

Christina Mechler, David Dörrer, Vera Heyl, Karin Terfloth und David Scheer

„Informationen aus erster Hand bleiben besser hängen“

Eine qualitative Studie zu den Wirkungen von Bildungsangeboten durch Bildungsfachkräfte auf Lehramtsstudierende

Zusammenfassung. Seit einigen Jahren werden Bildungsfachkräfte (= BFK), die nach ihrer Berufstätigkeit an einer Werkstatt für behinderte Menschen eine dreijährige Qualifizierung abgeschlossen haben, in die Hochschullehre einbezogen. In Bildungsangeboten berichten BFK über ihre Erfahrungen und zeigen Bezüge zu Fachbegriffen wie z. B. Teilhabe, Barrierefreiheit auf, d. h. sie geben Einblick in ihre Lebenswelten und den Teilnehmenden die Möglichkeit, in direkten Austausch mit ihnen zu treten. Wie sich der Einbezug dieser Bildungsangebote auf die Studierenden auswirkt, wurde bislang wenig erforscht. Die vorliegende qualitative Studie mit explorativem Charakter untersucht die Wirkungen der Bildungsangebote von BFK aus Sicht von Lehramtsstudierenden. Insgesamt 78 Studierende verschiedener Lehramtstypen wurden hierzu (a) über einen Online-Fragebogen mit offenen Fragen ($n=62$), (b) im Rahmen von Fokusgruppen- ($n=13$) und (c) in Einzelinterviews ($n=5$) befragt. Die erhobenen Daten wurden mittels einer qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet. Es zeigen sich drei Kategorien mit mehreren Subkategorien: (1) *Soziale Kompetenzen* (z. B. *Perspektivübernahme*), (2) *Sichtweisen auf Inklusion und Menschen mit Behinderungserfahrung* (z. B. *Selbstreflexion*) und (3) *berufsbezogene Kompetenzen* (z. B. *Verhaltensintention als Lehrkraft*). Die Ergebnisse können für die Einbettung der Bildungsangebote in die Lehre hilfreich sein, indem angestrebte Ziele über die Kategorien wahrgenommener Wirkungen konkretisiert werden.

Schlagwörter. Bildungsfachkräfte, Service User Involvement, Hochschulbildung, Lehramtsstudium, Qualitative Inhaltsanalyse

“First-Hand Information is Kept in Mind”

A Qualitative Study on the Effects of Lessons by Educational Specialists on Pre-Service Teachers

Abstract. For several years, educational specialists have been involved in higher education to exchange their experiences with students. Educational specialists are individuals who have finished a three-year qualification after an employment at a sheltered workshop. So far, only few studies have investigated the impact of providing the extracurricular knowledge of educational specialists to students. The present qualitative study explores the value of lessons held by educational specialists on pre-service teachers. A total of 78 students of teaching was interviewed (a) using open-ended questions in an online survey ($n=62$), (b) in focus groups ($n=13$) and (c) in expert interviews ($n=5$). Data was analysed by qualitative content analysis. The results show three categories with several sub-categories: (1) *interpersonal skills* (e.g., *perspective taking*), (2) *perceptions on inclusion and persons with disabilities* (e.g., *self-reflection*) and (3) *professional knowledge* (e.g., *behavioural intention as a teacher*). On the one hand, the categories can be helpful for specifying expectations and goals regarding the lessons given by educational specialists. On the other hand, the categories can serve as a starting point in future research.

Keywords. Educational Specialists, Service User Involvement, Higher Education, Pre-Service Teachers, Qualitative Content Analysis

1 Bildungsfachkräfte und Bildungsangebote an Hochschulen

Seit mehreren Jahren sind Bildungsfachkräfte (= BFK) an Hochschulen tätig, um dort Bildungsangebote auszubringen, die die akademische Lehre um außerhochschulisches Wissen aus persönlichen und reflektierten Erfahrungen in verschiedenen Lebensbereichen ergänzen. BFK sind Personen, die eine dreijährige duale Vollzeitqualifizierung abgeschlossen haben und zuvor in der Regel an einer Werkstatt für behinderte Menschen (= WfbM) tätig waren. Sie hatten dementsprechend bislang keinen Zugang zu Hochschulen. In Bildungsangeboten berichten die BFK nun dort über ihre Erfahrungen und zeigen Bezüge zu Fachbegriffen wie z. B. Teilhabe, Barrierefreiheit auf, d.h. sie geben Einblick in ihre Lebenswelten und den Teilnehmenden die Möglichkeit, in direkten Austausch mit ihnen zu treten. Insgesamt gibt es bundesweit bislang einige wenige Standorte, an denen BFK qualifiziert werden und angestellt sind. Am Annelie-Wellensiek-Zentrum für Inklusive Bildung (AW-ZIB) der Pädagogischen Hochschule Heidelberg (PHHD)

sind seit 2020 mehrere qualifizierte BFK angestellt, die unter anderem in Lehramtsstudiengängen an Hochschulen in ganz Baden-Württemberg, aber auch darüber hinaus Bildungsangebote ausbringen (vgl. Albrecht et al. 2022).

Die Bildungsangebote zielen auf die Erweiterung inklusionsbezogener Kompetenzen durch die Perspektiven von und den Austausch mit BFK (vgl. Mau et al. 2017). Im Zuge zunehmender inklusiver Beschulung von Schüler:innen mit Behinderungen sind inklusionsbezogene Kompetenzen insbesondere für Lehramtsstudierende von Bedeutung. Der Inklusionsbegriff wird dabei im Sinne der UN-Behindertenrechtskonvention geführt, da in den Bildungsangeboten schwerpunktmäßig die Erfahrungen von Menschen mit Behinderung fokussiert werden. Darüber hinaus soll die hochschulische Lehre durch die Verbindung von Theorie- und Erfahrungswissen verbessert werden (vgl. Dörner et al. in Druck). Zudem werden die Bildungsangebote im Rahmen einer sozialversicherungspflichtigen Tätigkeit auf dem ersten Arbeitsmarkt ausgebracht, welche das Ziel des Empowerments der BFK verfolgt (ebd.). Die Bildungsangebote werden in von Hochschullehrenden verantwortete Lehrformate eingebettet, indem eine oder mehrere Sitzungen innerhalb einer Hochschullehrveranstaltung von zwei BFK gestaltet werden (vgl. Albrecht et al. 2022). Die BFK planen und leiten die Sitzung im Tandem selbstständig, wobei sie eine Assistentkraft etwa für technische Unterstützung begleitet. Themen der Bildungsangebote sind z. B. Lernerfahrungen oder das Verständnis von Behinderung (ebd.).

2 Bildungsfachkräfte im Kontext Service User Involvement (SUI)

Theoretische Überschneidungen mit dem Konzept der BFK sind im Ansatz des Service User Involvement (SUI) aus der Disziplin der sozialen Arbeit gegeben (vgl. Dörner et al. in Druck). SUI meint den Einbezug von Menschen in die Forschung und das Studium der Sozialen Arbeit, die Erfahrungen mit sozialen Hilfesystemen machen, gemacht haben oder zukünftig machen könnten (vgl. Laging und Heidenreich 2017). Im Sinne dieses Begriffsverständnisses können auch die BFK als Service User (SU) bezeichnet werden, da sie Zugang zu sozialen Hilfesystemen haben und in hochschulische Bildung von Fachkräften einbezogen werden. Die SU im Verständnis der Sozialen Arbeit umfassen demgegenüber einen breiteren Personenkreis (z. B. Menschen mit Suchterkrankungen, Menschen ohne festen Wohnsitz, usw.; vgl. Warren 2007). Die gemeinsamen Adressat:innen der Bildungsangebote von BFK und SUI sind Studierende der Sozialen Arbeit. Die Zielgruppe der Bildungsangebote der BFK umfasst überwiegend Studierende sozialer und pädagogischer Studiengänge, ist jedoch nicht auf diese begrenzt. Die Formen des Einbezugs von SUI und BFK sind im deutschsprachigen Raum

fakultativ, während SUI in Großbritannien an Hochschulen in Studiengängen der Sozialen Arbeit obligatorisch ist. Während BFK eine dreijährige Vollzeitqualifizierung durchlaufen und im Anschluss daran zumindest Teile des Unterstützungssystems verlassen (z. B. WfbM), gibt es bei SUI keine einheitlichen Verfahrensweisen der Qualifizierung und die SU verbleiben in den Unterstützungssystemen, da sie das SUI zumeist nebenberuflich, auf Honorarbasis oder ehrenamtlich ausüben. Da es sich bei SUI um eine große Vielfalt an Ansätzen und Umsetzungen handelt, können BFK als eine Variante von SUI verstanden werden (vgl. Dörner et al. in Druck).

3 Mögliche Wirkungen von SUI und Bildungsangeboten

Auch bei den Zielen des Einbezugs in die Hochschule gibt es Überschneidungen der Ansätze SUI und BFK: Beide zielen auf die Verbesserung der Lehre zum Beispiel durch die Verbindung von Theorie- und Erfahrungswissen ab, wobei der Fokus auf der Weiterentwicklung der Kompetenzen von Studierenden liegt (vgl. Laging und Heidenreich 2019). Dieser Fokus wird als Bildungsperspektive oder outcome-/wirkungsbezogenes Modell bezeichnet (vgl. ebd.; Robinson und Webber 2013). Ein theoretischer Bezugspunkt hierzu lässt sich im Kontext der Arbeit von Freire (1998) herstellen (vgl. Laging und Heidenreich 2019). In dessen kritischer Pädagogik wird Bildung als Prozess verstanden, bei dem die Entwicklung eines kritischen Bewusstseins für die soziale Wirklichkeit im Zentrum steht (vgl. Freire 1998). Lernprozesse sind in diesem Verständnis ein Zyklus von Aktion und Reflexion, welche sich durch Dialoge realisieren lassen und auf die Verortung von Menschen im Verhältnis zur Gesellschaft abzielen. Somit stellen Machtgefälle und Ungleichheiten zentrale Blickwinkel in Lernprozessen dar (ebd.), welche auch über Reflexions- und Dialoganlässe (z. B. zum Konstrukt Behinderung) durch die Bildungsangebote realisiert werden können. Ebenso ist die Perspektive des Empowerments ein gemeinsames Ziel, welches Menschenrechte der von Marginalisierung und Exklusion bedrohten Personen fokussiert und Teilhabemöglichkeiten verbessern soll (vgl. Laging und Heidenreich 2019).

