Universität zu Köln
Humanwissenschaftliche Fakultät
Department für Heilpädagogik und Rehabilitation

Chancen und Herausforderungen des inklusiven Lernens und partizipativen Forschens mit Menschen mit Lernschwierigkeiten an der Hochschule

Eine qualitative Analyse der Studierendenperspektive auf inklusive Modellprojekte der Universität zu Köln

Wissenschaftliche Abschlussarbeit zur Erlangung des Grades eines Master of Education

Erstgutachterin: Dr. Susanne Mischo
Zweigutachterin: Prof. Dr. Kerstin Ziemen

Annika Warnken
E-Mail awarnken@smail.uni-koeln.de
Köln, den 15.07.2020

Inhaltsverzeichnis

Einleitung **6**

(A) Theoretische Ausgangspunkte **8**

1 Einordnung der Begrifflichkeiten **8**

1.1 „Menschen mit Lernschwierigkeiten" – Ein Klärungsversuch **8**
1.1.1 Begrifflichkeiten und Sichtweisen 8
1.1.2 Das bio-psycho-soziale Modell von Behinderung 10

1.2 Studierende des Förderschwerpunkts geistige Entwicklung **13**

1.3 Inklusion **13**
1.3.1 Zum Begriff der Inklusion 14
1.3.2 Inklusive Bildung gemäß der UN-BRK 15

2 Inklusionssensible Hochschulentwicklung **17**

2.1 Verständnis einer inklusiven Hochschule **17**

2.2 Historische Entwicklung im internationalen Vergleich **19**

2.3 Beispiele einer inklusionssensiblen Hochschulentwicklung **22**
2.3.1 Ebene des Lernens 23
2.3.2 Ebene des Lehrens 26
2.3.3 Ebene des Forschens 28

2.4 Modellprojekte ‚SUSHI' und ‚InFoH' der Universität zu Köln **31**

2.5 Chancen einer inklusiven Hochschulentwicklung **32**

2.6 Herausforderungen einer inklusiven Hochschulentwicklung **35**

3 Ausbildung von Sonderpädagog*innen 39

3.1 Anforderungen an Sonderpädagog*innen 39
3.1.1 ‚Klassische' Sonderpädagogik 40
3.1.2 Inklusionsorientierte Sonderpädagogik 43

3.2 Anforderungen an (inklusionsorientierte) Lehrer*innenbildung 45

3.3 Ausbildung von Sonderpädagog*innen an der Universität zu Köln 47

4 Zwischenfazit 49

(B) Empirie 50

5 Forschungsanliegen 50

6 Forschungsdesign 53

6.1 Verortung in der qualitativen Sozialforschung 53

6.2 Anwendung leitender Prinzipien der qualitativen Sozialforschung 54

6.3 Sampling 55

6.4 Methode der Datenerhebung 56
6.4.1 Das Leitfadeninterview mit Expert*innen 56
6.4.2 Der Leitfaden 58

6.5 Methode der Datenauswertung 60

7 Darstellung der Ergebnisse 64

7.1 Erwartungen an das inklusive Lernen und partizipative Forschen 64

7.2 Wahrnehmung der Begegnung 65
7.2.1 Einschätzungen hinsichtlich einer Begegnung auf Augenhöhe 66
7.2.2 Eigene Rollenwahrnehmung der Studierenden 67

7.3 Wahrnehmung der Zusammenarbeit 68
7.3.1 Positive Aspekte der Zusammenarbeit 68
7.3.2 Förderliche Faktoren für eine gute Zusammenarbeit 69
7.3.3 Herausforderungen 70

7.4 Herausforderungen 71
7.4.1 Herausforderungen organisatorischer Art 71
7.4.2 Leistungsdruck 72
7.4.3 Umgang mit unterschiedlichen Vorkenntnissen 73
7.4.4 Verschiedene Interessen 74

7.5 Wichtige Erfahrungen 75
7.5.1 Verschiedene Perspektiven 75
7.5.2 Erfahrungshorizont der Erwachsenen mit Lernschwierigkeiten 76
7.5.3 Erkenntnisse für die spätere Berufstätigkeit 77

7.6 Haltung zu Inklusion 79
7.6.1 Inklusives Lernen an der Universität 79
7.6.2 Partizipative Forschung 81
7.6.3 Veränderungen bezüglich der eigenen Haltung 81

7.7 Integration des inklusiven Lernens und Forschens ins Studium 83
7.7.1 Chancen der Integration ins Studium 83
7.7.2 Zeitpunkt und Form der Integration 84
7.7.3 Bedingungen für die Ermöglichung eines inklusiven Studiums 85

(C) Interpretation und Diskussion der Ergebnisse 87

8 Diskussion der Ergebnisse 87

8.1 Begegnung und Zusammenarbeit 88

8.2 Herausforderungen und Bedingungen inklusiven Lernens und Forschens 89

8.3 Gewinnbringende Erfahrungen, Erkenntnisse und Lernzuwächse 91

8.4 Haltung zu Inklusion 92

8.5 Etablierung inklusiven Lernens im (Sonderpädagogik-)Studium 93

9 Methodendiskussion 95

10 Fazit 98

11 Literaturverzeichnis 100

Anhangsverzeichnis 110

Abkürzungsverzeichnis

AO-SF	Ausbildungsordnung sonderpädagogische Förderung
CCL	Certificate in Contemporary Living
DIMDI	Deutsches Institut für medizinische Dokumentation und Information
DSM	Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders
EADSNE	European Agency for Development in Special Needs Education
HRK	Hochschulrektorenkonferenz
ICD	International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems
ICF	International Classification of Functioning, Disability and Health
InFoH	Inklusive Forschendengruppe Hochschulbildung
KMK	Kultusministerkonferenz
NFQ	National Framework of Qualifications
SUSHI	Summer School Inklusiv
TCPID	Trinity Centre for People with Intellectual Disabilities
WHO	World Health Organization

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Wechselwirkungen zwischen den Komponenten der ICF (DIMDI, 2005, S. 23) ..... **Fehler! Textmarke nicht definiert.**

Abbildung 2: Einflüsse auf die Entwicklung Inklusiver Hochschule in Großbritannien und Irland (Hauser, Schuppener et al., 2016, S. 281) 20

Abbildung 3: Einflüsse auf die Entwicklung inklusionsorientierter Hochschule in Deutschland (Hauser & Schuppener, 2015, S. 104) 21

Abbildung 4: Rollen von Menschen mit Lernschwierigkeiten (kurz MmL) im Kontext Inklusiver Hochschule (Hauser, Schuppener et al., 2016, S. 280) 22

Abbildung 5: Modell professioneller Handlungskompetenz (Baumert & Kunter, 2006, S. 482) 40

Abbildung 6: Ablaufschema einer inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse (Kuckartz, 2018, S. 100) 62

Einleitung

> Eine Lehrer*innenbildung im Kontext von Inklusion sollte erfüllen, was von Lehrer*innen in inklusiven Schulen erwartet und gefordert wird. Folglich müssen sich auch Hochschulen auf den Weg der Gestaltung einer inklusiven Hochschul(lehr)e begeben (Langner, 2019, S. 7).

Inklusion zielt ab auf die Anerkennung von Heterogenität sowie die Überwindung von Diskriminierung und Exklusion. Sie bezieht sich auf die gesellschaftliche Teilhabe aller Menschen in allen gesellschaftlichen Bereichen und somit auch am Hochschulleben (Ziemen, 2017, S. 101). Seit Inkrafttreten der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen[1] ist das Recht auf Inklusion für Menschen mit Beeinträchtigungen in Deutschland gesetzlich verankert. Das Zitat verdeutlicht, dass Inklusion nicht nur einen curricularen Inhalt in der Lehrer*innenbildung[2] darstellen sollte, sondern auch in Lehre und Forschung abgebildet werden muss (Plate, 2016, S. 194). Der aktuelle Diskurs in Deutschland beschränkt sich jedoch oftmals auf Inklusion auf schulischer Ebene während die Hochschulebene erst vereinzelt in den Blick genommen wird (Klein & Schindler, 2016, S. 7).

Gleichzeitig müssen angehende Lehrkräfte an der Universität darauf vorbereitet werden, Kinder und Jugendliche mit Beeinträchtigungen inklusiv zu unterrichten. Von der Kultusministerkonferenz (kurz ‚KMK') werden „entsprechende Einstellungen, Haltungen und Fähigkeiten" beim Lehrpersonal vorausgesetzt (Kultusministerkonferenz [KMK], 2011, S. 19). Insbesondere Lehramtsstudierende des Förderschwerpunkts geistige Entwicklung müssen die Bedarfe von Menschen mit Lernschwierigkeiten kennen und für Exklusions- und Inklusionstendenzen sensibilisiert sein. Momentan wird in der hochschulischen Lehrer*innenbildung meist nur auf theoretischer Ebene über Inklusion sowie über die Lebenswelten von Menschen mit Behinderungserfahrungen gesprochen. Es erscheint jedoch notwendig, dass sich die Leitidee der Inklusion auch im Aufbau des Lehramtsstudiums sowie in der Gestaltung von Seminaren widerspiegelt (Platte & Schultz, 2011, S. 245).

In der vorliegenden Arbeit wird angenommen, dass Formate des gemeinsamen Lernens und Forschens mit Menschen mit Lernschwierigkeiten an Hochschulen eine Möglichkeit für Studierende der Sonderpädagogik darstellen, aus erster Hand

---

[1] Im deutschsprachigen Raum wird das Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen zumeist als Behindertenrechtskonvention bezeichnet und mit ‚BRK' abgekürzt. Aufgrund der weiten Verbreitung der Abkürzung wird sich dieser in der vorliegenden Arbeit angeschlossen. An dieser Stelle sei jedoch kritisiert, dass die Bezeichnung das People-First-Prinzip missachtet und mit dem Begriff ‚Behinderte' die Personengruppe auf ihre Behinderung reduziert.

[2] Im Sinne einer geschlechtersensiblen Sprache wird in der vorliegenden Arbeit das Gender-Sternchen verwendet, womit das gesamte Spektrum der Geschlechter sprachlich abgebildet werden soll (Die Gleichstellungsbeauftragte der Universität zu Köln, 2017, S. 9).

von den Erfahrungen des Personenkreises lernen und eigene Praxiserfahrungen mit forschendem Lernen in inklusiven Settings sammeln zu können. Das Ziel der vorliegenden Arbeit ist es, mögliche Chancen und Herausforderungen solcher inklusiven Angebote zu ermitteln. Der Fokus liegt dabei auf der Studierendenperspektive.

Hinsichtlich der Forschungsfrage wurde die Thematik in der vorliegenden Arbeit theoretisch und empirisch adressiert. Teil A umfasst die theoretischen Ausgangspunkte der Arbeit. In Kapitel 1 erfolgt zunächst eine Einordnung der Begrifflichkeiten ‚Menschen mit Lernschwierigkeiten', ‚Studierende des Förderschwerpunkts geistige Entwicklung' sowie ‚Inklusion'. Dabei werden beim Klärungsversuch zum Begriff ‚Menschen mit Lernschwierigkeiten' verschiedene Sichtweisen, die in Zusammenhang mit dem Personenkreis bestehen, kritisch reflektiert. Bei der Einordnung des Begriffs Inklusion wird auf diesen zunächst näher eingegangen, bevor inklusive Bildung gemäß der UN-Konvention thematisiert wird.

Der Thematik der inklusionssensiblen Hochschulentwicklung ist das zweite Kapitel gewidmet. Nach der Explikation des Verständnisses einer inklusionssensiblen Hochschulentwicklung der vorliegenden Arbeit wird die historische Entwicklung im internationalen Vergleich skizziert. Es folgt die Vorstellung von Beispielen auf den verschiedenen Ebenen inklusionssensibler Hochschulentwicklung sowie von Modellprojekten im Bereich des inklusiven Lernens und partizipativen Forschens der Universität zu Köln. Das Kapitel schließt mit einer Diskussion von Chancen und Herausforderungen inklusionssensibler Hochschulentwicklung.

Kapitel 3 thematisiert die Ausbildung von Sonderpädagog*innen, wobei Anforderungen an diese Berufsgruppe sowie an eine (inklusionsorientierte) Lehrer*innenbildung expliziert werden. Zudem wird beispielhaft die Ausbildung von Sonderpädagog*innen an der Universität zu Köln vorgestellt. In einem Zwischenfazit (Kapitel 4) werden die theoretischen Ausgangspunkte zusammengefasst.

Der empirische Teil der Arbeit (Teil B) wird durch die Darstellung des Forschungsanliegens in Kapitel 5 eingeleitet. Hierzu werden die erkenntnisleitenden Fragestellungen, das Forschungsziel und zugehörige Annahmen erläutert, bevor in Kapitel 6 das Forschungsdesign dargelegt wird. Die vorliegende Studie ist in der qualitativen Sozialforschung einzuordnen. Um die subjektiven Sichtweisen, Erfahrungen und Perspektiven von Studierenden zu ermitteln, die bereits an Aktivitäten des inklusiven Lernens und partizipativen Forschens teilgenommen haben, wurde sich methodisch für Leitfadeninterviews mit Expert*innen entschieden. Diese wurden mittels der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet.

Die Ergebnisse der Datenauswertung werden in Kapitel 7 deskriptiv dargestellt. Im darauffolgenden Kapitel 8 werden diese inhaltlich interpretiert und mit dem im theoretischen Vorverständnis dargelegten Forschungsstand in Beziehung gesetzt. Anschließend wird das methodische Vorgehen diskutiert und die Reichweite der Ergebnisse eingeordnet. Die Arbeit schließt mit einem Fazit, in dem auch weitere Forschungsdesiderata aufgezeigt werden.

(A) Theoretische Ausgangspunkte

1 Einordnung der Begrifflichkeiten

Eine begriffliche Trennung von Personengruppen birgt das Risiko „einer Reduzierung der Personen und Personengruppen auf ihren jeweilig angesprochenen Erfahrungshintergrund“ (Hauser, 2020, S. 25). Für den Gegenstand der vorliegenden Arbeit erscheint es jedoch notwendig, die Personenkreise ‚Menschen mit Lernschwierigkeiten‘ und nachfolgend ‚Studierende‘ zu beschreiben, um auf spezifische Bedarfe und Lebenssituationen eingehen zu können. Dies erfolgt in dem Bewusstsein, dass sich die Personen durch Heterogenität und Individualität auszeichnen.

1.1 „Menschen mit Lernschwierigkeiten“ – Ein Klärungsversuch

Bevor der Personenkreis der Menschen mit Lernschwierigkeiten näher definiert wird, soll an dieser Stelle darauf hingewiesen werden, dass es nicht „*die* geistige Behinderung“ und „*kein einheitliches* Bild von ihr“ (Speck, 2016, S. 53) gibt, da das Phänomen der Behinderung durch Individualität gekennzeichnet ist (Fornefeld, 2013, S. 59). Die Gefahr einer Definition von ‚Menschen mit Lernschwierigkeiten‘ besteht in einer Stigmatisierung durch Kategorisierungen. Um dem zu begegnen, wird in der vorliegenden Arbeit versucht, Sprache und Inhalt transparent und reflektiert zu gebrauchen. In diesem Kapitel werden zunächst verschiedene Begrifflichkeiten und Sichtweisen diskutiert, die in der Gesellschaft mit Blick auf den Personenkreis kursieren. Anschließend wird das bio-psycho-soziale Modell der Weltgesundheitsorganisation vorgestellt, welches eine Verbindung von medizinischem und sozialem Modell versucht.

1.1.1 Begrifflichkeiten und Sichtweisen

Für den Personenkreis der ‚Menschen mit Lernschwierigkeiten‘ wird eine Vielzahl an Begriffen verwendet. Hierzu zählen in der Fachliteratur insbesondere ‚Menschen mit geistiger Behinderung‘ (Terfloth & Bauersfeld, 2019) sowie im pädagogischen Kontext ‚Menschen mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung‘, welcher auch von der KMK verwendet wird (KMK, 1998). Außerhalb des deutschsprachigen Raums sind insbesondere die Termini ‚intellectual disabilities‘, ‚mental retardation‘ und ‚learning difficulties‘ verbreitet (Stöppler, 2017, S. 16f.).

Hauser (2020) weist darauf hin, dass „die Zuschreibung [‚geistige Behinderung'] samt all ihrer Konsequenzen nie durch die so bezeichneten Personen selbst gewählt wurde" (S. 25). Die Selbstvertretungsgruppe „Mensch zuerst – Netzwerk People First Deutschland e.V." von Menschen, die als geistig behindert gelten, lehnt den Begriff ‚geistig behindert' ab, da sie diesen als abwertend empfindet. Die Organisation selbst wählt den Begriff ‚Menschen mit Lernschwierigkeiten' (Mensch zuerst - Netzwerk People First Deutschland e.V., 2020). Dem wird, in Übereinstimmung mit der WHO, welche „den wichtigen Grundsatz [bestärkt], dass Menschen ein Recht darauf haben, so genannt zu werden, wie sie es wünschen" (Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Information [DIMDI], 2005, S. 171), für die vorliegende Arbeit gefolgt. In Fachdiskursen wird die Selbstnennung des Personenkreises ‚Menschen mit Lernschwierigkeiten' jedoch häufig nicht verwendet. Dies wird damit begründet, dass der Begriff nicht eindeutig von dem Terminus ‚Menschen mit Lernbehinderung' beziehungsweise dem ‚Förderschwerpunkt Lernen' abgegrenzt werden und eine Zusammenfassung der beiden Personengruppen erfolgen könne (Fornefeld, 2013, S. 61; Hauser, 2020, S. 25). Neben verschiedenen Bezeichnungen für den Personenkreis existieren auch verschiedene Sichtweisen auf ‚Behinderung'. Im Folgenden werden die medizinisch-psychologische Sichtweise und das soziale Modell von Behinderung skizziert, bevor das bio-psycho-soziale Modell näher dargelegt wird.

Bei der **medizinisch-psychologischen Sichtweise** wird Behinderung als Abweichung von einer physischen, psychischen und kognitiven Norm formuliert, wobei eine Orientierung an Menschen erfolgt, die als nicht behindert gelten. Der Ansatz verfolgt eine defizitorientierte Sichtweise: Behinderung wird oftmals als Leiden oder Krankheit beschrieben, welche durch Rehabilitation, Therapie sowie medizinische Maßnahmen reduziert oder behoben werden soll. Umweltfaktoren, welche die Menschen in ihren Teilhabemöglichkeiten behindern, finden in dem medizinisch-psychologischen Erklärungsansatz keine Berücksichtigung. Behinderung wird vielmehr individualtheoretisch, als Merkmal des Einzelnen, begründet und sich auf genetische oder krankheitsbedingte Faktoren berufen (Cloerkes, 2007, S. 10; Hauser, 2020, S. 38; Hermes, 2006, S. 16). Leitende Klassifikationssysteme stellen die ICD-10 der Internationalen statistischen Klassifikation der Krankheiten und verwandter Gesundheitsprobleme (engl. International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems, kurz ICD) und das DSM-5 des Diagnostischen und Statistischen Manuals Psychischer Störungen (engl. Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, kurz DSM) dar. Im ICD-10 wird eine Lernschwierigkeit in Kapitel V ‚Psychische und Verhaltensstörungen' F70-79 als ‚Intelligenzstörung' bezeichnet und folgendermaßen definiert:

> Ein Zustand von verzögerter oder unvollständiger Entwicklung der geistigen Fähigkeiten; besonders beeinträchtigt sind Fertigkeiten, die sich in der Entwicklungsperiode

> manifestieren und die zum Intelligenzniveau beitragen, wie Kognition, Sprache, motorische und soziale Fähigkeiten. Eine Intelligenzstörung kann allein oder zusammen mit jeder anderen psychischen oder körperlichen Störung auftreten. (DIMDI, 2019, S. 192)

Es werden vier Abstufungen von Intelligenzminderung benannt. Die Beurteilung, ob eine Intelligenzstörung vorliegt, geschieht anhand von standardisierten Intelligenztests und des Urteils von Diagnostiker*innen (DIMDI, 2019, S. 192). Dieses Verfahren wird häufig hinterfragt und es wird kritisiert, dass Intelligenz als statische Größe verstanden wird, während „das Prozesshafte der menschlichen Entwicklung nicht berücksichtigt wird“ (Fornefeld, 2013, S. 66).

Im Gegensatz zum medizinisch-psychiatrischen Modell wird Behinderung bei dem **sozialen Modell** nicht als individuelles Merkmal, sondern als soziale Konstruktion oder Kategorie begriffen (Hauser, 2020, S. 43f.). Die Ursache von Behinderung wird nicht medizinisch begründet, sondern als Ergebnis des sozialen Systems verstanden, welches Barrieren für die Partizipation von Menschen mit Beeinträchtigungen erzeugt. Waldschmidt (2005) spricht in diesem Kontext von systeminhärenten systematischen Ausgrenzungsmustern (S. 18). Es wird zwischen ‚impairment‘, der körperlichen *Beeinträchtigung*, und ‚disability‘, der gesellschaftlich hervorgerufenen *Behinderung*, unterschieden. Goodley (2011) beschreibt einen Perspektivwechsel „away from a preoccupation with people’s impairments to a focus on the causes of exclusion through social, economic, political, cultural, relational and psychological barriers“ (S. 11). Das soziale Modell zählt zu den bestimmenden Ansätzen der Disability Studies (Waldschmidt, 2005, S. 15), einer wissenschaftlichen Disziplin, bei der mit dem Ziel einer Gleichberechtigung von Menschen mit Behinderungserfahrungen schwerpunktmäßig „über oder zu Behinderung“ (Waldschmidt, 2003, S. 12) geforscht und gelehrt wird.

1.1.2 Das bio-psycho-soziale Modell von Behinderung

Für den pädagogischen Kontext und damit auch für die vorliegende Arbeit erscheint eine Sichtweise sinnvoll, die nicht nur individualtheoretisch auf den Menschen mit einer zugeschriebenen Behinderung schaut, sondern auch den Kontext der Umwelt berücksichtigt. Die Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit (engl. International Classification of Functioning, Disability and Health; kurz ICF) durch die Weltgesundheitsorganisation (engl. World Health Organization, kurz WHO) versucht eine Integration der beiden Modelle (DIMDI, 2005, S. 25). Der Behinderungsbegriff der ICF bezeichnet „das mehrdimensionale Phänomen […], das aus der Interaktion zwischen Menschen und ihrer materiellen und sozialen Umwelt resultiert“ (ebd., S. 171) und bezieht sich auf jede Form der Beeinträchtigung der Funktionsfähigkeit eines Menschen (ebd., S. 4).

So werden bei dem bio-psycho-sozialen Modell neben medizinisch-psychologischen Gesichtspunkten auch Körperfunktionen und -strukturen, Aktivitäten und Partizipation sowie personenbezogene und umweltbedingte Kontextfaktoren einbezogen (DIMDI, 2005, S. 16ff.). Damit liefert die ICF „einen mehrperspektivischen Zugang zu Funktionsfähigkeit und Behinderung im Sinne eines interaktiven und sich entwickelnden Prozesses“ (ebd., S. 23). Unter ‚Funktionsfähigkeit‘ werden alle Aspekte der funktionalen Gesundheit gefasst. Ein Mensch gilt als funktional gesund, wenn (1) die Körperfunktionen und-strukturen der Person den Körperstrukturen eines als gesund geltenden Menschen entsprechen (Konzepte der Körperfunktionen und -strukturen), (2) die Person alle Aktivitäten ausführen kann, die in der jeweiligen Gesellschaft erwartet werden (Konzept der Aktivitäten) und (3) die Person an allen Lebensbereichen in der Weise und dem Umfang teilhaben kann, wie es für Personen ohne Beeinträchtigungen der Körperfunktionen oder der Aktivität üblich ist (ebd., S. 4). Einen wichtigen Einfluss auf die funktionale Gesundheit eines Menschen nehmen laut ICF die Kontextfaktoren, welche sich förderlich oder hinderlich auswirken können. Es wird inhaltlich unterschieden zwischen dem Vorhandensein bzw. Fehlen von Barrieren und der (Nicht-)Bereitstellung von Förderfaktoren (ebd., S. 21f.). In der folgenden Abbildung 1 werden die Wechselwirkungen zwischen den Komponenten der ICF veranschaulicht.



Abbildung 1: Wechselwirkungen zwischen den Komponenten der ICF (DIMDI, 2005, S. 23)

Übertragen auf den Personenkreis der Menschen mit Lernschwierigkeiten liegt laut ICF eine Schädigung der Körperstrukturen, genauer meist des Nervensystems vor, und auf der Ebene der Körperfunktionen eine Schädigung der mentalen Funktionen, beispielsweise der ‚Funktionen zur Orientierung zur Zeit und zum Ort‘ und der ‚höheren kognitiven Funktionen‘ (ebd., S. 52ff., 86f.). Weitere Schädigungen von Körperstrukturen und -funktionen können zusätzlich vorliegen. In Wechselwirkung mit

förderlichen und hinderlichen Kontextfaktoren können vorliegende Schädigungen der Körperstrukturen und -funktionen zu Beeinträchtigungen im Bereich der Aktivitäten und Partizipation insbesondere auf den Ebenen ‚Lernen und Wissensanwendung' (ICF: Kapitel 1) sowie ‚Allgemeine Anforderungen und Anforderungen' bzw. den Umgang mit solchen (ICF: Kapitel 2) führen, was wiederum eine Beeinträchtigung der Teilhabe an bedeutenden Lebensbereichen (ICF: Kapitel 8) bewirken kann. Für die vorliegende Arbeit ist an dieser Stelle insbesondere die Partizipation an höherer Bildung und Ausbildung (Code d830) relevant. Eine Behinderung liegt dann vor, wenn nicht durch entsprechende förderliche Kontextfaktoren sichergestellt wird, dass eine Person mit Schädigung der mentalen Funktionen an Bildungsaktivitäten partizipieren kann.

Die WHO betont, dass die ICF nicht Menschen klassifiziert, sondern Gesundheitscharakteristiken vor dem Hintergrund der jeweiligen Lebenssituation und Umwelteinflüsse und hebt hervor, dass Personen nicht auf ihre (körperlichen) Schädigungen oder Beeinträchtigungen der Aktivität oder Partizipation reduziert werden dürfen (DIMDI, 2005, S. 171). Ein Vorteil dieses Modells liegt darin, dass es Partizipation „als entscheidendes Kriterium dafür an[sieht], ob ein Mensch behindert wird oder nicht" (Klauß, 2014, S. 30). Es werden Domänen spezifiziert, in denen Menschen an Aktivitäten teilhaben können oder durch Barrieren daran gehindert werden (DIMDI, 2005, S. 42ff.). Terfloth (2016) hebt hervor, dass die ICF „Behinderung als relationales Konstrukt definiert" (S.23), bedingt durch individuelle Merkmale sowie gesellschaftliche Bedingungen, ohne dass Beeinträchtigungen von Körperfunktionen negiert werden. Hauser (2020) kritisiert in diesem Zusammenhang hingegen, dass bei der ICF-Klassifikation soziale Kontextfaktoren zwar berücksichtigt werden, der Schwerpunkt jedoch auf der medizinischen Sichtweise von Behinderung als Ergebnis einer Schädigung der Körperfunktionen und -strukturen liegt:

> Dies ist kritisch zu hinterfragen, da die Wechselwirkung von Individuum und Gesellschaft zwar bedacht wird, jedoch die Ursachen für Marginalisierungs- und Ausgrenzungstendenzen verstärkt im Individuum beziehungsweise der Behinderung verortet werden und somit die gesellschaftliche Dimension von Behinderung unterbewertet bleibt (ebd., S. 24).

Zudem merkt Hauser (2020) kritisch an, dass Menschen ohne Behinderungserfahrungen unreflektiert als Norm festgelegt werden und die Auffassung von „Behinderung als Wertbegriff, als Zuschreibung im Spiegel geltender Normen" (ebd.) keine Berücksichtigung findet.

1.2 Studierende des Förderschwerpunkts geistige Entwicklung

In der vorliegenden Arbeit wird sich mit der Bezeichnung ‚Studierende' auf Studierende bezogen, die Lehramt für sonderpädagogische Förderung mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung studieren. Studierende dieses Lehramts streben in der Regel eine Tätigkeit an einer Förderschule für geistige Entwicklung oder an einer inklusiven Schule an. Die Zugangsbedingungen zur Universität sind formal geregelt und gewöhnlich wird das Abitur als Hochschulzugangsberechtigung verlangt (Goeke & Kubanski, 2012, Absatz 40; Universität zu Köln, 2018b). Platte und Schultz (2011, S. 246) weisen darauf hin, dass durch die formalen Zugangsbeschränkungen die Gruppe der Studierenden zu einem gewissen Grad vereinheitlicht wird, was durch die inhaltliche Wahl eines Studiengangs weiter verstärkt wird, da Studierende eines Studiengangs gemeinsame Interessen teilen. Nichtsdestotrotz „begegnen sich auch in der Hochschule Studierende unterschiedlicher Ausgangslagen, Bedingungen und Sichtweisen" (ebd.).
An der Universität zu Köln kann der Förderschwerpunkt geistige Entwicklung als zweiter Förderschwerpunkt neben dem Förderschwerpunkt Lernen oder Emotionale und soziale Entwicklung studiert werden. Darüber hinaus belegen Studierende des Lehramts für sonderpädagogische Förderung Bildungswissenschaften sowie zwei Fächer ihrer Wahl, wovon eins Deutsch bzw. der Lernbereich Sprachliche Grundbildung oder Mathematik bzw. der Lernbereich Mathematische Grundbildung sein muss (Universität zu Köln, 2019a, o.S.). In Nordrhein-Westfalen ist der Studiengang als Bachelor-Master-Studiengang aufgebaut. Die Regelstudienzeit beträgt für den Bachelor sechs Semester und für den Master vier Semester. Auf den Masterabschluss folgt der Vorbereitungsdienst von 18 Monaten an Schulen. Dieser wird mit dem Staatsexamen abgeschlossen, welches die Befähigung zur Einstellung in den Schuldienst darstellt (Universität zu Köln, 2018a, o.S.).

1.3 Inklusion

„Inklusion ist nicht nur eine gute Idee, sondern ein Menschenrecht" (Deutsches Institut für Menschenrechte, 2020b, o.S.). Der Begriff der Inklusion wurde in Deutschland in den letzten Jahren immer geläufiger und wird hierzulande insbesondere mit der Diskussion über die gemeinsame Beschulung von Kindern mit und ohne diagnostiziertem Förderbedarf verbunden. Dies birgt jedoch die Gefahr eines verkürzten Verständnisses von Inklusion, wie in Kapitel 3.1 näher erläutert wird. In Kapitel 3.1 wird der Begriff der Inklusion somit zunächst näher definiert, bevor in Kapitel 3.2 auf den Aspekt der inklusiven Bildung gemäß der UN-Behindertenrechtskonvention eingegangen wird.

1.3.1 Zum Begriff der Inklusion

Der Begriff ‚Inklusion' (engl. inclusion) wird im englischen Sprachraum bereits seit den 1970er Jahren verwendet (Ziemen, 2013, S. 47). In Deutschland gewinnt der Begriff seit dem Inkrafttreten der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) im Jahr 2009 (Aichele, 2019, o.S.) zunehmend an Bedeutung. In der UN-BRK werden die universellen Menschenrechte spezifisch konkretisiert für Menschen mit Behinderungen und ihr „uneingeschränktes und selbstverständliches Recht auf Teilhabe" (Beauftragte der Bundesregierung für die Belange von Menschen mit Behinderungen, 2017, S. 2) auf allen gesellschaftlichen Ebenen hervorgehoben. Der UN-BRK liegt ein Verständnis von ‚Menschen mit Behinderung' zugrunde, wozu Menschen gehören, die durch die Wechselwirkung diverser Barrieren mit körperlichen, seelischen, geistigen oder Sinnesbeeinträchtigungen an der vollen und gleichberechtigten gesellschaftlichen Teilhabe gehindert werden können (ebd., S. 8). Inklusion verkörpert das Leitbild der UN-BRK (ebd., S. 2).

Für die vorliegende Arbeit wird die folgende Definition von ‚Inklusion' nach Ziemen (2013) herangezogen:

> Inklusion (lat. *inclusio*, Einschließung) meint die Überwindung der sozialen Ungleichheit, der Aussonderung und Marginalisierung, indem alle Menschen in ihrer Vielfalt und Differenz, mit ihren Voraussetzungen und Möglichkeiten, Dispositionen und Habitualisierungen wahrgenommen, wert geschätzt und anerkannt werden (S. 47).

Inklusion bezeichnet einen Orientierungsrahmen mit dem Ziel, Exklusion und Diskriminierung zu überwinden und die Partizipation sowie Anerkennung aller Menschen zu ermöglichen (Ziemen, 2017, S. 101). Folglich bezieht sich Inklusion nicht nur auf den Heterogenitätsaspekt ‚Behinderung'. Ziemen (2017) benennt „unterschiedliche Fähigkeiten; sexuelle Orientierungen; kulturelle und soziale Herkunft; sozioökonomische Hintergründe; Lebensalter; religiöse und weltanschauliche Zugänge" (ebd.) als Heterogenitätsdimensionen bzw. Differenzlinien, die bei Inklusion fokussiert werden. Knauf (2013) formuliert in diesem Zusammenhang „Inklusion beschreibt Verschiedenartigkeit bei gleichzeitiger prinzipieller Gleichwertigkeit und drückt Wertschätzung von Vielfalt in der Gesellschaft aus" (S. 165). Jede Person wird unabhängig von ihren Fähigkeiten und Beeinträchtigungen als bedeutsames Mitglied der Gesellschaft angesehen (Hinz, 2015, S. 288). Dederich (2006, S. 11f.) zufolge ist Inklusion nicht ohne den Gegenbegriff der Exklusion zu sehen (und umgekehrt), da diese Begriffe unmittelbar zusammenhängen. Exklusion meint sozialen Ausschluss, welcher hergestellt wird „durch Einschränkungen oder Verlust von Interdependenz und Partizipation" (ebd., S. 21; Ziemen, 2013, S. 50f.). Der Inklusionsgedanke ist von dem Begriff der Integration abzugrenzen, denn obwohl bei der Integration ein Einbezug von Personen oder Gruppen erfolgt, die als andersartig betrachtet werden, werden diese weiterhin als eigene Gruppe

wahrgenommen und Heterogenität nicht als Normalfall angesehen (Knauf, 2013, S. 165). Mit der Bildung von Kategorien sowie dichotomen Konstruktionen von Gruppen, die als ‚normal' oder ‚abweichend' gelten, ist ein Exklusionsrisiko verbunden. Daher widersprechen Kategorienbildung und Zuschreibungen dem Gedanken der Inklusion (Boban & Hinz, 2017, S. 96; Ziemen, 2013, S. 48ff.). Vor diesem Hintergrund ist die vorangegangene Beschreibung des Personenkreises ‚Menschen mit Lernschwierigkeiten' kritisch zu betrachten. Wocken (2012) konstatiert jedoch, dass eine inklusive Gesellschaft und inklusive Bildung bisher „große Utopien" (S. 81) darstellen. Ziemen bestätigt dies: „Inklusion zielt prinzipiell auf Non-Kategorisierung. Zugleich zeigt sich an den jüngsten Entwicklungen wie weit wir derzeit noch davon entfernt sind" (Ziemen, 2013, S. 50). Zur Abbildung der gesellschaftlichen Realität, die von Teilhabebarrieren gekennzeichnet ist und bei Weitem noch nicht den Idealen der Inklusion entspricht, wird bei der vorliegenden Arbeit daher auch bei inklusiven hochschulischen Angeboten zwischen ‚Studierenden' und ‚Menschen mit Lernschwierigkeiten' begrifflich differenziert, ohne dass damit eine Stigmatisierung oder Abwertung der Personen intendiert wird.

1.3.2 Inklusive Bildung gemäß der UN-BRK

Inklusion betrifft alle gesellschaftlichen Felder, Lebensbereiche und -phasen. Für den Gegenstand der vorliegenden Arbeit wird sich auf den Bereich der Bildung und den Heterogenitätsaspekt ‚Behinderung' fokussiert. Die rechtliche Grundlage für inklusive Bildung bildet Artikel 24 der UN-BRK. Dieser regelt, dass die Vertragsstaaten das Recht auf Bildung von Menschen mit Behinderungen anerkennen und „ein integratives Bildungssystem auf allen Ebenen und lebenslanges Lernen [gewährleisten]" (Beauftragte der Bundesregierung für die Belange von Menschen mit Behinderungen, 2017, S. 21). Dies zielt darauf ab, dass Menschen mit Behinderungen ihre Persönlichkeiten, Begabungen und körperlichen sowie geistigen Fähigkeiten voll entfalten können und zur Teilhabe (Partizipation) an einer freien Gesellschaft befähigt werden (ebd.). Zudem verpflichtet Artikel 24 (2) die Vertragsstaaten dazu, Menschen nicht aufgrund von Behinderung vom allgemeinen Bildungssystem auszuschließen und ihnen Unterstützungsangebote entsprechend der individuellen Bedürfnisse zur Verfügung zu stellen, die ihre erfolgreiche Bildung erleichtern sollen. Hierzu werden unter Artikel 24 (4) Konsequenzen für die Einstellung und Schulung von Lehrkräften sowie weiteren Mitarbeiter*innen im Bildungsbereich formuliert:

> Diese Schulung schließt die Schärfung des Bewusstseins für Behinderungen und die Verwendung geeigneter ergänzender und alternativer Formen, Mittel und Formate der Kommunikation sowie pädagogische Verfahren und Materialien zur Unterstützung von Menschen mit Behinderungen ein ebd., S. 22.

Das Zitat verdeutlicht, dass ein Bewusstsein von angehenden Lehrkräften für Behinderungen, alternative Formen der Kommunikation und Möglichkeiten der Unterstützung von Menschen mit Behinderungserfahrungen zentral ist. Damit diese Bewusstseinsbildung an Hochschulen erfolgen kann, sind Veränderungen auf der Ebene der Ausbildung von Lehramtsstudierenden notwendig (Platte & Schultz, 2011, S. 245ff.). Hier ist insbesondere eine Einbindung von Menschen mit Behinderungserfahrungen zentral, denn eine Konsequenz der UN-BRK ist, diese Menschen „nicht länger als Objekte gesellschaftlicher Fürsorge, sondern als gleichberechtigte und selbstbestimmende Bürger(innen) anzusehen und insbesondere an der Umsetzung und Verwirklichung der Rechte zu beteiligen“ (Badstieber & Schlummer, 2015, S. 26).

Besonders relevant für den Gegenstand der vorliegenden Arbeit ist zudem Artikel 24 (5) der UN-BRK, in dem die Verpflichtung der Vertragsstaaten formuliert wird, unter angemessenen Vorkehrungen sicherzustellen, dass „Menschen mit Behinderungen ohne Diskriminierung und gleichberechtigt mit anderen Zugang zu allgemeiner Hochschulbildung, Berufsausbildung, Erwachsenenbildung und lebenslangem Lernen [erlangen]“ (Beauftragte der Bundesregierung für die Belange von Menschen mit Behinderungen, 2017, S. 22). Wie dies konkret für den Personenkreis der Menschen mit Lernschwierigkeiten gestaltet werden kann, wird im folgenden Kapitel diskutiert.

2 Inklusionssensible Hochschulentwicklung

Die UN-BRK bildet die rechtliche Grundlage für den Anspruch, dass Menschen mit Lernschwierigkeiten an allgemeiner Bildung auf allen Ebenen des Bildungssystems teilhaben können. Während sich die Schulpolitik schon seit einigen Jahren mit Fragen der Inklusion befasst, beschäftigt sich Hochschulforschung „erst sehr vereinzelt mit Schließungsmechanismen und der Exklusion von Menschen mit Behinderungen – sei es als Lehrende, Forschende oder Studierende – aus der Institution Hochschule“ (Klein & Schindler, 2016, S. 7). Im folgenden Kapitel wird sich mit inklusionssensibler Hochschulentwicklung bezogen auf das Differenzmerkmal ‚Behinderung‘, im Speziellen Menschen mit Lernschwierigkeiten, beschäftigt. Hierzu wird zunächst näher erläutert, was in der Literatur unter einer inklusiven Hochschule mit dem beschriebenen Fokus verstanden wird. Anschließend wird die historische Entwicklung inklusiver Forschungs- und Lehrkultur im internationalen Vergleich skizziert. Nachfolgend werden die drei Ebenen einer inklusionssensiblen Hochschule näher erläutert und Beispiele dazu angeführt, einschließlich von Modellprojekten der Universität zu Köln. Im letzten Schritt werden Chancen und Herausforderungen einer inklusiven Hochschule diskutiert.

2.1 Verständnis einer inklusiven Hochschule

> Hochschulen und Universitäten sind in das Gesamt des Bildungssystems eingebundene Bildungsinstitutionen und keine davon abgehobenen oder extrapolierten. Ihnen kommt aufgrund ihres Forschungspotentials und der Einflussnahme über die Lehre auf zukünftige kulturtragende Mitglieder unserer Gesellschaft eine besondere Verantwortung hinsichtlich der Realisierung der Menschenrechte zu (Feuser, 2011, S. 2).

In dem Zitat von Feuser (2011) wird deutlich, dass obwohl meist nur von inklusiver Schulpolitik gesprochen wird, gerade den Hochschulen eine wichtige Rolle bei der Umsetzung der Rechte auf Bildung und Partizipation zukommt. Auch Platte und Schultz (2011, S. 245) weisen darauf hin, dass die Realisierung von Inklusion einen gesamtgesellschaftlichen Wandel erfordert. Sie sehen insbesondere Hochschulen als Orte der Aus- und Weiterbildung in der Pflicht, „Inklusion nicht nur als Konzept theoretisch zu vermitteln, sondern als Bewusstseinshaltung und Organisationsprinzip zu etablieren“ (ebd.).

Eine Hochschule, die sich an den Prinzipien von Inklusion orientiert, wird in der Literatur beschrieben als ein „Ort des Lehrens und Lernens, der die Ideen inklusiver Bildung aufgreift und seine Bildungsangebote auch Menschen zugänglich macht, denen der Zugang in den tertiären Bildungssektor bisher verwehrt blieb“

(Hauser, Schuppener, Kremsner, Koenig & Buchner, 2016, S. 278). Ziele einer inklusiven Hochschule sind die Etablierung inklusiver Kulturen, Strukturen und Praktiken (nach dem Index für Inklusion vgl. Booth & Ainscow 2019) sowie das Ermöglichen einer aktiven Partizipation der Studierenden und der Verantwortungsübernahme für das eigene Lernen, wobei der Heterogenität der Studierenden Raum gegeben werden soll (Erk & Knauf, 2012, o.S.).

Die Hochschulrektorenkonferenz (kurz HRK) (2009, S. 2ff.) erklärt in ihrer Position zu einer ‚Hochschule für alle', dass Barrierefreiheit von Gebäuden, Systemen der Informationsverarbeitung und Informationsquellen gewährleistet, zusätzliche Beratung und Information angeboten und Nachteilsausgleiche für Studierende mit Behinderung oder chronischer Erkrankung ermöglicht werden sollen (ebd.). Hauser und Schuppener (2015) kritisieren dies jedoch als unzureichend für die Gestaltung einer ‚Hochschule für alle' und fordern: „Es sollte um eine umfassende selbstreferenzielle Analyse von institutionellen Demokratisierungsansprüchen, Diskriminierungspraktiken und Zugangsbarrieren gehen, die auf strukturelle Veränderungsprozesse abzielt" (S. 105). Bei der Positionierung der HRK wird sich bei Studierenden mit Behinderung oder chronischer Erkrankung vorwiegend auf Studierende mit Körper- oder Sinnesbeeinträchtigungen, chronischen Krankheiten, psychischen Erkrankungen und Teilleistungsstörungen bezogen (Kerst, 2016, S. 136f.). Währenddessen wird der Personenkreis der Menschen mit Lernschwierigkeiten nicht berücksichtigt, da ihnen durch die Zulassungsbeschränkungen der Hochschulen der Zugang zu diesen verwehrt bleibt (Goeke & Kubanski, 2012, Absatz 40-41). Bisher sind die Möglichkeiten für Menschen mit Lernschwierigkeiten, an Bildungsangeboten im Hochschulbereich teilzunehmen, hauptsächlich auf Einzelinitiativen und Projekte beschränkt (Hauser & Schuppener, 2015, S. 105). Entsprechend des Artikels 24(5) der UN-BRK sollte jedoch eine „möglichst breite Öffnung von Hochschule auch für Menschen mit nicht-akademischen Bildungshintergrund" (ebd.) stattfinden, damit das Recht lebenslangen Lernens auch für Menschen mit Lernschwierigkeiten realisiert wird.

Als Kernziel von Inklusion gilt Partizipation. Dabei ist der Gedanke nicht, dass sich Menschen mit Beeinträchtigungen an einen Standard anpassen müssen, sondern dass gesellschaftliche Bereiche wie Hochschulen auf die Art und Weise eingerichtet, ausgestattet und organisiert werden müssen, dass die Teilhabe aller Menschen mit oder ohne Unterstützung ermöglicht wird (Klein, 2016, S. 94). Bis heute wird in Hochschulseminaren viel über Menschen mit Behinderungserfahrungen gesprochen und geforscht, aber selten mit ihnen (Hauser, 2020, S. 39). Um sich der Frage zu nähern, wie ein solcher Transformationsprozess in den Hochschulen stattfinden kann und welche Faktoren diesen in anderen Ländern vorangetrieben haben, wird nachfolgend die historische Entwicklung von inklusionssensiblen Hochschulen im internationalen Vergleich betrachtet.

2.2 Historische Entwicklung im internationalen Vergleich

Im Vergleich zu Deutschland hatten Menschen mit Lernschwierigkeiten in Großbritannien und Irland bereits erheblich früher Zugang zu Hochschulen (Hauser, Schuppener et al., 2016, S. 280f.; Hauser, 2020, S. 45). Dies hängt zum einen mit dem einflussreichen Auftreten der Selbstvertreter*innenbewegung von Menschen mit Behinderungserfahrungen seit den 1970er Jahren zusammen. Durch diese fand auch das soziale Modell von Behinderung in den 1980er Jahren Einzug in die Gesellschaft (Hauser & Schuppener, 2015, S. 103). Der Einfluss der Selbstvertreter*innenbewegung, welche von Beginn an eine starke Wissenschaftskritik ausübte, und das veränderte Bild von Behinderung als Ergebnis sozialer Prozesse bewirkten gesellschaftspolitische Veränderungen für mehr Autonomie des Personenkreises wie beispielsweise die Einführung neuer Gesetze. Hauser und Schuppener (2015) sprechen in Zusammenhang mit diesen Ereignissen von einem „Perspektivwechsel im Hinblick auf den sozialen Status von Menschen mit Behinderung“ (ebd.) mit großer Bedeutung für die Etablierung inklusiver Strukturen an Hochschulen bis zum heutigen Tag.

Zum anderen hatten Änderungen der Förderrichtlinien von Forschungsförderinstitutionen wie der Joseph Rowntree Foundation einen wichtigen Einfluss auf die Partizipation von Menschen mit Behinderung an Forschungsprozessen: seit 1990 erfolgt in Großbritannien nur dann eine Genehmigung von Fördergeldern, wenn Menschen mit Behinderung und damit auch Menschen mit Lernschwierigkeiten beweisbar als Mit-Forschende eingebunden sind. Darüber hinaus ging die teilweise Transformation und Öffnung der Hochschulen für Menschen ohne akademische Vorbildung auch mit der frühzeitigen Einführung der Disability Studies in den 1980er Jahren einher (Hauser, Schuppener et al., 2016, S. 281; Hauser, 2020, S. 45f.). Zentrale Forderung der Disability Studies ist die Gleichstellung von Menschen mit Behinderung, welche versucht wird, durch eine Verknüpfung von wissenschaftlichen und gesellschaftspolitischen Zielen zu erreichen:

> Disabled People have challenged their social exclusion through their politics and disability studies have developed to accompany this politicisation: to assist disabled people in their fight for full equality (Goodley, 2011, S. 2).

Es besteht eine enge Verbindung zwischen der Idee einer inklusionssensiblen Hochschule und den Grundsätzen der Disability Studies (Hauser, 2020, S. 45). In der folgenden Abbildung 2 sind die Einflüsse auf die Entwicklung inklusiver Hochschulen in Großbritannien und Irland zusammenfassend dargestellt:

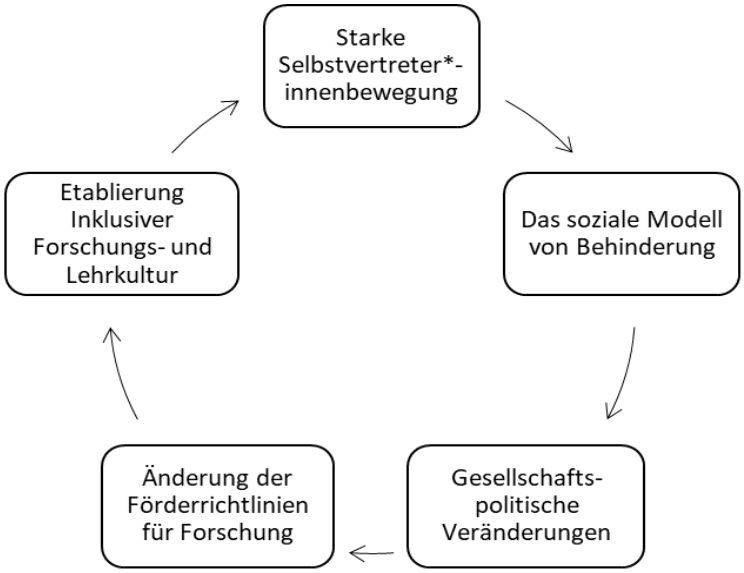

Abbildung 2: Einflüsse auf die Entwicklung Inklusiver Hochschule in Großbritannien und Irland (Hauser, Schuppener et al., 2016, S. 281)

Verglichen mit Großbritannien und Irland aber auch den USA und Kanada verläuft die Etablierung inklusionsorientierter Hochschulbildung, -forschung und -lehre in Deutschland verlangsamt (Hauser & Schuppener, 2015, S. 103f.; Hauser, Schuppener et al., 2016, S. 281ff.). Hauser et al. (2016) begründen die verzögerte Entwicklung mit mehreren Faktoren (siehe Abbildung 3), welche „sich gegenseitig bedingen und gemeinsam einen Kreislauf der Exklusion von Menschen mit Lernschwierigkeiten aus Hochschulkontexten bilden“ (S. 282). Einer dieser Faktoren ist, dass in Deutschland defizitorientierte Menschenbildannahmen über Menschen mit Lernschwierigkeiten verbreitet sind, bei denen das Augenmerk hauptsächlich auf vermeintliche Defizite des Personenkreises gelegt wird, die es durch rehabilitative Maßnahmen zu kompensieren gilt. Den Menschen mit einer zugeschriebenen Behinderung wird somit eine passive Rolle von Empfänger*innen von Unterstützungsleistungen zugewiesen, wobei Menschen ohne sogenannte Behinderung Entscheidungsmacht über Art und Weise der Unterstützungsleistungen zukommt (Hauser & Schuppener, 2015, S. 103f.; Hauser, Schuppener et al., 2016, S. 281ff.). Solche defizitorientierten Perspektiven haben einen Einfluss auf wissenschaftliche Forschung an Hochschulen, welche meist „unter Ausschluss der betreffenden Personenkreise stattfindet und somit große Gefahr läuft, in Forschung und Lehre als unreflektierte Normalitätssetzung wahrgenommen zu werden“ (Hauser, Schuppener et al., 2016, S. 282). Weitere Faktoren, die zur Exklusion von Menschen mit Lernschwierigkeiten vom Hochschulsystem führen, sind gesellschaftspolitische Barrieren wie restriktiv festgelegte Schulabschlüsse als Hochschulzugangsberechtigung (Goeke & Kubanski, 2012, Absatz 40-41) und ein Selbstverständnis der

Hochschulen, welches auf ‚Exklusivität' und ‚Exzellenz' basiert (Hauser, Schuppener et al., 2016, S. 279ff.). Auch bei der Finanzierung partizipativ angelegter Forschungs- und Lehrprojekte zeigt sich, dass in Deutschland noch stark am traditionellen Wissenschaftsverständnis festgehalten wird. Forschungsförderrichtlinien, die die Einbindung von Menschen ohne akademische Vorbildung unterstützen oder wie in Großbritannien sogar fordern, existieren in dieser Form (noch) nicht (Hauser & Schuppener, 2015, S. 104). Zwar wurde in Deutschland seit Beginn der 1980er Jahre ebenfalls eine Wissenschaft von Selbstvertreter*innen entwickelt, diese wurde jedoch nicht offiziell anerkannt und erhielt keine hohe gesellschaftliche Aufmerksamkeit (Waldschmidt, 2005, S. 10f.). Als eigenständige wissenschaftliche Disziplin wurden die Disability Studies erst Anfang des 21. Jahrhunderts in Deutschland etabliert (Waldschmidt & Schneider, 2007, S. 14). Jedoch sind bei den Disability Studies vorwiegend Wissenschaftler*innen involviert, welche ihr Abitur erlangt oder eine Ausbildung abgeschlossen haben, die als Hochschulzugangsberechtigung anerkannt wird (Hauser & Schuppener, 2015, S. 101).

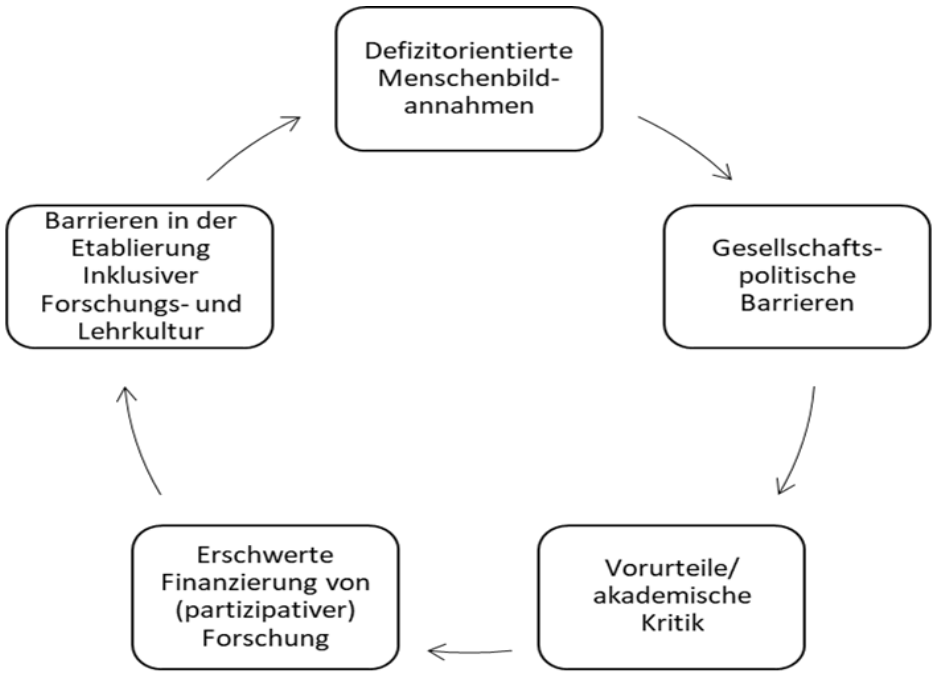

Abbildung 3: Einflüsse auf die Entwicklung inklusionsorientierter Hochschule in Deutschland (Hauser & Schuppener, 2015, S. 104)

Obwohl die inklusionsorientierte Entwicklung von Maßnahmen in Deutschland noch als „rudimentär" bezeichnet werden kann, insbesondere was die Partizipationsmöglichkeiten von Menschen mit Lernschwierigkeiten betrifft (Dannenbeck, Dorrance, Moldenhauer, Oehme & Platte, 2016, S. 10; Hauser, 2020, S. 47), lässt sich in den letzten Jahren ein zunehmender Anstieg an inklusiven und partizipativen

Aktivitäten in den Bereichen des Lernens, Lehrens und Forschens verzeichnen. Diese können als „inklusive Wegweiser“ (Hauser, 2020, S. 47) gewertet werden, gehen jedoch hauptsächlich auf die Initiative von Einzelpersonen und Gruppen zurück und sind nicht fest institutionell etabliert (Hauser, Schuppener et al., 2016, S. 283). Einige Beispiele für inklusionssensible Aktivitäten aus Deutschland, Großbritannien und Irland werden nachfolgend vorgestellt.

2.3 Beispiele einer inklusionssensiblen Hochschulentwicklung

Hauser et al. (2016) formulieren bezüglich des Auftrags einer inklusiven Hochschule, sie müsse „nicht nur inklusive bilden, sondern auch inklusiv Wissen generieren und vermitteln“ (ebd., S. 279f.). Somit betrifft eine inklusionssensible Hochschulentwicklung nicht nur die Ebene des Lernens, sondern ebenso die Ebenen der Forschung und der Lehre, wo die Maxime ‚Nicht ohne uns über uns‘ gilt. Konkret bedeutet dies verschiedene Rollen für Menschen mit Lernschwierigkeiten (vgl. Abbildung 4): als Studierende sind sie Rezipient*innen von Wissen und als Lehrende oder Forschende Produzent*innen von Wissen (ebd., S. 280).

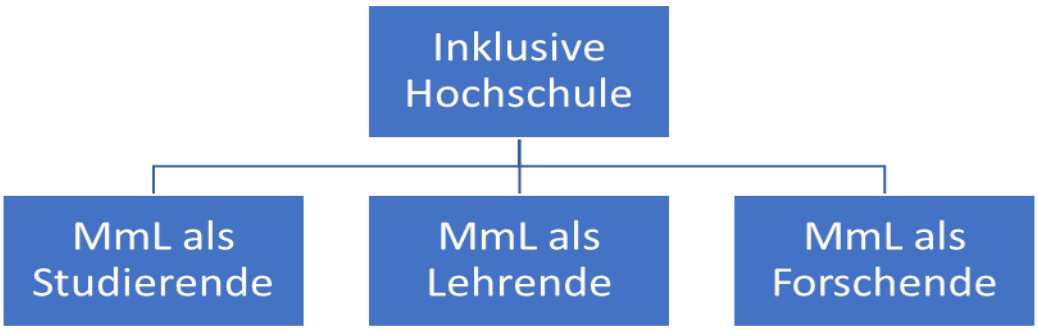

Abbildung 4: Rollen von Menschen mit Lernschwierigkeiten (kurz MmL) im Kontext Inklusiver Hochschule (Hauser, Schuppener et al., 2016, S. 280)

Die Vision der gleichberechtigten Teilhabe von Menschen mit Behinderungserfahrungen auf allen Ebenen des Hochschulsystems kann als ‚Disability Mainstreaming‘ bezeichnet werden (Klein, 2016, S. 99). Die Strategie des Disability Mainstreaming meint, bei allen Prozessen und Strukturen einer Hochschule gleiche Teilhabemöglichkeiten zu bedenken: „Sämtliche Entscheidungen, Handlungen, Konzeptionen sollen darauf überprüft werden, ob sie zu gleicher Teilhabe beitragen und diskriminierungsfrei sind“ (ebd.). Hierbei ist die Partizipation von Menschen mit Behinderungserfahrungen unverzichtbar. Nachfolgend werden Beispiele inklusionssensibler Hochschulentwicklung auf den Ebenen des Lernens, Lehrens und Forschens dargestellt.

