sowie weitere identifizierende Angaben wurden aus dem Material entfernt oder verfremdet. Die Audioaufnahmen wurden ausschließlich für Forschungszwecke verwendet und nach Abschluss der Transkription sicher gespeichert.

4.6. Die dokumentarische Methode als Auswertungsinstrument

Die vorliegende Forschungsarbeit nutzt die dokumentarische Methode nach Bohnsack (2013), da diese einen wertvollen Zugang zu den subjektiven Sichtweisen der Beteiligten bietet. Die dokumentarische Methode ermöglicht es, sowohl explizit formulierte Inhalte als auch implizite Orientierungen und Handlungsmuster zu analysieren. Ziel ist es, die sozialen Deutungsmuster und kollektiven Orientierungen der Teilnehmenden nachvollziehbar zu machen.

Die dokumentarische Methode gliedert sich in zwei zentrale Phasen:

1. Formulierende Interpretation: Diese Phase dient der inhaltlichen Erschließung der Daten. Sie beantwortet die Frage: „Was wird thematisiert?“ Die Inhalte werden strukturiert und thematisch gebündelt, um zentrale Aussagen und Themen herauszuarbeiten.
2. Reflektierende Interpretation: Hierbei liegt der Fokus auf dem „Wie“ der Äußerungen. Es wird untersucht, wie die gesellschaftliche Realität von den Beteiligten konstruiert und interpretiert wird. Diese Phase ermöglicht die Analyse von Orientierungsrahmen und sozialen Praktiken (vgl. Bohnsack et al., 2013).

Die Methode ist besonders geeignet, um die Perspektiven der Lernenden auf die Co-Referent*innen differenziert zu erfassen und dabei sowohl individuelle als auch kollektive Einstellungen zu erkennen. Sie bietet den Vorteil, dass die Aussagen der Teilnehmenden im Kontext ihrer sozialen Praxis verstanden werden können.

Nach der Erhebung und der Transkription des empirischen Materials erfolgte die Auswertung mit Hilfe der dokumentarischen Methode nach Bohnsack.

Die dokumentarische Methode als Auswertungsstrategie der vorliegenden Forschungsarbeit findet in unterschiedlichen Bereichen der Forschung (Jugend- und Genderforschung, Organisationskulturforschung, Mediennutzungsanalyse, Bildinterpretation etc.) Anwendung. Sie entstammt den soziologischen Traditionen der Wissenssoziologie nach Mannheim und der Ethnomethodologie und verbindet diese im Analyseverfahren (vgl. Bohnsack et al., 2006, S. 40 ff.). Die dokumentarische Methode kombiniert in ihrem Analyseverfahren die Frage nach dem „Was ist die gesellschaftliche Realität in der Perspektive des Befragten?“ mit der Frage „Wie wird die gesellschaftliche Realität hergestellt?“, also der Frage nach dem zugrunde liegenden Habitus der Praxis und der sozialen Handlungen (vgl. Bohnsack et al., 2013, S. 13 ff.). Somit wird dem*r Forscher*in mit Hilfe des dokumentarischen Analyseverfahrens zum einen der Zugang zu theoretisch-reflexivem Wissen (die Frage nach dem Was?) und zum anderen der Zugang zu handlungsleitend-atheoretischem Wissen (die Frage nach dem Wie?), also der Handlungspraxis des erhobenen Materials ermöglicht. Durch die Rekonstruktion der Handlungspraxis kann habitualisiertes Orientierungswissen erlangt werden, das den subjektiven Sinn der Handlungen unabhängig strukturiert und dabei die Basis des empirisch erhobenen Materials nicht verlässt (vgl. Bohnsack et al., 2013, S. 9 ff.). Das Ziel der dokumentarischen Methode ist es nicht, das bekannte (Regel-)Wissen anzuwenden, sondern das unhinterfragte handlungsleitend-atheoretische (Regel-)Wissen zu überprüfen und zu erläutern (vgl. Bohnsack et al., 2013, S. 12). Weiterhin unterscheidet Bohnsack zwischen kommunikativem Wissen und konjunktivem Wissen. Das kommunikative Wissen beinhaltet öffentliche und gesellschaftliche

Bedeutungen und gibt keine Auskunft über milieuspezifische Erfahrungen und Bedeutungen, somit wäre es der Frage nach dem „Was?“ zuzuordnen. Das konjunktive Wissen hingegen beinhaltet milieuspezifische Bedeutung und Erfahrungswissen, die von allgemeinem Forschungsinteresse sind, und das somit der Frage nach dem „Wie?“ zuzuordnen ist.

In Bezug auf das Analyseverfahren der dokumentarischen Methode lassen sich aufbauend auf der zuvor formulierten Unterscheidung des kommunikativen und des konjunktiven Wissens nach Bohnsack zwei klare und abgrenzbare Analyseschritte ableiten, die formulierende Interpretation und die reflektierende Interpretation (vgl. Bohnsack et al., 2013, S. 15). Die formulierende Interpretation fasst die thematisierten und ausgesprochenen Inhalte in Form von Überschriften zusammen und strukturiert das erhobene Material; also: „Was wird thematisiert?“ Die reflektierende Interpretation untersucht hingegen den Rahmen, in dem die gesprochenen Inhalte thematisiert werden; also: „Wie wird das gesprochene Thema formuliert und in welchem Rahmen wird es genutzt?“ Dieser zuvor erwähnte Rahmen meint den Orientierungsrahmen (auch als Habitus bekannt) und dieser ist gleichzeitig von zentraler Bedeutung für die Auswertungsstrategie. Jedoch ist der Orientierungsrahmen nur im Vergleich mit weiteren Fällen zu erarbeiten, d. h., es werden weitere Fälle benötigt, um einen Orientierungsrahmen herauskristallisieren und empirisch überprüfbare Aussagen formulieren zu können. Die Erarbeitung des Orientierungsrahmens, indem die Fälle verglichen werden, beschreibt den weiteren Analyseschritt der dokumentarischen Interpretation, die komparative Analyse (vgl. Bohnsack et al., 2013, S. 15 ff.). Die komparative Analyse dient als Analyseschritt der mehrdimensionalen Typenbildung, indem das empirische Material nicht nur auf Gemeinsamkeiten hin untersucht, sondern auch auf Differenzen hin betrachtet wird. Die Dimensionen wie Geschlecht, Generation, Migrationshintergrund etc. werden ebenfalls bei der Rekonstruktion von Orientierungsrahmen bzw. Orientierungstypen berücksichtigt, um beispielsweise (geschlechts- oder generations-)typische Ursachen für eine Orientierung auszuschließen oder zu identifizieren (vgl. Bohnsack et al., 2013, S. 17; Nohl, 2006, S. 101).

5. Auswertung der Gruppendiskussionen

Im folgenden Textverlauf werden die drei durchgeführten Gruppendiskussionen ausgewertet. Zunächst erfolgt eine getrennte Betrachtung der einzelnen Gruppendiskussionen. Dabei werden die jeweils zentralen Themen, Argumentationslinien und inhaltlichen Schwerpunktsetzungen herausgearbeitet.

In einem weiteren Schritt werden die Ergebnisse der einzelnen Auswertungen zusammengeführt und im Hinblick auf die Forschungsfrage interpretiert. Ziel ist es, gemeinsame Orientierungen, Unterschiede sowie wiederkehrende Deutungsmuster sichtbar zu machen und diese im Kontext des Einbezugs von Menschen mit Beeinträchtigung als Co-Referent*innen zu reflektieren.

5.1. Auswertung der einzelnen Gruppendiskussion 1 nach Kriterien

Formulierende Interpretation der Gruppendiskussion am Standort A (Heilerziehungspflegeschule)

Zu Beginn der Gruppendiskussion stellt die Moderatorin die beiden Impulsaussagen vor: „Co-Referent*innen sind die besseren Lehrkräfte“ sowie „Ohne die Co-Referent*innen können wir die gleichen Inhalte besser und schneller lernen“ (siehe Anhang 00:00:14-00:00:17).

Unmittelbar danach beginnt die inhaltliche Auseinandersetzung mit diesen Aussagen. Bereits an den ersten Wortmeldungen wird deutlich, dass die Teilnehmenden beide Sätze in dieser zugespitzten Form ablehnen. Ein*e Teilnehmer*in äußert früh, dass „beides nicht richtig“ sei (siehe Anhang 00:00:24-00:00:27). Sie*er betont, dass Co-Referent*innen aus ihrer Sicht keine „besseren Lehrkräfte“ seien, sondern vielmehr „andere Lehrkräfte“ (siehe Anhang 00:00:34-00:00:38).

Zur Verdeutlichung nutzt sie*er einen Vergleich aus dem schulischen Kontext und erklärt, dass unterschiedliche Fachkräfte unterschiedliche Perspektiven einbringen. Sie*er erklärt, dass sie im Pflegeunterricht keine Kunstlehrerin einsetzen würde (siehe Anhang 00:00:48-00:00:51). Gleichzeitig macht sie deutlich, dass sie die Anwesenheit der Co-Referent*innen dennoch als sinnvoll empfindet, da diese „aus einer ganz anderen Perspektive erzählen können“ (siehe Anhang 00:00:45-00:00:48).

Bereits im Einstieg zeigt sich somit, dass die Diskussion nicht auf eine einfache Zustimmung oder Ablehnung der Impulse hinausläuft, sondern von Beginn an differenziert geführt wird. Ein zentrales Thema der Diskussion ist das Erfahrungswissen der Co-Referent*innen. Mehrere Teilnehmende betonen, dass deren besondere Stärke darin liegt, Inhalte aus einer anderen Lebensperspektive zu vermitteln.

Ein*e Teilnehmer*in erläutert, dass es im Unterricht generell hilfreich sei, Menschen einzubeziehen, die Erfahrungen gemacht haben, „die andere vielleicht nicht gemacht haben“ (siehe Anhang 00:00:58-00:01:04). Dadurch entstehe ein Perspektivenwechsel, der für das Lernen bedeutsam sei (siehe Anhang 00:01:04-00:01:08). Dabei wird betont, dass sich diese Perspektive nicht ausschließlich auf die Behinderung bezieht. Er*sie stellt klar, dass sie diesen Perspektivenwechsel nicht primär „auf deren Behinderung beziehen“ würde, sondern auf die jeweilige Lebenserfahrung (siehe Anhang 00:01:08-00:01:14). Die Co-Referent*innen hätten Erfahrungen gemacht, „die wir jetzt nicht machen können“ (siehe Anhang 00:01:14). Andere Teilnehmende greifen diesen Gedanken auf und ergänzen, dass Menschen ohne Behinderung bestimmte Inhalte aus dem Unterricht gar nicht aus eigener Erfahrung vermitteln könnten (siehe Anhang 00:02:10). Dabei wird betont, dass es nicht um „besser oder schlechter“ gehe, sondern um eine „ganz andere Blickrichtung“ (siehe Anhang 00:02:18-00:02:24). In diesem Zusammenhang werden Co-Referent*innen als Expert*innen für ihre eigene Lebenswelt beschrieben (siehe Anhang 00:02:24-00:02:28).

Im weiteren Verlauf der Diskussion wird ausführlich darüber gesprochen, welche Rolle Behinderung selbst für das Lernen spielt.

Ein*e Teilnehmer*in betont, dass Lehrkompetenz nicht davon abhängen, ob jemand behindert sei oder nicht. Es gebe Menschen, die guten Unterricht machen, und andere, die das nicht könnten, unabhängig von Behinderung (siehe Anhang 00:01:20-00:01:35). Sie*er führt aus, dass Erfahrungen sehr unterschiedlich seien und stark von der einzelnen Person abhängen (siehe Anhang 00:02:44-00:02:49).

Demgegenüber bringt ein*e andere*r Teilnehmer*in eine abweichende Perspektive ein. Sie*er betont, dass Behinderung durchaus eine Rolle spiele, da Menschen mit Behinderung „in einer anderen Lebenswelt“ leben (siehe Anhang 00:03:23-00:03:33). Sie*er verweist darauf, dass im Unterricht deutlich geworden sei, wie zentral Themen wie Selbstbestimmung und Entscheidungsfreiheit für die Co-Referent*innen seien (siehe Anhang 00:03:45-00:03:51). Im Vergleich dazu werde in der eigenen Klasse oft gar nicht darüber nachgedacht, ob bestimmte

Wahlmöglichkeiten bestehen (v00:03:57). Gleichzeitig reflektiert sie*er kritisch das wiederkehrende Denken in „wir und die“ (siehe Anhang 00:03:33-00:03:42), macht dabei aber deutlich, dass Behinderung dennoch nicht ausgeblendet werden könne (siehe Anhang 00:04:03-00:04:11).

Damit entsteht innerhalb der Gruppe eine Spannung zwischen der Betonung individueller Erfahrungen und der Anerkennung struktureller Unterschiede.

Ein weiterer Themenkomplex betrifft die Frage, inwieweit Menschen ohne Behinderung die Lebensrealität von Menschen mit Behinderung nachvollziehen können.

Ein*e Teilnehmer*in erinnert an praktische Übungen aus dem Unterricht, bei denen Behinderung simuliert wurde, etwa durch Rollstuhl- oder Sinneseinschränkungsübungen (siehe Anhang 00:05:02-00:05:15). Diese Erfahrungen werden als eindrücklich beschrieben.

Gleichzeitig wird diese Form des Lernens kritisch eingeordnet. Ein*e Teilnehmer*in berichtet von einem Gespräch mit einer Mutter im Rollstuhl, die betont habe, dass solche Experimente zwar sinnvoll seien, aber nicht dazu führen dürften, zu glauben, man könne sich wirklich vollständig in eine behinderte Person hineinversetzen (siehe Anhang 00:05:17-00:05:33). Daraus leitet sie ab, dass man zwar eigene Eindrücke gewinnt, jedoch nicht die tatsächliche Lebensrealität nachvollziehen könne (siehe Anhang 00:05:38-00:05:47). Diese Überlegungen werden von anderen Teilnehmenden aufgegriffen und durch Beispiele aus anderen Bereichen ergänzt, etwa aus der Suchthilfe oder aus rassismuskritischen Kontexten (siehe Anhang 00:08:50-00:09:50). Dabei wird wiederholt darauf verwiesen, dass eigene Betroffenheit eine besondere Qualität von Erfahrung mit sich bringt.

Im weiteren Verlauf der Diskussion setzen sich die Teilnehmenden erneut mit den beiden Ausgangsimpulsen auseinander. Mehrfach wird betont, dass beide Aussagen zu pauschal formuliert seien und deshalb nicht zutreffen (siehe Anhang 00:11:31).

Ein*e Teilnehmer*in formuliert grundsätzlich, dass „Sachen, die so generell sind, meistens nicht wahr sind“, da es immer unterschiedliche Situationen gebe (siehe Anhang 00:11:58-00:12:00). In der Folge versuchen die Teilnehmenden, alternative Formulierungen zu entwickeln. Vorgeschlagen wird unter anderem, dass Co-Referent*innen „bestimmte Inhalte besser vermitteln“ oder „authentischer rüberkommen“ (siehe Anhang 00:12:11). Ergänzend wird hervorgehoben, dass ihre Erfahrungen „aus erster Hand“ stammen (siehe Anhang 00:12:28).

Mehrere Teilnehmende betonen, dass es sinnvoller sei, von themenspezifischer Expertise zu sprechen, anstatt von genereller Überlegenheit. Co-Referent*innen werden als Expert*innen für bestimmte Themen beschrieben, während Lehrkräfte ohne Behinderung andere fachliche Kompetenzen einbringen (siehe Anhang 00:12:37-00:12:57).

Ein weiterer thematischer Schwerpunkt liegt auf der Unterscheidung zwischen theoretischem Wissen und praktischer Erfahrung.

Einige Teilnehmende betonen, dass wissenschaftliche und faktische Inhalte weiterhin vor allem durch ausgebildete Lehrkräfte vermittelt werden sollten (siehe Anhang 00:13:17-00:13:25). Gleichzeitig wird der Unterricht als besonders lernwirksam beschrieben, wenn unterschiedliche Perspektiven zusammenkommen, etwa die Sicht einer pflegenden Fachkraft und die Perspektive einer Person mit Behinderung (siehe Anhang 00:13:58-00:14:15).

Gleichzeitig kommen in der Diskussion auch kritische Aspekte zur Sprache. Ein*e Teilnehmer*in äußert die Sorge, dass bei einer häufigen Einbindung von Co-Referent*innen möglicherweise nicht alle Lehrplaninhalte behandelt werden könnten (00:14:58-00:15:31). In diesem Zusammenhang wird thematisiert, dass der Einsatz von Co-Referent*innen auch Fragen nach Zeit, Umfang und organisatorischer Umsetzbarkeit aufwirft.

Im letzten Teil der Diskussion wird der Unterricht mit Co-Referent*innen zunehmend auf die eigene berufliche Praxis bezogen.

Ausgangspunkt ist ein Satz eines*r Co-Referent*in zum Thema Wohnen und Tagesstruktur (00:17:39). Er habe gesagt, dass Strukturen notwendig seien, „damit es ja auch für die passt“, wobei mit „die“ die Betreuer*innen gemeint waren (siehe Anhang 00:17:58-00:18:09). Ein*e Teilnehmer*in beschreibt, dass sie dieser Satz „so vor den Kopf geschlagen“ habe und ihr dadurch besonders bewusst geworden sei, „wie abhängig“ Menschen mit Behinderung von solchen Strukturen sind (siehe Anhang 00:18:09-00:18:23).

Im weiteren Gespräch sprechen mehrere Teilnehmer*innen darüber, dass Strukturen im Alltag zwar notwendig sind, gleichzeitig, aber auch stark einschränkend wirken können. Ein*e Teilnehmer*in betont, dass es grundsätzlich darum gehen müsse, Strukturen „an die Menschen anzupassen, die da sind“, was in der Praxis jedoch häufig nicht umgesetzt werde (siehe Anhang

00:18:51-00:19:16). Im weiteren Gespräch werden zahlreiche Beispiele aus Wohngruppen, Kitas und Pflegeeinrichtungen eingebracht, etwa zu Essenszeiten, Schlafgewohnheiten oder Telefonzeiten (siehe Anhang 00:19:23-00:23:54). Die*der Teilnehmende beschreibt, dass viele dieser Strukturen selten hinterfragt werden und häufig mit „das war schon immer so“ begründet seien (siehe Anhang 00:24:54).

Es wird betont, dass der Unterricht mit Co-Referent*innen dazu beigetragen habe, diese Strukturen bewusster wahrzunehmen und eigene Handlungsspielräume zu reflektieren (siehe Anhang 00:16:38-00:17:17; 00:22:20).

Die Moderatorin bringt zwei weitere Impulse in die Diskussion ein: „Co-Referent*innen sollten vor allem aus ihrer persönlichen Erfahrung berichten – genau darin liegt ihre Stärke“ und „Co-Referent*innen sollten genauso Theorie vermitteln wie andere Lehrkräfte, nur dann ist der Unterricht vollständig“ (siehe Anhang 00:25:23-00:25:29). Direkt danach wird deutlich, dass die Gruppe beide Aussagen als sehr allgemein und in dieser Form als zu zugespitzt empfindet.

Ein*e Teilnehmer*in sagt zwar, dass persönliche Erfahrungsberichte „cool“ sein können, macht aber gleichzeitig deutlich, dass gute Unterrichtsmethoden nicht zwingend an eigene Betroffenheit gebunden sind. Als Beispiel wird das „Schnur-Experiment“ genannt (siehe Anhang 00:25:46-00:26:04). Ein*e andere*r Teilnehmer*in stößt sich besonders an der Formulierung „nur dann ist der Unterricht vollständig“. Dagegen wird argumentiert, dass Unterricht auch ohne Co-Referent*innen „vollständig“ sein könne, wenn Fachlehrkräfte die Inhalte gut vermitteln (siehe Anhang 00:26:12-00:26:44). Wiederum eine weitere Person greift das auf und sagt: „Ich finde, das ist alles unvollständig“ (siehe Anhang 00:26:54). Damit wird die Diskussion an dieser Stelle weg von einem Entweder/Oder hin zu der Frage verschoben, was Unterricht „rund“ macht und welche Perspektiven dafür zusammenkommen müssen (siehe Anhang 00:26:54-00:27:12).

Im Anschluss sprechen die Teilnehmer*innen noch einmal konkreter über die Unterrichtsgestaltung. Es wird beschrieben, dass die Co-Referent*innen in vielen Punkten „genau so“ unterrichtet hätten wie andere Lehrkräfte, unter anderem mit Statistiken, Spielen, Zitaten und klaren Begriffen (siehe Anhang 00:28:41-00:29:19; 00:29:24-00:29:26). Gleichzeitig wird angesprochen, dass persönliche Momente auch an „trockenen“ Themen Interesse wecken können (siehe Anhang 00:35:57-00:36:08). In diesem Zusammenhang wird auch noch einmal betont, dass die Impulsformulierungen sehr allgemein gehalten sind (siehe Anhang 00:36:02-00:36:08).

Im weiteren Verlauf wird stärker thematisiert, wie problematisch Verallgemeinerungen in den Impulsen wirken können. Besonders die Formulierung „genau darin liegt ihre Stärke“ wird kritisiert, weil sie Co-Referent*innen auf biografische Offenheit festlegen könnte (siehe Anhang 00:29:26-00:29:56). In diesem Zusammenhang wird mehrfach betont, dass Co-Referent*innen auch andere Stärken haben können, zum Beispiel in Bezug auf Methoden oder fachliche Inhalte. Eine Person spricht hier ausdrücklich von einer „Reduzierung“, bei der „die Behinderung wieder im Vordergrund“ stehe (siehe Anhang 00:30:22-00:30:51). Insgesamt wird in diesem Abschnitt deutlich, dass persönliche Erzählungen zwar als eine mögliche Stärke gesehen werden, dass die Gruppe aber eine Festlegung darauf ablehnt (siehe Anhang 00:29:26-00:30:51).

Daran anschließend wird das Thema „Freiwilligkeit“ angesprochen. Mehrere Teilnehmer*innen halten fest, dass Co-Referent*innen nicht verpflichtet seien, ihr ganzes Leben offenzulegen (siehe Anhang 00:32:01; 00:32:09-00:32:29). Eine Person verdeutlicht das mit einem Vergleich aus dem privaten Umfeld und sagt, dass selbst in engen Beziehungen nicht automatisch „alles“ erzählt werde (siehe Anhang 00:32:29-00:33:42). Ein*e andere*r Teilnehmer*in ergänzt, dass sie bei einem Co-Referenten mit Down-Syndrom vor allem dessen „Art“ und „Kraft“ beeindruckt habe, unabhängig davon, ob er Persönliches erzählt habe oder nicht (siehe Anhang 00:31:0-00:31:58). In der Diskussion wird damit deutlich, dass persönliche Offenheit nicht als Voraussetzung für guten Unterricht verstanden wird (siehe Anhang 00:31:25-00:33:02).

Ein weiterer Themenblock beschäftigt sich damit, in welchen Fächern Erfahrungswissen besonders im Mittelpunkt steht. Eine Person erinnert daran, dass das Fach „Lebenswelten“ hieß und es genau darum ging, Lebenswelten von Menschen mit Behinderung kennenzulernen (siehe Anhang 00:33:20-00:33:31). In diesem Zusammenhang wird hervorgehoben, dass persönliche Erfahrungen dabei helfen können, sichtbar zu machen, „wie die mit ihrer Behinderung leben“, und dass auch Diskriminierungserfahrungen thematisiert werden (siehe Anhang 00:33:44-00:34:04). Gleichzeitig wird betont, dass das nicht für jedes Fach gleichermaßen gelten müsse: In anderen Fächern, als Beispiel wird Deutsch genannt, stehe eher der fachliche Inhalt im Vordergrund und es gebe keine Pflicht, Persönliches zu erzählen (siehe Anhang 00:34:23-00:34:48). Mehrere Teilnehmer*innen fassen das an dieser Stelle als „fachabhängig“ zusammen (siehe Anhang 00:34:13-00:34:23; 00:34:45-00:34:48).

Ein*e Teilnehmer*in kritisiert, dass durch bestimmte Erwartungen schnell ein Stigma entstehen könne, zum Beispiel durch den Gedanken, weil du eine Behinderung hast, musst du über deine Behinderung reden“ (siehe Anhang 00:34:54-00:35:05). Gleichzeitig wird betont, dass Menschen mit Behinderung „als Menschen wahrgenommen werden“ wollen und nicht ständig als

„die Behinderten“ (siehe Anhang 00:35:05-00:35:17). Zugleich wird in der Diskussion auch erwähnt, dass es im Fachkontext durchaus erwartbar sein kann, dass Fragen zum eigenen Leben gestellt werden (siehe Anhang 00:35:26). Außerdem wird festgehalten, dass der Unterricht der Co-Referent*innen viele Fakten und Zahlen enthalten habe und nicht so stark biografisch gewesen sei, wie die Impulse es nahelegen (00:35:32-00:35:37).