Mit Blick auf die Bildungsperspektive, die in der vorliegenden Studie betrachtet wird, ist der Wirkungsbegriff zentral. Im Rahmen dieser Arbeit wird er so verstanden, dass „Wirkungen [...] sich in der *Veränderung von Strukturen, Prozessen oder individuellen Verhaltensweisen* zeigen [können]“ (Stockmann 2007, S. 66, Hervorh. im Original), wobei ein subjektbezogener Ansatz verfolgt wird, um auf der Basis der subjektiven Einschätzungen der Befragten die Folgen der Bildungsangebote aus Sicht von Lehramtsstudierenden betrachten zu können (vgl. Zeuner und Pabst 2020).

Im Bereich von SUI liegen mit Blick auf die Bildungsperspektive bereits mehrere Publikationen vor, während die Bildungsangebote von BFK bislang wenig beforscht wurden. In vorrangig qualitativen Studien und konzeptionellen Veröffentlichungen zu SUI wird ein Mehrwert im Kontext interpersoneller Kompetenzen betont. Diese lassen sich entsprechend einem systematischen Review von Perry et al. (2013) in die Kategorien Empathie, (technische) Skills und Einstellungen untergliedern. Eine Zusammenschau bestehender Erkenntnisse zu diesen Bereichen kann Anhang 1 entnommen werden. Die Wirkungen von SUI auf Studierende auf Basis quantitativer Studien sind eher schwach einzuordnen (z. B. bezüglich Einstellungsänderungen; vgl. Perry et al. 2013). Die wenigen, vorrangig quantitativen Studien zu Bildungsangeboten von BFK beziehen sich hauptsächlich auf deren Wirkungen hinsichtlich Einstellungen zu Inklusion, Selbstwirksamkeit und sozialer Distanz von Lehramtsstudierenden und konnten lediglich hinsichtlich Einstellungen zu Inklusion teilweise signifikante Veränderungen nachweisen (vgl. Mau et al. 2017; Krämer und Zimmermann 2018).

4 Forschungsfrage

In Hinblick auf die Bildungsperspektive der Bildungsangebote von BFK besteht ein Forschungsdesiderat bezogen auf deren Wirkungen über die bisher untersuchten Konstrukte Einstellungen zu Inklusion, Selbstwirksamkeit und soziale Distanz hinaus. Die heterogenen Befunde zu den Bildungsangeboten wie auch die Bezüge zu SUI legen nahe, diesen Forschungsgegenstand explorativ zu untersuchen, indem ein qualitativer Zugang angewendet wird. Zum anderen besteht Forschungsbedarf bezüglich der Gruppe Lehramtsstudierender, die in den Studien zu SUI nicht inbegriffen sind. Daher geht die vorliegende Studie der Frage nach, welche Wirkungen der Bildungsangebote sich aus Sicht von Lehramtsstudierenden identifizieren lassen.

5 Methode

5.1 Stichprobe und Prozedere

Die vorliegende qualitative Studie gliedert sich in zwei Teilstudien: Erstens wurden offene Fragen in einen Fragebogen implementiert, der im Rahmen einer weiteren Studie mit vorrangig quantitativer Ausrichtung eingesetzt wurde. Die Datenerhebung war anonym und beinhaltete zwei offene Fragen, die sich auf eine von BFK durchgeführte Seminarsitzung beziehen: „Welche Auswirkungen könnte das Seminar für Sie persönlich haben?“ und „Welche Auswirkungen

könnte das Seminar für Ihre spätere Berufspraxis haben?“. Insgesamt haben sich 62 Lehramtsstudierende an der Erhebung beteiligt. Zweitens wurden Fokusgruppeninterviews durchgeführt. Diese Methode wurde gewählt, um möglichst facettenreiche Daten zu generieren. Zur Rekrutierung der Teilnehmenden fand eine persönliche Einladung der Studierenden im Rahmen der Hochschulveranstaltungen statt, in denen Bildungsangebote durch BFK ausgebracht wurden. Insgesamt fanden drei Fokusgruppen mit je vier bis fünf Teilnehmenden (hauptsächlich Sonderpädagogikstudierende) statt. Um die Stichprobe bzgl. Lehramts- typ und Studienphase zu erweitern, wurden drittens noch insgesamt fünf Einzelinterviews durchgeführt, wobei derselbe Leitfaden wie bei den Fokusgruppen eingesetzt wurde. Bei sämtlichen Interviews wurden Audioaufnahmen erstellt, die anschließend transkribiert und pseudonymisiert wurden. Zusätzlich wurden Daten zur Stichprobenbeschreibung erfasst (s. Tab. 1).

Tabelle 1: Zusammensetzung der Stichprobe

Variable		Offene Items N (in %)*	Fokusgruppe N (in %)	Einzelinterview N (in %)
Anzahl		62	13	5
Geschlecht	Weiblich	37 (94,9 %)	12 (92,3 %)	5 (100 %)
	Männlich	2 (5,1 %)	1 (7,7 %)	0
Studiengang	Lehramt Primarstufe	14 (36,8 %)	0	0
	Lehramt Sekundarstufe I	1 (2,6 %)	0	1 (20 %)
	Lehramt Sekundarstufe II	6 (15,8 %)	1 (7,7 %)	2 (40 %)
	Lehramt Sonderpädagogik	17 (44,7 %)	12 (92,3 %)	2 (40 %)
Studienphase	Bachelor	19 (50 %)	0	2 (40 %)
	Master/Staatsexamen	19 (50 %)	13 (100 %)	3 (60 %)
Alter: [M [SD]]		24.74 [5.83]	25.58 [3.61]	23.20 [1.30]

*aufgrund teilweise fehlender Angaben können nicht die Rahmendaten aller Teilnehmenden abgebildet werden

5.1 Auswertung der Daten

Die Daten wurden über die inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse ausgewertet (vgl. Kuckartz 2018; Schreier 2012). Zunächst wurde ein deduktives Kategoriensystem (Anhang 1) mit thematischen Kategorien auf Basis theoretischer Grundlagen und qualitativer wie auch quantitativer Forschungserkenntnisse zu den Wirkungen der Bildungsangebote von BFK und SUI erstellt. Diese

Grundlagen wurden aufgrund der konzeptionellen Überschneidungen von BFK und SUI gewählt. Da sich jedoch auch Unterschiede zwischen BFK und SUI ausmachen lassen, insbesondere im Hinblick auf die fokussierte Gruppe (Sozialarbeits- vs. Lehramtsstudierende), ist davon auszugehen, dass das Kategoriensystem weitere Adaptionen während der Datenauswertung erfordert, um eine Passung zu den Daten der Lehramtsstudierenden zu erreichen. Auch deshalb wurde ein deduktiv-induktives Vorgehen angewendet.

Im Anschluss daran wurden die Daten erhoben und aufgearbeitet sowie im Rahmen der initiierenden Textarbeit nach dem inhaltlich-thematischen Kriterium in Codiereinheiten segmentiert (vgl. Kuckartz 2018). Während bei den offenen Items die Codier- und Analyseeinheit häufig identisch waren, da die Antworten teils nur aus einzelnen Sätzen oder Stichpunkten bestehen, wurden die Aussagen aus den Interviews nach einzelnen Themen segmentiert, die sich den Kategorien zuordnen ließen. Die Länge dieser Codiereinheiten ist sehr unterschiedlich, da das Kriterium herangezogen wurde, in Sinneinheiten zu segmentieren, die auch außerhalb ihres Textes verständlich sind, und die Textarten sich in Länge und Art unterscheiden (ebd.).

Daraufhin wurde ein Teil der Daten dem bestehenden Kategoriensystem zugeordnet, wobei dieses induktiv durch das offene Codieren angepasst und erweitert wurde (ebd.). Der Fokus der Auswertung lag darin, möglichst vielfältige Perspektiven mit den Kategorien aufzuzeigen, sodass in der Analyse weder quantitative Aspekte noch Einzelfallanalysen berücksichtigt wurden.

Das Kategoriensystem wurde in einer Pilotphase erprobt und adaptiert mit dem Ziel einer bestmöglichen Passung zwischen Material und Kategoriensystem sowie in zwei Schritten auf Intercoder-Übereinstimmung geprüft. Dies wurde erforderlich, da sich nach einer ersten Prüfung noch Unschärfen in mehreren Kategorien gezeigt haben. Im Zuge des konsensuellen Codierens wurden abweichende Codierungen im Forschungsteam diskutiert, was zu einer Weiterentwicklung des Kategoriensystems geführt hat (Anpassungen der Kategorienbezeichnungen, Beschreibungen sowie Hinzunahme oder Fusion von Kategorien) (ebd.). Insgesamt wurden ungefähr drei Viertel der vorliegenden Daten von zwei Forschenden codiert (alle offenen Fragen, zwei Gruppendiskussionen und zwei Einzelinterviews).