2.3.1 Ebene des Lernens

Inklusionssensible Hochschulentwicklung auf der Ebene des Lernens muss den Anspruch erfüllen, auch Menschen mit Lernschwierigkeiten „lebenslanges Lernen zu ermöglichen, um dadurch Empowermentprozesse und ein kontinuierliches Maß an Chancengerechtigkeit, Partizipation und Selbstbestimmung zu fördern“ (Hauser & Schuppener, 2015, S. 101). Dies bedarf eines barrierefreien Zugangs zu allen Bildungseinrichtungen und damit auch des Hochschulbereichs. Knauf (2013, S. 167) weist darauf hin, dass nicht bloß eine, ‚richtige‘, Art von Bildung existiert, sondern verschiedene Arten von Bildung. Dies erscheint relevant, da deutsche Hochschulen anders als beispielsweise Hochschulen in den USA hauptsächlich akademische Bildung forcieren, während das Ziel der Beschäftigungsbefähigung (*Employability*), welches im Zuge der Bologna-Reform formuliert wurde, noch wenig Berücksichtigung findet (Schubarth & Ulbricht, 2017, S. 75ff.). In den USA hingegen bestehen bereits über 220 Programme für Menschen mit Lernschwierigkeiten im tertiären Bildungssektor, welche oftmals auf Vermittlung von Sozial-, Berufs- und Lebenskompetenzen ausgerichtet sind (Plotner & Marshall, 2015, S. 59).

Neben der Zugänglichkeit und Verfügbarkeit von akademischen Bildungsangeboten geht es bei inklusionssensibler Hochschulbildung somit darum, „Bildungsangebote an die Menschen anzupassen und so zu formen, dass sie sich für die Kontexte eignen, für die diese Menschen sie benötigen“ (Knauf, 2013, S. 167). In Anlehnung an den UNESCO-Kommentar zum ‚Recht auf Bildung‘ (United Nations, 1999) werden in der Literatur folgende Bedingungen für eine inklusive Lehre formuliert (Knauf, 2013, S. 167; Platte & Schultz, 2011, S. 146f.):

1. *Zeitliche Verfügbarkeit (availability):* Flexible Studienstrukturen ermöglichen eine Vereinbarung des Studiums mit anderen Verpflichtungen wie Beruf oder Familie.
2. *Räumlicher Zugang (access):* Die Studierenden verfügen sowohl über physischen als auch virtuellen Zugang zu den Bildungsinhalten.
3. *Inhaltliche Angemessenheit (acceptability*): Die Studieninhalte werden so angeboten, dass alle Studierenden lernen können.
4. *Individuelle Passung (adaptability):* Die Studieninhalte entsprechenden persönlichen Bildungserfordernissen und -wünschen der Studierenden.

Für den Personenkreis der Menschen mit Lernschwierigkeiten sind insbesondere die inhaltliche Angemessenheit, welche die Berücksichtigung unterschiedlicher Aneignungsmöglichkeiten (perzeptiv, manipulierend, gegenständlich) der Lernenden umfasst, sowie die individuelle Passung der Bildungsinhalte relevant. Um eine Passung der Bildungsinhalte zu erreichen, wird in der Literatur empfohlen, die Bildungsinhalte gemeinsam mit den Lernenden abzustimmen und damit Situationsbezug und Lebensweltorientierung sicherzustellen (Terfloth & Klauß, 2016, S. 293ff.). Es bietet sich an, Themen und Fragen als Ausgangspunkt zu nutzen, mit

denen sich die Lernenden im Alltag beschäftigen. Zur Aufbereitung der Bildungsinhalte gilt der didaktische Prozess der Elementarisierung als hilfreich (Böing & Kriwet-Silkenbeumer, 2003; Heinen, 2003). Terfloth und Klauß (2016) bezeichnen die Berücksichtigung unterschiedlicher Aneignungsmöglichkeiten und die Passung der Bildungsinhalte als „didaktische Voraussetzungen"(S. 296) für erfolgreiche inklusive Veranstaltungen. Die Ermittlung solcher didaktischen Voraussetzungen geschah anhand der Evaluation von jährlichen **inklusiven Hochschulseminaren der Pädagogischen Hochschule Heidelberg** (ebd., S. 293ff.). Weitere didaktische Voraussetzungen stellen nach den Wissenschaftler*innen „der Einsatz einer handlungsorientierten Methodik, die Differenzierung ermöglicht" (ebd., S. 295) und die individuelle Reflexion der Lernzuwächse sowie eine Gruppenrückmeldung zur Kooperation beim Lernen dar (ebd.).

An den Seminaren nahmen Studierende der Sonderpädagogik und Menschen mit Lernschwierigkeiten (Schüler*innen mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung und Beschäftigte einer ‚Werkstatt für behinderte Menschen') teil. Methodisch erfolgte in einem Teil der Seminare eine Orientierung an Projektarbeit, gekennzeichnet durch eine offene Planung und kooperative Lernformen. Hierdurch wurde der Einbezug der Lernenden ermöglicht und diese darin bestärkt, Verantwortung für ihr Lernen zu übernehmen. Ein Beispiel für ein inklusives Seminar orientiert an der Projektmethode war das ‚Stadtführerprojekt', bei dem ein Stadtführer in Leichter Sprache entwickelt wurde (ebd., S. 299ff.).

Bei den inklusiven Seminaren der Pädagogischen Hochschule Heidelberg haben Menschen mit Lernschwierigkeiten zwar die Möglichkeit, gemeinsam mit anderen Studierenden Bildungsangebote an der Hochschule wahrzunehmen, die Seminare sind jedoch nicht in ein reguläres Studium eingebunden. Diese Möglichkeit besteht an einigen Hochschulen insbesondere in den USA, Kanada, Australien, Skandinavien sowie Irland und Großbritannien (O'Keeffe, Garcia Iriarte, Hughes & Kubiak, 2016, S. 307). Dabei wird in der Literatur eine Unterscheidung von drei Modellen tertiärer Bildungsprogramme für Menschen mit Lernschwierigkeiten vorgenommen (ebd., S. 208; Plotner & Marshall, 2015, S. 58f.):

1. *Das inhaltlich getrennte Modell:* Bei dem inhaltlich getrennten Modell nehmen die Studierenden mit Lernschwierigkeiten an sozialen Aktivitäten und Kursen auf dem Hochschulgelände teil, wobei sich die Kurse auf lebenspraktische Bereiche beziehen und ausschließlich von Studierenden mit Lernschwierigkeiten besucht werden.
2. *Das gemischte/hybride Modell:* Bei dem gemischten/hybriden Modell nehmen Studierende mit Lernschwierigkeiten an gemeinsamen sozialen Aktivitäten und Lehrveranstaltungen mit Menschen ohne Behinderungserfahrungen teil und darüber hinaus teilweise auch an separaten lebenspraktischen Kursen, die speziell für den Personenkreis eingerichtet sind.

3. *Das inklusive, individuelle Betreuungsmodell:* Bei diesem Modell erhalten die Studierenden mit Lernschwierigkeiten individuelle Betreuungs- und Unterstützungsangebote und können entsprechend ihrer individuellen Ziele und Interessen an allgemeinen Seminaren und inklusiven Aktivitäten teilnehmen.

Ein Beispiel für das gemischte/hybride Modell bildet der **Studiengang** mit dem Abschlusszertifikat ‚Certificate in Arts, Science and Inclusive Applied Practice' des Trinity Centre for People with Intellectual Disabilities (kurz TCPID) des **Trinity College in Dublin, Irland**. Das zweijährige Programm besteht seit 2016 und ist aus dem Studiengang ‚Certificate in Contemporary Living' (kurz CCL) hervorgegangen. Bei diesem wurde das Ziel verfolgt, Menschen mit Lernschwierigkeiten die volle Teilhabe als Bürger*innen der irischen Gesellschaft durch lebenslanges Lernen, den Aufbau sozialer Netzwerke und die Verbesserung von Berufsmöglichkeiten auf dem ersten Arbeitsmarkt zu ermöglichen (Hauser & Schuppener, 2015, S. 104; O'Keeffe et al., 2016, S. 309). Da das Certificate in Contemporary Living jedoch nicht entsprechend der zehn Level des nationalen Referenzrahmens für Bildungsabschlüsse in Irland, dem ‚National Framework of Qualifications' (kurz NFQ) ausgerichtet war, konnten die Studierenden kein formales Abschlusszertifikat erlangen (Trinity College Dublin, 2016a, o.S.). Der CCL-Studiengang wurde folglich neu konzipiert und das Curriculum an das Level 5 des NFQ angeglichen. Level 5 ist niedriger einzustufen als der gewöhnliche Bachelorabschluss (Level 7) und umfasst hauptsächlich grundlegende berufsspezifische Kompetenzen. Absolvent*innen des Level 5 Zertifikats sind befähigt, bei Arbeitsanweisungen selbstständig zu arbeiten (Quality and Qualifications Ireland [QQI], 2018, o.S.).

Der Studiengang besteht aus zehn Modulen zu sechs interdisziplinären Themen: (1) Vertiefung von Lerntheorien und -strategien und Persönlichkeitsentwicklung, (2) Angewandte Forschungstheorien und -praxis, (3) Angewandte Naturwissenschaften, Technologie und Mathematik, (4) Business und Marketing, (5) Interessenvertretungsarbeit, Rechte und Kultur und (6) Bildende Künste und Sprachen (Trinity College Dublin, 2016a, o.S.). Von den zehn Modulen stellen acht Pflicht- und zwei Wahlmodule dar, wobei die Pflichtmodule häufig einen lebenspraktischen Bezug aufweisen (beispielsweise ‚Schriftliche und mündliche Kommunikation', ‚Mathematik und Finanzverwaltung') während die Wahlmodule im künstlerischen Bereich liegen (zum Beispiel ‚Tanz und Theater'). Zu den Pflichtmodulen zählt auch ein Praktikum, bei dem die erlernten Fähigkeiten direkte Anwendung finden sollen (Trinity College Dublin, 2016b, o.S.). In dem Modul ‚Eine internationale Perspektive auf Sozialwissenschaften' unternehmen die Studierenden eine Exkursion in ein europäisches Land und nehmen Vergleiche in Hinblick auf die Geschichte, Kultur, Geographie, Gesellschaft und Politik des besuchten Landes mit Irland vor, um somit die eigene Perspektive erweitern zu können (ebd.). Der Studiengang ist dem gemischten/hybriden Modell zuzuordnen, da die Studierenden mit

Lernschwierigkeiten neben separaten Kursen auch andere Seminare und Vorlesungen ihrer Wahl besuchen können und mit Studierenden aus anderen Instituten zusammenarbeiten (Hauser & Schuppener, 2015, S. 105).

2.3.2 Ebene des Lehrens

Um die Ziele der UN-BRK zu realisieren, geht es neben der Teilhabe von Menschen mit Lernschwierigkeiten an Bildungsangeboten auch um „die Vermittlung von Kenntnissen über ihre Lebensumstände, ihre Perspektive auf Barrieren oder ihre Sicht auf die Möglichkeiten aktiver Partizipation“ (ebd., S. 101). Entsprechend dem Grundsatz ‚Nicht ohne uns über uns‘ wird gefordert, dass Menschen mit Lernschwierigkeiten in Aus- und Weiterbildungen selbst zu Wort kommen, insbesondere in Studiengängen der Pädagogik, Lehramtsstudiengängen und Sozialer Arbeit, in denen „viel über Menschen mit Behinderungen gesprochen [wird], aber selten mit ihnen“ (Institut für Inklusive Bildung gemeinnützige GmbH, 2019, S. 9). Menschen mit Lernschwierigkeiten als Lehrende fungieren dabei als Experten in eigener Sache, insbesondere zu Themen wie Alltagsbewältigung und der Auseinandersetzung mit Teilhabebarrieren in unserer Gesellschaft (Hauser, Schuppener et al., 2016, S. 285; Mau, Diehl & Groß, 2017, S. 173). Der Austausch mit Lehrenden mit Lernschwierigkeiten erhöht den Praxisanteil in den genannten Studiengängen. Da Inklusion eine gesamtgesellschaftliche Aufgabe verkörpert, betreffen die Lebenswelten, Bedarfe und Perspektiven von Menschen mit Behinderungserfahrungen über die genannten Studiengänge hinaus alle Bereiche der zwischenmenschlichen Interaktion und sollten in den Mainstream der Aus- und Weiterbildung integriert werden (Institut für Inklusive Bildung gemeinnützige GmbH, 2019, S. 6; Klein, 2016). Gemäß Artikel 27 der UN-BRK haben Menschen mit einer zugeschriebenen Behinderung zudem „das Recht auf die Möglichkeit [...] in einem offenen, integrativen und für Menschen mit Behinderungen zugänglichen Arbeitsmarkt und Arbeitsumfeld“ (Beauftragte der Bundesregierung für die Belange von Menschen mit Behinderungen, 2017, S. 24) zu arbeiten. Dies betrifft auch Hochschulen in ihrer Arbeitgeberfunktion.

Ein innovatives Beispiel dafür, wie Menschen mit Lernschwierigkeiten die Rolle als Lehrende an Hochschulen einnehmen können, bildet die **Qualifizierung des Personenkreises als Bildungsfachkräfte** durch das **Institut für Inklusive Bildung**. Dieses wurde 2016 von der Stiftung Drachensee gegründet und stellt eine selbstständige wissenschaftliche Einrichtung dar, angegliedert an die Universität zu Kiel (Institut für Inklusive Bildung gemeinnützige GmbH, 2019, S. 3). In einer dreijährigen Vollzeitqualifizierung werden Menschen mit Lernschwierigkeiten, die vorher in Werkstätten für Menschen mit Behinderungen tätig waren, als Bildungsfachkräfte für die Lehre an Fach- und Hochschulen sowie von (künftigen) Lehr-, Fach- und Führungskräften ausgebildet (Institut für Inklusive Bildung

gemeinnützige GmbH, 2019, S. 3ff.; Mau et al., 2017, S. 172f.). Hiermit werden Ziele auf verschiedenen Ebenen anvisiert: Zum einen soll den Menschen mit Lernschwierigkeiten eine berufliche Qualifizierung geboten werden, die es ihnen ermöglicht, als Dozierende an Fach- und Hochschulen zu arbeiten. Zum anderen sollen dauerhaft existenzsichernde Arbeitsplätze im tertiären Bildungssystem, also auf dem ersten Arbeitsmarkt, geschaffen werden. Hierzu strebt das Institut für Inklusive Bildung die Vernetzung von Akteur*innen aus den Bereichen Hochschule, Politik, Verwaltung und Selbstvertretungsgruppen an (Institut für Inklusive Bildung gemeinnützige GmbH, 2019, S. 6f.). Ein weiteres Ziel ist die Überwindung von „‚Barrieren in den Köpfen'" (ebd., S. 5), die laut Institut für Inklusive Bildung bei vielen Menschen aufgrund der bisherigen gesellschaftlichen Trennung von Menschen mit und ohne Lernschwierigkeiten bestehen. Anhand der Kontakte auf Augenhöhe von Bildungsfachkräften und Studierenden oder Lehr-, Fach- und Führungskräften soll ein Multiplikatoren-Effekt eintreten, indem die Lernenden ihre neu gewonnenen Erkenntnisse und Erfahrungen weitertragen. Als erwartete Wirkung bei den Seminarteilnehmenden formuliert das Institut für Inklusive Bildung die folgenden Stichworte:

> [die] Entwicklung einer pro-professionell-aktiven Haltung zur Inklusion, Wertschätzung gegenüber Menschen mit Behinderungen und ihren Fähigkeiten, realistischer Selbstwirksamkeitsüberzeugung sowie Sammlung und Reflexion von praktischen Erfahrungen im gemeinsamen Umgang von Menschen mit und ohne Behinderungen auf Augenhöhe (ebd., S. 7)

Eine Pilotstudie von Mau, Diehl und Groß (2017) zu dem Seminar ‚Nicht ohne uns über uns – Menschen mit Behinderung als Experten in eigener Sache' der Universität Flensburg liefert erste Hinweise darauf, dass der Austausch von Lehramtsstudierenden und Bildungsfachkräften mit Lernschwierigkeiten Veränderungen der Einstellung gegenüber Inklusion bewirkt hat und sich die Studierenden bezogen auf ihr Handeln als Lehrkräfte eher selbstwirksam einschätzen. Die Ergebnisse der Studie sind jedoch nicht repräsentativ und die Befragung sollte auf andere Fach- und Hochschulen, an denen die Bildungsfachkräfte lehren, ausgeweitet werden (ebd., S. 181f.). Gegenwärtig wird ein Forschungsverbundvorhaben der Universität Leipzig in Zusammenarbeit mit der Technischen Hochschule Köln und in Kooperation mit dem Institut für Inklusive Bildung zu der Frage durchgeführt, inwiefern die inklusive Qualität von Hochschulbildung durch partizipative Lehre als Teil einer inklusiven Hochschuldidaktik mit qualifizierten Bildungsfachkräften erhöht werden kann (Institut für Inklusive Bildung gemeinnützige GmbH, 2019, S. 12). Das Forschungsvorhaben wird im März 2021 abgeschlossen.

Zusätzlich zu dem Erkenntnisgewinn der Studierenden heben Mau et al. (2017) bei dem Projekt Inklusive Bildung die inklusionssensible Hochschulentwicklung auf der Ebene der Ausbildungsstrukturen positiv hervor und loben das Projekt

dafür, dass die Maßnahmen zur Umsetzung von Inklusion sich nicht auf eine bloße Reflexion von Barrierefreiheit beschränken:

> Nicht die Behinderung der zukünftigen Bildungsfachkräfte stellt die ‚Besonderung' dar und soll inklusiv „wirken", sondern der dahinterliegende Qualifizierungsweg und die damit geschaffene Möglichkeit für die Teilnehmer und Teilnehmerinnen, Potenziale zu entfalten und darüber Teilhabe zu verbessern, ist ein Beitrag zur Inklusion. Für die Studierenden wird (be-)greifbar, auf andere Weise (er-)lebbar, wie sich vermeintlich ungeahnte Potenziale durch individuelle Förderung entfalten und Vorurteile abgebaut werden können (Mau et al., 2017, S. 182).

Ein weiteres Beispiel für die Teilhabe von Menschen mit Lernschwierigkeiten an Hochschullehre stellt die inzwischen eingestellte **Seminarreihe** ‚Partizipation von Menschen mit Lernschwierigkeiten – in Forschungsfeldern der Heil- und Integrativen Pädagogik' am **Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien** dar. Hier nahmen Menschen mit Lernschwierigkeiten die Rolle von Lehrveranstaltungsleiter*innen ein und begleiteten Studierende bei inklusiven Forschungsprozessen (Hauser, Schuppener et al., 2016, S. 286).

Wie bereits an anderer Stelle erwähnt, hängen auch diese genannten Beispiele vom Engagement einzelner Personen bzw. Institutionen und von Fördergeldern ab. Die Partizipation von Menschen mit Lernschwierigkeiten als Lehrende ist noch nicht institutionell verankert, trotz der Tatsache, dass die Möglichkeit zur Teilhabe durch die UN-BRK rechtlich eingefordert werden kann (ebd., S. 287).

2.3.3 Ebene des Forschens

Der Bereich der Forschung im Kontext von zugeschriebener geistiger Behinderung unterlag in den letzten Jahrzehnten einem wesentlichen Wandel (Hauser, 2020, S. 29; Schuppener, Buchner & Koenig, 2016, S. 13). Dabei geht die Entstehung partizipativer Forschungsansätze auf die Kritik an traditioneller Forschungsproduktion zurück (Goeke & Kubanski, 2012, Absatz 4). In Deutschland wurde insbesondere zur Zeit des Nationalsozialismus eine medizinische Forschung *an* Menschen mit so genannter geistiger Behinderung vollzogen, wobei deren Menschen- und Lebensrechte schwerwiegend verletzt wurden. Aus der Erfahrung dieser Verbrechen wurde 1947 der Nürnberger Kodex zunächst als ethische Richtlinie im Kontext von medizinischer und psychologischer Forschung an Menschen entworfen. Der Kodex nimmt bis heute Einfluss auf Forschung im Kontext von Behinderung und war ein wichtiger Anstoß für den Grundsatz, dass Forschung *für* die Menschen mit zugeschriebener Behinderung durchgeführt werden und auf eine Verbesserung ihrer Lebensumstände abzielen soll (Goeke, 2016, S. 40; Hauser, 2020, S. 29ff.). Zugleich etablierte sich nach dem zweiten Weltkrieg Forschung zunächst *über* Menschen mit Behinderung in medizinischen, pädagogischen und sozialwissenschaftlichen

Wissenschaftsbereichen (Hauser, 2020, S. 37ff.). Seit Anfang des 21. Jahrhunderts findet im deutschsprachigen Raum zunehmend eine Einbeziehung von Menschen mit Lernschwierigkeiten in Forschungsprozesse und damit Forschung *mit* und/oder *von* Menschen mit Behinderungserfahrungen statt (Schuppener et al., 2016, S. 14). Auch hinsichtlich der Förderung von Forschung lässt sich eine schrittweise Veränderung konstatieren, „so dass eine Forschungsbeteiligung von Menschen mit Behinderungserfahrung nicht nur möglich, sondern ausdrücklich erwünscht ist" (Hauser, Schuppener et al., 2016, S. 284). Janz und Terfloth (2009, S. 13f.) weisen darauf hin, dass aktuell verschiedene Forschungszugänge nebeneinander bestehen und sprechen sich für eine stärkere Verbindung der Forschungsperspektiven *für*, *mit* und *von* Menschen mit Lernschwierigkeiten aus.

Forschung mit und von Menschen mit Lernschwierigkeiten zählt zu dem Bereich der *partizipativen* oder *inklusiven Forschung*, wobei der Begriff der partizipativen Forschung im deutschsprachigen Raum geläufiger erscheint (Goeke, 2016, S. 39). Unter den Begriff der partizipativen Forschung werden Forschungsansätze gefasst, „die soziale Wirklichkeit partnerschaftlich erforschen und beeinflussen" (Unger, 2014, S. 1), mit dem Ziel, unter Beteiligung von gesellschaftlichen (nichtakademischen) Akteuren als Forschungspartner*innen ein Verständnis sowie eine Veränderung sozialer Wirklichkeit zu erlangen. Partizipative Forschung meint dabei nicht etwa eine eigenständige Methode sondern vielmehr einen ‚Forschungsstil' oder eine ‚Forschungsstrategie', bei der im Forschungsprozess kontinuierlich die Frage gestellt wird, inwiefern und auf welche Art und Weise die Co-Forscher*innen als Expert*innen für ihre eigene Lebenswelt partizipieren können (Bergold & Thomas, 2010, S. 333). Kennzeichnend für partizipative Forschung sind „Kontextualität und Flexibilität" (Unger, 2014, S. 1), es besteht keine einheitliche Methodologie.

Hauptanliegen ist, für die Akteure, in diesem Fall Menschen mit Lernschwierigkeiten, durch Teilhabe an wissenschaftlicher Forschung ein stärkeres Maß an Partizipation in der Gesellschaft zu realisieren (ebd.). Bei partizipativer Forschung geht es somit um mehr als bloß die Befragung von Menschen mit Lernschwierigkeiten: der Personenkreis nimmt an allen Schritten von der Entwicklung einer Fragestellung über die Datenerhebung und -auswertung bis hin zur Ergebnispräsentation eine aktive Rolle ein (Hauser & Schuppener, 2015, S. 101). Walmsley und Johnson (2003) beschreiben die Rollen von Menschen mit Lernschwierigkeiten im partizipativen bzw. inklusiven Forschungsprozess wie folgt:

> We define inclusive research as research which includes or involves people with learning disabilities as more than just subjects of research. They are actors, people whose views are directly represented in the published findings in their own words but – and this is important – they are also researches playing an active role as instigators, interviewers, data analysts or authors (S.61f.).

Inklusive Forschung steht in Zusammenhang mit den Disability Studies, bei denen Menschen mit Behinderungserfahrungen selbst forschen und nicht nur Objekt von Forschung sind und ihren Erfahrungen eine große Relevanz zukommt (Naue, 2011, S. 107). Trotz der inklusiven Auslegung der Disability Studies sind Menschen mit Lernschwierigkeiten auch hier weitgehend von diesen ausgeschlossen. Dies hängt damit zusammen, dass die Wissenschaftler*innen der Disability Studies meist über eine reguläre Hochschulzugangsberechtigung verfügen und Veröffentlichungen in Fach- und Wissenschaftssprache geschrieben sind (ebd., S. 109f.). Partizipative Forschung ist jedoch „nie ein rein akademisches Unterfangen, sondern immer ein Gemeinschaftsprojekt mit nicht-wissenschaftlichen, gesellschaftlichen Akteuren" (Unger, 2014, S. 2). Erforderlich erscheint dabei, dass alle Beteiligten eng miteinander kooperieren und Forschen als gemeinsamen Lernprozess auffassen (Goeke & Kubanski, 2012, Absatz 19).

Ein Beispiel für partizipatives Forschen auf Hochschulebene bietet das **Norah Fry Centre for Disability Studies**, welches seit 1988 an der **University of Bristol** in Großbritannien besteht (Hauser, Schuppener et al., 2016, S. 283). Grundlage des Forschungszentrums für und mit Menschen mit Behinderungserfahrungen (insbesondere mit Lernschwierigkeiten) stellt das soziale Modell von Behinderung dar (University of Bristol, 2019, o.S.). Die Forschungsprojekte werden „as inclusively as possible" (ebd.) durchgeführt und die Mitarbeiter*innen des Norah Fry Centre for Disability Studies versuchen aktiv die maximale Teilhabe von Menschen mit Lernschwierigkeiten im Forschungsprozess zu ermöglichen. Hierzu lernen die akademischen (Mit-)Forscher*innen eine Vielzahl an Methoden und didaktischem Wissen kennen, was unter anderem auch in dem Masterstudiengang ‚Inclusive Theory and Research' speziell für inklusive Forschungssettings gelehrt wird (Hauser, Schuppener et al., 2016, S. 284). Hauser et al. (ebd.) kritisieren in diesem Zusammenhang, dass, obwohl sich um die Öffnung von Forschungsprozessen bemüht wird, weiterhin die akademischen Forscher*innen über die Entscheidungsmacht verfügen, wer auf welche Art und in welchem Ausmaß am Forschungsprozess teilhaben kann, wodurch ein asymmetrisches Machtverhältnis aufrechterhalten bleibt.

Auch in Deutschland wächst die Anzahl an Beispielen partizipativer Forschung in den letzten Jahren (ebd., S. 284). Im Folgenden wird exemplarisch das **interdisziplinäre Forschungsprojekt ‚LeiSA - Leichte Sprache im Arbeitsleben' der Universität Leipzig** vorgestellt. Inhaltlich ging es hierbei unter anderem darum, zu erforschen, welchen Beitrag Leichte Sprache zu einer Verbesserung beruflicher Teilhabechancen leisten kann. Menschen mit Lernschwierigkeiten arbeiteten gemeinsam mit Wissenschaftler*innen aus den Disziplinen Sonderpädagogik, Soziologie und Linguistik sowie Vertreter*innen des Netzwerkes Leichter Sprache in Fokusgruppen (ebd., S. 284f.). Gemeinsam wurden theoretische Begrifflichkeiten diskutiert, Erhebungsinstrumente partizipativ entwickelt und überprüft sowie die Forschungsergebnisse interpretiert (Hauser, 2020, S. 47).

2.4 Modellprojekte ‚SUSHI' und ‚InFoH' der Universität zu Köln

An der Universität zu Köln wurde im September 2019 erstmalig ein Schritt in Richtung einer inklusionssensiblen Hochschulentwicklung unter Berücksichtigung der Partizipation von Menschen mit Lernschwierigkeiten getan. Bei der **‚Summer School Inklusiv'** (kurz SUSHI) handelte es sich um „ein partizipatives und barrierefreies Veranstaltungsformat für Menschen mit geistiger Behinderung sowie Studierende aller Lehrämter" (Universität zu Köln, 2019e, o.S.). Eine Woche lang setzten sich Teilnehmer*innen mit Lernschwierigkeiten gemeinsam Lehramtsstudierenden mit den Themen Bildung, Mathematik, Lesen und Schreiben inklusive Leichter Sprache und individueller Zukunftsplanung auseinander und lernten die Universität zu Köln kennen (Universität zu Köln, 2019d, o.S.). Dazu zählte auch das gemeinsame Essen in der Mensa und somit zumindest einen Ausschnitt des Alltags der Studierenden zu erleben. Methodisch wurden Vorträge, Gruppendiskussionen und kooperative Gruppen- und Partnerarbeiten abgewechselt. Ziel der Veranstaltung war, Menschen mit Lernschwierigkeiten im Rahmen der inklusiven Lerngruppe Einblicke in das Lernen an der Universität zu ermöglichen (Universität zu Köln, 2019e, o.S.). Für die teilnehmenden Studierenden waren insbesondere der gegenseitige Austausch sowie die Möglichkeit, aus erster Hand von den Lebenswelten der Menschen mit Lernschwierigkeiten erfahren zu können, gewinnbringend, wie im weiteren Verlauf dieser Arbeit aufgezeigt wird. SUSHI wurde vom ‚Lehrstuhl Pädagogik und Didaktik bei Menschen mit geistiger Behinderung' der Universität zu Köln in Kooperation mit dem Verein KuBus e.V. und der Diakonie Michaelshoven e.V. angeboten (ebd.).

Aus der Summer School entstand die **‚Inklusive Forschendengruppe Hochschulbildung'** (kurz InFoH), bestehend aus fünf Studentinnen der Sonderpädagogik und sieben Personen mit Lernschwierigkeiten. Bereits während der Summer School wurden die Teilnehmenden in einem Vortrag über partizipatives Forschen informiert. Dabei wurden die Schritte des Forschungsprozesses sowie Qualitätskriterien partizipativer Forschung (nach Hauser, 2016) vorgestellt. Am Ende der Woche wurde gefragt, wer Interesse daran hätte, in einem gemeinsamen Forschungsprojekt weiterzuarbeiten. Bei den monatlichen Treffen in der Universität sollten alle Schritte des Forschungsprozesses, von der Entwicklung von Fragestellung und Forschungsziel über die Recherche, Planung und Durchführung einer Studie unter Beteiligung aller Personen durchlaufen werden. Bedingt durch den Ausbruch des COVID-19 Virus konnte das Projekt InFoH jedoch nicht fortgesetzt werden.

2.5 Chancen einer inklusiven Hochschulentwicklung

Abgesehen davon, dass Deutschland durch die Ratifizierung der UN-BRK gesetzlich dazu verpflichtet ist, Inklusion auf der tertiären Ebene des Bildungssystems umzusetzen, bietet eine inklusionssensible Hochschule nennenswerte Chancen für alle Beteiligten. Das Schaffen von barrierefreien Bildungsangeboten für Menschen mit Lernschwierigkeiten und die Einbindung dieser als Dozent*innen stellen einen Ausbau des Inhalts sowie der Didaktik und Methodik der Hochschulen dar (Hauser & Schuppener, 2015, S. 102). Inklusive Bildung an Hochschulen eröffnet Studierenden, Dozierenden und Wissenschaftler*innen zudem die Möglichkeit, auf Augenhöhe die Kompetenzen von Menschen mit und ohne Lernschwierigkeiten auszumachen und weiter zu entfalten (Institut für Inklusive Bildung gemeinnützige GmbH, 2019, S. 3). Die Begegnungen von Menschen mit und ohne Behinderungserfahrungen tragen dazu bei, dass Studierende inklusionsorientierte Kompetenzen entwickeln, ihre eigene Haltung zu Inklusion reflektieren sowie gegebenenfalls anpassen und Praxiserfahrungen sammeln. So konnte die genannte Pilotstudie von Mau, Diehl und Groß (2017, S. 180f.) an einer kleinen Stichprobe zeigen, dass sich die Einstellungen zur Inklusion bei mehr als der Hälfte der Studierenden, welche das Seminar „Nicht ohne uns über uns – Menschen mit Behinderung als Experten in eigener Sache“ von Dozierenden mit Lernschwierigkeiten besucht hatten, veränderten und sich die Studierenden als wirksamer in ihrem Lehrerhandeln einschätzten. Das Institut für Inklusive Bildung (2019) argumentiert:

> Es bedarf im tertiären Bildungssystem fest verankerter Kontakte auf Augenhöhe, damit es zur Herausbildung von Inklusionskompetenzen kommt und sich die Praxisqualität der Fach- und Hochschulen erhöht (S. 6).

In einer qualitativen Studie von Knauf (2014) zu den Einstellungen von Studierenden und Lehrenden zu Inklusion an Hochschulen werten Studierende die dadurch gewonnene Vielfalt als positiv. Eine Studentin äußert stellvertretend: „‚Es gibt eben unterschiedliche Kompetenzen, die es einzubringen gilt. Wir können alle voneinander nur lernen.‘“ (ebd., o.S.). Insbesondere die Kooperation untereinander sowie Möglichkeiten des Austauschs und der Diskussion erleben viele Studienteilnehmer*innen bei heterogenen Gruppen als hilfreich. Dies veranschaulicht das folgende Zitat einer Studentin, die auf ihr Studium zurückblickt: „‚Die Gespräche untereinander, der Austausch und die Diskussionen mit Inhalten aus unterschiedlichsten Perspektiven, sind der für mich größte Erfahrungsschatz der letzten Jahre.‘“ (ebd., o.S.). Die Studierenden, die an der Studie teilnahmen, hatten selbst keine Erfahrungen mit gemeinsamem Lernen mit Menschen mit Lernschwierigkeiten, sondern bezogen sich in erster Linie auf weitere Heterogenitätsdimensionen wie beispielsweise (berufliche) Vorerfahrungen und Alter, die bereits an Hochschulen präsent sind.

Durch die langjährige Erfahrung mit inklusiven Seminaren an der PH Heidelberg und der Reflexion dieser mit allen Teilnehmenden können Terfloth und Klauß (2016) gewonnene Erkenntnisse zu Chancen des gemeinsamen Lernens mit Menschen mit Lernschwierigkeiten teilen. Für die Studierenden stellten sie dabei als wertvolle Erfahrung heraus, dass diese in den Seminaren „als Lernende selbst in einer Situation [stehen], die ihrer späteren beruflichen Praxis ähnlich ist“ (S. 303), anstelle wie es sonst im Studium der Sonderpädagogik üblich ist bloß *über* die Menschen mit Lernschwierigkeiten und ihre Lebenswelten zu sprechen. Bei der Reflexion der Seminare stufte der Großteil der Studierenden die erworbenen Erkenntnisse als „sehr relevant“ (ebd.) ein, insbesondere die Erfahrungen mit inklusivem Lernen:

> Bei der Bewertung des Seminarerfolgs unterscheiden sie [die Studierenden] zwischen ihrem Lerngewinn bezüglich des Themas und den Erkenntnissen, die sie im Bereich der Gestaltung inklusiver Lernarrangements erworben haben. Hier verzeichneten sie bedeutsamere Lernerfolge als in Bezug auf das eigentliche Thema der Veranstaltungen (vgl. Terfloth & Klauß 2020) (ebd.).

Bei den Seminarevaluationen ergab sich für die Menschen mit Lernschwierigkeiten, dass sie das Lernen als gleichberechtigt empfanden, Lerntempo und Anspruch der Inhalte als angemessen einschätzten und noch stärker als die Studierenden der Ansicht waren, inhaltlich viel dazugelernt zu haben. Für sie war es ebenfalls sehr bedeutsam, die gemeinsame Kooperation zu erfahren und sich gegenseitig kennenzulernen. Außerdem war eine Steigerung des Selbstwertgefühls erkennbar und die Erfahrungen trugen zur Persönlichkeitsentwicklung bei (ebd.).

Eine inklusionssensible Hochschule, in der Menschen mit Lernschwierigkeiten auch die Rolle von Dozierenden einnehmen, bietet Menschen mit Lernschwierigkeiten Arbeitsplätze auf dem ersten Arbeitsmarkt im Bereich der Bildungsarbeit und somit Unabhängigkeit und Selbstbestimmung bezüglich der eigenen Lebensführung (Institut für Inklusive Bildung gemeinnützige GmbH, 2018, o.S.). Zudem können Menschen mit Lernschwierigkeiten auf diese Weise das Bildungssystem mitgestalten (Hauser & Schuppener, 2015, S. 101; Institut für Inklusive Bildung gemeinnützige GmbH, 2019, S. 3f.) und in den Hochschulen kann eine Bewusstseinsbildung für Menschen mit Behinderungserfahrungen gefördert werden. Dies entspricht Artikel 8 der UN-BRK, demgemäß Vertragsstaaten verpflichtet sind, Maßnahmen umzusetzen, um

a) in der gesamten Gesellschaft [...] das Bewusstsein für Menschen mit Behinderungen zu schärfen und die Achtung ihrer Rechte und ihrer Würde zu fördern

b) Klischees, Vorurteile und schädliche Praktiken gegenüber Menschen mit Behinderungen [...] in allen Lebensbereichen zu bekämpfen

c) das Bewusstsein für die Fähigkeiten und den Beitrag von Menschen mit Behinderungen zu fördern (Beauftragte der Bundesregierung für die Belange von Menschen mit Behinderungen, 2017, S. 12).

An Lehre und Forschung beteiligt zu sein, kann für Menschen mit Lernschwierigkeiten eine Stärkung des Selbstbewusstseins und die Aufwertung des sozialen Status sowie neue Handlungserfahrungen und eine Erweiterung von Kompetenzen bewirken (Bergold & Thomas, 2012, Absatz 1; Hauser & Schuppener, 2015, S. 102; Unger, 2014, S. 47). Trotz einiger Vorbehalte, die zu partizipativer Forschung bestehen und im nächsten Kapitel näher beleuchtet werden, stellt partizipative Forschung im besten Fall einen „Gewinn für beide Seiten" (Bergold & Thomas, 2012, Absatz 1) dar, womit sich Bergold und Thomas (2012) auf die Bereiche ‚Wissenschaft' und ‚Praxis' beziehen. Von Unger (2014, S. 2) merkt an dieser Stelle an, dass eine Reduktion der Perspektiven auf Wissenschaft einerseits und Praxis andererseits verkürzt sei, betrachte man die vielen verschiedenen Instanzen, welche bei partizipativer Forschung beteiligt sein können. Nichtsdestotrotz verweist das Zitat auf den gesellschaftlichen Nutzen, den partizipative Forschung haben kann (in diesem Fall für Menschen mit Lernschwierigkeiten). Goeke und Kubanski (2012) erläutern in diesem Zusammenhang, dass bei partizipativer Forschung

> tradierte Grenzen von Wissenschaft und Praxis mit dem Ziel aufgehoben werden, einen engagierten Dialog mit der Praxis zu führen und gesellschaftliche/lebensweltliche Verhältnisse im sozialen Nahraum zum Besseren zu verändern (Absatz 19).

Inklusionssensible Hochschulen sind gefragt, kritisch zu reflektieren, wie Wissen produziert werden und welcher Nutzen akademischem Wissen zukommen soll (Hauser, Schuppener et al., 2016, S. 279). Es erscheint notwendig und sinnvoll, dass Wissensproduktion nicht mehr allein „innerhalb des ‚Elfenbeinturms' der Akademie erfolgt und darin verbleibt [...] [und] nicht mehr als Privileg einer abgekapselten Elite zu erfolgen hat, die ein Wissen über andere generiert" (ebd.), sondern diese Menschen vielmehr aktiv in die Forschungsprozesse einbezieht. Die Erkenntnisse und Prozesse partizipativer Forschung können Veränderungen auf institutioneller und gesellschaftlicher Ebene bewirken, wie beispielsweise Demokratisierungsprozesse, die Einrichtung von Partizipationsstrukturen sowie die Gründung einer diskriminierungsfreien Kultur (Hauser & Schuppener, 2015, S. 102; Unger, 2014, S. 47). Für akademische Mitforscher*innen bietet sich die Chance, sich in veränderten Rollen als Begleiter*innen und Unterstützer*innen zu erfahren. Dies kann zugleich eine Herausforderung darstellen. Auf diese und weitere Herausforderungen einer inklusionssensiblen Hochschulentwicklung wird nachfolgend eingegangen.

2.6 Herausforderungen einer inklusiven Hochschulentwicklung

Eine zentrale Herausforderung für die Entwicklung inklusionssensibler Hochschulen bildet das akademische Selbstverständnis von Exzellenz und Exklusivität der Hochschulen. In Nordrhein-Westfalen stellen die allgemeine Hochschulreife oder die fachgebundene Hochschulreife bzw. bei Sonderregelungen berufliche Vorbildung Zugangsmöglichkeiten zu Hochschulen und Universitäten dar (Ministerium des Innern des Landes Nordrhein-Westfalen, 2020, §49). Was den Personenkreis der Menschen mit Behinderungserfahrungen betrifft, haben trotz der UN-BRK somit beinahe ausschließlich Menschen mit Sinnes- oder körperlichen Beeinträchtigungen, die über (Fach-)Abitur verfügen, Zugang zu Hochschulen. Dagegen haben Menschen mit Lernschwierigkeiten in der Regel keinen Schulabschluss und damit formal keine Hochschulzugangsberechtigung (Goeke & Kubanski, 2012, Absatz 53). Viele Akademiker*innen, die sich durch eine lange Studienzeit wissenschaftlich spezialisiert haben, befürchten einen Statusverlust durch die Öffnung von Hochschulen für Menschen mit nicht-akademischem Hintergrund. Hierdurch reagieren manche Wissenschaftler*innen „argwöhnisch bis ablehnend auf bestimmte Aspekte partizipativer und inklusiver Hochschulentwicklung“ (Hauser, 2020, S. 45). An dieser Stelle erscheint es sinnvoll darauf hinzuweisen, dass sich die Partizipation von Menschen mit Lernschwierigkeiten nicht in allen Studiengängen gleichermaßen gut umsetzen lässt: beispielsweise in pädagogischen Studiengängen leichter als in naturwissenschaftlichen Studiengängen.

Wissenschaftliche Exzellenz gilt als ein Kernziel von Hochschulen, zu dem eine Hochschulöffnung ‚für Alle‘ insbesondere von Lehrenden als Widerspruch zu empfunden wird, wie eine Studie von Knauf (2014) zu Einstellungen zu Inklusion an Hochschulen ergab. Auch Terfloth und Klauß (2016, S. 292) konstatieren, dass bei Lehrenden oftmals die Bereitschaft fehlt, Veranstaltungen für Menschen mit Lernschwierigkeiten zu öffnen. Zudem herrschen Bedenken vor, dass die Lehre und Forschung von nicht-akademischen Akteuren sowie veränderte, gelockerte Zugangsbeschränkungen zu Hochschulen einen Rückgang an wissenschaftlicher Qualität bewirken könnten. Daher wird oftmals am tradierten Wissenschaftsverständnis festgehalten (Dannenbeck & Dorrance, 2016, S. 24; Hauser, Schuppener et al., 2016, S. 282; Hauser, 2020, S. 45). Dannenbeck und Dorrance (2016) widersprechen dieser Sichtweise:

> Inklusionsorientierung [...] gefährdet nicht die Qualität von Bildung – sondern reflektiert deren Qualität. Inklusionsorientierung gefährdet auch nicht das Selbstverständnis akademischer Lehre und wissenschaftlichen Denkens – sondern ermöglicht erst ein machtkritisches Nachdenken über gesellschaftliche Funktion. (S. 32)

Folglich erscheint ein „Umdenken im Wissenschaftsverständnis und im akademischen Selbstverständnis“ (Hauser, Schuppener et al., 2016, S. 287) notwendig, wie

es beispielsweise in Großbritannien, Irland und den USA bereits seit einigen Jahren zu beobachten ist.

Ein Umdenken ist auch bezüglich der Didaktik und Methodik gefragt, damit eine gleichberechtigte Partizipation von Menschen mit Lernschwierigkeiten am Hochschulleben gelingt (Terfloth & Klauß, 2016, S. 292ff.). Neben einer erhöhten Flexibilität, was die didaktische Planung von Lehrveranstaltungen betrifft, gewinnen Methoden und Mittel der Unterstützten Kommunikation, Leichte Sprache, Elementarisierung und die Berücksichtigung verschiedener Aneignungsmöglichkeiten von Bildungsinhalten an Bedeutung (Hauser & Schuppener, 2015, S. 102). Eine qualitative Studie von Knauf (2014) zeigt, dass Lehrende die Öffnung der Hochschulen mehrheitlich als eine höhere Arbeitsbelastung empfinden. Dozierende an Hochschulen sind traditionell gewohnt, die Aufgaben für alle Studierenden gleich zu gestalten und zu evaluieren, wobei die Annahme einer relativen Homogenität der Studierenden bezüglich Lerntempo und -strategien vorherrscht (Terfloth & Klauß, 2016, S. 295). Terfloth und Klauß (ebd.) plädieren jedoch dafür, dass die Prinzipien der Differenzierung und Individualisierung, welche in Schulen mittlerweile Anerkennung erfahren, auch in Hochschulseminaren verfolgt werden.

Als weitere Herausforderungen inklusionssensibler Hochschulentwicklung nennen Terfloth und Klauß (ebd., S. 292f.) Barrieren im Bereich der Sprache und Interaktion. Hierzu zählt beispielsweise, dass Lernmaterialien und Fachtexte nicht in einfacher oder Leichter Sprache vorliegen und somit für einige Menschen mit Lernschwierigkeiten nicht verständlich sind (ebd., S. 292). Dies stellt auch im Rahmen der partizipativen Forschung eine Hürde dar. Hier besteht zudem ein Bedarf an neuen Formen der Textproduktion, beispielsweise dem gemeinsamen Verfassen von Forschungsberichten in Leichter Sprache. Momentan ist meist eine nachträgliche Übersetzung von Forschungsberichten in Leichte Sprache üblich (Goeke & Kubanski, 2012, Absatz 58). Darüber hinaus bestehen Barrieren beim Zugang zu Informationen über Bildungsangebote und die Sprache in Lehrveranstaltungen ist nicht an Teilnehmer*innen angepasst (Terfloth & Klauß, 2016, S. 292). Barrieren der Mobilität bestehen, wenn Veranstaltungsorte mit öffentlichem Nahverkehr schwer zu erreichen und bei der Anfahrt sowie vor Ort keine bildlichen oder personellen Orientierungshilfen vorhanden sind. Eine mangelnde Strukturierung von Abläufen, hohe finanzielle Kosten und fehlende zur Verfügung stehende individuelle Assistenz fassen Terfloth und Klauß (ebd., S. 293) unter Barrieren im Bereich der Selbstständigkeit.

Die genannten Barrieren treten sowohl beim gemeinsamen Lernen als auch beim partizipativen Forschen an Hochschulen auf (Hauser, 2020, S. 46). Wissenschaftler*innen, die das Exzellenzverständnis von Wissenschaft vertreten, äußern, „dass ein Mindestmaß an kognitiver Leistungsfähigkeit erforderlich sei, um Wissenschaft zu verstehen und zu betreiben“ (Goeke & Kubanski, 2012, Absatz 23). Sie sind der Ansicht, dass spezifische (analytische) Kompetenzen erforderlich

seien, die Menschen mit Lernschwierigkeiten nicht besäßen und dass Wissenschaft somit an Komplexität verliere. Unter Berufung auf ein Forschungsverständnis demzufolge Forschen fragen bedeutet und nicht an Universitäten gebunden ist, sondern „an Personen, die etwas wissen wollen“ (Thürmer-Rohr, 1990, S. 12, zitiert nach Goeke & Kubanski, 2012, Absatz 23) lehnen Goeke und Kubanski (2012) diese Einwände ab:

> Dem widersprechen wir, indem wir konstatieren, dass es möglich ist, andere als die bisher tradierten Rollen im Forschungsprozess einzunehmen. Jede dieser Rollen erfordert bestimmte Kompetenzen, sodass sich jede/r nach seinen/ihren eigenen Fähigkeiten in den Forschungsprozess einbringen kann. Wird also inklusives Denken zugrunde gelegt, bleibt die Komplexität und Leistungsfähigkeit des Wissenschaftsfeldes durchaus erhalten. Es soll hier nicht eine wissenschaftliche Forschungspraxis infrage gestellt werden, sondern unsere Kritik richtet sich gegen das Ausblenden der Perspektiven behinderter Menschen und von deren Erfahrungen (Absatz 23).

Eine Barriere stellt hierbei dar, dass asymmetrische Machtverhältnisse zwischen den akademischen Forscher*innen und den Menschen mit Lernschwierigkeiten vorliegen. Letztere sind darauf angewiesen, dass ihnen die akademischen Forscher*innen „Macht abgeben und ihnen den Zugang zum akademischen Raum ermöglichen“ (ebd., Absatz 68). Dabei kann nach Goeke und Kubanski (ebd., Absatz 60) ein Dilemma entstehen, sollten die Interpretationen der Forschungsergebnisse zwischen nicht-akademischen Forscher*innen und akademischen Forscher*innen unterschiedlich ausfallen.

Einen Einblick in die Rollen und Aufgaben der Studierenden und der Teilnehmer*innen mit Lernschwierigkeiten beim gemeinsamen Lernen ergaben die Evaluationen der inklusiven Seminare der PH Heidelberg. Die Teilnehmenden waren aufgefordert, zwischen verschiedenen Bildern die Rolle zu wählen, in der sie sich wahrgenommen hatten. Ergebnis war, dass sich die Wahrnehmung der Rollen unterscheidet: Während die Studierenden vorwiegend die Rolle ‚Animateur*in‘ oder „die Rolle dessen, der zufrieden, ruhig und eher gleichmütig wirkend alles seinen Gang gehen lässt“ (Terfloth & Klauß, 2016, S. 304) aber auch die Rollen ‚Zeitwächter*in‘ oder ‚Moderator*in‘ wählten, stand bei den Teilnehmer*innen mit Lernschwierigkeiten ein Bild auf Platz eins, welches zwei Personen zeigt, die gemeinsam an etwas arbeiten. Die Rollen ‚Moderator*in‘, ‚Zeitwächter*in‘ oder ‚Animateur*in wurden dagegen nur vereinzelt gewählt (ebd.). Bei der Reflexion äußerten die Studierenden anders als die Teilnehmer*innen mit Lernschwierigkeiten Unsicherheit in Bezug auf ihre Rolle. Thematisiert wurde die Vereinbarung von individuellen Lerninteressen mit der gleichzeitigen Rücksichtnahme auf Lernniveau und -tempo der anderen Teilnehmer*innen, sowie Aspekte der Selbstbestimmung und Fragen nach der Notwendigkeit einer Moderation, wie folgendes Zitat illustriert:

> Wie verträgt es sich miteinander, wenn sie ihre individuellen Lerninteressen berücksichtigen und deshalb z.B. Literatur lesen oder den Diskussionsprozess vorantreiben, zugleich aber im Kopf haben, dass sie das Lernniveau oder Arbeitstempo der anderen Seminarteilnehmer beachten möchten? Müssen sie eine solche Doppelaufgabe übernehmen? Können sie das, ohne den anderen ihre Selbstbestimmung zu nehmen? Oder benötigt der Integrationsprozess eine Moderation von außen, also eine Person, die vor allem darauf achtet, dass ein gemeinsames Lernen auf unterschiedlichen Niveaus auch tatsächlich stattfinden kann, so dass sich die Beteiligten darauf begrenzen können, ihre eigenen Interessen zu verfolgen? (Terfloth & Klauß, 2016, S. 304)

Aus den genannten Herausforderungen ergeben sich offene Fragen für die Entwicklung inklusionssensibler Hochschulen (Knauf, 2013, S. 167f.). Hochschulen sind gefragt, zu reflektieren, inwieweit „das Leitbild einer exzellenten Lehr- und Forschungseinrichtung mit dem einer inklusiven Hochschule in Einklang gebracht werden [kann]“ (ebd., S. 167). Weiterhin stellt sich die Frage, wie Lehrende und Studierende zu einem veränderten Selbstverständnis, wie es in diesem Kapitel bereits skizziert wurde, gelangen können. Zudem muss in Hochschulen überlegt werden, wie Lehrende wachsenden Anforderungen genügen können, die sich aus einer erforderlichen Anpassung von Didaktik und Methodik ergeben und wie eine Leistungsbewertung und -anerkennung bei einer Individualisierung des Studiums aussehen kann.

3 Ausbildung von Sonderpädagog*innen

> Eine Umstrukturierung des Bildungssystems unter dem Anspruch Inklusion erfordert insbesondere auch eine Reflexion und Veränderung der Lehrer_innenbildung im Bereich der Hochschule sowie auf der Ebene von Fort- und Weiterbildung (Schuppener, 2014, o.S.).

Das Zitat verdeutlicht, dass sich mit der Umsetzung des Menschenrechts der Inklusion auch Veränderungen bezüglich der Anforderungen an Sonderpädagog*innen (sowie andere Lehrkräfte) ergeben, worauf die angehenden Lehrkräfte in ihrem Studium vorbereitet werden müssen. Gefragt ist dabei nicht nur die Vermittlung von Hintergrundwissen, sondern insbesondere auch eine Bewusstseinsbildung für Inklusion (im Sinne des Artikel 8 der UN-BRK) und die gezielte Arbeit an der eigenen Haltung (ebd.). Dabei plädiert Plate (2016, S. 194) für eine Lehrer*innenbildung, bei der Inklusion nicht nur einen curricularen Inhalt darstellt, sondern als wesentlicher Prozess der Entwicklung inklusiver Kulturen, Strukturen und Praktiken in Hochschulen selbst verstanden wird. Im Folgenden wird analysiert, welche Anforderungen an die Profession ‚Sonderpädagoge' bzw. ‚Sonderpädagogin' in der Literatur genannt werden. Im Anschluss wird diskutiert, welche Anforderungen sich im Zuge der Inklusionsorientierung für die hochschulische Lehrer*innenbildung ergeben. Am Ende des Kapitels werden exemplarisch der Aufbau sowie die Inhalte und Ziele des Lehramts für sonderpädagogische Förderung an der Universität zu Köln erläutert.

3.1 Anforderungen an Sonderpädagog*innen

Die Sonderpädagogik wird angesichts der Entwicklungen in Richtung eines inklusiven Schulsystems „als eine Disziplin und Profession im Wandel, von einer Disziplin der Förderschulen hin zu einer ‚besonderen' Pädagogik" (Grummt, 2019, S. 1) bezeichnet. Grummt (ebd.) nimmt eine Unterscheidung zwischen *klassischer* und *inklusionsorientierter* Sonderpädagogik vor. Unter klassischer Sonderpädagogik versteht er die Disziplin, welche auf die Tätigkeit an Förderschulen zielt, verbunden mit Diagnostik und der Förderung von Kindern an diesem Lernort. Bei einer inklusionsorientierten Sonderpädagogik erfährt die Rolle sonderpädagogischer Lehrkräfte eine Erweiterung. Im Vordergrund stehen dabei Prozesse, die Lernen in heterogenen Gruppen ermöglichen (ebd.).

Nachfolgend wird beleuchtet, welche Anforderungen an Sonderpädagog*innen am ‚klassischen' Lernort Förderschule für geistige Entwicklung und darüber hinaus in inklusiven Lernsettings gestellt werden. Dabei liegt der vorliegenden Arbeit ein

Kompetenzbegriff zugrunde, welcher Kompetenz definiert als „persönliches Merkmal, das Kenntnisse, Fähigkeiten und Einstellungen umfasst, die in Beziehung zueinander stehen und im beruflichen Kontext zu sehen sind“ (Mulder, 2006, S. 57).

3.1.1 ‚Klassische‘ Sonderpädagogik

Im Kontext der Diskussion darüber, was gute Lehrer*innen und Pädagog*innen ausmacht, die qualitativ hochwertige Bildungsangebote schaffen, gewinnen die Begriffe der ‚Professionalität‘ und ‚Professionalisierung‘ zunehmend an Bedeutung (Tippelt & Schmidt-Hertha, 2013, S. 210). Dabei beschreibt Professionalität die Qualität der personenbezogenen Dienstleistung und wird „*in einer lebensweltlichen Perspektive* [...] *im Kern über die Rekonstruktion der Handlungs- und Anforderungsstruktur pädagogischer Tätigkeit bestimmt*“ (ebd., S. 213), während unter Professionalisierung die individuellen oder kollektiven Prozesse der Verberuflichung gefasst werden (Nittel, 2002, S. 253). In diesem Zusammenhang erscheint das Modell professioneller Handlungskompetenz von Baumert und Kunter (2006), bezogen auf Lehrkräfte im Allgemeinen, gewinnbringend. In dem Modell werden neben dem Professionswissen insbesondere Überzeugungen und Werthaltungen, motivationale Orientierungen und selbstregulative Fähigkeiten als zentral für die Entwicklung einer professionellen Handlungskompetenz und damit auch für die Lehrer*innenbildung dargelegt (Baumert & Kunter, 2006, S. 482; Mau et al., 2017, S. 173). Die Dimension des Professionswissens wird näher spezifiziert in die Bereiche pädagogisches Wissen, Fachwissen, fachdidaktisches Wissen, Organisationswissen und Beratungswissen, womit bereits einige pädagogische Aufgaben thematisiert werden. Diese komplexen Aufgaben kompetent zu bewältigen, bedeutet nach Tippelt und Schmitz-Hertha (2013, S. 211) Professionalität im Lehrberuf.