Ein weiterer Schwerpunkt liegt darauf, wer grundsätzlich „geeignet“ ist, zu unterrichten. Eine Person formuliert das sehr klar: „Wer das machen kann, soll es machen... Das hat nichts mit der Behinderung zu tun“ (siehe Anhang 00:36:37-00:36:44). Andere Teilnehmer*innen schließen daran an, indem sie die Professionalität der Co-Referent*innen beschreiben, etwa den freien Vortrag und Ablauf (siehe Anhang 00:36:54; 00:36:56; 00:37:01; 00:37:02). Gleichzeitig wird unterschieden zwischen Situationen, in denen es um Austausch und persönliche Erfahrungen geht, und Unterrichtsfächern, in denen fachliche Kompetenz entscheidend ist (siehe Anhang 00:37:08-00:37:26).

Später wird dann ausführlicher über die Sprache mit der Verwendung von „wir und die“ gesprochen. Eine Person sagt deutlich, dass sie diese Gruppenlogik „wir ...“ und „die ...“ gerne auflösen würde, aber nicht genau weiß, wie das gehen kann (siehe Anhang 00:41:11-00:41:52). In der Diskussion wird dann gefragt, ob dieses sprachliche Muster auch bei anderen Gruppen vorkommt oder ob es im Kontext von Behinderung eine besondere Bedeutung bekommt (siehe Anhang 00:44:32-00:45:05). Gleichzeitig wird betont, dass es bei ganz sensiblen Themen wie Teilhabe und Inklusion nicht einfach „das Gleiche“ sei wie bei anderen Gruppen, weil Menschen mit Behinderung gesellschaftlich nicht dieselben Rechte und Rollen hätten (siehe Anhang 00:45:19-00:45:44; 00:47:15-00:48:40). Parallel wird aber auch gesagt, dass es keine einfache Lösung gibt und dass diese sprachlichen Muster sehr tief im Alltag verankert seien (siehe Anhang 00:52:43-00:52:58).

In diesem Zusammenhang werden auch mögliche Alternativen angesprochen. Eine Person schlägt vor, statt „die“ eher „Menschen mit Behinderung“ zu sagen, um klarer zu benennen, über wen gesprochen wird (siehe Anhang 00:53:29-00:53:35). Außerdem werden Parallelen zu anderen Gruppen oder Minderheiten erwähnt (siehe Anhang 00:54:06-00:54:09; 00:54:15-00:54:30;). Gegen Ende der Diskussion kommt die Gruppe auf die Frage zurück, wie sich Unterricht verändert, wenn Menschen mit Lernschwierigkeiten in der Rolle der Lehrkraft stehen (siehe Anhang 00:55:05-00:55:15). Eine Person betont, dass diese Veränderung „positiv wie negativ“ sein könne und dass nicht jede Person automatisch eine gute Lehrkraft ist, unabhängig davon, ob Lernschwierigkeiten vorliegen oder nicht (siehe Anhang 00:55:15-00:55:29). Eine

andere Person beschreibt, dass sich die Co-Referent*innen mit ihren Stärken gut ergänzt hätten und der Unterricht dadurch „richtig flüssig“ gewesen sei (00:58:33-00:59:08). Gleichzeitig wird beschrieben, dass es sich eher wie ein „Austausch“ oder eine „große Diskussion“ angefühlt habe und weniger wie klassischer Frontalunterricht (siehe Anhang 00:59:44-01:00:17).

Zum Schluss wird auch die Klassenatmosphäre angesprochen. Eine Person sagt, dass in der eigenen Klasse sonst durchaus gelästert werde, wenn Lehrkräfte „schusselig“ sind, sie das aber an diesem Tag nicht erlebt habe (siehe Anhang 01:00:41-01:01:11). Stattdessen wird eine größere Bereitschaft für Fehler und mehr Empathie wahrgenommen (siehe Anhang 01:01:01-01:01:23). Eine weitere Person fragt sich, ob sie selbst überhaupt ein negatives Feedback gegeben hätte und ob das dann wirklich „gleichberechtigt“ wäre (siehe Anhang 01:02:33-01:02:37). Daraus entsteht eine kurze Diskussion darüber, wie ein ehrliches, aber nicht verletzendes Feedback aussehen könnte (siehe Anhang 01:03:03-01:03:25).

Ab dem Punkt, an dem die Moderatorin gezielt nach den „Erwartungen“ und später nach dem „Nutzen für den späteren Beruf“ fragt (ca. ab 01:08:00), bündelt sich die Diskussion noch einmal stärker. Im Mittelpunkt stehen jetzt zwei Themen: Was die Teilnehmer*innen im Vorfeld gedacht oder erwartet haben und was sie rückblickend für sich (auch beruflich) aus dem Unterricht mitnehmen.

Zunächst erzählen mehrere Teilnehmer*innen, mit welchen Vorstellungen sie in den Tag gestartet sind. Ein*e Teilnehmer*in sagt, er*sie habe vor allem erwartet, „dass es Spaß macht“ und dass es viel Austausch gibt. Diese Erwartung sei auch durch ein Interview geprägt gewesen, das sie vorher gesehen hatte, in dem die Co-Referent*innen „super lustig“ wirkten (siehe Anhang 01:08:10-01:08:35). Eine andere Person beschreibt, dass sie sich „gefreut“ habe, weil sie Stimmen hören wollte, „die man sonst nicht so hört“, also Perspektiven, die in dieser Art und Weise nicht so präsent sind (siehe Anhang 01:08:42-01:09:08). Wieder eine andere Person sagt offen, dass sie den Termin zunächst vergessen hatte und deshalb ohne konkrete Erwartungen in den Unterricht gegangen sei, sich dann aber neugierig darauf eingelassen habe (siehe Anhang 01:09:12-01:09:33). Außerdem wird eine besondere Ausgangslage angesprochen: Ein*e Teilnehmer*in kannte einen der Co-Referenten bereits aus der Werkstatt und war gespannt, ihn diesmal in einer ganz anderen Rolle zu erleben, eben nicht als „Klient“, sondern als jemand, der „Unterricht macht“ (siehe Anhang 01:09:49-01:10:21). Insgesamt zeigt diese Sequenz, dass eher Neugier und Offenheit überwogen, verbunden mit der Frage, „wie das wohl wird“ (siehe Anhang 01:08:10-01:10:21).

Im letzten großen Teil geht es dann um die Bilanz: Was hat ihnen der Unterricht „persönlich, fachlich oder für den späteren Beruf“ gebracht? Hier werden die Beiträge insgesamt sehr reflektiert und stark auf das eigene berufliche Selbstverständnis bezogen. Ein*e Teilnehmer*in hebt hervor, wie eindrücklich für ihn*sie die Zitate waren und dass diskriminierende Aussagen über Menschen mit Behinderung „heute immer noch“ gemacht werden (siehe Anhang 01:13:04-01:13:27). Außerdem beschreibt sie*er, dass es ihr*ihn besonders beeindruckt hat, Menschen mit Down-Syndrom als aktive und gestaltende Personen im Unterricht zu erleben, im Gegensatz zu einem stereotypen Bild von „toll und dankbar“ (siehe Anhang 01:13:37; 01:14:34- 01:15:03). Daraus leitet sie*er ab, in Zukunft anders mit Erwachsenen mit Behinderung zu sprechen und ihnen eher Mut zu machen, auch andere Wege zu gehen (siehe Anhang 01:13:37-01:15:03).

Andere Teilnehmer*innen rücken stärker den professionsethischen und auch politischen Auftrag in den Vordergrund. Eine Person spricht davon, dass der Unterricht ein „Umdenken“ anstoße, sowohl im Blick auf Menschen mit Behinderung als auch auf gesellschaftliche Strukturen (siehe Anhang 01:15:20-01:16:03). Sie betont, es sei „unser Auftrag“ als Heilerziehungspfleger*innen, für Behindertenrechte einzustehen und „Teil der Bewegung“ zu sein, die Mauern und Barrieren abbaut (siehe Anhang 01:16:03-01:16:39). Eine weitere Person knüpft daran an und sagt, sie wünsche sich „mehr Unterricht mit Co-Referent*innen“, weil dadurch der Blick für „große und kleine Möglichkeiten“ in der Praxis geschärft werde (siehe Anhang 01:17:37-01:18:30). Sie macht deutlich, dass Veränderung für sie auch im Kleinen beginnt, indem man im Alltag Barrieren wahrnimmt und versucht, sie zu verändern (siehe Anhang 01:18:01-01:18:30). An diesen Aussagen wird sichtbar, dass sich einige Teilnehmer*innen nach dem Unterricht stärker in der Verantwortung sehen, im Berufsalltag und auch im Umfeld aktiv zu werden, wenn ihnen Diskriminierung oder starre Strukturen begegnen (siehe Anhang 01:15:20-01:18:30).

Es gibt aber auch zurückhaltendere Stimmen. Ein*e Teilnehmer*in sagt, es sei „nur eine kurze Einheit“ gewesen und deshalb könne sie*er noch keine endgültige Bilanz ziehen (siehe Anhang 01:18:51-01:19:04). Gleichzeitig beschreibt sie*er den Unterricht als „sehr schön“ und betont, dass sie*er mehr Erfahrungen bräuchte, um genauer einschätzen zu können, was es fachlich und beruflich bringt (siehe Anhang 01:18:51-01:19:08). Eine andere Person schildert vor allem die emotionale Wirkung: Sie*er sei besonders traurig geworden, als ein Co-Referent im Rollstuhl über niedrigen Lohn und unpassende Arbeit berichtet habe (siehe Anhang 01:19:35-01:20:02). Aus dieser Betroffenheit heraus entwickelt sie*er spontan Ideen, wie Arbeit anders

organisiert werden könnte, zum Beispiel in einem Supermarkt, in dem ausschließlich Rollstuhlfahrer*innen arbeiten und die Regale entsprechend niedrig sind (siehe Anhang 01:20:06-01:20:20). Sie*er sagt auch, dass sie*er solche Beispiele gerne „anderen Leuten erzählen“ würde, um Bewusstsein zu verändern (siehe Anhang 01:20:33-01:20:45). An dieser Stelle wird deutlich, dass der Unterricht nicht nur Informationen vermittelt, sondern auch Denken anstößt und neue Bilder möglich macht (siehe Anhang 01:19:16-01:20:45).

Danach richtet sich der Blick noch einmal stärker auf das eigene Handeln in der Praxis. Ein*e Teilnehmer*in sagt, sie*er werde künftig mit ihren Klient*innen, besonders mit zwei Personen mit Down-Syndrom, „anders“ umgehen (siehe Anhang 01:21:19-01:21:36). Der Auftritt eines Co-Referenten mit Down-Syndrom, der „voller Energie“ und „ohne Zettel“ vor einer großen Gruppe sprechen konnte, verstärke bei ihr den Wunsch, Bewohner*innen weniger zu entmündigen und mehr Selbstständigkeit zu fördern (siehe Anhang 01:21:19-01:21:41). Sie kritisiert, dass im Arbeitsalltag oft vieles „abgenommen“ werde, statt Zeit zu investieren, damit Bewohner*innen Dinge selbst tun können (siehe Anhang 01:23:36-01:24:12). Als die Moderatorin nachfragt, ob sie*er Menschen mit Beeinträchtigung nun mehr zutraue, bejaht sie*er das und nennt Beispiele aus ihrer*seiner Einrichtung (siehe Anhang 01:22:41-01:23:02). Dadurch wird sichtbar, dass die Diskussion nicht nur auf einer Haltungsebene bleibt, sondern in konkrete Vorstellungen von Unterstützung und Begleitung im Alltag übergeht.

Zum Abschluss bringt ein*e Teilnehmer*in noch einen Punkt ein, der sich eher auf pädagogisches Handeln im fachlichen Bereich bezieht. Sie*er erzählt von einer Deutsch-Gruppenarbeit mit Kindern zu Fabeln, bei der sie*er aus Angst vor einem „falschen Ergebnis“ stark eingegriffen habe, während die Kinder am Ende trotzdem eine überraschend gute Präsentation geliefert hätten (ca. 01:25:17-01:26:19). Im Zusammenhang mit der Erfahrung des Tages, dass Co-Referent*innen Dinge „schaffen“, die man ihnen vielleicht nicht automatisch zutraut, formuliert sie*er für sich, Lernende künftig häufiger ausprobieren zu lassen und ihnen mehr Anerkennung zu geben (ca. 01:25:20-01:26:52). Damit endet die Diskussion mit einer Art persönlicher Konsequenz: mehr Vertrauen, weniger Kontrolle und ein stärkeres „machen lassen“.

Reflektierende Interpretation der Gruppendiskussion am Standort A (Heilerziehungspflageschule)

Schon zu Beginn der Gruppendiskussion wird deutlich, dass die Teilnehmer*innen pauschale Aussagen ablehnen. Die Aussage „Beides würde ich sagen, ist nicht richtig“ (siehe Anhang 00:00:24) zeigt, dass sie sich nicht auf einfache Ja- oder Nein-Antworten einlassen wollen. Dahinter steckt eine grundsätzliche Haltung: Für die Teilnehmenden gibt es im Unterricht nicht einfach „bessere“ oder „schlechtere“ Lehrkräfte. Stattdessen wird betont, dass Co-Referent*innen „andere Lehrkräfte“ sind (siehe Anhang 00:00:38; 00:01:35; 00:02:10).

Sehr früh kommt das Thema Perspektivenwechsel auf. Manche Teilnehmende sagen, dass Co-Referent*innen Inhalte „aus einer anderen Perspektive“ erzählen können (siehe Anhang 00:00:45; 00:01:04) und dass diese Perspektive aus ihrer Lebenswelt kommt (siehe Anhang 00:01:17). Reflektierend lässt sich sagen, dass die Teilnehmenden diesen Perspektivenwechsel als etwas sehr Wertvolles für das Lernen erleben. Es geht ihnen weniger darum, ob jemand fachlich „besser“ ist, sondern darum, neue Blickwinkel kennenzulernen.

Das wird auch durch Vergleiche aus dem Schulalltag deutlich. Ein*e Teilnehmer*in sagt, dass sie*er im Pflegeunterricht keine Kunstlehrerin einsetzen würde (siehe Anhang 00:00:48). Damit macht sie*er klar, dass es ihr*ihm um fachliche Passung geht. In dieser Argumentation spielt Behinderung zunächst keine Rolle. Stattdessen wird versucht, die Rolle der Co-Referent*innen über ihre Perspektive und Erfahrung zu erklären, ohne sie abzuwerten.

Gleichzeitig zeigt sich aber auch eine Spannung in der Diskussion. Ein*e Teilnehmer*in sagt: „Und Menschen ohne Behinderung können diese Inhalte, die wir bei denen im Unterricht hatten, ja gar nicht vermitteln“ (siehe Anhang 00:02:01). Hier wird die Perspektive von Menschen mit Behinderung sehr stark hervorgehoben. Ihre Lebenserfahrung wird als etwas Besonderes dargestellt, das andere nicht haben können. Dadurch entsteht eine Diskussion in der Gruppe.

Diese Spannung wird noch deutlicher, als ein*e andere*r Teilnehmer*in sagt: „die Menschen haben eben eine Behinderung. Das ist ja nicht wegzureden“ (siehe Anhang 00:03:17). Reflektierend zeigt dieser Satz, dass Behinderung nicht einfach ausgeblendet werden kann. Während vorher versucht wurde, Behinderung eher in den Hintergrund zu stellen und über „Perspektive“ oder „Erfahrung“ zu sprechen, wird hier klar benannt, dass Behinderung ein realer Teil der Lebenswelt der Co-Referent*innen ist. Das zeigt, dass die Gruppe zwischen zwei Sichtweisen schwankt: Einerseits wollen sie behinderte Personen nicht reduzieren oder stigmatisieren, andererseits erkennen sie an, dass Behinderung eine wichtige Rolle spielt.

Ein zentrales Thema der Diskussion ist das Erfahrungswissen. Es wird gesagt, dass es sinnvoll ist, Menschen einzubeziehen, die Erfahrungen gemacht haben, „die andere vielleicht nicht gemacht haben“ (siehe Anhang 00:00:58). Der daraus entstehende Perspektivenwechsel (siehe Anhang 00:01:04; 00:02:10) wird als großer Gewinn für das Lernen beschrieben. Das bedeutet hier: Die Teilnehmenden glauben, dass man durch persönliche Erfahrungen Dinge besser verstehen kann als nur durch Theorie oder das Lesen von Texten.

Gleichzeitig zeigt sich auch hier ein Spannungsfeld. Wenn Erfahrungswissen so stark betont wird, besteht die Gefahr, dass Menschen mit Behinderung vor allem über ihre Erfahrungen mit Behinderung wahrgenommen werden. Reflektierend kann man sagen, dass die Gruppe sehr bemüht ist, respektvoll zu sprechen, aber dennoch immer wieder zwischen Gleichbehandlung und Besonderung hin- und herpendelt.

Es wird an diesem Teil der Diskussion sichtbar, dass die Teilnehmer*innen sehr differenziert denken. Sie lehnen einfache Aussagen ab, schätzen unterschiedliche Perspektiven und reflektieren ihre eigenen Sichtweisen. Gleichzeitig wird deutlich, wie schwierig es ist, über Behinderung, Inklusion und Lehrrollen zu sprechen, ohne ungewollt neue Abgrenzungen zu schaffen. Daran wird deutlich, dass die Diskussion nicht eindeutig oder abgeschlossen ist. Die Teilnehmer*innen sind sich vieler Dinge unsicher, denken laut nach und hinterfragen ihre eigenen Aussagen. Gerade dieses Nachdenken und Ringen um passende Worte zeigt, dass sie sich intensiv und reflektiert mit dem Thema auseinandersetzen.

Ein zentraler Moment in der Gruppendiskussion entsteht, als ein*e Teilnehmer*in die bisherige Argumentation kritisch hinterfragt. Sie*er stellt eine ernst gemeinte Frage und problematisiert, worin genau der Unterschied im Lernen liegt, wenn die gleichen Inhalte auf die gleiche Weise vermittelt werden, jedoch von einer Person ohne Behinderung. Sie fragt sinngemäß, ob der Unterricht nicht genauso wirksam wäre, wenn sie selbst ohne Behinderung dieselben Inhalte erzählen würde (siehe Anhang 00:06:40-00:06:53). Mit dieser Nachfrage wird nicht nur ein einzelnes Argument hinterfragt, sondern grundsätzlich die Annahme, dass der Mehrwert automatisch an der Behinderung der Co-Referent*innen liege. Durch diese Frage beginnt die Gruppe, genauer darüber nachzudenken, warum der Unterricht mit den Co-Referent*innen für sie besonders wirksam ist. Es geht nun weniger darum, dass der Unterricht anders erlebt wird, sondern vielmehr darum, warum das so ist.

In der weiteren Diskussion wird deutlich, dass die Teilnehmenden den besonderen Wert der Co-Referent*innen weniger in der reinen Wissensvermittlung sehen, sondern vor allem in deren

Erfahrungen mit Diskriminierung, fehlender Barrierefreiheit und mangelnder Förderung (siehe Anhang 00:07:21). Diese Erfahrungen werden als etwas beschrieben, das einen „ganz anderen Blickwinkel“ eröffnet (siehe Anhang 00:08:04). Aus Sicht der Heilerziehungspflegeschüler*innen entsteht dadurch ein tieferes Verständnis für die Lebensrealität von Menschen mit Behinderung. Lernen wird hier nicht nur als kognitiver Prozess verstanden, sondern auch als emotionales Lernen, das Haltungen verändert und Empathie fördert.

Diese Deutung wird im weiteren Verlauf durch zusätzliche Beispiele aus anderen gesellschaftlichen Kontexten gestützt. So nennen Teilnehmende das Beispiel von ehemals drogenabhängigen Menschen, die über ihre eigenen Erfahrungen berichten und dadurch eine andere Wirkung erzielen als Personen ohne diese Erfahrungen (siehe Anhang 00:09:15). Ebenso wird angeführt, dass schwarze Menschen, die über Rassismus sprechen, ganz anders wahrgenommen werden als Personen, die Rassismus lediglich theoretisch erklären (siehe Anhang 00:09:39). In diesen Vergleichen zeigt sich ein gemeinsames Deutungsmuster: Eigene Betroffenheit wird als Quelle von Authentizität und Glaubwürdigkeit verstanden. Inhalte, die aus eigener Erfahrung heraus vermittelt werden, „kommen anders an“ und wirken emotional stärker als reine Informationsvermittlung. Dadurch wird deutlich, dass Wissen nicht nur über Fakten, sondern auch über gelebte Erfahrungen vermittelt wird.

Gleichzeitig machen die Teilnehmenden klar, dass sie Co-Referent*innen nicht als Ersatz für den regulären Unterricht ansehen, sondern ausdrücklich als Ergänzung (siehe Anhang 00:10:41). Es besteht weitgehende Einigkeit darüber, dass Co-Referent*innen bestimmte Inhalte besser und authentischer vermitteln können (siehe Anhang 00:12:11), gerade weil diese Inhalte „aus erster Hand“ stammen (siehe Anhang 00:12:28). In diesem Zusammenhang werden Co-Referent*innen für einzelne Themen sogar als bessere Lehrkräfte beschrieben (siehe Anhang 00:12:33; 00:12:37; 00:12:47). Diese Zuschreibung bleibt jedoch bewusst begrenzt und wird nicht pauschal auf alle Unterrichtsinhalte übertragen.

Ergänzend wird deutlich, dass sich die Heilerziehungspflegeschüler*innen ausdrücklich eine Mischung aus Unterricht durch Co-Referent*innen und durch die reguläre Lehrkraft wünschen (siehe Anhang 00:10:15). Diese Form des gemeinsamen Unterrichts wird von ihnen als sinnvoll eingeschätzt, da dadurch unterschiedliche Perspektiven zusammenkommen und sich gegenseitig ergänzen. Besonders betont wird, dass es für sie hilfreicher wäre, wenn Co-Referent*innen gemeinsam mit der Lehrkraft unterrichten, da dies „einfacher für uns, um alles nochmal besser zu verstehen“ sei (siehe Anhang 00:10:23).

Aus dieser Einschätzung entwickelt sich eine differenzierte Diskussion darüber, bei welchen Themen Co-Referent*innen tatsächlich notwendig sind. Eine Teilnehmende betont, dass es Bereiche gibt, etwa im Pflegebereich, in denen man sich viele Inhalte auch im direkten Dialog mit Klient*innen erschließen kann (siehe Anhang 00:14:33; 00:14:44). Ebenso wird festgehalten, dass Inhalte, die stark auf wissenschaftlichen und faktischen Grundlagen beruhen, effektiver durch Fachlehrkräfte vermittelt werden können (siehe Anhang 00:13:17-00:13:25). Ergänzend wird kritisch angemerkt, dass bei einer sehr häufigen Einbindung von Co-Referent*innen, etwa in jeder dritten Unterrichtseinheit, möglicherweise nicht mehr alle Inhalte des Lehrplans abgedeckt werden können (siehe Anhang 00:15:13). Daran wird deutlich, dass die Teilnehmenden den Einsatz von Co-Referent*innen zwar schätzen, ihn aber nicht unkritisch sehen, sondern auch Grenzen und praktische Rahmenbedingungen mitdenken.

Trotz dieser kritischen Abwägungen werden Co-Referent*innen von den Heilerziehungspflugeschüler*innen insgesamt als sehr bereichernd erlebt (siehe Anhang 00:17:16). Die Diskussion zeigt hier eine reflektierte Haltung. Co-Referent*innen werden weder überhöht noch abgewertet, sondern in ihrer spezifischen Stärke wahrgenommen und realistisch in den schulischen Kontext eingeordnet.

Im weiteren Verlauf entsteht eine Diskussion darüber, ob Co-Referent*innen aus ihren persönlichen Lebenserfahrungen berichten sollten. Sie werden dabei als eine gute Möglichkeit beschrieben, „nochmal ein Auge auf andere Dinge zu werfen“ (siehe Anhang 00:16:43) und auf Aspekte aufmerksam zu machen, die im normalen Unterricht oft wenig Raum bekommen. Die Teilnehmenden sind sich einig, dass die besondere Stärke der Co-Referent*innen in ihrer Behinderung und ihren persönlichen Erfahrungen liegt (siehe Anhang 00:28:23; 00:29:26; 00:29:51). Dadurch wird ihnen eine besondere Glaubwürdigkeit zugeschrieben, da sie die Lernenden emotional auf eine andere Weise erreichen können. Diese Wirkung wird auch als non-verbal beschrieben, etwa durch Präsenz, Ausstrahlung oder Atmosphäre (siehe Anhang 00:38:36; 00:38:39; 00:38:43; 00:38:49; 00:46:32). Lernen wird hier nicht nur über Sprache, sondern auch über Gefühle und Begegnung vermittelt.