6 Ergebnisse

Grundsätzlich wurde das Kategoriensystem untergliedert in die Kategorien ‚Wirkungen‘ und ‚keine Wirkungen‘, um auch diejenigen Codes abzubilden, die entsprechend des Wirkungsverständnisses dieser Studie keine „Veränderungen von Strukturen, Prozessen oder individuellen Verhaltensweisen“ beschrieben haben (Stockmann 2007, S. 66).

Es zeigen sich die drei Kategorien *Soziale Kompetenzen*, *Sichtweisen auf Inklusion und Menschen mit Behinderungserfahrung* und *berufsbezogene Kompetenzen* mit mehreren Subkategorien (s. Anhang 2). Die berechnete Interocoder-Übereinstimmung für das Kategoriensystem ist mit $K_n = .76$ als gut zu bewerten (vgl. Kuckartz 2018).

Tabelle 2: Kategoriensystem „Wirkungen von Bildungsangeboten durch BFK“

1 Wirkungen
1.1 Soziale Kompetenzen
1.1.1 Kontakt mit Menschen mit Behinderungserfahrung
1.1.2 Sicherheit im Umgang mit Menschen mit Behinderungserfahrung
1.1.3 Ansprache von und Sprechen mit Menschen mit Behinderungserfahrung
1.1.4 Wertschätzung
1.1.5 Perspektivenübernahme
1.1.6 Empathie Anzahl
1.2 Sichtweisen auf Inklusion und Menschen mit Behinderungserfahrung
1.2.1 Reflexion
1.2.1.1 <i>Selbstreflexion</i>
1.2.1.2 <i>Reflexion über inkludierende und exkludierende Strukturen</i>
1.2.2 Sicht auf Menschen mit Behinderungserfahrung
1.2.2.1 <i>Bewusstsein über gruppenbezogene Sichtweise</i>
1.2.2.2 <i>Entwicklung einer individuumsbezogenen Sichtweise</i>
1.2.2.3 <i>Bewusstsein über defizitorientierte Sichtweise</i>
1.2.2.4 <i>Entwicklung einer kompetenzorientierten Sichtweise</i>
1.2.3 Einstellungsänderung
1.3 Berufsbezogene Kompetenzen
1.3.1 Interesse an aktivierenden Lehr-Lern-Formaten
1.3.2 Fachwissen
1.3.3 Verhaltensintention als Lehrkraft
1.3.3.1 <i>Sichtweise auf Schüler:innen</i>
1.3.3.2 <i>Interaktion mit Schüler:innen</i>
1.3.3.3 <i>Unterstützung von Schüler:innen</i>
1.3.3.4 <i>Unterrichtsgestaltung</i>
1.3.3.5 <i>Kooperation</i>
Keine Wirkungen

6.1 Soziale Kompetenzen

Kontakt mit Menschen mit Behinderungserfahrung

Die Studierenden betonen die Erfahrung des persönlichen Kontakts zu den BFK, der das Kennenlernen der Erfahrungen und Einschätzungen der BFK ermöglicht (EI03: 25).

Sicherheit im Umgang mit Menschen mit Behinderungserfahrung

Eine zunehmende Sicherheit berichten die Studierenden in der Form, dass sie nach Besuch des Bildungsangebots weniger Angst vor der Konfrontation (ER05EL08: 3) bzw. Begegnung mit Menschen mit Behinderungserfahrung haben. Außerdem eröffnet die Konzeption des Bildungsangebots mit zwei BFK eine Gelegenheit für die Studierenden, durch Beobachtung zu lernen, denn „es war interessant zu sehen, wie die miteinander umgehen, wie wir mit ihnen umgehen können“ (GD0303: 19).

Ansprache von und Sprechen mit Menschen mit Behinderungserfahrung

Auch zur Gestaltung ihrer (An-)Sprache berichten die Studierenden von Wirkungen, indem sie „leichte Sprache verwenden, langsamer sprechen“ (GD0102: 47, GD0101: 60), aber auch, dass „alle Fragen willkommen waren“ (EI03: 7). Ein besonderes Phänomen ist das ungefragte Duzen der BFK durch Kommiliton:innen, das einige Studierende als unangenehm (GD0303: 56) oder grenzüberschreitend (GD0103: 16) wahrnehmen.

Wertschätzung

Ein weiteres Thema im Bereich soziale Kompetenzen ist der „Respekt und die Anerkennung an die Bildungsfachkräfte“ (AU07EL19: 3) für ihre Tätigkeit als BFK und die Art und Weise der Durchführung der Bildungsangebote.

Perspektivenübernahme

Die Bereitschaft und Fähigkeit, sich in die BFK hineinzuversetzen, ist ein weiteres Thema, welches von den Studierenden als Zugewinn aus den Bildungsangeboten berichtet wird, um „besser zu verstehen, wie sich Menschen mit Behinderung fühlen“ (DT06ED14: 3).

Empathie

Der Bereich Empathie zeichnet sich insbesondere durch das Nachempfinden im Sinne eines Mitgefühls aus: „Und ich hatte dann auch zum Beispiel, als dann eine der Bildungsfachkräfte erzählt hat, dass er Suizidgedanken hatte. Da hatte ich dann auch irgendwann kurz Tränen in den Augen, weil es mich sehr berührt hat“ (GD0201: 45). Zusätzlich berichten einige Studierende von Aspekten aus den

Erfahrungsberichten der BFK, die sie als erschreckend empfunden haben, wie z. B. der „Stempel“ der Behinderung (GD0105: 19).

6.2 Sichtweisen auf Inklusion und Menschen mit Behinderungserfahrung

Reflexion

Insgesamt erleben viele Studierende die Bildungsangebote als „Horizontenerweiterung“ (EI04: 61) und fühlen sich „zum Nachdenken angeregt“ (LB05AS27: 2). Der Bereich der Selbstreflexion wird dabei als spezifischer Aspekt gesehen, indem die Studierenden „durch das, was diese Menschen [...] erzählt haben, auch überlegen, wie es bei mir war“ (GD0102: 69). Aber auch vielfältige Reflexionen über inkludierende und exkludierende Strukturen wie die WfbM, das (inklusive) Bildungssystem oder das gesellschaftliche Leistungsprinzip (GD0105: 19, EI01: 31) werden durch die Bildungsangebote in Gang gesetzt.

Sicht auf Menschen mit Behinderungserfahrung

Die beiden Pole einer gruppen- versus individuumsbezogenen Sicht spiegeln sich in den Aussagen der Studierenden vielfältig wider. Während teils die Entwicklung einer individuumsbezogenen Sichtweise wahrgenommen wird („Okay, ich bin ein Mensch und ich bin keine Behinderung“, GD0301: 111), wird anderen Studierenden ihre gruppenbezogene Sicht bewusst: „Und ich glaube, da verfallende ich immer sehr schnell dann auch wieder rein, Menschen mit dieser Brille eben anzugucken mit Behinderungsstatus“ (GD0101: 45).

Ein weiterer Aspekt bezieht sich auf die Bedenken, dass das Bildungsangebot im Gegenteil sogar dazu führen könnte, dass eine gruppenbezogene Sicht entwickelt oder verfestigt wird:

Weil halt diese Menschen aufgrund ihrer Beeinträchtigung dort sitzen. Also hätten sie diese Beeinträchtigung nicht, würden sie dort auch nicht sitzen. Also das heißt, sie werden auch in einem sehr starken Maße darauf reduziert meiner Meinung nach oder die Gefahr besteht auf jeden Fall. (GD0203: 19)

Zwei weitere Pole zeigen sich in Form einer defizit- gegenüber einer kompetenzorientierten Sicht. Einigen Studierenden wird durch die Bildungsangebote bewusst, wie wenig „auch Leute drum herum [den BFK] teils zutrauen“ (GD0101: 18). Im Kontrast dazu erleben sie die BFK als kompetent für sich und ihre Bedürfnisse (CH10RG28: 4).

Einstellungsänderung

Veränderte Einstellungen berichten die Studierenden z.B. bezüglich WfbM (IN06ER04: 2) („Ich denke anders über die WfbM“ (EI03: 57), wobei diese häufig eher als Verfestigung oder Vergegenwärtigung bereits vorhandener Sichtweisen wahrgenommen werden: „Ich glaube die Haltung, die hatte ich schon vorher, aber das Bildungsangebot hat es auf jeden Fall verfestigt. Und hat auch nochmal, dass da wieder was geöffnet irgendwie oder also/ Ja, das nochmal wieder im Kopf hervorgerufen“ (EI04: 53).

6.3 Berufsbezogene Kompetenzen

Interesse an aktivierenden Lehr-Lern-Formaten

Viele Studierende berichten vom Bildungsangebot als eine neue Lehr-Lern-Form, die als bereichernd (EI01: 25), spannend oder interessant erlebt wird (GD0302: 36) im Vergleich zu herkömmlichen hochschulischen Lehrveranstaltungen, denn „Informationen aus erster Hand bleiben viel mehr hängen“ (GD0105: 36). Beschrieben wird dies als „[zwar] schon theoretisch, aber weniger trocken als sonst, und damit konnte ich sehr viel anfangen“ (EI02: 11).

Fachwissen

Einen Zuwachs an Fachwissen erleben die Studierenden bezüglich verschiedener Bereiche, z. B. Wissen über die Qualifizierung zur BFK, über die WfbM (GD0202: 26) oder zu „Inklusion und Begrifflichkeiten“ (EI03: 57).