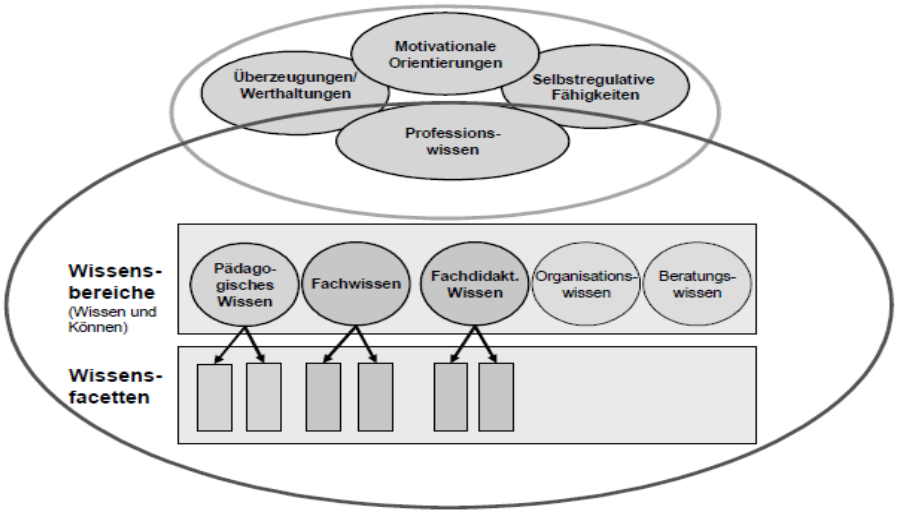

Abbildung 5: Modell professioneller Handlungskompetenz (Baumert & Kunter, 2006, S. 482)

Neben diesen Anforderungen, die an alle Lehrkräfte gestellt werden, werden in der Literatur noch weitere, spezifische Anforderungen an Sonderpädagog*innen formuliert. Kleinbach (2003, S. 186ff.) grenzt die Disziplin der Sonderpädagogik von anderen Lehrämtern, der Sozialen Arbeit sowie therapeutischen Berufen ab und beruft sich dabei auf ein Verständnis der Sonderpädagogik „als eine primär individuumsbezogene [Praxis], die sich durch bestimmte Praxisformen auszeichnet" (Riegert, 2013, S. 13). In einem deskriptiven Zugang zum Professionalitätsbegriff zählt Kleinbach (2003, S. 188ff.) hierbei die folgenden Praxisformen auf:

(1) *Zeigen und Inszenieren:* Nach Kleinbach (2003) kommt dem Unterricht die Aufgabe zu, Schüler*innen ‚handlungsfähig' zu machen. Handlungsfähigkeit kann laut Kleinbach (ebd.) dabei nicht allgemein definiert werden, da sie auf Felder bezogen ist. Erst wenn die Regeln eines Feldes den Kindern und Jugendlichen geläufig sind, beispielsweise Regeln der Kommunikation in einem Feld bekannt sind oder eine Kenntnis über relevante Objekte des Feldes besteht, gewinnen die Akteure an Handlungsfähigkeit. Aufgabe der Sonderpädagog*innen ist demnach, den Schüler*innen für sie bedeutsame Handlungsfelder zu zeigen und zu inszenieren, sodass die Schüler*innen einen Einblick in den Ablauf des jeweiligen Handlungsfeldes gewinnen und ihre eigenen Möglichkeiten darin erkennen. Kleinbach (ebd.) betont, dass Sonderpädagog*innen dabei besondere Verantwortung dafür zukommt, zu reflektieren, *was* sie zeigen. Dies sollte auf der Grundlage einer Reflexion darüber geschehen, welche Barrieren und Behinderungen die Schüler*innen in der Gesellschaft erfahren und in welchen Bereichen Handlungsfähigkeit vor diesem Hintergrund somit besonders relevant ist. Außerdem muss das Zeigen in einer Art und Weise geschehen, die zugleich Offenheit für das Probieren alternativer Wege zulässt und nicht eine Möglichkeit als die einzig richtige bezeichnet.

(2) *Pflegen:* Der Bereich der Pflege ist insbesondere bei der Arbeit mit Schüler*innen mit sogenannter Komplexer Behinderung (Fornefeld, 2008) bedeutsam. Es bedarf der Koordination und Absprachen von Sonderpädagog*innen mit pflegerischem Fachpersonal an Schulen. Zudem müssen Sonderpädagog*innen grundlegende fachliche Kriterien der Pflege kennen. (Kleinbach, 2003, S. 190f.).

(3) *Beraten:* Beratung ist zu unterschiedlichen Anlässen, in verschiedenen Zusammenhängen und Funktionen gefragt. Ratsuchende können dabei Schüler*innen, Eltern und Kolleg*innen darstellen. Ein Beispiel für einen Beratungsanlass kann die Wahl eines passenden Praktikumsplatzes für einen Schüler sein (ebd., S. 191f.).

(4) *Begleiten*: Das Begleiten von Schüler*innen nimmt insbesondere beim Übergang von Schule zu Beruf oder einem Schulwechsel sowie bei herausfordernden außerschulischen Situationen (beispielsweise in der Familie) eine wichtige Rolle ein (ebd., S. 193).

(5) *Beschreiben/Diagnostik*: Im Bereich der Diagnostik werden zum einen (standardisierte) diagnostische Verfahren angewandt, um sonderpädagogischen Förderbedarf im Rahmen eines AO-SF-Verfahrens (Ausbildungsordnung sonderpädagogische Förderung, kurz AO-SF) zu bestimmen und zu überprüfen. Zudem werden Verfahren der prozessorientierten Diagnostik wie die Beobachtung der Schüler*innen im Unterricht genutzt, um auf dieser Grundlage die Kompetenzbereiche und Förderbedarfe von Schüler*innen als Basis für die Unterrichtsplanung und Maßnahmenentwicklung zu ermitteln (Schuppener, 2014). Die Diagnostik dient somit der Beantwortung von Fragestellungen und der Begründung von Maßnahmen (Kleinbach, 2003, S. 194). Ihr kommt „sowohl auf der Ebene prozessorientierter Diagnostik, als auch im Bereich der Feststellungs-/Gutachtendiagnostik (Überprüfung sonderpädagogischen Förderbedarfs) eine Schlüsselqualifikation zu“ (Schuppener, 2014, o.S.). Wichtig erscheint folglich die intensive Schulung und Weiterbildung von Lehrkräften in diesem Bereich (ebd.).

(6) *Planen*: Unter Planung versteht Kleinbach neben der Unterrichtsplanung jegliche weiteren Prozesse, die Planung erfordern, wie beispielsweise das Stellen von Anträgen. Er betont, dass „pädagogisches Handeln stattfindet in Organisationen und Systemen, die durch ‚pädagogikferne' Verwaltungsprozessen [*sic*] wie Kameralistik, Bewirtschaftung, Mitteleinsatz und Haushaltsvollzug bestimmt werden“ (ebd., S. 195).

Wittrock (1998 zit. nach Riegert, 2013, S. 13f.) äußert ähnliche Qualifikationsmerkmale sonderpädagogischer Professionalität. Zu solchen elementaren Kompetenzen zählt er Diagnostizieren, Beraten, Unterrichten, Erziehen, Kooperieren, Beurteilen, Innovieren und Planen, jeweils versehen mit dem Attribut ‚problemspezifisch'. Hinzu kommen „situations- und zielgruppengerechte Kommunikativität sowie theoriegeleitete Reflexion als Metakompetenz“ (ebd.). Diese Kompetenzen können allgemein für pädagogisches Handeln definiert werden und erhalten ihre ‚Problemspezifik' nach Wittrock durch die spezifische Zielgruppe der Schüler*innen mit Behinderungserfahrungen. Wie Riegert (ebd.) kritisch anmerkt, präzisiert Wittrock jedoch nicht, was die Spezifik genau ausmacht und von einer pädagogischen Arbeit mit Schüler*innen ohne zugeschriebene Behinderung unterscheidet. Es wird deutlich, dass bei dem ‚klassischen' Verständnis von Sonderpädagogik noch eine dichotome Zweigruppentheorie, wie sie im Inklusionsgedanken abgelehnt wird, dominiert.

Nachfolgend wird analysiert, welche Kompetenzen von Sonderpädagog*innen im Sinne einer inklusionsorientierten Sonderpädagogik verlangt werden. Riegert (2013, S. 15) stellt in diesem Zusammenhang fest, dass die Perspektive auf sonderpädagogische Professionalität auch bei Berücksichtigung der neueren Entwicklungen grundsätzlich bestehen bleibt, jedoch schwerpunktmäßig Kooperations- und Beratungskompetenzen an Bedeutung gewinnen.

3.1.2 Inklusionsorientierte Sonderpädagogik

Bei der Umsetzung schulischer Inklusion ist das Mitwirken aller Lehrkräfte gefragt. Die KMK (2011) betont: „Lehrerinnen und Lehrer mit unterschiedlichen Lehrämtern und Ausbildungen sind gemeinsam für die unterrichtlichen Bildungs-, Beratungs- und Unterstützungsangebote verantwortlich“ (S. 19). Laut KMK soll ‚sonderpädagogisches Handeln‘ bei Bedarf ‚allgemeinpädagogisches Handeln‘ ergänzen, wozu qualifiziert ausgebildete Lehrkräfte der verschiedenen sonderpädagogischen Fachrichtungen gefragt sind (ebd., S. 20). Eine hohe Relevanz kommt somit der Zusammenarbeit der verschiedenen Lehrkräfte untereinander sowie mit weiteren Akteur*innen wie Therapeut*innen, Sozialarbeiter*innen und Assistenzpersonal zu (ebd., S. 19f.). Neben dem Aspekt der Kooperation hat die Europäische Agentur für Entwicklungen in der sonderpädagogischen Förderung (engl. European Agency for Development in Special Needs Education, kurz EADSNE) in einem dreijährigen Projekt weitere Kompetenzen herausgearbeitet, die in der Arbeit an inklusiven Schulen bedeutsam sind. Bei dem Projekt des EADSNE wurde in 25 europäischen Ländern untersucht, inwiefern angehende Lehrkräfte in ihrem Studium auf inklusive Lernsettings vorbereitet werden können (EADSNE 2011, S. 7). Mit Bezug auf den Bericht ‚Inklusionsorientierte Lehrerbildung in Europa‘ der EADSNE hat Schuppener (2014, o.S.) ein Kompetenzprofil für Lehrkräfte an inklusiven Schulen erarbeitet, welches die folgenden Kompetenzen umfasst:

- *Reflexionskompetenz*: Hiermit ist einerseits die Reflexion in der Praxis und andererseits die Reflexion der Praxis selbst gemeint.
- *Soziale Kompetenz:* Soziale Kompetenz ist sowohl für eine erfolgreiche Kooperation mit anderen Akteur*innen notwendig als auch für die Herstellung eines positiven Klassen- und Schulklimas, in dem sich alle Schüler*innen wohlfühlen.
- *Didaktisch-methodische und diagnostische Kompetenz*: Die unterschiedlichen Lernniveaus und Lernbedürfnisse der heterogenen Schülerschaft verlangen hohe didaktisch-methodische Kompetenzen der Lehrkraft. Schuppener (2014) fordert, dass alle Lehrkräfte Kompetenzen in der individuellen Lernbegleitung haben und fähig sein sollten, „aus einem reichhaltigen Repertoire an Unterrichtsmethoden, Organisationsformen und Materialien flexibel auswählen zu können und diese hinsichtlich ihrer Wirksamkeit zu evaluieren und adaptieren“ (o.S.). Damit verbunden sind die diagnostischen Kenntnisse und Fähigkeiten der Lehrkräfte.

Tippelt und Schmidt-Hertha (2013) betonen für inklusive Settings zudem die Bedeutung von Empathie und der Fähigkeit zur Perspektivübernahme: „Man muss sich in andere Lebenslagen und Lebenswelten hineindenken können, um bedürfnis- und wissensadäquat zu handeln – gerade in einem Konzept inklusiver Bildung“ (S. 225). Es wird deutlich, dass sich viele der erforderlichen Kompetenzen der

‚inklusionsorientierten' Sonderpädagogik mit denen der ‚klassischen' decken (Kullmann, Lütje-Klose, Textor & Schitow, 2015). Darüber hinaus nehmen die Haltung bzw. die Einstellungen der Lehrkräfte eine wichtige Rolle für das Gelingen einer inklusiven Schulentwicklung ein (Mau et al., 2017, S. 173f.; Savolainen, Engelbrecht, Nel & Malinen, 2012). „Entsprechende Einstellungen, Haltungen und Fähigkeiten" (KMK, 2011, S. 19) werden von der KMK beim Personal vorausgesetzt und sollen durch den inklusiven Unterricht weiter entwickelt werden. Konkret genannt werden „die Akzeptanz von Vielfalt und die Wahrnehmung von Verschiedenheit als Bereicherung und Herausforderung für eine erfolgreiche individuelle Entwicklung aller" (ebd.).

Im Bereich der Forschung zu Einstellungen zu schulischer Inklusion sprechen Schwab und Feyerer (2016) von einer „immensen Publikationsmenge" (S. 3). Die Begriffe ‚Einstellungen', ‚Haltung' und ‚Überzeugungen' werden in der Forschungsliteratur nicht einheitlich definiert und teils synonym verwendet (Mau et al., 2017, S. 174; Ruberg & Porsch, 2017, S. 409). Mau et al. (2017) geben einen Überblick über Forschungsergebnisse zu Einstellungen zur Inklusion. Dabei verweisen sie auf den Zusammenhang zwischen Selbstwirksamkeitserwartungen und Einstellungen der Lehrkräfte: eine hohe Selbstwirksamkeitserwartung der Lehrkräfte hat demnach einen maßgeblichen Einfluss auf positive Einstellungen zu Inklusion, wie unter anderem eine Studie von Savolainen, Engelbrecht, Nel und Malinen (2012) zu Haltung und Selbstwirksamkeitserleben von praktizierenden Lehrkräften an inklusiven Schulen ergab. Mau et al. (2017) führen aus: „Nur Lehrkräfte, die sich selbst als fähig einschätzen, gehen von hohen Zielen aus, bringen einen hohen Einsatz und geben bei Schwierigkeiten nicht auf" (S. 174). Außerdem diskutieren sie die sogenannte Kontakthypothese, wonach der Kontakt von Lehramtsstudierenden mit Menschen mit Behinderungserfahrungen eine positive Auswirkung auf die Einstellungen der Lehramtsstudierenden hat (ebd.). Für diese Annahme gibt es zwar positive Befunde in Studien (Kuhl & Walther, 2008), die Ergebnisse sind jedoch nicht eindeutig. Cloerkes (2007) hebt hervor, dass insbesondere die Intensität, Freiwilligkeit der Begegnung und eine emotionale Fundierung ausschlaggebend sind und nicht etwa die Häufigkeit des Kontakts. Döbert und Weishaupt resümieren, dass „positive Einstellung gegenüber Inklusion zwar notwendige Voraussetzung, jedoch keine hinreichende Bedingung für die erfolgreiche Implementierung eines inklusiven Bildungswesens [ist]" (Döbert & Weishaupt, 2013, S. 8). Sie argumentieren, dass es für eine erfolgreiche Professionalisierung von Lehrkräften insbesondere einer Verbindung von Einstellung, Wissen und Handeln bedarf (ebd.). Auf weitere Anforderungen an die Ausbildung von Sonderpädagog*innen wird nachfolgend eingegangen.

3.2 Anforderungen an (inklusionsorientierte) Lehrer*innenbildung

Die Ausbildung von Lehrkräften im Allgemeinen sowie Sonderpädagog*innen im Speziellen wird in drei Phasen gegliedert: (1) die universitäre Ausbildung mit einem Schwerpunkt auf der Theorie der pädagogischen Praxis, (2) den Vorbereitungsdienst, welcher auf die Tätigkeit in der Praxis sowie deren Reflexion fokussiert und (3) Fort- und Weiterbildungen während der Berufstätigkeit (KMK, 2019, S. 4). Im Folgenden wird sich auf die erste Phase der Ausbildung an den Hochschulen bezogen, auch wenn die Lehrer*innenbildung „vielmehr als berufsbiographischer Prozess der kontinuierlichen, theorie- und praxisbasierten Aus- und Fort-/Weiterbildung“ (Hochschulrektorenkonferenz [HRK], 2013, S. 2) in allen drei Phasen zu begreifen ist. In der ersten Phase der Lehrer*innenbildung steht laut HRK (ebd.) die wissenschaftliche Qualifizierung der angehenden Lehrkräfte im Vordergrund, worunter eine Vermittlung von Kenntnissen und Fähigkeiten in den Bereichen Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Erziehungswissenschaft unter Bezug von Forschungserkenntnissen verstanden wird.

Zusätzlich zu der Vermittlung von fachlichem, fachdidaktischem und pädagogischem Wissen sind die Hochschulen bei der Lehrer*innenbildung auch gefordert, „motivationale, volitionale und affektive Aspekte professionellen Handelns [zu] berücksichtigen“ (Tippelt & Schmidt-Hertha, 2013, S. 217). Die KMK formuliert als eine angestrebte Kompetenz bei angehenden Lehrkräften, dass diese „eine Haltung der Wertschätzung und Anerkennung von Diversität“ (KMK, 2019, S. 10) vermitteln können. Hierzu müssen sie diese Haltung zunächst selbst entwickeln, was in den Aufgabenbereich der Hochschulen fällt (Schüle & Klomfaß, 2016, S. 329). Die Lehrkräfte sollen „wissen, wie wesentlich die Anerkennung von Diversität für das Gelingen von Lernprozessen ist“ (KMK, 2019, S. 10). Weitere Standards der Lehrer*innenbildung, die im Kontext der Inklusion besonders relevant erscheinen, sind im Bereich ‚Erziehen‘ die Kenntnis von werdenden Lehrkräften der „sozialen, kulturellen und technologischen Lebensbedingungen, etwaigen Benachteiligungen, Beeinträchtigungen und Barrieren von und für Schülerinnen und Schüler(n)“ (ebd., S. 9). Im Bereich ‚Beurteilen‘ kommt hinzu, dass angehende Lehrer*innen „wissen, wie unterschiedliche Lernvoraussetzungen Lehren und Lernen beeinflussen und wie sie im Unterricht in heterogenen Lerngruppen positiv nutzbar gemacht werden können“ (ebd., S. 11). Zudem wird im Bereich Innovieren als Standard der universitären Lehrer*innenbildung formuliert, dass die Studierenden im Studium die professionellen Anforderungen des Umgangs mit Vielfalt reflektieren lernen (ebd., S. 13). Positive Einstellungen und Haltungen zu Vielfalt sollen durch Reflexion entwickelt werden, die professionsbezogen, erfahrungsbasiert und theoriegestützt ist, sowie durch eigene Praxiserfahrung (Kultusministerkonferenz/ Hochschulrektorenkonferenz [KMK/HRK], 2015, S. 3). Schuppener (2014, o.S.)

betont, dass sich für die Entwicklung von Reflexionsfähigkeit wiederum insbesondere solche Lernsituationen eignen, in denen theoretische Inhalte mit praktischen Erfahrungen verbunden werden. Hierbei bieten universitär begleitete Praxisphasen den Studierenden die Möglichkeit, sich selbst handelnd zu erfahren. Sie können neben der Reflexionskompetenz auch die Entwicklung von inklusionsförderlichen Einstellungen unterstützen (Schuppener, 2014, o.S.).

Der Gedanke der Inklusion bedeutet laut KMK und HRK (2015, S. 3) eine nachhaltige Veränderung für die Lehrer*innenbildung aller Lehramtstypen, da die Vorbereitung auf inklusionsorientierte Schulen als „Querschnittsaufgabe“ (ebd.) Bildungswissenschaften, Fachdidaktiken und Fachwissenschaften betreffe. Auch Tippelt und Schmidt-Hertha (2013) betonen die Verantwortung der Hochschulen für eine Vorbereitung angehender Lehrkräfte auf die Inklusion, was unter anderem umfasst, dass Lehrkräfte „mit flexiblen Curricula und flexiblen Lehr- und Lernmethoden umgehen können [müssen]“ (S. 209). Alle Lehrkräfte sollen allgemein- und sonderpädagogische Basiskompetenzen zu Diagnostik und der Entwicklung von differenzierendem Unterricht sowie speziellen Unterstützungsangeboten erwerben (KMK/HRK, 2015, S. 3). Diese Kompetenzen sollen im Studium der Fachdidaktiken und Fachwissenschaften vertieft und in Praxiseinheiten erprobt und reflektiert werden. Bezüglich der Rolle von Sonderpädagog*innen äußern KMK und HRK (ebd.): „Eine vertiefende, über die genannten Basiskompetenzen hinausgehende, sonderpädagogische Expertise von Lehrkräften ist weiterhin unverzichtbar“ (S. 3).

Die KMK (2011, S. 20) formuliert in ihrem Beschluss ‚Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen‘, dass die Bundesländer die Vorbereitung von Lehrkräften aller Schulformen auf inklusiven Unterricht gewährleisten sollen. Auch Schuppener (2014) ist der Ansicht, dass der Lehrer*innenbildung eine ‚Vorreiterrolle‘ im Rahmen der Inklusion zukommen sollte und fordert eine Verankerung von inklusiver Pädagogik in Theorie und Praxis für alle Lehramtsstudierenden. Wie internationale Studien zeigen konnten, gilt es im Studium „Lehramtsstudierenden Möglichkeiten einer positiven Einstellungsbildung und -entwicklung in Bezug auf die grundlegende Inklusionsidee anzubieten“ (Schüle & Klomfaß, 2016, S. 330). Es stellt sich die Frage, wie dies genau umgesetzt werden kann. Nach einer eingehenden Analyse der Forschung zu Lehrer*innenbildung und Einstellungen zu Inklusion kommen Mau et al. (2017, S. 174) zu der Konklusion, dass der Kontakt mit Menschen mit Behinderungserfahrungen sowie inklusionsspezifische Inhalte im Studium zu positiven Einstellungen der Studierenden beitragen. Merz-Atalik (2014, S. 276) formuliert konkrete (Neu-)Strukturierungsvorschläge einer ‚Lehrer*innenbildung für Inklusion‘ und nennt unter anderem „intensivierte Praxisphasen in inklusiven Settings“ sowie „forschendes Lernen in Kooperation mit der inklusiven Praxis“ (ebd.).

Vor diesem Hintergrund erscheinen Möglichkeiten des gemeinsamen Lernens und Forschens von Menschen mit und ohne Lernschwierigkeiten als eine besondere

Chance für Lehramtsstudierende, durch inklusive Hochschulpraxis inklusive Lernangebote reflektieren zu können und eine Haltung Pro Inklusion zu entwickeln. Erk und Knauf (2012) werten die Heterogenität einer Gruppe als Lernpotenzial, denn „die Unterschiedlichkeit der Studierenden wird als Chance für das Lehren und Lernen genutzt“ und die Studierenden erfahren eine Gelegenheit, sich auch mit „Widersprüchen in der Entwicklung von Inklusion“ (o.S.) auseinanderzusetzen. Dabei sollten die Aufgabenstellungen die Partizipation aller Studierenden fördern und zu einem positiven Verständnis von Unterschieden beitragen (ebd.). Platte und Schultz (2011, S. 246) plädieren dafür, dass sich die Leitidee der Inklusion im Aufbau des Studiums sowie in der didaktischen Gestaltung von Seminaren widerspiegeln sollte. Inklusive Lern- und Bildungsprozesse sollten somit nicht nur theoretisch diskutiert, sondern auch hochschuldidaktisch umgesetzt werden. Diese Meinung wird von Plate (2016) unterstützt, die sich für eine Lehrer*innenbildung positioniert,

> die die Inklusion nicht nur als curricularen Inhalt berücksichtigt, sondern als grundlegenden Prozess der Entwicklung ihrer eigenen Kulturen, Strukturen und Praktiken versteht, mit dem Ziel, Diskriminierungen zu reduzieren und die Teilhabe aller Personen – Studierender, Dozent_inn_en u.a. – zu unterstützen. (S. 194)

Wie in Kapitel 2 gezeigt wurde, steht eine inklusive Hochschulentwicklung noch an ihren Anfängen und ist bisher nicht institutionell verankert, sodass bei dem von Plate (2016) beschriebenen Prozess noch von einem Desiderat der Hochschulentwicklung gesprochen werden kann. Nachfolgend wird am Beispiel der Universität zu Köln gezeigt, wie die hochschulische Bildung von Studierenden des Lehramts für sonderpädagogische Förderung mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung aktuell aufgebaut ist. Hierbei wird sich auf die Ausführungen der Modulhandbücher des Studiengangs bezogen.

3.3 Ausbildung von Sonderpädagog*innen an der Universität zu Köln

Das Studium Lehramt für sonderpädagogische Förderung orientiert sich an der Ausbildung der professionellen Basiskompetenzen, die im Lehrerausbildungsgesetz (2009) für alle Lehramtsstudierenden formuliert werden. Diese umfassen die Bereiche Unterricht und Erziehung, Beurteilung und Diagnostik, Beratung, Kooperation und Schulentwicklung (Universität zu Köln, 2019b, S. 7). Als Zielsetzung gilt, inklusive Bildung auf allen Ebenen des Bildungssystems zu implementieren (ebd.) und die Selbstbestimmung sowie gleichberechtigte Teilhabe von Schüler*innen mit zugeschriebener Behinderung oder Beeinträchtigung durch eine umfangreiche und individuelle Förderung zu ermöglichen (Universität zu Köln, 2019c, S. 7). Im Lehramt für sonderpädagogische Förderung wird sich vertieft mit der

Heterogenitätsdimension ‚Behinderung und Benachteiligung' und dem Abbau von Barrieren auseinandergesetzt (Universität zu Köln, 2019c, S. 7).

Inhalte des Studiums sind Kenntnisse und Kompetenzen, „welche die zentralen Fragestellungen der Erziehung und Bildung angesichts heterogener Leistungsniveaus, Ressourcen und Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler thematisieren" (Universität zu Köln, 2019b, S. 7) und als spezifisch für das Lehramt für sonderpädagogische Förderung bezeichnet werden. Konkret genannt werden die Ausbildung von „Kompetenzen zur Lernstands- und Entwicklungsdiagnostik, zur Lern- und Entwicklungsförderung und zur inneren Differenzierung des Unterrichts" (ebd.) sowie Beratungs- und Kooperationskompetenzen. Diese sollen die Studierenden auf der Grundlage didaktischer Grundlagen erwerben, welche im Studium vermittelt und reflektiert werden und die Vielfalt heterogener Lerngruppen berücksichtigen (ebd.). In den Modulhandbüchern wird darauf hingewiesen, dass didaktische Konzepte im Studium reflektiert und in der eigenen Lernbiographie erfahren werden sollen (ebd.). Damit kommt Bezügen zur Praxis sowie selbstverantwortetem, forschendem Lernen basierend auf theoretischen Grundlagen eine hohe Bedeutung im Studium der Sonderpädagogik zu (ebd.).

Im Hinblick auf die Orientierung an Inklusion wird darauf verwiesen, dass sich insbesondere inklusive Schulen „durch situative Offenheit, strukturelle Neubestimmungen und Zielkonflikte" (Universität zu Köln, 2019c, S. 7) auszeichnen. Zur Vorbereitung darauf soll im Studium „der wertegeleitete professionelle Umgang mit Widersprüchen und Mehrdeutigkeiten bzw. Ambiguitätstoleranz" (ebd.) gelernt werden. Absolvent*innen des Studiengangs gelten als qualifiziert dazu, gemeinsam mit anderen angehenden Lehrer*innen zur Umsetzung und Gestaltung inklusiver Schulentwicklung auf der Grundlage von Forschungserkenntnissen beitragen zu können (ebd.).

Das Studium des Förderschwerpunkts geistige Entwicklung ist im Bachelorstudium in drei und im Masterstudiengang in zwei Schwerpunktmodule unterteilt. Im Bachelorstudium werden Grundlagen der Pädagogik und Rehabilitation von Menschen mit sogenannter geistiger Behinderung vermittelt (Universität zu Köln, 2019b, S. 23ff.). Ausgewählte Ziele sind beispielsweise, dass die Studierenden die Bedarfe von Menschen mit geistiger Behinderung in verschiedenen Lebensphasen beschreiben können, Möglichkeiten der Partizipation, Aktivität und Teilhabe kennen und für Exklusions- und Inklusionstendenzen sensibilisiert werden (ebd., S. 23). Im Masterstudium werden die Kenntnisse zu Pädagogik und Didaktik im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung weiter vertieft, erprobt und reflektiert (Universität zu Köln, 2019c, S. 26ff.).

4 Zwischenfazit

Der Gegenstand der vorliegenden Arbeit sind die Chancen und Herausforderungen inklusiven Lernens und partizipativen Forschens an Hochschulen. Dabei ist der Blick insbesondere auf Menschen mit Lernschwierigkeiten und Studierende des Lehramts für sonderpädagogische Förderung gerichtet. Es wurde gezeigt, dass inklusionssensible Hochschulentwicklung mehrere Ebenen betrifft: das Studium, die Lehre und die Forschung (Hauser, Schuppener et al., 2016, S. 279f.). Trotz des rechtlichen Anspruchs auf Bildung für Menschen mit Behinderungserfahrungen ist die Öffnung von Hochschulen bisher nicht institutionell verankert, sondern auf die Initiativen einzelner Individuen und Gruppen beschränkt (ebd., S. 288). Dabei stellt Inklusion auf allen gesellschaftlichen Ebenen und somit auch auf allen Ebenen des Bildungssystems ein Menschenrecht dar (Deutsches Institut für Menschenrechte, 2020a, o.S.). Es liegt in der Verantwortung von Hochschulen, gemäß UN-BRK Artikel 24 das Recht auf inklusive Bildung für Menschen mit Beeinträchtigungen zu gewährleisten.

Darüber hinaus kommt Hochschulen eine wichtige Verantwortung im Bereich der Qualifikation von angehenden Sonderpädagog*innen und anderen Lehrkräften zu, die auf die Arbeit in inklusiven Lernsettings vorbereitet werden müssen (Platte & Schultz, 2011, S. 245). Mit der schrittweisen Realisierung des Inklusionsgedankens erfolgte eine Erweiterung der Anforderungen an (sonderpädagogische) Lehrkräfte (Grummt, 2019, S. 1). Es erscheint sinnvoll und notwendig, dass angehende Lehrer*innen nicht nur Theorien zu Inklusion vermittelt bekommen, sondern dass Inklusion an Hochschulen gelebt und umgesetzt wird (Langner, 2019, S. 7; Plate, 2016, S. 194).

Studierende der Sonderpädagogik im Speziellen sprechen in ihrem Studium viel *über* den Personenkreis der Menschen mit Lernschwierigkeiten. Nur selten erfahren sie jedoch die Perspektive der Menschen mit Lernschwierigkeiten aus erster Hand, begegnen sich im Studium auf Augenhöhe oder forschen gemeinsam zu Themen, die Menschen mit Lernschwierigkeiten dabei direkt betreffen. Innovative Projekte und Initiativen einzelner Hochschulen deuten auf die Chancen solcher Angebote des inklusiven Lernens und partizipativen Forschens hin (Hauser, Schuppener et al., 2016; Mau et al., 2017; Terfloth & Klauß, 2016). Genauso konnten bereits einige Herausforderungen ermittelt werden (ebd.). Insgesamt lässt sich jedoch feststellen, dass dabei vor allem die Chancen und Herausforderungen für die Menschen mit Lernschwierigkeiten in den Mittelpunkt gestellt wurden. Ebenso – so die Annahme dieser Arbeit – bestehen jedoch Chancen und Herausforderungen im inklusiven Lernen für die Studierenden. Hier knüpft das Forschungsinteresse der vorliegenden Arbeit an, welches im folgenden Kapitel näher ausgeführt wird.

(B) Empirie

5 Forschungsanliegen

Im empirischen Teil dieser Arbeit wird untersucht, welche Chancen und Herausforderungen Studierende der Sonderpädagogik in der Teilnahme an den inklusiven Modellprojekten SUSHI und InFoH der Universität zu Köln wahrgenommen haben. Wie in Kapitel 2.2 herausgestellt wurde, existieren in Deutschland erst seit wenigen Jahren inklusive Lernangebote und partizipative Forschungsprojekte, an denen sowohl Studierende als auch Menschen mit Lernschwierigkeiten (in verschiedenen Rollen) partizipieren können (Hauser, Schuppener et al., 2016, S. 280f.; Hauser, 2020, S. 45). Somit liegen im deutschsprachigen Raum auch erst wenige Forschungsarbeiten zu den Chancen und Herausforderungen einer inklusionssensiblen Hochschulentwicklung vor. Meist wird der bisherige Prozess in Richtung einer inklusionssensiblen Hochschulentwicklung analysiert oder die Frage adressiert, welche Chancen sich für Menschen mit Lernschwierigkeiten durch inklusives Lernen und partizipatives Forschen ergeben (Goeke & Kubanski, 2012; Goeke, 2016; Hauser & Schuppener, 2015; Hauser, Schuppener et al., 2016). Oftmals wird mit Verweis auf die notwendige Umsetzung der Rechte von Menschen mit Behinderungen normativ argumentiert, dass inklusionssensible Hochschulentwicklung zu lebenslanger Bildung, Teilhabe und Arbeitsstellen auf dem ersten Arbeitsmarkt beitragen müsse. Im Vordergrund steht somit meist die Perspektive der Menschen mit Lernschwierigkeiten oder anderen Beeinträchtigungen der Körperstrukturen und -funktionen.

Vergleichsweise seltener wird jedoch die Perspektive der Studierenden ohne Beeinträchtigungen von Körperstrukturen und -funktionen untersucht, obgleich ein Kerngedanke der Inklusion ist, dass Heterogenität eine Ressource darstellt, von der alle Beteiligten profitieren (Erk & Knauf, 2012, o.S.). Hier sind erneut insbesondere die Studien von Mau et al. (2017) sowie von Terfloth und Klauß (2016) zu nennen. Mau et al. (2017) untersuchten die Auswirkungen inklusionsspezifischer Seminare, bei denen Menschen mit Lernschwierigkeiten als Lehrende agierten, auf die Einstellungen von Lehramtsstudierenden zu Inklusion sowie auf ihre Selbstwirksamkeitserwartungen. Dieser Forschungsgegenstand stellte laut Angabe der Wissenschaftlerinnen bis dahin ein Forschungsdesiderat dar (ebd., S. 176). Terfloth und Klauß (2016) evaluierten inklusive Seminare für Studierende der Sonderpädagogik und Menschen mit Lernschwierigkeiten. Zwar untersuchten sie schwerpunktmäßig Barrieren der Teilhabe von Menschen mit Lernschwierigkeiten, sie nannten darüber

hinaus aber auch einige Chancen und Herausforderungen für die Studierenden der Sonderpädagogik (zusammengefasst in den Kapiteln 2.5 und 2.6).

Die Perspektive von Lehramtsstudierenden, die selbst an Angeboten des inklusiven Lernens und des partizipativen Forschens teilgenommen haben, ist damit noch weitgehend unerforscht. Hieraus ergibt sich das Forschungsanliegen der vorliegenden Arbeit. Als übergreifende erkenntnisleitende Fragestellung wurde für die vorliegende Arbeit formuliert:

- Welche Erfahrungen haben Studierende der Sonderpädagogik mit Angeboten des inklusiven Lernens und partizipativen Forschens der Universität zu Köln gemacht?

Die folgenden Fragen spezifizieren die Forschungsfrage weiter:

- Welche Erwartungen hatten die Studierenden an SUSHI-InFoH?
- Wie haben die Studierenden die Zusammenarbeit und die Begegnung wahrgenommen?
- Was waren wichtige Erfahrungen, Erkenntnisse und Lernzuwächse für sie, auch in Hinblick auf die spätere Berufsausübung?
- Wie lässt sich ihre Haltung zu Inklusion beschreiben und inwiefern haben sie eine Veränderung bezüglich der eigenen Einstellung zu Inklusion wahrgenommen?
- Welche Herausforderungen sehen sie beim inklusiven Lernen und partizipativen Forschen?

Forschungsziel der Arbeit ist zu ermitteln, ob gemeinsames Lernen und Forschen mit Menschen mit Lernschwierigkeiten für Studierende der Sonderpädagogik einen Gewinn dargestellt hat und was diesen gegebenenfalls ausmacht sowie zu untersuchen, mit welchen Herausforderungen dies gegebenenfalls für die Studierenden verbunden war. Dadurch soll ebenfalls ermittelt werden, was bei Arrangements des gemeinsamen Lernens und Forschens mit Menschen mit Lernschwierigkeiten bedacht werden muss.

Im theoretischen Vorverständnis wurden bereits einige Chancen und Herausforderungen inklusionssensibler Hochschulentwicklung herausgearbeitet, die in der Literatur genannt werden (Kapitel 2.5 und 2.6). Zudem wurde der Blick auf Anforderungen an (sonderpädagogische) Lehrkräfte gerichtet, wobei neben ‚klassischen' Anforderungen auch ‚inklusionsorientierte' Kompetenzen konkretisiert wurden (Kapitel 3.1). Es wurde untersucht, welche Konsequenzen sich daraus für die Lehrer*innenbildung an Hochschulen ergeben (Kapitel 3.2). Dabei wurde deutlich, dass angehende Lehrkräfte auf inklusive Settings in den Schulen vorbereitet werden sollen (Schüle & Klomfaß, 2016; Tippelt & Schmidt-Hertha, 2013). Bedeutsam erscheint insbesondere eine wertschätzende und anerkennende Haltung gegenüber Diversität. Mit Verweis auf mehrere Studien argumentieren Mau et al. (2017), dass der Kontakt zu Menschen mit Lernschwierigkeiten einen positiven Effekt auf die

Entwicklung einer solchen Haltung haben kann. Auf diesem Vorverständnis basiert die Annahme der vorliegenden Arbeit, dass inklusives Lernen sowie partizipatives Forschen mit Menschen mit Lernschwierigkeiten gewinnbringend für Lehramtsstudierende ist, da sie inklusionsorientierte Handlungskompetenzen und eine Haltung der Wertschätzung von Heterogenität (weiter)entwickeln können.

Der Austausch und die gemeinsame Arbeit beim inklusiven Lernen und Forschen erscheint für Studierende der Sonderpädagogik zudem wertvoll, da sie hierdurch die Lebenswelten sowie spezifische Bedarfe und Sichtweisen von Menschen mit Lernschwierigkeiten aus erster Hand erfahren (Institut für Inklusive Bildung gemeinnützige GmbH, 2019, S. 3). Schließlich können sie so Erkenntnisse zur methodisch-didaktischen Gestaltung inklusiver Lernarrangements erwerben (Terfloth & Klauß, 2016, S. 303).

6 Forschungsdesign

Der Forschungsgegenstand der vorliegenden Arbeit ist in der qualitativen Sozialforschung zu verorten. Auf Merkmale dieser wird in Kapitel 6.1 eingegangen. Anschließend werden in Kapitel 6.2 leitende Prinzipien der qualitativen Sozialforschung erläutert, die für die vorliegende Arbeit besonders relevant erscheinen. Um mögliche Chancen und Herausforderungen von inklusivem Lernen und partizipativem Forschen für Studierende empirisch zu ermitteln, wurden Studierende befragt, die bereits an solchen Aktivitäten teilgenommen hatten und ihre Erfahrungen teilen konnten. Das gewählte Sampling wird in Kapitel 6.3 expliziert. Zur Ermittlung der subjektiven Sichtweisen der Studierenden sind „Forschungsstrategien gefragt, die zunächst genaue und dichte Beschreibungen liefern. Und die dabei die Sichtweisen der beteiligten Subjekte, die subjektiven und sozialen Konstruktionen ihrer Welt berücksichtigen“ (Flick et al., 2019, S. 17). Hierzu wurde die Methode des Leitfadeninterviews mit Expert*innen gewählt (Kapitel 6.4). Die Datenauswertung erfolgte anhand der qualitativen Inhaltsanalyse (Kapitel 6.5).

6.1 Verortung in der qualitativen Sozialforschung

Im Gegensatz zur quantitativen Forschung zeichnet sich die qualitative Forschung dadurch aus, dass eine Rekonstruktion von Sinn oder subjektiven Sichtweisen angestrebt wird, welche „in standardisierter Forschung bereits als abgeschlossen und pragmatisch als gegebene Verständigungsgrundlage vorausgesetzt wird“ (Helfferich, 2011, S. 22). Ziel der qualitativen Forschung ist es, „zu einem besseren Verständnis sozialer Wirklichkeit(en) [beizutragen] und auf Abläufe, Deutungsmuster und Strukturmerkmale aufmerksam [zu] machen“ (Flick, Kardorff & Steinke, 2019, S. 14). Angestrebt wird, ein möglichst konkretes und anschauliches Bild der Perspektive der interessierenden Personengruppe zu gewinnen (ebd., S. 17). Hierbei wird sich stark am Alltagsgeschehen und -wissen der interessierenden Personen orientiert und die Verschiedenheit der Perspektiven beachtet (ebd., S. 23). Die genannten Kennzeichen qualitativer Forschung entsprechen dem Forschungsziel für den empirischen Teil dieser Arbeit, welches darin besteht, anhand der Erfahrungen von Studierenden, die an der inklusiven Summer School und dem partizipativen Forschungsprojekt der Universität zu Köln teilgenommen haben, herauszuarbeiten, welche Chancen und Herausforderungen in inklusiven Lern- und Forschungsangeboten für Studierende der Sonderpädagogik bestehen können.

Die Methodik qualitativer Sozialforschung zeichnet sich durch eine hohe Heterogenität aus (Kruse, 2015, S. 21; Lamnek & Krell, 2016, S. 44). Bei qualitativen

Interviewverfahren, womit in der vorliegenden Arbeit gearbeitet wird, „wird mit sprachlichen Äußerungen als ‚symbolisch vorstrukturierten Gegenständen' bzw. mit schriftlichen Texten als deren ‚geronnenen Formen'" (Helfferich, 2011, S. 21) gearbeitet. Der Gegenstand der qualitativen Sozialforschung kann nicht über Messverfahren erfasst werden. Annahme qualitativer Interviews ist, dass anhand der Einzeläußerungen ein zugrundeliegendes Muster oder Konzept erkannt werden kann, da zum einen Einzeläußerungen solche Muster ausdrücken und zum anderen das Muster durch die Vielfalt der Äußerungen erfasst werden kann, da das Muster „keine dauerhaft fixierte Struktur" (ebd., S. 22) darstellt.

6.2 Anwendung leitender Prinzipien der qualitativen Sozialforschung

Den Methoden qualitativer Sozialforschung gemeinsam sind leitende Prinzipien, von denen die Prinzipien ‚Kommunikation', ‚Offenheit' und ‚Reflexivität' für die vorliegende Arbeit von besonderer Relevanz waren. Das Grundprinzip der Kommunikation hebt hervor, dass eine Interviewsituation eine Kommunikationssituation repräsentiert und „dass erst in einer solchen Kommunikationsbeziehung Forschende den Zugang zu dem Sinnsystem der Erzählperson finden können" (ebd., S. 79). In die Kommunikationssituation bringen sowohl die interviewende als auch die erzählende Person ihre Relevanzsysteme und Konstruktionen der Wirklichkeit ein (ebd., S. 80).

Bezogen auf die Gestaltung der Kommunikation fokussiert das Prinzip der Offenheit, dass Äußerungen nicht eingeschränkt werden sollen. Helfferich (2011) konkretisiert dies folgendermaßen:

> Die Befragten sollen ihren „Sinn" – der ein anderer sein kann als der der Forschenden – entfalten können. Dazu brauchen sie einen offenen Äußerungsraum, der gefüllt werden kann mit dem, was für sie selbst wichtig ist, und in der Art und Weise, wie sie selbst sich ausdrücken möchten ebd., S. 24.

Für die interviewenden Personen bedeutet dies, ihr eigenes theoretisches und persönliches Vorwissen, Fragen und Äußerungen während des Interviews zurückzuhalten und nicht selektiv wahrzunehmen (ebd., S. 114ff.). Dies zielt darauf ab, dass Sinn rekonstruiert werden kann und nicht „in den Forschungsgegenstand hineingelegt" (Kruse, 2015, S. 41) wird. Neben der Ebene der Datenerhebung ist auch die Datenauswertung betroffen. Auch gegenüber dem Forschungsgegenstand muss Offenheit gegeben sein, da bei der qualitativen Forschung anders als bei der quantitativen Forschung Hypothesen nicht überprüft, sondern generiert werden und von einer Hypothesenbildung ex ante abgesehen wird. (Lamnek & Krell, 2016, S. 34). Dies hat den Vorteil, dass die forschende Person im Untersuchungsprozess

aufgeschlossen gegenüber neuen Entwicklungen und Informationen bleibt und „qualitative Forschung für das Neue im Untersuchten, das Unbekannte im scheinbar Bekannten offen sein kann“ (Flick et al., 2019, S. 17).

Helfferich (2011, S. 116) reflektiert kritisch, dass Offenheit in einem qualitativen Forschungsprozess zwar notwendig ist, gleichzeitig aber auch begrenzt. Es muss je nach Forschungsgegenstand entschieden werden, welches Maß an Offenheit sinnvoll erscheint. So besteht in Interviewsituationen für Interviewende die Möglichkeit, Begriffe einzubringen und anhand von (Nach-)Fragen das Gespräch zu strukturieren. Helfferich (ebd., S. 117) betont, dass Offenheit nicht ein komplettes Ignorieren des eigenen Vorwissens meint. Vielmehr sei dieses bewusst wahrzunehmen und genau wie die eigene selektive Aufmerksamkeit sowie Interventionen im Interview kritisch zu reflektieren und zu kontrollieren.

Hieran knüpft das Prinzip der Reflexivität an, was bezogen auf qualitative Interviews die Reflexion des eigenen Denkens und Handelns im Verstehensprozess während der Interviewdurchführung sowie den rekonstruierenden Verstehensprozess bei der Interpretation des Datenmaterials umfasst (ebd., S. 24). Auch der Einfluss sozialer und kommunikativer Effekte während der Erhebungssituation soll somit explizit berücksichtigt werden (ebd., S. 80). Lamnek und Krell (2016, S. 37) ergänzen, dass neben der reflektierten Einstellung der forschenden Person auch die Anpassungsfähigkeit des Untersuchungsinstruments zur Reflexivität der Methode zählen.

6.3 Sampling

Um sich der Forschungsfrage annähern zu können, wurde es für sinnvoll erachtet, Studierende zu befragen, die bereits Erfahrungen mit inklusiven Lernangeboten und partizipativer Forschung gemeinsam mit Menschen mit Lernschwierigkeiten gesammelt haben und diese reflektieren können. Bei dem Sampling wurden daher Studierende des Lehramts für sonderpädagogische Förderung ausgewählt, die an der Summer School Inklusiv der Universität zu Köln teilgenommen hatten und größtenteils anschließend auch bei dem partizipativen Forschungsprojekt beteiligt waren. Es ergab sich ein Sampling von fünf Masterstudentinnen. Zum Zeitpunkt der Erhebung befanden sie sich alle in ihrem letzten Studienjahr und konnten somit auf das gesamte Sonderpädagogik-Studium zurückblicke. Alle fünf Studentinnen nahmen an der SUSHI-Woche teil und vier von ihnen im Anschluss auch an InFoH.

Da die Verfasserin selbst Teilnehmerin von SUSHI und InFoH war, kannte sie die Studentinnen und hatte ihre Kontaktdaten. Die Interviewteilnehmerinnen wurden in einem ersten Schritt zunächst über das Forschungsvorhaben informiert und gefragt, ob sie sich vorstellen könnten, als Interviewpartnerinnen zur Verfügung zu

stehen. Einen Monat später wurden sie erneut gefragt und ihnen im Anschluss per Mail ein Informationsschreiben über den Umgang mit dem Interviewmaterial sowie eine Einwilligungserklärung zugeschickt (siehe Anhang 1 und 2). Diese entsprechen den formalen und inhaltlichen Anforderungen, wie sie bei Helfferich (2011, S. 191) formuliert werden.

In der qualitativen Sozialforschung sind ethische Prinzipien und Regeln durch den Ethik-Kodex der Deutschen Gesellschaft für Soziologie festgelegt und rechtlich durch die Datenschutzgesetze auf Bundes- und Landesebene geschützt (ebd., S. 190; Hopf, 2019, S. 590f.). Relevant sind insbesondere die Prinzipien der informierten Einwilligung und der Nicht-Schädigung (ebd., S. 591ff.). Das Prinzip der informierten Einwilligung meint, dass die Interviewpartnerinnen darüber informiert sein müssen, wie mit ihren Äußerungen umgegangen wird, auf der Grundlage dessen mit dem Interview einverstanden sind und freiwillig teilnehmen (Helfferich, 2011, S. 190). Kruse (2015)äußert zum Umgang mit den persönlichen Daten:

> [E]s muss versichert werden, dass mit den Daten, die mitunter sehr persönliche bzw. vertrauliche Informationen darstellen, eben streng vertraulich umgegangen wird, und dass bei der Verschriftung alles, was direkte persönliche Rückschlüsse erlaubt, anonymisiert oder gelöscht wird (S. 258).

Außerdem dürfen die Interviewpartnerinnen durch das Forschungsvorhaben keine Nachteile erfahren, was unter dem Prinzip der Nicht-Schädigung festgehalten ist (Helfferich, 2011, S. 190). Diesen beiden Prinzipien wurde bei der empirischen Forschung entsprochen.

6.4 Methode der Datenerhebung

Zur Datenerhebung wurden für die vorliegende Arbeit Leitfadeninterviews mit Expert*innen gewählt. Im Folgenden wird zunächst die Interviewform des Leitfadeninterviews sowie die Zielgruppe der Expert*innen näher definiert bevor anschließend die Erstellung des Leitfadens erläutert wird.

6.4.1 Das Leitfadeninterview mit Expert*innen

Das Leitfadeninterview wird von Helfferich (2011, S. 13, 36) beschrieben als eine dialogische Interviewform mit der Besonderheit eines Leitfadens, der Fragen oder Stichworte für Fragen enthält, welche während des Interviews flexibel gestellt werden können. Ein Leitfadeninterview mit Expert*innen stellt laut Kruse (2015) „eine anwendungsbezogene Variante von Leitfadeninterviews“ (S. 166) dar, wobei die Zielgruppe der Expert*innen hierbei kennzeichnend ist. Somit distanziert sich Kruse von der Sichtweise von Expert*inneninterviews als einer eigenständigen

Interviewform, wie sie von anderen Autor*innen vertreten wird (Meuser & Nagel, 2018, S. 76f.). Für die vorliegende Arbeit wird sich an dem Verständnis von Expert*inneninterview als einem Leitfadeninterview mit der Zielgruppe der Expert*innen orientiert. Was kennzeichnet nun Expert*innen, wodurch erfahren sie einen ‚Expert*innenstatus'?

In der Literatur wird in diesem Zusammenhang zwischen drei Expert*innenbegriffen unterschieden: (1) dem voluntaristischen Expert*innenbegriff, wonach jede*r Experte oder Expertin für das eigene Leben ist, (2) dem konstruktivistischen Expert*innenbegriff, wobei der Status Expert*in von der forschenden Person vergeben wird und (3) dem wissenssoziologischen Expert*innenbegriff, beruhend „auf der Unterscheidung von Experte und Laie sowie derjenigen von Allgemeinwissen und spezialisiertem Sonderwissen" (ebd., S. 76). Der voluntaristische sowie der konstruktivistische Expert*innenbegriff bergen die Nachteile, dass der Expert*innenbegriff im ersten Fall inflationär verwendet werden kann und Expert*innen im zweiten Fall als individuelles Konstrukt der Forscher*innen aufgefasst werden können (Bogner, Littig & Menz, 2014, S. 10ff.; Meuser & Nagel, 2018, S. 76). Hilfreich erscheint hingegen der wissenssoziologische Expert*innenbegriff. Hier ist Expertise durch die Tätigkeit der Person sozial institutionalisiert, worunter keinesfalls nur berufliche Tätigkeiten verstanden werden (ebd., S. 76f.). Bogner, Littig und Menz (2014) definieren Expert*innen wie folgt:

> Experten lassen sich als Personen verstehen, die sich – ausgehend von einem spezifischen Praxis- oder Erfahrungswissen, das sich auf einen klar begrenzbaren Problemkreis bezieht – die Möglichkeit geschaffen haben, mit ihren Deutungen das konkrete Handlungsfeld sinnhaft und handlungsleitend für Andere zu strukturieren (S. 13).

Bei Leitfadeninterviews mit Expert*innen steht ein informationsorientiertes Sinnverstehen und Forschungsinteresse im Vordergrund, bei dem die Expert*innen als Repräsentant*innen für die Perspektiven, Handlungsweisen und Wissensgefüge einer speziellen Gruppe oder eines fachlichen Feldes gelten (Kruse, 2015, S. 166).

Für das vorliegende Forschungsvorhaben wurde sich dazu entschieden (wie in Kapitel 6.3 bereits erläutert wurde), Masterstudierende des Lehramts für sonderpädagogische Förderung zu interviewen, die bereits an den inklusiven Modellprojekten der Universität zu Köln teilgenommen hatten. Diese verfügten somit über Praxis- und Erfahrungswissen mit inklusivem Lernen und partizipativem Forschen, welches sie persönlich gesammelt hatten und konnten ihre Erfahrungen auf ihr beinahe komplett abgeschlossenes Sonderpädagogikstudium beziehen. Hierdurch können sie als Expertinnen auf diesem Gebiet verstanden werden.

Bei vielen Expert*inneninterviews und so auch bei der vorliegenden Arbeit besteht das Forschungsanliegen nicht vorrangig darin, Fakten zu erheben, sondern subjektive Deutungen und Interpretationen zu erfassen. Dieses Verfahren ist auch als ‚theoriegenerierendes Expert*inneninterview' bekannt (Bogner et al., 2014, S.

2; Kruse, 2015, S. 168). Bogner et al. (2014, S. 17ff.) unterscheiden drei Dimensionen des Expert*innenwissens. Die erste Wissensform bezeichnet *technisches Wissen*, wozu gewissermaßen personenunabhängige Daten, Fakten und Tatsachen zählen. Bezogen auf den Forschungsgegenstand dieser Arbeit können hierzu beispielhaft Methoden einer inklusiven Didaktik und bildungstheoretische Modelle genannt werden. Diese lernen die Studierenden in ihrem Studium, das Wissen ist jedoch auch über Literatur zugänglich und somit nicht personengebunden.

Die zweite Dimension ist das *Prozesswissen*, eine Form des Erfahrungswissens, welches Einblicke gewährt in personen- und ortsgebundene Handlungsabläufe, Interaktionen, organisationale Gegebenheiten und Ereignisse, in welche die Interviewten eingebunden sind oder waren. Hierunter fallen bei dem vorliegenden Forschungsgegenstand beispielsweise das Wissen der Studierenden zu dem Ablauf der inklusiven Summer School oder dem partizipativen Forschungsprozess.

Die dritte Dimension, das *Deutungswissen*, umfasst „die subjektiven Relevanzen, Sichtweisen, Interpretationen, Deutungen, Sinnentwürfe und Erklärungsmuster der Expertinnen“ (ebd., S. 18f.). Hier geht es um die subjektive Perspektive der Interviewpartner*innen. Bezogen auf den Forschungsgegenstand kann dies beispielsweise ihre Einschätzung der eigenen Lernzuwächse durch die inklusiven Lernangebote sein. Alle drei Wissensformen sind für die vorliegende Arbeit relevant, der Schwerpunkt liegt allerdings auf dem Prozess- sowie insbesondere dem Deutungswissen der befragten Studierenden. Um Prozess- und Deutungswissen erheben zu können, empfehlen Bogner und Menz (2009, S. 77ff.) der Forscherin in der Interaktion die Rolle einer Co-Expertin einzunehmen. Helfferich (2011, S. 43) weist darauf hin, dass die Beziehung von Interviewer*in und befragten Personen eine asymmetrische und distanzierte ist, da die Interviewenden keinerlei Bewertung des Erzählten vornehmen sondern die Erzählung, wie sie ist, akzeptieren.

6.4.2 Der Leitfaden

In der Literatur wird vielfach für ein leitfadengestütztes offenes Interview als Erhebungsinstrument bei der Befragung von Expert*innen plädiert (Bogner et al., 2014, S. 27; Kruse, 2015, S. 179; Meuser & Nagel, 2018, S. 77). Helfferich (2011) äußert die folgenden Gedanken hinsichtlich der Eignung von Leitfadeninterviews:

> Leitfaden-Interviews [...] eignen sich, wenn einerseits subjektive Theorien und Formen des Alltagswissens zu rekonstruieren sind und so maximale Offenheit gewährleistet sein soll, und wenn andererseits von den Interviewenden Themen eingeführt werden sollen und so in den offenen Erzählraum strukturierend eingegriffen werden soll (S. 179).

Ein Leitfaden ermöglicht es, interessierende Themen in allen Interviews anzusprechen und erleichtert zudem die Auswertung der Interviews, da durch den Leitfaden

zu einem gewissen Grad die inhaltliche Struktur der Äußerungen standardisiert wird ((Helfferich, 2011, S. 180)). Meuser und Nagel (2018, S. 77) erachten eine gewisse Strukturierung des Gesprächs als sinnvoll, da das Erkenntnisinteresse bei Expert*inneninterviews thematisch eingegrenzt ist. Als Maxime bei Leitfadeninterviews kann gelten: „So offen und flexibel […] wie möglich, so strukturiert wie aufgrund des Forschungsinteresses notwendig“ (Helfferich, 2011, S. 181). Wenn es möglich ist, eine Frage spontan zu formulieren, hilft dies, auf den Erzählduktus der interviewten Person einzugehen (ebd.). Aus diesem Grund sowie um das Prinzip der Kommunikation umzusetzen, wurde bei den Leitfadeninterviews mit Stichworten für Fragen geantwortet. Die Expertinnen sollten entsprechend dem hypothesengenerierenden Ansatz qualitativer Sozialforschung die Gelegenheit erhalten, ihre eigenen Gedanken einzubringen und diese anhand von Beispielen zu erläutern, insbesondere auch, wenn für die Forscherin unerwartete Themen aufkamen (Meuser & Nagel, 2018, S. 77). Aus diesem Grund wurde auch die Reihenfolge der Fragen flexibel gehandhabt (Helfferich, 2011, S. 181). Außerdem wurden auch Nachfragen gestellt, wodurch Aspekte näher erklärt oder ausgeführt wurden, was der Empfehlung der Literatur entspricht, ‚erzählgenerierende‘ mit ‚verständnisgenerierenden‘ Strategien zu verbinden (ebd., S. 41).