Gleichzeitig reflektieren die Teilnehmenden, dass viele methodische Elemente des Unterrichts, wie Theorie, Statistiken, Spiele oder Zitate, auch von anderen Lehrkräften hätten vermittelt werden können (siehe Anhang 00:28:44-00:29:14). Entscheidend ist aus ihrer Sicht jedoch die Verbindung dieser theoretischen Inhalte mit persönlichen Geschichten (siehe Anhang 00:29:19) sowie die aktive Einbindung der eigenen Person durch die Co-Referent*innen (siehe Anhang

00:29:24). Gerade diese Verbindung verleiht dem Unterricht für die Heilerziehungspflegeschüler*innen eine besondere emotionale Bedeutung und Tiefe.

Dabei betonen die Teilnehmenden deutlich, dass niemand verpflichtet sein sollte, aus seinem Privatleben zu erzählen (siehe Anhang 00:32:21; 00:34:33). Nicht jede*r Co-Referent*in teilt viele persönliche Details (siehe Anhang 00:31:14), und das wird als legitim und schützenswert angesehen. Gleichzeitig wird erwähnt, dass aus den Unterrichtseinheiten jedoch einige persönliche Informationen bekannt wurden, etwa dass ein*e Co-Referent*in heiraten möchte (00:31:18), ein*e anderer Poetry-Slams vorgelesen hat (siehe Anhang 00:31:27) oder der Wunsch geäußert wurde, irgendwann aus der Werkstatt für behinderte Menschen auszusteigen. Diese Einblicke werden als beeindruckend und emotional bewegend beschrieben und tragen dazu bei, die Co-Referent*innen nicht nur als Lehrende, sondern als Persönlichkeiten wahrzunehmen.

Die Heilerziehungspflegeschüler*innen halten fest, dass der Einsatz von Co-Referent*innen fach- und kontextabhängig ist (siehe Anhang 00:38:18; 00:34:47). Gerade im Unterrichtsfach „Lebenswelten“ wird das Erzählen persönlicher Erfahrungen als legitim empfunden, da es „Echtheit“ in den Unterricht bringt (siehe Anhang 00:36:02). Die Mischung aus Theorie und persönlichen Erfahrungen, wie sie von den Co-Referent*innen umgesetzt wurde, wird als genau richtig und stimmig erlebt (siehe Anhang 00:33:37). Dass dabei auch Fakten und Zahlen präsentiert wurden (siehe Anhang 00:35:37), verstärkt den Eindruck von Professionalität. Insgesamt wird der Unterricht als „echt“ wahrgenommen (siehe Anhang 00:35:55), wodurch sich die Heilerziehungspflegeschüler*innen die Inhalte besser vorstellen und auf ihre eigene berufliche Praxis beziehen konnten (siehe Anhang 00:35:52).

Auf der Wirkungsebene lässt sich aus den eingebrachten Praxisbeispielen und dem Verlauf der Gruppendiskussion rekonstruieren, dass der Unterricht mit den Co-Referent*innen Auswirkungen auf die Haltung der Heilerziehungspflegeschüler*innen hat. Dies zeigt sich weniger in direkten Aussagen über Lerngewinne, sondern vielmehr darin, wie sie über ihre eigene Praxis sprechen und diese kritisch hinterfragen. Anhand der Beispiele wird deutlich, dass sie beginnen, alltägliche Strukturen und den Umgang mit Klient*innen sensibler wahrzunehmen und aus einer anderen Perspektive zu betrachten. Dabei steht nicht der Erwerb neuen Wissens im Vordergrund, sondern eine veränderte Wahrnehmung von Verantwortung, Macht und Abhängigkeiten im beruflichen Alltag.

Besonders deutlich wird diese Wirkung in der Diskussion über den Bereich Wohnen. Ein*e Teilnehmer*in berichtet sehr emotional von einer Aussage eines*r Co-Referent*in zum Thema Struktur im Alltag. Sie*er habe erklärt, dass es feste Strukturen brauche, „damit es ja auch für die passt“ (siehe Anhang 00:17:58), wobei mit „die“ die Betreuer*innen gemeint waren (siehe Anhang 00:18:07). Diese Aussage trifft die*den Teilnehmer*in stark. Sie*er beschreibt, dass sie*er sich dadurch „vor den Kopf geschlagen“ gefühlt habe (siehe Anhang 00:18:09) und ihr*ihm bewusst geworden sei, „wie abhängig“ Menschen mit Behinderung von diesen Strukturen sind (siehe Anhang 00:18:13-00:18:23). Reflektierend zeigt sich hier ein wichtiger Perspektivenwechsel: Die Teilnehmenden erkennen, dass sie selbst Teil der Strukturen sind, die den Alltag von Menschen mit Behinderung bestimmen, gestalten oder auch begrenzen.

Diese Erkenntnis wird von anderen Teilnehmer*innen aufgegriffen und mit Beispielen aus der eigenen Praxis unterlegt. Ein*e Teilnehmer*in sagt, dass dies auch in ihrer*seiner Einrichtung Realität sei (siehe Anhang 00:22:20) und berichtet von einer Situation, in der eine Klientin nur zu einer bestimmten Uhrzeit mit ihrer Schwester telefonieren darf (siehe Anhang 00:21:27-00:22:20). Ein*e andere*r Teilnehmer*in ergänzt ein weiteres Beispiel aus ihrer*seiner Arbeit, bei dem einer Klientin untersagt wurde, in der Einrichtung mit einer Schlafanzughose herumzulaufen (siehe Anhang 00:22:48-00:23:34). Diese Beispiele machen deutlich, dass Regeln und Strukturen im Alltag häufig unhinterfragt bestehen bleiben und stark in die Selbstbestimmung der Bewohner*innen eingreifen.

In der Diskussion wird versucht, diese Strukturen zu erklären. Ein*e Teilnehmer*in bringt die Frage auf, ob solche Regeln möglicherweise mit Personalmangel zusammenhängen könnten (siehe Anhang 00:24:01). Diese Erklärung wird jedoch von anderen kritisch hinterfragt. Es entsteht die gemeinsame Einschätzung, dass viele dieser Strukturen nicht aus organisatorischer Notwendigkeit entstehen, sondern weil es „schon immer so gemacht wurde“ und nicht ausreichend reflektiert werde (siehe Anhang 00:24:31-00:24:54). Reflektierend zeigt sich hier ein Deutungsmuster, in dem Strukturen nicht mehr als neutral oder notwendig angesehen werden, sondern als Ergebnis professioneller Entscheidungen, für die Fachkräfte Verantwortung tragen.

Gleichzeitig wird das Thema Selbstbestimmung differenziert betrachtet. Ein*e Teilnehmer*in merkt an, dass zu einem inklusiven Leben auch Regeln gehören und dass „wir uns genauso an Regeln halten“ müssen (siehe Anhang 00:19:39-00:19:57). Diese Aussage zeigt, dass die Teilnehmenden nicht jede Struktur grundsätzlich ablehnen. Stattdessen ringen sie um eine Balance zwischen notwendigen Regeln und echter Selbstbestimmung. In diesem Zusammenhang wird auch die Frage aufgeworfen, ob sich Menschen mit Behinderung diese Regeln tatsächlich selbst

ausgesucht haben oder ob sie ihnen vorgegeben werden (siehe Anhang 00:21:14). Hier wird deutlich, dass Inklusion nicht bedeutet, Regeln abzuschaffen, sondern sie gemeinsam auszuhandeln und zu hinterfragen.

Reflektierend lässt sich festhalten, dass der Unterricht mit den Co-Referent*innen bei den Heilerziehungspflegeschüler*innen einen Prozess der Selbstkritik und Sensibilisierung angestoßen hat. Durch die Erzählungen und Perspektiven der Co-Referent*innen wird sichtbar, wie sehr Strukturen den Alltag von Menschen mit Behinderung prägen und wie wenig diese oft im Berufsalltag reflektiert werden. Die emotionale Betroffenheit in der Diskussion zeigt, dass die Teilnehmenden beginnen, ihre eigene Rolle als zukünftige Fachkräfte kritisch zu hinterfragen und Verantwortung für bestehende Machtverhältnisse zu übernehmen. Daran wird deutlich, dass der Unterricht nicht nur neues Wissen vermittelt, sondern auch etwas mit der Haltung der Heilerziehungspflegeschüler*innen macht und ihr professionelles Selbstverständnis beeinflusst.

In diesem Teil der Diskussion wird deutlich, dass der Unterricht mit den Co-Referent*innen nicht nur zum Nachdenken angeregt hat, sondern auch ganz konkrete Auswirkungen auf das berufliche Handeln der Heilerziehungspflegeschüler*innen hat. Die Teilnehmenden sprechen davon, dass sie das Erlebte stärker in ihre eigene Praxis übertragen möchten. Ein*e Teilnehmer*in beschreibt zum Beispiel, dass sie*er sich nach dem Unterricht deutlich mehr zutraut, im Arbeitsalltag Position zu beziehen und auch gegenüber Kolleg*innen einzustehen: „ich bin jetzt nochmal viel mehr gewillt, dann auch bei meinen Kollegen zu sagen, nee, wenn er das jetzt möchte, dann kann er das machen“ (siehe Anhang 00:22:20).

Es zeigt sich hier ein veränderter Umgang mit Verantwortung. Die Teilnehmenden nehmen sich selbst stärker als handelnde Personen wahr, die nicht nur bestehende Strukturen ausführen, sondern diese auch hinterfragen und beeinflussen können. Der Unterricht scheint sie darin zu bestärken, für die Wünsche von Klient*innen einzutreten, auch wenn dies bedeutet, gegen eingespielte Routinen oder andere Meinungen im Team zu argumentieren.

Diese Haltung wird noch deutlicher, als ein*e Teilnehmer*in den eigenen Beruf in einen größeren gesellschaftlichen Zusammenhang stellt. Sie*er beschreibt, dass sie*er den Auftrag der Heilerziehungspflege nun stärker darin sieht, sich aktiv für die Rechte von Menschen mit Behinderung einzusetzen: „Und ich habe dann echt so gedacht, ja, und das ist auch irgendwie dann unser Auftrag, eben als Heilerziehungspfleger dafür einzustehen, also für Behindertenrechte einzustehen, für Menschen mit Behinderung einzustehen“ (01:16:03). Dabei spricht sie*er auch

davon, „Teil in deren Bewegung“ zu sein und dafür einzustehen, „dass diese Menschen freier leben dürfen“ und „dass diese Mauer eingerissen wird“ (siehe Anhang 01:16:17).

In der reflektierenden Interpretation wird hier deutlich, dass die Teilnehmenden ihren späteren Beruf nicht nur als praktische Hilfe ansehen. Vielmehr verstehen sie ihre Rolle auch als etwas, das Verantwortung trägt und gesellschaftlich wichtig ist. Sie sprechen davon, für Menschen mit Behinderung einzustehen und sich für mehr Teilhabe einzusetzen. Der Unterricht mit den Co-Referent*innen wirkt dabei wie ein Anstoß, diese Verantwortung klarer zu erkennen und bewusster darüber nachzudenken, welche Rolle sie selbst im Berufsalltag einnehmen wollen.

Gleichzeitig wird betont, dass Veränderungen nicht immer groß oder kompliziert sein müssen. Ein*e Teilnehmer*in hebt hervor, dass es oft „kleine Dinge“ sind, die mit wenig Aufwand verändert werden können, wenn man bereit ist, sich dafür einzusetzen: „Und es sind manchmal kleine Dinge, die wir sehr, sehr leicht mit wenigen Mitteln, mit wenigen Aufwand nur mit unserem Einsatz ändern können“ (siehe Anhang 01:18:32-01:18:38). Diese Aussage zeigt, dass Inklusion hier nicht nur als abstraktes Ideal verstanden wird, sondern als etwas, das im Alltag konkret umgesetzt werden kann. Im weiteren Verlauf wird deutlich, dass die Heilerziehungspflegeschüler*innen ihren eigenen Umgang mit Klient*innen überdenken möchten. Ein*e Teilnehmer*in sagt, dass sie*er nach den Unterrichtseinheiten einen „anderen Umgang“ anstreben würde (siehe Anhang 01:21:19). Dazu gehört, Klient*innen mehr zuzutrauen, sie stärker zu motivieren (siehe Anhang 01:22:00) und sich bewusster Zeit für sie zu nehmen (siehe Anhang 01:23:48). Ein*e andere*r Teilnehmer*in beschreibt, dass sie*er Klient*innen „viel mehr machen lassen“ möchte (siehe Anhang 01:25:04; 01:26:19).

Es wird ein deutlicher Perspektivenwechsel sichtbar. Statt Fürsorge und Kontrolle rücken Vertrauen, Selbstständigkeit und Anerkennung stärker in den Vordergrund. Besonders eindrücklich ist, dass einige Teilnehmende beschreiben, wie überrascht sie darüber waren, „was Menschen mit Behinderung alles schaffen können“ (siehe Anhang 01:24:54; 01:26:33). Diese Überraschung macht deutlich, dass auch bei angehenden Fachkräften implizite Erwartungen oder Begrenzungen vorhanden waren, die durch die Begegnung mit den Co-Referent*innen irritiert wurden.

Zum Schluss bringt eine teilnehmende Person das Thema Anerkennung zur Sprache (siehe Anhang 01:26:42). In dieser Aussage wird deutlich, dass es ihr*ihm nach dem Unterricht wichtiger geworden ist, genauer wahrzunehmen, was Menschen mit Behinderung leisten und können.

Anerkennung bedeutet für sie*ihn nicht, Erwartungen zu senken oder Aufgaben abzunehmen, sondern Fähigkeiten zu sehen und den Menschen ernst zu nehmen.

Es zeigt sich, dass der Unterricht mit den Co-Referent*innen für die Heilerziehungspflegeschüler*innen mehr war als reine Wissensvermittlung. Er hat dazu geführt, dass sie ihr eigenes berufliches Selbstverständnis hinterfragen und weiterentwickeln. Die Teilnehmenden setzen sich bewusster mit ihrer Rolle auseinander, übernehmen mehr Verantwortung und denken darüber nach, wie sie ihren Berufsalltag inklusiver, aufmerksamer und respektvoller gestalten können.

5.2. Auswertung der einzelnen Gruppendiskussion 2 nach Kriterien

Formulierende Interpretation der Gruppendiskussion am Standort B (Heilerziehungspflegeschule)

Zu Beginn der Gruppendiskussion am Standort B stellt die Moderatorin zwei Impulsaussagen vor: „Co-Referenten sind die besseren Lehrkräfte“ und „Ohne die Co-Referenten können wir die gleichen Inhalte besser und schneller lernen“ (siehe Anhang 00:00:15-00:00:29). Die Teilnehmenden werden eingeladen, offen darüber zu sprechen, ohne dass es ein richtig oder falsch gibt (siehe Anhang 00:00:33-00:00:39). Bereits am Anfang wird deutlich, dass die Gruppe die Aussagen nicht eindeutig bestätigt oder ablehnt, sondern stark differenziert betrachtet.

Ein zentrales Thema der Diskussion ist die Frage, welche Inhalte besser von Lehrkräften und welche besser von Co-Referent*innen vermittelt werden können. Ein*e Teilnehmer*in beschreibt, dass es „immer sehr aufs Thema“ ankomme (siehe Anhang 00:00:42-00:00:46). Besonders bei theoretischen Inhalten wie Recht oder medizinischen Themen sieht sie*er Lehrkräfte im Vorteil, weil diese Inhalte strukturierter und schneller vermitteln könnten (siehe Anhang 00:00:50-00:01:05). Gleichzeitig betont sie*er, dass Co-Referent*innen bei alltagsnahen Themen kaum zu ersetzen seien, da sie als „Expert*innen eigener Sache“ wahrgenommen werden und ihr Unterricht als „sehr sinnvoll“ erlebt wird (siehe Anhang 00:01:20-00:01:31).

Ein*e weitere*r Teilnehmer*in schließt sich dieser Einschätzung an, problematisiert jedoch den Begriff „besser“. Sie*er beschreibt das Wort als schwierig und stigmatisierend, da es suggeriere, dass Co-Referent*innen in allen Kontexten überlegen seien (siehe Anhang 00:01:40-00:01:52). Stattdessen wird erneut betont, dass es dabei auf das jeweilige Thema ankomme.

Ein*e weitere*r Teilnehmer*in hebt hervor, dass Unterricht mit Co-Referent*innen praxisnäher sei und bestimmte Inhalte dadurch länger im Gedächtnis bleiben würden, weil eine Perspektive vermittelt werde, die ohne Co-Referent*innen kaum zugänglich sei (siehe Anhang 00:01:58-00:02:14). Auch andere Teilnehmende unterscheiden zwischen Lernbereichen. Während pflegerische und medizinische Inhalte eher Lehrkräften zugeschrieben werden, wird der Unterricht mit Co-Referent*innen besonders bei Themen wie gesellschaftliche Barrieren, Ressourcen oder individuelle Lebensrealitäten als hilfreich erlebt (siehe Anhang 00:02:16-00:02:56).

Ein wiederkehrendes Thema ist die Bedeutung des Perspektivenwechsels. Ein*e Teilnehmer*in beschreibt, dass Berichte „aus zweiter Hand“ weniger Wirkung haben als persönliche Erfahrungsberichte, weil diese stärker sensibilisieren (siehe Anhang 00:03:01-00:03:17). Ein*e andere Teilnehmer*in betont, dass sie auf keine der beiden Lehrformen verzichten möchte, da gerade das Zusammenspiel von Fachlehrkräften und Co-Referent*innen Inklusion im Unterricht sichtbar mache (siehe Anhang 00:03:22-00:03:46). Gleichzeitig äußert sie*er, dass sie*er sich eine frühere Einbindung des Unterrichts mit Co-Referent*innen im Ausbildungsverlauf gewünscht hätte, um von Anfang an für Barrieren und Perspektivenwechsel sensibilisiert zu werden (siehe Anhang 00:03:52-00:04:01).

Auch der pflegerische Kontext wird mehrfach angesprochen. Ein*e Teilnehmer*in beschreibt, dass sie*er es spannend fände, im Pflegeinteraktionsprozess stärker die Perspektive von Menschen mit Behinderung einzubeziehen, um Barrieren im Pflegealltag bewusster wahrzunehmen (siehe Anhang 00:04:04-00:04:27). Sie*er berichtet, dass sie*er diese Gedanken auch außerhalb des Unterrichts weiter reflektiert habe (siehe Anhang 00:04:31-00:04:52).

Ein*e weitere*r Teilnehmer*in bringt ihre Praxis aus der Tagesförderstätte ein und betont, wie wertvoll es für sie*ihn sei, im Unterricht verbale Beschreibungen von Gefühlen und Wahrnehmungen zu hören, da viele Klient*innen in ihrer Einrichtung kaum sprechen (siehe Anhang 00:04:57-00:05:28). Sie*er vergleicht diese Erfahrungen mit Berichten von Zeitzeug*innen, bei denen Inhalte „aus erster Hand“ eine besondere Wirkung entfalten (siehe Anhang 00:05:36-00:05:50).

Ein weiteres Thema ist die entstigmatisierende Wirkung von Co-Referent*innen im Unterricht. Ein*e Teilnehmer*in äußert, dass regelmäßiger Unterricht mit Co-Referent*innen langfristig dazu beitragen könne, diese nicht mehr als „etwas Besonderes“ wahrzunehmen (siehe Anhang 00:06:22-00:06:35). Gleichzeitig wird betont, dass der Unterricht neue Perspektiven eröffnet

habe und Impulse für die eigene Praxis geben könne, beispielsweise, indem Klient*innen auf solche Projekte aufmerksam gemacht werden (siehe Anhang 00:07:03-00:07:18).

Ein weiterer Diskussionspunkt ist die Individualität der Co-Referent*innen. Ein*e Teilnehmer*in betont, dass auch Co-Referent*innen sehr unterschiedliche Perspektiven, Erfahrungen und Vermittlungsweisen haben (siehe Anhang 00:07:49–00:08:14). Diese Individualität wird mit der Unterschiedlichkeit der regulären Lehrkräfte verglichen (siehe Anhang 00:08:17–00:08:39). Co-Referent*innen werden als wichtige Ergänzung beschrieben, jedoch nicht als alleinige Verantwortliche für alle Lerninhalte (siehe Anhang 00:08:44–00:08:52). Gleichzeitig wird davor gewarnt, Erfahrungen einzelner Co-Referent*innen zu verallgemeinern (siehe Anhang 00:08:55–00:09:01).

Besonders positiv hervorgehoben wird, dass die Co-Referent*innen den Unterricht gemeinsam gestaltet haben. Dadurch wurden unterschiedliche Meinungen und Perspektiven sichtbar, etwa beim Thema Geld und Bezahlung (siehe Anhang 00:09:06-00:09:33). Diese Vielfalt wird als bereichernd beschrieben.

Im weiteren Verlauf diskutieren die Teilnehmenden die Stärke von Erfahrungswissen. Die Teilnehmenden erkennen persönliche Erfahrungsberichte als sehr wertvoll an (siehe Anhang 00:11:20-00:11:33), lehnen jedoch eine alleinige Reduzierung darauf ab (siehe Anhang 00:11:34-00:11:46). Erfahrung wird nicht nur als Erzählen eigener Erlebnisse verstanden, sondern auch als Fähigkeit, Situationen aus einem anderen Blickwinkel zu betrachten (siehe Anhang 00:12:10-00:12:29). Gleichzeitig wird betont, dass Co-Referent*innen wie alle Menschen neben ihrer Behinderung individuelle Interessen, Fähigkeiten und eine Biografie haben, die ebenfalls zum Unterricht beitragen (siehe Anhang 00:13:06-00:13:53). In diesem Zusammenhang wird auch diskutiert, dass Co-Referent*innen ebenso Theorie vermitteln können und sollen, um einer thematischen Reduzierung entgegenzuwirken (siehe Anhang 00:14:02-00:14:11). Gleichzeitig wird betont, dass bei theoretischen Themen vor allem fachliche Kompetenz entscheidend sei, unabhängig davon, ob die Lehrperson eine Beeinträchtigung hat oder nicht (siehe Anhang 00:14:20-00:14:48). Der Anspruch an Qualität im Unterricht wird hier klar benannt (siehe Anhang 00:14:55-00:15:05).

Ein weiterer Diskussionspunkt ist das Spannungsverhältnis zwischen Theorie und Praxis. Die Teilnehmenden berichten, dass theoretische Inhalte nicht immer mit der Realität in der Praxis übereinstimmen (siehe Anhang 00:16:09). Gerade hier sehen sie den Mehrwert der Kombination aus theoretischem Wissen und persönlichen Erfahrungen, da dadurch Unterschiede sichtbar

werden können (siehe Anhang 00:16:22-00:16:42). Gleichzeitig wird betont, dass der Unterricht mit Co-Referent*innen dabei hilft, die Lebensrealität von Menschen mit Behinderung besser zu verstehen und Unterstützungsbedarfe individueller wahrzunehmen (siehe Anhang 00:16:47-00:17:00).

Ein weiteres Thema ist die Verständlichkeit von Unterricht. Die Teilnehmenden beschreiben, dass Unterricht mit Co-Referent*innen häufig verständlicher gestaltet sei, da weniger Fachsprache verwendet werde (siehe Anhang 00:22:44). Gleichzeitig wird betont, dass eine leichte Sprache den Transfer in die Praxis erleichtern könne und auch für Lernende mit Sprachbarrieren oder Lernschwierigkeiten hilfreich sei (siehe Anhang 00:23:32-00:24:47). Dennoch wird reflektiert, dass die Verwendung von Fachsprache in bestimmten Bereichen notwendig bleibt, beispielsweise in medizinischen oder anatomischen Kontexten (siehe Anhang 00:27:28-00:27:42).

Die Teilnehmenden beschreiben den Unterricht mit Co-Referent*innen außerdem als „Unterricht auf Augenhöhe“, da hier Hierarchien weniger stark wahrgenommen werden (siehe Anhang 00:24:49-00:24:59). Gleichzeitig wird kritisch reflektiert, dass auch Menschen mit Lernschwierigkeiten grundsätzlich eine Autorität darstellen können und stereotype Vorstellungen hinterfragt werden sollten (siehe Anhang 00:25:03-00:25:09).