Verhaltensintention als Lehrkraft

Das Bildungsangebot wirkt sich bei den Lehramtsstudierenden auch auf das geplante Verhalten als Lehrkraft aus, was sich erstens in der Sichtweise auf Schüler:innen zeigt, indem die Studierenden versuchen wollen, die „Situation hinter dem Kind zu verstehen“ (ER05AS22: 2). Zweitens besteht die Intention, die Schüler:innen selbst zu befragen über Belange, die sie betreffen (GD0101: 48), was sich entsprechend auf die künftige Interaktion mit ihnen auswirkt. Drittens wird auch die Unterstützung der Schüler:innen adressiert, indem die angehenden Lehrkräfte z. B. die Handlungsabsicht haben, Hindernisse für das Lernen aus dem Weg zu räumen (EI05: 41). Auch Impulse für die Unterrichtsgestaltung nehmen die Studierenden aus den Bildungsangeboten mit, indem bspw. „Kindern schon möglichst früh der Kontakt zum Thema Behinderung ermöglicht“ werden sollte (ER06EN23: 3). Und fünftens streben die Studierenden an, im Bedarfsfall auch mit anderen Menschen zu kooperieren, indem sie z. B. Fachpersonal hinzuziehen möchten (ER06ES24: 2).

6.4 Keine Wirkungen

Einige Studierende berichten davon, dass sie im Bereich des Fachwissens wenig Lernzuwachs hatten: „Vom Inhalt war ich eher, dachte ich so, okay das habe ich jetzt schon häufig gehört“ (EI02: 27). Dieselben Studierenden, die Sonderpädagogik im Master studieren, vermuten gleichzeitig, dass es einen Zusammenhang mit dem Studienfach und der Studienphase geben könnte, und bringen ein, dass bei Studierenden anderer Lehramtstypen und im früheren Studienverlauf mehr fachlicher Lernzuwachs zu erwarten sein könnte. Weiterhin gab es für einige Studierende zu wenige konkrete Handlungsmöglichkeiten für den späteren Beruf als Lehrkraft, z.B. was sie in ihrem Unterricht verändern würden (GD0303: 45).

7 Diskussion

Die vorliegende Studie konnte die Forschungsfrage nach den Wirkungen der Bildungsangebote von BFK insofern beantworten, als Wirkungen aus Sicht von Lehramtsstudierenden identifiziert und kategorisiert werden konnten. Insgesamt werden die Bildungsangebote von vielen Studierenden als Zugewinn in den Bereichen soziale Kompetenzen, Sichtweisen auf Inklusion und Menschen mit Behinderung sowie im Hinblick auf ihren angestrebten Beruf als Lehrkraft erlebt. Dabei sind soziale Kompetenzen und Sichtweisen (z. B. auf WfbM) Bereiche, die zunächst in einem übergeordneten, nicht direkt (hoch)schulischen Kontext liegen. Jedoch können sich diese auch auf die Rolle als Lehrkraft auswirken, indem Haltungen zu Inklusion oder Vielfalt und Verhalten gegenüber Menschen (mit Behinderung) reflektiert und angepasst werden. Darüber hinaus regt allein die Tatsache, dass Menschen mit ihren Perspektiven und Erfahrungen in die Hochschullehre eingebunden sind, die sich normalerweise in außerhochschulischen Kontexten bewegen, die Studierenden zur Reflexion an und bietet ihnen dementsprechend zusätzliche Lerngelegenheiten im Lehramtsstudium, um in Anlehnung an Freire (1998) ein kritisches Bewusstsein für die soziale Wirklichkeit (von Menschen mit Behinderungserfahrung) über Dialoge zu entwickeln.

Eine gewisse Widersprüchlichkeit der Befunde zeigt sich im Abgleich der beiden übergeordneten Kategorien ‚Wirkungen‘ und ‚keine Wirkungen‘, da einige Studierende den Bildungsangeboten z. B. Impulse für die Unterrichtsgestaltung entnehmen konnten, und andere einen Mangel diesbezüglich wahrgenommen haben. Dies könnte dadurch erklärt werden, dass die Studierenden unterschiedliche Bildungsangebote besucht haben. Während in einem Bildungsangebot zum Thema Lernerfahrung die schulische Bildung im Vordergrund steht, ist dieser Fokus beim Thema Verständnis von Behinderung nicht zwangsläufig gegeben.

In künftigen Untersuchungen sollte daher das Thema der besuchten Bildungsangebote berücksichtigt werden.

Im Hinblick auf bestehende Forschungserkenntnisse überschneiden sich die Kategorien *soziale Kompetenzen* und *Sichtweisen* mit Ergebnissen aus dem Service User Involvement (vgl. Perry et al. 2013), wenngleich der Fokus bei den Bildungsangeboten von BFK auf Personen mit Behinderungserfahrung (z. B. Sicherheit im Umgang, Ansprache von und Sprechen mit Menschen) liegt, wohingegen beim SUI auch andere Personengruppen adressiert werden. Eine Unterscheidung in Form einer Erweiterung wird im Bereich *berufsbezogene Kompetenzen* deutlich, da die Bildungsangebote im Lehramtsstudium zu einem Transfer in den schulischen Kontext beitragen können (z. B. Fachwissen über schulische Strukturen und Abläufe, Intentionen als Lehrkraft).

Die vorliegende Studie weist jedoch einige Limitationen auf: Die Ergebnisse könnten durch die Zusammensetzung der Stichprobe verzerrt sein, da ein hoher Anteil von Sonderpädagogikstudierenden im Masterstudium vorliegt (insbesondere bei den Interviews und Gruppendiskussionen). Ein Hinweis darauf findet sich in der Kategorie ‚keine Wirkungen‘. Die Sonderpädagogikstudierenden EI02 und GD0203 berichten über einen geringen Zuwachs an Fachwissen durch die Bildungsangebote, da sie sich z. B. bereits im Studium (EI02: 27) oder im praktischen Umgang (GD0203: 47) mit dem Konstrukt und Begriff Behinderung auseinandergesetzt haben, wohingegen die Gymnasiallehramtsstudierenden EI03 und GD0303 ebendiese Auseinandersetzung mit Grundbegriffen wie Behinderung oder Inklusion als gewinnbringend beschreiben (EI03: 57, GD0303: 19). Mit Blick auf weiterführende Untersuchungen stellen demnach unterschiedliche Studiengänge ein Desiderat für zukünftige Forschung dar. Außerdem könnte die Motivation zur Teilnahme erhöht sein, wenn besonders positive oder kritische Sichtweisen zu den Bildungsangeboten bei den Studierenden vorliegen, was diese teils selbst als Motiv für die Teilnahme angegeben haben. Darüber hinaus ergeben sich Einschränkungen, die mit dem Ansatz von Wirkungsforschung in Lern- und Bildungsprozessen einhergehen: Erstens können Lern- und Bildungsprozesse unmittelbare, mittel- oder langfristige Wirkungen zeigen (vgl. Zeuner und Pabst 2020), wobei im Rahmen dieser Studie ausschließlich Aussagen zu subjektiv wahrgenommenen Wirkungen unmittelbar nach dem Bildungsangebot gemacht werden können, da die Befragungen im selben Semester wie die Bildungsangebote stattgefunden haben. Zweitens sind Bildungsprozesse – insbesondere in der Erwachsenenbildung – komplexe Bedingungsgefüge, bei denen sich Wirkungen nicht zwangsläufig direkt auf die Bildungsangebote beziehen (vgl. ebd.). Um diesem Aspekt ein wenig entgegenzuwirken, wurde während der Interviews an mehreren Stellen nachgefragt, ob sich die beschriebenen Aspekte auf

die Bildungsangebote beziehen. Dabei wurde von den Studierenden mehrfach genannt, dass sie bereits vorher ähnliche Gedanken bzw. Sichtweisen hatten, die durch die Bildungsangebote aber verstärkt oder wieder hervorgerufen wurden (EI04: 53), wobei es „wahrscheinlich mehr im Kopf hängen geblieben [ist], weil eben die Bildungsfachkräfte da waren und das sehr eindrücklich geschildert worden ist“ (EI01: 33).

Weitere Forschungsdesiderate ergeben sich im Hinblick auf die BFK selbst: Während in der vorliegenden Studie der Fokus auf den Wirkungen aus Sicht der Adressat:innen der Bildungsangebote im Sinne einer Bildungsperspektive lag, sollten künftig ebenso Wirkungen auf die BFK selbst betrachtet werden, was sich auch in den Gesprächen mit den Studierenden zeigt: „Also bei mir kommt immer wieder die Frage: Welchen Nutzen hat das für die Personen selbst?“ (GD0203: 61). Auch in Bezug auf die Zielsetzung des Empowerments der BFK besteht weiterer Forschungsbedarf. Außerdem wirft die Berufstätigkeit der BFK an Hochschulen die Frage auf, inwiefern diese langfristig eine außerhochschulische Perspektive einbringen können, die in einigen Bereichen (z. B. Arbeit) zunehmend retrospektiv berichtet werden muss. Darüber hinaus bleibt im Rahmen der Wirkungsforschung die Frage offen, inwiefern die identifizierten Wirkungen objektiv messbar sind, da diese von der subjektiven Wahrnehmung abweichen können (vgl. Zeuner und Pabst 2020).

Die vorliegende Studie kann Impulse für die Forschung geben, indem die identifizierten Kategorien z. B. als Ausgangspunkt für die Entwicklung von Messinstrumenten bei hypothesentestenden Studien eingesetzt werden können, um Wissen über die Wirksamkeit der Bildungsangebote zu erlangen. Gleichzeitig können sie für die Praxis der Bildungsangebote hilfreich sein, indem über die Kategorien die mit den Bildungsangeboten intendierten Ziele spezifiziert werden können und mit den Zielen der Professionalisierung von Lehramtsstudierenden in Verbindung gebracht werden.