Bei der Leitfadenerstellung wurde sich an dem ‚SPSS-Prinzip‘ (Sammeln, Prüfen, Sortieren, Subsumieren) der Leitfadenerstellung nach Helfferich (2011, S. 182ff.) orientiert. In einem ersten Schritt, dem ‚Sammeln‘, wurden alle Fragen gesammelt, die die Forscherin in Bezug auf den Forschungsgenstand interessiert haben. Daraus ergab sich eine Frageliste, welche das „Vorwissen über Zusammenhänge ab[bildet], das aus der Literatur oder aus eigenen Felderfahrungen stammt“ ebd., S. 184. Diese Frageliste wurde im zweiten Schritt geprüft, reduziert und strukturiert. In diesem Schritt war es insbesondere wichtig, die Fragen hinsichtlich des Prinzips der Offenheit zu prüfen und zu überlegen, ob die Interviewpartnerinnen bei den Fragen auch entgegen des Vorwissens und der Vorabannahmen der Forscherin antworten könnten (ebd., S. 182ff.). Im dritten Schritt, dem Sortieren, wurden die verbleibenden Fragen und Stichworte inhaltlich sortiert und gebündelt.

Es entstanden drei thematische Bündel zu (1) der Motivation und den Erwartungen in Bezug auf die Teilnahme an SUSHI und InFoH, (2) den Erfahrungen mit dem gemeinsamen Arbeiten und der Begegnung und (3) subjektiven Lernzuwächsen und Erfahrungen, die die jeweilige Interviewpartnerin ihrer Meinung nach gemacht hatte. Einige Fragen blieben als Ergänzungsfragen stehen (ebd., S. 185). Im letzten Schritt, dem Subsumieren, wurde für jedes der drei thematischen Bündel eine Erzählaufforderung gesucht, unter welche die Einzelfragen untergeordnet werden konnten. Dies sollte „ein guter, d.h. möglichst erzählgenerierend wirkender und möglichst wenig Präsuppositionen enthaltender Impuls“ (ebd.) sein, durch den die Interviewpartnerinnen möglichst viele der interessierenden Aspekte von sich aus ansprechen. Der Leitfaden ist dem Anhang 3 beigefügt. Entsprechend der

Empfehlungen von Helfferich (2011) wurde der Leitfaden der vorliegenden Arbeit formal übersichtlich in tabellarischer Form gestaltet. Bei jedem thematischen Bündel folgt auf die Spalte der Erzählaufforderung eine Spalte mit Stichworten zu Aspekten, die jeweils subsumiert wurden. In der letzten Spalte sind konkrete Fragen festgehalten. Es wurde eine Abschlussfrage mit aufgenommen, die der Erzählperson am Ende des Interviews ermöglicht, zu kommentieren, was sie für besonders relevant hält oder ergänzen möchte: „Haben wir etwas vergessen, was du noch gerne ansprechen würdest?“.

Im folgenden Kapitel wird die Methode der Datenauswertung erläutert. Der Datenauswertung und -interpretation kommt eine wichtige Rolle zur Beantwortung der Forschungsfrage zu. Wie Helfferich (2011) formuliert, gilt:

> Man kann von den Erzählpersonen keine direkte Antwort auf die Forschungsfrage verlangen. Sie sind nicht in einen wissenschaftlichen Diskurs verortet, sondern in ihrem Alltag. Und die Antwort auf die Forschungsfrage zu finden, ist Aufgabe der Forschenden, die das in den qualitativen Interviews erzeugte Textmaterials der Mühe einer sorgfältigen Interpretation unterziehen müssen (S. 184).

6.5 Methode der Datenauswertung

Bevor die Auswertung der erhobenen Daten erfolgen kann, müssen diese aufbereitet werden. Der Prozess der Datenaufbereitung wird von Döring und Bortz (2016) beschrieben als „all jene begründeten und dokumentierten Bearbeitungen bzw. Veränderungen des Rohdatenmaterials, welche die Aussagekraft und (Wieder-)Verwendbarkeit der Daten steigern und die inhaltliche Datenanalyse vorbereiten“ (S. 580). Für die vorliegende Studie bestand die Datenaufbereitung in der Transkription der Audiodateien, die bei den Interviews entstanden sind. Da bei der vorliegenden Forschungsfrage der Fokus auf dem Expert*innenwissen und somit dem semantischen Inhalt der Interviews liegt, wurde sich entsprechend der Empfehlungen in der Literatur für ein einfaches Transkriptionssystem mit geglättetem Text entschieden (Dresing & Pehl, 2018, S. 17ff.; Kuckartz, Dresing, Rädiker & Stefer, 2008, S. 27). Dieses „lässt einen schnelleren Zugang zum Gesprächsinhalt zu“ (Dresing & Pehl, 2018, S. 18), denn eine gute Lesbarkeit steht im Vordergrund. Bei dem vorliegenden Forschungsprojekt wurden die Transkriptionsregeln des inhaltlich-semantischen Transkripts nach Dresing und Pehl (2018) angewandt (Anhang 4). Diese basieren auf den Regelwerken nach Kallmeyer und Schütze (1976) sowie Hoffmann-Riem (1984). Sie wurden von Kuckartz, Dresing, Rädiker und Stefer (2008) ergänzt und letztlich von Dresing und Pehl überarbeitet (Dresing & Pehl, 2018). Die Transkripte der Interviews sind unter Anhang 5 zu finden.

Für die Datenauswertung wurde die Methode der qualitativen Inhaltsanalyse gewählt. Bei dieser handelt es sich nicht um eine einzelne Technik oder Methode, vielmehr besteht in der Praxis der Sozialforschung eine Vielzahl verschiedener Methoden und Techniken (Kuckartz, 2018, S. 48; Lamnek, 2005, S. 513ff.). So benennt allein Mayring (2015, S. 68ff.) acht verschiedene Techniken der qualitativen Inhaltsanalyse. Für das Forschungsanliegen der vorliegenden Arbeit wurde die Technik der *inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse* gewählt. Das Ziel inhaltlich strukturierender Inhaltsanalysen besteht Mayring (2015) zufolge darin, „bestimmte Themen, Inhalte, Aspekte aus dem Material herauszufiltern und zusammenzufassen“ (S. 103). Dies erscheint für den vorliegenden Forschungsgegenstand, mehr über die Erfahrungen von Studierenden der Sonderpädagogik mit Angeboten des inklusiven Lernens und partizipativen Forschens an der Universität zu Köln herauszufinden, passend. Laut Kuckartz (2018) hat sich die inhaltlich strukturierende Analyse „in zahlreichen Forschungsprojekten bewährt“ (S. 97). In der Methodenliteratur werden verschiedene Varianten dieser Analyseform beschrieben. Bei der vorliegenden Arbeit wurde sich an Kuckartz (2018) orientiert. Ein Vorteil der Vorgehensweise nach Kuckartz besteht darin, dass auf die Schritte der Paraphrasierung, Generalisierung und Reduktion, wie sie etwa von Mayring (2015, S. 103f.) vorgeschlagen werden, verzichtet und somit länger mit dem tatsächlichen Material gearbeitet wird. Bei Kuckartz (2018, S. 100ff.) gliedert sich der Ablauf einer inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse meist in sieben Schritte (Abbildung 6 auf der folgenden Seite), wobei die Forschungsfrage stets als Ausgangspunkt dient.

In der ersten Phase nach Kuckartz (2018) wird initiierende Textarbeit geleistet, der komplette Text wird demzufolge sorgfältig gelesen, wichtig erscheinende Textpassagen markiert, Notizen zum Text zusammengefasst und eine erste kurze Fallzusammenfassung geschrieben. In der zweiten Phase werden thematische Hauptkategorien entwickelt, die der inhaltlichen Strukturierung des Materials dienen. Für die vorliegende Arbeit wurde eine Mischform von deduktiver und induktiver Kategorienbildung gewählt. Dies bietet sich nach Kuckartz (ebd., S. 72) an, wenn bei der Datenerhebung mit einem Leitfaden gearbeitet wurde. Das Vorgehen gestaltete sich wie folgt: zunächst wurden Kategorien direkt aus dem Interviewleitfaden abgeleitet und somit mit deduktiven Kategorien begonnen. Entsprechend der Empfehlung von Kuckartz (ebd.), eine möglichst kleine und überschaubare Anzahl an Hauptkategorien zu wählen, wurden acht Hauptkategorien gebildet (siehe Anhang 6). Wichtige Kriterien, die berücksichtigt wurden, sind zudem, dass das Kategoriensystem einen engen Bezug zu den Forschungsfragen und dem Forschungsziel aufweisen sollte, mit Perspektive auf die spätere Ergebnisdarstellung formuliert ist

und an einer Teilmenge des Materials getestet wird (Kuckartz, 2018, S. 103). Die anschließende Weiterentwicklung der Kategorien sowie die Bildung von Subkategorien erfolgte dann unmittelbar am Material (ebd., S. 72, 97). Hierbei galt es erneut, die Forschungsfragen im Blick zu behalten und entsprechend des geringen Sample-Umfangs eine überschaubare Anzahl an Subkategorien zu entwickeln, die für die Auswertung relevant erscheinen (ebd., S. 110). Alle Haupt- und Subkategorien wurden inhaltlich beschrieben, Beispiele für deren Anwendung gegeben und Ankerbeispiele aus den Daten aufgeführt (Anhang 7).

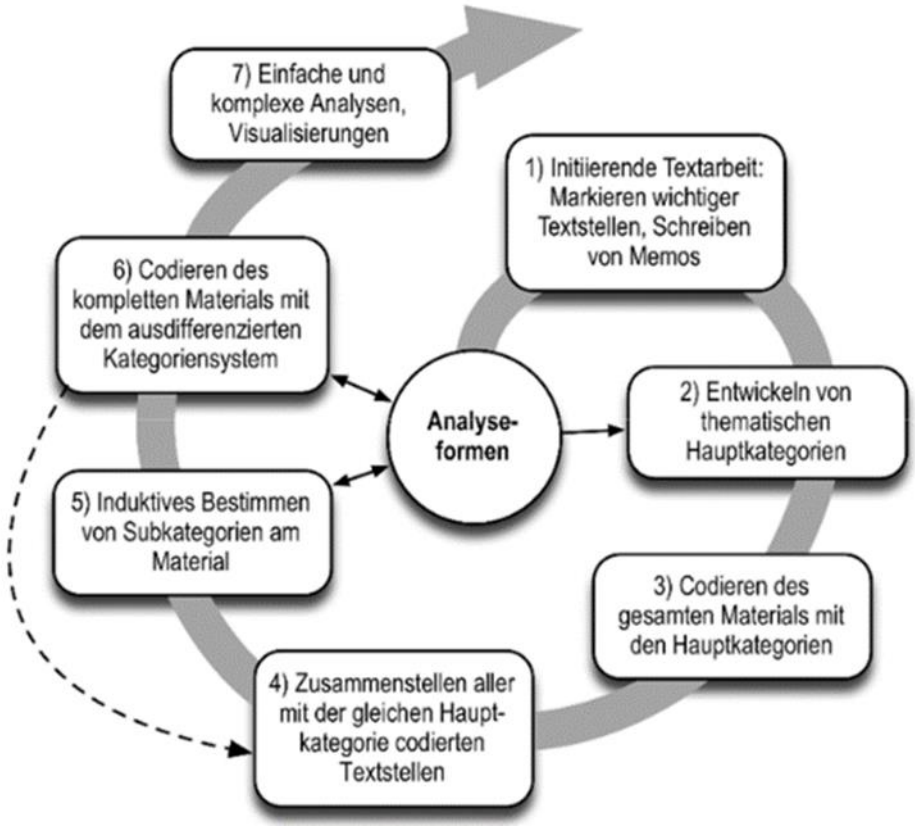

Abbildung 6: Ablaufschema einer inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse (Kuckartz, 2018, S. 100)

Kuckartz (2018) verweist auf die Möglichkeit, die ersten Phasen des Analyseprozesses abzukürzen, „indem den Textstellen direkt die Subkategorien zugewiesen und keine gesonderte Codierung der Hauptkategorien vorgenommen wird“ (S. 110). Für diese Möglichkeit wurde sich im Analyseprozess entschieden. Nach der Kategorienbildung wurde das gesamte Material mit dem ausdifferenzierten Kategoriensystem codiert (Schritt 6 in Abbildung 6). Beim Codieren wurde sequenziell vorgegangen, der gesamte Text also Zeile für Zeile betrachtet und relevante Textabschnitte den Kategorien zugewiesen. Textpassagen, die nicht der Beantwortung

der Forschungsfrage dienen, blieben uncodiert und solche, die thematisch zu mehreren Kategorien passen, wurden mehrfach codiert (Kuckartz, 2018, S. 102f.). Die Größe einer Codiereinheit wurde so gewählt, dass das Segment außerhalb des Kontextes noch verstanden werden kann. Dabei wurde entsprechend der folgenden einfachen Codierregeln nach Kuckartz (2018) vorgegangen:

1. Es werden in der Regel Sinneinheiten codiert, jedoch mindestens ein vollständiger Satz.
2. Wenn die Sinneinheit mehrere Sätze oder Absätze umfasst, werden diese codiert.
3. Sofern die einleitende (oder zwischengeschobene) Interviewer-Frage zum Verständnis erforderlich ist, wird diese ebenfalls mitcodiert.
4. Beim Zuordnen der Kategorien gilt es, ein gutes Maß zu finden, wie viel Text um die relevante Information herum mitcodiert wird. Wichtigstes Kriterium ist, dass die Textstelle ohne den sie umgebenden Text für sich allein ausreichend verständlich ist (S. 104).

Anhand des folgenden Beispiels einer Codiereinheit unter der Kategorie ‚Erwartungen' soll das Vorgehen veranschaulicht werden: ‚Ich hatte nach der Summer School ehrlich gesagt noch überhaupt keine Ahnung, wie das partizipative Forschen aussehen soll. Weil ich so etwas vorher noch nie gemacht hatte.' (Interview A, Z. 22f.).

Anschließend wurden alle Textstellen, die mit der gleichen Kategorie codiert wurden, zusammengestellt (Schritt 4 der Abbildung 6, Anhang 8). Kuckartz (2018, S. 111) empfiehlt an dieser Stelle, einen Zwischenschritt vor der Analyse einzuschieben und einerseits fallbezogene thematische Summarys sowie andererseits kategorienbasierte Auswertungen vorzunehmen. Als Vorteil dieses Verfahrens nennt er: „durch diesen Schritt der systematischen thematischen Zusammenfassung wird das Material zum einen komprimiert, zum anderen pointiert und auf das für die Forschungsfrage wirklich Relevante reduziert" (ebd.). Im Anhang Nummer 9 sind die Fallzusammenfassungen zu finden, die kategorienbasierten Auswertungen finden sich jeweils am Ende einer Spalte bei den Textstellen, die entsprechend der Kategorien zusammengestellt wurden (Anhang 8).

7 Darstellung der Ergebnisse

Bei der Auswertung der Interviews wurden sieben thematische Schwerpunkte ermittelt: (1) die Erwartungen der Studentinnen an das inklusive Lernen und partizipative Forschen vor Beginn der Modellprojekte, (2) ihre Wahrnehmung der Begegnung mit den Menschen mit Lernschwierigkeiten und verbunden damit (3) der Zusammenarbeit, (4) Herausforderungen, die sie während der Modellprojekte erlebten, (5) wichtige Erfahrungen und Lernzuwächse, die sie für sich ausmachen konnten, (6) ihre Haltung zu Inklusion auf verschiedenen Ebenen und (7) ihre Einschätzung dessen, in welcher Form solche inklusiven Angebote im Studium etabliert werden könnten. Einige Studierende gingen zudem auf Wünsche ein, die sie in Bezug auf das Studium der Sonderpädagogik oder inklusives Lernen und partizipatives Forschen an der Universität haben. Nachfolgend werden die Ergebnisse entlang dieser sieben thematischen Schwerpunkte dargestellt, bevor im nächsten Schritt Zusammenhänge zwischen den Themen betrachtet werden.

7.1 Erwartungen an das inklusive Lernen und partizipative Forschen

Vier von fünf Studentinnen äußerten, im Vorhinein keine genauen Vorstellungen davon gehabt zu haben, wie die Umsetzung des inklusiven Lernens und partizipativen Forschens aussehen könnte und was sie erwarten würde (Interview A, Z. 22f., 37ff.; Interview B, Z. 18ff.; Interview C, Z. 21ff.; Interview E, Z. 10). Dies begründete Studentin A damit, „so etwas vorher noch nie gemacht“ (Interview A, Z. 23f.) zu haben. Im Anschluss an die SUSHI-Woche bestanden zwar bei den meisten Studierenden weiterhin keine genauen Vorstellungen davon, wie partizipatives Forschen abläuft, zwei Studentinnen merkten jedoch an, durch positive Erfahrungen aus der SUSHI-Woche ebenfalls positive Erwartungen an das partizipative Forschen gebildet zu haben (Interview B, Z. 22ff.; Interview C, Z. 23ff.). Als solche positive Erfahrungen zählte C auf, dass alle sehr motiviert und interessiert gewesen seien und es interessant gewesen sei, dass die Menschen mit Lernschwierigkeiten eine Perspektive einbringen konnten, die an der Universität sonst nicht vertreten sei (Interview C, Z. 25ff.). Die positiven Erfahrungen der SUSHI-Woche motivierten auch Studentin B in Bezug auf das partizipative Forschen sowie insbesondere den engen Austausch zwischen den Beteiligten:

> Und da die SUSHI-Woche auch wirklich cool war, fand ich. Also ich fand sie sehr bereichernd, hatte ich auf jeden Fall Lust darauf. Und vor allen Dingen auch Lust auf diesen engeren Austausch zwischen auch den Teilnehmern der Diakonie und den

> Studenten und Studentinnen. Dann hatte ich schon Erwartungen glaube ich, dass es schon ganz gut werden wird. Und auch sinnvoll für beide Seiten (Interview B, Z. 22ff.).

Auch Studentin D hat die Teilnahme an der SUSHI-Woche dazu motiviert, auch an dem partizipativen Forschungsprozess mitzuwirken und zu sehen, wie es weitergeht (Interview D, Z. 19ff.). Sie hatte zum einen die Erwartungen bezüglich der Atmosphäre bei der Zusammenarbeit, „dass es weiterhin so schön bleibt. Und so harmonisch in der Gruppe." (ebd., Z. 28ff.) und zum anderen an das Forschungsprojekt, dort voranzukommen und verschiedene Sichtweisen einbringen zu können (ebd.).

Als weiteren Beweggrund, an den inklusiven Modellprojekten teilzunehmen nannte C, dass sie bisher nur im schulischen Kontext mit Kindern mit Lernschwierigkeiten gearbeitet und noch kaum Erfahrung im Bereich der Erwachsenenbildung gesammelt hatte. Daher fand sie es interessant, zu sehen, wie das inklusive Lernen ablaufen würde (Interview C, Z. 9ff.). Zudem hatte sie „auch nicht wirklich so viele inklusive Projekte an der Uni bisher mitbekommen" (ebd., Z. 12f.).

Studentin E wurde wie die anderen Studentinnen auch bei der Suche nach einem Masterarbeitsthema auf die Projekte aufmerksam. Sie berichtete, die Teilhabe von Menschen mit Lernschwierigkeiten am Hochschulleben bis zu diesem Zeitpunkt noch nicht bedacht zu haben und fand dann „ganz spannend" (Interview E, Z. 9f.), wie die Umsetzung, Organisation und Strukturierung der SUSHI-Woche ablaufen würde.

In dem Zitat von Studentin D wurde erkennbar, dass sie die Gruppenatmosphäre sehr angenehm empfand und hierdurch positive Erwartungen an das gemeinsame Forschen entstanden. Nachfolgend wird näher darauf eingegangen, wie die Studentinnen die Begegnung mit den Menschen mit Lernschwierigkeiten bei den inklusiven Modellprojekten empfunden haben.

7.2 Wahrnehmung der Begegnung

Hinsichtlich der Begegnung äußerten sich alle befragten Studentinnen positiv. Es wurde deutlich, dass für manche die erste Begegnung mit etwas Aufregung verbunden war, da man sich untereinander noch nicht kannte (Interview B, Z. 29ff.; Interview E, Z. 136ff.). Schnell sei dann aber durch persönliche Gespräche und die Offenheit aller Beteiligten „das Eis gebrochen" (Interview B, Z. 47). Bei der Wahrnehmung der Begegnung aus Studierendenperspektive war für das Forschungsinteresse der vorliegenden Arbeit insbesondere erhellend, inwiefern die Studierenden eine Begegnung auf Augenhöhe empfunden und welche Rollen der verschiedenen Akteur*innen sie wahrgenommen haben.

7.2.1 Einschätzungen hinsichtlich einer Begegnung auf Augenhöhe

Die Urteile darüber, ob von einer Begegnung auf Augenhöhe zwischen den Studierenden und den Menschen mit Lernschwierigkeiten gesprochen werden kann, unterschieden sich stark. Aus Sicht von zwei Studentinnen (D und E) fand eindeutig eine Begegnung auf Augenhöhe statt. Dabei berief sich E auf die Atmosphäre und die Umgangsweise untereinander: „Also ich fand es so eine schöne Stimmung während der ganzen Woche. Und dass man sich gegenseitig wahnsinnig gewertschätzt hat und respektiert hat“ (Interview E, Z. 156ff.). Studentin D sprach ebenfalls von einer sehr wertschätzenden Begegnung (Interview D, Z. 40) und hob hervor, dass sie den Kontakt trotz des unterschiedlichen Alters der Studierenden und der Teilnehmer*innen der Diakonie als „sehr freundschaftlich“ (ebd., Z. 39) empfunden habe. Sie erlebte es so, dass „man gegenseitig dankbar ist für die unterschiedlichen Perspektiven, die einem dann so ein bisschen eröffnet werden“ (ebd., Z. 40f.). Außerdem hinterfragte D, ob man überhaupt noch von ‚Seiten‘ sprechen könne und äußerte, dies schwierig zu finden (ebd., Z. 68f.).

Studentin B hingegen hielt eine Zusammenarbeit auf Augenhöhe nicht in allen Bereichen für möglich. So berichtete sie einerseits von ihrer positiven Erfahrung mit Gruppenarbeiten:

> Also gerade in den Gruppenarbeiten, wenn da teilweise so kreativ nachgedacht wurde und da so gute IDEEN auch kamen, habe ich gemerkt, dass das echt, dass ein Arbeiten auf Augenhöhe eben möglich ist so zusammen (Interview B, Z. 239ff.).

Andererseits äußerte sie jedoch ihren Eindruck, dass ein Arbeiten auf Augenhöhe nicht auf allen Ebenen des Forschungsprozesses gelingen könne. Ihrer Meinung nach war eine Arbeit auf Augenhöhe bei den Diskussionen und Überlegungen zu Forschungsfrage, -interesse und zur Datenerhebung gut möglich, die aktive Durchführung der Forschung und Datenerhebung, welche sie durch den Abbruch des Projekts nicht mit erleben konnte, stellte sie sich hingegen als schwierig vor (Interview B, Z. 175ff.).

Studentin C schätzte die Begegnung generell so ein, dass man sich auf Augenhöhe begegnet sei und führte beispielhaft die persönlichen Gespräche auf, die geführt wurden (Interview C, Z. 45f.). Dadurch, dass sich die Studierenden im Gegensatz zu den Teilnehmer*innen der Diakonie bereits an der Universität auskannten und somit eher nach Hilfe sowie nach dem Weg gefragt wurden, hätte „das vielleicht dann so ein bisschen sich verschoben“ (ebd., Z. 143f.).

Studentin A hob zwar die ausgeglichene Beteiligung sowohl von Studierenden als auch von Teilnehmer*innen mit Lernschwierigkeiten an Diskussionen positiv hervor (Interview A, Z. 124ff.), empfand die Begegnung jedoch nicht auf Augenhöhe. Dies begründete sie damit, dass die unterschiedlichen Vorkenntnisse

auffallen und Barrieren bestehen würden, wie beispielsweise, dass wissenschaftliche Literatur nur in schwerer Sprache verfügbar sei:

> Ich würde gerne sagen, es war auf Augenhöhe. Aber ich muss sagen, ich habe das nicht so empfunden. Weil eben doch der intellektuelle Unterschied auffällt. Und auch der Unterschied in den Vorkenntnissen auffällt. Und wie schon gesagt, wurde dann eben teilweise den Menschen mit Behinderung die Aufgabe zugeteilt mitzuschreiben. Obwohl das eigentlich ein (.) dadurch der Prozess eigentlich verlängert wurde. Und teilweise auch mehr Unterstützung von den Studierenden gefordert war als wenn die Studierenden einfach selber mitgeschrieben hätten. Und ich finde auch im Forschungsprozess eben dadurch, dass nicht alle lesen können. Und dadurch, dass die Literatur nicht in leichter Sprache ist. Und auch dadurch, dass der Prozess des Forschens noch nicht bekannt ist bei den Menschen mit Behinderung. Finde ich, ist es nicht auf Augenhöhe. Muss ich leider sagen (Interview A, Z. 138ff.).

In diesem Zitat erwähnt Studentin A, dass die Studierenden eine unterstützende Funktion einnahmen, indem sie den Menschen mit Lernschwierigkeiten Hilfestellungen beim Mitschreiben gaben (ebd., Z. 142f.). Weitere Rollen, in denen sich die Studierenden erlebten, werden nachfolgend aufgeführt.

7.2.2 Eigene Rollenwahrnehmung der Studierenden

Insgesamt wurde durch die Äußerungen der Studentinnen deutlich, dass sie im Forschungsprozess oftmals den Eindruck hatten, die Leitung zu übernehmen und den Prozess zu steuern oder zu strukturieren (Interview A, Z. 124ff.; Interview C, Z. 179ff.; Interview E, Z. 109ff.). Dies führte Studentin A darauf zurück, dass die Studierenden durch ihr Studium bereits über mehr Forschungserfahrung verfügen (Interview A, Z. 124ff.). Studentin A nahm zudem wahr, dass Aufgaben nach Kompetenzen aufgeteilt wurden, beispielsweise die Studierenden die Aufgabe übernahmen, wissenschaftliche Literatur zu lesen (ebd., Z. 69ff.). Oftmals gingen die Studierenden davon aus, bestimmte Aufgaben übernehmen zu müssen. Studentin B reflektierte: „Und zum anderen was MIR auch aufgefallen ist, was mir schwergefallen ist, ist dass ich OFT davon ausgegangen bin, dass bestimmte Aspekte sowieso von uns Studenten übernommen werden müssen“ (Interview B, Z. 148ff.). D sah es als ihre Aufgabe an, den wissenschaftlichen Inhalt für alle verständlich zu erklären, sodass im Anschluss gemeinsam darüber diskutiert werden konnte (Interview D, Z. 71ff.). Dies empfand sie als „fordernd“ (ebd., Z. 71). Studentin E war der Ansicht, dass die Studierenden beim Forschen „irgendwie eine sehr wichtige Rolle in dem Prozess einnehmen. Weil ohne die es irgendwie nicht funktionieren würde.“ (Interview E, Z. 110ff.). Sie argumentierte, dass die Studierenden zur Weiterentwicklung und Vertiefung des forschenden Lernens wichtig wären. Auch während der SUSHI-Woche erlebte E es so, dass hauptsächlich Impulse von den Dozierenden und Studierenden ausgingen, an denen sich die Teilnehmer*innen der Diakonie orientierten

und vergleichsweise weniger Impulse von den Menschen mit Lernschwierigkeiten ausgingen (Interview E, Z. 18ff.). Als eine weitere Rolle schilderte C, dass „man eher so der Ansprechpartner war, der geholfen hat“ (Interview C, Z. 144), was sie darauf zurückführte, dass die Studierenden mit den Räumlichkeiten und Abläufen der Universität bereits bekannt waren. Eng verbunden mit der Begegnung ist der Aspekt der Zusammenarbeit, welcher nachfolgend analysiert wird.

7.3 Wahrnehmung der Zusammenarbeit

Während der SUSHI-Woche wurde in verschiedenen Formen gemeinsam gearbeitet und diskutiert: in Gruppenarbeit, Partnerarbeit oder bei Plenumsdiskussionen (Interview C, Z. 96ff.). Beim partizipativen Forschungsprozess bildeten sich nach Interessen aufgeteilt zwei Forschungsgruppen, die an verschiedenen Themen arbeiteten. Die Studentinnen gingen in ihren Ausführungen auf positive Aspekte und Erfolge ein sowie auf Faktoren, die sie als förderlich für eine erfolgreiche Zusammenarbeit sehen, aber auch auf Herausforderungen der Zusammenarbeit.

7.3.1 Positive Aspekte der Zusammenarbeit

Als Erfolg der Zusammenarbeit in Gruppenarbeitsphasen wurde mehrfach genannt, dass die Teamarbeit stets zu Ergebnissen führte (Interview A, Z. 88ff.; Interview D, Z. 75ff.). Dies empfand D als „total gewinnbringend“ (Interview D, Z. 76), da die Ergebnisse nie unter ihren Erwartungen lagen, sondern diese teils sogar übertrafen (ebd., Z. 75ff.). Bei den Gruppenarbeiten leisteten alle Beteiligten Beiträge und brachten ihre Ideen ein (Interview C, Z. 101ff.). Hierbei betonte Studentin B die Kreativität der Teilnehmer*innen der Diakonie. Durch deren Beiträge seien Aspekte aufgekommen, die die Studierenden nicht bedacht hatten, womit eine neue Perspektive eingebracht wurde:

> Aber es war dann schön, dass jeder irgendwie was mit in die Gruppen einbringen konnte. So fand ich zum Beispiel, dass erinnere ich mich an eine Gruppenarbeit wo A auch SUPER kreative Ideen hatte in der UMSETZUNG. Ich glaube, da ging es auch um ein Video. Was wir aufnehmen sollten. Und A kam dann auf die Idee, dass wir das ja mit verschiedenen Zetteln auch zeigen könnten. Und also diese Kreativität, die auch die Teilnehmer der Diakonie dann entwickelt haben, war total schön. Und dass auch Aspekte aufkamen, an die wir Studenten oder ich persönlich einfach gar nicht gedacht hatte. Also das hat nochmal so einen anderen Blickwinkel irgendwie dann in die Aufgabe gebracht (Interview B, Z. 91ff.).

Dies war Studentin E zufolge auch in Plenumsdiskussionen der Fall: die Teilnehmer*innen mit Lernschwierigkeiten brachten Impulse ein, die in der Planung

womöglich gar nicht bedacht worden waren. Dies fand Studentin E „total interessant“ (Interview E, Z. 23), da die Teilnehmer*innen mit Lernschwierigkeiten von Themen berichteten, die für sie von hoher Relevanz im Alltag sind, wie beispielsweise Schwierigkeiten mit der Orientierung oder der Verständigung (ebd., Z. 30ff.). Die geplanten Inhalte der SUSHI-Woche erfuhren durch die Impulse der Teilnehmer*innen der Diakonie somit eine Erweiterung.

Bei den Gruppenarbeiten nahm B insgesamt „die Bereitschaft von beiden Seiten so für eine gegenseitige Rücksichtnahme“ (Interview B, Z. 59) als sehr positiv wahr. Sie beschrieb näher, dass in der Gruppe schnell ermittelt wurde, wer welche Kompetenzen hat und wie diese genutzt werden könnten und ebenso, dass versucht wurde, Möglichkeiten zu finden um ‚Schwächen‘ auszugleichen. Hierbei bezog sie sich auf das Beispiel der Lese- und Schreibkompetenz und dass die Aufgabenteilung entsprechend der Kenntnisse der Personen aufgeteilt wurden (ebd., Z. 62ff.). Eine weitere Studentin lobte, dass offen angesprochen werden konnte, ob jemand Hilfe benötigt oder die betroffenen Personen bei Herausforderungen auch von sich aus nach Unterstützung fragten (Interview C, Z. 109ff.). Insbesondere, als in der SUSHI-Woche das Thema ‚persönliche Zukunftsplanung‘ behandelt wurde, konnte man sich ihrer Ansicht nach gut gegenseitig Ratschläge geben (ebd.). Welche Faktoren trugen nun aus Perspektive der Studierenden zu einer guten Zusammenarbeit bei?

7.3.2 Förderliche Faktoren für eine gute Zusammenarbeit

Die soeben thematisierte Aufgabenteilung entsprechend der jeweiligen Kompetenzen und damit verbunden „die Bereitschaft von beiden Seiten so für eine gegenseitige Rücksichtnahme“ (Interview B, Z. 58f.) wurde von den Studierenden als förderlich für eine gelingende Zusammenarbeit empfunden. Hierunter kann beispielsweise das Bemühen der Teilnehmer*innen gefasst werden, leichte Sprache zu verwenden und Visualisierungen zu nutzen (Interview A, Z. 203ff.). Studentin A betonte zudem, dass, obwohl es mehr Zeit in Anspruch nahm, alphabetisierte Teilnehmer*innen mit Lernschwierigkeiten die Aufgabe des Mitschreibens übernahmen, damit die Teilhabe aller Personen gewährleistet wurde (ebd., Z. 111ff.). Studentin B sah eine Verbindung zwischen der Rücksichtnahme und dem Studium der Sonderpädagogik, in der „jetzt halt diese Rücksichtnahme auch irgendwie so ein GRUNDPRINZIP irgendwie ist in unserer Arbeit“ (Interview B, Z. 61f.). Studentin E schätzte als förderlich für die wertschätzende und respektvolle Stimmung ein, dass die Studierenden und Dozierenden bereits über praktische Erfahrungen sowie theoretisches Wissen mit dem Personenkreis verfügten (Interview E, Z. 156ff.).

Bezüglich der Teilnehmer*innen der Diakonie wurde insbesondere hervorgehoben, dass ihre Offenheit, Lern- und Anstrengungsbereitschaft sowie Konzentrationsfähigkeit wesentlich zu dem Gelingen der Zusammenarbeit beigetragen hätten

(Interview D, Z. 84ff.). Studentin D betonte, dies „phänomenal“ gefunden zu haben, da die Forschungstreffen im Anschluss an die reguläre Arbeit der Teilnehmer*innen der Diakonie stattfanden (ebd.).

Neben personengebundenen Einstellungen trug auch eine gute Vorbereitung der Treffen zu erfolgreichen Arbeitsphasen bei. Studentin D stellte als gewinnbringend heraus, dass vor den Arbeitsphasen gut aufbereitete theoretische Inputs erfolgten. Diese empfand sie als hilfreich dafür, dass alle grob über das Thema sowie die Anforderungen informiert waren (Interview D, Z. 89ff.). Studentin A nahm klar formulierte Aufgabenstellungen als Unterstützung für Gruppenarbeiten wahr, da sich die Gruppen während der Arbeit kontinuierlich auf die Aufgabenstellungen beziehen konnten. Dies habe ihrer Ansicht nach ermöglicht, zügig voranzukommen und ein Ergebnis zu erzielen (Interview A, Z. 108ff.). Klare Aufgabenstellungen hätte es insbesondere während der SUSHI-Woche gegeben, beim partizipativen Forschen nahm A die Zusammenarbeit daher herausfordernder wahr, wie nachfolgend erläutert wird.

7.3.3 Herausforderungen

Sich beim partizipativen Forschen selbst strukturieren zu müssen, stellte Studentin A zufolge eine vergleichsweise größere Herausforderung dar, da teilweise „keine genaue Aufgabenstellung vorhanden war. Sondern wir uns ja die Aufgaben mehr oder weniger selber stellen müssen um voranzukommen“ (Interview A, Z. 118f.). Eine zentrale Herausforderung bei der Zusammenarbeit in beiden Projekten bestand für Studentin A darin, dass einige Teilnehmer*innen der Diakonie Analphabet*innen waren. Studentin A zufolge erschwerte dies zum einen die Einbindung der Menschen mit Lernschwierigkeiten in den Forschungsprozess, bei der die Literaturrecherche eine zentrale Komponente darstellt. Eine zusätzliche Barriere stellte in diesem Zusammenhang auch dar, dass wissenschaftliche Literatur nicht in leichter Sprache verfügbar ist (ebd., Z. 71ff.). Zum anderen bedeuteten die fehlenden Lese- und Schreibkenntnisse gemäß Studentin A eine Einschränkung der Kommunikation, was sich unter anderem bei der Terminkoordination zeigte:

> Das gemeinsame Arbeiten finde ich ist dadurch erschwert, dass nicht alle lesen können. Das ist für mich schon eine große Hürde. Schon allein dadurch, dass die Kommunikation dadurch etwas eingeschränkter ist. Das wurde mir besonders klar, als wir einmal versucht haben, einen Termin und einen Treffpunkt zu finden, der außerhalb des von der Uni vorgegebenen Rahmens war. Und wir Sprachnachrichten in der WhatsApp-Gruppe hin und herschicken mussten. Was dann dadurch extrem viel Zeit in Anspruch genommen hat, bis dann mal der Termin stand. Und ich glaube, wenn da die Voraussetzungen gegeben wären, dass jeder lesen könnte, würde so etwas schon viel schneller gehen. Außerdem finde ich es auch sehr schwierig, Menschen einzubeziehen, die nicht

> lesen können. Weil Forschung am Anfang vor allem sehr viel darauf basiert, Literatur zu sichten (Interview A, Z. 59-69).

Studentin D nahm ebenfalls als Barriere wahr, dass zwei Teilnehmerinnen ihrer Gruppe nicht schreiben konnten und dies bei der Aufgabenteilung berücksichtigt werden musste (Interview D, Z. 74f.). Auffallend ist, dass Studentin B die Arbeitsteilung entsprechend der Ressourcen der Personen hingegen als positiven Aspekt der Zusammenarbeit nannte (Interview B, Z. 62ff.). Für sie war es genau wie für Studentin D herausfordernd, in leichter, verständlicher Sprache den abstrakten Forschungsprozess zu erklären, sodass dieser von allen Teilnehmer*innen nachvollzogen werden konnte (ebd., Z. 203ff.; Interview D, Z. 70ff.). B erläuterte, dass die Studierenden sich zwar bemüht hätten, leichte Sprache zu verwenden, sie sich jedoch mehr Unterstützung der Dozierenden gewünscht hätte. Als Beispiel nannte sie an dieser Stelle, dass sie sich beispielsweise im Bereich der Forschungsmethodik mehr konkrete Hinweise gewünscht hätte, wie ein*e Teilnehmer*in mit Lernschwierigkeiten als Interviewer*in hätte eingesetzt werden können. B räumte zugleich ein, dass dies womöglich noch gekommen wäre, hätte der Forschungsprozess weitergeführt werden können (Interview B, Z. 206ff.).

Eine zusätzliche Herausforderung bestand nach Studentin B darin, dass sie oftmals „dieses universitäre Leistungsdenken“ (ebd., Z. 82) hatte, weiterkommen und ein Ergebnis liefern zu müssen. Dies habe sie unter Druck gesetzt, bei Gruppenarbeiten schnell vorankommen zu wollen, um Ergebnisse präsentieren zu können. Folglich fiel es ihr teilweise schwer, Dinge mehrfach zu erklären und damit sicherzustellen, dass jedes Gruppenmitglied die Aufgabe sicher verstanden hatte und teilhaben konnte (ebd., Z. 81ff.). Hierfür musste mehr Zeit eingeräumt werden als bei Gruppenarbeiten in regulären Seminaren (ebd., Z. 91). Der Aspekt des Leistungsdrucks wird im folgenden Kapitel der wahrgenommenen Herausforderungen bei der SUSHI-Woche und dem partizipativen Forschungsprozess noch detaillierter dargestellt.

7.4 Herausforderungen

Die geschilderten Herausforderungen, welche die Studierenden erlebten, wurden unterteilt in Herausforderungen organisatorischer Art, den Aspekt Leistungsdruck, den Umgang mit unterschiedlichen Vorkenntnissen sowie das Thema Interessen.

7.4.1 Herausforderungen organisatorischer Art

Bereits genannt wurde, dass die Terminabsprache dadurch erschwert wurde, dass nicht alle Teilnehmer*innen der Diakonie lesen konnten und die Kommunikation

per Sprachnachrichten somit einen größeren Zeitaufwand bedeutete (Interview A, Z. 59ff.). Die Terminfindung war laut Studentin C auch durch die Größe der Gruppe nicht einfach. Es musste auf die Vereinbarkeit der Termine mit der Berufstätigkeit der Menschen mit Lernschwierigkeiten geachtet werden (Interview C, Z. 164ff.). Für die Teilnehmer*innen der Diakonie bedeutete zudem die Anreise mit öffentlichen Verkehrsmitteln zur Universität sowie die Orientierung vor Ort eine Herausforderung (ebd., Z. 151ff.). Studentin E nahm zudem sowohl für die Studierenden als auch für die Teilnehmer*innen der Diakonie als Schwierigkeit wahr, dass im Vorhinein unzureichend über die Inhalte und den Ablauf der Woche informiert wurde (Interview E, Z. 199ff.). Sie beschrieb „ich war glaube ich so die Tage davor irgendwie super verwirrt. Und hatte auch viele Fragen. Und wusste gar nicht, 'worauf lasse ich mich jetzt überhaupt die kommende Woche ein'?“ (ebd., Z. 201ff.). E führte weiter aus, dass es ihr persönlich sowie den Teilnehmer*innen der Diakonie „eine gute Orientierung gegeben hätte“ (ebd., Z. 213) bereits vor Beginn der SUSHI-Woche mehr Informationen zu dieser zu bekommen. Sie hätte sich an dieser Stelle mehr Transparenz gewünscht.

7.4.2 Leistungsdruck

Zwei Studentinnen berichteten, dass es für sie eine Herausforderung darstellte, dass ihr leistungsorientiertes und ergebnisfokussiertes Vorgehen teilweise insofern unpassend war, als beim gemeinsamen Arbeiten mehr Zeit für Erklärungen der Aufgaben benötigt wurde. Studentin B schätzte den Rahmen der Summer School im Vergleich zur partizipativen Forschung als effektiver ein, da diese „ganz unabhängig von Prüfungsleistungen und Benotungen“ (Interview B, Z. 144f.) stattfand. Sie erklärte, beim partizipativen Forschungsprozess unter Leistungsdruck gestanden zu haben, da sie am Ende des Forschungsprojektes dazu eine Masterarbeit verfassen musste (ebd., Z. 135ff.). Dadurch hätte sie sich oftmals gestresst gefühlt und den Eindruck gehabt, sich nicht ausreichend Zeit zum Klären von Fragen nehmen zu können:

> Und dann kann man also konnte ich mich jetzt einfach nicht so fallenlassen und so hingeben in den Diskussionen und den Menschen mit Behinderung die Zeit geben, die sie gebraucht hätten. Also ich hatte das Gefühl, dass wir oft so ein bisschen vorgeprescht sind. Weil wir eben weiterkommen mussten. Und dass (unv.) uns dann eben ein bisschen die Zeit fehlte. Also ich glaube, wenn dieser Bewertungscharakter rausfallen würde, dann wäre das alles nochmal sinnvoller (ebd., Z. 337ff.).

Studentin D nahm die Herangehensweise der Studierenden ebenfalls als leistungsorientiert wahr und beschrieb, eine Diskrepanz zwischen den Standpunkten der Studierenden und der Teilnehmer*innen der Diakonie wahrgenommen zu haben, was sie als herausfordernd erlebte:

> Das heißt, ich bleibe immer auf dem Standpunkt der Uni und auf diesem Standpunkt, dass wir ein Forschungsprojekt zusammen gestalten wollen. Und voranbringen wollen. Und dieses Bestreben ist einfach bei den Teilnehmenden der Diakonie nicht so stark ausgeprägt. Habe ich zumindest so erlebt. Und das hat mich manchmal auch an meine Grenzen gebracht. Weil man dann einfach so darauf fokussiert ist, weiterzukommen. Und auch sehr ja leistungsorientiert teilweise da rangeht. Und man dann einfach auch merkt, das ist anders jetzt in dieser Gruppenkonstellation. Und da muss man von seinen ursprünglichen Erwartungen dann also aufs Ganze gesehen dann auch mal ein Stückchen zurücktreten (Interview D, Z. 106ff.).

Die sich unterscheidenden Standpunkte könnten in Zusammenhang mit den unterschiedlichen Vorkenntnissen der Studierenden und der Teilnehmer*innen mit Lernschwierigkeiten stehen.

7.4.3 Umgang mit unterschiedlichen Vorkenntnissen

Die unterschiedlichen Vorkenntnisse fielen insbesondere in Bezug auf das Wissen über Forschung sowie bei den Lese- und Schreibfertigkeiten auf (Interview A, Z. 24ff., Z. 73ff., Z. 144ff.; Interview B, Z. 190ff.; Interview C, Z. 169ff., Z. 185ff.). So äußerten die Studentinnen B und C, sich im Studium viel mit Forschung befasst und auch selbst geforscht zu haben (Interview B, Z. 190ff; Interview C, Z. 169ff.). Nichtsdestotrotz sei Forschung etwas „sehr Komplexes“ (Interview C, Z. 170) und „ABSTRAKTES“ (Interview B, Z. 199), was ihnen teilweise selbst noch schwerfallen würde. Umso größer sahen sie die Herausforderung für die Teilnehmer*innen mit Lernschwierigkeiten, den Forschungsprozess nachvollziehen zu können, denn „man kann halt nicht ein komplettes Studium wo man wissenschaftliches Arbeiten lernt mal eben in einer halben Stunde erklären“ (Interview C, Z. 175f.). Obwohl Studentin C der Ansicht war, dass „schon ganz gut“ (ebd., Z. 174) versucht wurde, den Teilnehmer*innen der Diakonie verständlich zu erklären, was Forschung kennzeichnet, erlebte C, dass bei ihnen noch viele Unsicherheiten und Unklarheiten in Bezug auf Forschung bestanden. Studentin A führte beispielhaft auf, dass die Teilnehmer*innen mit Lernschwierigkeiten zunächst davon ausgingen, die Forschungsfragen selbst zu beantworten und dass ihnen das Konzept von universitärer Forschung noch nicht geläufig war:

> Und auch bis überhaupt mal klar war für die Menschen mit Lernschwierigkeiten, was unter dem Begriff der Forschung zu verstehen ist. Und dass wir die Fragen, die wir stellen, nicht selber beantworten, sondern das eben ERFORSCHEN müssen, das war auch sehr schwierig (Interview A, Z. 71ff.).

Studentin B reflektierte, dass sie durch die mehrjährige Auseinandersetzung mit Forschung während ihres Studiums viele grundlegende Kenntnisse hierzu erworben hatte und diese dann teilweise als Basis voraussetzen würde (Interview B, Z. 190ff.). Sie fragte sich, ob die Teilnehmer*innen der Diakonie, welche keine

Hochschulreife und damit keinen Zugang zur Universität hatten, sich somit womöglich noch nie mit Forschung befasst hätten und ihnen „da dann vielleicht die Voraussetzungen fehlen, die grundlegend sind, um das durchzuführen“ (Interview B, Z. 202f.). Zugleich äußerte Studentin B in Bezug auf ihr eigenes Handeln, dass es für sie eine Herausforderung bedeutete, jeden Schritt des Forschungsprozesses für alle Teilnehmer*innen zugänglich zu machen und zu gewährleisten, dass jeder Forschungsschritt auch sinnhaft für die einzelnen Teilnehmer*innen ist (ebd., Z. 156ff.).

Wege und Zugänge zu finden, um jede*n Einzelne*n einzubeziehen, wäre nach Studentin E „nochmal eine ganz neue Herausforderung gewesen“ (Interview E, Z. 144f.), wenn auch Menschen mit Komplexer Behinderung an den inklusiven Modellprojekten teilgenommen hätten. Insbesondere, da die SUSHI-Woche und das partizipative Forschungsprojekt noch Pilotversuche darstellten und sie von keinen inklusiven Hochschulprojekten durchgeführt mit Menschen mit Komplexer Behinderung wusste, stellte sich Studentin E dies als sehr herausfordernd vor (ebd., Z. 142ff.).

7.4.4 Verschiedene Interessen

Bezüglich der Interessen der Studierenden und der Menschen mit Lernschwierigkeiten wurde mehrfach geäußert, dass sich diese unterschieden (Interview A, Z. 39ff., Interview C, Z. 154ff.). Bei der inklusiven Summer School betraf dies nach Angaben der Studierenden die Inhalte der Woche. So merkte Studentin C an, es sei teilweise schwierig gewesen, „bei den verschiedenen Themen so allen gerecht zu werden“ (Interview C, Z. 154f.). Studentin A führte dies näher aus und erklärte, dass sie den Eindruck hatte, inhaltlich andere Tage der Woche lehrreicher gefunden zu haben als dies die Teilnehmer*innen der Diakonie beurteilt haben. An manchen Tagen war für sie der Anspruch zu niedrig und sie konnte keinen Lernzuwachs bei sich feststellen. Jedoch hatte sie den Eindruck, dass jene Tage den Teilnehmer*innen der Diakonie am besten gefielen:

> Und am Ende muss ich sagen im Nachhinein waren einige Tage für die Studierenden oder vor allem für mich, ich weiß natürlich nicht, wie die anderen das empfunden haben, aber für mich waren einige Tage nicht ganz so interessant. Weil die Inhalte SEHR einfach waren und das mir dadurch auch nicht so viel Spaß gemacht hat. Weil ich nicht das Gefühl hatte, dass ich dabei jetzt selber irgendwie einen Lernzuwachs hab irgendwas Neues lerne. Und das waren aber im Nachhinein glaube ich die Tage, die den Menschen mit Lernschwierigkeiten am meisten gefallen haben. Und ich fand andere Tage viel interessanter (Interview A, Z. 39ff.).

Auch beim partizipativen Forschungsprojekt kann insofern von unterschiedlichen Interessen gesprochen werden, als für die Teilnehmer*innen der Diakonie der Austausch eine hohe Bedeutung hatte, wie Studentin D berichtete (Interview D, Z.

120ff.). Dies betraf insbesondere den Austausch über Herausforderungen und Schwierigkeiten im Alltag. Studentin D empfand es als schwierig, „da immer wieder zurückzufinden, zu einem Weg, der für beide ok ist“ (Interview D, Z. 125f.), da der Austausch über persönliche Alltagsprobleme im Forschungsprozess nicht immer relevant gewesen sei, beispielsweise nicht bei der Auseinandersetzung mit den Forschungsmethoden. Gleichzeitig bedeutete es für die Studierenden eine große Chance, von dem Erfahrungshorizont der Teilnehmer*innen mit Lernschwierigkeiten zu erfahren, wie nachfolgend erläutert wird.

7.5 Wichtige Erfahrungen

Neben inhaltlichem Input war für die Studierenden beim inklusiven Lernen und partizipativen Forschen auch fachdidaktischer Input interessant. So erläuterte Studentin D, Wissen über Methoden erlangt zu haben, „die man anwenden kann, um partizipativ zu forschen. Und eben auch wissenschaftliche Inhalte partizipativ zu erarbeiten“ (Interview D, Z. 135f.). Darüber hinaus stellten für die Studierenden insbesondere die verschiedenen Perspektiven sowie der Umstand, von den Erfahrungen der Menschen mit Lernschwierigkeiten aus erster Hand erfahren zu können, eine Lernmöglichkeit dar. Hieraus konnten sie Erkenntnisse für die spätere Tätigkeit als Sonderpädagoginnen ziehen.

7.5.1 Verschiedene Perspektiven

Voneinander zu lernen, dies stand für Studentin E beim inklusiven Lernen und partizipativen Forschen im Fokus und war ihr noch wichtiger als miteinander zu forschen (Interview E, Z. 122ff.). Auch die anderen befragten Studentinnen nahmen die verschiedenen Perspektiven bei den inklusiven Modellprojekten als gewinnbringend wahr. So erläuterte Studentin A, von den Projekten mitgenommen zu haben, „dass es sehr interessant sein kann, Menschen mit Lernschwierigkeiten in der Forschung mit ins Boot zu holen. Um auch ihre Perspektive mit einzubeziehen“ (Interview A, Z. 157f.). Studentin D ging näher auf die verschiedenen Sichtweisen der Beteiligten ein. Sie beschrieb die Sichtweise der Studierenden als eher fachlich und darauf fokussiert, Erfahrungen mit dem Personenkreis zu sammeln. Hinsichtlich der Perspektive der Teilnehmer*innen der Diakonie äußerte sie währenddessen, dass diese stärker den Aspekt der Partizipation sowie das Zwischenmenschliche als gewinnbringend erachtet hätten (Interview D, Z. 47ff.). Sie empfand, dass eine Annäherung der Perspektiven stattfand und stufte dies als „große Bereicherung bei allen“ (ebd., Z. 62) ein.

Bei der Auswertung der Daten stellte sich zudem heraus, dass die Arbeit mit Erwachsenen mit Lernschwierigkeiten den Vorteil bieten kann, dass sie laut

Studentin C im Gegensatz zu Kindern und Jugendlichen reflektieren und zurückmelden können, was ihnen beim Lernen hilft. So konnten sie präzise äußern, wenn das Lerntempo nicht angemessen war oder Verständnisprobleme auftraten (Interview C, Z. 35ff.). Dies empfand Studentin C als „sehr hilfreich“ (ebd., Z. 45). Unmittelbar von den Erfahrungen der Teilnehmer*innen mit Lernschwierigkeiten hören zu können, war für die Studierenden auch bei Themen interessant, die nicht in direktem Zusammenhang mit dem gemeinsamen Lernen und Forschen standen.

7.5.2 Erfahrungshorizont der Erwachsenen mit Lernschwierigkeiten

Die inklusiven Modellprojekte boten den Studierenden die Möglichkeit, von dem Erfahrungshorizont der Teilnehmer*innen mit Lernschwierigkeiten zu erfahren, „den man ohne solche Projekte ja leider kaum kennenlernt. Oder eben nur ein Stück weit.“ (Interview D, Z. 138f.). Dabei ist dies laut Studentin D für die Studierenden der Sonderpädagogik sehr bedeutsam, da sie später mit diesem Personenkreis arbeiten und „eigentlich viel zu wenig Wissen haben, wie der Alltag und das Leben von denen aussieht“ (ebd., Z. 140f.). Drei Studentinnen berichteten, dass insbesondere Themen wie Orientierungsprobleme im Alltag sowie Diskriminierungserfahrungen von den Teilnehmer*innen der Diakonie häufig thematisiert wurden (Interview C, Z. 80ff.; Interview D, Z. 146ff.; Interview E, Z. 44ff.). Studentin D äußerte bezüglich Diskriminierung ihren Eindruck, dass es bereits eine große Hilfe für die betroffenen Menschen sein könnte, ihnen zuzuhören und zu versuchen, die Erlebnisse nachzuvollziehen oder auch eigene Erfahrungen zu teilen (Interview D, Z. 152ff.).

Die Erzählungen der Teilnehmer*innen der Diakonie zu Orientierungsproblemen hätten den Studentinnen bewusst gemacht, wie viele Bereiche des öffentlichen Lebens für Menschen mit Lernschwierigkeiten nicht barrierefrei sind und diese ausschließen. Studentin D nannte, dass sie durch die Erfahrungsberichte auch auf Barrieren aufmerksam wurde, über die sie vorher nie nachgedacht hatte. Als Beispiel nannte sie, dass Exklusion „eben auch in so Kleinigkeiten passiert, wie dass die Bahnen alle verschiedene Nummern haben“ (ebd., Z. 149f.). Dies würde ein Zahlverständnis voraussetzen und Schwierigkeiten somit „noch viel basaler“ (ebd., Z. 152) verursachen als ihr bewusst war.

Studentin C reflektierte, dass die Thematik der Orientierungsprobleme ihrer Meinung nach ein „gesamtgesellschaftliches Thema ist, was alle betrifft“ (Interview C, Z. 90) und womöglich jeder Mensch bereits Berührungspunkte hiermit hatte. Übertragen auf den Personenkreis der Menschen mit Lernschwierigkeiten wäre ihr jedoch deutlich geworden, „wie unterschiedlich das bei jedem sein kann“ (ebd., Z. 89), da für diesen Personenkreis Orientierungsprobleme eine tägliche Einschränkung bedeuten könnten (ebd., Z. 80ff.). Auch Studentin E bekräftigte, sich aufgrund der Erfahrungsberichte viel damit auseinandergesetzt zu haben, welche

Orientierungsprobleme für Menschen mit Lernschwierigkeiten im Alltag bestehen können. Obwohl sie durch ihre Nebentätigkeit bereits viel mit Erwachsenen mit Lernschwierigkeiten zusammengearbeitet hatte und daher viele Probleme des Personenkreises kennen würde, fand sie „nochmal total spannend“ (Interview E, Z. 47), dass das Thema diskutiert und konkrete Beispiele genannt wurden. Sie beschrieb, dass sich ihr Blickwinkel auf den Alltag und die Stadt durch die Erzählungen veränderte:

> Ja bin ich auch sehr sehr nachdenklich teilweise gewesen. Weil, ja weil sehr sehr viel einfach noch nicht so dafür ausgelegt ist, dass Menschen mit Lernschwierigkeiten sich gut im Alltag zurechtfinden können. Und wenn man davon halt nicht betroffen ist, merkt man das glaube ich ganz oft gar nicht. Und das hat einem irgendwie nochmal so die Augen geöffnet. Dass es durchaus noch sehr sehr viele Baustellen gibt (ebd., Z. 53ff.).

Darüber hinaus stellte Studentin A heraus, dass es für viele Studierende eine Chance bedeuten könnte, von der Erfahrung der Erwachsenen mit Lernschwierigkeiten mit ihrer zurückliegenden Schulzeit zu hören und somit die Perspektive ehemaliger Schüler*innen kennenzulernen (Interview A, Z. 179ff.). Hieraus könnten die Studierenden Erkenntnisse für die eigene Lehrtätigkeit ziehen (ebd.).

7.5.3 Erkenntnisse für die spätere Berufstätigkeit

Alle befragten Studentinnen gaben an, aus der SUSHI-Woche sowie dem partizipativen Forschungsprozess Erkenntnisse für die spätere Berufstätigkeit gewonnen zu haben. Für Studentin D stellte die Sichtweise auf Erwachsenenbildung eine wichtige Erfahrung dar, da der Bereich ihr zufolge im Studium der Sonderpädagogik nicht thematisiert wurde (Interview D, Z. 161ff.). Seit der Teilnahme an den inklusiven Modellprojekten sei die Erwachsenenbildung ein Bereich, der sie nun „total INTERESSIERT“ (ebd., Z. 167) und dem sie viel Bedeutung beimessen würde. D führte näher aus, dass umgekehrt somit auch die Schule „nochmal viel mehr Bedeutung“ (ebd., Z. 169) gewinnen würde, da Fähigkeiten und Fertigkeiten, die Sonderpädagog*innen den Schüler*innen in der Schule vermittelten, ihnen auch im Beruf weiterhelfen könnten. Folglich plädierte Studentin D für eine deutlich stärkere Vernetzung von Schule und Beruf (Interview D, Z. 171f.). Außerdem betonte Studentin D, sehr wichtig zu finden, „dass man sich so als Sonderpädagogin dieses Denken beibehält, dass eigentlich nichts zu idealistisch gedacht ist. Als dass man es nicht angehen könnte“ (ebd., Z. 173ff.). Sie war der Ansicht, dass Sonderpädagog*innen Versuche starten müssen, auch wenn kein direkter Erfolg sichtbar sei (ebd., Z. 175ff.).