Im weiteren Verlauf berichten die Teilnehmenden über ihre Erwartungen an den Unterricht. Einige beschreiben, dass sie mit einer offenen Haltung in die Unterrichtseinheit gegangen seien und bewusst versucht hätten, ohne Vorurteile teilzunehmen (siehe Anhang 00:30:47-00:31:13). Andere erwarteten vor allem einen Perspektivenwechsel und sehen diese Erwartung als bestätigt (siehe Anhang 00:31:17-00:31:38). Einige Teilnehmende zeigen sich positiv überrascht über die interaktive Gestaltung des Unterrichts und die Nutzung praktischer Übungen, beispielsweise zur Veranschaulichung von Inklusion, Integration, Separation und Exklusion (siehe Anhang 00:32:12-00:32:30).

Auf die Frage, ob sie erneut an Unterricht mit Co-Referent*innen teilnehmen würden, antworten die Teilnehmenden eindeutig zustimmend (siehe Anhang 00:33:13-00:33:22). Sie wünschen sich dabei eine Kombination aus theoretischen Inhalten und persönlichen Erfahrungsberichten (siehe Anhang 00:33:38-00:33:44). Ein*e Teilnehmer*in beschreibt, dass der Unterricht aus ihrer*seiner Sicht eine gute Balance zwischen theoretischem Input und eingebrachten Erfahrungen hatte (siehe Anhang 00 33:39-33:46).

In diesem Zusammenhang wird erneut deutlich gemacht, dass persönliche Erfahrungen nicht als Ersatz für fachliche Inhalte angesehen werden, sondern als Ergänzung. Ein*e Teilnehmer*in betont, dass sie*er sowohl den Input als auch die persönlichen Berichte der Co-Referent*innen als bereichernd wahrgenommen habe (siehe Anhang 00:33:48). Gleichzeitig wird darauf hingewiesen, dass auch Lehrkräfte ohne Behinderung versuchen, Erfahrungsberichte anderer Menschen in den Unterricht einzubringen, dass es jedoch einen Unterschied mache, ob diese Erfahrungen aus zweiter Hand vermittelt werden oder ob jemand von eigenen Erfahrungen berichtet (siehe Anhang 00:34:00-00:34:17).

Zum Abschluss reflektieren die Teilnehmenden den persönlichen und beruflichen Nutzen des Unterrichts. Ein*e Teilnehmer*in beschreibt, dass der Unterricht ihre Sensibilität für Perspektiven von Menschen mit Behinderung gestärkt habe und neue Möglichkeiten der Teilhabe sichtbar gemacht habe (siehe Anhang 00:34:45-00:35:00). Ein*e andere*r Teilnehmer*in berichtet, dass sie*er durch den Unterricht motiviert wurde, sich langfristig für Projekte mit Co-Referent*innen einzusetzen und diese stärker in Bildungskontexte zu integrieren (siehe Anhang 00:35:30-00:35:51). Weiterhin reflektiert ein*e weitere Teilnehmer*in insbesondere die Themen Wohnen, Arbeit und Freizeit. Sie*er beschreibt, dass sie*er durch den Unterricht intensiver darüber nachgedacht habe, wie die Wünsche und Bedürfnisse der Co-Referent*innen mit den bestehenden Strukturen in ihrer eigenen Praxisstelle vereinbar sind (siehe Anhang 00:36:42-00:36:54). Dabei wird deutlich, dass ihr*ihm manche Bedürfnisse vorher nicht in diesem Umfang bewusst gewesen seien. Gleichzeitig benennt sie*er organisatorische Grenzen, etwa Personalmangel, eine hohe Anzahl an Klient*innen und Schwierigkeiten bei der Umsetzung individueller Freizeitwünsche (siehe Anhang 37:05-38:16). Ein*e weitere Teilnehmer*in knüpft daran an und berichtet, dass sie*er insbesondere die Poetry-Slams der Co-Referent*innen als sehr eindrücklich erlebt habe. Diese hätten ihren*seinen Blick auf die Wahrnehmung und Sichtbarkeit von Behinderung geschärft (siehe Anhang 38:39-38:53).

Im späteren Verlauf der Diskussion (u. a. ca. 00:44:23-00:46:09) rückt der Blick verstärkt auf gesellschaftliche Barrieren. Ein*e Teilnehmer*in äußert, dass vielen Menschen gar nicht bewusst sei, dass sie selbst Teil von Barrieren sind, die Teilhabe erschweren. Sie*er benennt hierbei Desinteresse und mangelnde Information als zentrale Probleme (siehe Anhang 00:44:37-00:44:39). In diesem Zusammenhang wird betont, wie wichtig Unterricht mit Co-Referent*innen bereits in Schulen sei, um frühzeitig zu sensibilisieren und Menschen dazu zu befähigen,

Barrieren im eigenen Umfeld zu erkennen und zu hinterfragen (siehe Anhang 00:44:45-00:45:16).

Danach wird in der Gruppendiskussion verstärkt darüber gesprochen, in welchen schulischen Kontexten Co-Referent*innen grundsätzlich eingesetzt werden könnten. Thematisiert wird, dass es aus Sicht der Teilnehmenden viele Unterrichtssituationen gibt, in denen Co-Referent*innen sinnvoll mitwirken könnten, sowohl im gemeinsamen Unterricht mit Lehrkräften als auch eigenständig (siehe Anhang 00:51:12-00:51:22). Dabei wird der Blick nicht nur auf Fachschulen beschränkt, sondern auch auf Regel- und Förderschulen ausgeweitet (siehe Anhang 00:51:24-00:51:25).

In diesem Zusammenhang wird betont, dass Co-Referent*innen nicht nur für bestimmte „Spezialthemen“ geeignet seien. Vielmehr wird angesprochen, dass sie, abhängig von Interesse und Kompetenz, auch Fächer wie Deutsch, Englisch, Mathematik oder Biologie unterrichten könnten (00:51:30-00:51:50). Entscheidend sei dabei nicht die Behinderung, sondern die Frage, was jemand unterrichten möchte und kann (00:51:54-00:52:02). Zur Begründung wird darauf verwiesen, dass auch im bestehenden Schulsystem reguläre Lehrkräfte nicht alles unterrichten, sondern entsprechend ihrer Fachlichkeit eingesetzt werden (siehe Anhang 00:52:02-00:52:06).

Weiter wird thematisiert, dass es aus Sicht der Teilnehmenden wenig sinnvoll ist, Co-Referent*innen im Vorfeld klare Grenzen zu setzen. Stattdessen wird betont, dass Offenheit wichtig sei und dass sich die Einsatzmöglichkeiten aus der Praxis und aus den Interessen der Co-Referent*innen selbst ergeben sollten (siehe Anhang 00:52:12-00:52:19).

Zum Ende richtet sich die Diskussion stärker auf den Nutzen für den späteren Beruf (siehe Anhang 00:59:55). Thematisiert wird hier vor allem eine zunehmende Sensibilisierung. Es wird beschrieben, dass der Unterricht dazu beigetragen hat, die eigene Sichtweise zu hinterfragen und sich stärker auf die Perspektiven von Menschen mit Behinderung einzulassen (siehe Anhang 01:00:02-01:00:13). Dabei wird betont, dass die Wünsche und Bedürfnisse von Klient*innen nicht immer mit den eigenen Vorstellungen übereinstimmen müssen, aber trotzdem ernst genommen werden sollten (siehe Anhang 01:00:15-01:00:27). Diese Erkenntnis wird als wichtiger Lernprozess für die spätere berufliche Praxis benannt (siehe Anhang 01:00:28-01:00:30).

In der Diskussion wird anschließend aufgegriffen, dass in der Schule zwar häufig gesagt werde, „die Möglichkeiten stehen offen“, und dass Behinderung nicht bedeute, bestimmte Dinge nicht machen zu können (siehe Anhang 01:00:35-01:00:43). Gleichzeitig wird aber betont, wie wichtig es ist, dies nicht nur theoretisch zu hören, sondern konkret zu erleben. Als besonders

eindrücklich wird die Tatsache beschrieben, dass Menschen mit Behinderung, die zuvor in einer Werkstatt gearbeitet haben, heute tatsächlich einen anderen Beruf ausüben (siehe Anhang 01:00:52-01:00:58). Diese Erfahrung wird als „schön“ und gleichzeitig als bedeutsam beschrieben, weil sie Dinge „greifbarer“ macht (siehe Anhang 01:01:00-01:01:05). Es wird deutlich, dass das reale Kennenlernen solcher Lebenswege dabei hilft, sich diese Möglichkeiten wirklich vorzustellen und nicht nur abstrakt darüber zu sprechen (siehe Anhang 01:01:02-01:01:05). Für das spätere Arbeitsleben wird daraus ein konkreter Nutzen abgeleitet: Die Teilnehmenden beschreiben, dass sie dadurch realistischer planen, aber gleichzeitig auch optimistischer an die Zukunft von Menschen mit Behinderung herangehen (siehe Anhang 01:01:14-01:01:19).

Reflektierende Interpretation der Gruppendiskussion am Standort B (Heilerziehungspflageschule)

Schon zu Beginn der Gruppendiskussion wird deutlich, dass die Teilnehmenden pauschale Aussagen über Co-Referent*innen ablehnen und stattdessen sehr differenziert argumentieren. Die von der Moderatorin eingebrachten Thesen („Co-Referenten sind die besseren Lehrkräfte“ / „Ohne die Co-Referenten können wir die gleichen Inhalte besser und schneller lernen“) werden nicht einfach angenommen oder abgelehnt, sondern sofort relativiert (siehe Anhang 00:00:15-00:00:39). Bereits früh wird formuliert, dass es „immer sehr aufs Thema ankommt“ (siehe Anhang 00:00:42-00:00:46; 00:01:52).

Die Teilnehmenden machen deutlich, dass gute Lehre für sie nichts Starres ist. Ob jemand gut unterrichtet, hängt ihrer Ansicht nach stark davon ab, worum es im Unterricht geht, in welchem Zusammenhang das Thema steht und was die Lernenden daraus mitnehmen sollen. Hier zeigt sich bereits, dass Erfahrung und Perspektivenwechsel eine zentrale Rolle spielen: Wissen wird nicht nur über Inhalte, sondern auch über gelebte Erfahrungen und andere Blickwinkel bewertet. Lernen bedeutet für die Schüler*innen in diesem Zusammenhang, Situationen aus einer anderen Perspektive zu verstehen und dadurch einen stärkeren Praxisbezug herzustellen (siehe Anhang 00:01:58-00:02:14).

In der Diskussion wird sehr klar unterschieden, welche Themen aus Sicht der Gruppe besonders gut von Co-Referent*innen vermittelt werden können und wobei eher klassische Lehrkräfte gesehen werden. Alltagsthemen, Fragen zu Behinderung, gesellschaftlichen Barrieren, Ressourcen und Lebensrealitäten werden deutlich den Co-Referent*innen zugeschrieben (siehe Anhang 00:01:20; 00:01:31; 00:02:43). In diesem Zusammenhang bezeichnen die

Teilnehmenden Co-Referent*innen als „Expert*innen eigener Sache“ (siehe Anhang 00:01:31). Diese Zuschreibung ist wichtig, weil Erfahrung von den Teilnehmenden nicht nur als Ergänzung zur Theorie angesehen wird. Sie verstehen Erfahrung als eine eigene Form von Wissen, die einen anderen Zugang zu den Inhalten ermöglicht und einen Perspektivenwechsel eröffnet.

Gleichzeitig zeigen sich bei pflegerischen Themen unterschiedliche Einschätzungen. Einerseits wird gesagt, dass Pflege nicht so gut von Co-Referent*innen vermittelt werden könne (siehe Anhang 00:02:29), andererseits wird gerade im Pflegeinteraktionsprozess der Wunsch geäußert, die Perspektive von Menschen mit Behinderung stärker einzubeziehen (siehe Anhang 00:04:34). Begründet wird dies damit, dass viele Schüler*innen in Einrichtungen arbeiten, in denen Klient*innen sich nur wenig oder gar nicht verbal äußern können (siehe Anhang 00:05:01-00:05:11). Genau hier wird die Erfahrung der Co-Referent*innen besonders wertgeschätzt, weil sie die Möglichkeit eröffnet, Wahrnehmungen, Gefühle und Abhängigkeiten „aus erster Hand“ zu hören (siehe Anhang 00:05:43).

Die Teilnehmenden machen deutlich, dass ihnen solche Erfahrungen im Alltag oft fehlen. Durch die Co-Referent*innen werden diese Erfahrungen im Unterricht sichtbar und greifbar.

Für andere Themen, insbesondere Fachunterricht wie Recht, Krankheitslehre oder medizinische Inhalte, sehen die Teilnehmenden eher Lehrkräfte ohne Lernschwierigkeiten in der Verantwortung (siehe Anhang 00:02:29-00:02:34; 00:00:46). Diese Inhalte werden mit theoretischem Wissen, Fakten und fachlicher Ausbildung verbunden. Gleichzeitig wird betont, dass es dabei nicht um Behinderung geht, sondern um Wissen und Erfahrung in dem jeweiligen Gebiet (siehe Anhang 00:14:24-00:14:26; 00:14:38-00:14:45; 00:15:23). Damit zeigen die Teilnehmenden, dass sie Lehrkompetenz nicht an der Behinderung festmachen, sondern an fachlichem Wissen und Erfahrung im jeweiligen Bereich.

Ein zentrales Deutungsmuster der Diskussion ist der Perspektivenwechsel. Dieser wird immer wieder angesprochen und als besonders wertvoll beschrieben (siehe Anhang 00:02:09; 00:03:01; 00:16:49). Auffällig ist dabei, dass der Perspektivenwechsel nicht abstrakt verstanden wird, sondern sehr konkret begründet wird. Zum einen wird er mit Praxisnähe verknüpft: Inhalte bleiben „länger im Kopf“ (siehe Anhang 00:01:58-00:02:03), weil sie nicht nur theoretisch vermittelt werden, sondern mit gelebten Erfahrungen verbunden sind. Zum anderen wird der Perspektivenwechsel als Form von Sensibilisierung beschrieben, etwa für Barrieren im Umfeld, für Abhängigkeiten oder für den Pflegeinteraktionsprozess (siehe Anhang 00:03:07; 00:04:14; 00:04:20).

Dabei wird immer wieder betont, dass es einen Unterschied macht, Dinge nicht nur zu hören oder zu lesen, sondern sie von Menschen zu hören, zu erfahren, die diese Erfahrungen selbst gemacht haben. Der Vergleich mit „Zeitzeuginnen“ verdeutlicht dieses Deutungsmuster sehr klar (siehe Anhang 00:05:36-00:05:46). Erfahrung wird hier als etwas konstruiert, das emotional berührt und nachwirkt, etwas, „wo man auch später noch dran denkt“ (siehe Anhang 00:06:11). Der Perspektivenwechsel bedeutet damit nicht nur einen Wissenszuwachs, sondern auch eine Veränderung der eigenen Wahrnehmung und Einstellung.

Ein weiterer wichtiger Aspekt des Perspektivenwechsels liegt im Rollenverständnis. Die Teilnehmenden beschreiben es als entstigmatisierend, Menschen mit Behinderung in der Rolle von Lehrenden zu erleben (siehe Anhang 00:06:22-00:06:35). Es wird betont, dass Inklusion hier nicht nur thematisiert, sondern tatsächlich erlebt wird (siehe Anhang 00:06:41). Dadurch verändert sich der Blick darauf, was Menschen mit Behinderung zugetraut wird, wie etwa, auch selbst als Co-Referent*in oder Lehrkraft tätig zu sein (siehe Anhang 00:07:18; 00:10:32-00:10:45). Perspektivenwechsel heißt hier: weg vom Bild der hilfsbedürftigen Person hin zu einer aktiven, kompetenten Rolle.

Als besonders positiv wird erlebt, dass mehrere Co-Referent*innen gemeinsam unterrichten. Die Teilnehmenden betonen, dass dadurch unterschiedliche Meinungen, Erfahrungen und Sichtweisen sichtbar werden (siehe Anhang 00:09:12-00:09:18). Dies wird als realistisch wahrgenommen, da auch Barrieren und Lebenslagen für Menschen mit Behinderung sehr unterschiedlich sind (siehe Anhang 00:08:59). Der Perspektivenwechsel entsteht hier nicht durch „die eine Erfahrung“, sondern durch Vielfalt und Heterogenität.

Gleichzeitig wird in der Diskussion deutlich, dass die Teilnehmenden Co-Referent*innen nicht nur auf die Vermittlung ihrer persönlichen Erfahrungen festlegen möchten. Zwar wird ihre eigene Erfahrung als eine große Stärke wahrgenommen (siehe Anhang 00:12:13; 00:20:31), aber sie soll nicht das Einzige sein, was sie im Unterricht einbringen. Die Teilnehmenden betonen, dass sie den Co-Referent*innen auch fachlich mehr zutrauen und dass sie durchaus weitere Inhalte unterrichten können, ohne sich ausschließlich auf ihr eigenes Leben zu beziehen (siehe Anhang 00:11:25-00:11:46; 00:13:19; 00:13:32). Dabei wird ausdrücklich darauf hingewiesen, dass eine einseitige Fokussierung auf persönliche Erfahrungen problematisch sein kann, weil Co-Referent*innen dadurch erneut auf ihre Behinderung reduziert würden (siehe Anhang 00:14:03-00:14:11). Diese Überlegungen zeigen, dass die Teilnehmenden sehr sensibel dafür sind, wie schnell auch eigentlich gut gemeinte Zuschreibungen wieder zu Stigmatisierung führen können.

Auch Kritik am Unterricht wird geäußert, etwa dass inhaltlich wenig Neues vermittelt wurde, da viele Themen bereits aus der Ausbildung bekannt waren (siehe Anhang 00:18:14-00:18:17). Auffällig ist jedoch, dass diese Kritik sofort relativiert wird: Trotz Wiederholung wird die „andere Perspektive“ und der „total andere Blickwinkel“ sehr wertgeschätzt (siehe Anhang 00:18:17-00:18:18; 00:20:08). Das zeigt, dass der Mehrwert des Unterrichts weniger im neuen Wissen liegt, sondern eher im veränderten Zugang zu bereits bekannten Inhalten.

Ein weiterer wichtiger Orientierungsrahmen betrifft die Sprache und die Didaktik. Der Unterricht mit Co-Referent*innen wird als verständlicher, zugänglicher und „leichter“ beschrieben (siehe Anhang 00:22:44; 00:23:20; 00:24:04; 00:27:03-00:27:08). Die Teilnehmenden erleben den Unterricht als „auf Augenhöhe“ (siehe Anhang 00:24:56; 00:26:44). Besonders betont wird, dass Co-Referent*innen möglicherweise sensibler für Lernschwierigkeiten sind und es besser nachvollziehen können, wenn jemand nicht mitkommt (siehe Anhang 00:24:11-00:24:37). Lernschwierigkeiten werden dabei nicht als Defizit, sondern als Ressource verstanden (siehe Anhang 00:30:09-00:30:12).

Die Erwartungen der Teilnehmenden an den Unterricht werden größtenteils erfüllt oder sogar übertroffen. Viele hatten nicht erwartet, dass der Unterricht so interaktiv gestaltet sein würde (siehe Anhang 00:31:45-00:31:50) und berichten positiv überrascht darüber, wie viel Arbeit und Vorbereitung sichtbar wurde (siehe Anhang 00:32:01). Als besonders einprägsam werden visuelle Darstellungen von Barrieren beschrieben (siehe Anhang 00:32:41-00:32:44), die dazu führen, dass einige Teilnehmende sagen, Co-Referent*innen könnten manche Inhalte sogar besser vermitteln als Lehrkräfte (siehe Anhang 00:33:02).

Ein wiederkehrender Wunsch ist die Mischung aus Co-Referent*innen und Lehrkräften. Die Teilnehmenden möchten auf keine von beiden verzichten (siehe Anhang 00:03:22; 00:03:33; 00:33:36-00:33:46). Gerade die Kombination aus Theorie und persönlicher Erfahrung wird als ideal beschrieben (siehe Anhang 00:33:48-00:33:52).

Im Hinblick auf den späteren Beruf wird erneut der Perspektivenwechsel betont. Die Teilnehmenden berichten von einer stärkeren Sensibilisierung (siehe Anhang 00:34:45; 00:34:47), einem ausgeprägteren Ressourcenblick nicht nur auf Klient*innen, sondern auch auf Kolleg*innen (siehe Anhang 00:49:39-00:49:46). In den Bereichen Wohnen, Arbeit und Freizeit setzen Reflexionsprozesse darüber ein, wie Selbstbestimmung auch unter strukturellen Bedingungen wie Personalmangel umgesetzt werden kann (siehe Anhang 00:36:32-00:38:36; 00:37:14).

Als besonders eindrücklich werden auch kreative Beiträge wie Poetry Slams beschrieben (siehe Anhang 00:38:41-00:38:49). Hier wird sichtbar, dass viele Teilnehmenden es zuvor Co-Referent*innen nicht zugetraut hätten, dass diese solche Ausdrucksformen nutzen. Dadurch entsteht erneut ein Perspektivenwechsel und ein veränderter Blick auf Fähigkeiten.

Die Diskussion weitet sich schließlich auf gesellschaftliche Barrieren aus. Die Teilnehmenden reflektieren, dass Menschen selbst Teil von Barrieren sind (siehe Anhang 00:44:26-00:44:33; 00:45:32-00:45:34; 00:47:31-00:47:41). Es wird deutlich, dass Co-Referent*innen auch an Regelschulen, in Projektwochen oder sogar an Universitäten unterrichten könnten (siehe Anhang 00:47:56-00:47:59; 00:48:14-00:48:33). Die Vorstellung, dass Inklusion nicht nur gelehrt, sondern auch gelebt wird, wird als besonders prägend hervorgehoben (siehe Anhang 01:00:46-01:01:02).

Insgesamt wird in der reflektierenden Interpretation der Gruppendiskussion am Standort B deutlich, dass ein Perspektivenwechsel und Erfahrung für die Teilnehmenden eine zentrale Rolle spielen. Erfahrung wird nicht nur als zusätzliches Wissen verstanden, sondern als etwas, das Inhalte greifbarer macht, emotional berührt und länger nachwirkt. Der Perspektivenwechsel heißt für die Teilnehmenden dabei nicht nur, etwas Neues zu lernen, sondern auch, Menschen mit Behinderung mehr zuzutrauen, Verantwortung bewusster wahrzunehmen und die eigene professionelle Haltung zu hinterfragen und weiterzuentwickeln.

5.3. Auswertung der einzelnen Gruppendiskussion 3 nach Kriterien

Formulierende Interpretation der Gruppendiskussion am Standort C (allgemeinbildende Schule)

Zu Beginn der Gruppendiskussion macht die Moderatorin deutlich, wie der Austausch ablaufen soll. Sie erklärt, dass es sich um eine offene Gruppendiskussion handelt, in der sie Impulse geben wird und es ausdrücklich kein „richtig oder falsch“ gibt, sondern unterschiedliche Meinungen erwünscht sind (siehe Anhang 00:00:02-00:00:13). Anschließend erinnert sie daran, dass die Schüler*innen die Co-Referent*innen bereits kennen, und stellt zwei Thesen in den Raum: „Die Co-Referenten sind die besseren Lehrkräfte“ und „Ohne die Co-Referenten könnten wir die gleichen Inhalte besser und schneller lernen“ (siehe Anhang 00:00:25-00:01:02). Direkt zu Beginn wird außerdem nachgefragt, ob Co-Referent*innen immer Menschen mit Behinderung seien (siehe Anhang 00:01:06-00:01:12). Die Moderatorin erklärt daraufhin, dass es

sich um Menschen mit Lernschwierigkeiten handelt, die als Co-Referent*innen im Unterricht tätig sind (siehe Anhang 00:01:12-00:01:19). Damit sind die zentralen Begriffe und Fragestellungen geklärt, an denen sich die weitere Diskussion orientiert.

In der ersten Reaktionsrunde wird schnell deutlich, dass mehrere der Schüler*innen Co-Referent*innen als gute oder sogar „bessere“ Lehrkräfte wahrnehmen (siehe Anhang 00:01:23-00:02:40). Begründet wird das vor allem damit, dass sie Inhalte verständlich erklären und die Schüler*innen ihre Erklärungen besser nachvollziehen können als die von Lehrkräften ohne Einschränkungen (siehe Anhang 00:01:29-00:01:44). Außerdem wird thematisiert, dass Co-Referent*innen aus ihrer eigenen Perspektive sprechen, weil sie selbst betroffen sind (siehe Anhang 00:01:49-00:02:04). Mehrere Schüler*innen heben hervor, dass Co-Referent*innen aus ihrem Leben erzählen und erklären können, „wie es bei denen ist“ und wie sie ihre Behinderung erleben (siehe Anhang 00:02:04-00:02:33). Gleichzeitig wird als wichtiger Punkt genannt, dass sich Lehrkräfte ohne Behinderung in manche Situationen nicht in gleicher Weise hineinversetzen können, während Co-Referent*innen genau diese Perspektive direkt mitbringen (siehe Anhang 00:02:37-00:02:51). Insgesamt wird hier also vor allem über Verständlichkeit, persönliche Erfahrung und die besondere „Innenperspektive“ der Co-Referent*innen gesprochen.