Literatur

Albrecht, Julia; Dörner, David; Heyl, Vera; Mechler, Christina; Terfloth, Karin und Wulf-Schnabel, Jan (2022). Qualifizierungsziel „Bildungsfachkraft an Hochschulen“: Von der Werkstatt für behinderte Menschen (WfbM) in die inklusive Berufstätigkeit als Mitarbeitende einer Hochschule. In: Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik, 28: 11, S. 51–57. <https://ojs.szh.ch/zeitschrift/article/view/1050> [28.10.2023]

- Dörner, David; Mechler, Christina; Terloth, Karin und Heyl, Vera (in Druck). Partizipative Hochschullehre durch Service User Involvement von Bildungsfachkräften mit Behinderungserfahrungen. In: Zeitschrift für Heilpädagogik
- Freire, Paulo (1998). Pädagogik der Unterdrückten: Bildung als Praxis der Freiheit. Reinbek: Rowohlt
- Krämer, Sonja und Zimmermann, Friedrike (2018). Vorbereitung auf Inklusion in der Lehramtsausbildung unter Einbezug qualifizierter Menschen mit Behinderungen: Erste Ergebnisse einer Evaluationsstudie. In: B. Brouër, A. Burda-Zoyke, J. Kilian und I. Petersen (Hrsg.): Vernetzung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Münster: Waxmann S. 105–120. <https://www.waxmann.com/?eID=texteundpdf=3803Volltext.pdfundtyp=zusatztext> [28.10.2023]
- Kuckartz, Udo (2018). Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung. 4. Auf. Weinheim und Basel: Beltz Juventa. https://www.beltz.de/produkt_detailansicht/47304-qualitative-inhaltsanalyse-methoden-praxis-computerunterstuetzung.html [28.10.2023]
- Laging, Marion und Heidenreich, Thomas. (2019). Towards a Conceptual Framework of Service User Involvement in Social Work Education: Empowerment and Educational Perspectives. *Journal of Social Work Education*, 55:1, S. 11–22. <https://doi.org/10.1080/10437797.2018.1498417> [28.10.2023]
- Laging, Marion und Heidenreich, Thomas (2017). Service user involvement in social work education: experiences from Germany and implications for a European perspective. In: *European Journal of Social Work*, 20:3, S. 387–395. <https://doi.org/10.1080/13691457.2017.1283586> [28.10.2023]
- Mau, Lisa; Diehl, Kirsten und Gross, Sara (2017). Inklusive Bildung – Menschen mit sogenannten geistigen Behinderungen lehren an der Universität: Auswirkungen auf die Einstellung zur Inklusion und die Selbstwirksamkeit von Lehramtsstudierenden. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 68:4, S. 172–184
- Perry, Jon; Watkins, Mary; Gilbert, A. und Rawlinson, John (2013). A Systematic Review of the Evidence on Service User Involvement in Interpersonal Skills Training of Mental Health Students. In: *Journal of Psychiatric and Mental Health Nursing*, 20:6, S. 525–540. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2850.2012.01955> [28.10.2023]
- Schreier, Margrit (2012). *Qualitative Content Analysis in Practice*. Los Angeles et al.: SAGE <https://uk.sagepub.com/en-gb/eur/qualitative-content-analysis-in-practice/book234633>
- Stockmann, Reinhard (2007). Einführung in die Evaluation. In: Ders. (Hrsg.): *Handbuch zur Evaluation: Eine praktische Handlungsanleitung. Sozialwissenschaftliche Evaluationsforschung Bd. 6*. Münster: Waxmann, S. 24–70
- Warren, Janet (2007). *Service User and Carer Participation in Social Work*. Exeter: Learning Matters. <https://doi.org/10.4135/9781446278550> [28.10.2023]

Zeuner, Christine und Pabst, Antje (2020). Wirkungen von Bildungsprozessen: Messbar oder nachweisbar? In: Magazin erwachsenenbildung.at., 20, S. 1–9. <https://doi.org/10.25656/01:20686> [28.10.2023]

Autor:innen

Christina Mechler. Doktorandin am Annelie-Wellensiek-Zentrum für Inklusive Bildung. Forschungsschwerpunkte: Bildungsangebote der Bildungsfachkräfte und Partizipative Forschung
mechler@ph-heidelberg.de

David Dörrer. Doktorand am Annelie-Wellensiek-Zentrum für Inklusive Bildung, Forschungsschwerpunkte: Bildungsangebote der Bildungsfachkräfte und Partizipative Forschung
doerrer@ph-heidelberg.de

Prof. Dr. Vera Heyl. Professur am Institut für Sonderpädagogik der Pädagogischen Hochschule Heidelberg. Leitung des Annelie-Wellensiek-Zentrums für Inklusive Bildung; Forschungsschwerpunkte: Erleben und Verhalten über die Lebensspanne unter der Bedingung von Blindheit oder Sehbehinderung, Einstellungen zu Inklusion, Inklusive Bildung
hey@ph-heidelberg.de

Prof. Dr. Karin Terfloth. Professur am Institut für Sonderpädagogik der Pädagogischen Hochschule Heidelberg. Leitung des Annelie-Wellensiek-Zentrums für Inklusive Bildung; Forschungsschwerpunkte: Inklusive Bildung, Komplexe Behinderung, Partizipative Forschung
terfloth@ph-heidelberg.de

Prof. Dr. David Scheer. Professur am Institut für Sonderpädagogische Förderungsschwerpunkte der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg. Forschungsschwerpunkte: Inklusive Bildung, Evidenzbasierte (sonder-)pädagogische Praxis, Einstellungen, Selbstwirksamkeit und Kompetenzen von Lehrkräften und Lehramtsstudierenden im Kontext von Inklusion
david.scheer@ph-ludwigsburg.de

Korrespondenzadresse:
 Christina Mechler
 Pädagogische Hochschule Heidelberg
 Annelie-Wellensiek-Zentrums für Inklusive Bildung
 Keplerstraße 87
 69120 Heidelberg

Anhang 1: Kategoriensystem deduktiv „Wirkungen von Bildungsangeboten durch Bildungsfachkräfte“

Kategorie	Beschreibung	Quellen
1 Empathie	Fähigkeit die vermutete Emotion eines anderen Lebewesens affektiv nachzuempfinden (Wirtz 2013, S. 447)	Ability to empathize (Perry et al. 2013) empathy and understanding of how it is to be in receipt of their services (Sadd 2014) empathy (Unwin et al. 2018, Tanner et al. 2017, Duffy 2012)
1.1 Perspektivenübernahme / Insight	„Fähigkeit, den Standpunkt einer anderen Person, der sich vom eigenen unterscheiden kann, bewusst einzunehmen, ohne den eigenen zu verlieren.“ (Wirtz 2013, S. 1181)	Creates understanding of people's views and differing perspectives (Duffy 2012) gain greater insight and awareness into the perspectives of people on the receiving end of services (Tanner et al. 2017)
1.1.1 <i>Offenheit, andere Lebenswelten kennenlernen</i>	Bereitschaft sich auf andere Lebenswelten einzulassen	Fremde Lebensweisen kennen lernen (Leers 2019) Offenheit gegenüber anderen Lebensformen (Leers und Rieger 2013)
1.1.2 <i>Verschiedene Perspektiven anerkennen</i>	Respekt für die Perspektiven anderer Menschen aufbringen	respect for users' point of view (Waterson & Morris 2005)
1.2 Wertschätzung / Respekt	Anerkennung, Würdigung einer Person	perceived validity of service users' views (Perry et al. 2013) Respect (Sadd 2014)
1.2.1 <i>Respekt vor Erfahrungs-, Wissensschatz entwickeln</i>	Das Wissen und die Erfahrungen einer Person würdigen	Respekt vor Erfahrungs- und Wissensschatz entwickeln (Leers 2019) see that service users were capable of contributing to the process of their own care (Perry et al. 2013) valuing of other knowledges (Cabiati & Levy 2021)

1.2.2 Wertschätzung gegenüber Lebensleistung	Die Leistungen einer Person würdigen	Wertschätzung gegenüber der Lebensleistung (Leers & Rieger 2013)
1.3 Ganzheitliche, personen-zentrierte Sicht auf Menschen	Personen werden individuell wahrgenommen (unterschiedliche Charakterzüge, Vorlieben, Abneigungen, usw.) - und nicht z.B. auf das Merkmal Behinderung reduziert	Whole person, see clients holistically (Perry et al. 2013)
2 Skills, Kompetenzen	„Fertigkeiten bzw. Fähigkeiten sich bestimmten Anforderungen, Situationen und Zielen entsprechend zu verhalten“ (Böhm & Seichter 2022, S. 282)	Technical skills (Perry et al. 2013)
2.1 Berufsbezogener Wissenszuwachs	Wissen, das für die spätere Ausübung des Berufs als Lehrkraft bedeutsam ist	New practice knowledge (Unwin et al. 2018)
2.1.1 Verbindung theoretisches und praktisches Wissen	Praxis- und Anwendungsbezug von wissenschaftlich-theoretischem Wissen wird hergestellt	Studierenden nun direkt erleben, wie sich ein praxisrelevanter Anwendungsbezug herstellen lässt. (Rieger 2020) Verbindet Theorie und Praxis (Laging & Heidenreich 2019) abilities to link theory to practice (Unwin et al. 2018, Tanner et al. 2017)
2.1.2 Erfahrungsbasiertes Wissen	Zugang zu Wissen, das auf den Erfahrungen von Menschen beruht	Direkten Zugang zum erfahrungsbasierten Wissen (Leers 2019) experiences of service users valuable (Perry et al. 2013)
2.2 „confidence“ / Sicherheit im Umgang mit Menschen mit Behinderungen	Reduktion oder Wegfall von Unsicherheiten in der Begegnung und/oder Interaktion mit Menschen mit Behinderungserfahrung	increasing confidence and skill levels for future service providers (for example respect, listening, understanding) (Sadd 2014)
2.3 Interpersonelle kommunikative Kompetenzen	Fähigkeiten, die Individuen zur Übermittlungen von Informationen über Ideen, Gefühle und Absichten an andere Personen nutzen (Wirtz 2013, S.849)	develop better communication skills (Tanner et al. 2017) interpersonal skills (Unwin et al. 2018) Interpersonelle / Kommunikative Kompetenzen (Skilton 2011)
2.3.1 Zuhören	Dem Gegenüber mit dem eigenen Verhalten signalisieren, dass man das Gesagte wahrnimmt	listening (Sadd 2014)