Eine ähnliche Erkenntnis hat Studentin B gewonnen, was sie mit den Worten ausdrückte, davon wegzukommen „den Menschen etwas nicht zuzutrauen“

(Interview B, Z. 247f.) und, „dass man eben auch Menschen mit Behinderung nicht UNTERSCHÄTZEN darf in ihren Leistungen, die sie erbringen können“ (ebd., Z. 235f.). Sie führte diese Erkenntnis darauf zurück, gesehen zu haben, dass selbst die Durchführung einer sehr komplexen Angelegenheit wie wissenschaftlicher Forschung auf Augenhöhe möglich sei. Aus dieser Erfahrung hätte sie gelernt, nicht mehr von vornherein Themen auszuschließen. Allerdings müsse man bei der Umsetzung kreativ und offen sein, um die Themen für die Schüler*innen zugänglich zu machen und für sie subjektiv sinnvoll anzubieten (ebd., Z. 247ff.).

Auch konkrete Ideen bezüglich dessen, was sie zukünftig an den Schulen vermitteln wollen, wurden von den Studierenden geäußert. Für Studentin A war insbesondere die Vermittlung von Lese- und Schreibkompetenzen in der Schule nach den Erfahrungen des gemeinsamen Lernens und Forschens von zentraler Bedeutung (Interview A, Z. 171ff.). Dies begründete sie damit, gemerkt zu haben, „wie wichtig diese Kompetenz für die eigene Weiterbildung und auch im Alltag ist“ (ebd., Z. 173f.). Vorher sei ihr nicht so bewusst gewesen, wie wichtig Lese- und Schreibfertigkeiten seien, weil es für sie „sowieso so alltäglich ist“ (ebd., Z. 175). Aus den Erfahrungen der Projekte würde sie mitnehmen, künftig als Lehrerin mehr Wert darauf zu legen, dass ihre Schüler*innen wenn möglich zumindest „einfache Texte lesen und vor allem verstehend lesen können. Und auch schreiben können“ (ebd., Z. 183f.), auch wenn dies viel Geduld ihrerseits erfordern könnte.

Die präzisen Rückmeldungen der Erwachsenen mit Lernschwierigkeiten dazu, was ihnen beim erfolgreichen Lernen helfen kann, sowie was ihre Wünsche und Bedürfnisse sind, empfand Studentin C als „total bereichernd“ (Interview C, Z. 54). Sie entwickelte durch diese Erfahrung das Vorhaben, zukünftig mit ihren Schüler*innen die Reflexion darüber zu üben, wie sie gut lernen können und hierzu Rückmeldungen zu geben. Dies war C besonders wichtig, da sie somit unmittelbar von den Menschen, mit denen sie arbeitet, von deren Bedarfen erfahren könnte:

> ja eben das Reflektieren der eigenen Lernerfahrungen und wie man sich dabei gefühlt hat. [...] Und ja das fand ich eigentlich schon sehr hilfreich. Weil man dann nochmal merkt wie wichtig das ist eben auch mit seinen Schülern vielleicht das zu fördern. Dass sie eben auch anfangen zu lernen, soweit es eben möglich ist, sowas zu reflektieren. Damit sie eben auch einem als Lehrkraft Rückmeldung geben können vielleicht was läuft gut, was läuft nicht so gut. Weil man kann natürlich immer viel Literatur und Theorie lesen darüber, wie man Menschen unterrichten soll. Aber ja am hilfreichsten und weil es eben doch das eigene Lernen, was sehr persönlich ist, ist, ist es natürlich immer am sinnvollsten einfach mit den Menschen, mit denen man arbeitet, darüber zu reden (Interview C, Z. 41ff.).

Wichtig war für Studentin C zudem, die Themen Diskriminierung und Orientierung in der Schule zu behandeln (ebd., Z. 62ff.). Diese Themen seien zwar im Fach der Sonderpädagogik und an Schulen immer aktuell, könnten aber an Förderschulen aus dem Blick geraten, da man dort „irgendwie eben ein bisschen in so einem

geschützten Raum ist“ (Interview C, Z. 68). Die Schilderungen der Teilnehmer*innen der Diakonie waren für sie teils „sehr berührend“ (ebd., Z. 71) und hätten ihr vor Augen geführt, dass im schulischen Kontext die Orientierungsfähigkeit geübt und Diskriminierung thematisiert werden sollten. Besprochen werden sollte einerseits, was Diskriminierung bedeutet und andererseits, wie damit umgegangen werden könnte, weil Diskriminierung die Schüler*innen lebenslang begleiten würde. Zwar könnte man den Schüler*innen keine Lösung für diese schwierige Thematik bieten, dennoch sollte eine Sensibilisierung und gewisse Vorbereitung in der Schule stattfinden (ebd., Z. 74ff.).

Auch Studentin E hat sich aufgrund der Erzählungen der Teilnehmer*innen der Diakonie vorgenommen, den Aspekt der Alltagsbewältigung in der späteren Berufstätigkeit stärker in den Fokus zu setzen (Interview E, Z. 77ff.). Das Thema werde an Förderschulen zwar bereits behandelt, sollte ihrer Meinung nach aber noch stärker im Vordergrund stehen, da die Schüler*innen hiermit auch als Erwachsene „letzten Endes die meisten Hindernisse oder Hürden noch mit haben“ (ebd., Z. 82) und von dem erworbenen Wissen somit auch als Erwachsene noch profitieren würden (ebd.).

7.6 Haltung zu Inklusion

Wie in Kapitel 7.1 deutlich wurde, hatten die Studierenden vor der Teilnahme an den inklusiven Modellprojekten SUSHI und InFoH noch keine Erfahrungen im Bereich des inklusiven Lernens und gemeinsamen Forschens mit Menschen mit Lernschwierigkeiten an der Universität. Somit hatten sie dazu auch wenig konkrete Vorstellungen. Durch die Teilnahme an den Projekten fand eine intensive Auseinandersetzung mit Inklusion auf hochschulischer Ebene statt. Hierdurch bildeten die Studierenden jeweils eine persönliche Haltung zu dieser Thematik aus. Diese Haltungen sowie Veränderungen bezüglich der Haltung zu Inklusion, welche die Studierenden wahrgenommen haben, werden nachfolgend näher erläutert.

7.6.1 Inklusives Lernen an der Universität

Bis auf eine Ausnahme hielten alle befragten Studentinnen inklusives Lernen auf hochschulischer Ebene für möglich. So äußerte Studentin B, die Zusammenarbeit in der Universität habe ihr gezeigt, „dass Inklusion super funktionieren kann“ (Interview B, Z. 268) und in ihrer Meinung bestärkt, „dass das Ziel sein muss so Inklusion in jedem gesellschaftlichen Bereich irgendwie durchzusetzen“ (ebd., Z. 275f.), damit kein Mensch exkludiert werde. Studentin C nannte ebenfalls, positiv von der SUSHI-Woche überzeugt zu sein und konnte sich eine Fortsetzung

inklusiver Projekte vorstellen (Interview C, Z. 206ff.). Sie verwies darauf, dass internationale Beispiele für inklusives Lernen an Hochschulen bestehen, wo Menschen mit Lernschwierigkeiten an Hochschulen studieren und auch Abschlüsse erwerben können. Dies in Deutschland umzusetzen, sah sie vor dem Hintergrund der Bürokratie und Hochschulzugangsbeschränkungen noch als schwierig an (ebd., Z. 200ff.). Diese Ansicht teilte Studentin D, äußerte jedoch zugleich, dass man dafür eine Lösung finden könnte, beziehungsweise ein möglicher Abschluss nicht im Vordergrund stehen sollte, wie im folgenden Zitat deutlich wird:

> Und ich kann mir zwar nicht so richtig vorstellen, wie oder in welcher Form dann da eben auch ein Abschluss vorliegen könnte für die Teilnehmenden jetzt bei uns eben der Diakonie. Aber ich glaube auch dass man dafür eine Lösung finden kann. Und ich denke auch, dass wir uns da wirklich von dieser Leistungsgesellschaft distanzieren müssen. Und man vielleicht auch gar nicht darüber nachdenken muss, was für einen Abschluss könnte da jetzt bei rauskommen. Sondern eben einfach sieht, wie bereichernd das auch für die Personen einfach zwischenmenschlich ist. Und wie viel das eben auch mit unserer Gesellschaft machen würde, wenn wir da hinkämen (Interview D, Z. 208ff).

D beschrieb, durch ihre Erfahrungen mit den Modellprojekten den Eindruck zu haben, dass die feste Implementierung inklusiver Lernangebote zwar mit „viel Arbeit verbunden“ (ebd., Z. 201) und herausfordernd für alle Beteiligten sei, die Durchführung dann allerdings „doch besser klappt als man sich das vielleicht vorher vorstellt“ (ebd., Z. 201f.). Ihre Erfahrungen hätten gezeigt, dass sich viele Schwierigkeiten „von selbst so im Miteinander ergeben“ (ebd., Z. 203f.) und es oftmals möglich ist, gemeinsam über Herausforderungen zu sprechen und gemeinsam eine Lösung zu finden. Daher sei es nicht erforderlich, dass alle möglichen Barrieren bereits von vorneherein beseitigt würden (ebd.). Auch Studentin E nannte, dass die Partizipation von Menschen mit Lernschwierigkeiten als Lernende an Hochschulen mit „vielen Hürden und Hindernissen“ (Interview E, Z. 89) verbunden sein könnte, aber dennoch möglich sei. Zum jetzigen Zeitpunkt sah sie für Menschen mit Lernschwierigkeiten noch nicht die Möglichkeit gegeben, ein komplettes Studium an der Universität zu absolvieren, konnte sich jedoch gut die Partizipation an Projektwochen vorstellen und sprach sich gegen die Exklusion des Personenkreises vom Hochschulleben aus (Interview E, Z. 90ff.). In diesem Zusammenhang äußerte sie auch Kritik an der aktuellen Form der Vorbereitung von Lehramtsstudierenden auf die Inklusion: „letzten Endes ist es ja irgendwie total widersprüchlich, dass wir lernen, wie wir Inklusion zu unterrichten haben letzten Endes. Aber das nicht gemeinsam mit Menschen mit Lernschwierigkeiten machen“ (ebd., Z. 96ff.).

Studentin A hingegen hielt inklusives Lernen an Hochschulen nach den Erfahrungen der SUSHI-Woche nicht für möglich. Sie bezog sich dabei auf die aktuelle Gestaltung der Universität. Als Gründe für ihre Einschätzung nannte sie die

verschiedenen Interessen der Studierenden einerseits und der Menschen mit Lernschwierigkeiten andererseits, die aktuellen Hochschulstrukturen sowie dass bestimmte Voraussetzungen wie Lese- und Schreibkompetenzen gegeben sein müssten (Interview A, Z. 193ff., 229ff.). Hinsichtlich der partizipativen Forschung hatte Studentin A eine andere Meinung, wie nachfolgend erkennbar wird.

7.6.2 Partizipative Forschung

Partizipative Forschung auf universitärer Ebene ist Studentin A zufolge „durchaus möglich“ (Interview A, Z. 232) und sinnvoll. Dieser Meinung war auch Studentin B (Interview B, 226ff.), welche erklärte, dass Forschung für sie vor der Teilnahme an den Modellprojekten immer selbstverständlich „so ein Ding der Wissenschaft. Der Universität“ (ebd., Z. 222) bedeutete und sie nie darüber nachgedacht hatte, dass dieser Bereich sehr exklusiv sei. Durch das Forschungsprojekt wären ihr somit weitere nicht inklusive gesellschaftliche Bereiche aufgefallen, die sie vorher nicht bedacht hatte. Um zu gewährleisten, dass Forschungsprozesse tatsächlich partizipativ durchgeführt werden, ist es gemäß Studentin B notwendig, dass hierzu weiter geforscht wird. Dies betreffe insbesondere die Bereiche der partizipativen Datenerhebung sowie der Veröffentlichung der Ergebnisse (ebd., Z. 226ff.). Studentin D plädierte eindeutig dafür, dass „Inklusion eben in allen Lebensbereichen stattfinden muss“ (Interview D, Z. 189). Daher fand sie es „schlimm“ (ebd., Z. 190), dass überhaupt von partizipativer Forschung gesprochen werden müsste, da es selbstverständlich sein sollte, auch gemeinsam zu forschen. Größere Schwierigkeiten bei der Umsetzung der partizipativen Forschung nahm Studentin E wahr, beziehungsweise hatte sie den Eindruck, dass die Studierenden in diesem Prozess eine wichtige Rolle einnehmen würden (siehe Kapitel 7.2.2). Sie wies jedoch darauf hin, nur bei zwei Forschungstreffen dabei gewesen zu sein (Interview E, Z. 107ff.).

7.6.3 Veränderungen bezüglich der eigenen Haltung

Abgesehen von einer Studentin, die meinte, bedingt durch den vorzeitigen Abbruch des Forschungsprozesses noch nicht viele neue Erkenntnisse zu Inklusion gewonnen zu haben (Interview A, Z. 190ff.), bestätigten die befragten Studentinnen, eine Veränderung oder Festigung ihrer Haltung zu Inklusion wahrgenommen zu haben. Studentin D beschrieb, dass ihr durch SUSHI-InFoH „nochmal klarer geworden ist, dass Inklusion natürlich auch außerhalb der Schule stattfindet“ (Interview D, Z. 185ff.). Zwar wäre ihr dies auch vor der Teilnahme an den Projekten bewusst gewesen, diese hätten jedoch erneut einen Prozess hervorgerufen und dazu beigetragen, dass sich diese Haltung, dass Inklusion alle Lebensbereiche betrifft, bei ihr festigt (ebd.). Auch Studentin C berichtete, SUSHI-InFoH hätte bei ihr „definitiv nochmal einen Denkprozess ausgelöst“ (Interview C, Z. 232f.). Sie führte aus, dass

sie den Aspekt der Inklusion auf Hochschulebene vor der Teilnahme an SUSHI-InFoH noch nicht bedacht, sondern die Normvorstellung verinnerlicht hatte, dass für den Zutritt zu Universitäten eine Hochschulzugangsberechtigung erforderlich ist. Folglich hätte sie nicht reflektiert, dass manche Menschen nicht die Möglichkeit haben, Abitur oder einen anderen Schulabschluss zu machen und somit auch keine Gelegenheit erhalten, sich nach der Schule auf universitärer Ebene weiterzubilden (Interview C, Z. 226ff.). Durch die Modellprojekte hätte sie sich gefragt „ja, 'warum eigentlich nicht?'. Also warum habe ich da noch nie sozusagen drüber nachgedacht?“ (ebd., Z. 225f.).

Studentin B wurde durch die inklusiven Projekte dafür sensibilisiert, dass an der Universität viel über Inklusion gesprochen wird, ohne dass Menschen mit Lernschwierigkeiten selbst zu Wort kommen und ihre Perspektive einbezogen wird (Interview B, Z. 105ff.). Durch die Sichtweisen der Teilnehmer*innen der Diakonie zu Inklusion wurde B auf neue Aspekte der Thematik aufmerksam:

> Also gerade, wenn wir auch Diskussionsrunden hatten. Zum Thema Inklusion zum Beispiel, welches Thema ja immer wieder aufkam. Ist mir auch erstmal so bewusst geworden, dass wir in der Uni auch immer sehr viel über Inklusion sprechen. Und jeder hat irgendwie so seine eigene Meinung dazu und so seine eigene Sichtweise. Aber dass vielleicht die Sichtweisen von den Menschen, die Inklusion eben am meisten betrifft, nämlich die Menschen mit geistiger Behinderung, das vielleicht ganz anders sehen. Und dass die Meinung vielleicht auch erstmal gehört werden müsste. Also ich hab mir immer meine Meinung zu Inklusion gebildet, ohne mir erstmal Meinungen und Perspektiven von Menschen mit Behinderungen anzuhören. Und dann wurde ICH auch auf Aspekte aufmerksam, die ich vorher gar nicht bedacht habe so (ebd.).

Sie erläuterte, dass die Teilnehmer*innen der Diakonie sich teilweise sehr kritisch gegenüber Inklusion äußerten, was meist mit den Rahmenbedingungen oder „einer mangelhaften Durchführung der Inklusion“ (ebd., Z. 124f.) zusammenhing. Dies hätte ihr aufgezeigt, „dass wir da auch gesellschaftlich noch ganz am Anfang stehen“ (ebd., Z. 122f.) und noch viel getan werden müsste, damit der Grundgedanke der Inklusion erfüllt wird. Insgesamt beschrieb sie, nach der Teilnahme an SUSHI-InFoH nun eine geteilte Meinung zu Inklusion zu haben. Einerseits hätten die Modellprojekte aufgezeigt, wie Inklusion funktionieren kann und sie darin bestärkt, die Umsetzung von Inklusion in allen gesellschaftlichen Bereichen als Ziel zu verfolgen (ebd., Z. 267ff.). Andererseits fragte sie sich durch die geäußerten Kritikpunkte der Teilnehmer*innen mit Lernschwierigkeiten, ob Inklusion ein nicht umsetzbarer „Idealgedanke“ (ebd., Z. 279) oder eine weit entfernte „Traumvorstellung“ (ebd., Z. 280) sei und ob mit der aktuellen, defizitären Umsetzung nicht mehr Schlechtes als Gutes bewirkt werde. An dieser Stelle bezog sie sich auf die Inklusion an Schulen und fragte sich, ob Schüler*innen mit Förderbedarf an allgemeinen Schulen nicht „total untergehen“ (ebd., Z. 286), da sie durch andere Aufgabenstellungen weiterhin einen Sonderstatus im allgemeinen Schulsystem erhalten und von

Mitschüler*innen nicht akzeptiert werden würden, „weil sie eben anders sind“ (Interview B, Z. 290). Dadurch hinterfragte B die Sinnhaftigkeit einer inklusiven Beschulung für Kinder mit diagnostiziertem Förderbedarf bei der aktuellen Umsetzung der Inklusion (ebd., Z. 290ff.). Den Grundgedanken von Inklusion fand sie „immer noch super“ (ebd., Z. 294) und argumentierte, dass unsere Gesellschaft diesen auch erreichen müsste. Wie sich die interviewten Studentinnen die Implementierung von Angeboten inklusiven Lernens und partizipativen Forschens an der Universität vorstellen können und wie eine Integration des gemeinsamen Lernens und Forschens in das Studium der Sonderpädagogik aussehen könnte, wird nachfolgend expliziert.

7.7 Integration des inklusiven Lernens und Forschens ins Studium

Wie in Kapitel 7.5 aufgezeigt wurde, konnten die Studierenden der Sonderpädagogik durch SUSHI-InFoH wichtige Erfahrungen sammeln sowie neue Erkenntnisse für ihre spätere Berufstätigkeit gewinnen. Vor diesem Hintergrund erscheint eine feste Integration von Angeboten des gemeinsamen Lernens und Forschens für Studierende gewinnbringend. Mit Blick auf die genannten Herausforderungen, die bei den Modellprojekten auftraten (Kapitel 7.4), muss dabei reflektiert werden, in welcher Form eine feste Implementierung inklusiver Angebote in das Studium sinnvoll erfolgen und welche Bedingungen es hierfür geben kann.

7.7.1 Chancen der Integration ins Studium

Im Sonderpädagogik-Studium nehmen Studentin B zufolge die Praxis und insbesondere das menschliche Miteinander mit den Menschen mit Behinderungserfahrungen eine bedeutende Rolle ein (Interview B, Z. 317ff.). Der Umgang miteinander stelle den wichtigsten Bereich dar, „wo man immer wieder sich hinterfragen muss und immer wieder lernen muss. Und aufmerksam sein muss.“ (ebd., Z. 320ff.). Gleichzeitig käme genau dieser Aspekt durch den theoretischen Fokus im Studium zu kurz. Studentin B erläuterte, eine feste Implementierung von inklusivem Lernen und Forschen in das Sonderpädagogik-Studium „SEHR sinnvoll“ (ebd., Z. 324) zu finden, da es für die Studierenden eine Möglichkeit des regelmäßigen Austauschs und gemeinsamen Forschens bieten würde. Dies erscheint auch insofern sinnvoll, als manche Sonderpädagogik-Studierende, obwohl sie den Förderschwerpunkt geistige Entwicklung studieren, noch keine Erfahrungen mit dem Personenkreis gemacht haben, wie Studentin A berichtete (Interview A, Z. 270ff.). Sie sah in einer regelmäßigen Summer School somit eine Chance, „dass wenigstens mal ein Kontakt zu Erwachsenen mit geistiger Behinderung hergestellt wird. Auch wenn dann später im Bereich für Schule eher mit Kindern oder Jugendlichen

gearbeitet wird“ (Interview A, Z. 273ff.). Für Studentin C bot die Gelegenheit, mit erwachsenen Menschen mit Lernschwierigkeiten zusammenzuarbeiten, eine besondere Lernmöglichkeit, da sie beim gemeinsamen Lernen und Forschen eine andere Rolle einnehmen konnte als beispielsweise bei Schulpraktika:

> Also weil man halt vorher in allen Projekten, die man irgendwie gemacht hat, immer nur in der Lehrerinnenrolle war. Und immer ganz klar war, ich bin irgendwie hier Lehrerin. Und das sind meine Schüler. Und das das war halt jetzt mal irgendwie was ganz Anderes (Interview C, Z. 208ff.).

Alle Studentinnen sprachen sich für eine feste Integration des inklusiven Lernens im Studium aus, nachfolgend wird aufgezeigt, zu welchem Zeitpunkt und in welcher Form sie diese für sinnvoll erachteten.

7.7.2 Zeitpunkt und Form der Integration

Zwei Studentinnen fanden Angebote des inklusiven Lernens zu einem früheren Zeitpunkt als zum Ende des Masterstudiums sinnvoll, wobei Studentin A einen früheren Zeitpunkt im Masterstudium bevorzugte (Interview A, Z. 211ff.) während Studentin C sich inklusive Seminare im Bachelorstudium oder die freiwillige Teilnahme an einer inklusiven Summer School gut vorstellen konnte (Interview C, Z. 239ff.). Studentin A hingegen hielt eine regelmäßige Summer School, die für alle Studierenden des Förderschwerpunkts geistige Entwicklung verpflichtend stattfindet, für eine gute Idee (Interview A, Z. 275ff.). Studentin D würde sich wünschen, „dass das von Anfang an einfach Teil des Studiums wäre“ (Interview D, Z. 222f.). Sie würde aber, wenn dies nicht möglich wäre, einen Zeitpunkt im Master präferieren. Dies begründete sie damit, dass die Studierenden dann bereits über praktische Erfahrungen und Kenntnis von Theorien, Lernkonzepten und Modellen verfügen würden (ebd.). Aus demselben Grund sprach sich Studentin E gegen einen Zeitpunkt direkt zu Beginn des Studiums aus (Interview E, Z. 170ff.). Dass die Studierenden bereits Erfahrungen mit dem Personenkreis sowie mit Forschung bzw. forschendem Lernen haben, wurde mehrfach als vorteilhaft für partizipative Forschungsvorhaben genannt (Interview A, Z. 218ff.; Interview D, Z. 225ff.; Interview E, Z. 170ff.). Bezüglich der Form der Integration kam die Idee auf, das partizipative Forschungsprojekt könnte in Form eines Praktikums stattfinden (Interview A, Z. 268f.).

Für Studentin B war es insbesondere ein Anliegen, dass Angebote des inklusiven Lernens und partizipativen Forschens unabhängig von Prüfungsleistungen stattfinden (Interview B, Z. 143ff.). Sie berief sich auf ihre Erfahrung der Summer School, die für sie im Unterschied zum partizipativen Forschungsprojekt nicht an eine Prüfungsleistung gebunden war und schilderte ihren Eindruck, dies deutlich

effektiver zu finden (Interview B, Z. 143ff.). Allgemein argumentierte sie für eine feste Integration einer inklusiven Summer School mit anschließendem partizipativen Forschungsprojekt als obligatorischen Bestandteil des Sonderpädagogik-Studiums (ebd., Z. 308ff.). Dies sah sie als ersten Schritt in Richtung einer inklusionssensiblen Hochschulentwicklung, worauf im nächsten Schritt die Öffnung für weitere Studierende folgen müsse (ebd.). Einen Vorteil dieser schrittweisen Entwicklung zu einer inklusiven Hochschule sah sie darin, dass Sonderpädagogik-Studierende „eben auch keine Berührungsängste haben mit Menschen mit Behinderung" (ebd., Z. 315f.) und Vorerfahrungen im Umgang mit dem Personenkreis hätten, die sie anfangs für wichtig erachtete (ebd.). Auch Studentin C überlegte, ob die Möglichkeit, gemeinsam mit Menschen mit Lernschwierigkeiten zu lernen, für alle Studierenden der Sonderpädagogik, alle Lehramtsstudierenden oder generell alle interessierten Studierenden bestehen sollte (Interview C, Z. 252ff.). Die allgemeine Umsetzung von inklusivem Lernen im Studium betrachtete Studentin C zwar als schwierig, äußerte aber, „es würde auf jeden Fall Sinn machen, sich da mehr Gedanken darüber zu machen. Wie man sowas sinnvoll umsetzen könnte" (ebd., Z. 262f.). Nachfolgend werden einige Faktoren aufgeführt, die aus Sicht der befragten Studentinnen relevant für die Ermöglichung eines inklusiven Studiums sind.

7.7.3 Bedingungen für die Ermöglichung eines inklusiven Studiums

Um hochschulische Inklusion nicht nur auf Ebene des Sonderpädagogik-Studiums umzusetzen, sei zum einen politische Handlung gefragt (Interview B, Z. 308), zum anderen müssten hochschulinterne Strukturen verändert werden. Hierzu nannte Studentin C, dass eine angemessene Seminargröße beachtet werden müsste, wenn Menschen mit Lernschwierigkeiten als „Gaststudenten" (Interview C, Z. 245) teilnehmen würden. Außerdem müssten viele organisatorische Fragen geklärt werden. Barrieren könnten ihrer Meinung nach eingefahrene Strukturen sein, aber auch ein Mangel an Dozierenden und Räumen an der Universität (ebd., Z. 249ff.). Studentin E wies darauf hin, dass eine Passung der Lerninhalte auf die Gruppe eine wichtige Rolle einnimmt (Z. 99f.). Studentin A erachtete „gewisse Voraussetzungen" (Interview A, Z. 231) wie Lese- und Schreibfertigkeiten als notwendig für gemeinsames Lernen an der Universität. Als alternative Lösung schlug sie vor, dass Seminare aufgezeichnet werden könnten, sodass die Seminarinhalte auch für Menschen, die nicht (schnell genug) mitschreiben können, auch nach dem Seminar noch zugänglich sind. Zudem müssten die Dozierenden ihre Sprache auf die Studierenden anpassen, es „müsste gegeben sein, dass die Dozierenden langsamer sprechen. Und auch einfachere Sätze formen. Um möglichst das Verständnis für alle zu gewährleisten" (ebd., Z. 252ff.). Studentin D wünschte sich, dass das partizipative Forschen zum Regelzustand wird und „wir versuchen da ja so eine Normalität

reinzubringen“ (Interview D, Z. 244f.), was bei einem regulären Studierendenleben dann auch Freizeitaktivitäten umfassen würde. Dieser Teil müsste ebenfalls integriert sein:

> Und wenn man aber von einem regulären Studentenleben ausgeht, dann gehören da halt auch Freizeitaktivitäten dazu. Und da finde ich, da ist es noch nicht ganz zu Ende gedacht irgendwie oder noch nicht zu Ende ausgeführt. Weil wir den Teil ja einfach im Moment komplett beiseitelassen. Und ich aber schon fände, dass es dazugehört und dass es wichtig wäre. Wenn man so ein Projekt angeht, das eben auch ganz anzugehen. Und nicht nur im ja in der Zweckmäßigkeit quasi (ebd., Z. 249ff.).

Im folgenden Kapitel werden erfolgt die Interpretation der dargestellten Ergebnisse vor dem Hintergrund der aktuellen Fachdebatte.

(C) Interpretation und Diskussion der Ergebnisse

8 Diskussion der Ergebnisse

Im abschließenden Kapitel werden die dargestellten Ergebnisse mit Bezug auf die Zielsetzung der Arbeit sowie die damit zusammenhängenden Fragestellungen und formulierten Annahmen zusammenfassend diskutiert und in den aktuellen Fachdiskurs eingeordnet.

Das Ziel der Arbeit war es, den möglichen Gewinn des gemeinsamen Lernens und Forschens mit Menschen mit Lernschwierigkeiten für Studierende der Sonderpädagogik zu ermitteln. Darüber hinaus sollte untersucht werden, welche Herausforderungen die Studierenden bei SUSHI-InFoH erlebten. Anhand dieser Erfahrungen sollte ermittelt werden, was bei Arrangements des gemeinsamen Lernens und Forschens mit Menschen mit Lernschwierigkeiten bedacht werden muss.

Hierzu wurde als übergreifende Forschungsfrage formuliert:

> Welche Erfahrungen haben Studierende der Sonderpädagogik mit Angeboten des inklusiven Lernens und partizipativen Forschens der Universität zu Köln gemacht?

Unter diese Forschungsfrage wurden die folgenden Aspekte gefasst:

- Erwartungen der Studierenden an SUSHI-InFoH vor Beginn der Projekte,
- Wahrnehmung der Begegnung sowie der Zusammenarbeit mit den Teilnehmer*innen mit Lernschwierigkeiten,
- Herausforderungen, welche die Studierenden erlebten,
- wichtige Erfahrungen, Erkenntnisse und Lernzuwächse für die Studierenden nicht zuletzt in Hinblick auf die spätere Berufsausübung,
- ihre (wahrgenommenen Veränderungen bezüglich der eigenen) Haltung zu Inklusion sowie
- ihre Einschätzung zur Etablierung von inklusivem Lernen und partizipativem Forschen an der Universität zu Köln und im Speziellen im Studiengang Sonderpädagogik.

Im Theorieteil wurde aufgezeigt, wie selten Formate des inklusiven Lernens und partizipativen Forschens mit Menschen mit Lernschwierigkeiten im deutschsprachigen Raum bisher sind. Dies wird durch die Äußerungen der Studentinnen, vor Beginn von SUSHI und InFoH noch keine konkreten Vorstellungen von solchen Angeboten gehabt bzw. teilweise noch nie von deren Existenz gehört zu haben,

unterstrichen. Wie die meisten inklusiven und partizipativen Aktivitäten an deutschen Hochschulen (Hauser, Schuppener et al., 2016, S. 283) ist auch SUSHI-In-FoH nicht institutionell, in diesem Fall im Studium der Sonderpädagogik der Universität zu Köln, verankert, sondern entstand aus der Initiative des Lehrstuhls Pädagogik und Didaktik bei Menschen mit geistiger Behinderung der Universität zu Köln (Universität zu Köln, 2019e).

8.1 Begegnung und Zusammenarbeit

Eine nähere Betrachtung der verschiedenen Sichtweisen zu der Frage, ob eine Begegnung auf Augenhöhe stattgefunden hat, liefert Hinweise für die Annahme, dass die Studierenden über unterschiedliche Verständnisse des Konstrukts ‚Augenhöhe' verfügen. Während sich für manche Studentinnen eine Begegnung sowie Zusammenarbeit auf Augenhöhe durch gegenseitige Wertschätzung sowie Respekt manifestierte, sahen andere Studierende die unterschiedlichen Vorkenntnisse als Hindernis für eine Zusammenarbeit auf Augenhöhe. Ebenso wurde der Umgang mit geringen Lese- und Schreibkompetenzen der Teilnehmer*innen mit Lernschwierigkeiten und damit verbunden eine entsprechende Aufgabenteilung nach den Kompetenzen der Gruppenteilnehmer*innen teils als Herausforderung und teils als positiver Aspekt der Zusammenarbeit benannt. Es wäre möglich, dass ein Zusammenhang zwischen der Sicht auf verschiedene Vorkenntnisse als Erschwernis einer Zusammenarbeit auf Augenhöhe und einer eher defizitorientierten Sichtweise des Personenkreises der Menschen mit Lernschwierigkeiten besteht. Diese Hypothese müsste in weiteren Studien überprüft werden.

Die Ergebnisse hinsichtlich der Rollen, in denen sich die befragten Studierenden wahrnahmen, decken sich mit denen der Studie von Terfloth und Klauß (2016). So ähnelt die Beschreibung der Studierenden, oftmals die Leitung übernommen und den Arbeits- und Forschungsprozess im Vergleich zu den Teilnehmer*innen mit Lernschwierigkeiten stärker strukturiert und gesteuert zu haben, den Bildern ‚Zeitwächter*in', ‚Moderator*in' und ‚Animateur*in', die Studierende bei der Evaluation inklusiver Seminare der PH Heidelberg wählten (ebd., S. 304). Eine Gemeinsamkeit war zudem, dass die befragten Studentinnen Unsicherheit in Bezug auf ihre Rolle äußerten. Durch den Fokus auf die Studierendenperspektive wurde bei der vorliegenden Arbeit nicht untersucht, in welchen Rollen sich die Teilnehmer*innen mit Lernschwierigkeiten erlebten. Dies wäre für weitere Forschungsarbeiten interessant, ebenso wie ihre Wahrnehmung hinsichtlich einer Begegnung auf Augenhöhe.

Als positive Aspekte der Zusammenarbeit hoben die Studierenden hervor, dass die Teilnehmer*innen der Diakonie teilweise sehr kreative Beiträge leisteten und

konstruktive Ideen zu den Gruppenarbeiten beitrugen, die von den Studierenden zuvor nicht bedacht worden waren. Diese Erkenntnisse stimmen mit dem Ergebnis der Studie von Mau et al. (2017) überein, dass „vermeintlich ungeahnte Potenziale“ (S. 182) der Menschen mit Lernschwierigkeiten für die Studierenden erfahrbar werden. Zwar ermittelten Mau et al. (2017) dies für Seminare, in denen Menschen mit Lernschwierigkeiten als Bildungsfachkräfte in eigener Sache lehren, auf der Grundlage der dargestellten Ergebnisse erscheint eine Übertragung dieser Erkenntnis jedoch auch für Kontexte plausibel, in denen Menschen mit Lernschwierigkeiten die Rolle Lernender einnehmen. Außerdem unterstützt dieses Ergebnis die These von Erk und Knauf (2012), dass die Heterogenität einer Gruppe als Chance für das Lernen genutzt werden kann.

Die Ergebnisse der Interviews liefern Hinweise dafür, dass das Exzellenzverständnis von Wissenschaft, welches in Kapitel 2.6 erläutert wurde, teilweise auch unter den Studentinnen der Sonderpädagogik verbreitet zu sein scheint. So hinterfragte eine Studentin, ob bei den Teilnehmer*innen mit Lernschwierigkeiten, welche keine Hochschulreife besitzen, die Voraussetzungen zur Durchführung von Forschung gegeben wären (Interview B, Z. 202f.). Es entsteht der Eindruck, dass manche Studierenden tradierte Rollen der Forschung (Goeke & Kubanski, 2012, Absatz 23) verinnerlicht haben und zum Teil ein anderes Forschungsverständnis vertreten als jenes, welches in Kapitel 2.6 der vorliegenden Arbeit definiert wurde. Nichtsdestotrotz empfanden alle befragten Studentinnen partizipative Forschung als sinnvoll für alle Beteiligten und hoben hervor, dass die verschiedenen Perspektiven zu gewinnbringenden Ergebnissen führen würden.

8.2 Herausforderungen und Bedingungen inklusiven Lernens und Forschens

Die Äußerungen zu Herausforderungen, welche die befragten Studentinnen bei SUSHI-InFoH konstatierten, bestätigen einige der Barrieren, die bereits Terfloth und Klauß (2016, S. 292ff.) für die Teilhabe von Menschen mit Lernschwierigkeiten an Hochschulen ermittelt haben. Hierzu zählt zum einen, dass wissenschaftliche Literatur und Lernmaterialien nicht in einfacher oder Leichter Sprache verfügbar sind. Außerdem wurde ersichtlich, dass die Erreichbarkeit der Universität mit öffentlichen Verkehrsmitteln sowie die Orientierung an der Universität für die Teilnehmer*innen mit Lernschwierigkeiten eine Herausforderung bedeuten kann. Die Interviews ergaben zudem, dass klare Aufgabenstellungen und Abläufe förderlich für die Zusammenarbeit erscheinen. Dies entspricht der in der wissenschaftlichen Literatur formulierten Barriere der „nicht ausreichend klare[n] Strukturierung von Abläufen“ (ebd., S. 293).

Darüber hinaus ergaben die Interviews weitere Herausforderungen. Es wurde geäußert, dass die Informationen über die Inhalte sowie den Ablauf vor Beginn der SUSHI-Woche als unzureichend empfunden wurden. An dieser Stelle bestand der Wunsch nach mehr Transparenz. Dies, so wurde vermutet, würde auch eine Orientierungshilfe für die Teilnehmer*innen mit Lernschwierigkeiten bieten. Außerdem wurde angemerkt, dass an SUSHI-InFoH keine Menschen mit Komplexer Behinderung teilnahmen und die Partizipation dieses Personenkreises bei dem derzeitigen Forschungsstand womöglich noch eine größere Herausforderung darstellen würde. Dennoch sollte das Recht auf Inklusion und Teilhabe für alle Menschen umgesetzt werden. Eine Herausforderung für die Studierenden bestand zudem darin, dass die Teilnahme an InFoH mit ihrer Masterarbeit und somit einer benoteten Prüfungsleistung verbunden war. Es wurde berichtet, dass hierdurch Leistungsdruck entstand, was es den Studierenden beispielsweise erschwerte, sich ausreichend Zeit für wiederholte Erklärungen zu nehmen. Hieraus kann die Erkenntnis gezogen werden, dass Formate des inklusiven Lernens und Forschens, die unabhängig von Prüfungsleistungen stattfinden, insofern effektiver sein können, als die Studierenden sich mehr Zeit für Kommunikation und das Miteinander nehmen können. Hierdurch kann die Partizipation aller Teilnehmer*innen besser gewährleistet werden.

Für die im theoretischen Vorverständnis (Kapitel 2.3.1) formulierten Bedingungen für eine inklusive Lehre (Knauf, 2013, S. 167; Platte & Schultz, 2011, S. 146f.) wurden ebenfalls weitere Hinweise gefunden. So wurde genannt, dass bei der Terminfindung auf die Vereinbarung der Treffen mit der Berufstätigkeit der Teilnehmer*innen der Diakonie geachtet werden musste, was der Bedingung der *zeitlichen Verfügbarkeit (availability)* entspricht. Auf die Bedingung des *räumlichen Zugangs (access)* wurde insbesondere von einer Studierenden eingegangen als sie beschrieb, welche Bedingungen die Etablierung eines inklusiven Studiums erfordern würde (Interview A, Z. 252ff.). Die Relevanz der *inhaltlichen Angemessenheit (acceptability)* und der *individuellen Passung (adaptability)* wurde bei der Reflexion der Studierenden zu den Inhalten der SUSHI-Woche deutlich. Eine befragte Studentin führte ihre Erfahrung, an manchen Tagen der Summer School Inklusiv einen geringen inhaltlichen Lernzuwachs gehabt zu haben, darauf zurück, dass sich die Interessen der Studierenden und der Teilnehmer*innen mit Lernschwierigkeiten unterscheiden würden. Auf Grundlage des theoretischen Vorverständnisses wird jedoch die These vertreten, dass die Herausforderung nicht in erster Linie bei verschiedenen Interessen der Teilnehmer*innen liegt, sondern in der Binnendifferenzierung und darin, bei der Themenwahl bei inklusiven Seminaren darauf zu achten, dass die gewählten Themen für alle Teilnehmer*innen interessant sowie informativ sind. Dies entspricht der Sichtweise einer weiteren Studentin, die als Herausforderung nicht die verschiedenen Vorkenntnisse und Interessen, sondern vielmehr Methoden und Mittel nannte, wie Inhalte für alle zugänglich gemacht werden können.

Hiermit verbunden ist die Frage der Elementarisierung der Inhalte und des Umdenkens bezüglich der Methodik und Didaktik (Hauser & Schuppener, 2015, S. 102; Terfloth & Klauß, 2016, S. 292ff.). Für die Studierenden bedeutete die Teilnahme an SUSHI-InFoH eine Gelegenheit, sich darin zu üben, komplexe Inhalte in einfacher Sprache für alle verständlich zu erklären. Dies empfanden die befragten Studierenden teilweise als herausfordernd und wünschten sich an dieser Stelle weitere Unterstützung. Zugleich wurde in einem Interview positiv geäußert, dass die auf die Bedürfnisse und Vorkenntnisse der Teilnehmer*innen mit Lernschwierigkeiten angepasste Aufbereitung theoretischer Inputs zu dem Gelingen von Arbeitsphasen beitrug (Interview D, Z. 89ff.).

8.3 Gewinnbringende Erfahrungen, Erkenntnisse und Lernzuwächse

Im theoretischen Vorverständnis wurde herausgearbeitet, dass die Studierenden bei inklusiven Seminaren neben inhaltlichem Lerngewinn insbesondere Erkenntnisse zur Gestaltung inklusiver Lernarrangements gewinnen können (Terfloth & Klauß, 2016, S. 303). Dies erwies sich auch für die vorliegende Untersuchung als zutreffend: für die Studierenden bedeutete SUSHI-InFoH eine Möglichkeit, sich fachdidaktischen Input anzueignen und in der Praxis zu erfahren, wie wissenschaftliche Inhalte gemeinsam mit Menschen mit Lernschwierigkeiten partizipativ erarbeitet werden können und wie partizipativ geforscht werden kann (Interview D., Z. 135f.).

Neben dem fachdidaktischen und inhaltlichen Lerngewinn nannten die Studierenden zudem insbesondere neue Einblicke in die alltäglichen Herausforderungen der Teilnehmer*innen mit Lernschwierigkeiten als Erkenntnisgewinn. Somit können die Ergebnisse als Bestätigung dafür gesehen werden, dass inklusive Lernmöglichkeiten an Hochschulen auch insofern zu der Realisierung der Ziele der UN-BRK beitragen, als die Studierenden ein besseres Bewusstsein für die Lebensumstände von Menschen mit Lernschwierigkeiten sowie für ihre Perspektive auf Barrieren und Partizipationsmöglichkeiten erlangen (Hauser & Schuppener, 2015, S. 101). Dies entspricht Artikel 8 der UN-BRK, welcher die Vertragsstaaten zur Bewusstseinsbildung für Menschen mit Behinderungen verpflichtet (Beauftragte der Bundesregierung für die Belange von Menschen mit Behinderungen, 2017, S. 12). „[S]ich in andere Lebenslagen und Lebenswelten hineindenken können, um bedürfnis- und wissensadäquat zu handeln“ (Tippelt & Schmidt-Hertha, 2013, S. 225) wird in der Literatur insbesondere für inklusive Settings als wichtige Kompetenz von Lehrkräften formuliert. Kenntnis über die Lebensbedingungen, mögliche Benachteiligungen, Beeinträchtigungen und Barrieren von und für Schüler*innen gilt zudem als Standard der (inklusionsorientierten) Lehrer*innenbildung gemäß der KMK (2019, S. 9). Die Ergebnisse der Interviews zeigen, dass sich der Blickwinkel

der Studierenden auf Barrieren durch den Kontakt und die Gespräche mit den Teilnehmer*innen mit Lernschwierigkeiten verändert hat. Die Studierenden äußerten, dass ihnen viele (hochschulische sowie städtebauliche) Barrieren bewusst wurden, die die Teilhabe der Menschen mit Lernschwierigkeiten am öffentlichen Leben erschweren, welche sie vor der Teilnahme an SUSHI-InFoH nicht bedacht hatten.

Die Expert*inneninterviews ergaben weiterhin, dass die Studierenden bedeutsame Erkenntnisse für ihre spätere Berufstätigkeit sammeln konnten. Hierzu zählt zum einen der Blick auf die Erwachsenenbildung. Einer stärkeren Vernetzung von Schule und Beruf wird durch die Erfahrungen von SUSHI-InFoH eine größere Bedeutung beigemessen. Die gemeinsame Arbeit an komplexen, abstrakten Themen wie wissenschaftlicher Forschung sensibilisierte die Studierenden zudem für die Fähigkeiten der Teilnehmer*innen mit Lernschwierigkeiten und dafür, ihre zukünftigen Schüler*innen nicht zu unterschätzen und keine Themen prinzipiell auszuschließen (Interview B, Z. 235ff.). Wie in Kapitel 3.1.1 ausgeführt wurde, stellt das ‚Zeigen und Inszenieren' oder, mit anderen Worten, Schüler*innen auf verschiedenen Ebenen handlungsfähig zu machen, nach Kleinbach (2003, S. 188ff.) eine zentrale Praxisform von Sonderpädagog*innen dar. Wichtig dabei ist insbesondere die Reflexion der Lehrkräfte darüber, was sie zeigen. Dies sollte vor dem Hintergrund dessen erfolgen, welche gesellschaftlichen Barrieren die Schüler*innen erfahren (ebd.). Die Ergebnisse der Interviews liefern Hinweise dafür, dass der Austausch mit den Erwachsenen mit Lernschwierigkeiten beim inklusiven Lernen und partizipativen Forschen eine Möglichkeit für Sonderpädagogik-Studierende darstellt, Erkenntnisse dazu zu gewinnen, welche Bereiche Priorität im Unterricht haben sollten. So wurden die Vermittlung von Lese- und Schreibkompetenz, die Reflexion und Kommunikation über (Lern-)Bedürfnisse der Schüler*innen, der Umgang mit Diskriminierung sowie die Orientierungsfähigkeit als Aspekte genannt, die besonders sinnvoll und relevant für die Schüler*innen erscheinen.

Die Studierenden berichteten zudem, auf die Verwendung einfacher Sprache geachtet zu haben, um das Verständnis der Teilnehmer*innen mit Lernschwierigkeiten sicherzustellen. Dies deutet darauf hin, dass inklusive Lern- und Forschungsaktivitäten eine Gelegenheit für Sonderpädagogik-Studierende darstellen, „situations- und zielgruppengerechte Kommunikativität" (Wittrock 1998 zit. nach Riegert, 2013, S. 13f.) zu üben.

8.4 Haltung zu Inklusion

In den Interviews wurde mehrfach berichtet, dass die Erfahrungen aus der SUSHI-Woche motivierend für eine Weiterarbeit bei InFoH waren. Dies deutet darauf hin, dass die Zusammenarbeit in der heterogenen Gruppe als gewinnbringend erlebt

wurde. So bestätigen Äußerungen der Studierenden, dass die verschiedenen Perspektiven eine große Bereicherung für alle Beteiligten bedeuteten. Dies entspricht der Forderung der KMK (2011), dass Lehrkräfte „Verschiedenheit als Bereicherung und Herausforderung für eine erfolgreiche individuelle Entwicklung aller“ (S. 19) wahrnehmen und eine inklusionsförderliche Haltung entwickeln.

Vier von fünf Studentinnen äußerten, neue Erkenntnisse zu Inklusion gewonnen zu haben, wobei sie entweder eine Veränderung oder eine Festigung ihrer Haltung zu Inklusion ausmachten. Die Ergebnisse zeigen, dass durch SUSHI-InFoH insbesondere das Bewusstsein der Studierenden für Inklusion auf Hochschulebene gestärkt wurde. Inklusive Lern- und Forschungsaktivitäten scheinen vor dem Hintergrund der Ergebnisse zu der vertieften Auseinandersetzung damit beizutragen, dass Inklusion nicht nur im schulischen Kontext, sondern auf allen gesellschaftlichen Ebenen stattfinden muss. Zudem berichteten die Studierenden, dass sie dafür sensibilisiert wurden, welche Barrieren für Inklusion bestehen und wo die Umsetzung mangelhaft erfolgt. Hierauf wurden sie nicht zuletzt durch die Sichtweisen, Erfahrungsberichte und Kritikpunkte der Teilnehmer*innen mit Lernschwierigkeiten aufmerksam. Mehrfach wurde von Studierenden geäußert, dass Inklusion auf allen Ebenen durchgesetzt werden und als gesellschaftliches Ziel gesehen werden sollte.

Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass Formate des inklusiven Lernens und partizipativen Forschens eine gute Gelegenheit darstellen können, „Lehramtsstudierenden Möglichkeiten einer positiven Einstellungsbildung und -entwicklung in Bezug auf die grundlegende Inklusionsidee anzubieten“ (Schüle & Klomfaß, 2016, S. 330), wie es für das Lehramtsstudium gefordert wird. Zudem bestätigen die Ergebnisse die Aussage von Erk und Knauf (2012), dass die Studierenden in inklusiven Lernsettings eine Gelegenheit erfahren, sich „mit Widersprüchen in der Entwicklung von Inklusion auseinanderzusetzen“ (o.S.). Die Forderung, an Hochschulen nicht nur theoretisch über Inklusion zu sprechen, sondern Inklusion zu leben (Plate, 2016, S. 194; Langner, 2019, S. 7; Platte & Schultz, 2011, S. 245), wird auch von einer Studentin geäußert, welche die jetzige Form der Diskussionen über Inklusion an Hochschulen ohne den Einbezug von Menschen mit Behinderungserfahrungen als Widerspruch zum Inklusionsgedanken empfand (Interview E, Z. 95ff.).

8.5 Etablierung inklusiven Lernens im (Sonderpädagogik-)Studium

Die Interviews ergaben, dass alle befragten Studierenden eine Etablierung von inklusivem Lernen und partizipativer Forschung im Studium der Sonderpädagogik als sinnvoll erachten. Dies begründeten sie unter anderem damit, dass im Studium der Fokus stark auf theoretischen Grundlagen läge, die Praxis und das menschliche Miteinander mit Menschen mit Lernschwierigkeiten jedoch zu kurz kämen. Eine

feste Etablierung inklusiver Settings würde sicherstellen, dass die Studierenden Kontakt zu dem Personenkreis haben, den sie später unterrichten. Zudem wurde geäußert, dass inklusive Lern- und Forschungsarrangements eine Möglichkeit für die Studierenden bieten, sich in einer anderen Rolle zu erfahren als beispielsweise bei Schulpraktika.

Wie im theoretischen Vorverständnis (Kapitel 3.2) bereits näher ausgeführt wurde, wird in der Literatur gefordert, dass eine Lehrer*innenbildung für Inklusion „Praxisphasen in inklusiven Settings“ sowie „forschendes Lernen in Kooperation mit der inklusiven Praxis“ (Merz-Atalik, 2014, S. 276) umsetzt. Ein Vergleich der Interviewergebnisse mit den Zielen und zu erwerbenden Kompetenzen, die in den Modulhandbüchern für den Studiengang Lehramt für sonderpädagogische Förderung an der Universität zu Köln genannt werden, zeigt, dass die Implementierung inklusiven Lernens in vielen Modulen sinnvoll erscheint. Dies wird nachfolgend an ausgewählten Beispielen illustriert.

Im ersten Schwerpunktmodul des Bachelorstudiums sollen die Studierenden unter anderem „erzieherische und rehabilitative Institutionen für Menschen mit geistiger Behinderung über die Lebensspanne“ (Universität zu Köln, 2019b, S. 23), die Bedarfe von Menschen mit Lernschwierigkeiten in verschiedenen Lebensphasen sowie Möglichkeiten der Partizipation kennenlernen und für Exklusions- und Inklusionstendenzen sensibilisiert werden. Diese Ziele werden im Masterstudium weiter vertieft (Universität zu Köln 2019c, S. 26ff.). Es wurde aufgezeigt, dass es sinnvoll erscheint, wenn die Studierenden Bedarfe und mögliche Exklusionsrisiken unmittelbar von den Menschen, um die es geht, lernen können.

Im zweiten Schwerpunktmodul erscheint ein Lernen mit und von Menschen mit Lernschwierigkeiten insbesondere im Bereich Kommunikation sinnvoll, wozu auch die Aspekte ‚Einfache Sprache‘ und ‚Barrierefreie Kommunikation‘ gehören. Die Studierenden sollen Theorien, Methoden und Praxiskonzepte der Kommunikation „im Hinblick auf Inklusion reflektieren [können]“ (Universität zu Köln 2019b, S. 27). Wie Schuppener (2014) aufzeigt, sind zur Entwicklung von Reflexionskompetenz dabei insbesondere „Lernsettings geeignet, die eine Verknüpfung praktischer Erfahrungen mit theoretischen Inhalten anstreben“ (o.S.). Sie plädiert daher für Praxisphasen, in denen Lernende die Möglichkeit der Selbsterfahrung erhalten. Die Interviewergebnisse zeigen, dass die Studierenden beim inklusiven Lernen und partizipativen Forschen den Gebrauch einfacher Sprache und barrierefreier Kommunikation üben und somit praktische Erfahrungen in diesem Bereich sammeln.

Im Schwerpunktmodul drei des Bachelorstudiums wird als Ziel formuliert, dass die Studierenden „didaktische Konzepte im Kontext verschiedener Lernbereiche“ und „die Umsetzung der didaktischen Grundlagen in ausgewählten Anwendungsbereichen“ (ebd., S. 28f.) kennen. Auch hierzu erscheinen inklusive Lernsettings, in denen die Anwendung didaktischer Grundlagen praktisch erfahrbar wird, gewinnbringend für die Studierenden.

9 Methodendiskussion

In der qualitativen Sozialforschung bestehen unterschiedliche Vorstellungen von Gütekriterien, da diese „teilweise erst während der Forschungstätigkeit in Abhängigkeit von Gegenstand und Methode konkret entwickelt werden“ (Lamnek & Krell, 2016, S. 142). Für die vorliegende Arbeit erscheinen insbesondere die Hinweise von Kruse (2015, S. 55ff.) und Mayring (2016, S. 144ff.) gewinnbringend für die Methodendiskussion.

Es wurde versucht, das Gütekriterium *Nähe zum Gegenstand* nach Mayring (2016, S. 148) sicherzustellen, indem durch die Untersuchung der Erfahrungen der Studierenden mit inklusiven Modellprojekten nah an ihre Alltagswelt angeknüpft wurde. Dies entspricht einer ökologischen Validierung nach Lamnek und Krell (2016, S. 152). Zudem wurde intendiert, durch den Blick auf die aktuelle (inklusionsorientierte) Gestaltung hochschulischer Lehrer*innenbildung sowie auf mögliche Chancen einer Etablierung inklusiver Veranstaltungen und partizipativer Forschung, „Forschung für die Betroffenen“ (Mayring, 2016, S. 147), in diesem Fall also im Interesse der Sonderpädagogik-Studierenden, zu machen.

Kennzeichnend für die qualitative Sozialforschung ist, dass das (methodische) Vorgehen sehr spezifisch auf den Forschungsgegenstand bezogen ist (ebd., S. 145). Entsprechend der Gegenstandsangemessenheit wurden die Methoden in der vorliegenden Arbeit an den Forschungsgegenstand angepasst (ebd., S. 146). Damit der Forschungsprozess für andere nachvollziehbar ist, wurde das Forschungsverfahren detailliert dokumentiert und begründet. Somit wurde dem Kriterium der *Verfahrensdokumentation* (ebd., S. 144f.) oder auch *Intersubjektivität* (Kruse, 2015, S. 55) in der vorliegenden Arbeit entsprochen. Hierzu trug auch die Explikation des Vorverständnisses sowie aller Schritte der Datenerhebung und Datenauswertung bei. Zur Gewährleistung von Transparenz sind das Kategoriensystem, die Kategoriendefinitionen, die Codierung der Texte sowie die Fallzusammenfassungen dem Anhang beigefügt. Kruse (ebd., S. 58) zufolge können Transparenz, Dokumentation und Intersubjektivität mit dem Gütekriterium der Objektivität aus der quantitativen Sozialforschung verglichen werden.

Bei der Analyse des Materials wurde zudem das Kriterium der *Regelgeleitetheit* nach Mayring (2016, S. 145f.) berücksichtigt, was ein systematisches Vorgehen bei der Analyse des Materials bedeutet. Lamnek und Krell (2016, S. 145) weisen darauf hin, dass trotz eines regelgeleiteten Vorgehens Offenheit und Flexibilität beibehalten werden sollten. Entsprechend wurde sich in der vorliegenden Arbeit bei der Datenauswertung an den Analyseschritten einer inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2018) orientiert, die ersten Phasen jedoch abgekürzt, da dies hinsichtlich der fortgeschrittenen Kategorienbildung passend erschien.

Durch die geringe Größe der befragten Stichprobe war eine Typisierung von Fällen und damit die Herstellung *externer Validität* nicht möglich (Kruse, 2015, S. 57). Es ist folglich fraglich, ob allgemeingültige Aussagen zu den Chancen und Herausforderungen inklusiver Lernangebote für Studierende getroffen werden oder die Daten eher als Illustration möglicher Erfahrungen Studierender gelten können. Allerdings zielt qualitative Forschung im Gegensatz zu quantitativer Forschung nicht auf Repräsentativität, sondern auf die Rekonstruktion typischer Muster ab (Helfferich, 2011, S. 172f.; Kruse, 2015, S. 57). Insbesondere im Bereich der objektiven Hermeneutik besteht die Annahme, „dass die zu Grunde liegenden latenten Sinnstrukturen bereits anhand des Einzelfalls bestimmt werden können und eine objektive Gültigkeit über diesen Fall hinaus haben“ (ebd., S. 173).

Zur kritischen Reflexion der methodischen Durchführung kann zunächst positiv genannt werden, dass die Studierenden auf die direkte Ansprache mit einer hohen Bereitschaft zur Teilnahme an den Interviews reagierten. Rückblickend kann das Expert*inneninterview als geeignete Erhebungsmethode des Prozess- und Deutungswissens der Studierenden gesehen werden, da ihnen die offen gestellten Erzählimpulse ermöglichten, ihre subjektiven Relevanzen und Sichtweisen darzulegen und persönliche Schwerpunkte zu setzen. Die Studierenden erzählten bereitwillig von ihren Erfahrungen, wozu vermutlich die Zusicherung von Anonymität beitrug, welche sowohl schriftlich in Form des genannten Informationsschreibens als auch mündlich vor Beginn der Durchführung der Interviews erfolgte.