Als die Moderatorin nachfragt, welche Inhalte Co-Referent*innen aus Sicht der Schüler*innen unterrichten sollen, wird deutlich, dass ihr Einsatz vor allem bei Themen rund um Behinderung als sinnvoll angesehen wird. Ein*e Schüler*in sagt, Co-Referent*innen sollten „irgendwie so was zu Behinderungen“ vermitteln, da viele Menschen sich damit nicht auskennen und es wichtig sei, darüber mehr zu lernen (siehe Anhang 00:03:17-00:03:28). Auf die Frage, ob Co-Referent*innen auch andere Fächer übernehmen könnten, werden Bereiche wie Politik und Deutsch genannt, also Fächer, in denen gesellschaftliche Fragen, Sprache und Geschichte eine Rolle spielen (siehe Anhang 00:03:39-00:03:49).

Besonders eindrücklich wird beschrieben, dass die Co-Referent*innen viel über frühere Zeiten erzählt haben, unter anderem über den Besuch einer Einrichtung, die als „eine Art Museum“ bezeichnet wird, in der früher Menschen mit Einschränkungen vergast wurden (siehe Anhang 00:03:49-00:04:08). Die*der Schüler*in betont, dass Co-Referent*innen zu solchen Themen viel beitragen können, oft mehr als Lehrkräfte, die „nicht so viel mit diesem Thema zu tun haben“ (siehe Anhang 00:04:08-00:04:18). Im weiteren Verlauf werden Co-Referent*innen deshalb klar mit Fächern verbunden, in denen Geschichte, Politik und die Lebenswirklichkeit

von Menschen mit Behinderung thematisiert werden. Als geeignete Fächer genannt werden unter anderem Politik, Deutsch, Geschichte, Biologie und Erdkunde (siehe Anhang 00:03:39-00:03:49; 00:28:16-00:30:00).

Zusätzlich wird noch der Kunstunterricht als mögliches Fach genannt. Im Kunstunterricht wünschen sich die Schüler*innen konkret, Brailleschrift zu lernen, um einen besseren Zugang zur Lebenswelt blinder Menschen zu bekommen (siehe Anhang 00:30:29). Für den Sportunterricht werden Ideen wie angepasste Sportarten oder Rollstuhlsport angesprochen, um Bewegungsangebote inklusiver zu gestalten (siehe Anhang 00:28:16-00:28:31; 00:29:05)

Besonders hervorgehoben wird, dass viele Menschen wenig über Behinderung wissen und der Unterricht mit Co-Referent*innen hier zur Aufklärung beitragen kann (siehe Anhang 00:03:17-00:03:28). Die Berichte über den Nationalsozialismus und die Verfolgung von Menschen mit Behinderung werden als besonders eindrücklich erlebt, vor allem, weil die Co-Referent*innen von eigenen Besuchen an historischen Orten erzählen konnten (siehe Anhang 00:04:03-00:04:08; 00:14:47-00:14:56).

Sehr früh sprechen die Teilnehmenden darüber, wie der Unterricht mit den Co-Referent*innen gestaltet war und worin er sich vom normalen Schulunterricht unterscheidet. Mehrere Schüler*innen beschreiben den Unterricht als deutlich „abwechslungsreicher“ und „spannender“ als das, was sie sonst aus der Schule kennen (siehe Anhang 00:04:18; 00:05:38; 00:05:49; 00:05:53; 00:05:57 00:25:05; 00:25:12). Dabei wird auch erwähnt, dass die Co-Referent*innen unterschiedlich schnell gesprochen haben, manche schneller, andere langsamer, was den Unterricht lebendiger und interessanter gemacht habe (siehe Anhang 00:04:39).

Besonders hervorgehoben werden die Methoden, die im Unterricht eingesetzt wurden. Die Co-Referent*innen haben Umfragen gemacht, Spiele eingebaut und die Schüler*innen aktiv einbezogen, zum Beispiel indem sie gefragt haben, wo der Begriff „Behinderung“ schon einmal gehört wurde (siehe Anhang 00:05:24-00:05:38). Dadurch wurde der Unterricht als „nicht so langweilig“ erlebt. Im Vergleich dazu beschreiben die Schüler*innen den normalen Unterricht häufig als reines Zuhören: „Bei normalem Unterricht sitzt man da und lernt und hört zu“ (siehe Anhang 00:06:19).

Von den Co-Referent*innen wurde zwar auch viel erzählt, gleichzeitig gab es aber immer wieder Aktivitäten, die halfen, die Inhalte besser zu verstehen (siehe Anhang 00:06:25).

Abwechslung, Spaß und aktive Beteiligung werden mehrfach als zentrale Unterschiede zum normalen Unterricht benannt (siehe Anhang 00:05:57-00:06:01; 00:25:12-00:25:18).

Etwa zur Mitte der Diskussion bringt die Moderatorin einen zweiten Impuls ein, der die Rolle der Co-Referent*innen noch einmal genauer in den Blick nimmt. Sie fragt, ob die Stärke der Co-Referent*innen vor allem darin liegt, aus ihrer persönlichen Erfahrung zu berichten, oder ob sie genauso Theorie vermitteln sollten wie andere Lehrkräfte, zum Beispiel in Fächern wie Mathe oder Deutsch (siehe Anhang 00:06:51-00:07:28). Außerdem stellt sie zur Diskussion, ob Co-Referent*innen nur für einzelne Projekte in die Schule kommen sollten oder auch im normalen Schulalltag regelmäßig unterrichten könnten (siehe Anhang 00:07:28-00:07:35).

Die erste Reaktion aus der Gruppe fällt klar aus: Ein*e Schüler*in sagt, sie*er fände es gut, wenn Co-Referent*innen in die Schule kommen und dort unterrichten (siehe Anhang 00:07:39-00:07:43). Besonders hebt sie*er hervor, dass sie*er es spannend findet, wenn Co-Referent*innen aus ihrer eigenen Erfahrung berichten. Dieses Erfahrungswissen stellt sie*er dem Wissen von Mathelehrer*innen gegenüber, die Inhalte „halt nur studiert“ haben (siehe Anhang 00:07:43-00:07:55). Gleichzeitig relativiert sie*er diese Aussage, indem sie*er ergänzt, dass es auch Menschen gibt, die ein Fach wie Mathe sehr gut beherrschen, ohne es studiert zu haben, und dass auch solche Personen grundsätzlich unterrichten könnten (siehe Anhang 00:08:05-00:08:18).

Im weiteren Verlauf weitet sich die Diskussion auf die Frage aus, ob Co-Referent*innen nur projektweise oder auch regelmäßig an Schulen unterrichten sollten (siehe Anhang 00:08:36). Mehrere Teilnehmende sprechen sich dafür aus, dass Co-Referent*innen auch dauerhaft oder häufiger im Schulalltag eingesetzt werden könnten (siehe Anhang 00:07:39-00:07:55; 00:08:42-00:08:53). Dabei wird thematisiert, dass der Unterricht dann möglicherweise langsamer abläuft und weniger Stoff in einer Stunde behandelt wird. Dieses langsamere Tempo und die andere Art des Erklärens werden jedoch überwiegend positiv bewertet, da sie das Verständnis fördern können (siehe Anhang 00:08:53-00:09:02; 00:09:30).

Außerdem wird die Idee angesprochen, dass ja nicht immer dieselben Co-Referent*innen unterrichten müssten, sondern unterschiedliche Personen mit unterschiedlichen Beeinträchtigungen (siehe Anhang 00:11:39–00:11:58). Dies wird als besonders interessant beschrieben, weil man so verschiedene Formen von Behinderung kennenlernen und unterschiedliche Perspektiven bekommen könne (siehe Anhang 00:12:04-00:12:16).

Im weiteren Verlauf der Diskussion sprechen die Schüler*innen darüber, wie sich der Unterricht verändern würde, wenn Co-Referent*innen regelmäßig den normalen Unterricht übernehmen würden. Ein*e Schüler*in beschreibt, dass Co-Referent*innen den Unterricht eher „in ihrem Tempo“ gestalten würden. Im Vergleich zu Lehrkräften, die oft „mehrere Themen quasi in einer Stunde“ behandeln, stellen sich die Schüler*innen vor, dass Co-Referent*innen weniger Inhalte, diese dafür aber gründlicher besprechen und dabei auch „noch andere Sachen erzählen“ würden (siehe Anhang 00:08:42-00:09:02; 00:09:09-00:09:30).

Ein zentrales Thema in diesem Zusammenhang ist die Aufmerksamkeit im Unterricht. Einige Teilnehmende berichten, dass sie bei Co-Referent*innen aufmerksamer waren als im normalen Unterricht (00:09:49-00:10:14). Ein*e Schüler*in erklärt, dass man bei Co-Referent*innen, die zum Beispiel stottern oder sehr schnell sprechen, „extra nochmal besser zuhören“ müsse (siehe Anhang 00:09:35-00:09:49). Gerade dadurch seien alle konzentrierter gewesen als sonst (siehe Anhang 00:10:08-00:10:14). Im Vergleich dazu schildert sie*er, dass man bei manchen Lehrkräften weniger aufmerksam sei und einige Schüler*innen im Unterricht nebenbei „zocken“ würden (siehe Anhang 00:10:14-00:10:29).

Darüber hinaus wird Respekt als ein weiterer wichtiger Faktor benannt. Die Schüler*innen beschreiben es als beeindruckend, dass Menschen mit Beeinträchtigung vor einer Klasse stehen und unterrichten (siehe Anhang 00:10:44; 00:11:11). Dieser Respekt führe dazu, dass der Unterricht ernster genommen und mehr zugehört werde (siehe Anhang 00:11:25-00:11:39).

Die Moderatorin greift diese Eindrücke auf und fragt explizit nach, was die Co-Referent*innen anders gemacht haben als die Lehrer*innen (siehe Anhang 00:12:21-00:12:25). In den Antworten werden bekannte Punkte erneut aufgegriffen, diese werden aber weiter konkretisiert. Genannt werden erneut Spiele und aktive Elemente im Unterricht (siehe Anhang 00:12:30-00:12:34). Darüber hinaus betont ein*e Schüler*in, dass die Co-Referent*innen viel Wert auf Aufklärung gelegt haben, zum Beispiel darauf, was bestimmte Krankheiten bedeuten, was unter dem Begriff „Behinderung“ verstanden wird und wie Sprache im Alltag verwendet werden sollte (siehe Anhang 00:12:34-00:13:06).

Ein*e Teilnehmende*r beschreibt, dass die Co-Referent*innen trotz ihrer Einschränkungen und obwohl sie für die Klasse fremde Personen waren, ruhig und gelassen aufgetreten seien und nicht nervös wirkten (siehe Anhang 00:13:11-00:13:21). Ein*e weitere Schüler*in ergänzt, dass

die Co-Referent*innen sehr viel Wissen eingebracht haben und nahezu alle Fragen beantworten konnten.

In einer weiteren Gesprächsphase wird erneut nach dem Erleben des Unterrichts gefragt. Die Teilnehmenden beschreiben den Unterricht wiederholt als „spannender“ und mit „mehr Spaß“ verbunden (siehe Anhang 00:14:14; 00:14:17; 00:14:28). Auf Nachfrage, was genau als spannend erlebt wurde, nennt ein*e Schüler*in den Themenbereich des Zweiten Weltkriegs (siehe Anhang 00:14:33-00:14:43). Sie*er berichtet, dass die Co-Referent*innen diesen Themenkomplex ausführlich erklärt haben und dass sie es als besonders eindrücklich fanden, dass die Co-Referent*innen selbst eine Tötungsanstalt besucht hatten und schildern konnten, wie sie sich dort gefühlt haben (siehe Anhang 00:14:40-00:14:56).

Ein*e andere Schüler*in greift das Thema auf und erweitert es um eine gesellschaftliche Perspektive. Sie*er spricht davon, dass Menschen mit Einschränkungen „seit hundert Jahren“ abgelehnt oder sogar gehasst worden seien (siehe Anhang 00:15:01-00:15:21). Sie*er beschreibt, dass sich die Situation zwar zeitweise verbessert habe, dass sie aber seit einigen Jahren wieder als schlechter wahrgenommen werde und diskriminierende Einstellungen erneut zunehmen würden (siehe Anhang 00:15:21-00:15:41). Besonders irritierend findet sie*er, dass Menschen heute öffentlich wieder Aussagen treffen, die an die Zeit des Nationalsozialismus erinnern, in der Menschen mit Behinderung systematisch ausgegrenzt und nicht als gleichwertige Menschen betrachtet wurden (siehe Anhang 00:15:41-00:15:49).

Ab 00:15:59 sprechen die Schüler*innen verstärkt darüber, was sie persönlich aus dem Unterricht mitgenommen haben. Ein*e Schüler*in sagt, dass sie vorher viele Dinge nicht wusste und dem Thema Behinderung kaum Beachtung geschenkt hatte, nun aber deutlich mehr über das „System“ und die Lebensrealität von Menschen mit Behinderung gelernt habe (siehe Anhang 00:15:59-00:16:14).

Mehrere Teilnehmende berichten außerdem von ihren Erwartungen vor dem Unterricht. Einige hatten angenommen, dass der Unterricht langweilig oder schwer verständlich sein könnte, insbesondere wegen der Beeinträchtigungen der Co-Referent*innen (siehe Anhang 00:16:33-00:16:52; 00:18:53-00:19:03). Diese Erwartungen wurden jedoch deutlich widerlegt. Stattdessen beschreiben die Schüler*innen den Unterricht als spannend, abwechslungsreich und verständlich (siehe Anhang 00:16:52; 00:19:39).

Inhaltlich wird berichtet, dass nicht nur allgemein über Behinderung gesprochen wurde, sondern auch über Zitate über behinderte Menschen, über den Lohn in Werkstätten und über Unterschiede im Leben von Menschen mit und ohne Behinderung (siehe Anhang 00:17:06-00:17:24; 00:19:03-00:19:11). Besonders eindrücklich wird der geringe Verdienst in den Werkstätten thematisiert. Ein*e Schüler*in nennt einen Betrag von etwa 220 Euro und beschreibt dies als sehr wenig, auch wenn Krankenkassen viele Leistungen für Behinderte übernehmen (siehe Anhang 00:17:28-00:17:44). Sie*er empfindet dies als traurig, da Menschen mit Behinderung genauso wie andere Menschen leben möchten (siehe Anhang 00:17:28-00:17:54).

Ein*e weitere Schüler*in berichtet, dass Co-Referent*innen erzählt hätten, dass ihnen oft nicht zugetraut werde, Freundschaften zu haben oder Kinder zu bekommen. Sie*er bezeichnet die Gesellschaft in diesem Zusammenhang als „kaputt“, da Menschen mit Behinderung häufig ausgeschlossen würden (siehe Anhang 00:17:58-00:18:26). Gleichzeitig betont sie*er, dass auch Menschen mit Einschränkungen Respekt verdienen und in vielen Bereichen und Berufen arbeiten können (siehe Anhang 00:18:26-00:18:42).

Im weiteren Verlauf reflektieren die Schüler*innen, wie der Unterricht organisatorisch ablief. Einige hatten erwartet, dass die Co-Referent*innen viel Unterstützung durch eine begleitende Fachkraft benötigen würden oder die Klasse nicht gut einbeziehen könnten (siehe Anhang 00:19:39-00:19:48). Rückblickend beschreiben sie jedoch, dass die Co-Referent*innen den Unterricht größtenteils selbstständig durchgeführt haben und die Begleitung nur punktuell eingegriffen habe, wenn etwas vergessen wurde (siehe Anhang 00:19:54-00:20:04).

Auf die Frage nach Unterschieden zwischen Co-Referent*innen und den eigenen Lehrer*innen antworten die Schüler*innen zunächst, dass sie die Lehrkräfte täglich sehen, die Co-Referent*innen jedoch nicht (siehe Anhang 00:20:24-00:20:27). Ein*e Schüler*in ergänzt, dass Co-Referent*innen teilweise schneller sprechen, stottern oder im Rollstuhl sitzen, was im eigenen Alltag eher selten vorkomme (siehe Anhang 00:20:33-00:20:43). Gerade diese Unterschiede machen die Begegnung für sie interessant (siehe Anhang 00:20:43).

Die Moderatorin fragt weiter, wie es für die Schüler*innen ist, wenn Menschen mit Lernschwierigkeiten in der Rolle der Lehrkraft stehen (siehe Anhang 00:21:02-00:21:29). Ein*e Schüler*in beschreibt dies als hilfreich, da es auch an der Schule Schüler*innen mit Einschränkungen gebe und man sich dadurch besser in deren Lage hineinversetzen könne (siehe Anhang 00:21:52-00:22:09). Zudem wird angesprochen, dass auch Co-Referent*innen von den Schüler*innen

lernen können, da sie häufig ihr ganzes Leben mit Einschränkungen verbracht haben und somit andere Perspektiven kennenlernen (siehe Anhang 00:22:27-00:22:51).

Beim Thema Lernschwierigkeiten wird nach der Ausbildung der Co-Referent*innen gefragt (siehe Anhang 00:23:20-00:23:36). Die Moderatorin erklärt, dass diese fünf Jahre dauert (siehe Anhang 00:23:31; 00:23:38). Ein*e Schüler*in hebt hervor, dass es für Menschen mit Lernschwierigkeiten besonders herausfordernd sei, zunächst selbst zu lernen und anschließend andere zu unterrichten (siehe Anhang 00:23:43-00:24:00). Ein*e andere Schüler*in vergleicht dies mit dem Referendariat von regulären Lehrkräften und stellt fest, dass beide Formen Lernprozesse miteinander verbinden (siehe Anhang 00:24:01–00:24:18).

Ein weiterer Schwerpunkt ist der Umgang mit Schüler*innen, die Lernschwierigkeiten haben. Ein*e Schüler*in berichtet von eigenen Schwierigkeiten in Mathe und sagt, dass Co-Referent*innen sich besser in sie*ihn hineinversetzen könnten, weil sie selbst wissen, wie es ist, etwas nicht sofort zu verstehen (siehe Anhang 00:25:25-00:25:34). Andere Schüler*innen kritisieren, dass Lehrer*innen Inhalte häufig mehrfach auf die gleiche Weise erklären und dabei Druck ausüben (siehe Anhang 00:26:19-00:26:39). Co-Referent*innen hingegen würden verschiedene Erklärungswege ausprobieren und, wenn es nötig ist, auf leichtere Darstellungen ausweichen (siehe Anhang 00:26:57-00:27:09). Lernschwierigkeiten werden dabei nicht als Defizit, sondern als Grundlage für Verständnis und Unterstützung beschrieben (siehe Anhang 00:25:58-00:26:10).

Ein weiterer zentraler Themenblock der Gruppendiskussion bezieht sich auf Sprache, Verständlichkeit und die Art des Erklärens. Die Teilnehmenden berichten, dass Co-Referent*innen Inhalte häufig einfacher und verständlicher erklären als viele ihrer regulären Lehrkräfte (siehe Anhang 00:26:39-00:27:09). Besonders hervorgehoben wird, dass Co-Referent*innen verschiedene Erklärungswege ausprobieren, wenn etwas nicht sofort verstanden wird, und ihre Erklärungen anpassen (siehe Anhang 00:26:19-00:26:57).

Trotz der positiven Erfahrungen sprechen sich die Schüler*innen nicht für einen Ersatz der Lehrkräfte aus, sondern für eine Kombination. Ein*e Schüler*in wünscht sich, dass es sowohl Co-Referent*innen als auch „normale Lehrer*innen“ gibt (siehe Anhang 00:27:43). Sie*er stellt sich vor, dass Co-Referent*innen zusätzlich das Lernen unterstützen könnten, wenn Inhalte nicht verstanden werden (siehe Anhang 00:27:43). Auf Nachfrage bestätigt sie*er den Wunsch nach einer dauerhaften Ergänzung durch Co-Referent*innen (siehe Anhang 00:28:04-00:28:10).

Abschließend werden konkrete Fächer genannt, in denen sich die Jugendlichen den Einsatz von Co-Referent*innen vorstellen können. Genannt werden Mathe, Deutsch, Geschichte und Biologie (siehe Anhang 00:28:16-00:28:38). Auch Sport wird thematisiert, etwa durch Rollstuhlsport oder angepasste Sportangebote (siehe Anhang 00:28:16-00:28:31; 00:29:05-00:29:29). Darüber hinaus wird die Idee geäußert, im Kunst- oder im Deutschunterricht Brailleschrift zu lernen, zum Beispiel durch Arbeiten mit Ton oder Schreiben in Brailleschrift (siehe Anhang 00:30:29-00:31:18). Mehrere Schüler*innen äußern ein Interesse daran (siehe Anhang 00:31:34-00:31:35).

Zum Ende der Diskussion sprechen die Jugendlichen über den Nutzen für ihr späteres Leben und ihren Beruf. Sie nennen mehr Wissen, mehr Verständnis und die Verbesserung der Fähigkeit, sich in andere hineinzusetzen (siehe Anhang 00:31:57-00:32:20; 00:33:25-00:34:52). Zudem wird betont, dass der Unterricht helfen könne, Menschen mit Behinderung im Alltag stärker wertzuschätzen und als selbstverständlichen Teil der Gesellschaft wahrzunehmen (siehe Anhang 00:32:45-00:32:59). Mehrere Teilnehmende äußern abschließend den Wunsch, erneut an einem solchen Unterricht teilzunehmen (siehe Anhang 00:41:27-00:41:31). Der Unterricht wird insgesamt als etwas beschrieben, das sie so bisher nicht aus der Schule kannten (00:40:23-00:40:31) und das sich deutlich vom normalen Unterricht unterscheidet (siehe Anhang 00:40:51-00:40:53).

Reflektierende Interpretation Gruppendiskussion am Standort C (allgemeinbildende Schule)

Ganz am Anfang merkt man sofort: Die Gruppe ist sich ziemlich einig, dass Co-Referent*innen die besseren Lehrkräfte sein können. Das wird nicht lange diskutiert, sondern eher direkt angenommen und dann mit Beispielen belegt (siehe Anhang 00:01:23; 00:02:18; 00:02:37; 00:02:59). Am „Wie“ der Äußerungen zeigt sich dabei ein gemeinsamer Maßstab: „besser“ heißt für die Schüler*innen nicht „mehr Wissen“ oder „mehr Autorität“, sondern besser verständlich und näher dran.

Sie begründen dieses „besser“ vor allem damit, dass Co-Referent*innen aus ihrer eigenen Perspektive sprechen (siehe Anhang 00:01:49; 00:02:51). Diese Perspektive wird als etwas Besonderes und Wertvolles angesehen, weil sie nicht nur sozusagen theoretisch über Behinderung sprechen, sondern weil sie auch erklären können, wie es „wirklich ist“ (siehe Anhang 00:02:18-

00:02:33). An der Stelle merkt man: Erfahrung wird hier nicht als „netter Zusatz“ behandelt, sondern als etwas, das Unterricht glaubwürdiger macht.

Dazu kommt, dass mehrfach gesagt wird, dass Co-Referent*innen besser erklären können und dass man es deshalb besser nachvollziehen kann (siehe Anhang 00:01:35; 00:02:04). Auch später wird dies wieder aufgenommen: Die Art, wie sie unterrichten, wird als besser verständlich beschrieben (siehe Anhang 00:06:25). Und sogar das Tempo wird als ein Punkt genannt: Co-Referent*innen machen es „in einem anderen Tempo“ (siehe Anhang 00:08:53; 00:09:16). Das zeigt: Die Gruppe verbindet „gute Lehrkraft“ stark mit dem Ermöglichen von Verstehen und nicht mit „Stoff schnell durchziehen“.

Die Erfahrung der Co-Referent*innen wird im Gespräch sehr stark gewürdigt. Besonders wichtig ist der Teil, an dem die Schüler*innen sagen: Co-Referent*innen können erzählen, wie sie leben und wie sich das anfühlt (siehe Anhang 00:02:18-00:02:33; 00:07:43-00:07:55). Und es wird sehr deutlich gesagt, dass sie wissen, „wie man mit so einer Erkrankung lebt“ (siehe Anhang 00:02:59). Genau daran wird im Gespräch deutlich, dass Erfahrung hier nicht nur als persönlicher Bericht angesehen wird, sondern als etwas, das den Co-Referent*innen Kompetenz verleiht und ihren Unterricht besonders macht.