2.3.2 <i>Verständnis zeigen</i>	Dem Gegenüber mit dem eigenen Verhalten signalisieren, dass man für das Gesagte Verständnis aufbringt	understanding (Sadd 2014)
2.3.3 <i>Kommunikativ-didaktisch (adäquate Sprache, Wortwahl)</i>	eine dem Gegenüber angepasste/angemessene Sprache verwenden	Steigerung von kommunikativ-didaktischer Kompetenz (Rieger 2020)
3 Einstellungen	„Ausdruck eines wertenden Urteils über ein Stimulusobjekt“ (Jonas et al. 2014, S. 199)	Attitudes (Perry et al. 2013)
3.1 (Selbst-)Reflexion	Über einen Sachverhalt oder die eigene Person kritisch/intensiv nachdenken	ability to reflect on practice and to be reflexive about their own roles and identity (Tanner et al. 2017) Stereotype, Vorbehalte und Ängste reflektieren (Leers 2019) Erhöht Reflexionsvermögen (Leers & Rieger 2013)
3.1.1 <i>Thought-provoking (regt an und fordert heraus zum Nachdenken)</i>	Einen Sachverhalt kritisch in Frage stellen	Challenging and contesting perceptions (Cabiati & Levy 2021)
3.1.2 <i>Self-awareness über eigene Konstrukte</i>	Sich über eigenes Verhalten, Sichtweisen und Annahmen bewusst werden	Increased self-awareness (Scheyett & Kim 2004) Challenging and contesting perceptions of service users and carers (Cabiati & Levy 2021) enabling students to challenge their own prejudices and the stigmas (Unwin et al. 2018)
3.2 <i>Veränderte Einstellungen/values gegenüber Menschen mit Behinderungen</i>	Selbst eingeschätzte oder gemessene Veränderung von Sichtweisen zu Menschen mit Behinderungen	Veränderte Einstellungen zu vielen Aspekten des Lebens von SU (Scheyett & Kim 2004) Stereotype, Stigmatisierungen, Vorbehalte, Ängste abbauen (Leers 2019, Shor & Sykes 2002) Reduktion stigmatisierender Einstellungen (Cabiati & Raineri 2016) Einstellungsänderung zu Inklusion (Mau et al. 2017, Krämer & Zimmermann 2018)

Anhang 2: Kategoriensystem und Codierleitfaden „Wirkungen von Bildungsangeboten durch Bildungsfachkräfte“

Kategorie
1 Wirkungen
1.1 Soziale Kompetenzen
1.1.1 Kontakt mit Menschen mit Behinderungserfahrung
1.1.2 Sicherheit im Umgang mit Menschen mit Behinderungserfahrung
1.1.3 Ansprache von und Sprechen mit Menschen mit Behinderungserfahrung ¹
1.1.4 Wertschätzung
1.1.5 Perspektivenübernahme
1.1.6 Empathie
1.2 Sichtweisen auf Inklusion und Menschen mit Behinderungserfahrung
1.2.1 Reflexion
1.2.1.1 <i>Selbstreflexion</i>
1.2.1.2 <i>Reflexion über inkludierende und exkludierende Strukturen</i>
1.2.2 Sicht auf Menschen mit Behinderungserfahrung
1.2.2.1 <i>Bewusstsein über gruppenbezogene Sichtweise</i>
1.2.2.2 <i>Entwicklung einer individuumsbezogenen Sichtweise</i>
1.2.2.3 <i>Bewusstsein über defizitorientierte Sichtweise¹</i>
1.2.2.4 <i>Entwicklung einer kompetenzorientierten Sichtweise¹</i>
1.3 Berufsbezogene Kompetenzen
1.3.1 Interesse an aktivierenden Lehr-Lern-Formaten ¹
1.3.2 Fachwissen ¹
1.3.2.1 <i>Sichtweise auf Schüler:innen¹</i>
1.3.2.2 <i>Interaktion mit Schüler:innen¹</i>
1.3.2.3 <i>Unterstützung von Schüler:innen¹</i>
1.3.2.4 <i>Unterrichtsgestaltung¹</i>
1.3.2.5 <i>Kooperation¹</i>
1.4 Unklar
2. Keine Wirkungen

1 Induktive Kategorien

Kategorie	Beschreibung	Indikatoren + Beispiele	Entscheidungsregeln / Codierregeln
<p>1 Wirkungen</p>	<p>Sichtweisen, Kompetenzen, Wissen usw., die bei den Lehramtsstudierenden durch Besuch der Bildungsangebote hinzugekommen sind oder sich verändert haben.</p>		<p><i>Insgesamt:</i> Wenn sich Segment auf spezifischere Kompetenzen bezieht, nicht hier, sondern so spezifisch wie möglich in Subkategorien codieren</p>
<p>1.1 Soziale Kompetenzen</p>	<p>„Komplex an Fähigkeiten, die dazu dienen, in Kommunikationssituationen entsprechend den Bedürfnissen der Beteiligten Realitätskontrolle zu übernehmen“ (Wirtz 2013, S. 1447)</p>		<p><i>Insgesamt:</i> Wenn sich Segment auf spezifischere Kompetenzen bezieht, nicht hier, sondern so spezifisch wie möglich in Subkategorien codieren</p>
<p>1.1.1 Kontakt mit Menschen mit Behinderungserfahrung</p>	<p>Mit Menschen in Kontakt treten und/oder interagieren, die selbst betroffen sind (z. B. von Behinderung) und deren Einschätzung zu bestimmten Themen hören</p>	<p>ins Gespräch kommen (GD03:18); direkter Austausch (GD01:50); mit ihnen statt über sie sprechen (GD01:36); persönliche Einschätzung der BFK zu den Themen ... (GD02:62)</p>	<p>Bei 1.1.1 Kontakt mit Betroffenen codieren, wenn allgemein Kontakt zu Menschen mit Behinderungserfahrung benannt wird. Bei 1.1.2 Sicherheit im Umgang codieren, wenn es sich auf das eigene Befinden, Einstellungen, Verhalten und Gefühle gegenüber Menschen mit Behinderungserfahrung bezieht.</p>

<p>1.1.2 Sicherheit im Umgang mit Menschen mit Behinderungserfahrung</p>	<p>Reduktion oder Wegfall von Unsicherheiten in der Begegnung und/oder Interaktion mit Menschen mit Behinderungserfahrung</p>	<p>Hemmungen abbauen (GD01:54); weniger Angst vor Konfrontation (ER05EL08:3)</p>	<p>Bei 1.1.2 Sicherheit im Umgang codieren, wenn es sich auf das eigene Befinden, Einstellungen, Verhalten und Gefühle gegenüber Menschen mit Behinderungserfahrung bezieht. Bei 1.1.1 Kontakt mit Betroffenen codieren, wenn allgemein Kontakt zu Menschen mit Behinderungserfahrung benannt wird. Bei 1.1.3 Ansprache/Sprechen codieren, wenn Aspekte zum Thema Sprache genannt werden.</p>
<p>1.1.3 Ansprache von und Sprechen mit Menschen mit Behinderungserfahrung</p>	<p>bei Bedarf Sprache variieren und auf das Verstehen des Gegenübers anpassen</p>	<p>Die Fragen habe ich als unangenehm empfunden (GD01:43); Stärkere Aufmerksamkeit auf Formulierungen (CK7IN612:4); leichte Sprache (GD01:60); dass Menschen einfach gedruckt werden (GD01:15)</p>	<p>Bei 1.1.3 Ansprache/Sprechen codieren, wenn Aspekte zum Thema Sprache genannt werden. Bei 1.1.2 Sicherheit im Umgang codieren, wenn es sich auf das eigene Befinden, Einstellungen, Verhalten und Gefühle gegenüber Menschen mit Behinderungserfahrung bezieht.</p>
<p>1.1.4 Wertschätzung</p>	<p>Anerkennung, Würdigung einer Person</p>	<p>mehr Toleranz (EHWU2003:2); Ich fand schön, wie stolz die Bildungsfachkräfte waren (EI03:57)</p>	<p>Bei 1.1.4 Wertschätzung codieren, wenn Würdigung oder Respekt ausgedrückt wird. Bei 1.1.5 Perspektivübernahme codieren bei Verständnis</p>