Aufgrund ihrer Teilnahme an SUSHI-InFoH wurden die Studentinnen in ihrer Rolle als Expertinnen zu inklusivem Lernen und partizipativer Forschung befragt. Im Vergleich zu bestehenden Studien wie beispielsweise von Terfloth und Klauß (2016) zu inklusiven Seminaren sei positiv hervorgehoben, dass die Expertinnen sich somit sogar zu zwei verschiedenen inklusionssensiblen Aktivitäten auf Hochschulebene (zu inklusivem Lernen und partizipativem Forschen) differenziert äußern konnten. An dieser Stelle ist jedoch kritisch anzumerken, dass das partizipative Forschungsprojekt InFoH wegen der Corona-Pandemie vorzeitig beendet werden musste und die befragten Studentinnen somit keinen vollständigen Forschungsprozess von der Entwicklung einer Forschungsfrage bis hin zur Veröffentlichung der Forschungsergebnisse erlebt hatten. Eine befragte Studentin hatte zudem nur an zwei Forschungstreffen teilgenommen. Insofern konnten die befragten Studierenden nicht zu allen Schritten eines partizipativen Forschungsprozesses Erfahrungen teilen, was sich auf die Ergebnisse der vorliegenden Studie auswirkte. Für zukünftige Forschungsprojekte wäre es daher interessant, Studierende zu befragen, die einen gesamten partizipativen Forschungsprozess durchlaufen haben.

Im Rahmen der Interviewdurchführung erwies sich das offene Format des Interviewleitfadens als gut geeignet, um den Prinzipien der Offenheit, Kommunikation und Reflexivität zu entsprechen. Die übersichtliche Gestaltung des Leitfadens

in tabellarischer Form mit Stichworten anstelle ausformulierter Fragen stellte sich als hilfreiche Strukturierungshilfe des Gesprächs heraus. Weiterhin ermöglichte dieses Format der Forscherin, flexibel auf Äußerungen einzugehen ohne den Gesprächsfluss zu unterbrechen (Döring & Bortz, 2016, S. 372; Helfferich, 2011, S. 179). Oftmals wurden vorab als relevant gewertete Aspekte, die im Leitfaden aufgelistet wurden, von den Interviewpartnerinnen bereits von selbst thematisiert.

Das für die Datenauswertung gewählte Verfahren der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse erwies sich hinsichtlich der Erfüllung seines Ziels „bestimmte Themen, Inhalte, Aspekte aus dem Material herauszufiltern und zusammenzufassen“ (Mayring, 2015, S. 103) in der vorliegenden Studie als zufriedenstellend. Aufgrund der Orientierung an der Vorgehensweise nach Kuckartz (2018) konnte möglichst lange am tatsächlichen Material gearbeitet werden. Mit Hinblick auf „die Gefahr, dass widersprüchliche Aussagen leicht übersehen werden und dem Verallgemeinerungszwang zum Opfer fallen“ (Kuckartz, 2018, S. 76) wurde sich bewusst gegen von Mayring (2015) vorgeschlagenen Schritte der Paraphrasierung, Zusammenfassung, Reduktion und Bündelung entschieden. Bei der Kategorienbildung erschien die Mischform von deduktiver und induktiver Kategorienbildung als passend, um theoretisches Vorwissen einzubinden und zugleich Offenheit für neue Aspekte bei der Analyse beizubehalten. Im Nachhinein betrachtet erwies sich der Zwischenschritt der Erstellung von fallbezogenen thematischen Summarys als sehr zeitaufwendig und für den vorliegenden Forschungsgegenstand nicht zielführend. Dieses Urteil beruht auf der Erkenntnis, dass zur Darstellung der Ergebnisse nicht auf die Fallzusammenfassungen zurückgegriffen wurde. Vielmehr wurden die fallübergreifenden Zusammenstellungen der Textstellen entsprechend der Kategorien, welche bereits vor den Fallzusammenfassungen erstellt wurden, zugrunde gelegt. Es entstand der Eindruck, dass Fallzusammenfassungen bei einer typenbildenden qualitativen Inhaltsanalyse, bei der die einzelnen Fälle stärker im Fokus stehen als die Themen und Inhalte, vergleichsweise eine größere Bedeutung zukommen könnte (ebd., S. 143ff.).

10 Fazit

Den Ausgangspunkt der vorliegenden Arbeit bildete die Fragestellung, ob die Umsetzung des Menschenrechts auf Inklusion und damit die Partizipation von Menschen mit Lernschwierigkeiten an hochschulischer Bildung eine besondere Lernchance für Studierende der Sonderpädagogik darstellen kann. Es wurde vermutet, dass Studierende durch Aktivitäten des inklusiven Lernens und partizipativen Forschens aus erster Hand von den Bedarfen und Sichtweisen des Personenkreises erfahren und Praxiserfahrungen mit gelebter Inklusion sammeln können.

Die Auswertung des aktuellen Fachdiskurses ergab, dass das gemeinsame Lernen und Forschen – ungeachtet einiger zu beachtender Herausforderungen – erhebliche Chancen bietet (Kapitel 2). Bislang wurden jedoch hauptsächlich Vorzüge inklusionssensibler Hochschulentwicklung für Menschen mit Behinderungserfahrungen untersucht und bestätigt. Die Perspektive von Sonderpädagogik-Studierenden, welche selbst Teilnehmer*innen des inklusiven Lernens und Forschens waren, erwies sich dagegen noch als weitgehend unerforscht. Der Blick auf (inklusionsorientierte) Anforderungen an Lehrkräfte sowie die universitäre Lehrer*innenbildung in Kapitel 3 legte die Vermutung nahe, dass durch die Umsetzung von Inklusion im Lehramtsstudium Studierende ihre Haltung zu Inklusion reflektieren und eine wertschätzende Haltung gegenüber Vielfalt entwickeln können.

Mithilfe von Expert*inneninterviews wurde daher empirisch untersucht, welche Erfahrungen Studierende der Sonderpädagogik mit inklusivem Lernen und partizipativer Forschung an der Universität zu Köln gemacht hatten. Die Ergebnisse (Kapitel 7) zeigen, dass die Studierenden neben fachdidaktischem Input zur Gestaltung inklusiver Lernarrangements ein höheres Bewusstsein für die Lebensumstände, alltägliche Herausforderungen und Risiken der gesellschaftlichen Exklusion von Menschen mit Lernschwierigkeiten erlangten. Zudem wurden die Studierenden für die Fähigkeiten der Teilnehmer*innen mit Lernschwierigkeiten sensibilisiert. Sie konnten gewinnbringende Erfahrungen für ihre spätere Berufstätigkeit sammeln.

Neben den genannten Chancen wurden jedoch auch Herausforderungen des inklusiven Lernens und Forschens sichtbar, wie beispielsweise unterschiedliche Vorkenntnisse und Interessen, welche bei der Planung und Umsetzung solcher Aktivitäten bedacht werden müssen. Hinsichtlich der Einstellung zu Inklusion wurde erkennbar, dass die inklusiven Modellprojekte zu einer vertieften Auseinandersetzung der Studierenden mit Inklusion beitrugen. Die Studierenden gaben an, dass die inklusiven Lernangebote an der Hochschule ihnen zum einen verdeutlicht hätten, dass Inklusion auf allen gesellschaftlichen Ebenen erfolgen muss und zum anderen Barrieren für Inklusion aufgezeigt hätten.

Ausgehend von den Ergebnissen der Studie sowie der Literaturrecherche wird davon ausgegangen, dass Formate des inklusiven Lernens und partizipativen Forschens durch die verschiedenen Perspektiven der Beteiligten eine große Bereicherung für alle Akteur*innen darstellen können. Alle befragten Studentinnen erachteten eine Implementierung inklusiven Lernens und partizipativen Forschens im Sonderpädagogik-Studium als sinnvoll. Dies sollte jedoch zunächst nur einen ersten Schritt in Richtung einer inklusionssensiblen Hochschulentwicklung darstellen. Zur Umsetzung der UN-BRK reicht dies nicht aus: vielmehr erscheint hierzu eine feste Etablierung von Möglichkeiten der Partizipation von Menschen mit Lernschwierigkeiten an Studium, Lehre und Forschung auf Hochschulebene notwendig. Internationale Beispiele können Deutschland dabei als Vorbild dienen.

Diese Feststellung der vorliegenden Arbeit, wonach aufgezeigt werden konnte, dass gemeinsames Lernen und Forschen mit Menschen mit Lernschwierigkeiten gewinnbringend für Studierende ist, gilt in jedem Fall für den Bereich der Sonderpädagogik. Nicht untersucht wurde hingegen die Perspektive von weiteren Lehramtsstudierenden oder Studierenden anderer Fächer auf inklusionssensible Hochschulentwicklung, da an SUSHI-InFoH ausschließlich Studierende der Sonderpädagogik teilnahmen. Im theoretischen Vorverständnis (Kapitel 3) wurde jedoch aufgezeigt, dass eine Veränderung der Ausbildung von allen Lehrkräften notwendig erscheint, „um dem Anspruch der UN-BRK gerecht zu werden und Lehrer_innen adäquat auf die Anforderungen des Unterrichts in heterogenen Lerngruppen vorzubereiten“ (Schuppener, 2014, o.S.). Inklusionssensible Aktivitäten an Hochschulen müssen demnach nicht auf Studierende der Sonderpädagogik beschränkt sein (was zudem dem Inklusionsgedanken an sich widerspricht), sondern sollten eine weitere Öffnung erfahren. Für weitergehende Forschung wäre es insofern interessant, die Erfahrungen und Sichtweisen von Studierenden weiterer Lehramtsstudiengänge oder anderer Fachrichtungen zu erheben. Dies wird auch im folgenden Zitat von Studentin C deutlich:

> Also ich denke auch für Sonderpädagogen macht es ja also für mich auf jeden Fall hat es ja auch Sinn gemacht. Und ich habe ja eben auch schon so ein paar Schlüsse ziehen können, die vielleicht dann eben auch später beruflich weiterhelfen. Aber so grundsätzlich fänd ich es eben auch mal voll interessant so zu wissen, wie allgemein vielleicht auch andere Studierende das so sehen (Interview C, Z. 269ff.).

Eine gewisse Relativierung können die Ergebnisse insofern erfahren, als die Erfahrungen der befragten Studentinnen mit partizipativer Forschung durch den vorzeitigen Abbruch von InFoH auf die ersten Schritte im Forschungsprozess begrenzt waren. Die Durchführung einer weiteren Erhebung mit Studierenden, die einen gesamten partizipativen Forschungsprozess durchlaufen konnten, erscheint sinnvoll, um tiefergehend mögliche Chancen und Herausforderungen des partizipativen Forschens mit Menschen mit Lernschwierigkeiten zu ermitteln.

Literaturverzeichnis

Aichele, V. (2019). *Eine Dekade UN-Behindertenrechtskonvention in Deutschland*, Bundeszentrale für politische Bildung. Zugriff am 30.04.2020. Verfügbar unter https://www.bpb.de/apuz/284888/eine-dekade-un-behindertenrechtskonvention-in-deutschland

Badstieber, B. & Schlummer, W. (2015). Kommunale Inklusionsplanung in Köln – Herausforderungen und Umsetzungsstrategien im (außer-)schulischen Kontext. *Teilhabe, 54*(1), 26–31.

Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9*(4), 469-520.

Beauftragte der Bundesregierung für die Belange von Menschen mit Behinderungen. UN-Behindertenrechtskonvention. Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen.

Bergold, J. & Thomas, S. (2010). Partizipative Forschung. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 333–344). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Bergold, J. & Thomas, S. (2012). Partizipative Forschungsmethoden: Ein methodischer Ansatz in Bewegung. *Forum Qualitative Sozialforschung, 13*(1).

Boban, I. & Hinz, A. (2017). Index für Inklusion. In K. Ziemen (Hrsg.), *Lexikon Inklusion* (1. Auflage, S. 96–97). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Bogner, A., Littig, B. & Menz, W. (2014). *Interviews mit Experten. Eine praxisorientierte Einführung* (Lehrbuch). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19416-5

Bogner, A. & Menz, W. (2009). Das theoriegenerierende Experteninterview. Erkenntnisinteresse, Wissensformen, Interaktion. In A. Bogner, B. Littig & W. Menz (Hrsg.), *Experteninterviews. Theorien, Methoden, Anwendungsfelder* (3. Auflage, S. 61–98). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Böing, U. & Kriwet-Silkenbeumer, D. (2003). Mathe, Deutsch, Musik Bildungsinhalte für schwerbehinderte Schülerinnen und Schüler!? In W. Lamers & T. Klauß (Hrsg.), *…alle Kinder alles lehren! - Aber wie? Theoriegeleitete Praxis bei schwer- und mehrfachbehinderten Menschen* (S. 79–92). Düsseldorf: Verl. Selbstbestimmtes Leben.

Booth, T. & Ainscow, M. (2019). *Index für Inklusion. Ein Leitfaden für Schulentwicklung* (2. Auflage). Weinheim: Beltz.

Cloerkes, G. (2007). *Soziologie der Behinderten. Eine Einführung* (3. Auflage). Heidelberg: Winter.

Dannenbeck, C. & Dorrance, C. (2016). Da könnte ja jede/r kommen! - Herausforderung einer inklusionssensiblen Hochschulentwicklung. In C. Dannenbeck, C. Dorrance, A. Moldenhauer, A. Oehme & A. Platte (Hrsg.), *Inklusionssensible Hochschule. Grundlagen, Ansätze und Konzepte für Hochschuldidaktik und Organisationsentwicklung* (S. 22–33). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Dannenbeck, C., Dorrance, C., Moldenhauer, A., Oehme, A. & Platte, A. (2016). Inklusionssensible Hochschule. Zur Einführung in diesen Band. In C. Dannenbeck, C. Dorrance, A. Moldenhauer, A. Oehme & A. Platte (Hrsg.), *Inklusionssensible Hochschule. Grundlagen, Ansätze und Konzepte für Hochschuldidaktik und Organisationsentwicklung* (S. 9–21). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Dederich, M. (2006). Exklusion. In M. Dederich, H. Greving, C. Mürner & P. Rödler (Hrsg.), *Inklusion statt Integration? Heilpädagogik als Kulturtechnik* (S. 11–27). Gießen: Psychosozial-Verlag.

Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Information. (2005). *ICF - Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit*. Verfügbar unter https://www.dimdi.de/dynamic/.downloads/klassifikationen/icf/icfbp2005.zip

Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Information. (2019). *ICD-10-GM, Version 2020, Systematisches Verzeichnis. Internationale statistische Klassifikation der Krankheiten und verwandter Gesundheitsprobleme, 10. Revision, German Modification*. Zugriff am 21.05.20. Verfügbar unter https://www.dimdi.de/static/de/klassifikationen/icd/icd-10-gm/kode-suche/htmlgm2020/block-f70-f79.htm

Deutsches Institut für Menschenrechte. (2020a). *Inklusion*. Verfügbar unter https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/monitoring-stelle-un-brk/themen/inklusion/

Deutsches Institut für Menschenrechte. (2020b). *Online-Handbuch Inklusion als Menschenrecht. Was ist "Inklusion"?* Verfügbar unter https://www.inklusion-als-menschenrecht.de/

Döbert, H. & Weishaupt, H. (2013). Einleitung. In H. Döbert & H. Weishaupt (Hrsg.), *Inklusive Bildung professionell gestalten. Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen* (1. Auflage, S. 7–10). Münster: Waxmann.

Döring, N. & Bortz, J. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften* (5. Auflage). Berlin: Springer.

Dresing, T. & Pehl, T. (2018). *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende* (8. Auflage). Marburg: Eigenverlag.

Erk, J. & Knauf, H. (2012). Inklusion in der Hochschule. Partizipation, Vielfalt und Verantwortung im Dialog. *Zeitschrift für Inklusion*, (1-2). Verfügbar unter http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion/article/view/156/148

Europäische Agentur für Entwicklungen in der sonderpädagogischen Förderung. (2011). *Inklusionsorientierte Lehrerbildung in Europa. Chancen und Herausforderungen*. Verfügbar unter https://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-synthesis-report-de.pdf

Feuser, G. (2011). *Eine neue Dimension der ungeteilten Teilhabe Aller an Bildung für Alle oder: Universitäten sind auch nur Sonderschulen. Vortrag im Rahmen der Eröffnung des IKT-Forum für Menschen mit Behinderungen an der Johannes-Kepler-Universität Linz*. Verfügbar unter https://www.georg-feuser.com/wp-content/themes/pdf/Feuser_-_Dimensionen_der_ungeteilten_Teilhabe_Aller_an_Bildung_f_r_Alle.pdf

Flick, U., Kardorff, E. von & Steinke, I. (2019). Was ist qualitative Forschung? Einleitung und Überblick. In U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (13. Auflage, S. 13–29). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Fornefeld, B. (2008). Menschen mit Komplexer Behinderung – Klärung des Begriffs. In B. Fornefeld (Hrsg.), *Menschen mit Komplexer Behinderung. Selbstverständnis und Aufgaben der Behindertenpädagogik.* (S. 50–81). München: Ernst Reinhardt.

Fornefeld, B. (2013). *Grundwissen Geistigbehindertenpädagogik* (5. Auflage). München: Reinhardt; UTB.

Die Gleichstellungsbeauftragte der Universität zu Köln. (2017). *ÜberzeuGENDERe Sprache. Leitfaden für eine geschlechtersensible und inklusive Sprache*. Verfügbar unter https://gedim.uni-koeln.de/sites/genderqm/user_upload/Leitfaden_geschlechtersensible_Sprache_5.Auflage_2017.pdf

Goeke, S. (2016). Zum Stand, den Ursprüngen und zukünftigen Entwicklungen gemeinsamen Forschens im Kontext von Behinderung. In T. Buchner, O. Koenig & S. Schuppener (Hrsg.), *Inklusive Forschung. Gemeinsam mit Menschen mit Lernschwierigkeiten forschen* (S. 37–53). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Goeke, S. & Kubanski, D. (2012). Menschen mit Behinderungen als GrenzgängerInnen im akademischen Raum – Chancen partizipatorischer Forschung. *Forum Qualitative Sozialforschung*, *13*(1).

Goodley, D. (2011). *Disability studies. An interdisciplinary introduction* (1. Auflage). Los Angeles: Sage.

Grummt, M. (2019). *Sonderpädagogische Professionalität und Inklusion* (Studien zur Schul- und Bildungsforschung, Bd. 78). Wiesbaden: Spinger VS.

Hauser, M. (2016). Qualitätskriterien für die Inklusive Forschung mit Menschen mit Lernschwierigkeiten. In T. Buchner, O. Koenig & S. Schuppener (Hrsg.),

Inklusive Forschung. Gemeinsam mit Menschen mit Lernschwierigkeiten forschen (S. 77–98). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Hauser, M. (2020). *Qualität und Güte im gemeinsamen Forschen mit Menschen mit Lernschwierigkeiten. Entwurf und Diskussion von Qualitätskriterien Partizipativer und Inklusiver Forschung*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Hauser, M. & Schuppener, S. (2015). Menschen mit Lernschwierigkeiten an der Hochschule. Entwicklungen in Großbritannien, Irland und Deutschland. *Teilhabe*, *54*(3), 100–106.

Hauser, M., Schuppener, S., Kremsner, G., Koenig, O. & Buchner, T. (2016). Auf dem Weg zu einer Inklusiven Hochschule? Entwicklungen in Großbritannien, Irland, Deutschland und Österreich. In T. Buchner, O. Koenig & S. Schuppener (Hrsg.), *Inklusive Forschung. Gemeinsam mit Menschen mit Lernschwierigkeiten forschen* (S. 278–289). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Heinen, N. (2003). Überlegungen zur Didaktik mit Menschen mit schwerer Behinderung. In W. Lamers & T. Klauß (Hrsg.), *...alle Kinder alles lehren! - Aber wie? Theoriegeleitete Praxis bei schwer- und mehrfachbehinderten Menschen* (S. 55–77). Düsseldorf: Verl. Selbstbestimmtes Leben.

Helfferich, C. (2011). *Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews* (4. Auflage). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Hermes, G. (2006). Der Wissenschaftsansatz Disability Studies- neue Erkenntnisgewinnung über Behinderung? In G. Hermes & E. Rohrmann (Hrsg.), *"Nichts über uns - ohne uns!". Disability Studies als neuer Ansatz emanzipatorischer und interdisziplinärer Forschung über Behinderung* (1. Auflage, S. 15–30). Neu-Ulm: AG SPAK-Bücher.

Hinz, A. (2015). Inklusion - mehr als nur ein neues Wort?! Integrationsbegriff - selbstverständlich und unklar. In O. Meinefeld (Hrsg.), *Inklusion. Wege in die Teilhabegesellschaft* (S. 286–291). Frankfurt am Main: Campus-Verlag.

Hochschulrektorenkonferenz. (2009). *"Eine Hochschule für alle". Empfehlung der 6. Mitgliederversammlung am 21.4.2009 zum Studium mit Behinderung/chronischer Krankheit*. Verfügbar unter https://www.hrk.de/fileadmin/_migrated/content_uploads/Entschliessung_HS_Alle.pdf

Hochschulrektorenkonferenz. (2013). *Empfehlungen zur Lehrerbildung. Empfehlung der 14. Mitgliederversammlung der HRK am 14. Mai 2013 in Nürnberg*. Verfügbar unter https://www.hrk.de/uploads/tx_szconvention/Empfehlung_zur_Lehrerbildung_14052013_01.pdf

Hoffmann-Riem, W. (1984). *Das adoptierte Kind. Familienleben mit doppelter Elternschaft*. München: Wilhelm-Fink.

Hopf, C. (2019). Forschungsethik und qualitative Forschung. In U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (13. Auflage, S. 589–600). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Institut für Inklusive Bildung gemeinnützige GmbH. (2018). *Über uns. Vision*. Verfügbar unter https://inklusive-bildung.org/de/vision

Institut für Inklusive Bildung gemeinnützige GmbH. (2019). *Jahresbericht 2018*. Verfügbar unter https://inklusive-bildung.org/sites/default/files/2018-06/Jahresbericht%202018%20Institut%20f%C3%BCr%20Inklusive%20Bildung_AM_2019_06_27.pdf

Janz, F. & Terfloth, K. (2009). Forschung im Kontext geistiger Behinderung. In F. Janz & K. Terfloth (Hrsg.), *Empirische Forschung im Kontext geistiger Behinderung* (S. 9–20). Heidelberg: Universitätsverlag Winter.

Kallmeyer, W. & Schütze, F. (1976). Konversationsanalyse. *Studium Linguistik*, (1), 1–28.

Kerst, C. (2016). Studienerfahrungen beeinträchtigter Studierender. Ergebnisse des Konstanzer Studierendensurveys im Vergleich. In U. Klein (Hrsg.), *Inklusive Hochschule. Neue Perspektiven für Praxis und Forschung* (Diversity und Hochschule, 1. Auflage, S. 136–155). Weinheim: Beltz Juventa.

Klauß, T. (2014). Schwere und mehrfache Behinderungen - interdisziplinär. Einleitende Überlegungen. In A. Fröhlich, N. Heinen, T. Klauß & W. Lamers (Hrsg.), *Schwere und mehrfache Behinderung - interdisziplinär* (1. Auflage, S. 11–40). Oberhausen: Athena-Verlag.

Klein, U. (2016). Inklusive Hochschule als partizipativer Prozess. Das Beispiel der Universität Kiel. In U. Klein (Hrsg.), *Inklusive Hochschule. Neue Perspektiven für Praxis und Forschung* (Diversity und Hochschule, 1. Auflage, S. 80–103). Weinheim: Beltz Juventa.

Klein, U. & Schindler, C. (2016). Inklusion und Hochschule: Eine Einführung. In U. Klein (Hrsg.), *Inklusive Hochschule. Neue Perspektiven für Praxis und Forschung* (Diversity und Hochschule, 1. Auflage, S. 7–18). Weinheim: Beltz Juventa.

Kleinbach, K. (2003). Die gute Lehrerin. Marginalien zur Professionalisierungsdebatte. In A. Fröhlich, N. Heinen & W. Lamers (Hrsg.), *Schulentwicklung - Gestaltungs(t)räume in der Arbeit mit schwerbehinderten Schülerinnen und Schülern* (Texte zur Körper- und Mehrfachbehindertenpädagogik, Bd. 2, S. 181–196). Düsseldorf: Verl. Selbstbestimmtes Leben.

KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepubklik Deutschland, Hrsg.). (1998). *Empfehlungen zum Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 26.06.1998*. Verfügbar unter http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2000/geist.pdf

Knauf, H. (2013). Inklusion und Hochschule. Perspektiven des Konzepts der Inklusion als Strategie für den Umgang mit Heterogenität an Hochschulen. *Das Hochschulwesen, 61*(5), 164–168.

Knauf, H. (2014). Ressourcen und Barrieren für Inklusion an Hochschulen. Eine qualitative Untersuchung zu Sichtweisen von Studierenden und Lehrenden an deutschen Hochschulen. *Zeitschrift für Inklusion*, (1-2). Verfügbar unter https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/214/215

Kruse, J. (2015). *Qualitative Interviewforschung. Ein integrativer Ansatz* (2. Auflage). Weinheim: Beltz Juventa.

Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (4. Auflage). Weinheim: Beltz Juventa.

Kuckartz, U., Dresing, T., Rädiker, S. & Stefer, C. (2008). *Qualitative Evaluation. Der Einstieg in die Praxis* (2. Auflage). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Kuhl, J. & Walther, J. (2008). Die Einstellung von Studenten unterschiedlicher Studiengänge zu Menschen mit geistiger Behinderung. *Heilpädagogische Forschung*, *34*(4), 206–219.

Kullmann, H., Lütje-Klose, B., Textor, A. & Schitow, K. (2015). Inklusiver Unterricht – (Auch) eine Frage der Einstellung! Eine Interviewstudie über Einstellungen und Bereitschaften von Lehrkräften und Schulleitungen zur Inklusion. In C. Siedenbiedel & C. Theurer (Hrsg.), *Inklusive Unterrichtspraxis und -entwicklung* (Theorie und Praxis der Schulpädagogik, Bd. 28, S. 181–196). Immenhausen: Prolog-Verlag.

Kultusministerkonferenz. (2011). *Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 20.10.2011*. Verfügbar unter https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_10_20-Inklusive-Bildung.pdf

Kultusministerkonferenz. (2019). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i. d. F. vom 16.05.2019*. Verfügbar unter https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf

Kultusministerkonferenz/ Hochschulrektorenkonferenz. (2015). *Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt. Gemeinsame Empfehlung von Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz*. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.03.2015/ Beschluss der Hochschulrektorenkonferenz vom 18.03.2015). Verfügbar unter https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_03_12-Schule-der-Vielfalt.pdf

Lamnek, S. (2005). *Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch* (4. Aufl.). Weinheim: Beltz PVU.

Lamnek, S. & Krell, C. (2016). *Qualitative Sozialforschung* (6. Auflage). Weinheim: Beltz.

Langner, A. (2019). Einleitung – Warum ein Buch für ein inklusives Lernen im Rahmen der Lehrer*innenbildung? In A. Langner, M. Ritter & J. Steffens (Hrsg.), *Inklusive Bildung forschend entdecken. Das Konzept der kooperativen Lehrer*innenbildung* (S. 1–19). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. Verfügbar unter https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2F978-3-658-25515-2_1.pdf

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.

Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (Beltz Pädagogik, 12. Aufl.). Weinheim: Beltz.

Mayring, P. (2016). *Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken* (6. Auflage). Weinheim: Beltz.

Mensch zuerst - Netzwerk People First Deutschland e.V. (2020). *Dafür kämpfen wir: Wir wollen "Menschen mit Lernschwierigkeiten" genannt werden!* Verfügbar unter http://www.menschzuerst.de/pages/startseite/was-tun-wir/kampf-gegen-den-begriff-geistig-behindert.php

Merz-Atalik, K. (2014). Lehrer_innenbildung für Inklusion - „Ein Thesenanschlag!". In S. Schuppener, N. Bernhardt, M. Hauser & F. Poppe (Hrsg.), *Inklusion und Chancengleichheit. Diversity im Spiegel von Bildung und Didaktik* (S. 266–277). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Meuser, M. & Nagel, U. (2018). Experteninterview. In R. Bohnsack, M. Meuser & A. Geimer (Hrsg.), *Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung* (UTB, 4. Auflage, S. 76–78). Stuttgart: Barbara Budrich.

Ministerium des Innern des Landes Nordrhein-Westfalen. (2020). Gesetz über die Hochschulen des Landes Nordrhein-Westfalen (Hochschulgesetz - HG). § 49 (Fn 31) Zugang zum Hochschulstudium. Verfügbar unter https://recht.nrw.de/lmi/owa/br_bes_detail?sg=0&menu=1&bes_id=28364&anw_nr=2&aufgehoben=N&det_id=450684

Mulder, R. (2006). Bildungsbedarf und Kompetenzentwicklung in KMU. *IHK Regensburg*, (18), 55–73.

Naue, U. (2011). Disability Studies und Menschen mit Lernschwierigkeiten. Inklusion in Wissenschaft und Forschung. *Teilhabe*, *50*(3), 107–112.

Nittel, D. (2002). Professionalität ohne Profession? In M. Kraul, W. Marotzki & C. Schweppe (Hrsg.), *Biographie und Profession* (S. 253–286). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

O'Keeffe, M., Garcia Iriarte, E., Hughes, Z. & Kubiak, J. (2016). The impact and journey of the Certificate in Contemporary Living (CCL) - a third level course for adults with intellectual disabilities at Trinity College, Dublin (Ireland). In

T. Buchner, O. Koenig & S. Schuppener (Hrsg.), *Inklusive Forschung. Gemeinsam mit Menschen mit Lernschwierigkeiten forschen* (S. 306–319). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Plate, E. (2016). Lehrer_Innenbildung für Inklusion braucht Lehrer_Innenbildung durch Inklusion. In C. Dannenbeck, C. Dorrance, A. Moldenhauer, A. Oehme & A. Platte (Hrsg.), *Inklusionssensible Hochschule. Grundlagen, Ansätze und Konzepte für Hochschuldidaktik und Organisationsentwicklung* (S. 194–214). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Platte, A. & Schultz, C.-P. (2011). *Inklusive Bildung an der Hochschule - Impulse für LehrerInnenbildung und Soziale Arbeit*. Verfügbar unter http://bidok.uibk.ac.at/library/platte-hochschule.html

Plotner, A. J. & Marshall, K. J. (2015). Postsecondary Education Programs for Students With an Intellectual Disability: Facilitators and Barriers to Implementation. *Intellectual and Developmental Disabilities*, *53*(1), 58–69.

Quality and Qualifications Ireland. (2018). *Irish National Framework of Qualifications (NFQ)*. Verfügbar unter https://nfq.qqi.ie/

Riegert, J. (2013). *Sonderpädagogische Professionalität im Umgang mit Verhaltensauffälligkeiten an Schulen mit dem Förderschwerpunkt "Geistige Entwicklung". Eine qualitative empirische Untersuchung zu Deutungsmustern von Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen*. Dissertation. Verfügbar unter https://edoc.hu-berlin.de/bitstream/handle/18452/17354/riegert.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Ruberg, C. & Porsch, R. (2017). Einstellungen von Lehramtsstudierenden und Lehrkräften zur schulischen Inklusion. *Zeitschrift für Pädagogik*, (4), 393–415.

Savolainen, H., Engelbrecht, P., Nel, M. & Malinen, O.-P. (2012). Understanding teachers' attitudes and self-efficacy in inclusive education: implications for pre-service and in-service teacher education. *European Journal of Special Needs Education*, *27*(1), 51–68.

Schubarth, W. & Ulbricht, J. (2017). Beschäftigungsbefähigung – ein Bildungsziel an Hochschulen? In W. Schubarth, S. Mauermeister & A. Seidel (Hrsg.), *Studium nach Bologna. Befunde und Positionen* (Potsdamer Beiträge zur Hochschulforschung, Bd. 3, S. 75–86). Potsdam: Universitätsverlag Potsdam.

Schüle, C. & Klomfaß, S. (2016). Inklusion in der Leher_innenbildung? Haltung entwickeln! In C. Dannenbeck, C. Dorrance, A. Moldenhauer, A. Oehme & A. Platte (Hrsg.), *Inklusionssensible Hochschule. Grundlagen, Ansätze und Konzepte für Hochschuldidaktik und Organisationsentwicklung* (S. 329–340). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Schuppener, S. (2014). Inklusive Schule: Anforderungen an Lehrer_innenbildung und Professionalisierung. *Zeitschrift für Inklusion*, (1-2). Verfügbar unter https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/220/221

Schuppener, S., Buchner, T. & Koenig, O. (2016). Einführung in den Band: Zur Position Inklusiver Forschung. In T. Buchner, O. Koenig & S. Schuppener (Hrsg.), *Inklusive Forschung. Gemeinsam mit Menschen mit Lernschwierigkeiten forschen* (S. 13–21). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Schwab, S. & Feyerer, E. (2016). Editorial. Schwerpunktthema: Einstellungsforschung zum inklusiven Unterricht. *Empirische Sonderpädagogik*, (1), 3–4.

Speck, O. (2016). *Menschen mit geistiger Behinderung. Ein Lehrbuch zur Erziehung und Bildung* (12. Auflage). München: Ernst Reinhardt Verlag.

Stöppler, R. (2017). *Einführung in die Pädagogik bei geistiger Behinderung* (2. Auflage). München: Ernst Reinhardt Verlag; UTB.

Terfloth, K. (2016). "Meint Inklusion wirklich alle?". In R. Markowetz, E. Fischer, J. Kahlert, R. Lelgemann & U. Heimlich (Hrsg.), *Inklusion im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung* (S. 317–338). Stuttgart: Kohlhammer.

Terfloth, K. & Bauersfeld, S. (2019). *Schüler mit geistiger Behinderung unterrichten. Didaktik für Förder- und Regelschule* (3. Auflage). München: Ernst Reinhardt.

Terfloth, K. & Klauß, T. (2016). Menschen mit Lernschwierigkeiten an der Hochschule!? In T. Buchner, O. Koenig & S. Schuppener (Hrsg.), *Inklusive Forschung. Gemeinsam mit Menschen mit Lernschwierigkeiten forschen* (S. 290–305). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Tippelt, R. & Schmidt-Hertha, B. (2013). Inklusion im Hochschulbereich. In H. Döbert & H. Weishaupt (Hrsg.), *Inklusive Bildung professionell gestalten. Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen* (1. Auflage, S. 203–241). Münster: Waxmann.

Trinity College Dublin (The University of Dublin, Hrsg.). (2016a). *TCPID. About us*. Verfügbar unter https://www.tcd.ie/tcpid/about/

Trinity College Dublin (The University of Dublin, Hrsg.). (2016b). *TCPID. Certificate programme information*. Verfügbar unter https://www.tcd.ie/tcpid/lifelong/certificate/programme/#

Unger, H. von. (2014). *Partizipative Forschung. Einführung in die Forschungspraxis*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.

United Nations. (1999). *General Comment No. 13: The right to education (article 13)*. Verfügbar unter https://www.ohchr.org/EN/Issues/Education/Training/Compilation/Pages/d)GeneralCommentNo13Therighttoeducation(article13)(1999).aspx

Universität zu Köln. (2018a). *Das Kölner Lehramtsstudium im Profil. Wie werde ich Lehrerin oder Lehrer in Köln?* Verfügbar unter https://zfl.uni-koeln.de/studium/profil

Universität zu Köln. (2018b). *Wer kann studieren? (Hochschulzugangsberechtigung)*. Verfügbar unter https://verwaltung.uni-koeln.de/abteilung21/content/bewerber/wer_kann_studieren/index_ger.html

Universität zu Köln. (2019a). *Lehramt Sonderpädagogische Förderung in Köln studieren*. Verfügbar unter https://zfl.uni-koeln.de/studium/studiengaenge/sonderpaedagogische-foerderung

Universität zu Köln. (2019b). *Modulhandbuch Bachelor of Arts. Lehramt für sonderpädagogische Förderung*. Verfügbar unter https://www.hf.uni-koeln.de/data/hflehrestudium/File/Modulhandbuecher/Sonderpaedagogik/MHB_SoP_BA_FSP_Studienbeirat_24062019.pdf

Universität zu Köln. (2019c). *Modulhandbuch Master of Education. Lehramt für sonderpädagogische Förderung*. Verfügbar unter https://www.hf.uni-koeln.de/data/hflehrestudium/File/Modulhandbuecher/MEd%20Sopaed/MHB_SoP_MEd_FSP_Studienbeirat_24062019.pdf

Universität zu Köln. (2019d). *Summer School Inklusiv*. Verfügbar unter https://www.hf.uni-koeln.de/data/gbd/File/Christin%20/Plakat_Sushi2019.pdf

Universität zu Köln. (2019e). *SUSHI (Summer School Inklusiv)*. Verfügbar unter https://www.hf.uni-koeln.de/40933

University of Bristol. (2019). *Norah Fry Centre for Disability Studies. Research*. Verfügbar unter http://www.bristol.ac.uk/sps/research/centres/norahfryresearch/research/

Waldschmidt, A. (2003). Selbstbestimmung als behindertenpolitisches Paradigma - Perspektiven der Disability Studies. *Politik und Zeitgeschichte, B8*, 13–20.

Waldschmidt, A. (2005). Disability Studies: individuelles, soziales und/oderkulturelles Modell von Behinderung? *Psychologie und Gesellschaftskritik, 29*(1), 9–31.

Waldschmidt, A. & Schneider, W. (2007). Disability Studies und Soziologie der Behinderung. Kultursoziologische Grenzgänge - eine Einführung. In A. Waldschmidt & W. Schneider (Hrsg.), *Disability Studies, Kultursoziologie und Soziologie der Behinderung. Erkundungen in einem neuen Forschungsfeld* (S. 9–28). Bielefeld: transcript.

Walmsley, J. & Johnson, K. (2003). *Inclusive Research with People with Learning Disabilities. Past, Present and Futures*. London: Jessica Kingsley.

Wocken, H. (2012). *Das Haus der inklusiven Schule. Baustellen - Baupläne - Bausteine* (3. Aufl.). Hamburg: Feldhaus Ed. Hamburger Buchwerkstatt.

Ziemen, K. (2013). *Kompetenz für Inklusion. Inklusive Ansätze in der Praxis umsetzen*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Ziemen, K. (2017). Inklusion. In K. Ziemen (Hrsg.), *Lexikon Inklusion* (1. Auflage, S. 101–102). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Anhangsverzeichnis

Anhang 1: Informationsschreiben über den Umgang mit dem Interviewmaterial.111
Anhang 2: Einwilligungserklärung.....112
Anhang 3: Interviewleitfaden.....113
Anhang 4: Transkriptionsregeln.....114
Anhang 5: Transkripte der Interviews.....116
Anhang 6: Kategoriendefinitionen.....154
Anhang 7: Nach Kategorien zusammengestelltes codiertes Material.....155
Anhang 8: Fallzusammenfassungen.....169
Anhang 9: Transkripte der Interviews.....231
Anhang 10: Eigenständigkeitserklärung.....244

Anhang 1: Informationsschreiben über den Umgang mit dem Interviewmaterial

Informationen über den Umgang mit dem Interviewmaterial

Ich informiere dich über das Forschungsprojekt, für das ich dich gern interviewen möchte, und über mein Vorgehen. Um datenschutzrechtlichen Bestimmungen Rechnung zu tragen, ist dazu deine ausdrückliche und informierte Einwilligung erforderlich. Auf diese Weise dokumentierst du, was ich mit deinem Interview machen darf. Die verantwortliche Betreuung des Forschungsprojektes ‚Chancen und Herausforderungen des inklusiven Lernens und partizipativen Forschens mit Menschen mit Lernschwierigkeiten an der Hochschule. Eine qualitative Analyse der Studierendenperspektive auf inklusive Modellprojekten der Universität zu Köln' liegt bei Dr. Susanne Mischo. Die Durchführung des Lehr- Forschungsprojektes geschieht auf der Grundlage der Datenschutzgrundverordnung (DSGVO) der Europäischen Union und hält den Ethik-Kodex der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (https://www.dgfe.de/service/ethikrat-ethikkodex.html) ein. [Die an dem Forschungsprojekt Beteiligten unterliegen der Schweigepflicht und sind auf das Datengeheimnis verpflichtet.]

Das Forschungsprojekt dient allein wissenschaftlichen Zwecken. Ich sichere dir folgendes Verfahren zu, damit deine Angaben nicht mit deiner Person in Verbindung gebracht werden können:

- Ich gehe sorgfältig mit dem Erzählten um: Ich nehme das Gespräch, bei Einwilligung, auf. Das Gespräch wird abgetippt und anschließend gelöscht. Die Abschrift (Transkript) kannst du erhalten.
- Ich anonymisiere das Transkript, d. h. ich verändere alle Personennamen, sowie alle persönlichen Angaben.
- Dein Name und deine E-Mail-Adresse werden am Ende des Projektes in meinen Unterlagen gelöscht, so dass lediglich das anonymisierte Transkript existiert. Die von dir unterschriebene Erklärung zur Einwilligung in die Auswertung wird in einem gesonderten Ordner an einer gesicherten und nur mir zugänglichen Stelle aufbewahrt. Sie dient lediglich dazu, bei einer Überprüfung durch Datenschutzbeauftragte nachweisen zu können, dass du mit der Auswertung einverstanden bist. Sie kann mit deinem Interview nicht mehr in Verbindung gebracht werden.
- Wenn deine Zustimmung erfolgt ist, wird das Transkript für das Forschungsprojekt verwendet und interpretiert. Dabei wird deine Anonymität gewahrt.

Die Datenschutzbestimmungen verlangen auch, dass ich dich noch einmal ausdrücklich darauf hinweise, dass aus einer Nichtteilnahme keine Nachteile entstehen. Du kannst Antworten auch bei einzelnen Fragen verweigern. Auch die Einwilligung ist freiwillig und kann jederzeit von dir widerrufen und die Löschung des Interviews von dir verlangt werden.

Anhang 2: Einwilligungserklärung

Einwilligungserklärung zur Erhebung, Verarbeitung und Weitergabe personenbezogener Interviewdaten

Forschungsprojekt: ‚Chancen und Herausforderungen des inklusiven Lernens und partizipativen Forschens mit Menschen mit Lernschwierigkeiten an der Hochschule. Eine qualitative Analyse der Studierendenperspektive auf inklusive Modellprojekte der Universität zu Köln'

Dozentin: Dr. Susanne Mischo Interviewerin: Annika Warnken

Interviewdatum: 13.05.20

Ich bin über das Vorgehen bei der Verschriftlichung, Datenspeicherung und Auswertung des von mir gegeben Interviews persönlich und mittels eines schriftlichen Informationsblatts informiert worden, das mir auch zugeschickt wurde. Mir ist bewusst, dass die Teilnahme an diesem Interview freiwillig ist und ich zu jeder Zeit die Möglichkeit habe, das Interview abzubrechen und mein Einverständnis zu einer Aufzeichnung und Transkription des Interviews zurückzuziehen, ohne dass mir dadurch irgendwelche Nachteile entstehen.

Ich bin mit damit einverstanden,

- dass das Interview digital aufgezeichnet wird _____ja _____ nein
- dass das Interview transkribiert und anonymisiert wird _____ ja _____ nein
- dass Sequenzen des Interviews in transkribierter und anonymisierter Form im Rahmen des oben angegebenen Forschungsprojektes interpretiert werden _____ ja _____ nein
- dass das transkribierte und anonymisierte Interview durch Annika Warnken zu Forschungszwecken im Rahmen einer Veröffentlichung verwendet werden darf ____ ja _____ nein

Unter den oben angegebenen Bedingungen erkläre ich mich bereit, das Interview zu geben.

Vor- und Nachname (in Druckschrift) ……..

Ort und Datum …… Unterschrift ……..

Anhang 3: Interview-Leitfaden

Forschungsgegenstand: Erfahrungen (Chancen, Herausforderungen) der Studierenden mit inklusivem Lernen und partizipativem Forschen an der Uni:

(Leitfaden nach Helfferich, 2011, S. 186)

Leitfrage (Erzählaufforderung)	Wurde das erwähnt?	Konkrete Fragen
Teil I: Erzähl mir bitte, wie es dazu kam, dass du beim inklusiven Lernen und partizipativen Forschen im Rahmen von SUSHI mitmachen wolltest.	Motivation (a bei Summer School, b) bei partizipativem Forschen teilzunehmen) Erwartungen (a) an Summer School, b) an partizipatives Forschen	Sind Erwartungen an das partizipative Forschen aus der Summer School entstanden?
Teil II: Erzähl mir bitte, wie du das gemeinsame Arbeiten und die Begegnung wahrgenommen hast.	Beschreibung der Begegnung (Augenhöhe?) Beschreibung des gemeinsamen Arbeitens und der Gruppenarbeiten Erfolge Herausforderungen (bzgl. Organisation, Kommunikation, verschiedene Vorstellungen, wo wäre Modifizierung notwendig)	Was hat gut funktioniert? Woran lag das? Was war herausfordernd? Woran lag das?
Teil III: Erzähl mir bitte, was du durch das inklusive Lernen und partizipative Forschen mitgenommen hast.	Lernzuwächse (a) eigene Lernzuwächse, b) geschätzte Lernzuwächse bei den anderen Teilnehmenden) Wichtige Erfahrungen Erfahrungen, die später bei Berufsausübung hilfreich sein können Erkenntnisse/Einstellung zu Inklusion	Was denkst du, welche Erfahrungen können dir in deinem späteren Beruf als Sonderpädagogin helfen?

Ergänzungsfragen (zur Verankerung in der Lehrer*innenbildung):

- Was ist dir persönlich wichtig im Studium? (Was würdest du dir wünschen?)
- An welchen Stellen/in welchen Phasen des Studiums fändest du eine Integration von dieser Art von Begegnung und gemeinsamen Arbeiten (inklusivem Lernen oder partizipativem Forschen) ins Studium hilfreich?
- Wie würdest du deine Haltung zu inklusivem Lernen und partizipativem Forschen an der Uni beschreiben? Hat sich deine Haltung verändert?

- Abschlussfrage: Haben wir etwas vergessen, was du noch gerne ansprechen möchtest?

Anhang 4: Transkriptionsregeln

1. Es wird wörtlich transkribiert, also nicht lautsprachlich oder zusammenfassend.
2. Die Sprache wird leicht geglättet, das heißt an das Schriftdeutsch angenähert. Auslassungen einzelner Laute (zum Beispiel *so'n Buch* anstelle von *so ein Buch*) und Angleichung aufeinanderfolgender Laute (*hamma* statt *haben wir*) werden in Standardorthographie überführt. Die Satzform wird beibehalten, auch wenn sie syntaktische Fehler beinhaltet, z.B.: „Bin ich nach Kaufhaus gegangen."
3. Das Transkript wird in Hochdeutsch verfasst. Dialekte werden möglichst wortgenau ins Hochdeutsche übersetzt. Wenn keine eindeutige Übersetzung möglich ist, wird der Dialekt beibehalten, z.B.: „Ich gehe heuer auf das Oktoberfest".
4. Umgangssprachliche Partikeln wie „gell, gelle, ne" werden transkribiert.
5. Stottern wird geglättet bzw. ausgelassen, abgebrochene Wörter werden ignoriert. Wortdoppelungen werden nur erfasst, wenn sie als Stilmittel zur Betonung genutzt werden: „Das ist mir sehr, sehr wichtig."
6. Halbsätze, denen die Vollendung fehlt, werden mit dem Abbruchzeichen „/" gekennzeichnet.
7. Interpunktion wird zugunsten der Lesbarkeit geglättet, das heißt, bei kurzem Senken der Stimme oder nicht eindeutiger Betonung wird eher ein Punkt als ein Komma gesetzt. Sinneinheiten sollten beibehalten werden.
8. Rezeptionssignale wie „hm, aha, ja, genau", die den Redefluss der anderen Person nicht unterbrechen, werden nicht transkribiert. Sie werden dann transkribiert, wenn sie als direkte Antwort auf eine Frage genannt werden.
9. Pausen ab ca. 3 Sekunden werden durch (…) markiert.
10. Besonders betonte Wörter oder Äußerungen werden durch GROSSSCHREIBUNG gekennzeichnet.

11. Jeder Sprecherbeitrag erhält eigene Absätze. Zwischen den Sprechern gibt es eine freie, leere Zeile. Auch kurze Einwürfe werden in einem separaten Absatz transkribiert. Mindestens am Ende eines Absatzes werden Zeitmarken eingefügt.
12. Emotionale nonverbale Äußerungen der befragten Person und des Interviewers, welche die Aussage unterstützen oder verdeutlichen (wie lachen oder seufzen), werden beim Einsatz in Klammern notiert.
13. Unverständliche Wörter werden mit „(unv.)“ gekennzeichnet. Längere unverständliche Passagen werden möglichst mit der Ursache versehen: „(unv., Mikrofon rauscht)“. Vermutet man einen Wortlaut, wird die Passage mit einem Fragezeichen in Klammern gesetzt, z.B. „(Axt?)“. Unverständliche Stellen werden mit einer Zeitmarke versehen, wenn innerhalb von einer Minute keine weitere Zeitmarke gesetzt ist.
14. Die interviewende Person wird durch ein „I:“, die befragten Personen entsprechend der Anonymisierung durch einen Buchstaben von A-E gekennzeichnet.
15. Das Transkript wird als Rich Text Format (RTF-Datei) gespeichert. Die Benennung der Datei erfolgt entsprechend dem Mediendateinamen (ohne Endung wav, mp3), beispielsweise: Interview_04022011.rtf oder Interview_schmitt.rtf.

(Dresing & Pehl, 2013, S. 21f.; Kuckartz, 2018, S. 167f.)

Anhang 5: Transkripte der Interviews

Interview A:

I: Erzähl mir bitte, wie es dazu kam, dass du beim inklusiven Lernen und partizipativem Forschen im Rahmen von SUSHI mitmachen wolltest? #00:00:17-8#

A: Es kam dazu, weil ich meine Masterarbeit am Lehrstuhl geistige Entwicklung von Frau Ziemen schreibe. Und mich mit den Berufsmöglichkeiten für Menschen mit geistiger Behinderung auseinandersetzen wollte in meiner Masterarbeit. Und dann wurde mir von meiner betreuenden Dozentin vorgeschlagen, dass ich die Masterarbeit im Zuge des SUSHI-Projekts schreiben könnte und dem habe ich zugestimmt und deswegen an der Summer School teilgenommen. #00:01:07-1#

I: Mhm (bejahend) und bist du dann auch durch die Summer School zu der partizipativen Forschungsgruppe gekommen? #00:01:21-9#

A: Genau. Aus der Summer School ging ja dann die Möglichkeit hervor, dass man an einem gemeinsamen Forschungsprojekt teilnimmt und diese Möglichkeit habe ich dann auch wahrgenommen und bin so eben zu unserer Gruppe gekommen. #00:01:37-0#

I: Und sind dann auch aus der Summer School Erwartungen an das partizipative Forschen entstanden? #00:01:48-5#

A: Ich hatte nach der Summer School ehrlich gesagt noch überhaupt keine Ahnung, wie das partizipative Forschen aussehen soll. Weil ich so etwas vorher noch nie gemacht hatte. Und ich auch während der Summer School schon gemerkt habe, dass die Vorkenntnisse im Bereich Forschen doch sehr unterschiedlich sind zwischen den Studierenden und den Menschen mit Lernschwierigkeiten. Und deswegen konnte ich mir noch nicht so vorstellen, wie das genau aussehen soll. #00:02:21-9#

I: Mhm (bejahend). Wie hast du denn das gemeinsame Arbeiten und die Begegnung wahrgenommen? #00:02:25-9#

A: In der Summer School oder im partizipativen Forschen? #00:02:30-4#

I: Bei beidem #00:02:34-4#

A: Ok, also ich fange mal mit der Summer School an. Ich war ähm ich hatte erstmal keine großen Erwartungen an die Summer School. Weil ich überhaupt nicht wusste, was mich da überhaupt erwarten wird. Und am Ende muss ich sagen im Nachhinein

waren einige Tage für die Studierenden oder vor allem für mich, ich weiß natürlich nicht, wie die anderen das empfunden haben, aber für mich waren einige Tage nicht ganz so interessant. Weil die Inhalte SEHR einfach waren und das mir dadurch auch nicht so viel Spaß gemacht hat. Weil ich nicht das Gefühl hatte, dass ich dabei jetzt selber irgendwie einen Lernzuwachs hab irgendwas Neues lerne. Und das waren aber im Nachhinein glaube ich die Tage, die den Menschen mit Lernschwierigkeiten am meisten gefallen haben. Und ich fand andere Tage viel interessanter. Am meisten hat mir der letzte Tag gefallen. Als wir uns mit Zukunftsplänen auseinandergesetzt haben. Und wie wir so etwas angehen können und weil ich so etwas noch nie gemacht hatte. Und ich dadurch auch so selber so einen Lernzuwachs hatte. Und deswegen fand ich das eigentlich den schönsten Tag (lachend) in der Woche. Und den ersten Tag fand ich natürlich auch cool ähm einfach dieses Kennenlernen und ein paar neue Sachen über die Uni zu erfahren. Aber ja am besten hat mir der letzte Tag gefallen. Und beim gemeinsamen Forschen (...) kannst du nochnmal kurz deine Frage stellen? #00:04:20-1#

I: Genau, also wie hast du das gemeinsame Arbeiten und die Begegnung wahrgenommen? #00:04:25-1#

A: Genau. Das gemeinsame Arbeiten finde ich ist dadurch erschwert, dass nicht alle lesen können. Das ist für mich schon eine große Hürde. Schon allein dadurch, dass die Kommunikation dadurch etwas eingeschränkter ist. Das wurde mir besonders klar, als wir einmal versucht haben einen Termin und einen Treffpunkt zu finden, der außerhalb des von der Uni vorgegebenen Rahmens war. Und wir Sprachnachrichten in der WhatsApp-Gruppe hin und herschicken mussten. Was dann dadurch extrem viel Zeit in Anspruch genommen hat, bis dann mal der Termin stand. Und ich glaube wenn da die Voraussetzungen gegeben wären, dass jeder lesen könnte, würde so etwas schon viel schneller gehen. Außerdem finde ich es auch sehr schwierig Menschen einzubeziehen, die nicht lesen können. Weil Forschung am Anfang vor allem sehr viel darauf basiert, Literatur zu sichten. Und wenn da eben die Kompetenz des Lesen nicht gegeben ist, dann fällt diese Arbeit sehr stark den Leuten zu, die eben lesen können. Und hinzukommt, dass die Literatur dann auch meist nicht in leichter Sprache ist und das ein zusätzlicher erschwerender Faktor ist. Und ich finde, das erschwert das gemeinsame Forschen schon extrem. Und auch bis überhaupt mal klar war für die Menschen mit Lernschwierigkeiten, was unter dem Begriff der Forschung zu verstehen ist. Und dass wir die Fragen, die wir stellen, nicht selber beantworten, sondern das eben ERFORSCHEN müssen, das war auch sehr schwierig. #00:06:08-2#

I: Ok also auch so verschiedene Vorstellungen, die es dann gab, zwischen den Studierenden und den Menschen mit Lernschwierigkeiten. #00:06:16-3#

A: Ja #00:06:18-0#

I: Genau, dann bist du jetzt ja schon ein bisschen auf die Herausforderungen eingegangen. Was würdest du denn sagen, was hat gut funktioniert und woran lag das? #00:06:26-3#

A: Ich fand gut hat immer funktioniert wenn ein oder eine Studierende mit einem Menschen mit Behinderung zusammengearbeitet hat. Also wenn wir in der SUSHI-Woche Aufgaben gemacht haben im Team fand ich, dass es immer sehr gut funktioniert hat. Da kam immer auf jeden Fall auch ein Ergebnis bei rum. Schwieriger fand ich Plenumsdiskussionen. (...) Die Gruppenaufteilung hat noch gut funktioniert. Dass alle wussten, was sie besonders interessiert und in welchem Bereich sie gerne forschen wollen. #00:07:22-5#

I: Also, dass sie sich auch nach eigenen Interessen den Gruppen zuordnen konnten? #00:07:29-7#

A: Genau. #00:07:29-7#

I: Kannst du die Gruppenarbeiten ein bisschen näher beschreiben? Wie das abgelaufen ist? #00:07:33-3#

A: In der SUSHI-Woche, die Teamarbeit? #00:07:36-6#

I: Genau oder auch beim partizipativen Forschen #00:07:42-8#

A: Also in der SUSHI-Woche waren die Aufgabenstellungen ja immer sehr klar. Und dann konnte man sich so immer wieder darauf beziehen und ich denke dadurch war es auch sehr viel einfacher da schnell voranzukommen und auf ein Ergebnis zu kommen. Die Zusammenarbeit lief dann häufig so, dass Aufgaben auch aufgeteilt wurden nach den Kompetenzen. Also wenn einer oder eine von den Menschen mit Behinderung schreiben konnte, dann wurde ihm oder ihr auch häufig diese Aufgabe zugeteilt dann zu schreiben. Auch wenn das dann vielleicht mehr Zeit in Anspruch genommen hat als wenn ein Studierender oder eine Studierende geschrieben hätte. Aber dadurch war eben gewährleistet, dass eben auch alle wirklich teilnehmen. Und in dem gemeinsamen Forschen fand ich das schwieriger weil keine genaue Aufgabenstellung vorhanden war. Sondern wir uns ja die Aufgaben mehr oder weniger selber stellen müssen um voranzukommen. Und (...) #00:09:26-5#

I: Also dass man sich selber strukturieren musste quasi?