Auch Empathie spielt hierbei eine Rolle: Es wird positiv hervorgehoben, dass Co-Referent*innen sich gut in andere hineinversetzen können (siehe Anhang 00:02:40). Interessant ist: Empathie wird nicht als „nett sein“ beschrieben, sondern eher als Fähigkeit, Menschen ernst zu nehmen und etwas so zu erklären, dass man mitkommt. Im Verlauf der Diskussion entwickeln die Schüler*innen dann richtig konkrete Ideen, welche Fächer Co-Referent*innen unterrichten könnten. Genannt werden Politik und Deutsch (siehe Anhang 00:03:39). Außerdem wird über Geschichte begründet, weil die Co-Referent*innen „viel von früher“ erzählt haben, was die Schüler*innen sehr beeindruckt (siehe Anhang 00:03:55). Man merkt an dieser Stelle: Das Thema wird nicht nur „spannend“ gefunden, sondern es wirkt auch wie eine Art Sensibilisierung, die Schüler*innen stellen einen Bezug zur Gesellschaft und zu Diskriminierung her.

Später kommen dann auch noch Sport und Kunst dazu (siehe Anhang 00:28:16-00:28:31; 00:29:05-00:29:29; 00:30:29). Gerade daran zeigt sich in der Gruppendiskussion, dass die Schüler*innen die Co-Referent*innen nicht nur als punktuelle Gäste für „Behinderungsthemen“ ansehen, sondern ihnen grundsätzlich zutrauen, in unterschiedlichen Fächern zu unterrichten, besonders dort, wo praktische Erfahrungen und neue Sichtweisen gefragt sind.

Und auch Behinderung selbst wird nicht nur als „Einschränkung“ konstruiert, sondern teilweise auch als Stärke, weil Co-Referent*innen gerade dadurch etwas sagen können, was andere nicht können (siehe Anhang 00:02:59; 00:03:17). Das ist ein wichtiger Orientierungsrahmen: Behinderung wird hier auch als Wissensquelle und nicht nur als Defizit behandelt.

Sehr einig ist sich die Gruppe auch darin, dass der Unterricht mit Co-Referent*innen abwechslungsreicher und spannender war (siehe Anhang 00:04:18; 00:05:28; 00:05:49; 00:05:53; 00:05:57). Sie begründen das damit, dass zum Thema passende Spiele gemacht wurden (00:05:24; 00:06:10) und dass der Unterricht interaktiv war (siehe Anhang 00:06:25). Daran wird deutlich, dass guter Unterricht für die Schülerinnen nicht nur davon abhängt, was vermittelt wird, sondern vor allem davon, ob sie aktiv einbezogen werden und mitmachen können. Sogar die Sprache bzw. Sprechweise wird erwähnt: Manche reden schneller, andere langsamer (siehe Anhang 00:04:39). Das wird nicht als Problem dargestellt, sondern eher als etwas, das den Unterricht lebendig macht und die Klasse aufmerksam hält. In dem Zusammenhang wird auch Anerkennung sichtbar: Co-Referent*innen werden als „andere Lehrer“ wahrgenommen und als Lehrende ernst genommen. Dass ihre Qualifizierung anerkannt wird, zeigt sich auch später, wenn diese mit Ausbildung/Referendariat verglichen wird (siehe Anhang 00:24:01-00:24:18). Da wird praktisch gesagt: Die machen das nicht „einfach so“, sondern da steckt etwas dahinter.

An den Äußerungen der Schüler*innen fällt besonders auf, dass sie eigentlich nicht nur über die Co-Referent*innen sprechen, sondern dabei auch ihre eigenen Erfahrungen mit Schule sichtbar machen. Wenn sie sagen, dass Co-Referent*innen verständlicher erklären und verschiedene Wege ausprobieren, wenn etwas nicht sofort verstanden wird (siehe Anhang 00:26:19-00:26:57; 00:26:39-00:27:09), klingt dabei immer auch ein Vergleich mit dem normalen Unterricht mit. Dieser wird eher als ein Ort beschrieben, an dem etwas einmal erklärt wird und dann schnell Druck entsteht, weiterzukommen.

Daran wird ein gemeinsames Verständnis von „gutem Unterricht“ erkennbar: Wichtig ist für die Schüler*innen, dass man Dinge wirklich verstehen darf, dass das Tempo nicht überfordert und dass es mehrere Erklärungsversuche gibt, wenn etwas schwierig ist. Vor diesem Hintergrund wird auch das langsamere Tempo der Co-Referent*innen (siehe Anhang 00:08:53) nicht als Nachteil erlebt, sondern als etwas, das ein erfolgreiches Lernen überhaupt erst möglich macht.

Ein weiterer Punkt, der in der Diskussion immer wieder mitschwingt, ist das Thema Respekt. Mehrere Schüler*innen sagen, dass sie automatisch mehr Respekt haben, wenn eine Person mit Beeinträchtigung vorne steht und Unterricht macht (siehe Anhang 00:10:44; 00:11:10). Dieser Respekt zeigt sich ganz konkret im Unterrichtsverhalten: Es wird genauer zugehört und der Unterricht wird ernster genommen (siehe Anhang 00:11:25-00:11:39). Daran wird deutlich, dass nicht nur die Inhalte eine Rolle spielen, sondern auch die Situation selbst. Wer vorne steht und in welcher Rolle, verändert die Stimmung im Raum und die Haltung der Schüler*innen spürbar.

Die Co-Referent*innen werden außerdem als diejenigen beschrieben, die „aufklären“: über Begriffe, über das Wort Behinderung, über Krankheiten und darüber, wie man darüber spricht (siehe Anhang 00:12:34-00:13:06). Sprache wird damit selbst zu einem Thema. Gleichzeitig wird betont, dass die Co-Referent*innen viel wissen und viele Fragen beantworten können (siehe Anhang 00:13:22-00:13:53). Das stützt nochmals das Bild: Sie sind nicht nur „Betroffene“, sondern werden als kompetent wahrgenommen.

Dann kommt die Diskussion auch zum Thema Diskriminierung und Verantwortung. Besonders die Aussagen zu Interviews und zu dem, was Menschen heute wieder sagen, zeigen, dass der Unterricht nicht nur informiert, sondern die Schüler*innen auch erschüttert und zum Nachdenken bringt (siehe Anhang 00:15:41-00:15:49). Das passt zu dem Deutungsmuster: Unterricht ist hier nicht nur Schule, sondern eine Art gesellschaftliches Lernen.

Ganz stark wird am Ende der Nutzen für später betont: Die Gruppe sagt, man weiß jetzt besser Bescheid und kann sich besser hineinversetzen (siehe Anhang 00:34:26-00:34:52). Und wichtig ist, dass sie das nicht nur als „Gefühl“ beschreiben, sondern als etwas, das sie für Beruf und Alltag brauchen (siehe Anhang 00:31:57-00:32:20; 00:33:25-00:34:05).

Dazu kommt das Normalitäts-Motiv: Wenn Co-Referent*innen öfter an Schulen wären, würde das für die Kinder normal werden und Ausgrenzung würde weniger passieren (siehe Anhang 00:32:45-00:33:10). Das ist ein richtig klarer Orientierungsrahmen: Inklusion ist nicht nur ein Thema, sondern soll zum Alltag werden.

Und was ich auch wichtig finde: Die Gruppe denkt den Perspektivenwechsel nicht nur in eine Richtung („wir verstehen sie“), sondern auch als wechselseitig also so, dass auch Co-Referent*innen etwas von Schüler*innen lernen können (siehe Anhang 00:22:27-00:22:51). Dadurch entsteht dieses Bild von gegenseitigem Lernen, nicht nur „die erklären uns was“.

Im weiteren Verlauf der Diskussion wird deutlich, dass die positiven Erfahrungen mit den Co-Referent*innen nicht als einmaliges Ereignis verstanden werden. Mehrere Schüler*innen äußern den Wunsch, erneut an einem solchen Unterricht teilzunehmen (siehe Anhang 00:41:27-00:41:31). Diese Aussage steht nicht isoliert, sondern ergibt sich logisch aus den vorherigen Beschreibungen von Verständlichkeit, Respekt und Perspektivenwechsel. Der Wunsch nach Wiederholung zeigt, dass der Unterricht mit Co-Referent*innen als sinnstiftend und bereichernd erlebt wurde und nicht etwa als „besonderer Projekttag“.

Gleichzeitig wird klar, dass die Schüler*innen sich kein Entweder/oder wünschen. Sie sprechen sich nicht dafür aus, reguläre Lehrkräfte zu ersetzen, sondern formulieren eher den Wunsch nach einer Kombination aus beidem. Co-Referent*innen werden als Ergänzung zu den Lehrkräften gesehen, etwa um Inhalte noch einmal anders zu erklären oder zusätzliche Perspektiven einzubringen (siehe Anhang 00:27:43-00:28:10). Daran wird ein sehr realistisches Bild von Schule deutlich: Für die Schüler*innen heißt gute Schule nicht, dass die einen die anderen ersetzen, sondern dass unterschiedliche Stärken zusammenwirken und sich ergänzen.

Im Verlauf der Diskussion wird deutlich, dass die Schüler*innen die Co-Referent*innen nicht nur für einzelne Projekttage als geeignet ansehen, sondern sich ihren Einsatz auch im normalen Schulalltag vorstellen können. Sie denken Co-Referent*innen als wiederkehrenden Teil von Schule, wodurch Begegnungen mit Menschen mit Beeinträchtigung alltäglich und selbstverständlich werden könnten (siehe Anhang 00:32:45.00:32:59). In dieser Sichtweise erscheint Inklusion nicht mehr als besondere Ausnahme oder Zusatzangebot, sondern als etwas, das sich durch regelmäßige Präsenz und gelebten Alltag entwickelt. Der mehrfach geäußerte Wunsch nach einer Mischung aus Lehrkräften und Co-Referent*innen zeigt, dass die Lernenden den Einbezug von Menschen mit Beeinträchtigung nicht nur positiv bewerten, sondern ihn bewusst als festen Bestandteil von Schule weiterdenken.

5.4. Interpretation der Ergebnisse

Im nächsten Schritt habe ich die drei Gruppendiskussionen miteinander in Beziehung gesetzt. Dabei ging es mir weniger um einzelne Aussagen, sondern vor allem um die Frage, was sich über alle Gruppen hinweg wiederholt hat. Ich habe also darauf geachtet: Welche Themen sprechen alle Teilnehmenden an? Welche Erfahrungen und Bewertungen tauchen in allen

Diskussionen auf? Und wie beschreiben die Lernenden insgesamt den Einbezug von Menschen mit Beeinträchtigung als Co-Referent*innen?

Dabei zeigt sich schnell, dass sich die drei Gruppendiskussionen in vielen Punkten ähneln. Unabhängig davon, ob es sich um Heilerziehungspflegeschüler*innen am Standort A und B oder um Schüler*innen einer allgemeinbildenden Schule am Standort C handelt, greifen alle Gruppen sehr ähnliche Themen auf. Die Unterschiede liegen weniger in den Grundhaltungen, sondern eher in den Akzenten: In den Heilerziehungspflegegruppen wird stärker auf die berufliche Praxis und zukünftiges Handeln Bezug genommen, während am Standort C eher schulische Erfahrungen und persönliche Eindrücke im Vordergrund stehen.

Trotz dieser unterschiedlichen Ausgangslagen lassen sich klar gemeinsame Themen erkennen. In allen drei Gruppendiskussionen werden insbesondere Perspektivenwechsel, persönliche Erfahrung, Empathie und Sensibilisierung, Sprache und Verständlichkeit sowie der Wunsch nach mehr Unterricht mit Co-Referent*innen angesprochen. Außerdem wird bei allen Gruppen deutlich, dass Co-Referent*innen in ihrer Rolle als Lehrende ernst genommen und anerkannt werden. Diese wiederkehrenden Themen bilden die Grundlage für die folgende Interpretation der Ergebnisse.

Perspektivenwechsel

Wenn man die drei Gruppendiskussionen miteinander vergleicht, fällt sehr schnell auf, dass der Perspektivenwechsel in allen Gruppen eine zentrale Rolle spielt. Er taucht nicht erst im Verlauf der Gespräche auf, sondern wird in allen drei Diskussionen bereits sehr früh angesprochen und als wesentlicher Mehrwert des Unterrichts mit Co-Referent*innen markiert. Der Einbezug von Menschen mit Beeinträchtigung wird von den Lernenden in erster Linie dadurch positiv erlebt, dass sich ihr Blick verändert und sie Dinge aus einer anderen Sicht wahrnehmen können.

In der Gruppendiskussion am Standort A wird der Perspektivenwechsel sogar ausdrücklich benannt. Gleich zu Beginn sagt ein*e Teilnehmer*in, dass es sinnvoll sei, Menschen einzubeziehen, die Erfahrungen gemacht haben, „die andere vielleicht nicht gemacht haben“, und ergänzt direkt, dass dadurch „einfach dieser Perspektivenwechsel“ entstehe (siehe Anhang 00:00:58-00:01:08). Der Perspektivenwechsel wird hier als eigenständiges Lernziel formuliert und nicht nur als Begleiterscheinung des Unterrichts. Auffällig ist außerdem, dass dieser Perspektivenwechsel zunächst nicht ausschließlich auf Behinderung bezogen wird. Eine Person betont, dass

es ihr vor allem um die Lebenserfahrungen der Co-Referent*innen gehe, also um Erfahrungen, „die wir jetzt nicht machen können“ (siehe Anhang 00:01:08-00:01:14). Perspektivenwechsel bedeutet für die Gruppe am Standort A damit zunächst ganz grundsätzlich: Zugang zu einer anderen Lebenswirklichkeit.

Im weiteren Verlauf wird dieser Gedanke vertieft. Die Co-Referent*innen werden als Personen beschrieben, die eine „ganz andere Blickrichtung“ einbringen (siehe Anhang 00:02:18-00:02:24) und als Expert*innen ihrer eigenen Lebenswelt gelten (siehe Anhang 00:02:24-00:02:28). Gleichzeitig zeigt sich am Standort A eine vergleichsweise reflektierte Auseinandersetzung mit den Grenzen dieses Perspektivenwechsels. In der Diskussion über Rollstuhl- oder Sinnesexperimente wird deutlich gesagt, dass solche Übungen zwar Eindrücke vermitteln können, aber nicht dazu führen dürfen, zu glauben, man könne sich vollständig „wirklich hineinversetzen“ (siehe Anhang 00:05:17- 00:05:47). Der Perspektivenwechsel wird hier also nicht naiv verstanden, sondern als Annäherung an eine andere Lebenswelt, die immer begrenzt und unvollständig bleibt.

In der Gruppendiskussion am Standort B wird der Perspektivenwechsel ebenfalls sehr früh als etwas Wertvolles angesprochen. Bereits zu Beginn wird die Perspektive der Co-Referent*innen als „wertvoll“ bezeichnet (siehe Anhang 00:02:09). Kurz darauf wird deutlich gemacht, dass es einen Unterschied macht, ob man etwas aus zweiter Hand hört oder direkt von Menschen, die selbst betroffen sind. Der Perspektivenwechsel wird hier eng mit Sensibilisierung verbunden: Die Teilnehmenden sagen, dass sie durch diese direkte Perspektive „mehr sensibilisiert“ worden seien (siehe Anhang 00:03:01-00:03:12).

Besonders eindrücklich wird das, als ein*e Teilnehmer*in die Co-Referent*innen mit „Zeitzeuginnen“ vergleicht (siehe Anhang 00:05:36-00:05:46). Sie*er beschreibt, dass persönliche Berichte eine andere Wirkung haben als theoretische Inhalte und dass diese Erfahrungen „super wertvoll“ seien und lange im Gedächtnis bleiben (siehe Anhang 00:05:50-00:06:15). Perspektivenwechsel bedeutet nach der Diskussion am Standort B damit nicht nur, eine andere Sicht kennenzulernen, sondern etwas emotional besser Nachvollziehbares zu hören, das nachhaltiger wirkt als reine Theorie.

In der Gruppendiskussion am Standort C wird der Perspektivenwechsel weniger theoretisch benannt, dafür aber sehr praxisnah beschrieben. Schon zu Beginn der Diskussion sagen die Schüler*innen, dass Co-Referent*innen „bessere“ Lehrkräfte sein können, weil sie aus ihrer eigenen Perspektive sprechen und dadurch Inhalte besser verständlich werden (siehe Anhang

00:01:23; 00:01:49; 00:02:04). Der Perspektivenwechsel zeigt sich hier vor allem im Lernprozess selbst: Die Schüler*innen erleben, dass sie Dinge besser nachvollziehen können, wenn sie aus einer anderen Sicht erklärt werden. Später wird dieser Gedanke weitergeführt, wenn gesagt wird, dass man durch die Co-Referent*innen einen „anderen Blickwinkel“ bekommt (siehe Anhang 00:08:42-00:09:02). Gegen Ende der Diskussion wird der Perspektivenwechsel sehr alltagsnah formuliert: Die Schüler*innen sagen, dass sie sich nun besser „hineinversetzen“ können und besser verstehen, wie das Leben mit Behinderung aussieht (siehe Anhang 00:34:26-00:34:52). Der Perspektivenwechsel wird hier weniger als Begriff reflektiert, sondern eher als Gefühl beschrieben, als ein „Jetzt verstehe ich es besser“. Über alle drei Gruppendiskussionen hinweg zeigt sich damit ein gemeinsames Deutungsmuster: Der Perspektivenwechsel ist für die Lernenden kein beiläufiger Effekt des Unterrichts, sondern der zentrale Grund, warum sie den Einbezug von Co-Referent*innen als sinnvoll erleben. Unterricht wird durch die Co-Referent*innen als näher an der Lebensrealität, als glaubwürdiger und verständlicher wahrgenommen. Es geht den Teilnehmenden nicht nur darum, neue Informationen zu erhalten, sondern auch darum, Dinge aus einer anderen Sicht kennenzulernen und dadurch das eigene Denken, Fühlen und Verstehen zu verändern.

Für die Lernenden zeigt sich der Einbezug von Co-Referent*innen damit vor allem als Erfahrung eines veränderten Blicks. Sie erleben den Unterricht nicht mehr nur als Wissensvermittlung, sondern auch als Möglichkeit, die eigene Sichtweise zu erweitern, vertraute Annahmen zu hinterfragen und Zusammenhänge besser zu verstehen. Der Perspektivenwechsel ist für sie keine abstrakte pädagogische Idee, sondern eine konkrete Erfahrung, die ihr Verstehen und ihre Haltung nachhaltig beeinflusst.

Erfahrung

Über alle drei Gruppendiskussionen hinweg zeigt sich deutlich, dass die Lernenden die Erfahrung der Co-Referent*innen nicht als bloße persönliche Erzählung verstehen, sondern als eine eigenständige und relevante Form von Wissen. Erfahrung wird dabei als etwas beschrieben, das man sich nicht einfach aneignen oder theoretisch lernen kann, sondern das an die gelebte Lebensrealität gebunden ist.

In der Gruppendiskussion am Standort A wird diese Zuschreibung sehr früh deutlich. Die Teilnehmenden sprechen davon, dass Co-Referent*innen Erfahrungen gemacht haben, „die wir selbst nicht machen können“ (siehe Anhang 00:01:08-00:01:14). Erfahrung wird hier klar von

theoretischem Wissen abgegrenzt: Sie entsteht durch Leben, nicht nur durch Ausbildung. In diesem Zusammenhang werden Co-Referent*innen als „Expert*innen für ihre Lebenswelt“ bezeichnet (siehe Anhang 00:02:24-00:02:28). Erfahrung ist damit nicht nur etwas Privates, sondern auch eine Qualifikation, die sie für den Unterricht besonders geeignet macht. Auch am Standort B wird Erfahrung als besondere Stärke der Co-Referent*innen konstruiert. Die Teilnehmenden beschreiben sie als „Expert*innen in eigener Sache“ (siehe Anhang 00:01:20-00:01:31). Auffallend ist, dass Erfahrung hier nicht darauf reduziert wird, persönliche Geschichten zu erzählen. Vielmehr wird betont, dass die Co-Referent*innen Situationen erklären, einordnen und aus einem anderen Blickfeld beleuchten können (siehe Anhang 00:12:18-00:12:29). Erfahrung wird damit als reflexive Fähigkeit verstanden: Sie erlaubt es, Inhalte anders aufzubereiten und Zusammenhänge verständlich zu machen. In der Gruppendiskussion am Standort C zeigt sich diese Zuschreibung etwas alltagsnäher, aber nicht weniger deutlich. Die Schüler*innen sagen mehrfach, dass die Co-Referent*innen erklären können, „wie das wirklich ist“ (siehe Anhang 00:02:18-00:02:33), und dass sie wissen, „wie man mit so einer Erkrankung lebt“ (siehe Anhang 00:02:59). Erfahrung wird hier als etwas beschrieben, das Glaubwürdigkeit erzeugt. Die Co-Referent*innen werden als Personen wahrgenommen, die nicht nur über Themen sprechen, sondern diese selbst erlebt haben und deshalb „jede Frage beantworten“ konnten (siehe Anhang 00:13:22-00:13:53).

Gruppenübergreifend lässt sich festhalten: Erfahrung wird von den Lernenden als Wissensquelle mit eigener Autorität konstruiert. Sie steht nicht in Konkurrenz zu theoretischem oder fachlichem Wissen, sondern ergänzt es auf eine Weise, die von den Teilnehmenden als besonders wertvoll erlebt wird. Gleichzeitig zeigen vor allem die Diskussionen am Standort A und B, dass Erfahrung nicht automatisch als ausreichend für jede Unterrichtssituation angesehen wird. Für stark theoriegebundene Inhalte werden weiterhin klassische Lehrkräfte als zuständig betrachtet (siehe Anhang Standort A, 00:13:17-00:13:25; Standort B, 00:00:42-00:01:05; Standort C, 00:27:43).

Die Lernenden sprechen Co-Referent*innen nicht einfach generell Kompetenz zu, sondern ganz gezielt eine bestimmte Art von Kompetenz. Diese entsteht aus deren eigenen Erfahrungen. Erfahrung wird dabei nicht verklärt oder idealisiert, sondern sehr praktisch verstanden. Sie ist vor allem dort bedeutsam, wo es um konkrete Lebensrealitäten geht, also um Alltag, gesellschaftliche Strukturen, Diskriminierung oder Barrieren, die Menschen mit Beeinträchtigung erleben (siehe Anhang Standort C, 00:03:49-00:04:08; Standort B, 00:05:36-00:05:46; Standort A, 00:07:09-00:08:09).

Insgesamt zeigt sich in allen drei Gruppendiskussionen ein stabiles Deutungsmuster: Erfahrung gilt als professionelle Ressource. Co-Referent*innen werden nicht nur als „Betroffene“, sondern als kompetente Akteur*innen wahrgenommen, deren Erfahrungswissen Unterricht bereichert und legitimiert. Damit wird Erfahrung von den Lernenden klar aus dem Bereich des Privaten herausgelöst und als Bestandteil von professioneller Lehre anerkannt.

Empathie

Neben dem Perspektivenwechsel zeigt sich in allen drei Gruppendiskussionen die Empathie als eine zentrale Wirkung des Unterrichts mit Co-Referent*innen. Empathie wird von den Lernenden dabei nicht abstrakt beschrieben, sondern als etwas erlebt, das sich im eigenen Denken, Fühlen und Bewerten verändert. Der Einbezug von Menschen mit Lernschwierigkeiten führt gruppenübergreifend dazu, dass sich der Blick auf Lebenslagen, Ungleichheiten und gesellschaftliche Verantwortung vertieft.

In der Gruppendiskussion in am Standort A wird Empathie sehr deutlich und auch sprachlich explizit thematisiert. Ein*e Teilnehmer*in sagt, dass durch den Unterricht mit Co-Referent*innen „viel mehr Empathie“ entstanden sei als durch klassischen Unterricht (siehe Anhang 00:08:09). Empathie wird hier nicht nur als Mitgefühl verstanden, sondern als ein tieferes Verstehen von Abhängigkeiten, Machtverhältnissen und strukturellen Bedingungen. Besonders in den Passagen zu Wohnen, Selbstbestimmung und institutionellen Rahmenbedingungen wird sichtbar, dass die Teilnehmenden beginnen, die eigene professionelle Rolle kritisch zu reflektieren (siehe Anhang 00:17:46-00:18:23; 00:18:51-00:19:16). Empathie zeigt sich hier als Grundlage für eine wachsende Reflexionsfähigkeit: Die Lernenden denken nicht nur über individuelle Situationen nach, sondern auch über Strukturen, die Menschen mit Behinderung betreffen.