<p>1.1.5 Perspektivenübernahme</p>	<p>„Fähigkeit, den Standpunkt einer anderen Person, der sich vom eigenen unterscheiden kann, bewusst einzunehmen, ohne den eigenen zu verlieren.“ (Wirtz 2013, S. 1181)</p>	<p>Verständnis (ER06RD13:2); Einblick in die Sicht von Betroffenen (EI06US30:2); Offenheit (EHWU2003:2); Wenn man aus der Sicht der Betroffenen guckt (EI02:39)</p>	<p>Bei 1.1.5 <i>Perspektivübernahme</i> codieren bei kognitiven Aspekten (Verstehen) Bei 1.1.6 <i>Empathie</i> codieren bei emotionalen Aspekten (Fühlen)</p>
<p>1.1.6 Empathie</p>	<p>Fähigkeit die vermutete Emotion eines anderen Lebewesens affektiv nachzuempfinden (Wirtz 2013, S. 447)</p>	<p>Anteil nehmen (ER05AS22:2); etwas erschreckend finden (GD01:16); das hat mich sehr berührt (GD02:60)</p>	<p>Bei 1.1.6 <i>Empathie</i> codieren bei emotionalen Aspekten (Fühlen) Bei 1.1.5 <i>Perspektivübernahme</i> codieren bei kognitiven Aspekten (Verstehen)</p>
<p>1.2 Sichtweisen auf Inklusion und Menschen mit Behinderungserfahrung</p>	<p>Betrachtung oder Bewertung eines Sachverhalts oder von Personen; beinhaltet auch Einstellungen zu den Themen Inklusion und Menschen mit Behinderungserfahrung</p>	<p>Meinung pro Inklusion vertreten (ES06CH20:2)</p>	<p><i>Insgesamt</i>: Wenn sich Segment auf spezifischere Kompetenzen bezieht, nicht hier, sondern so spezifisch wie möglich in Subkategorien codieren</p>
<p>1.2.1 Respekt vor Erfahrungs-, Wissensschatz entwickeln</p>	<p>Über einen Sachverhalt kritisch nachdenken</p>	<p>mehr hinterfragen (ER06ES24:2); zum Nachdenken angeregt (GD01:71); dass man sensibler wird (EI05:11); Horizont erweitert (EI02:29)</p>	<p><i>Insgesamt</i>: Wenn sich Segment auf spezifischere Kompetenzen bezieht, nicht hier, sondern so spezifisch wie möglich in Subkategorien codieren</p>

<p>1.2.1.1 Selbstreflexion</p>	<p>Über sich selbst kritisch nachdenken (Verhalten, Sichtweisen, Annahmen)</p>	<p>reflektiert, wie es bei mir war (E102:29); reflektieren, wie möchte ich Gesellschaft haben (GD01:50)</p>	<p>Bei 1.2.1.1.1 <i>Selbstreflexion</i> codieren bei selbstbezogenen Aspekten Bei 1.2.1.1.2 <i>Reflexion über in-ex</i> codieren, wenn sich Aspekte auf übergeordnete Strukturen beziehen</p>
<p>1.2.1.2 Reflexion über inkludierende und exkludierende Strukturen</p>	<p>Kritisch nachdenken über Strukturen, Systeme und Sachverhalte, die zu Inklusion oder Exklusion beitragen</p>	<p>Inklusionsschulen, Leistungsprinzip usw. hinterfragen (DT07ER06:3); Diese kritische Einschätzung der Werkstatt (WfbM) (GD02:113)</p>	<p>Bei 1.2.1.2 <i>Reflexion über in-ex</i> codieren bei übergeordneten strukturellen Aspekten (auch bei allgemeiner Nennung Thema Inklusion, ...) Bei 1.2.2 <i>Sicht auf MmB</i> codieren, wenn sich Reflexion auf Personen mit Behinderungserfahrung bezieht Bei 1.1.6 <i>Empathie</i> mitcodieren, wenn affektive Reaktion dabei (z. B. betroffen sein, erschreckend usw.)</p>
<p>1.2.2 Sicht auf Menschen mit Behinderungserfahrung</p>	<p>Betrachtung von Menschen mit Behinderungserfahrung</p>		<p><i>Insgesamt:</i> Wenn sich Segment auf spezifischere Kompetenzen bezieht, nicht hier, sondern so spezifisch wie möglich in Subkategorien codieren</p>

<p>1.2.2.1 Bewusstsein über gruppenbezogene Sichtweise</p>	<p>Sich im Klaren darüber werden, dass Personen vorrangig über ihre Gruppenzugehörigkeit (z. B. Menschen mit Behinderungserfahrung) betrachtet werden</p>	<p>Wo sie erlebt haben, dass sie nicht als gleiche Art Mensch wahrgenommen werden (GD01:15); Wie oft die Behinderung an erster Stelle steht (GD03:44)</p>	<p>Bei 1.2.2.1 Bewusstsein über gruppenbezogene Sicht, wenn sich die Äußerung auf sie selbst bezieht. Bei 1.2.2.1.2 Reflexion über in-ex-Strukturen codieren, wenn es eine „gesellschaftliche“ /allgemeine Feststellung ist. Bei 1.2.2.2 individuumsbezogene Sichtweise, wenn es sich allgemein auf Unterschiedlichkeit von Menschen bezieht – im Gegensatz zur gruppenbezogenen Betrachtung Bei 1.2.2.4 kompetenzorientierte Sichtweise, wenn es sich auf Potentiale und Fähigkeiten bezieht.</p>
<p>1.2.2.2 Entwicklung einer individuumsbezogenen Sichtweise</p>	<p>Personen werden individuell wahrgenommen (unterschiedliche Charakterzüge, Vorlieben, Abneigungen, usw.) – und nicht z. B. auf das Merkmal Behinderung reduziert</p>	<p>Wie vielfältig Menschen sind (GD01:50); Ich bin ein Mensch und bin keine Behinderung (GD03:11.1); den Menschen sehen (LE05ER25:2)</p>	<p>Bei 1.2.2.2 individuumsbezogene Sichtweise, wenn es sich allgemein auf Unterschiedlichkeit von Menschen bezieht – im Gegensatz zur gruppenbezogenen Betrachtung Bei 1.2.2.4 kompetenzorientierte Sichtweise, wenn es sich auf Potentiale und Fähigkeiten bezieht.</p>
<p>1.2.2.3 Bewusstsein über defizitorientierte Sichtweise</p>	<p>Sich im Klaren darüber werden, dass vorrangig die (vermeintlichen) Defizite, Schädigungen oder das Unvermögen von Personen beachtet wird</p>	<p>Es wurde gesagt, du schaffst das eh nicht (GD01:18); Ich traue dem das zu oder ich traue dem das nicht zu (GD03:39)</p>	<p>Bei 1.2.2.2 individuumsbezogene Sichtweise, wenn es sich allgemein auf Unterschiedlichkeit von Menschen bezieht – im Gegensatz zur gruppenbezogenen Betrachtung Bei 1.2.2.4 kompetenzorientierte Sichtweise, wenn es sich auf Potentiale und Fähigkeiten bezieht.</p>
<p>1.2.2.4 Entwicklung einer kompetenzorientierten Sichtweise</p>	<p>Menschen mit Behinderungserfahrung als Menschen mit Wünschen, Bedürfnissen und Potentialen betrachten, die für sich selbst einstehen können</p>	<p>Sie können sehr genau sich selbst wahrnehmen und sagen, was eigene Bedürfnisse sind (GD01:47) Dass sie mehr Mitspracherecht haben (EI03:35)</p>	<p>Bei 1.2.2.2 individuumsbezogene Sichtweise, wenn es sich allgemein auf Unterschiedlichkeit von Menschen bezieht – im Gegensatz zur gruppenbezogenen Betrachtung Bei 1.2.2.4 kompetenzorientierte Sichtweise, wenn es sich auf Potentiale und Fähigkeiten bezieht.</p>

<p>1.2.3 Einstellungsänderung</p>	<p>Selbst eingeschätzte Veränderung von Einstellungen</p>	<p>Andere Sicht (ER05EL08:2); ich freue mich auf eine inklusive Schule (AG06NI08:2)</p>	<p>Bei 1.2.3 <i>Einstellungsänderung</i>, wenn Einstellungen zu Inklusion, Menschen mit Behinderungserfahrung usw. Bei 1.1.2 <i>Sicherheit im Umgang</i>, wenn spezifisch z. B. Angst ... abbauen gegenüber Menschen mit Behinderungserfahrung</p>
<p>1.3 Berufsbezogene Kompetenzen</p>	<p>Fähigkeiten, die für die spätere Ausübung des Berufs als Lehrkraft bedeutsam sind</p>	<p>Dass man Erfahrungen sammelt, wo man später drauf zurückgreift (EI04:65); Entspannter im Bezug auf Gedanken zu zukünftigem Unterricht (AG06NI08:2)</p>	<p><i>Insgesamt</i>: Wenn sich Segment auf spezifischere Kompetenzen bezieht, nicht hier, sondern so spezifisch wie möglich in Subkategorien codieren</p>
<p>1.3.1 Interesse an aktivierenden Lehr-Lern-Formaten</p>	<p>Aufmerksamkeit für und Beachtung von aktivierenden Arten des Lehrens und Lernens</p>	<p>Ich fand das schon spannend und sehr interessant (GD03:36); Gewinnbringend (GD03:29); Ich war darauf neugierig, habe mich darauf gefreut (GD01:34)</p>	<p>Bei 1.3.1 <i>Interesse</i>, wenn unspezifischer Ausdruck von Interesse</p>
<p>1.3.2 Fachwissen</p>	<p>Faktenwissen (fachlich, theoretisch-akademisch), das für den Beruf als Lehrkraft bedeutsam ist</p>	<p>Da kamen Begriffe auf, die hatte ich noch nicht gehört (EI04:19); Wissen, dass es Bildungsfachkräfte gibt (AG06NI08:3); Thema Inklusion besser kennengelernt (DT07ER06:2)</p>	