Am Standort B wird Empathie eng mit der eigenen Sensibilisierung verbunden. Mehrfach sprechen die Teilnehmenden davon, dass ihr „Blick geschärft“ worden sei, etwa für Barrieren im Alltag, für Abhängigkeiten oder für den Pflegeinteraktionsprozess (siehe Anhang 00:04:14-00:04:27). Empathie entsteht hier vor allem durch das Hören persönlicher Erfahrungen „aus erster Hand“. Eine Person beschreibt, dass genau diese Berichte dazu geführt hätten, „mehr sensibilisiert“ zu sein als zuvor (siehe Anhang 00:03:01-00:03:12). Zudem zeigt sich, dass Empathie am Standort B stark handlungsbezogen gedacht wird: Sie bleibt nicht beim emotionalen

Eindruck stehen, sondern wird mit dem Wunsch verbunden, das eigene Verhalten im beruflichen Alltag bewusster zu gestalten (siehe Anhang 00:34:43-00:34:50).

In der Gruppendiskussion am Standort C äußert sich Empathie eher alltagsnah und emotional, aber nicht weniger deutlich. Die Schüler*innen verwenden Begriffe wie „krass“ oder „traurig“, wenn sie über niedrige Werkstattlöhne, Ausgrenzung oder historische Gewalt gegen Menschen mit Behinderung sprechen (siehe Anhang 00:15:01-00:15:21; 00:17:28-00:17:44). Diese emotionalen Reaktionen zeigen, dass der Unterricht Betroffenheit auslöst und moralische Bewertungen anstößt. Gleichzeitig wird Empathie hier mit Gerechtigkeitsvorstellungen verknüpft: Einige Schüler*innen betonen, dass Menschen mit Behinderung „auch Menschen sind“ und Respekt verdienen (siehe Anhang 00:18:18-00:18:30). Empathie bedeutet für sie, Ungleichheiten nicht mehr als selbstverständlich hinzunehmen.

Über alle drei Gruppen hinweg lässt sich ein gemeinsames Muster erkennen: Empathie entsteht nicht durch Belehrung, sondern durch Begegnung. Die Lernenden erleben Empathie als etwas, das sich aus dem Erzählen, dem Zuhören und dem Kennenlernen konkreter Lebensrealitäten entwickelt. Sie sprechen nicht davon, „Mitleid“ zu haben, sondern davon, besser zu verstehen, sensibler zu werden und eigene Positionen zu hinterfragen. Empathie ist damit eng an Lernprozesse gebunden, die über reines Faktenwissen hinausgehen.

Empathie geht in allen Gruppen mit einer erweiterten Reflexionsfähigkeit einher. Die Lernenden beginnen, über gesellschaftliche Verantwortung, über eigene zukünftige Rollen und über strukturelle Ungleichheiten nachzudenken (siehe Anhang Standort A, ca. 01:15:20-01:16:39; Standort B, 00:35:26-00:36:27; Standort C, 00:36:12-00:37:23). Empathie zeigt sich damit nicht nur als emotionale Reaktion, sondern auch als Ausgangspunkt für weiterführende Reflexionen und Haltungsveränderungen.

Insgesamt zeigt sich, dass der Einbezug von Menschen mit Beeinträchtigung als Co-Referent*innen von den Lernenden gruppenübergreifend als empathiefördernd erlebt wird. Empathie entsteht dabei durch persönliche Begegnung, durch authentische Erfahrungsberichte und durch das Sichtbarwerden gesellschaftlicher Ungleichheiten. Sie wirkt als Lernmotor, der Sensibilisierung, Reflexion und Verantwortungsbewusstsein miteinander verbindet, und das unabhängig vom jeweiligen Setting der Gruppendiskussion.

Sprache

Im Vergleich aller drei Gruppendiskussionen zeigt sich, dass die Sprache für die Lernenden eine zentrale Rolle im Unterricht mit Co-Referent*innen spielt. Dabei geht es nicht nur um Begriffe oder eine „richtige“ Sprache, sondern vor allem darum, wie verständlich Inhalte vermittelt werden und wie auf Unklarheiten reagiert wird. Sprache wird von den Teilnehmenden eng mit Empathie, Aufmerksamkeit und Verstehen verknüpft.

Besonders deutlich wird die Bedeutung von Sprache in der Gruppendiskussion am Standort C. Die Schüler*innen beschreiben mehrfach, dass Co-Referent*innen Inhalte so erklären, dass man sie besser nachvollziehen kann. Sie sagen, man verstehe bei ihnen besser, „wie das gemeint ist“, weil sie anders erklären als normale Lehrkräfte (siehe Anhang 00:01:35-00:01:44; 00:02:04). Dabei geht es nicht um einzelne Worte, sondern um die Art des Erklärens insgesamt.

Im weiteren Verlauf wird das noch konkreter: Die Schüler*innen berichten, dass Co-Referent*innen merken, wenn jemand etwas nicht verstanden hat, und dann anders reagieren. Während im normalen Unterricht oft „zehnmal das Gleiche“ erklärt werde, auch wenn es dann weiterhin unklar bleibt, versuchen Co-Referent*innen, Inhalte einfacher oder auf einem anderen Weg zu erklären (siehe Anhang 00:26:19-00:26:39; 00:26:57-00:27:09). Sprache wird hier nicht als starres Erklären erlebt, sondern als etwas Bewegliches, das sich an den Lernenden orientiert und sich anpasst, wenn das Verständnis noch nicht erreicht ist.

Auch in der Gruppendiskussion am Standort A spielt Sprache eine wichtige Rolle, allerdings auf einer stärker reflektierten Ebene. Die Teilnehmenden thematisieren explizit, wie Sprache Zugehörigkeit und Abgrenzung herstellen kann, etwa durch ein „Wir und die“-Denken (siehe Anhang 00:03:33-00:03:45). Sprache wird hier nicht als neutrales Mittel gesehen, sondern als etwas, das soziale Grenzen mitproduziert und bestimmte Gruppen einschließt oder ausschließt. Diese Sensibilität für Sprache zeigt sich auch später noch einmal sehr deutlich. In einem späteren Abschnitt sprechen die Teilnehmenden ausdrücklich über „diese Sprache“ und machen damit klar, dass es einen Unterschied macht, wie über Menschen mit Beeinträchtigung gesprochen wird (siehe Anhang 00:43:27-00:43:48). Gemeint ist dabei nicht nur die Wortwahl, sondern auch der Ton, die Haltung und die Perspektive, aus der gesprochen wird. Sprache wird hier als etwas beschrieben, das entweder Distanz schaffen oder Nähe ermöglichen kann. Gleichzeitig wird deutlich, dass die Co-Referent*innen durch ihre eigene Sprache und ihre Art zu erklären

dazu beitragen, diese Trennung zumindest teilweise aufzubrechen. Sie sprechen über ihre Lebensrealität so, dass sie für andere nachvollziehbar wird, ohne sie zu vereinfachen oder zu beschönigen (00:07:09-00:08:09). Dadurch entsteht eine Form von Verständigung, die nicht über Vereinfachung funktioniert, sondern über Einordnung, Kontext und persönliche Erfahrung.

Am Standort B wird Sprache vor allem im Zusammenhang mit Sensibilisierung und Wirkung angesprochen. Die Teilnehmenden beschreiben, dass persönliche Erzählungen und die Art, wie Co-Referent*innen sprechen, einen anderen Zugang ermöglichen als Texte oder theoretische Inhalte (siehe Anhang 00:03:01-00:03:12; 00:05:36-00:05:46). Besonders betont wird, dass diese Form der Sprache emotional berührt und länger im Gedächtnis bleibt. Sprache wird hier nicht nur als Form der Informationsvermittlung erlebt, sondern auch als etwas, das Haltung verändert und zum Nachdenken anregt.

Ein weiterer Aspekt, der im Zusammenhang mit Sprache mehrfach mitschwingt, ist das Erleben von Unterricht „auf Augenhöhe“ (siehe Anhang 00:24:57; 00:26:46). Die Teilnehmenden beschreiben die Sprache der Co-Referent*innen nicht als belehrend oder distanziert, sondern als zugewandt und verständnisorientiert. Dass Erklärungen angepasst werden und Nachfragen möglich sind, wird als Zeichen von Respekt und Ernstnehmen erlebt und damit auch als sprachliche Begegnung auf Augenhöhe.

In der Gruppendiskussion am Standort B wird Sprache sehr deutlich als Voraussetzung für Verstehen und Teilhabe thematisiert. Mehrere Teilnehmer*innen berichten, dass die Co-Referent*innen Inhalte in einer Weise vermittelt haben, die sie als deutlich verständlicher erlebt haben als viele andere Unterrichts- oder Bildungssituationen. Ein*e Schüler*in sagt ausdrücklich, dass durch die Co-Referent*innen „mehr verständliche Sprache“ verwendet wurde und dass man dadurch besser folgen konnte (siehe Anhang 00:22:44). Verständlichkeit wird hier nicht als Vereinfachung im negativen Sinn beschrieben, sondern als etwas, das Lernen überhaupt erst ermöglicht. Besonders anschaulich wird die Bedeutung adressatengerechter Sprache im Kontrast zu anderen Bildungserfahrungen. Ein*e Teilnehmer*in erzählt von ihrem*seinem Studium und berichtet, dass sie*er Inhalte dort teilweise nicht verstanden habe obwohl sie*er formal dafür qualifiziert gewesen sei. Der Grund dafür sei nicht der Inhalt an sich gewesen, sondern die Sprache des Dozenten. Die verwendete Fachsprache und die Art des Erklärens hätten eher ausgeschlossen als unterstützt (sinngemäß ca. 00:25:43-00:26:43). Dieses Beispiel macht deutlich, dass Sprache im Unterricht nicht neutral ist: Sie kann Zugänge eröffnen, aber

auch Barrieren aufbauen. Im Vergleich dazu wird die Sprache der Co-Referent*innen als deutlich zugänglicher beschrieben. Die Teilnehmer*innen betonen, dass sich deren Sprache stärker am Gegenüber orientiere und nicht voraussetze, dass alle das gleiche Vorwissen mitbringen. Co-Referent*innen würden eher darauf achten, ob alle mitkommen, und Inhalte so erklären, dass sie auch bei unterschiedlichen Lernvoraussetzungen verständlich bleiben (siehe Anhang 00:22:44-00:23:02). Dieser Gedanke wird weitergeführt, als die Gruppe über ein*e Mitschüler*in spricht, die in der Klasse eine Sprachbarriere hat. In diesem Zusammenhang kritisieren die Teilnehmer*innen, dass im Unterricht häufig sehr viele Fachwörter benutzt würden, die das Verstehen zusätzlich erschweren. Gerade für solche Schüler*innen sei eine „leichtere Sprache“ oder eine „deutlich verständlichere“ Ausdrucksweise besonders wichtig (siehe Anhang 00:26:48-00:27:08). Sprache wird hier klar als Frage von Teilhabe verhandelt: Wer die Sprache nicht versteht, kann auch am Unterricht nicht gleichberechtigt teilnehmen. Gleichzeitig wird die Verwendung von Fachbegriffen aber auch nicht grundsätzlich abgelehnt. Ein*e andere Teilnehmer*in sagt, dass Fachwörter durchaus ihre Berechtigung hätten, merkt aber an, dass man sie nicht immer und überall verwenden müsse. Man könne Inhalte auch erklären, ohne sie unnötig kompliziert zu machen (siehe Anhang 00:28:50-00:29:01). Damit wird ein differenziertes Sprachverständnis sichtbar: Es geht nicht darum, Fachlichkeit abzuschaffen, sondern darum, Sprache situations- und adressatengerecht einzusetzen. In der Gruppendiskussion am Standort B zeigt sich, dass Sprache von den Lernenden nicht nur als Mittel zur Wissensvermittlung erlebt wird, sondern auch als zentrale Bedingung für Verstehen, Beteiligung und Inklusion. Die Co-Referent*innen werden dabei als besonders sensibel für sprachliche Zugänglichkeit wahrgenommen, gerade weil sie selbst Erfahrungen damit haben, ausgeschlossen oder nicht verstanden zu werden.

Im Umkehrschluss zeigt sich hier ein stabiles Deutungsmuster über alle Gruppen hinweg: Eine verständliche, einfache und lebensnahe Sprache wird nicht als „vereinfachend“ oder „weniger anspruchsvoll“ wahrgenommen, sondern als Voraussetzung dafür, dass Lernen überhaupt stattfinden kann. Dass Co-Referent*innen merken, wenn jemand etwas nicht verstanden hat, und ihre Erklärungen entsprechend anpassen, wird von den Lernenden als deren besondere Stärke beschrieben (Standort C, 00:26:19-00:27:09).

In der Gruppe am Standort C wird Sprache zudem selbst zum expliziten Unterrichtsthema. Die Schüler*innen berichten, dass die Co-Referent*innen erklärt haben, was das Wort „Behinderung“ bedeutet und wie man darauf achten sollte, wie man es im eigenen Wortschatz verwendet (siehe Anhang 00:12:34-00:13:06). Diese Auseinandersetzung mit Sprache wird von den

Schüler*innen erinnert und als wichtig beschrieben. Sprache wird hier als Teil von Respekt und Anerkennung verstanden.

Über alle drei Gruppendiskussionen hinweg zeigt sich ein gemeinsames Deutungsmuster: Die Lernenden erleben die Kommunikation der Co-Referent*innen als näher an ihrer eigenen Denkweise und als stärker am Gegenüber orientiert. Besonders deutlich wird das in der Gruppendiskussion am Standort C. Dort beschreiben die Schüler*innen sehr konkret, dass Co-Referent*innen merken, wenn jemand etwas nicht verstanden hat, und ihre Erklärungen dann anpassen oder anders formulieren (siehe Anhang 00:26:19-00:27:09). Diese adressatengerechte Sprache wird als verständlich und unterstützend erlebt. Am Standort A wird Sprache weniger im Sinne von Verständlichkeit thematisiert, sondern stärker als Ausdruck von Glaubwürdigkeit und Erfahrung. Die Art, wie Co-Referent*innen aus ihrer eigenen Lebensrealität heraus sprechen, verleiht dem Gesagten ein anderes Gewicht und eine besondere Wirkung (siehe Anhang 00:07:09-00:08:09).

Am Ende zeigt sich, dass Sprache in allen drei Gruppendiskussionen eine wichtige verbindende Rolle spielt. Sie steht zwischen Empathie und Lernen und beeinflusst, wie gut sich die Lernenden auf den Unterricht einlassen können. Die Teilnehmenden beschreiben, dass durch die Sprache der Co-Referent*innen Inhalte verständlicher werden und weniger Druck entsteht. Dadurch entsteht eher das Gefühl, mitgenommen zu werden, statt etwas leisten zu müssen.

Der Unterricht mit Co-Referent*innen wird deshalb als ein Unterricht erlebt, in dem gemeinsames Verstehen im Vordergrund steht. Sprache wird dabei nicht als etwas Starres wahrgenommen, sondern als etwas, das sich an die Lernenden anpasst. Genau das macht Teilhabe möglich: Wer die Sprache versteht, fühlt sich angesprochen, ernst genommen und kann aktiv mitdenken.

Dass der Einbezug von Co-Referent*innen in allen Gruppen so positiv bewertet wird, hängt auch damit zusammen, dass ihre Art zu sprechen Nähe schafft, Unsicherheiten reduziert und ein Lernen auf Augenhöhe ermöglicht. Sprache wird damit zu einem zentralen Bestandteil eines Unterrichts, der nicht ausgrenzt, sondern verbindet.

Rolle und Anerkennung der Co-Referent*innen

Wenn man die drei Gruppendiskussionen zusammen betrachtet, wird deutlich, dass die Co-Referent*innen in allen Gruppen als ernstzunehmende Lehrpersonen wahrgenommen werden.

Die Anerkennung bezieht sich dabei weniger auf formale Qualifikationen, sondern vor allem auf ihre Rolle, ihre Haltung und ihre besondere Art, Inhalte zu vermitteln.

Am Standort C wird die Anerkennung sehr direkt ausgesprochen. Gleich zu Beginn sagt ein*e Schüler*in, dass Co-Referent*innen „schon die besseren Lehrkräfte sein können, weil die schon besser erklären konnten“ (Standort C, 00:01:23-00:01:34). Gleichzeitig wird betont, dass sie ruhig, souverän und gut vorbereitet auftreten und „eigentlich jede Frage beantworten“ konnten (siehe Anhang 00:13:22-00:13:53). Anerkennung entsteht hier stark über das konkrete Unterrichtserleben. Besonders eindrücklich ist die Aussage, dass es Respekt auslöst, „dass die jetzt mit einer Beeinträchtigung sich da hinstellen und jetzt Unterricht vermitteln“ (siehe Anhang 00:10:44). Am Standort A und B wird die Anerkennung indirekter, aber nicht weniger deutlich formuliert. Am Standort A lehnen die Teilnehmenden zwar eine einfache Bewertung im Sinne von „besser oder schlechter“ ab, sprechen den Co-Referent*innen aber eine klare professionelle Rolle zu. Sie werden als „andere Lehrkräfte“ beschrieben, die eine „ganz andere Perspektive“ und Expertise einbringen (Standort A, 00:00:24-00:00:38; 00:02:18-00:02:24). Auch am Standort B werden Co-Referent*innen ausdrücklich als „Expert*innen in eigener Sache“ bezeichnet, besonders wenn es um Lebensrealitäten, Barrieren und gesellschaftliche Strukturen geht (Standort B, 00:01:20-00:01:31; 00:02:43-00:02:56).

In allen Gruppen zeigt sich, dass die Co-Referent*innen gerade wegen ihrer Beeinträchtigung ernst genommen werden. Die Schüler*innen verbinden diese nicht mit einem Nachteil, sondern mit besonderen Erfahrungen und Wissen, das den Unterricht besonders macht und bereichert. Gleichzeitig unterscheiden die Lernenden sehr klar zwischen der Rolle von Co-Referent*innen und der von klassischen Lehrkräften. In keiner Gruppe wird gefordert, Lehrkräfte zu ersetzen. Stattdessen wird immer wieder eine ergänzende Struktur beschrieben.

Am Standort A wird deutlich zwischen theorie- und faktenbasierten Inhalten und erfahrungsbezogenen Themen unterschieden. Für medizinische, rechtliche oder stark theoretische Inhalte sehen die Teilnehmenden weiterhin klassische Lehrkräfte als „effektiver“ an (Standort A, 00:13:17–00:13:25). Co-Referent*innen werden dagegen als besonders geeignet für Themen wie Selbstbestimmung, Abhängigkeiten, Barrieren oder Diskriminierung erlebt (siehe Anhang 00:07:09-00:08:09). Mehrfach wird der Wunsch nach einer Kombination aus Lehrkraft und Co-Referent*in formuliert (siehe Anhang 00:10:18-00:10:23; 00:13:58-00:14:15).

Auch am Standort B wird diese Unterscheidung deutlich. Dort wird betont, dass Lehrkräfte bei komplexen Theorieinhalten „schneller“ seien, während Co-Referent*innen ihre Stärke bei

alltagsnahen, lebensweltlichen Themen haben (siehe Anhang 00:00:42-00:01:31). Gleichzeitig wird Co-Referent*innen nicht grundsätzlich abgesprochen, auch theoretische Inhalte zu vermitteln, entscheidend sei die Vorbereitung und das Thema, nicht die Beeinträchtigung (siehe Anhang 00:11:33-00:11:46). Am Standort C wird die Grenze weniger abstrakt über Tempo und Verständlichkeit beschrieben. Die Schüler*innen merken an, dass Co-Referent*innen Inhalte „in ihrem Tempo“ erklären würden und weniger Stoff in einer Stunde behandeln (siehe Anhang 00:08:42-00:09:02). Dieses langsamere Tempo wird jedoch überwiegend positiv bewertet, weil es das Verstehen erleichtert.

Ein zentrales Ergebnis über alle drei Gruppen hinweg ist, dass der Kontakt mit Co-Referent*innen als persönlich bereichernd erlebt wird. Die Lernenden sprechen nicht nur von neuem Wissen, sondern vor allem von Eindrücken, die emotional nachwirken. Am Standort C äußern Schüler*innen, dass sie mit eher niedrigen Erwartungen in den Unterricht gegangen seien, diesen dann aber als deutlich spannender, eindrucklicher und „krasser“ erlebt haben als zuvor gedacht (siehe Anhang 00:16:33-00:16:52; 00:14:56; 00:15:01). Besonders die Berichte zu NS-Verbrechen und Werkstattlöhnen lösen Betroffenheit und Nachdenklichkeit aus (siehe Anhang 00:03:55-00:04:08; 00:39:07-00:39:29). Am Standort A beschreiben die Teilnehmenden, dass sie durch die Co-Referent*innen vieles „viel mehr verstanden“ hätten als durch das Lesen von Texten allein (siehe Anhang 00:06:02-00:06:32). Der Unterricht wird als emotional fordernd, aber auch als beruflich relevant erlebt, weil er das eigene Verantwortungsgefühl stärkt (siehe Anhang 00:17:39-00:18:23; 01:15:20-01:16:39). Am Standort B wird der Kontakt ebenfalls als bereichernd beschrieben, insbesondere weil viele Teilnehmende im Alltag mit Menschen arbeiten, die sich selbst nicht oder kaum äußern können. Die Möglichkeit, Erfahrungen „aus erster Hand“ zu hören, wird deshalb als besonders wertvoll erlebt (siehe Anhang 00:05:01-00:05:46).

In allen Gruppen wird zwischen Lehrkräften und Co-Referent*innen unterschieden, allerdings nicht wertend. Vielmehr geht es darum, dass beide unterschiedliche Aufgaben und Stärken im Unterricht haben. Am Standort A wird betont, dass es „gute und schlechte Lehrkräfte immer gibt“ (siehe Anhang 00:01:23-00:01:29). Gleichzeitig wird klar benannt, dass Co-Referent*innen „in einer anderen Lebenswelt“ leben (siehe Anhang 00:03:23-00:03:33) und deshalb Dinge anders erklären können. Die Gruppe diskutiert sogar kritisch das „Wir und die“-Denken (siehe Anhang 00:03:33-00:03:45), was zeigt, dass sie sich dieser Unterscheidung bewusst sind. Am Standort B wird die Differenz eher über Inhalte begründet. Theorie-, Rechts- oder Medizinthemen könnten Lehrkräfte „schneller“ vermitteln (siehe Anhang 00:00:46-00:01:05), während Co-Referent*innen besonders stark bei lebensweltlichen Themen seien (siehe Anhang

00:01:20-00:01:31). Eine Person fasst zusammen, sie seien „auf jeden Fall eine super Ergänzung“ (00:08:50). Am Standort C wird die Unterscheidung eher alltagsnah beschrieben. Ein*e Schüler*in sagt: „Die Lehrer sieht man jeden Tag und die anderen halt nicht“ (siehe Anhang 00:20:24-00:20:27). Außerdem wird gesagt, dass Lehrer*innen oft „zehnmal das Gleiche“ erklären (siehe Anhang 00:25:41-00:26:39), während Co-Referent*innen „in mehreren Arten“ erklären und es „nochmal auf einer leichten Art“ versuchen (siehe Anhang 00:26:39-00:27:09). Hier zeigt sich ein klares Bild davon, wie die Rollen im Unterricht wahrgenommen werden: Lehrkräfte werden eher mit festen Abläufen, Lehrplänen und dem „normalen Schulalltag“ verbunden, während Co-Referent*innen für etwas anderes stehen – für Nähe, Flexibilität und neue Perspektiven. Beide Rollen werden nicht gegeneinander ausgespielt, sondern als unterschiedlich, aber sich sinnvoll ergänzend gedacht.

Trotz der hohen Wertschätzung wird in allen Gruppen auch deutlich, dass der Einsatz von Co-Referent*innen bislang eher punktuell organisiert ist. Am Standort A und B handelt es sich jeweils um einzelne Unterrichtseinheiten innerhalb der Ausbildung (Standort A, 00:27:04-00:27:20; Standort B, 00:07:30-00:07:38). Am Standort C erleben die Schüler*innen den Unterricht als einmaliges Projekt, das sie so zuvor nicht kannten (siehe Anhang 00:40:23-00:40:31).

In allen Gruppen wird deshalb der Wunsch nach mehr und regelmäßigerem Einsatz von Co-Referent*innen geäußert. Am Standort C wird betont, dass regelmäßige Begegnungen dazu beitragen könnten, Menschen mit Beeinträchtigung als „normalen Teil“ von Schule wahrzunehmen (siehe Anhang 00:32:45-00:32:59). Am Standort B wird vorgeschlagen, solche Angebote früher in der Ausbildung zu verankern (siehe Anhang 00:18:35-00:19:11). Am Standort A wird der Wunsch nach mehr Unterricht mit Co-Referent*innen geäußert, gleichzeitig aber auch realistisch auf curriculare Grenzen hingewiesen (siehe Anhang 00:14:58-00:15:18; 01:17:37-01:18:30).