<p>1.3.3 Verhaltensintention als Lehrkraft</p>	<p>Verhalten, das man als Lehrkraft in der späteren Praxis umsetzen / einsetzen möchte</p>	<p>Mich bei Gelegenheit weiterbilden zum Thema Inklusion (ES06CH20:3); Wie wir später mit ähnlichen Situationen umgehen (EI02:47)</p>	<p>Bei 1.3.3 Verhaltensintention, wenn Bezug zur Schule / zum Unterricht erkennbar (Lehrer, Schule, SuS)</p>
<p>1.3.3.1 Sichtweise auf Schüler:innen</p>	<p>Intention, als Lehrkraft die Schüler:innen individuell zu betrachten, ihre Lebenssituation verstehen zu wollen, Anteil zu nehmen</p>	<p>Schüler:innen verständnisvoller begegnen (TZ08NE11:3); Als Lehrperson, man kommt und meint zu wissen, was jetzt am besten wäre für diese Person (GD01:47)</p>	<p>Bei 1.3.3.1 Sichtweise auf Schüler:innen, wenn Bezug zur Schule / zum Unterricht erkennbar (Lehrer, Schule, SuS)</p>
<p>1.3.3.2 Interaktion mit Schüler:innen</p>	<p>Intention, mit Schüler:innen ins Gespräch zu kommen über eigene Belange, Wünsche, Zukunftsplanung usw.</p>	<p>Mit ihnen gemeinsam im Austausch überlegen (ER05ER12, Pos 3); Schüler:innen selbst fragen (GD01:48)</p>	<p>Bei 1.3.3.2 Interaktion mit Schüler:innen, wenn Bezug zur Schule/zum Unterricht erkennbar (Lehrer, Schule, Schüler:innen)</p>
<p>1.3.3.3 Unterstützung von Schüler:innen</p>	<p>Intention, Schüler:innen zu unterstützen und fördern in verschiedenen Bereichen, für sie passende Lernangebote bereit stellen</p>	<p>Die Selbstwirksamkeit und Selbstbestimmung der Schüler:innen fördern (GD03:82)</p>	
<p>1.3.3.4 Unterrichtsgestaltung</p>	<p>Intention, Aspekte der Unterrichtsplanung (z.B. inhaltlich, methodisch) als Lehrkraft zu berücksichtigen</p>	<p>Arbeiten mit Wochenplänen (EI01:29); wie man Gruppen einteilt (GD03:34); auf welche Dinge man auch achten könnte (EI05:19)</p>	

<p>1.3.3.5 Kooperation</p>	<p>Intention, als Lehrkraft „Form[en] gesellschaftlicher Zusammenarbeit zwischen Personen, Gruppen oder Institutionen“ umzusetzen (Wirtz 2013, S. 881)</p>	<p>Fachpersonal hinzuziehen (ER06ES24:2); Kompetenz zu Netzwerken (GD01:65)</p>
<p>1.5 unklar</p>	<p>Alle Aussagen, die zu Wirkungen der Bildungsangebote auf Lehramtsstudierende beitragen und in keiner anderen Kategorie Platz finden</p>	
<p>2. Keine Wirkungen</p>	<p>Kein wahrgenommenes Hinzu- kommen oder Veränderung von Sichtweisen, Kompetenzen, Wissen usw. aufgrund der Bildungsangebote</p>	<p>Zeit war zu kurz, als dass es Wirkungen geben könnte (ER07AN31:2)</p>

Literatur

- Böhm, W. & Seichter, S. (2022). Wörterbuch der Pädagogik (18. Aufl.). UTB: Bd. 8716. UTB; Brill | Schöningh. <https://elibrary.utb.de/doi/book/10.36198/9783838588148> <https://doi.org/10.36198/9783838588148>
- Cabiati, E. & Levy, S. (2021). ‘Inspiring Conversations’: A Comparative Analysis of the Involvement of Experts by Experience in Italian and Scottish Social Work Education. In: *British Journal of Social Work*, 51(2), 487–504. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bcaa163>
- Cabiati, E. & Raineri, M. L. (2016). Learning from service users’ involvement: a research about changing stigmatizing attitudes in social work students. *Social Work Education*, 35(8), 982–996. <https://doi.org/10.1080/02615479.2016.1178225>
- Duffy, J. (2012). Service user involvement in teaching about conflict – an exploration of the issues. In: *International Social Work*, 55(5), 720–739. <https://doi.org/10.1177/0020872812447971>
- Jonas, K., Stroebe, W. & Hewstone, M. (Hrsg.). (2014). Springer-Lehrbuch. Sozialpsychologie (M. Reiss & K. Jonas, Übers.) (6. Aufl.). Springer Berlin Heidelberg. <http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:bsz:31-epflicht-1490495>
- Krämer, S. & Zimmermann, F. (2018). Vorbereitung auf Inklusion in der Lehramtsausbildung unter Einbezug qualifizierter Menschen mit Behinderungen. Erste Ergebnisse einer Evaluationsstudie. In: B. Brouër, A. Burda-Zoyke, J. Kilian & I. Petersen (Hrsg.), *Vernetzung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 105–120). Waxmann Verlag.
- Laging, M. & Heidenreich, T. (2019). Towards a Conceptual Framework of Service User Involvement in Social Work Education: Empowerment and Educational Perspectives. *Journal of Social Work Education*, 55(1), 11–22. <https://doi.org/10.1080/10437797.2018.1498417>
- Leers, F. (2019). Betroffene in den Hörsaal! Wie AdressatInnen an der Lehre beteiligt werden können. In: G. Straßburger & J. Rieger (Hrsg.), *Partizipation kompakt: Für Studium, Lehre und Praxis sozialer Berufe* (2. Aufl., S. 145–150). Juventa Verlag. Weinheim, Basel.
- Leers, F. & Rieger, J. (2013). Erfahrungsbasierte Lehre und andere Formen des Service User Involvements als Ausdruck der partizipativen Wende in der Hochschulbildung im Studiengang Soziale Arbeit in England. In: *neue praxis. Zeitschrift für Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Sozialpolitik*, 43(6), 537–550.
- Mau, L., Diehl, K. & Gross, S. (2017). Inklusive Bildung – Menschen mit sogenannten geistigen Behinderungen lehren an der Universität – Auswirkungen auf die Einstellung zur Inklusion und die Selbstwirksamkeit von Lehramtsstudierenden. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 68(4), 172–184. <https://www.verband-sonderpaedagogik.de/shop/inklusive-bildung-menschen-mit-ei>

ner-sogenannten-geistigen-behinderung-lehren-an-der-universitaet-auswirkungen-auf-die-einstellungen-zur-inklusion-und-die-selbstwirksamkeit-von-lehramtsstudierende/

- Perry, Jon; Watkins, Mary; Gilbert, A. und Rawlinson, John (2013). A systematic review of the evidence on service user involvement in interpersonal skills training of mental health students. In: *Journal of psychiatric and mental health nursing* 20 (6), S. 525–540. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2850.2012.01955.x>
- Rieger, J. (2020). *Service User Involvement (SUI) in der Hochschullehre: Zu den Zielen der Zusammenarbeit mit Erfahrungsexpert*innen im Lehrbetrieb* [Hochschulschrift]. Katholischen Hochschule für Sozialwesen Berlin, Berlin. <https://kidoks.bsz-bw.de/frontdoor/deliver/index/docId/1706/file/Zuden-ZielenRieger.pdf>
- Robinson, K. & Webber, M. (2013). Models and Effectiveness of Service User and Carer Involvement in Social Work Education: A Literature Review. In: *British Journal of Social Work*, 43(5), 925–944. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bcs025>
- Sadd, J. (2014). „We are more than our story“: service user and carer participation in social work education. SCIE Report, 42. <https://www.scie.org.uk/publications/reports/report42.pdf>
- Scheyett, A. & Kim, M. (2004). Can We Talk? In: *Journal of Teaching in Social Work*, 24(1-2), 39–54. https://doi.org/10.1300/J067v24n01_03
- Shor, R. & Sykes, I. J. (2002). Introducing structured dialogue with people with mental illness into the training of social work students. In: *Psychiatric rehabilitation journal*, 26(1), 63–69. <https://doi.org/10.2975/26.2002.63.69>
- Skilton, C. (2011). Involving Experts by Experience in Assessing Students' Readiness to Practise: The Value of Experiential Learning in Student Reflection and Preparation for Practice. In: *Social Work Education*. <https://doi.org/10.1080/02615479.2010.482982>
- Tanner, D., Littlechild, R., Duffy, J. & Hayes, D. (2017). 'Making It Real': Evaluating the Impact of Service User and Carer Involvement in Social Work Education. In: *The British Journal of Social*, 47(2), 467–486. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bcv121>
- Unwin, P., Rooney, J. & Cole, C. (2018). Service user and carer involvement in students' classroom learning in higher education. In: *Journal of Further and Higher Education*, 42(3), 377–388. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2017.1281886>
- Waterson, J. & Morris, K. (2005). Training in 'Social' Work: Exploring Issues of Involving Users in Teaching on Social Work Degree Programmes. In: *Social Work Education*, 24(6), 653–675. <https://doi.org/10.1080/02615470500185093>
- Wirtz, M. A. (Hrsg.). (2013). *Dorsch – Lexikon der Psychologie* (16., vollst. überarb. Aufl.). Huber