Betrachtet man alle drei Gruppendiskussionen zusammen, zeigt sich ein klares gemeinsames Bild: Die Lernenden nehmen Co-Referent*innen als professionelle, kompetente und ernstzunehmende Akteur*innen wahr. Sie unterscheiden ihre Rolle zwar von den klassischen Lehrkräften, tun dies aber ohne Abwertung. Co-Referent*innen werden vielmehr als sinnvolle Ergänzung erlebt, die den Unterricht vertieft, persönlicher macht und stärker an der Lebensrealität ansetzt. Anerkennung entsteht dabei weniger durch formale Abschlüsse, sondern vor allem durch Erfahrung, Haltung, verständliche Vermittlung und die Wirkung auf die Lernenden. Gleichzeitig sprechen die Teilnehmenden auch Grenzen an und äußern konkrete Vorstellungen,

wie der Einsatz von Co-Referent*innen langfristig und selbstverständlicher im Bildungsalltag verankert werden könnte.

6. Fazit, Resümee und Ausblick

Die vorliegende Masterarbeit ist der Frage nachgegangen, wie Lernende den Einbezug von Menschen mit Lernschwierigkeiten als Co-Referent*innen im Unterricht erleben. Grundlage dafür waren drei Gruppendiskussionen mit unterschiedlichen Lerngruppen: Heilerziehungspflegeschüler*innen am Standort A und B sowie Schüler*innen einer allgemeinbildenden Schule am Standort C. Ziel war es nicht, den Einsatz von Co-Referenten*innen pauschal zu bewerten, sondern aus der Perspektive der Lernenden zu verstehen, was dieser Einbezug bei ihnen auslöst, wie sie ihn deuten und welche Bedeutung sie ihm für Lernen, Haltung und Praxis zuschreiben. Mithilfe der dokumentarischen Methode nach Bohnsack konnten dabei nicht nur explizite Aussagen, sondern auch implizite Orientierungen der Lernenden rekonstruiert werden.

Über alle drei Gruppendiskussionen hinweg zeigt sich ein sehr eindeutiges Bild: Der Einbezug von Co-Referent*innen wird von den Lernenden durchweg als bereichernd, sinnvoll und lernwirksam erlebt, allerdings nicht im Sinne einer einfachen Aufwertung oder Idealisierung. Die Lernenden konstruieren den Mehrwert des Einsatzes vielmehr in bestimmten, wiederkehrenden Erfahrungsdimensionen, die unabhängig vom jeweiligen Setting auftreten.

Wenn man alle drei Gruppendiskussionen zusammennimmt, zeigt sich ein recht einheitliches Bild: Die Lernenden erleben den Einbezug von Co-Referent*innen insgesamt als etwas Positives und Sinnvolles für ihren Lernprozess. Dabei geht es ihnen aber nicht darum, Co-Referent*innen pauschal aufzuwerten oder zu idealisieren. Stattdessen beschreiben sie den Mehrwert sehr konkret, nämlich in bestimmten Erfahrungen, die sich in allen Gruppen wiederfinden. Unabhängig davon, ob es sich um die Heilerziehungspflegeschüler*innen oder um Schüler*innen einer allgemeinbildenden Schule handelt, tauchen ähnliche Aspekte auf, über die der Einbezug als bereichernd und lernwirksam erlebt wird. Über alle drei Gruppen hinweg lässt sich rekonstruieren, dass die Co-Referent*innen nicht als „besondere Gäste“ oder als Ersatz für Lehrkräfte wahrgenommen werden, sondern als eine sinnvolle Ergänzung, die Unterricht verändert und vertieft. Die Lernenden erleben den Unterricht mit Co-Referent*innen vor allem als persönlicher, lebensnäher und emotional bedeutsamer als herkömmlichen Unterricht. Damit beantwortet die Arbeit die Forschungsfrage dahingehend, dass der Einbezug nicht primär über

Wissensvermittlung positiv wirkt, sondern eher über veränderte Perspektiven, eine gesteigerte Empathie und ein anderes Verständnis von Lernen und Lehren.

Ein zentrales Ergebnis ist der Perspektivenwechsel, den allen drei Gruppen sehr früh und sehr klar benennen. Die Lernenden erleben den Unterricht mit Co-Referent*innen als Möglichkeit, Dinge aus einer anderen Sicht kennenzulernen und dadurch besser zu verstehen. Dieser Perspektivenwechsel wird nicht als abstraktes pädagogisches Konzept beschrieben, sondern als sehr konkretes Erleben: Inhalte wirken nachvollziehbarer, lebensnäher und bedeutungsvoller, wenn Menschen aus eigener Erfahrung sprechen. Gleichzeitig zeigt sich besonders in den Gruppen der angehenden Fachkräfte eine reflektierte Haltung bezüglich der Grenzen dieses Perspektivenwechsels. Die Lernenden machen deutlich, dass fremde Lebensrealitäten generell nicht vollständig übernommen oder „nachempfunden“ werden können. Gerade diese Anerkennung von Nähe und Distanz macht den Perspektivenwechsel für sie glaubwürdig und professionell. Über alle Gruppen hinweg zeigt sich damit, dass der Perspektivenwechsel kein beiläufiger Effekt ist, sondern der zentrale Grund, aus dem der Einbezug von Co-Referent*innen überhaupt als sinnvoll erlebt wird.

Am Standort A fällt der Begriff „Perspektivenwechsel“ explizit sehr früh (siehe Anhang 00:01:04-00:01:08) und wird zugleich kritisch reflektiert. Am Standort B wird der Perspektivenwechsel direkt mit Sensibilisierung verbunden (siehe Anhang 00:03:01-00:03:12). Am Standort C zeigt sich der Perspektivenwechsel vor allem in der Wirkung: Co-Referent*innen gelten als „bessere Lehrkräfte“, weil sie aus eigener Perspektive erklären (siehe Anhang 00:01:23-00:01:49), was später als besseres „Hineinversetzen“ beschrieben wird (siehe Anhang 00:34:26-00:34:43). Diese Ergebnisse stützen die Annahme der Forschung, dass die ungewohnte Situation, Menschen mit Behinderung in der Rolle der Lehrperson zu erleben, tiefer liegende Haltungen beeinflussen kann (vgl. Mechler, Scheer & Heyl, 2023, S. 582).

Ein zentrales gemeinsames Ergebnis ist die Entwicklung von Empathie und die tieferen Einblicke in Lebensrealitäten von Menschen mit Behinderung. In allen drei Gruppendiskussionen beschreiben die Teilnehmenden emotionale Reaktionen, Betroffenheit und ein vertieftes Verständnis für gesellschaftliche und institutionelle Bedingungen. Am Standort A wird explizit von „viel mehr Empathie“ gesprochen (siehe Anhang 00:08:09), die sich insbesondere auf Abhängigkeiten, Machtverhältnisse und strukturelle Rahmenbedingungen in Wohnen und Betreuung bezieht (siehe Anhang 00:17:46-00:19:16). Ähnlich berichten die Teilnehmenden am Standort B, dass sie durch Berichte „aus erster Hand“ stärker sensibilisiert wurden (siehe Anhang 00:03:01-00:03:12) und ihren Blick auf Barrieren und die Pflegepraxis verändert haben (siehe

Anhang 00:04:14-00:04:27). Am Standort C äußern die Schüler*innen emotionale Reaktionen wie „krass“ oder „traurig“ in Bezug auf Diskriminierung, Werkstattlöhne und Gewaltgeschichte (siehe Anhang 00:15:01-00:15:21; 00:17:28-00:17:44) und verbinden dies mit einem stärkeren Gerechtigkeitssinn (siehe Anhang 00:18:18-00:18:30). Diese Befunde entsprechen sehr deutlich den Ergebnissen von Ackermann und Dettmann (2022) sowie Rieger (2015), die beschreiben, dass Lernende durch den Kontakt mit Erfahrungsexpert*innen mehr Empathie entwickeln, eigene Vorurteile reflektieren und tiefere Einblicke in Lebensrealitäten gewinnen (vgl. Ackermann & Dettmann, 2022, S. 7-8; Rieger, 2015, S. 104). Auch die von Mechler et al. (2023) beschriebenen Effekte gesteigerter Empathie und Reflexionsfähigkeit finden sich in allen drei Gruppen wieder (vgl. Mechler et al., 2023, S. 201-205).

Besonders deutlich wird durch meine Ergebnisse, und das stellt eine wichtige Erweiterung der bisherigen Forschung dar, die Sensibilität für Sprache. In allen drei Gruppen wird Sprache nicht nur als Mittel der Wissensvermittlung, sondern auch als zentrale Voraussetzung für Teilhabe thematisiert. Am Standort C betonen die Schüler*innen, dass Co-Referent*innen Inhalte so erklären, „dass man es besser versteht“ (siehe Anhang 00:01:35-00:01:44; 00:02:04), und bemerken es, wenn jemand nicht mitkommt, um es dann noch einmal anders zu erklären (siehe Anhang 00:26:19-00:27:09). Am Standort B berichten Teilnehmende kritisch von eigenen Studienerfahrungen, in denen Fachsprache eher ausgeschlossen als unterstützt habe (siehe Anhang 00:25:43-00:26:43), und heben hervor, wie wichtig Leichte Sprache insbesondere für Mitschüler*innen mit Sprachbarrieren sei (siehe Anhang 00:26:48-00:27:08). Auch im Standort A wird Sprache explizit als Mittel von Ein- und Ausschluss reflektiert („wir und die“, Standort A, 00:03:33-00:03:45; „diese Sprache“, 00:43:27-00:43:48). Damit bestätigen meine Ergebnisse die Befunde von Mechler et al. (2023), die eine erhöhte Sensibilität für Sprache und eine adressatengerechte Kommunikation beschreiben (vgl. Mechler et al., 2023, S. 198, 201, 205), und erweitern sie um eine klare Verbindung zwischen Sprache, Empathie und Lernerleben: Eine verständliche Sprache wird als Ausdruck von Respekt und Ernstnehmen erlebt.

Insgesamt bestätigen meine empirischen Ergebnisse viele Befunde aus der Forschung zur Wirkung von Co-Referent*innen bzw. partizipativer Lehre in der Erwachsenenbildung, die ich in Kapitel 3.2 dargestellt habe, vor allem im Hinblick auf kurzfristige Effekte auf Einstellungen, subjektive Bedeutsamkeit und emotional anschlussfähiges Lernen (vgl. Schön, 2016, S. 28-30;

Adamson et al., 2024, S. 383-384; Mechler et al., 2023, S. 198, 201, 205). Gleichzeitig zeigen die Gruppendiskussionen aber auch sehr klar: Die Frage nach Langfristigkeit und Transfer bleibt offen, und genau das passt ebenfalls zu dem, was in der Literatur als Lücke beschrieben wird (vgl. Dörrer et al., 2023, S. 570-571).

In Bezug auf die Rolle der Co-Referent*innen zeigt sich in allen Gruppen ein sehr ähnliches Deutungsmuster. Die Lernenden sprechen ihnen Professionalität, Kompetenz und Anerkennung zu, ohne sie zu idealisieren. Co-Referent*innen werden als „Expert*innen in eigener Sache“ beschrieben (Standort B, 00:01:25), als „andere Lehrkräfte“ (Standort A, 00:00:34) und als respektierte, kompetente Akteur*innen wahrgenommen (Standort C, 00:10:44). Gleichzeitig betonen alle Gruppen, dass Co-Referent*innen klassische Lehrkräfte nicht ersetzen sollen. Vielmehr wünschen sich die Lernenden eine Kombination beider Rollen, bei der theoretisches Wissen und Erfahrungswissen zusammenkommen. Diese komplementäre Sichtweise entspricht den Befunden der bisherigen Forschung, die Co-Referent*innen als wichtige Ergänzung, aber nicht als „Allheilmittel“ beschreibt (vgl. Mechler et al., 2023, S. 200, 206; Mechler, Scheer & Heyl, 2023, S. 583).

Kritisch reflektiert werden in allen drei Gruppen auch strukturelle Rahmenbedingungen. Die Lernenden nehmen wahr, dass der Einsatz von Co-Referent*innen bislang meist punktuell bleibt (Standort A, 00:27:04-00:27:20; Standort B, 00:07:30-00:07:38; am Standort C, 00:40:23-00:40:31). Gleichzeitig äußern sie deutlich den Wunsch nach mehr Regelmäßigkeit und einer stärkeren Verankerung des Einsatzes von Co-Referent*innen im Bildungsalltag (Standort A, 00:14:58; 00:10:23; Standort B, 00:33:22-00:33:27; Standort C, 00:32:45-00:33:10; 00:40:51). Damit greifen sie ein zentrales Problem auf, das auch in der Forschung benannt wird: Positive Lerneffekte des Einsatzes von Co-Referent*innen sind gut belegt, ihre nachhaltige institutionelle Verankerung bleibt jedoch häufig noch aus (vgl. Schön, 2016, S. 27-28).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Lernenden den Einbezug von Menschen mit Beeinträchtigung als Co-Referent*innen als emotional bedeutsam, perspektivenerweiternd und lernförderlich erleben. Die Ergebnisse dieser Arbeit bestätigen damit zentrale Befunde der bisherigen Forschung zu kurzfristigen Wirkungen auf Empathie, Sensibilisierung, Reflexionsfähigkeit und Haltungen. Gleichzeitig erweitern sie diese um differenzierte Einblicke aus

unterschiedlichen Bildungskontexten, insbesondere im Vergleich zwischen beruflicher Ausbildung in der Heilerziehungspflege und schulischen Settings.

Über alle drei Gruppendiskussionen hinweg wurde deutlich, dass der Einbezug von Co-Referent*innen bei den Lernenden nicht als bloßes Zusatzangebot wahrgenommen wird, sondern als etwas, das Unterricht spürbar verändert. Besonders auffällig war die hohe emotionale Beteiligung der Teilnehmenden sowie die Offenheit, mit der sie sich auf neue Perspektiven eingelassen haben. In den Diskussionen zeigte sich vielfach Überraschung darüber, wie viel Verständnis, Nähe und fachliche Kompetenz die Co-Referent*innen in den Unterricht eingebracht haben, häufig verbunden mit Aussagen, dass man mit solchen Erfahrungen zuvor nicht gerechnet habe.

Gerade in den Gruppen der angehenden Heilerziehungspfleger*innen war spürbar, dass der Unterricht mit Co-Referent*innen nicht nur als interessant, sondern auch als beruflich relevant erlebt wurde. Die Teilnehmenden entwickelten zahlreiche Ideen, wie Co-Referent*innen auch in anderen Fächern oder Ausbildungszusammenhängen eingesetzt werden könnten, und trauten ihnen Unterricht zu sehr unterschiedlichen Themenbereichen zu. Diese Offenheit und das Vertrauen, das den Co-Referent*innen entgegengebracht wurde, verdeutlichen, wie stark sich die Wahrnehmung ihrer Rolle im Verlauf der Auseinandersetzung verschoben hat.

Aus meiner Sicht war in allen drei Gruppendiskussionen eine hohe Sensibilisierung und teilweise auch Begeisterung spürbar. Besonders deutlich wurde dies daran, dass die Teilnehmenden begannen, eigene Handlungsmöglichkeiten zu benennen: Sie sprachen darüber, Kolleg*innen von ihren Erfahrungen zu berichten, Projekte weiterzuempfehlen oder sich selbst für eine stärkere Verankerung solcher Formate einzusetzen. Auch wenn – wie die Forschung insgesamt zeigt weiterhin unklar bleibt, in welchem Umfang diese Impulse langfristig im beruflichen Handeln wirksam werden, lässt sich festhalten, dass die Auseinandersetzung mit Co-Referent*innen einen wichtigen Anstoß für Reflexion und Haltungsentwicklung bietet.

Aus den Ergebnissen dieser Arbeit ergeben sich zudem konkrete Ansatzpunkte für die Weiterentwicklung des Projekts. Die Beteiligung von Co-Referent*innen sollte nicht auf einzelne Projektstage beschränkt bleiben, sondern langfristig und verbindlich in die Ausbildung von Heilerziehungspfleger*innen integriert werden. Sinnvoll erscheinen dabei insbesondere Tandem-Modelle, in denen Co-Referent*innen gemeinsam mit Fachlehrkräften regelmäßig Unterricht vorbereiten und durchführen. Ergänzend könnten begleitende Reflexionsangebote ausgebaut werden, um Lernprozesse bewusster zu vertiefen und die Zusammenarbeit auf Augenhöhe weiter

zu stärken. Somit kann auch die langfristige Wirkung des Einsatzes von Co-Referent*innen geprüft werden. Darüber hinaus können die Erkenntnisse dieser Arbeit Impulse für eine inklusivere Gestaltung von Lehrplänen liefern, in denen Erfahrungswissen systematischer berücksichtigt wird.

Abschließend zeigt diese Masterarbeit, dass inklusive Bildung nicht allein über Inhalte oder Methoden wirkt, sondern vor allem über Begegnung, Beziehung und gemeinsame Reflexion. Die Lernenden haben in den Gruppendiskussionen nicht nur über Behinderung gesprochen, sondern auch über ihr eigenes Lernen, ihre berufliche Rolle und ihre Verantwortung in einer inklusiven Gesellschaft. Der Einbezug von Menschen mit Beeinträchtigung als Co-Referent*innen eröffnet damit Lernräume, in denen Lernen persönlicher, kritischer und lebensnäher wird. Genau darin liegt aus meiner Sicht das besondere Potenzial solcher Bildungsformate – und zugleich der Auftrag, sie weiterzuentwickeln, strukturell abzusichern und als selbstverständlichen Bestandteil von Bildung zu etablieren und regelmäßig zu nutzen.

Vor dem Hintergrund der zentralen Forschungsfrage „Wie erleben Lernende den Einbezug von Menschen mit Beeinträchtigung als Co-Referent*innen?“ lässt sich abschließend festhalten, dass dieser Einbezug von den Lernenden nicht als außergewöhnliches oder fremdes Element erlebt wird, sondern als eine zusätzliche, ergänzende Form von Unterricht, die Lernen auf besondere Weise vertieft. Die Lernenden erleben den Einbezug vor allem über veränderte Perspektiven, emotionale Beteiligung, gesteigerte Empathie und ein stärkeres Bewusstsein für Sprache, Rollen und Teilhabe. Co-Referent*innen werden dabei nicht auf ihre Beeinträchtigung reduziert, sondern als kompetente, professionelle und ernstzunehmende Akteur*innen wahrgenommen, deren Erfahrungswissen den Unterricht ergänzt und bereichert.

Damit zeigt die Arbeit, dass der Einbezug von Menschen mit Beeinträchtigung aus Sicht der Lernenden nicht primär über den Erhalt zusätzlicher Informationen wirkt, sondern vor allem über Prozesse des Verstehens, Reflektierens und der Haltungsentwicklung. Lernen wird dadurch weniger als reine Wissensaufnahme, sondern stärker als Beziehungsgeschehen und gemeinsame Auseinandersetzung erlebt. Genau darin liegt aus Sicht der Lernenden der besondere Wert von Co-Referent*innen – und zugleich ein zentraler Ansatzpunkt für eine inklusivere Gestaltung von Bildung.

Literaturverzeichnis

Ackermann, T., & Dettmann, M.-A. (2022). Wir leben, was wir lehren – Service User Involvement in der Hochschulbildung – gelebte Partizipation?! DNHK, 3, 6–9. <https://doi.org/10.5281/zenodo.6576035>

Adamson, K., Goulden, A., Hammond J, L. & J. (2024) Service user involvement in social work education: a scoping review, Social Work Education, 43:2, 374-392, DOI: 10.1080/02615479.2022.2097213

Albrecht, J., Dörrer, D., Heyl, V., Mechler, C., Terfloth, K. & Wulf-Schnabel, J. (2022). Qualifizierungsziel "Bildungsfachkraft an Hochschulen". Von der Werkstatt für behinderte Menschen (WfbM) in die inklusive Berufstätigkeit als Mitarbeitende einer Hochschule. Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik, 28 (11), S.51-57.

Bohnsack, Ralf & Nentwing-Gesemann, Nohl, I., Arnd-Michael (2013): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Wiesbaden: Springer.

Dettmann, M.-A. & Scholz, K. (2021). Service User Involvement in der Hochschulqualifizierung für Soziale Arbeit: Chancen und Wirkungen. Die Hochschule, 30(1), 56–69. <https://doi.org/10.25656/01:26495>

Dörrer, D., Mechler, C., Terfloth, K. & Heyl, V. (2023). Partizipative Hochschullehre durch Service User Involvement von Bildungsfachkräften mit Behinderungserfahrungen. Zeitschrift für Heilpädagogik, 74, S.564–573.

Goldbach, Anne; Leonhardt, Nico (2023): Kritische Auseinandersetzung mit partizipativer Hochschullehre. In: Teilhabe Jg. 62, H. 4, S. 142–147.

Goldbach, Anne; Leonhardt, Nico; Staib, Lucia (2020): Partizipative Lernerfahrungen – Sichtweisen zur inklusionsorientierten Erwachsenenbildung im Hochschulbereich. 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/43>

Hoffmann, M., Krämer S., Zimmermann F. (2025): Learning from people with disabilities: Investigating effects on pre-service teachers' beliefs and practices in inclusive education, *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, DOI: 10.3109/13668250.2025.2525659

Lamnek, S. (2010): *Qualitative Sozialforschung*. Weinheim & Basel: Beltz Verlag.

Lebenshilfe Landesverband Hessen e. V. (2023). Menschen mit kognitiven Beeinträchtigungen als Co-Referent*innen an Fachschulen für Sozialwesen. Abgerufen am 6. Januar 2026, von <https://www.lebenshilfe-hessen.de>

Leers, N., & Rieger, J. (2013). Service User Involvement in England – Impulse für die Hochschullehre in Deutschland? *neue praxis*, 43(5), 531-545.

Leonhardt, N. (2025). *Reflexion partizipativer Lehre im Kontext inklusiver Hochschulentwicklung: Macht und ableismuskritische Perspektiven*: Weinheim: Beltz Juventa

Mau, L., Diehl, K. & Gross, S. (2017). Inklusive Bildung – Menschen mit einer sogenannten geistigen Behinderung lehren an der Universität: Auswirkungen auf die Einstellungen zur Inklusion und die Selbstwirksamkeit von Lehramtsstudierenden. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 68(4), 172-184

Mechler, C. (2024) *Inklusive Bildungsangebote im Lehramtsstudium. Eine Mixed-Methods-Studie zu den Wirkungen der Lehre von Bildungsfachkräften auf Lehramtsstudierende*.

Mechler, C., Dörner, D., Heyl, V., Terfloth, K., & Scheer, D. (2023). „Informationen aus erster Hand bleiben besser hängen“: Eine qualitative Studie zu den Wirkungen von Bildungsangeboten durch Bildungsfachkräfte auf Lehramtsstudierende. *heiEDUCATION Journal*, 11, 197-226.

Mechler, C., Scheer, D., & Heyl, V. (2023). Bildungsfachkräfte in der Lehrkräftebildung: Wirkungen der Lehre von Menschen mit Behinderungserfahrungen auf die Einstellungen von Lehramtsstudierenden. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 74, 574-585.

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>

Owen, J (2020) Service user involvement in social work education: A case study. Sozial Work Education.

Schön Ulla-Karin (2016) User Involvement in Social Work and Education A Matter of Participation?, Journal of Evidence-Informed Social Work, 13:1, 21-33, DOI: 10.1080/15433714.2014.939382

Scholz, K., Dettmann, M.-A. & Kolleg:innen. (2024). Inklusive Jugendhilfe und Service User Involvement. Unsere Jugend, Sonderheft 2024

Straßburger, G. & Rieger, J. (2014). Partizipation in der Sozialen Arbeit – zwischen Anspruch und Realität. In G. Straßburger & J. Rieger (Hrsg.), Teilhabe gestalten. Sozialpädagogische Perspektiven auf Partizipation (S. 223-237). Weinheim & Basel: Beltz Juventa.

Rieger, J. (2015). Partizipation als Gestaltungsprinzip in der Hochschullehre. Wenn Betroffene zu Lehrbeauftragten werden. In G. Straßburger, J. Rieger & J. Wutzbacher (Hrsg.), Erfahrungsexpertise in der Hochschullehre (S. 98-109). Weinheim & Basel: Beltz Juventa.

Vereinte Nationen. (2008). Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen: UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK). Bundesgesetzblatt 2008 II, S. 1419-1457.

Zentrum für Planung und Entwicklung Sozialer Dienste. (2025). Begleitforschung im Projekt „Menschen mit Lernschwierigkeiten als Co-Referent*innen an Schulen für Sozialwesen“. Universität Siegen. Abgerufen am 6. Januar 2026, von <https://www.zpe.uni-siegen.de>