#00:09:28-0#

A: Genau. Wir mussten uns ja selber strukturieren. Und diese Aufgabe fiel dann doch eben aufgrund auch der Forschungserfahrung eher den Studierenden zu als den Menschen mit Behinderung. Aber an Diskussionen hatte ich jetzt schon das Gefühl, dass da eine relativ gleichmäßige Beteiligung ist. Wenn wir dann darüber sprechen, wen wir befragen könnten. (...) Ja eigentlich wen wir befragen könnten. Viel weiter sind wir ja noch nicht gekommen. Ja dann fand ich schon, dass es recht ausgeglichen war in der Diskussion. Wobei wir da dann auch eher darauf zurückgegriffen haben einen Studierenden oder eine Studierende dazu (...) hatte die Aufgabe das mitzuschreiben und eher nicht die Menschen mit Beeinträchtigung. #00:10:27-7#

I: Und wie hast du die Begegnung wahrgenommen, also würdest du sagen, dass war auf Augenhöhe oder hat man Unterschiede gemerkt? #00:10:34-9#

A: Ich würde gerne sagen es war auf Augenhöhe. Aber ich muss sagen ich habe das nicht so empfunden. Weil eben doch der intellektuelle Unterschied auffällt. Und auch der Unterschied in den Vorkenntnissen auffällt. Und wie schon gesagt wurde dann eben teilweise den Menschen mit Behinderung die Aufgabe zugeteilt mitzuschreiben. Obwohl das eigentlich ein (.) dadurch der Prozess eigentlich verlängert wurde. Und teilweise auch mehr Unterstützung von den Studierenden gefordert war als wenn die Studierenden einfach selber mitgeschrieben hätten. Und ich finde auch im Forschungsprozess eben dadurch, dass nicht alle lesen können. Und dadurch, dass die Literatur nicht in leichter Sprache ist. Und auch dadurch, dass der Prozess des Forschens noch nicht bekannt ist bei den Menschen mit Behinderung. Finde ich ist es nicht auf Augenhöhe. Muss ich leider sagen. #00:11:51-6#

I: Mhm (bejahend). Vielleicht könntest du mir als Nächstes erzählen, was du durch das inklusive Lernen und das partizipative Forschen mitgenommen hast. Für dich. #00:12:10-0#

A: (...) Da muss ich kurz drüber nachdenken. Ja weil mir sind einfach nochmal die Herausforderungen eines Studiums für Menschen mit Lernschwierigkeiten klar geworden. Ich habe aber auch daraus mitgenommen, dass es sehr interessant sein kann, Menschen mit Lernschwierigkeiten in der Forschung mit ins Boot zu holen. Um auch ihre Perspektive mit einzubeziehen. Ich finde es ein bisschen schade, dass wir jetzt aufgrund der derzeitigen Corona-Situation nicht die Möglichkeit hatten, weiterzuarbeiten. Sonst könnte ich jetzt wahrscheinlich noch etwas mehr dazu sagen. Aber so hatten wir ja bisher nur ein paar Treffen. (...) #00:13:19-7#

I: Gibt es sonst Sachen, die du gelernt hast auch so für DICH oder wichtige Erfahrungen, die du gemacht hast? #00:13:25-3#

A: (...) Ich glaube für mich hm (...) #00:13:49-8#

I: Oder was denkst du, welche Erfahrungen können dir auch später in dem Beruf als Sonderpädagogin helfen? #00:13:59-0#

A: Ich glaube für mich war eine wichtige Erfahrung, dass es in der Förderschule auch wenn es extrem viel Geduld erfordern würde sehr wichtig ist, dass so viele Schüler*innen wie möglich lesen lernen. Weil ich gemerkt habe, wie wichtig diese Kompetenz für die eigene Weiterbildung und auch im Alltag ist. Und das war mir vorher nicht SO bewusst, weil das für mich ja so sowieso so alltäglich ist. Dass ich mir da nie Gedanken drüber gemacht habe, wie es wäre, wenn ich nicht lesen und schreiben könnte. Und ich glaube ich nehme für mich jetzt vor allem daraus mit, dass wenn ich dann Lehrerin an einer Förderschule bin, dass ich mehr Wert darauf legen muss. Dass die Schüler*innen lernen zu lesen und zu schreiben. Selbst wenn sie jetzt nicht die (...) unglaublich forschungsintensive Literatur (lachend) lesen also die unglaublich hohe Literatur lesen. Und sich vielleicht nicht mit Gedichten von Goethe oder Schiller auseinandersetzen. Dass sie doch einfache Texte lesen und vor allem verstehend lesen können. Und auch schreiben können. Natürlich alles nur wenn möglich aber #00:15:50-0#

I: Ja, aber dass das eben sehr wichtig ist so #00:15:46-7#

A: Ja #00:15:51-4#

I: Und würdest du sagen, hast du neue Erkenntnisse in Bezug auf Inklusion gewonnen? #00:15:54-7#

A: (...)Ich muss sagen, jetzt noch nicht so viele. Weil wir ja leider unsere Arbeit abbrechen mussten. Und die Erfahrungen in der SUSHI-Woche für mich jetzt eher so waren, dass ich sagen würde Inklusion funktioniert nicht. Einfach weil die Themen, die gewünscht sind, doch sehr unterschiedlich sind. Und die Themen, die auch bearbeitet werden können, sehr unterschiedlich sind. Ich könnte mir aber vorstellen, dass wenn wir jetzt weiter an dem Forschungsprojekt arbeiten würden, dass ich dabei feststellen würde, dass das gemeinsame Forschen inklusiv durchaus möglich ist. #00:16:51-8#

I: Was würdest du denn sagen, was ist dir persönlich wichtig im Studium oder was wünschst du dir? #00:17:02-7#

A: Wie meinst du das, inhaltlich oder? #00:17:05-8#

I: Genau, oder auch als nächste Frage an welchen Stellen oder in welchen Phasen des Studiums du eine Integration von dieser Art von Begegnung und gemeinsamen Lernen und Forschen sinnvoll findest oder hilfreich? #00:17:15-1#

A: Ich muss sagen, ich finde es ein bisschen schade, dass es jetzt erst am Ende unseres Studiums stattfand. Weil wir jetzt natürlich auch aufgrund der Situation aber wir kommen jetzt halt an den Punkt, dass wir dieses Projekt jetzt nicht zu Ende führen können. Und deswegen glaube ich, dass es sinnvoller wäre, das ein bisschen früher anzufangen. Auch ähm also sowohl für uns als auch für die Menschen mit Behinderung. Die dann jetzt vermutlich mit anderen Studierenden weiterarbeiten müssen. Und dann erstmal wieder neu dieses Kennenlernen (unv.). Deshalb hätte ich mir das ein bisschen früher gewünscht. Generell muss ich aber sagen, ich würde es auch nicht direkt am Anfang des Studiums machen. Wenn man selber noch gar keine Forschungserfahrung hat. Also ich find es schon sinnvoll das im Master zu machen. Wenn man wenigstens im Bachelor schon sich mit Forschung auseinandergesetzt hat. Und auch seine Bachelorarbeit geschrieben hat. Dass man da so selber schon so ein bisschen Erfahrung mitbringt. Damit der Prozess überhaupt vorangetrieben werden kann. #00:18:49-5#

I: Also allgemein wie würdest du deine Haltung zu inklusivem Lernen und partizipativen Forschen an der Uni beschreiben? #00:19:01-8#

A: Ich finde, dass die jetzigen Strukturen der Uni ein gemeinsames Lernen absolut nicht möglich machen. Dafür müsste sich schon einiges ändern. Und ich finde auch, dass eben gewisse Voraussetzungen gegeben sein müssen. Um überhaupt gemeinsam lernen zu können. Und zum partizipativen Forschen denke ich schon, dass das durchaus möglich ist. Und dass es auch durchaus zu sinnvollen Ergebnissen führt. #00:19:44-9#

I: Und woran liegt das beim inklusiven Lernen, also was sind so Voraussetzungen, die im Moment fehlen und die verändert werden müssten? #00:19:55-1#

A: Also wie schon gesagt lesen können. Schreiben können. Durchaus Literatur lesen können, die etwas anspruchsvoller ist. Und ich glaube eine Herausforderung ist auch in den jetzigen Strukturen des Studiums, dass man wesentlich schneller verstehen muss, was erklärt wird. Man ist selber dafür verantwortlich mitzuschreiben. Das muss auch schnell gehen. Und deswegen glaube ich, dass die Universität jetzt gerade

nicht dafür ausgelegt ist, dass Menschen mit Lernschwierigkeiten gemeinsam mit den Studierenden arbeiten und studieren können. #00:20:49-8#

I: Du hast jetzt ja auch Faktoren, die quasi bei den Menschen selber sind, angesprochen. Jetzt von der Seite der Uni her, könnten die auch irgendwie die Bedingungen verändern, sodass es für alle Menschen möglich ist, auch die nicht lesen und schreiben können, so teilzunehmen? #00:21:08-6#

A: Also als Erstes müsste gegeben sein, dass die Dozierenden langsamer sprechen. Und auch einfachere Sätze formen. Um möglichst das Verständnis für alle zu gewährleisten. Ob wirklich alle Inhalte festgehalten werden können, ohne dass eine Person mitschreibt, weiß ich nicht, ob das möglich ist. Vielleicht dann in Form von Aufnahmen. Also es gibt ja jetzt schon Online-Ringvorlesungen zum Beispiel. Bei denen Videos hochgeladen werden. Und die Studierenden sich diese Videos ansehen können. Und da könnte ich mir vorstellen, dass ein ähnliches Modell auch dann möglich wäre für Menschen, die nicht lesen und schreiben können. Weil sie sich dann einfach das Video immer wieder ansehen können. Aber natürlich so, dass trotzdem eine Präsenzveranstaltung stattfindet. Damit die Möglichkeit für Fragen besteht. Und dann einfach diese Präsenzeranstaltung vielleicht aufgezeichnet und hochgeladen wird. Um es möglich zu machen, die Inhalte festzuhalten. #00:22:37-4#

I: Damit sind wir auch schon am Ende. Haben wir noch etwas vergessen, was du gerne ergänzen würdest? #00:22:47-3#

A: Ich finde, wenn so ein gemeinsames Forschungsprojekt in das Studium integriert werden könnte, finde ich das eigentlich ne gute Sache. Vielleicht als zusätzliches oder anstelle eines Praktikums. Weil ich im Studium die Erfahrung gemacht habe, dass viele Studierende noch gar nicht mit Menschen mit geistiger Behinderung gearbeitet haben. Obwohl sie diesen Förderschwerpunkt studieren. Und so könnte gewährleistet werden, dass wenigstens mal ein Kontakt zu Erwachsenen mit geistiger Behinderung hergestellt wird. Auch wenn dann später im Bereich für Schule eher mit Kindern oder Jugendlichen gearbeitet wird. Deswegen finde ich eigentlich die Idee einer regelmäßigen Summer School, die vielleicht sogar verpflichtend für Studierende im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung ist eine gute. #00:23:47-0#

I: Also, dass du das auch als Chance siehst, dass man dann Kontakt mit Menschen mit geistiger Behinderung also auch insbesondere jetzt Erwachsenen hat. Weil das für viele Studierende auch noch eine neue Erfahrung ist. #00:23:58-2#

A: Genau und auch etwas von deren Erfahrung mitnimmt. Das sind ja auch Menschen, die schon die Schule besucht haben. Die da vielleicht auch ihre

Erfahrungen gerne teilen. Und dass man daraus dann auch wieder Erkenntnisse zieht, die man selber vielleicht machen sollte. Oder besser machen könnte. #00:24:19-3#

I: Ja, das man quasi auch die ehemalige Schülerperspektive // #00:24:22-4#

A: //Genau// #00:24:26-2#

I: //von den Menschen selber hat #00:24:29-0#

A: Ja #00:24:25-3#

I: Dann vielen Dank #00:24:30-9#

A: Gerne #00:24:30-9#

Interview B:

I: Könntest du mir am Anfang noch einmal erzählen, wie es dazu kam, dass du beim inklusiven Lernen und partizipativen Forschen mitgemacht hast? #00:00:18-5#

B: Ich habe mich für meine Masterarbeit, habe ich eine Dozentin gesucht. Und habe mich dann bei Frau X beworben mit einem eigenen Themenvorschlag ähm. Frau X hat mich dann eingeladen. Und hat mir von dem Projekt erzählt, von der SUSHI-Woche, die letztes Jahr im September stattgefunden hat.Und sagte sie suchen halt noch Studenten, die eventuell auch Lust haben in dem Rahmen dann ihre Masterarbeit zu schreiben. Und das Ganze auch so ein bisschen wissenschaftlich zu evaluieren. Und ich fand das total cool. Weil ich auch vorher nicht davon gehört hatte, dass sowas stattfindet. Und genau, habe dann zugesagt und habe dann an der SUSHI-Woche teilgenommen. #00:01:00-7#

I: Und sind dann auch aus der SUSHI-Woche Erwartungen an das partizipative Forschen entstanden? #00:01:03-2#

B: Also ich muss sagen, zuerst war es mir gar nicht so bewusst, wie der Forschungsprozess aussehen soll. Also ich hatte mich ja auch von vorneherein noch nicht so übers partizipatorische Forschen informiert. Konnte mir auch nicht so richtig was darunter vorstellen. Klar, Partizipation sagt einem schon was, aber wie das dann genau aussehen soll konnte ich mir NICHT vorstellen. Das hat sich aber ja dann in der SUSHI-Woche so ein bisschen entwickelt. Und da die SUSHI-Woche auch wirklich cool war fand ich. Also ich fand sie sehr bereichernd, hatte ich auf jeden Fall Lust darauf. Und vor allen Dingen auch Lust auf diesen engeren Austausch zwischen auch den Teilnehmern der Diakonie und den Studenten und Studentinnen. Dann hatte ich schon Erwartungen glaube ich, dass es schon ganz gut werden wird. Und auch sinnvoll für beide Seiten. #00:02:05-4#

I: Ja das klingt ja sehr interessant. Wie hast du denn das gemeinsame Arbeiten und die Begegnung so wahrgenommen? #00:02:09-2#

B: Also ich glaube von beiden Seiten aus war erstmal so eine bestimmte Aufregung da. Auch also meinst du jetzt gerade zu Beginn der SUSHI-Woche oder zu Beginn des Forschungsprozesses? #00:02:26-2#

I: Sowohl als auch. Vielleicht gibt es da auch Unterschiede, die dir irgendwie aufgefallen sind. #00:02:34-4#

B: Weil ich glaube, dass beide Seiten nicht so genau wussten, was einen jetzt erwartet. Wie das aussehen soll. Man kannte sich auch noch nicht. Das ist ja auch immer ähm erstmal so ein Punkt der einen verunsichert. Wenn man jetzt keinen dabei hat, den man schon besser kennt. Ich muss aber sagen, dass ich glaube ich die Herausforderung für die Teilnehmer der Diakonie größer empfunden hatte. Weil wir hatten einfach so ein bisschen den Heimvorteil. Dass wir eben an der Uni waren und wussten wie das Ganze abläuft. Und wie ein Seminar abläuft. Und ich glaube da war es für die Teilnehmer*innen, die von außerhalb kamen, schon schwieriger. Ich habe aber dann das so empfunden, dass ganz ganz schnell das Eis gebrochen war. Ich würde fast sagen, dass das schon am ersten Tag so ein bisschen geschehen ist. Dadurch, dass man einfach ganz OFFEN miteinander gesprochen hat. Und sich auf Augenhöhe begegnet ist. Und auch erstmal mit so persönlichen Gesprächen und so einer Vorstellungsrunde gestartet hat. Ist schnell das Eis gebrochen. Und dann war es wirklich so ein nettes Miteinander fand ich. #00:03:45-5#

I: Ja. Wie würdest du dann das gemeinsame Arbeiten und auch so die Gruppenarbeiten beschreiben? Also was hat gut funktioniert und woran lag das oder was war herausfordernd? #00:03:58-6#

B: Also was ich bei den Gruppenarbeiten total SCHÖN gefunden hab, ist die Bereitschaft von beiden Seiten so für eine gegenseitige Rücksichtnahme. Also was vielleicht ja auch daran liegt, dass wir eben Sonderpädagogik studieren. Und ähm jetzt halt diese Rücksichtnahme auch irgendwie so ein GRUNDPRINZIP irgendwie ist in unserer Arbeit. Aber das war irgendwie von beiden Seiten so, dass man ganz schnell raus hatte, 'ok, wer hat welche Stärken und wie können wir die nutzen'. Und vor allen Dingen auch wie können wir jetzt vielleicht Schwächen, die aufkamen, irgendwie ausgleichen. Also wenn wir zum Beispiel Gruppenarbeiten gemacht hatten wo jetzt was verschriftlicht werden musste, hatte man auch ganz schnell raus, ok wer ist jetzt ein bisschen fitter im Schreiben. Und wem macht das vielleicht Probleme. Und hat dann dementsprechend halt auch ganz schnell die Aufgaben aufgeteilt. Es war aber auch schön, dass sich die Teilnehmer*innen der Diakonie auch irgendwie also ich hatte das Gefühl, die sind auch so ein bisschen an ihren Aufgaben gewachsen. Also auch dieses Filmen von den verschiedenen Sequenzen. Wir hatten ja auch einige Gruppenarbeiten, bei denen wir uns aufnehmen sollen. Ich weiß, dass es am Anfang eine GROßE Herausforderung war. Und auch sehr unangenehm, sich auf dem Video zu sehen. Und sich filmen zu lassen. Aber dass irgendwie alle Teilnehmerinnen und alle Teilnehmer irgendwie umso stolzer waren, als sie das dann gesehen haben. Und auch (unv.) dass sie das geschafft haben. #00:05:35-1#

I: Ja, du meintest ja auch, dass sich alle so mit den verschiedenen Stärken einbringen konnten. #00:05:41-2#

B: Genau, also klar, ich fand es schon erstmal schwierig. Weil ich persönlich hatte zum Beispiel oft dieses universitäre Leistungsdenken. Also wir haben jetzt diese Gruppenarbeit und wir haben jetzt 10 Minuten Zeit und wir sollen unsere Ergebnisse auf das Plakat bringen. Und hatte dann immer im Kopf schon in dieser anfänglichen Diskussion dann in der Gruppenarbeit, 'ok, wir müssen jetzt aber langsam mal weiterkommen, weil wir müssen gleich was präsentieren'. Und da ist es mir unglaublich schwer gefallen, da so ein bisschen den Druck rauszunehmen. Und dann vielleicht auch Dinge zwei- oder dreimal zu erklären. Sodass aber dann wirklich jedes Mitglied in der Gruppe auch wirklich teilnehmen konnte. Und nicht nur daneben saß. Und irgendwie außen vor war. Weil es die Aufgabenstellung nicht richtig verstanden hat. Also es war hat erstmal alles ein bisschen länger gedauert. Aber es war dann schön, dass jeder irgendwie was mit in die Gruppen einbringen konnte. So fand ich zum Beispiel dass erinnere ich mich an eine Gruppenarbeit wo A auch SUPER kreative Ideen hatte in der UMSETZUNG. Ich glaube da ging es auch um ein Video. Was wir aufnehmen sollten. Und A kam dann auf die Idee, dass wir das ja mit verschiedenen Zetteln auch zeigen könnten. Und also diese Kreativität, die auch die Teilnehmer der Diakonie dann entwickelt haben war total schön. Und das auch Aspekte aufkamen, an die wir Studenten oder ich persönlich einfach gar nicht gedacht hatte. Also das hat nochmal so einen anderen Blickwinkel irgendwie dann in die Aufgabe gebracht. #00:07:33-4#

I: Also wär das auch etwas wo du dann selber etwas mitnehmen konntest, durch diesen anderen Blickwinkel? #00:07:35-5#

B: Auf jeden Fall. Also gerade wenn wir auch Diskussionsrunden hatten. Zum Thema Inklusion zum Beispiel, welches Thema ja immer wieder aufkam. Ist mir auch erstmal so bewusst geworden, dass wir in der Uni auch immer sehr viel über Inklusion sprechen. Und jeder hat irgendwie so seine eigene Meinung dazu und so seine eigene Sichtweise. Aber das vielleicht die Sichtweisen von den Menschen, die Inklusion eben am meisten betrifft, nämlich die Menschen mit geistiger Behinderung, das vielleicht ganz anders sehen. Und dass die Meinung vielleicht auch erstmal gehört werden müsste. Also ich hab mir immer meine Meinung zu Inklusion gebildet ohne mir erstmal Meinungen und Perspektiven von Menschen mit Behinderungen anzuhören. Und dann wurde ICH auch auf Aspekte aufmerksam, die ich vorher gar nicht bedacht habe so. #00:08:30-8#

I: Was sind das denn für Erkenntnisse, die du quasi dann dazugewonnen hast, dann bei Inklusion? #00:08:40-6#

B: Hm, ja. Also ich fand`s super interessant, dass der größte Teil der Teilnehmerinnen sehr negativ eingestellt war gegenüber Inklusion. Was für mich auch irgendwie aufzeigt, dass wir da auch gesellschaftlich noch ganz am Anfang stehen. Weil das meist (unv.) dann Kritikprunkte waren, die mit den Rahmenbedingungen zusammenhängen. Oder eben mit einer mangelhaften Durchführung der Inklusion. Und dass es eben nicht so einfach ist. Und dass es eben nicht nur schwarz und weiß gibt. Und man entweder Inklusion gut findet oder Inklusion nicht gut findet. Sondern dass da viel dranhängt. Und sich auch in vielen Bereichen noch viel tun muss. Damit das auch wirklich befriedigend funktioniert. Und vor alle auch so funktioniert, dass es den GRUNDGEDANKEN irgendwie erfüllt. Gerade für die Menschen, die man ja eben ansprechen möchte. #00:09:43-2#

I: Mhm (bejahend). Du bist eben kurz auf Herausforderungen auch eingegangen, die du erlebt hast. Fallen dir da noch weitere Beispiele ein? #00:09:51-5#

B: Also zum einen halt dieser Zeitcharakter. Oder bei uns also ich rede immer von uns also bei mir ähm auch dieser LEISTUNGSDRUCK irgendwie. Jetzt in dieser Summer School wo dieser Druck jetzt noch nicht so groß war, dass man diese Gruppenarbeit jetzt fertig bringen musste. Und ein Ergebnis bringen musste. Aber vor allen Dingen später dann im Forschungsprozess hat mich dieser Leistungsdruck dann immer so ein bisschen gestresst würde ich sagen. Weil eben am Abschluss eine Masterarbeit stehen sollte für mich. Und ich deshalb immer das Gefühl hatte, 'Ne, wir können jetzt nicht nochmal über den Punkt diskutieren, wir müssen jetzt mal weiterkommen'. Ich glaube, wenn dieses dieser Forschungsprozess auch im Rahmen stattgefunden hätte wie diese Summer School. Also ganz unabhängig von Prüfungsleistungen und Benotungen wäre das auch alles nochmal viel EFFEKTIVER gewesen auch irgendwie. Weil so hatte ich das Gefühl, dass ich mich immer so ein bisschen gestresst gefühlt habe. Also dieser Zeitaspekt glaube ich auf jeden Fall. Und zum anderen was MIR auch aufgefallen ist, was mir schwergefallen ist, ist dass ich OFT davon ausgegangen bin, dass bestimmte Aspekte sowieso von uns Studenten übernommen werden müssen. Also ich hatte das Gefühl, es kann nicht funktionieren, dass so eine partizipatorische Forschung auf Augenhöhe stattfindet in JEDEM Bereich der Forschung. Ich hatte hab mich oft dabei ertappt, dass ich hier zuhause saß und irgendwie einen Einfall hatte zu unserem Forschungsprozess. Und dann das Bedürfnis hatte, 'ok, dann frage ich erstmal B und C und D [Namen von Studentinnen], weil vielleicht die Teilnehmerinnen mit Behinderung diese Aspekte sowieso überfordern'. Also ich fand es unglaublich schwer, Wege und Zugänge zu finden, sodass jeder Schritt in dem Forschungsprozess auch für jeden zugänglich IST. Und auch sinnvoll ist. Das hab ich auch damals gemerkt, als wir uns im Café getroffen haben. Und wir ganz lange über eine Forschungsfrage und einen Zugang gesprochen haben. Und ich das Gefühl hatte, das E [Teilnehmerin der Diakonie] so

gar nicht richtig teilnehmen konnte. Weil sie diese abstrakten Schritte irgendwie nicht nachvollziehen konnte. Und ja also ich glaub dieser Punkt, dass man wirklich jeden Forschungsschritt so ja vereinfacht auch nicht unbedingt aber so zugänglich macht, dass wirklich jeder Teilnehmer und jede Teilnehmerin auch daran partizipieren kann. Das fand ich sehr schwer. Und ich glaub, das wäre auch noch schwieriger geworden oder so stelle ich es mir jedenfalls vor. Wenn wir jetzt an den Punkt gekommen wären, an dem wir wirklich uns jetzt für eine Forschungsmethode entscheiden. Und überlegen, wie erheben wir jetzt die Daten. Wie werten wir die Daten aus. Wie veröffentlichen wir die Daten. Ich glaub da wäre noch mehr dieses Problem zutage getreten. Weil für mich sind auch diese Forschungsmethoden schon sehr abstrakt und sehr schwierig. Und ich selber muss mich da auch immer sehr reindenken und reinlesen. Und ich glaub ich hätte es schwer gefunden, das für alle zugänglich zu machen. #00:13:36-2#

I: Ja. Also du hast jetzt auch die Begegnung auf Augenhöhe erwähnt, also dass das dann so ein bisschen abhängig war je nach Situation, so habe ich das verstanden? #00:13:44-8#

B: Mhm (bejahend) genau. Ja, also auch je nach Punkt im Forschungsprozess. Also ich glaube am Anfang diese Diskussionen und die Überlegungen, woher kriegen wir jetzt unsere Daten und was interessiert uns und was wollen wir herausfinden das ging noch ganz gut. Ich glaube desto eher man dann fortschreitet in Richtung (..) Forschen. Also wirklich aktiv forschen und aktiv Daten erheben. Ich glaube dann wird so ein Arbeiten auf Augenhöhe irgendwann schwierig. Also kann ich mir zumindest so vorstellen. #00:14:28-1#

I: Und woran könnte das liegen? Also durch die verschiedenen Vorerfahrungen auch oder was? #00:14:36-9#

B: Also ich glaube zum einen durch die verschiedenen Vorerfahrungen. Wir studieren nun mal auch jetzt schon länger an der Uni. Und haben schon oft Erfahrungen gemacht mit Forschen. Und haben auch schon oft geforscht. Und deshalb sind uns glaube ich so bestimmte basics einfach geläufig. Die ich auch zum Beispiel vielleicht dann oft als grundsätzlich voraussetze so. Also als Basis. Ganz klar die Menschen, die jetzt aus der Diakonie kamen, die haben keine Hochschulreife. Und haben auch keinen Zugang zur Uni gehabt und haben auch die Uni nicht besucht. Und haben vielleicht mit diesem FORSCHEN noch nie was zu tun gehabt. Man da erst mal überlegen muss, was ist denn Forschen überhaupt. Und wie funktioniert das. Also genau wie ich ja eben gesagt hatte, das ist ja sowas ABSTRAKTES irgendwie. Irgendwo was kognitiv Anspruchsvolles, was mich auch teilweise wirklich noch überfordert. Obwohl ich da jetzt schon viele Jahre mich mit beschäftige. Und ich

glaube, dass da dann vielleicht die Voraussetzungen fehlen, die grundlegend sind um das durchzuführen. Und dazu kommt natürlich dann auch noch die Sprache. Also ich finde so in der Kommunikation haben wir uns immer bemüht leichte Sprache zu verwenden und auch uns verständlich auszudrücken. Und vielleicht Dinge dann auch nochmal zu visualisieren. Aber mir hat so ein bisschen die Anleitung auch gefehlt wie vielleicht wäre das auch noch gekommen jetzt ohne Corona. Aber wie wir dann wirklich die Forschungsmethoden auch so hätten umsetzen können, dass sie eben auch leicht verständlich sind. Oder (unv.) für alle verständlich. Also wie hätte man zum Beispiel E als Interviewerin einsetzen können, die eigenständig und selbstständig Interviews führt. Also ich hätte mir da gewünscht, dass wir da irgendwie noch so mehr Methoden oder mehr Beispiele an die Hand bekommen hätten, wie wir das hätten umsetzen können. #00:16:45-2#

I: Und was würdest du sagen, was du so insgesamt durch das inklusive Lernen und partizipative Forschen für dich mitgenommen hast? (..) Also was du gelernt hast oder was wichtige Erfahrungen sind? #00:17:03-0#

B: Ja, ich überlege gerade. (...) Also wichtige Erfahrung war für mich vor allen Dingen, dass erstens es viele Bereiche gibt, die noch sehr exklusiv sind. Bei denen ich aber irgendwie vorher nie darüber nachgedacht habe. Also Forschen war für mich immer so ein Ding der Wissenschaft. Der Universität. Aber das natürlich Teilhabe bedeutet Zugang in ALLEN Bereichen irgendwie zu ermöglichen. Also ich hatte diesen Wissenschaftsbereich nie so im Fokus. Dass das aber funktionieren KANN durchaus und dass das auch Spaß macht und dass das auch sinnvoll ist für beide Seiten hat mir die Summer School und das Forschen auf jeden Fall gezeigt. Also ich habe auch gemerkt, dass da noch große Lücken sind so. Vielleicht auch Forschungslücken. Gerade weil das eben sich noch nicht so durchgesetzt hat in Deutschland. Dass man sich da auch noch viele Gedanken drüber machen muss, wie man das wirklich umsetzen kann ohne dass es so aussieht, dass es nachher doch so ist, dass hier die Wissenschaftler sind und forschen und die Menschen mit Behinderung halt so ein bisschen dabei sind so. Also dass man sich da schon noch überlegen muss, wie man das umsetzt. Gerade in den Forschungsmethoden. Oder dann später in der Veröffentlichung der Ergebnisse. Aber dass das auf jeden Fall funktionieren KANN. Und das man eben auch Menschen mit Behinderung nicht UNTERSCHÄTZEN darf in ihren Leistungen, die sie erbringen können. Und auch in dem kognitiven DEnken, was sie auch durchführen können. Also man vergleicht sie ja dann oft auch mit "kleinen Kindern" so von der kognitiven Entwicklung und das ist halt absolut falsch. Also gerade in den Gruppenarbeiten wenn da teilweise so kreativ nachgedacht wurde und da so gute IDEEN auch kamen, habe ich gemerkt, dass das echt, dass ein Arbeiten auf Augenhöhe eben möglich ist so zusammen. #00:19:18-8#

I: Und was denkst du, was für Erfahrungen könnten dir auch später in dem Beruf als Sonderpädagogin hilfreich sein? #00:19:24-7#

B: Ich glaube auf jeden Fall, dass ich wegkomme von diesen (...) den Menschen etwas nicht zutrauen. Also ich glaube, gerade weil dieses wissenschaftliche Forschen wirklich SUPER anspruchsvoll ist. Und ich jetzt gesehen habe, dass selbst das möglich ist auf Augenhöhe, glaube ich, dass ich auch später in meinem Beruf nicht mehr dem Fehler unterlaufe, dass ich von Vorneherein bestimmte Themen ausschließe. Oder von Vorneherein bei bestimmten Inhalten sage das traue ich XY nicht zu. Also ich glaube, dass man grundsätzlich jedes Thema oder auch jeden Bereich gesellschaftlichen Bereich zugänglich machen kann. Sodass er für jeden Teilnehmer und für jede Teilnehmerin einen Mehrwert hat. Man muss natürlich Wege finden und ma muss da auch OFFEN sein und kreativ in der Umsetzung. Aber ich glaube grundsätzlich kann man kein Thema und keine Thematik ausschließen von Vorneherein. #00:20:32-9#

I: Hast du neue Erkenntnisse gewonnen oder hat sich deine Einstellung zu Inklusion sich dann verändert durch die Summer School und das Forschen? #00:20:45-4#

B: Ja, habe ich mir jetzt auch noch Gedanken drüber gemacht. Ich glaube, also auf jeden Fall, das hatte ich ja eben auch schon angemerkt, dass ich da viel auch drüber nachgedacht habe. Gerade weil ich so die Äußerungen der Teilnehmer und Teilnehmerinnen oft noch so reflektiert habe so für mich. Aber ich glaube, das ist so geht so in zwei Richtungen. Auf der einen Seite zeigt mir natürlich diese Zusammenarbeit in der Uni, dass Inklusion super funktionieren kann. Und dass es auch natürlich dieser Grundgedanke dahinter ist absolut gut so. Und sollte auch eigentlich der Normalfall sein in allen Bereichen der Gesellschaft. Damit man einfach keinen Menschen ausschließt. Und Inklusion hat meiner Meinung nach jetzt auch in unserem Forschungsprojekt und auch in der Summer School super funktioniert. Nimmt man mal diese Probleme aus, die ich eben erwähnt habe, wo man einfach noch Lösungen für finden muss. Aber so hat mich das auf jeden Fall in meiner Meinung bestärkt eben dass das Ziel sein muss so Inklusion in jedem gesellschaftlichen Bereich irgendwie durchzusetzen. Aber andererseits waren da natürlich auch diese kritischen Stimmen von den Teilnehmern und Teilnehmerinnen, die mich auch so ein bisschen zum Nachdenken gebracht haben. Ob das nicht einfach so ein Idealgedanke ist, der aber einfach nicht umsetzbar ist. Also ob das nicht so eine Traumvorstellung ist irgendwie, von der wir noch weit entfernt sind. Und ob wir nicht gerade in der Situation wie sie ist damit mehr Schlechtes bewirken als Gutes. Also dadurch, dass es eben so defizitär durchgeführt wird und umgesetzt wird und einfach auch bestimmte Rahmenbedingungen nicht gegeben sind, habe ich

manchmal das Gefühl, dass es gerade mehr schadet. Also indem wir dann Menschen mit Behinderung nehmen wir das Beispiel Inklusion an der Schule an allgemeinen Schulen inkludieren, die aber dann da total untergehen. Wie zum Beispiel davon hat A auch oft gesprochen, total untergehen. Weil sie einfach trotzdem dann auch in diesem Schulsystem ausgesondert werden und eben immer ihre Extraaufgabe bekommen. Und vielleicht auch von den anderen Schülern und Schülerinnen nicht so akzeptiert werden, weil sie eben anders sind. Ich weiß nicht, ob das dann unbedingt sinnvoller ist wirklich für die Menschen, die wir eigentlich so im Blick haben bei der Inklusion. Oder ob da nicht vielleicht so eine Beschulung an der Förderschule für den Mensch an sich nicht gerade sinnstiftender und besser ist. Also dieser Grundgedanke Inklusion ist bei mir immer noch super. Müssen wir auch hinkommen meiner Meinung nach. Aber die Umsetzung so wie sie gerade ist, da schaue ich eher kritisch hin. Auch durch die Äußerungen der Teilnehmer und Teilnehmerinnen. #00:24:04-4#

I: Ja. Jetzt noch einmal bezogen auf das Studium an welchen Stellen oder auch in welchen Phasen des Studiums fändest du eine Integration von dieser Art von Begegnung und gemeinsamen Arbeiten sinnvoll oder hilfreich? #00:24:20-1#

B: Ja das war ja auch so ein bisschen die Richtung, in der sich unsere Forschungsgruppe bewegt hat. Unser großes Ziel war ja eigentlich, dass wir wirklich einen eigenen Studiengang etablieren an der Uni, der inklusiv gestaltet ist. Ich glaube aber, ich würde erstmal einen Schritt zurückgehen, gerade weil es eben für so eine Inklusion in allen Bereichen glaube ich noch viel ähm fehlt um das umzusetzen. Auch politisch viel fehlt um das umzusetzen. Aber ich glaube was ich gut fände wäre das so eine Summer School vielleicht gekoppelt mit so einem partizipativen Forschungsprozess, der dann daran andockt ansetzt zumindest in jedem Sonderpädagogikstudium zu integrieren. Das wäre auch erstmal so der erste Schritt. Ich glaube da dürfte es dann nicht enden. Sondern es wäre cool wenn man dann die Summer School auch irgendwie öffnet für alle Teilnehmerinnen und Teilnehmer. Aber ich glaube erstmal wäre der Schritt gut, das im Sonderpädagogik-Studium zu integrieren. Weil ich der Meinung bin, dass wir eben auch keine Berührungsängste haben mit Menschen mit Behinderung. Wir bringen glaube ich viele basics mit so im Umgang miteinander, die einfach wichtig sind so am Anfang. Und ich glaub, das könnte so ein Ziel sein und ich glaube das wäre auch echt sinnvoll. Weil gerade in unserem Studium glaube die Praxis eine ganz große Rolle spielt. Und wir glaube ich dieses menschliche Miteinander mit gerade den Menschen mit Behinderung nie vergessen sollten. Und das auch der wichtigste Bereich ist glaube ich, wo man immer wieder sich hinterfragen muss und immer wieder lernen muss. Und aufmerksam sein muss. Und der kommt viel zu kurz im Studium weil es halt sehr theoretisch ist. Und ich glaube, dass auf jeden Fall für uns Studenten SEHR sinnvoll wäre, wenn das

eben integriert wäre feste. Und wenn man dann eben da regelmäßig in den Austausch käme und in dieses gemeinsame Forschen. #00:26:41-6#

I: Und dann wahrscheinlich eher an einer Stelle, wo es nicht so sehr auch an Leistung angebunden ist? #00:26:47-4#

B: Auf jeden Fall. Also das sollte dann wirklich irgendwie in Form von einem Seminar sein oder vielleicht (...) ja wenn man es wieder freiwillig macht dann ist es wieder wird es glaube ich nicht so angenommen also ich glaube, es sollte schon so integriert sein, dass man das erstmal machen MUSS so. Vielleicht einmal und danach ist die Teilnahme freiwillig. Aber es sollte nicht diesen Bewertungscharakter haben. Also ich glaube der stand mir dann auch oft im Weg dieser Druck ich muss jetzt meine Leistung erbringen. Und dann kann man also konnte ich mich jetzt einfach nicht so fallenlassen und so hingeben in den Diskussionen und den Menschen mit Behinderung die Zeit geben, die sie gebraucht hätten. Also ich hatte das Gefühl, dass wir oft so ein bisschen vorgeprescht sind. Weil wir eben weiterkommen mussten. Und dass (unv.) uns dann eben ein bisschen die Zeit fehlte. Also ich glaube wenn dieser Bewertungscharakter rausfallen würde, dann wäre das alles nochmal sinnvoller. #00:27:47-9#

I: Ja. Dann sind wir eigentlich auch schon am Ende. Gibt es noch etwas, was du gerne ansprechen würdest? #00:27:55-9#

B: Ne, nicht unbedingt. Also ich weiß nur, dass ich auch nach der SUSHI-Woche auch vielen Kommilitoninnen davon erzählt habe. Und das für SUPER empfunden habe und auch nur gute Eindrücke von der Woche hatte. Und dass ich auf jeden Fall hoffe, dass sowas jetzt regelmäßig stattfindet. #00:28:20-0#

I: Super. Dann vielen Dank.

Interview C:

I: Also am Anfang könntest du mir vielleicht einmal erzählen, wie du wie es dazu kam, dass du beim inklusiven Lernen und partizipativen Forschen im Rahmen von SUSHI mitmachen wolltest? #00:00:14-7#

C: Ja ich war eben eigentlich auf der Suche nach einem Thema für meine Masterarbeit. Und war dann eben bei Frau X, die auch dieses Projekt mitorganisiert hat. Und ja die hat mir dann davon erzählt. Dass es dieses Projekt eben gibt, diese inklusive Summer School. Und hat dann eben das so ein bisschen vorgestellt. Und da ich eben bisher eigentlich kaum Erfahrungen damit hatte, irgendwie in der Erwachsenenbildung zu arbeiten oder sowas, sondern halt eigentlich immer nur mit Kindern in der Schule gearbeitet habe, fand ich das eben ganz interessant mal zu sehen, wie sowas eben ablaufen könnte. Und eben ja ich hatte auch nicht wirklich so viele inklusive Projekte an der Uni bisher mitbekommen. Deswegen habe ich mich dann eben dazu entschieden da mal mitzumachen. #00:01:13-2#

I: Mhm (bejahend). Sind dann auch aus der Summer School Erwartungen an das partizipative Forschen entstanden? #00:01:18-2#

C: Ja, es stellte sich ja dann so im Laufe dieser Woche raus. Dass wir dann eben dieses Forschungsprojekt auch noch später weiterführen wollen. Eben in diesem Rahmen so ungefähr einmal im Monat sich zu treffen. Und ja ich wusste ja eben vor dieser einen Woche im September gar nicht so genau, wie das irgendwie ablaufen wird und wie das funktioniert. Und nach dieser Woche hatte ich dann aber eigentlich sehr viele positive Erfahrungen gemacht. Und konnte mir dann eigentlich auch ganz gut vorstellen, dass das weiterhin so funktioniert. Und fand eben auch, dass alle sehr motiviert waren. Und viel Interesse hatten. Und ich fand eben vor allem auch interessant dann eben Menschen mit einer Behinderung dabeizuhaben, die eben irgendwie als mal eine andere Perspektive als irgendwie vielleicht in der Uni immer nur mit Kommilitonen oder Dozenten sich auszutauschen und da was zu machen. #00:02:26-8#

I: Mhm (bejahend). Kannst du da noch mehr zu erzählen, was du da für also was du da von der Perspektive mitgenommen hast oder erfahren hast? #00:02:33-5#

C: Ja, ich fand es eben wie gesagt dadurch ich das erste Mal irgendwie mit da in der Erwachsenenbildung war gab es eben irgendwie so sehr viel mehr Reflexion von der Seite der Menschen mit der Behinderung. Weil natürlich können irgendwie sechs-, sieben-, achtjährige Kinder nicht ganz so reflektiert oder über ihre eigenen Erfahrungen sprechen wie Erwachsene. Das kennt man ja auch von sich selber. Dass man vielleicht in der Grundschule noch nicht so reflektiert irgendwie Sachen erzählen konnte. Und ja eben das Reflektieren der eigenen Lernerfahrungen und wie man sich dabei gefühlt hat. Und dass man eben dass die Menschen eben sehr

präzise auch sagen konnten 'das war mir jetzt vielleicht zu schnell'. Oder 'das habe ich noch nicht verstanden und könnten wir das vielleicht irgendwie anders organisieren'. Und ja das fand ich eigentlich schon sehr hilfreich. Weil man dann nochmal merkt wie wichtig das ist eben auch mit seinen Schülern vielleicht das zu fördern. Dass sie eben auch anfangen zu lernen, soweit es eben möglich ist, sowas zu reflektieren. Damit sie eben auch einem als Lehrkraft Rückmeldung geben können vielleicht was läuft gut, was läuft nicht so gut. Weil man kann natürlich immer viel Literatur und Theorie lesen darüber, wie man Menschen unterrichten soll. Aber ja am hilfreichsten und weil es eben doch das eigene Lernen, was sehr persönlich ist, ist, ist es natürlich immer am sinnvollsten einfach mit den Menschen, mit denen man arbeitet, darüber zu reden. Also dass war ein ganz wichtiger Punkt, der da für mich war. Und der auch total bereichernd war eben dieses reflektierte Wissen darüber, wie man lernt. Und was einem gut tut. Und was man möchte. #00:04:32-3#

I: Mhm (bejahend). Du hast jetzt ja schon angesprochen, dass das auch etwas ist, was dir später in dem Beruf dann als Sonderpädagogin helfen kann. Gibt es da noch weitere Erfahrungen, die du jetzt nennen könntest, was du auch später hilfreich findest? #00:04:46-8#

C: Ja also ein großes Thema, was wir auch immer wieder besprochen haben, war eben auch Diskriminierung. Und Orientierung war glaube ich auch ein großes Thema. Und ich glaube, gerade auch in Förderschulen gerät also ich meine das ist eigentlich immer ein Thema auch in unserem Fach. Und allgemein an Schulen definitiv. Aber ich glaube vielleicht wenn man so in diesem Kosmos Förderschule nur ist die ganze Zeit gerät das vielleicht doch wieder so ein bisschen aus dem Fokus. Weil man irgendwie eben ein bisschen in so einem geschützten Raum ist. Und das vielleicht ein bisschen aus den Augen verliert, dass eben dieses sich in der Gesellschaft und auch in der Öffentlichkeit irgendwie zu orientieren sehr schwierig sein kann. Und das fand ich auch nochmal sehr interessant und sehr berührend teilweise, was da geschildert wurde. Und ja ich denke auch, dass das wichtig ist, vielleicht eben auch schon in der Schule sowas zu üben. Sowas zu thematisieren. Einerseits was ist Diskriminierung, wie kann ich damit umgehen? Es ist immer ein super schwieriges Thema. Und man kann da jetzt auch nicht irgendwie so eine LÖSUNG oder so den Schülern erklären oder so. Aber das vielleicht man sich dessen bewusst ist, dass das auch einen ein Leben lang begleiten wird. Und wie man vielleicht damit umgehen kann. #00:06:26-0#

I: Ja. Also würdest du sagen, dass du vor allem auch so viel lernen konntest durch die Erfahrungen, von denen berichtet wurde? #00:06:35-4#

C: Ja auf jeden Fall. Ich denke mal wir hatten so das sind irgendwie so Themen, die irgendwie jeden angehen. Und jeden vielleicht auch schon mal berührt haben. Aber dann eben doch nochmal auf sehr unterschiedlichen Weisen. Also man kennt das ja irgendwie von sich selber, dass man mal Probleme hat mit der Orientierung wenn

man irgendwo ist. Aber das Ganze vielleicht dann nochmal zu übertragen auf wirklich Menschen, die das wirklich jeden Tag vielleicht in ihrem Alltag einschränkt. Dann sieht man eben nochmal wie unterschiedlich das bei jedem sein kann. Obwohl das eben irgendwie eben so ein gesamtgesellschaftliches Thema ist, was alle betrifft. #00:07:26-1#

I: Ja. Kannst du mir noch etwas dazu erzählen, wie du das gemeinsame Arbeiten wahrgenommen hast? #00:07:32-8#

C: Wir haben ja öfters auch in Gruppen gearbeitet. Aber teilweise eben auch so Plenumsdiskussionen gemacht. Und ja ich glaube unsere Gruppeneinteilung war ja eigentlich so weit ich mich erinnere manchmal glaube ich einfach spontan irgendwie mit dem Partner. Und manchmal haben wir eben glaube ich so irgendwie mit Zettelziehen oder so die Gruppen zusammengemischt. Und ja das fand ich eigentlich auch immer sehr angenehm. Und ich fand auch immer, dass eigentlich alle Beiträge gebracht haben. Ich meine es gibt immer irgendwie Leute, die eher zurückhaltender sind und welche die, ja eher extrovertierter sind. Oder sich vielleicht noch mehr sagen. Aber ich fand eigentlich immer, dass jeder zu Wort kommen konnte wenn er wollte. Und ja das eigentlich alle viele Ideen hatten. Ich finde da hat man sich dann halt vielleicht auch so in den Kleingruppenarbeiten dadurch, dass wir nicht immer die gleichen Gruppen hatten, hat man alle nochmal so ein bisschen besser kennengelernt. Also wenn man dann irgendwie mal eine halbe Stunde mit zwei oder drei anderen Leuten enger zusammengearbeitet hat. Und ich finde es hat auch immer ganz gut geklappt, dass man (..) wenn man das Gefühl hatte vielleicht jemand braucht Hilfe, dann konnte man da irgendwie drüber sprechen. Oder es wurde eben auch gefragt 'Kannst du mir da gerade helfen?'. Das hat eigentlich auch immer ganz gut geklappt. Es sind eben auch da haben wir uns ja manchmal dann in (..) ich gaube das war vor allem am letzten Tag wo es um diese Zukunftsplanungen ging. Da kam man natürlich auch nochmal so ein bisschen persönlicher ins Gespräch. Und konnte sich gegenseitig Tipps geben. Ja das fand ich eigentlich immer gut. Obwohl ich manchmal in der Uni nicht so der Fan bin von Gruppenarbeiten. Aber gerade wenn man sich eben so auch zum vielleicht mal kennenlernen, dann ist es irgendwie einfacher als wenn man immer so mit 20 Leuten in der großen Grupe ist. #00:09:42-7#

I: Mhm (bejahend). Und wie hast du so die Begegnung wahrgenommen zwischen den Studierenden und den Menschen mit Behinderung? #00:09:50-5#

C: Ja das fand ich eigentlich auch immer ja sehr positiv. Es war halt immer so am Anfang hat man natürlich immer noch so ein bisschen man unterhält sich vielleicht eher noch wenn man sich noch nicht kennt mit den Leuten, die man schon kennt. Das ist ja auch irgendwie so eine typische Reaktion. Oder ja ich glaube es war ja auch gerade Ende der Semesterferien und man hatte dann vielleicht noch irgendwie über irgendwelche Prüfungen oder so zu sprechen mit den anderen Studierenden.

Aber ich finde so mit der Zeit hat sich das auch immer mehr dann gemischt. Dass man eben in den Pausen auch untereinander mehr ins Gespräch kam. Und ja das fand ich eigentlich echt immer sehr gut. #00:10:36-1#

I: Mhm (bejahend). Und würdest du es als eine Begegnung auf Augenhöhe beschreiben? #00:10:39-5#

C: Ja ähm doch das denke ich schon. Es war natürlich so, dass die Studierenden eben sich schon in der Uni auskannten. Und dadurch halt immer so diejenigen waren, die schon Bescheid wussten, wo was ist. Und dann vielleicht eher mal um Hilfe gefragt wurden mit 'Wo ist denn nochmal die Toilette?'. Oder 'wo gehen wir jetzt hin?' und so. Das war dann natürlich auch eben einfach dem geschuldet, dass wir uns eben schon da auskannten an der Uni. Dass das vielleicht dann so ein bisschen sich verschoben hat. Und man eher so der Ansprechpartner war, der geholfen hat. Aber ansonsten so die persönlichen Gespräche und so fand ich schon, dass man sich da auf Augenhöhe begegnet ist. #00:11:24-6#

I: Mhm (bejahend). Und was würdest du sagen waren Herausforderungen, sowohl jetzt bei der Summer School als auch beim partizipativen Forschen? #00:11:35-3#

C: Also ich glaube so auf Seite der Teilnehmer aus der Diakonie war ja eben schwierig schon teilweise die Anreise mit den öffentlichen Verkehrsmitteln. Und dass es eben schwierig war sich zu orientieren, was hier ja auch immer wieder Thema war. Ansonsten (...) ja manchmal war es vielleicht ein bisschen schwierig bei den verschiedenen Themen so allen gerecht zu werden. Aber ich denke, das ist ja auch immer so ein Thema bei der Differenzierung. Das ist vielleicht weil man die Lerngruppe ja auch noch nicht kannte. Also diejenigen, die diese Einheiten geplant haben, wussten ja nicht genau, wer jetzt kommt und was dann vielleicht zu schwierig oder zu leicht ist. Das heißt, da hätte man wahrscheinlich eine Lerngruppenanlyse vorher machen müssen. Um das perfekt hinzukriegen. Ja da fand ich halt manchmal, dass vielleicht Inhalte für die Studierenden zu einfach waren. Oder für manche von den anderen Teilnehmern dann doch zu schwer. Aber ich denke, das hat man trotzdem irgendwie noch hingekriegt, sodass alle was mitnehmen konnten von den Inhalten. Und später bei der partizipativen Forschung war es eben so, ja es ist eben immer schwierig Termine zu finden gefühlt. Weil es dann am Ende eben doch eine große Gruppe ist. Und alle dann irgendwie noch Jobs haben, wo sie gucken müssen, wann habe ich Zeit. Und schaffe ich das? Und ja das ist denke ich auch immer auch ein Thema wenn man so sich mit einer großen Gruppe treffen will. Dass man irgendwie überlegen muss, wie schafft man das zeitlich. Ja sonst war vielleicht noch (..) ja ich denke schon auch so ein Forschungsprozess ist etwas sehr Komplexes. Also das merke ich ja jetzt auch immer wieder sobald man irgendwelche bei sobald man irgendwelche ja Arbeiten, Hausarbeiten verfassen soll, irgendwelche Forschung betreiben soll. Dass das sehr schwierig ist. Auch für mich. Da genau durchzusteigen, wie läuft das ab. Ich denke, das wurde schon ganz gut versucht, so

herunterzubrechen. Aber ich glaube, man kann halt nicht ein komplettes Studium wo man wissenschaftliches Arbeiten lernt mal eben in einer halben Stunde erklären. Dadurch irgendwie einzusteigen in 'wie läuft wissenschaftliches Arbeiten'. Ja deswegen waren da natürlich immer manchmal noch Unklarheiten, Unsicherheiten, 'wie genau läuft das jetzt ab?'. Das hatte ich schon so ein bisschen das Gefühl, dass dann im Forschungsprozess eher die Studierenden mehr die Leitung übernommen haben. Und mehr noch versucht haben das zu steuern. Da ging das dann eben wieder so ein bisschen also das war schon immernoch partizipatives Forschen. Aber genau es war eben schon deutlich, dass die Studierenden da mehr die Leitung übernommen haben. Ich meine ich weiß nicht genau, wie man das anders machen soll. Wie gesagt, kann man eben nicht irgendwie das ganze Studium mal eben zusammenfassen, sodass man genau dahintersteigt, wie genau jetzt wissenschaftliches Arbeiten funktioniert. Aber ich denke, wenn man zum Beispiel vielleicht jetzt mehr als nur diese eine Woche SUSHI schonmal gemacht hat, könnte man da vielleicht noch mehr zu arbeiten und vielleicht auch dann irgendwie so ein bisschen Grundwissen und Theorie vielleicht noch vermitteln. Damit das vielleicht noch klarer wird. (..) Ich weiß gerade gar nicht mehr, welche Frage du am Anfang gestellt hast. #00:15:53-0#

I: Achso, aber das war alles zum Thema (lachend). Genau, du hattest ja am Anfang auch angesprochen, dass du eben an der Uni noch wenig solche inklusiven Angebote bisher ja die Möglichkeit hattest, solche wahrzunehmen. Inwiefern würdest du sagen, dass du jetzt durch das SUSHI-Projekt da auch neue Erkenntnisse zu Inklusion gewinnen konntest? #00:16:18-9#

C: Ja, also mir war eben vorher eigentlich gar nicht klar, dass es eben so auch an der Uni inklusive Projekte gibt. Dadurch haben wir ja dann auch während des Projekts mal drüber gesprochen. Dass es eben in anderen Ländern halt auch inklusive Projekte gibt für Menschen mit einer geistigen Behinderung an der Uni zu studieren. Und auch Abschlüsse zu erwerben. Das ist natürlich in Deutschland auch immer mit ja Bürokratie und Schulabschlüssen und Zulassungsbeschränkungen und sowas alles total bürokratisch ja und irgendwie schwierig umzusetzen gefühlt. Aber ja also ich war auf jeden Fall positiv davon überzeugt, dass das ein gutes Projekt war. Und kann mir schon auch vorstellen, dass man da mehr zu arbeiten kann. Also weil man halt vorher in allen Projekten, die man irgendwie gemacht hat, immer nur in der Lehrerinnenrolle war. Und immer ganz klar war, ich bin irgendwie hier Lehrerin. Und das sind meine Schüler. Und das das war halt jetzt mal irgendwie was ganz Anderes. #00:17:46-1#

I: Mhm (bejahend). Also, dass sich dann auch die Rollen sozusagen ein bisschen verändern dadurch? #00:17:48-4#

C: Ja, auf jeden Fall. Also halt auch dadurch, dass man eben mit Erwachsenen arbeitet und nicht mit Schülern (lachend). #00:17:56-3#

I: Würdest du sagen, dass sich dann deine Haltung zu Inklusion an der Uni auch durch das Projekt verändert hat? #00:18:02-9#

C: Ja, auf jeden Fall. Weil wie gesagt, ich war mir vorher gar nicht so habe ich mich gar nicht so damit beschäftigt eben. Dass das irgendwie groß Thema ist. Und ja dadurch ist aber eigentlich mir klar geworden, ja, 'warum eigentlich nicht?'. Also warum habe ich da noch nie sozusagen drüber nachgedacht? Es ist halt so ja weil man glaube ich auch so sehr in einem Denken drin ist mit ja 'um an die Uni zu gehen, brauche ich irgendwie ein Abitur'. Und das ist einem irgendwie so drin, das man irgendwie gar nicht darüber nachdenkt gefühlt. Dass vielleicht manche Menschen gar nicht die Chance erhalten irgendwie ein Abitur zu machen oder irgendeinen Schulabschluss. Und dadurch auch irgendwie nie die Chance haben, sich vieleicht nach der Schule irgendwie noch weiterzubilden. Also das hat definitiv nochmal einen Denkprozess ausgelöst bei mir. #00:19:07-1#

I: Mhm (bejahend). Und an welchen Stellen oder in welche Phasen vom Studium fändest du es hilfreich, dann solche Art von Begegnung und gemeinsamen Arbeiten zu integrieren? #00:19:20-0#

C: Ja also bei mir war es ja jetzt schon ziemlich am Ende vom Studium. Das wär auf jeden Fall gut gewesen, wenn das vielleicht schon etwas früher passiert wäre. Also ich kann mir schon vorstellen, dass man da auch irgendwie im Bachelor vielleicht Seminare anbieten könnte, die irgendwie so inklusiv ablaufen. Man kann natürlich eben auch so diese freiwillige Summer School machen. Es ist natürlich irgendwie schwierig vielleicht weil man irgendwie in so Seminaren wenn man dann so 50 Leute hat oder so. Und dann vielleicht auch nochmal ja Gaststudenten irgendwie einlädt, die das inklusiv mitmachen sollen, kann das glaube ich schnell irgendwie ausarten. Dass das dann so sehr viel zu groß wird oder so. Da müsste man sich dann eben vielleicht überlegen, wie man das gestalten könnte, dass das eben trotzdem noch so ein Rahmen ist, in dem man gut arbeiten kann. Und dann ist natürlich auch immer die Frage, 'gibt es dann genug Dozenten und Dozentinnen?'. Und 'gibt es genug Räume?'. Und als solche also ich glaube da ist halt so viel ja Organisation noch dahinter. Dass das vielleicht viel Planung braucht. Dass man das für alle Studierenden anbieten kann. Und dann muss man sich natürlich auch überlegen, macht das nur für Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen Sinn? Oder für alle Lehrämter? Oder eben auch für alle Studierenden, die irgendwie überhaupt wollen? Ja ich glaube das war auch so eine Sache, über die wir auch schon öfter gesprochen haben. Dann auch in der Forschung. Dass das irgendwie so eine große die ganze Universität da irgendwie hinter steht. Und da so viele Strukturen sind, die irgendwie eingefahren sind. Und man ja auch schon so merkt bei teilweise Seminaren, 'Oh, es gibt nicht genug Plätze'. 'Es gibt nicht genug Räume'. 'Es gibt nicht genug Dozenten und Dozentinnen'. Dass man irgendwie ja das vielleicht schwierig ist irgendwie umzusetzen. Aber ich denke es würde auf jeden Fall Sinn machen, sich da mehr

Gedanken darüber zu machen. Wie man sowas sinnvoll umsetzen könnte. #00:21:45-5#

I: Ja vielen Dank. Wir sind jetzt auch schon quasi am Ende. Gibt es denn noch etwas, was du gerne noch ansprechen möchtest? #00:21:48-2#

C: (...) Ja also ich finde es auf jeden Fall sehr interessant. Also ich denke auch für Sonderpädagogen macht es ja also für mich auf jeden Fall hat es ja auch Sinn gemacht. Und ich habe ja eben auch schon so ein paar Schlüsse ziehen können, die vielleicht dann eben auch später beruflich weiterhelfen. Aber so grundsätzlich fänd ich es eben auch mal voll interessant so zu wissen, wie allgemein vielleicht auch andere Studierende das so sehen. #00:22:57-4#

Interview D:

I: Zum Beginn, erzähl mir doch bitte, wie es dazu am, dass du beim inklusiven Lernen und partizipativen Forschen im Rahmen von SUSHI mitmachen wolltest. #00:00:13-8#

D: Also ich arbeite ja als wissenschaftliche Hilfskraft am Lehrstuhl für Frau X. Und habe dann quasi im Rahmen meiner Tätigkeit für sie einfach die ganze Woche so ein bisschen mitorganisiert von Vorneherein. Und auch währenddessen mitkoordiniert teilweise. Und war nicht richtig Teilnehmerin sondern eher bisschen außenstehend. Und habe auch theoretische Einheiten gegeben. #00:00:48-3#

I: Mhm (bejahend). Und wie ist es dann dazu gekommen, dass du auch beim partizipativen Forschen dabei warst? Hattest du da eine ähnliche Rolle? #00:00:57-3#

D: Ja, das hat sich dann ja aus SUSHI, aus der Woche ergeben. Ja, wie war das nochmal (...) also genau ich wollte ja ursprünglich auch meine Masterarbeit darüber schreiben. Und da ich ja eh schon bei dieser Woche mitgemacht hatte, bei der Summer School, hatte es sich dann halt angeboten, dass ich auch beim partizipativen Forschen direkt weiter mit dabei bin. Und weil es mich auch einfach interessiert hat wie es da jetzt weitergeht. Das ist ja auch so ein bisschen unser Projekt geworden in der einen Woche. Und dann habe ich mich dann schon so Teil davon gefühlt, dass ich einfach gerne weiter dabei bleiben wollte. Und aber zusätzlich eben auch das noch Teil von meinem Job einfach ist. #00:01:46-7#

I: Ja. Und sind dann auch aus der Summer School bestimmte Erwartungen an das patizipative Forschen entstanden? #00:01:53-3#

D: Also meine Erwartung war schon, dass es weiterhin so schön bleibt. Und so harmonisch in der Gruppe. Und dass wir auch auf jeden Fall an dem Forschungsprojekt irgendwie weiterarbeiten können und da weiterkommen. Das war auch eine Erwartung von mir. Und dass wir eben auch diese verschiedenen Sichtweisen mit in das Forschungsprojekt einbringen. #00:02:20-9#

I: Jetzt bist du ja gerade schon auf die Gruppe eingegangen, wie hast du denn die Begegnung wahrgenommen zwischen den Studierenden und den Teilnehmerinnen von der Diakonie? #00:02:30-3#

D: Sehr auf Augenhöhe. Und obwohl wir ja auch relativ unterschiedlich alt sind alle, hatte ich das Gefühl, dass wir schon uns sehr freundschaftlich begegnen. Und einfach total wertschätzend. Und man gegenseitig dankbar ist für die unterschiedlichen Perspektiven, die einem dann so ein bisschen eröffnet werden. #00:02:59-1#

I: Kannst du noch etwas mehr zu den Perspektiven erzählen, also was für verschiedene Sichtweisen es so gab? #00:03:07-4#

D: Also ich denke, dass die Sichtweise der Uni oder von uns Studierenden in dem Fall vor allem auch erstmal diese fachdidaktische war. Dass man eben auch fachdidaktischen Input bekommt durch so ein Projekt. Und natürlich auch mehr Erfahrungen sammelt mit dem Personenkreis und so weiter. Und dass die Perspektive der Teilnehmenden von der Diakonie da schon ganz stark diese Partizipation fokussiert. Und das Zwischenmenschliche auch mehr als vielleicht bei uns von Anfang an. Ich würde aber sagen, dass sich das angenähert hat. Also dass bei uns auch die zwischenmenschliche Ebene jetzt viel stärker an Bedeutung gewonnen hat. Und andersrum auch die fachliche Ebene für die Teilnehmenden der Diakonie weiter in den Vordergrund gerückt ist. #00:04:03-4#

I: Mhm (bejahend). Also würdest du auch sagen, dass das so Sachen waren, die dann beide Seiten mitnehmen konnten und gelernt haben quasi voneinander? #00:04:10-5#

D: Auf jeden Fall. Ja ich denke, dass da eine große Bereicherung bei allen stattgefunden hat. #00:04:18-3#

I: Und wie hast du das gemeinsame Arbeiten und die Gruppenarbeiten zum Beispiel wahrgenommen? #00:04:22-2#

D: Schon als herausfordernd. Aber für beide Seiten auf jeden Fall. Also sofern man halt noch von Seiten sprechen kann. Ich finde das immer ein bisschen schwierig. Aber ja es war dadurch, dass ich auch öfters mal ALLEINE von Uniseite in der Gruppe war mit den Teilnehmenden der Diakonie. War schon auf jeden Fall fordernd für mich einfach diesen sehr stark wissenschaftlichen Inhalt runterzubrechen, sodass wir da alle gemeinsam drüber sprechen können. Und natürlich auch Barrieren dazukamen. Wie das zwei von der Gruppe nicht schreiben können. Und man dann da eben gucken musste, wie man das dann aufteilt in der Gruppe. Aber die Arbeitsphasen waren auch auf jeden Fall total gewinnbringend. Also wir hatten immer Ergebnisse am Ende von einer Arbeitsphase. Und die Ergebnisse haben meine Erwartungen wenn dann immer nur übertroffen. Und sind da nicht drunter geblieben. #00:05:42-9#

I: Mhm (bejahend). Und was würdest du sagen, hat dann gut funktioniert? Und woran lag das, dass solche Ergebnisse auch dabei herauskamen? #00:05:49-1#

D: Also auf jeden Fall an der OFFENHEIT der Teilnehmenden von der Diakonie jetzt speziell. Dass sie eben auch eine ganz starke Bereitschaft an den Tag gelegt haben sich unseren Input erklären zu lassen. Und sich darauf einzulassen. Und sich auch

für diese Dauer total zu konzentrieren und anzustrengen. Was ich auch phänomenal finde, weil das ja immer nach deren Arbeitstagen stattgefunden hat oder stattfindet. Und wir das auch bestimmt also die theoretischen Inputs, die vor der Arbeitsphase stattgefunden haben, die waren ja auch meistens schon so gut aufbereitet, dass schon von Anfang an halt irgendwie dann Wissen da war. Und alle so ungefähr wussten, worum geht es jetzt. Und was wird von mir verlangt oder erwartet. Und das hat auf jeden Fall auch dazu begetragen, dass dann die Arbeitsphasen gut funktioniert haben. #00:06:48-9#

I: Also, dass die Vorbereitung dann auch eine wichtige Rolle hat? #00:06:53-8#

D: Auf jeden Fall, ja. #00:06:55-3#

I: Mhm (bejahend). Und du warst gerade schon auf Herausforderungen, die es in der Gruppenarbeit gab, eingegangen. Was würdest du sagen, was waren noch Herausforderungen, die du beschreiben könntest? Also insgesamt von dem Projekt? #00:07:13-6#

D: Ich denke schon, dass man ja auch wenn sich die Perspektiven angenähert haben durch das Projekt, jeder von uns trotzdem auf seinem Standpunkt ja bleibt. Das heißt, ich bleibe immer auf dem Standpunkt der Uni und auf diesem Standpunkt, dass wir ein Forschungsprojekt zusammen gestalten wollen. Und voranbringen wollen. Und dieses Bestreben ist einfach bei den Teilnehmenden der Diakonie nicht so stark ausgeprägt. Habe ich zumindest so erlebt. Und das hat mich manchmal auch an meine Grenzen gebracht. Weil man dann einfach so darauf fokussiert ist, weiterzukommen. Und auch sehr ja leistungsorientiert teilweise da rangeht. Und man dann einfach auch merkt, das ist anders jetzt in dieser Gruppenkonstellation. Und da muss man von seinen ursprünglichen Erwartungen dann also aufs Ganze gesehen dann auch mal ein Stückchen zurücktreten. #00:08:14-3#

I: Mhm (bejahend). Also dass es zum Teil dann verschiedene Vorstellungen gab // (unv.)? #00:08:19-9#

D: //Ja und auch, dass für die Teilnehmenden der Diakonie zum Beispiel der Austausch ganz ganz wichtig ist. Also auch der Austausch über alltägliche Herausforderungen. Und Schwierigkeiten. Und ja das natürlich auch mit reinspielt in das Forschungsprojekt aber ja eher also wenn man sich zum Beispiel dann mit den Forschungsmethoden auseinandersetzt, dann hat sowas ja erstmal eigentlich nicht so viel Relevanz. Und da immer wieder zurückzufinden, zu einem Weg, der für beide ok ist, ist schon schwierig. Finde ich. #00:09:05-7#

I: Ja. Dann erzähl mir doch bitte, was du persönlich für dich mitgenommen hast, so von dem inklusiven Lernen und partizipativen Forschen? #00:09:17-6#

D: Also, auf jeden Fall ganz viele neue, tolle Menschen, die ich kennengelernt hab. Und zu denen ich auch auf jeden Fall jetzt mir vorstelle, dass ich den Kontakt halten werde in irgendeiner Art und Weise. Und man sich hoffentlich irgendwie mal immer wieder trifft. Und aber auch auf jeden Fall natürlich fachdidaktische Erfahrungen. Und einfach Wissen über Methoden, die man anwenden kann, um partizipativ zu forschen. Und eben auch wissenschaftliche Inhalte partizipativ zu erarbeiten. Und dann auch auf jeden Fall den Erfahrungshorizont von uns Studierenden und aber eben auch besonders von den Teilnehmenden der Diakonie, den man ohne solche Projekte ja leider kaum kennenlernt. Oder eben nur ein Stück weit. Und ich das ganz wichtig finde, weil wir ja damit arbeiten mit dem Personenkreis. Und eigentlich viel zu wenig Wissen haben, wie der Alltag und das Leben von denen aussieht. #00:10:30-1#

I: Ja. Fallen dir da Beispiele zu ein, von den Erfahrungen? #00:10:36-1#

D: Also es ging bei uns ja sehr sehr häufig um Diskriminierung und auch Schwierigkeiten wie Orientierung im Alltag. Und da ist einem nochmal viel bewusster geworden, dass es so viele Sachen gibt in unserer Gesellschaft, die einfach von Vorneherein so einen Großteil der Menschen ausschließen. Und dass eben auch in so Kleinigkeiten passiert, wie dass die Bahnen alle verschiedene Nummern haben. Und diese Nummern einfach auch man dafür erstmal ein Zahlverständnis braucht. Und das noch viel basaler Probleme verursacht als mir vorher klar war. Und auch das mit der Diskriminierung. Dass man da ja tatsächlich auch schon ganz viel helfen kann, indem man einfach zuhört. Und einfach versucht, das nachzuvollziehen. Oder eigene Erfahrungen teilt. Und das sicherlich auch irgendwie zum Beispiel im Job wenn man jetzt im Job davon mitbekommt, da ja ganz ganz viel Handlungsspielraum eigentlich hat. Den man vielleicht dann oft auch nicht ausnutzt. Ja der aber eigentlich für uns ganz simpel wäre und halt super weitreichende positive Folgenhaben könnte. #00:12:05-5#

I: Ja. Ja jetzt bist du ja schon auf den Job eingegangen. Was würdest du sagen, was dir auch für den Beruf später als Sonderpädagogin helfen kann von den Erfahrungen, die du gesammelt hast? #00:12:18-1#

D: Also auf jeden Fall die Sichtweise eben auf Erwachsenenbildung. Damit haben wir uns im Studium eigentlich gar nicht auseinandergesetzt. Und das ist zum Beispiel ein Bereich, der mich jetzt seitdem total INTERESSIERT. Und dem ich jetzt auch viel mehr Bedeutung beimesse. Und andersrum dadurch erhält halt die Schule auch nochmal viel mehr Bedeutung. Weil alles was man ja als Sonderpädagogin dann schon irgendwie bei den Schüler*innen anlegt, das läuft dann ja im Beruf hoffentlich auch leichter oder besser. Und ich denke, dass man da viel stärker auch vernetzt sein muss zwischen Beruf und Schule. Und auch allem, was dazwischen kommt. Ja und ich finde auch ganz wichtig, dass man sich so als Sonderpädagogin dieses Denken beibehält, dass eigentlich nichts zu idealistisch gedacht ist. Als dass man es

nicht angehen könnte. Und auch wenn es nicht direkt geklappt oder wenn es ein weiter Weg ist (lachend). Sollte man es trotzdem auf jeden Fall halt angehen und probieren. #00:13:30-0#

I: Ja. Und würdest du auch sagen, dass du auch neue Erkenntnisse zu Inklusion gewonnen hast? Oder hat sich da irgendwie deine Einstellung verändert? #00:13:38-9#

D: Also, sie hat sich auf jeden Fall nochmal gefestigt. Und das ist ganz bestimmt auch durch dieses Projekt passiert. Gerade weil wir ja eben vorher ja vor allem nur mit Schülerinnen und Schülern zu tun hatten oder haben. Und mir jetzt nochmal klarer geworden ist, dass Inklusion natürlich auch außerhalb der Schule stattfindet. Das war mir schon vorher auch klar, aber das hat jetzt eben doch nochmal so einen Prozess bei mir hervorgerufen. Und ja auch gefestigt. Und da würde ich auf jeden Fall auch sagen, dass Inklusion eben in allen Lebensbereichen stattfinden muss. Und ich es eigentlich schlimm finde, dass wir halt noch von diesem partizipativen Forschen sprechen müssen. Weil es nicht selbstverständlich ist, dass wir gemeinsam solche Sachen machen. #00:14:35-3#

I: Ja. Wie würdest du dann deine Haltung zu inklusivem Lernen und partizipativem Forschen an der Uni beschreiben? Also du bist da ja gerade schon ein bisschen drauf eingegangen aber vielleicht kannst du das noch etwas näher ausführen? #00:14:48-5#

D: Also ich denke schon, dass es eine Herausforderung für alle Beteiligten darstellt. Wenn man jetzt zum Beispiel sich vorstellt sowas immer an die Uni zu implementieren. Da ist viel Arbeit mit verbunden. Aber ich denke, dass es doch besser klappt als man sich das vielleicht vorher vorstellt. Weil wir das jetzt ja gerade aus erster Hand erfahren. Dass sich ganz viele Probleme auch von selbst so im Miteinander ergeben. Und man über ganz viele Herausforderungen ja auch einfach zusammen sprechen kann. Und dann gemeinschaftlich eine Lösung oder einen Weg findet. Das heißt es müssen gar nicht beide Seiten vorher hundertprozentig alles quasi aus dem Weg geräumt haben, was da an Hindernissen kommen könnte. Sondern man kann es auch gemeinsam angehen. Und ich kann mir zwar nicht so richtig vorstellen, wie oder in welcher Form dann da eben auch ein Abschluss vorliegen könnte für die Teilnehmenden jetzt bei uns eben der Diakonie. Aber ich glaube auch dass man dafür eine Lösung finden kann. Und ich denke auch, dass wir uns da wirklich von dieser Leistungsgesellschaft distanzieren müssen. Und man vielleicht auch gar nicht darüber nachdenken muss, was für einen Abschluss könnte da jetzt bei rauskommen. Sondern eben einfach sieht, wie bereichernd das auch für die Personen einfach zwischenmenschlich ist. Und wieviel das eben auch mit unserer Gesellschaft machen würde, wenn wir da hinkämen. #00:16:29-1#

I: Mhm (bejahend). An welchen Stellen oder in welchen Phasen vom Studium

fändest du so eine Integration von gemeinsamen Lernen oder partizipativen Forschen sinnvoll oder hilfreich? #00:16:41-9#

D: Also am besten finde ich die Vorstellung, dass das von Anfang an einfach Teil des Studiums wäre. Wenn ich mich jetzt irgendwie entscheiden müsste es könnte nur in einem Semester stattfinden (...) dann würde ich glaube ich den Master tatsächlich nehmen. Weil ich schon wichtig finde, dass bei allen Studierenden auch schon praktische Erfahrungen vorliegen dann. Und auch also ich denke uns hat es auf jeden Fall auch geholfen, dass wir schon verschiedene Theorien und Lernkonzepte und Modelle und so kennen, die man dann halt ausprobieren kann. Oder ganz bewusst anwenden kann. Und das ist ja im Master einfach also viel mehr vorhanden als im Bachelor. Aber mein Wunsch wäre, dass es so ein Angebot eigentlich zu jeder Zeit im Studium gäbe. #00:17:43-9#

I: Was ist dir persönlich wichtig im Studium? Wenn du gerade auf die Wünsche eingehst? #00:17:50-0#

D: (lachend). Also mir ist auf jeden Fall Praxisnähe ganz wichtig. Mir ist aber genauso wichtig, verschiedene Theorien und Konzepte kennenzulernen. Und Modelle, die sich in der Praxis vielleicht schon bewährt haben. Und die man dann eben auch in ihrer Theorie mal kennenlernt. (...) Ja, das ist mir eigentlich am wichtigsten. #00:18:24-0#

I: Ja damit sind wir eigentlich schon am Ende. Gibt es noch etwas, was du noch gerne ansprechen möchtest? #00:18:34-4#

D: (...) Also was ich mir wünschen würde, wäre das wir versuchen da ja so eine Normalität reinzubringen. Und versuchen ja daran zu arbeiten, dass das partizipative Forschen zur Regel vielleicht irgendwann mal wird. Und dann finde ich persönlich aber schon, dass wir uns ja im Moment eigentlich immer nur zum Zweck quasi treffen. Also immer nur zum partizipativen Forschen. Und wenn man aber von einem regulären Studentenleben ausgeht, dann gehören da halt auch Freizeitaktivitäten dazu. Und da finde ich, da ist es noch nicht ganz zu Ende gedacht irgendwie oder noch nicht zu Ende ausgeführt. Weil wir den Teil ja einfach im Moment komplett beiseitelassen. Und ich aber schon fände, dass es dazugehört und dass es wichtig wäre. Wenn man so ein Projekt angeht, das eben auch ganz anzugehen. Und nicht nur im ja in der Zweckmäßigkeit quasi. #00:19:55-2#

I: Mhm (bejahend). Nicht nur so in dem Rahmen, sondern auch ein bisschen darüber hinaus. #00:19:54-5#

D: Ja. #00:19:56-3#

I: Mhm (bejahend). Dann vielen Dank #00:19:59-3#

D: (lachend) Kein Problem.

Interview E:

I: Zu Beginn: könntest du mir bitte einmal erzählen, wie es dazu kam, dass du beim inklusiven Lernen im Rahmen von SUSHI mitmachen wolltest? #00:00:11-2#

E: Also es ging primär darum, dass ich nach einem Masterarbeitsthema gesucht habe. Und dann hat Frau W mir von dem Projekt erzählt, das halt ja auch aufgebaut oder aufgezogen wurde mit dem Vorbild glaube ich von so einem israelischen Projekt wo das ganz gut wohl läuft. Und man halt versucht Menschen mit Lernschwierigkeiten an die Uni zu bringen. Und das war irgendwie eine Perspektive, die ich bis dahin noch gar nicht so bedacht hatte. Fand ich aber dann ganz spannend. Weil ich mir das auch gar nicht vorstellen konnte in der Umsetzung. Und war halt primär dann letzten Endes dabei, um mir erst mal anzuschauen, wie wird das hier organisiert und strukturiert diese Woche. Und was kann man da vielleicht dann rausziehen, um irgendeine Forschungsfrage zu entwickeln. #00:01:02-9#

I: Und wie hast du dann das gemeinsame Arbeiten wahrgenommen? #00:01:09-7#

E: Also positiv auf jeden Fall. Insofern, dass die Menschen von der Diakonie sehr lernfreudig waren und auch super interessiert. Aber letzten Endes habe ich dann schon das so empfunden während der SUSHI-Woche, dass viel von den Studierenden oder den Dozentinnen ausgegangen ist. Und die Teilnehmenden vn der Diakonie dann sich daran gehangen haben. Aber ab und zu kamen natürlich auch dann Impulse von den Menschen mit Lernschwierigkeiten, die vielleicht so gar nicht eingeplant gewesen waren. Das fand ich dann halt auch total interessant. #00:01:54-8#

I: Mhm (bejahend). Könntest du da noch ein bisschen mehr zu erzählen, also Beispiele bei welchen Situationen das vielleicht schwieriger war oder wo das auch gut funktioniert hat? #00:02:01-4#

E: Also interessant fand ich, dass insbesondere von Situationen berichtet wurden, wo Menschen mit Lernschwierigkeiten Probleme im Alltag haben. Sei es jetzt irgendwie die Orientierung im Alltag oder die Verständigung. Oder auch das Verständnis von anderen. Gegenüber dem Personenkreis. Oder auch Diskriminierung beispielsweise. Und das waren glaube ich Themen, die gar nicht so geplant gewesen waren. Sondern, dass es eher darum ging, diese Schwerpunktthemen, die vorher geplant waren, zu diskutieren. Und das fand ich dann ganz interessant, dass das letzten Endes dann so eine Wendung genommen hat während dieser Woche. Dass immer wieder darauf zurückgekommen worden ist. #00:02:46-0#

I: Mhm (bejahend). Jetzt hast du ja schon ein bisschen angesprochen, was du auch dadurch dann für dich mitgenommen hast. Könntest du da noch mehr zu erzählen, was du gelernt hast oder was wichtige Erfahrungen waren? #00:02:58-2#

E: Also von meinem Arbeitsfeld kenne ich das eh schon oder arbeite ich eh schon relativ viel mit Erwachsenen mit geistiger Behinderung zusammen. Und konnte glaube ich dadurch relativ gut nachvollziehen, was die Probleme von dem Personenkreis sind. Aber ich fand es nochmal total spannend, dass es nochmal diskutiert worden ist. Und dann auch ganz konkrete Beispiele genannt worden sind, wo Probleme im Alltag auftreten. Und das hat mich auch dann im Nachhinein irgendwie total beschäftigt. Und insbesondere auch als wir dann nochmal in den Forschergruppen zusammengekommen sind. Und es in meiner Forschergruppe um die Orientierung im Alltag ging. Ja bin ich auch sehr sehr nachdenklich teilweise gewesen. Weil ja weil sehr sehr viel einfach noch nicht so dafür ausgelegt ist, dass Menschen mit Lernschwierigkeiten sich gut im Alltag zurechtfinden können. Und wenn man davon halt nicht betroffen ist merkt man das glaube ich ganz oft gar nicht. Und das hat einem irgendwie nochmal so die Augen geöffnet. Dass es durchaus noch sehr sehr viele Baustellen gibt. Und man aber letzten Endes auch obwohl man gewillt ist, da etwas dran zu verändern, gar nicht die Möglichkeiten hat. Genau das fand ich irgendwie also hat mich jedenfalls sehr beschäftigt. #00:04:19-1#

I: Mhm (bejahend). Also, dass du vor allem viel so durch die Erfahrungen, von denen sie berichtet haben, mitnehmen konntest// #00:04:27-4#

E: //Genau// #00:04:27-4#

I: Und da viel reflektiert hast. #00:04:28-7#

E: Ja und auch nochmal so konkrete irgendwie, dass man mit offeneren Augen durch den Alltag oder durch die Stadt geht. Und dann nochmal einem klar wird, an wievielen Stellen es noch nicht funktioniert. Wenn man sich dann irgendwie in bestimmte Personen hineinversetzt. Und ja auch sehr frustrierend irgendwie teilweise das noch ist. #00:04:49-3#

I: Ja. Und was denkst du, welche Erfahrungen können dir später in deinem Beruf als Sonderpädagogin helfen? #00:04:56-9#

E: Ja, also auf jeden Fall nochmal viel mehr die Alltagsbewältigung in den Fokus setzen. Ich glaube, dass es insbesondere an Förderschulen geistige Entwicklung äh eh schon als Ziel genommen wird. Aber dann auch natürlich ganz normale Lerninhalte. Aber dass man da vielleicht nochmal einen Schwerpunkt drauf setzen sollte. Weil das ist letzten Endes das wovon auch die Menschen in ihrem Leben als Erwachsene oder als ältere Personen ähm profitieren. Und aber auch letzten Endes die meisten Hindernisse oder Hürden noch mit haben. #00:05:39-1#

I: Und würdest du sagen du hast auch neue Erkenntnisse in Bezug auf Inklusion gewonnen durch das inklusive Lernen? #00:05:49-0#

E: Auf jeden Fall, dass es möglich ist, Menschen mit Lernschwierigkeiten an die Uni zu holen. Dass es natürlich mit vielen Hürden und Hindernissen glaube ich verbunden sein kann. Und ich sehe das jetzt auch noch nicht, ich meine das ist ja auch noch ganz am Anfang letzten Endes das Projekt, dass es jetzt irgendwie möglich ist, dass Menschen mit Lernschwierigkeiten ein Studium an der Uni irgendwie absolvieren. Aber dass es auf jeden Fall möglich ist in Form von Projektwochen Menschen mit Lernschwierigkeiten an die Uni zu holen. Denen auch zu zeigen, wie das Hochschulleben funktioniert. Und das nicht so zu trennen. Weil letzten Endes ist es ja irgendwie total widersprüchlich, dass wir lernen, wie wir Inklusion zu unterrichten haben letzten Endes. Aber das nicht gemeinsam mit Menschen mit Lernschwierigkeiten machen. Also dass es da durchaus Möglichkeiten gibt, die aber glaube ich sehr gut geplant werden müssen. Und immer auch auf den bestimmten Personenkreis dann die Inhalte angepasst werden müssen. #00:06:53-8#

I: Jetzt bist du ja schon ein bisschen darauf eingegangen, wie deine Haltung zu inklusivem Lernen an der Uni und auch Forschen gemeinsam an der Uni ist, kannst du das noch ein bisschen näher beschreiben oder ob sich dadurch nochmal etwas verändert hat in deiner Haltung? #00:07:07-0#

E: Bei den Forschergruppen war ich tatsächlich nur zweimal glaube ich dabei. Aber habe da schon auf jeden Fall Schwierigkeiten gesehen, dass das forschende Lernen an sich glaube ich sehr schwierig umzusetzen ist. Oder beziehungsweise meine Erfahrungen sind eher dahingehend, dass die Studierenden dann die (..) ja irgendwie eine sehr wichtige Rolle in dem Prozess einnehmen. Weil ohne die es irgendwie nicht funktionieren würde. Also es ist ja dass also wir waren in meiner Forschergruppe mit zwei Studierenden und meine ich drei Menschen mit Lernschwierigkeiten und hätten wir jetzt im Vorhinein uns nicht zusammengesetzt mit der Studierenden und besprochen, wie man jetzt weiter vorgehen könnte, was wir für Literatur suchen müssten, dann wäre das glaube ich sehr sehr schwierig geworden, dass das weiterentwickelt wird, das forschende Lernen. Oder vertieft werden kann. #00:08:09-3#

I: Ok also ist das auch eine Herausforderung, die du da siehst? #00:08:14-1#

E: Auf jeden Fall. Also ich glaube dass das wichtig ist auf jeden Fall, dass man Menschen mit Lernschwierigkeiten auch an Forschung teilhaben lässt. Aber in der SUSHI-Woche ist es mir jetzt so oder in dem ganzen Projekt ist es mir letzten Endes wichtiger gewesen, dass man voneinander lernt und weniger miteinander forscht. #00:08:34-2#

I: Und was waren weitere Herausforderungen auch jetzt beim gemeinsamen Lernen, die du beobachten konntest? #00:08:41-2#

E: Ich habe den Anfang jetzt nicht verstanden. #00:08:47-2#

I: Achso, was noch Herausforderungen waren auch in der SUSHI-Woche? #00:08:46-3#

E: (...) Muss ich mal kurz überlegen. Ähm eine Herausforderung vielleicht in dem Sinne, dass man sich quasi montags am ersten Projekttag das erste Mal begegnet ist. Und gar nicht wusste oder mir war jedenfalls gar nicht klar, wer kommt denn da jetzt überhaupt. Also ich wusste, da kommen Menschen, die irgendwie in irgendeiner Form bei der Diakonie tätig sind. Oder Mitglied sind. Oder in irgendeinem Bereich da arbeiten oder wohnen. Aber ähm ich konnte mir gar nicht vorstellen, wer kommt denn da jetzt und welche Kompetenzen und Fähigkeiten bringen diese Menschen mit. Und letzten Endes war es aber ja auch schon so, dass da jetzt kein Mensch mit einer Komplexen Behinderung saß. Und das wäre ja nochmal eine ganz neue Herausforderung gewesen. Und hätte uns glaube ich in dem Moment, gerade dadurch, dass es dann der so ein Pilotversuch ist glaube ich alle sehr herausgefordert. Wäre auf jeden Fall aber nochmal interessant zu wissen, wie könnte man auch so einen Personenkreis mit einbeziehen. Aber mir würde da jetzt ehrlich gesagt nichts einfallen, wie man es jetzt erstmal angehen könnte. Weil es vielleicht auch einfach nicht oft oder gar nicht glaube ich gemacht worden ist. #00:10:07-7#

I: Ja das stimmt. Und wie hast du die Begegnung wahrgenommen? Also würdest du sagen, das war auch eine Begegnung auf Augenhöhe oder eher weniger? #00:10:17-9#

E: Auf jeden Fall. Also ich fand es so eine schöne Stimmung während der ganzen Woche. Und dass man sich gegenseitig wahnsinnig gewertschätzt hat und respektiert hat. Und ich glaube es lag auf jeden Fall auch daran, dass wir natürlich jetzt alles, die Dozenten und die Studierenden, natürlich alle mit diesem Personenkreis schonmal Kontakt hatten. Oder eigentlich tagtäglich in irgendeiner Form sei es jetzt auch nur theoretisch konfrontiert sind. Und sehr genau wussten oder wissen wie man mit so einem Personenkreis umgehen kann oder umgehen sollte. Aber insgesamt war es irgendwie eine sehr harmonische und wertschätzende Stimmung. #00:10:56-9#

I: Ok. An welchen Stellen oder in welchen Phasen vom Studium fändest du denn so eine Art von Begegnung und gemeinsamen Lernen sinnvoll? Du bist jetzt ja schon mit dem Studium fertig und wenn du so zurückblickst? #00:11:07-9#

E: Also ich glaube, dass man es jetzt vielleicht nicht ganz zum Beginn des Studiums machen sollte. Einfach weil man selber glaube ich in diesem forschenden Lernen beispielsweise noch gar nicht so sehr drin ist. Und möglicherweise wenn man jetzt nicht so viele Vorerfahrungen mit ins Studium bringt, was den Personenkreis

anbetrifft, ja also es ist auf jeden Fall glaube ich gut, wenn man schon so ein paar Erfahrungen gesammelt hat. Und ich finde auch gerade wichtig wäre nochmal dass man sich gut auf so eine Projektwoche vorbereitet. Und so ein bisschen weiß, was auf einen da zukommt. #00:11:47-4#

I: Ja du hast eben ja auch angesprochen, dass es etwas schwierig war, dass sich alle am ersten Tag von der SUSHI-Woche erst zum ersten Mal auch bgegnet sind, wie könnte man das vielleicht auch anders gestalten? Was würde da helfen? #00:11:59-5#

E: Es wäre vielleicht eine Möglichkeit, sich irgendwie vorher in Kleingruppen mal einfach zusammenzusetzen. Auf der anderen Seite war es natürlich auch sehr authentisch. Weil letzten Endes in der Uni kommt man halt am ersten Tag in diversen Kursen zusammen und weiß überhaupt nicht, wer da drinne sitzt. Also war es was das Hochschulleben irgendwie anbelangt, dann doch wieder eine sehr authentische Situation. So ein paar kannten sich und auch die Teilnehmenden untereinander kannten sich ja teilweise. Ja vielleicht dass man sich halt in den Kleingruppen im Vorhinein trifft, jetzt nicht alle mit der großen Gruppe. Sondern, dass einfach so ein kleiner Austausch zwischen den Studierenden und den Teilnehmenden stattfindet vorher. #00:12:47-0#

I: Ja. Damit bist du eigentlich auch schon auf alles eingegangen so. Gibt es denn sonst noch etwas, was wir vergessen haben, was du noch gerne ansprechen würdest? #00:13:02-3#

E: Mir wäre es glaube ich im Vorhinein wichtig gewesen, so ein bisschen mehr zu wissen, was auf einen zukommt. Nicht, dass ich davon dann äh Abstand genommen hätte von dem Projekt. Sondern einfach ich war glaube ich so die Tage davor irgendwie super verwirrt. Und hatte auch viele Fragen. Und wusste gar nicht, 'worauf lasse ich mich jetzt überhaupt die kommende Woche ein'? Und ich hatte auch so ein bisschen den Eindruck, dass den Teilnehmenden von der Diakonie das teilweise so ging. Die hatten in meinen Augen nur die Information 'wir gehen jetzt an die Uni und schauen uns die mal an'. Aber vielleicht hätte man noch ein bisschen konkreter die Inhalte vorher mitteilen können. Auf welchem Weg jetzt auch immer. Aber dass man zumindestens gewusst hätte, ok an Tag so und so beschäftigen wir uns damit. Und darauf aufbauend ist dann am nächsten Tag das und das Thema. Also wusste man natürlich am Anfang am Montag hat man natürlich dann den Ablaufplan bekommen. Und dann war es auch auf jeden Fall ein bisschen klarer. Aber mir hätte es auf jeden Fall geholfen, das im Vorhinein zu wissen. Und ich kann mir auch vorstellen, dass es den Teilnehmenden irgendwie eine gute Orientierung gegeben hätte. #00:14:11-8#

I: Mhm (bejahend). Also dass eine nochmal eine bessere Vorbereitung so auf die Woche geholfen hätte. #00:14:20-0#

E: Genau. #00:14:21-7#

I: Ok, dann vielen Dank (lachend) #00:14:21-7#

E: Gerne (lachend)

Anhang 6: Übersicht über das Kategoriensystem

Kategorie	**Subkategorie**
Erwartungen	Keine genauen Vorstellungen
	Motivation
Zusammenarbeit	Positive Aspekte
	Herausforderungen
	Förderliche Faktoren
Begegnung	Augenhöhe
	Rollen
	Sonstiges
Erfahrungen	Verschiedene Perspektiven
	Erfahrungshorizont der Erwachsenen mit Lernschwierigkeiten
	Erkenntnisse für spätere Berufstätigkeit
	Sonstiges
Haltung zu Inklusion	Inklusives Lernen an der Universität
	Partizipatives Forschen an der Universität
	Veränderungen bezüglich der eigenen Haltung
Herausforderungen	Organisatorischer Art
	Leistungsdruck
	Umgang mit unterschiedlichen Vorkenntnissen
	Interessen
Integration ins Studium	Zeitpunkt
	Form der Integration
	Bedingungen
	Chancen für Studierende der Sonderpädagogik
Wünsche	Ans Studium
	An inklusives Lernen und partizipatives Forschen

Anhang 7: Kategoriendefinitionen

Ausführliche Darstellung der Kategorien inklusive inhaltlicher Beschreibung, Indikatoren der Anwendung und Ankerbeispielen aus den Daten (nach Kuckartz, 2018, S. 39f., 65ff.)

Name der (Sub-) Kategorie	Inhaltliche Beschreibung	Anwendung der Kategorie	Konkretes Anwendungsbeispiel aus den Daten
Erwartungen	Alle Äußerungen, die mit Vorstellungen der Studierenden von SUSHI-InFoH vor Beginn der Modellprojekte in Verbindung stehen	Zum Beispiel bei Äußerungen zur Motivation an der Teilnahme an den Modellprojekten	Interview A, Z. 22-23: Ich hatte nach der Summer School ehrlich gesagt noch überhaupt keine Ahnung, wie das partizipative Forschen aussehen soll. Weil ich so etwas vorher noch nie gemacht hatte.
- Keine genauen Vorstellungen	Alle dahingehenden Beschreibungen, noch keine konkreten Vorstellungen von inklusivem Lernen und Forschen vor Beginn von SUSHI-InFoH gehabt zu haben	Zum Beispiel wenn genannt wird noch kein genaues Bild, keine genaue Vorstellung von inklusivem Lernen und partizipativen Forschen gehabt zu haben	Interview A, Z. 37-39: Ich war ähm ich hatte erstmal keine großen Erwartungen an die Summer School. Weil ich überhaupt nicht wusste, was mich da überhaupt erwarten wird.
- Motivation	Alle Beschreibungen von Faktoren, die zur Teilnahme an SUSHI-InFoH motivierten	Zum Beispiel bei Erwartungen, Hoffnungen, Wünschen an inklusives Lernen und partizipatives Forschen, positive	Interview C, Z. 9-14: da ich eben bisher eigentlich kaum Erfahrungen damit hatte, irgendwie in der Erwachsenenbildung zu arbeiten oder sowas, sondern halt eigentlich immer nur mit Kindern in der Schule gearbeitet habe, fand ich das eben ganz

		Erfahrungen die aus der Teilnahme an SUSHI entstanden sind	interessant mal zu sehen, wie sowas [inklusive Summer School] eben ablaufen könnte. Und eben ja ich hatte auch nicht wirklich so viele inklusive Projekte an der Uni bisher mitbekommen. Deswegen habe ich mich dann eben dazu entschieden da mal mitzumachen.
Zusammenarbeit	Alle Äußerungen, die sich auf die gemeinsame Arbeit der Studierenden und der Teilnehmer*innen mit Lernschwierigkeiten beziehen	Zum Beispiel Beschreibungen der Zusammenarbeit, Erfolge und Herausforderungen sowie förderliche Faktoren der Zusammenarbeit	Interview B, Z. 58-59: Also was ich bei den Gruppenarbeiten total SCHÖN gefunden hab, ist die Bereitschaft von beiden Seiten so für eine gegenseitige Rücksichtnahme.
- Positive Aspekte	Äußerungen zur Zusammenarbeit, die mit positiven Attributen versehen und als Erfolge gesehen werden	Beispielsweise wenn sich in Zusammenhang mit der Zusammenarbeit positiv zu Stimmung, Miteinander, Rücksichtnahme, Ergebnissen geäußert wird	Interview D, Z. 75-78: Aber die Arbeitsphasen waren auch auf jeden Fall total gewinnbringend. Also wir hatten immer Ergebnisse am Ende von einer Arbeitsphase. Und die Ergebnisse haben meine Erwartungen wenn dann immer nur übertroffen. Und sind da nicht drunter geblieben.
- Herausforderungen	Äußerungen zur Zusammenarbeit, die Aspekte fokussieren, welche als herausfordernd oder schwierig angesehen wurden	Zum Beispiel Beschreibungen von Situationen oder Umständen, die die Studierenden verunsichert haben oder schwer fielen	Interview A, Z. 117-119: in dem gemeinsamen Forschen fand ich das [die Zusammenarbeit] schwieriger weil keine genaue Aufgabenstellung vorhanden war. Sondern wir uns ja die Aufgaben mehr oder weniger selber stellen müssen um voranzukommen.

- Förderliche Faktoren	Aspekte, die die Zusammenarbeit erleichterten bzw. aus Sicht der Studierenden zu einer gewinnbringenden Zusammenarbeit beitrugen	Zum Beispiel bei Haltungen, Einstellungen und Verhaltensweisen der Teilnehmer*innen, die als förderlich für die Zusammenarbeit erachtet wurden sowie bei äußeren Faktoren, die als Hilfestellungen für eine erfolgreiche Zusammenarbeit eingestuft wurden	Interview B, Z. 203-206: Also ich finde so in der Kommunikation haben wir uns immer bemüht leichte Sprache zu verwenden und auch uns verständlich auszudrücken. Und vielleicht Dinge dann auch nochmal zu visualisieren.
Begegnung	Alle Äußerungen, die mit dem Kontakt und dem Miteinander der Studierenden und den Teilnehmer*innen mit Lernschwierigkeiten in Verbindung stehen	Zum Beispiel die Einschätzungen der Studierenden, ob die Begegnung auf Augenhöhe stattgefunden hat, welche verschiedenen Rollen sie wahrnahmen, wie die erste Begegnung und anschließend die weitere Entwicklung des Kontakts aus Studierendenperspektive waren	Interview D, Z. 38-41: Sehr auf Augenhöhe. Und obwohl wir ja auch relativ unterschiedlich alt sind alle, hatte ich das Gefühl, dass wir schon uns sehr freundschaftlich begegnen. Und einfach total wertschätzend. Und man gegenseitig dankbar ist für die unterschiedlichen Perspektiven, die einem dann so ein bisschen eröffnet werden.
- Augenhöhe	Alle Äußerungen zu dem Konstrukt ‚Augenhöhe' und die Einschätzungen der Studierenden dazu, ob die Begegnung auf Augenhöhe stattfand	Zum Beispiel inwiefern eine gleichmäßige Beteiligung von Studierenden und Teilnehmer*innen mit Lernschwierigkeiten beobachtet wurde, wie die verschiedenen Personen mit	Interview E, Z. 152-158: I: Und wie hast du die Begegnung wahrgenommen? Also würdest du sagen, das war auch eine Begegnung auf Augenhöhe oder eher weniger? E: Auf jeden Fall. Also ich fand es so eine schöne Stimmung während der ganzen Woche. Und dass

		ihren unterschiedlichen Fähigkeiten und Kompetenzen eingebunden waren	man sich gegenseitig wahnsinnig gewertschätzt hat und respektiert hat.
- Rollen	Alle Äußerungen, die sich auf Aufgabenverteilungen beziehen und darauf, welche Funktion die Studierenden im Unterschied zu den Menschen mit Lernschwierigkeiten aus Studierendenperspektive übernommen hatten	Zum Beispiel, welche Funktion Studierende aus ihrer Sicht einnahmen, was sie denken, wie sie gesehen wurden und sich selbst sehen, ihr Verständnis von einer bestimmten Aufgabenübernahme	Interview B, Z. 148-150: Und zum anderen was MIR auch aufgefallen ist, was mir schwergefallen ist, ist dass ich OFT davon ausgegangen bin, dass bestimmte Aspekte sowieso von uns Studenten übernommen werden müssen.
- Sonstiges	Alle weiteren Äußerungen, die sich auf die Begegnung beziehen, jedoch nicht auf die Aspekte Augenhöhe oder Rollen	Zum Beispiel Äußerungen zur Wahrnehmung des Kennenlernens und der weiteren Entwicklung des Kontakts untereinander	Interview B, Z. 22-23: Also ich glaube von beiden Seiten aus war erstmal so eine bestimmte Aufregung da.
Erfahrungen	Alle Äußerungen der Studierenden dazu, was für sie wichtige Erfahrungen und Erkenntnisse von SUSHI-InFoH waren sowie ob und wenn ja welche Lernzuwächse sie hatten	Zum Beispiel bei beschriebenen Erkenntnissen, welche die Studierenden hilfreich für die spätere Berufstätigkeit ansahen oder Aspekte, die ihnen bewusst(er) wurden	Interview D, Z. 134-136: Und aber auch auf jeden Fall natürlich fachdidaktische Erfahrungen. Und einfach Wissen über Methoden, die man anwenden kann, um partizipativ zu forschen. Und eben auch wissenschaftliche Inhalte partizipativ zu erarbeiten.

- Verschiedene Perspektiven	Alle Äußerungen der Studierenden, die sich auf die Frage beziehen, inwiefern verschiedene Perspektiven bei SUSHI-InFoH vertreten waren	Zum Beispiel wenn verschiedene Perspektiven, Sichtweisen, Standpunkt der Studierenden und der Teilnehmer*innen mit Lernschwierigkeiten benannt und beschrieben werden	Interview A, Z. 156-158: Ich habe aber auch daraus mitgenommen, dass es sehr interessant sein kann, Menschen mit Lernschwierigkeiten in der Forschung mit ins Boot zu holen. Um auch ihre Perspektive mit einzubeziehen
- Erfahrungshorizont der Erwachsenen mit Lernschwierigkeiten	Alle Äußerungen der Studierenden, die sich darauf beziehen, von dem Erfahrungshorizont der Teilnehmer*innen mit Lernschwierigkeiten gelernt oder neue Erkenntnisse gewonnen zu haben	Zum Beispiel wenn die Studierenden nennen, durch Erfahrungsberichte der Teilnehmer*innen mit Lernschwierigkeiten für bestimmte Themen sensibilisiert worden zu sein, etwas Neues erfahren zu haben, einen veränderten Blick gewonnen zu haben	Interview D, Z. 137-141: dann auch auf jeden Fall den Erfahrungshorizont von uns Studierenden und aber eben auch besonders von den Teilnehmenden der Diakonie, den man ohne solche Projekte ja leider kaum kennenlernt. Oder eben nur ein Stück weit. Und ich das ganz wichtig finde, weil wir ja damit arbeiten mit dem Personenkreis. Und eigentlich viel zu wenig Wissen haben, wie der Alltag und das Leben von denen aussieht
- Erkenntnisse für spätere Berufstätigkeit	Alle Äußerungen der Studierenden, bei denen sie sich auf Erkenntnisse beziehen, die Relevanz für ihre spätere Berufstätigkeit haben oder sich auf diese auswirken	Zum Beispiel welche Themen und Bereiche die Studierenden nach der Teilnahme an SUSHI-InFoH wichtig für den Unterricht sehen, inwefern sich ihre Haltung verändert hat, welche Bereiche mehr Bedeutung gewonnen haben	Interview E, Z. 77-83: Ja, also auf jeden Fall nochmal viel mehr die Alltagsbewältigung in den Fokus setzen. Ich glaube, dass es insbesondere an Förderschulen geistige Entwicklung äh eh schon als Ziel genommen wird. Aber dann auch natürlich ganz normale Lerninhalte. Aber dass man da vielleicht nochmal einen Schwerpunkt drauf setzen sollte. Weil das ist letzten Endes das wovon auch die Menschen in ihrem Leben als

			Erwachsene oder als ältere Personen ähm profitieren. Und aber auch letzten Endes die meisten Hindernisse oder Hürden noch mit haben.
- Sonstiges	Weitere wichtige Erfahrungen der Studierenden, die nicht in Zusammenhang mit den verschiedenen Perspektiven oder Erfahrungen der Erwachsenen mit Lernschwierigkeiten stehen und sich nicht auf die spätere Berufstätigkeit beziehen	Zum Beispiel Lerninhalte aus der SUSHI-Woche oder fachdidaktisches Wissen, welches sich die Studierenden aneigneten	Interview A, Z. 46-50: Am meisten hat mir der letzte Tag gefallen. Als wir uns mit Zukunftsplänen auseinandergesetzt haben. Und wie wir so etwas angehen können und weil ich so etwas noch nie gemacht hatte. Und ich dadurch auch so selber so einen Lernzuwachs hatte. Und deswegen fand ich das eigentlich den schönsten Tag (lachend) in der Woche.
Haltung zu Inklusion	Alle Äußerungen der Studierenden, die Rückschlüsse auf ihre Haltung zu Inklusion auf verschiedenen Ebenen zulassen	Zum Beispiel die Haltung der Studierenden zu inklusivem Lernen oder partizipativem Forschen an der Universität, zu Inklusion auf weiteren gesellschaftlichen Ebenen und inwiefern sie eine Veränderung bezüglich ihrer Einstellung zu Inklusion wahrgenommen haben	Interview A, Z. 193-197: Und die Erfahrungen in der SUSHI-Woche für mich jetzt eher so waren, dass ich sagen würde Inklusion funktioniert nicht. Einfach weil die Themen, die gewünscht sind, doch sehr unterschiedlich sind. Und die Themen, die auch bearbeitet werden können, sehr unterschiedlich sind.
- Inklusives Lernen an	Alle Äußerungen der Studierenden, die sich auf	Zum Beispiel die Einschätzung der Studierenden, ob und in	Z. 88-100: Auf jeden Fall, dass es möglich ist, Menschen mit Lernschwierigkeiten an die Uni zu

der Universität	inklusives Lernen an der Universität beziehen	welcher Form sie inklusives Lernen an der Universität für sinnvoll erachten	holen. Dass es natürlich mit vielen Hürden und Hindernissen glaube ich verbunden sein kann. Und ich sehe das jetzt auch noch nicht, ich meine das ist ja auch noch ganz am Anfang letzten Endes das Projekt, dass es jetzt irgendwie möglich ist, dass Menschen mit Lernschwierigkeiten ein Studium an der Uni irgendwie absolvieren. Aber dass es auf jeden Fall möglich ist in Form von Projektwochen Menschen mit Lernschwierigkeiten an die Uni zu holen. Denen auch zu zeigen, wie das Hochschulleben funktioniert. Und das nicht so zu trennen. Weil letzten Endes ist es ja irgendwie total widersprüchlich, dass wir lernen, wie wir Inklusion zu unterrichten haben letzten Endes. Aber das nicht gemeinsam mit Lernschwierigkeiten machen. Also dass es da durchaus Möglichkeiten gibt, die aber glaube ich sehr gut geplant werden müssen. Und immer auch auf den bestimmten Personenkreis dann die Inhalte angepasst werden müssen.
- Partizipatives Forschen an der Universität	Alle Äußerungen der Studierenden, die sich auf partizipative Forschung an der Universität beziehen	Zum Beispiel die Einschätzung der Studierenden, ob und in welcher Form sie partizipatives	Interview D, Z. 188-192: Und da würde ich auf jeden Fall auch sagen, dass Inklusion eben in allen Lebensbereichen stattfinden muss. Und ich es eigentlich schlimm finde, dass wir halt noch von

		Forschen an der Universität für sinnvoll erachten	diesem partizipativen Forschen sprechen müssen. Weil es nicht selbstverständlich ist, dass wir gemeinsam solche Sachen machen.
- Veränderungen bezüglich der eigenen Haltung	Alle Äußerungen der Studierenden, die sich darauf beziehen, ob und inwiefern sie eine Veränderung zu Inklusion ausgemacht haben	Zum Beispiel neue Erkenntnisse in Bezug auf Inklusion, Sensibilisierung für Herausforderungen der Inklusion, Bewusstwerdung von Bereichen, die vorher nicht bedacht wurden	Interview D, Z. 183-188: Also, sie hat sich auf jeden Fall nochmal gefestigt. Und das ist ganz bestimmt auch durch dieses Projekt passiert. Gerade weil wir ja eben vorher ja vor allem nur mit Schülerinnen und Schülern zu tun hatten oder haben. Und mir jetzt nochmal klarer geworden ist, dass Inklusion natürlich auch außerhalb der Schule stattfindet. Das war mir schon vorher auch klar, aber das hat jetzt eben doch nochmal so einen Prozess bei mir hervorgerufen. Und ja auch gefestigt.
Herausforderungen	Alle Äußerungen, die sich auf Schwierigkeiten verschiedener Art beziehen, die die Studierenden während der Teilnahme an SUSHI-InFoH bemerkten oder sich nach dieser vorstellen können	Zum Beispiel Herausforderungen im Bereich der Organisation, Herausforderungen, die mit empfundenem Leistungsdruck zusammenhängen oder Herausforderungen in Bezug auf den Umgang mit unterschiedlichen Vorkenntnissen oder Interessen	Interview E, Z. 142-150: Und letzten Endes war es aber ja auch schon so, dass da jetzt kein Mensch mit einer Komplexen Behinderung saß. Und das wäre ja nochmal eine ganz neue Herausforderung gewesen. Und hätte uns glaube ich in dem Moment, gerade dadurch, dass es dann der so ein Pilotversuch ist glaube ich alle sehr herausgefordert. Wäre auf jeden Fall aber nochmal interessant zu wissen, wie könnte man auch so einen Personenkreis mit einbeziehen. Aber mir würde da jetzt ehrlich gesagt nichts einfallen, wie man es jetzt

			erstmal angehen könnte. Weil es vielleicht auch einfach nicht oft oder gar nicht glaube ich gemacht worden ist.
- Organisatorischer Art	Alle Äußerungen zu Herausforderungen, die mit der Organisation und den Rahmenbedingungen von SUSHI-InFoH zusammenhingen	Zum Beispiel Herausforderungen, die in Verbindung mit Zeit und Ort der Treffen standen (Anreise, Terminfindung, Vorbereitung auf die Woche)	Interview C, Z. 164-169: Und später bei der partizipativen Forschung war es eben so, ja es ist eben immer schwierig Termine zu finden gefühlt. Weil es dann am Ende eben doch eine große Gruppe ist. Und alle dann irgendwie noch Jobs haben, wo sie gucken müssen, wann habe ich Zeit. Und schaffe ich das? Und ja das ist denke ich auch immer auch ein Thema wenn man so sich mit einer großen Gruppe treffen will. Dass man irgendwie überlegen muss, wie schafft man das zeitlich.
- Leistungsdruck	Alle genannten Herausforderungen, die nach Angabe der Studierenden in Verbindung mit Benotungen, Prüfungsleistungen und leistungsorientiertem Denken zusammenhängen	Zum Beispiel Zeitdruck, schnell ein Ergebnis liefern zu müssen, Fokus auf Prüfungsleistungen wie Masterarbeit	Interview B, Z. 135-141: Also zum einen halt dieser Zeitcharakter. Oder bei uns also ich rede immer von uns also bei mir ähm auch dieser LEISTUNGSDRUCK irgendwie. Jetzt in dieser Summer School wo dieser Druck jetzt noch nicht so groß war, dass man diese Gruppenarbeit jetzt fertig bringen musste. Und ein Ergebnis bringen musste. Aber vor allen Dingen später dann im Forschungsprozess hat mich dieser Leistungsdruck dann immer so ein bisschen gestresst würde ich

			sagen. Weil eben am Abschluss eine Masterarbeit stehen sollte für mich.
- Umgang mit unterschiedlichen Vorkenntnissen	Alle Äußerungen, bei denen in Zusammenhang mit den unterschiedlichen Vorkenntnissen der Teilnehmer*innen die Einbindung aller als herausfordernd beschrieben wird	Zum Beispiel Herausforderungen der Aufgabenverteilung entsprechend der Kompetenzen, den Forschungsprozess für alle nachvollziehbar zu erläutern	Interview C. Z. 169-179: Ja sonst war vielleicht noch (..) ja ich denke schon auch so ein Forschungsprozess ist etwas sehr Komplexes. Also das merke ich ja jetzt auch immer wieder sobald man irgendwelche bei sobald man irgendwelche ja Arbeiten, Hausarbeiten verfassen soll, irgendwelche Forschung betreiben soll. Dass das sehr schwierig ist. Auch für mich. Da genau durchzusteigen, wie läuft das ab. Ich denke, das wurde schon ganz gut versucht, so herunterzubrechen. Aber ich glaube, man kann halt nicht ein komplettes Studium wo man wissenschaftliches Arbeiten lernt mal eben in einer halben Stunde erklären. Dadurch irgendwie einzusteigen in 'wie läuft wissenschaftliches Arbeiten'. Ja deswegen waren da natürlich immer manchmal noch Unklarheiten, Unsicherheiten, 'wie genau läuft das jetzt ab?'.
- Interessen	Alle Äußerungen, bei denen die verschiedenen Interessen und Standpunkte der Studierenden verglichen mit den	Zum Beispiel Äußerungen, herausfordernd gefunden zu haben, dass es verschiedenen Interessen bezüglich der Inhalte des gemeinsamen Lernens oder	Interview C, Z. 154-160: Ansonsten (...) ja manchmal war es vielleicht ein bisschen schwierig bei den verschiedenen Themen so allen gerecht zu werden. Aber ich denke, das ist ja auch immer so ein Thema bei der Differenzierung. Das ist

	Teilnehmer*innen der Diakonie im Fokus standen	unterschiedliche Erwartungen an das partizipative Forschungsprojekt gab	vielleicht weil man die Lerngruppe ja auch noch nicht kannte. Also diejenigen, die diese Einheiten geplant haben, wussten ja nicht genau, wer jetzt kommt und was dann vielleicht zu schwierig oder zu leicht ist. Das heißt, da hätte man wahrscheinlich eine Lerngruppenanalyse vorher machen müssen. Um das perfekt hinzukriegen.
Integration ins Studium	Alle Äußerungen dazu, wann, wie und warum eine Implementierung inklusiven Lernens und partizipativer Forschung in das (Sonderpädagogik-)Studium sinnvoll und möglich erscheint	Zum Beispiel Meinungen dazu, welcher Zeitpunkt, in welcher Form und mit welchen Voraussetzungen inklusives Lernen und Forschen in das (Sonderpädagogik-)Studium integriert werden sollte	Interview A, Z. 268-269: Ich finde, wenn so ein gemeinsames Forschungsprojekt in das Studium integriert werden könnte, finde ich das eigentlich ne gute Sache. Vielleicht als zusätzliches oder anstelle eines Praktikums.
- Zeitpunkt	Alle Äußerungen dazu, welcher Zeitpunkt sinnvoll für eine Implementierung inklusiven Lernens und partizipativen Forschens ins Studium der Sonderpädagogik erscheint	Zum Beispiel ob die Implementierung eher zu Beginn oder zu Ende des Studiums befürwortet wird und warum	Interview C, Z. 239-243: Ja also bei mir war es ja jetzt schon ziemlich am Ende vom Studium. Das wär auf jeden Fall gut gewesen, wenn das vielleicht schon etwas früher passiert wäre. Also ich kann mir schon vorstellen, dass man da auch irgendwie im Bachelor vielleicht Seminare anbieten könnte, die irgendwie so inklusiv ablaufen. Man kann natürlich eben auch so diese freiwillige Summer School machen.

- Form der Integration	Alle Äußerungen dazu, auf welche Art und Weise und in welcher Form Angebote des inklusiven Lernens und partizipativen Forschens im Sonderpädagogik-Studium integriert werden sollten	Zum Beispiel, ob die Angebote in Form von Seminaren, einer Summer School oder eines Praktikums, verpflichtend oder freiwillig stattfinden sollten	Interview A, Z. 275-277: Deswegen finde ich eigentlich die Idee einer regelmäßigen Summer School, die vielleicht sogar verpflichtend für Studierende im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung ist eine gute.
- Bedingungen	Alle Äußerungen, die sich auf Bedingungen beziehen, die von universitärer Seite gegeben sein müssten, Voraussetzungen, welche die Teilnehmer*innen gemäß der Studierenden erfüllen müssten oder Aspekte, die die Durchführung inklusiver Aktivitäten erleichtern würden	Zum Beispiel politische, strukturelle und organisatorische Bedingungen, die notwendig zur Durchführung inklusiver Aktivitäten erscheinen, hilfreiche sowie notwendige Voraussetzungen, die die Studierenden oder interessierte Personen mit Lernschwierigkeiten gemäß der Studierenden erfüllen müssen	Interview A, Z. 229-232: Ich finde, dass die jetzigen Strukturen der Uni ein gemeinsames Lernen absolut nicht möglich machen. Dafür müsste sich schon einiges ändern. Und ich finde auch, dass eben gewisse Voraussetzungen gegeben sein müssen. Um überhaupt gemeinsam lernen zu können.
- Chancen für Studierende der Sonderpädagogik	Alle Äußerungen dazu, welche Vorteile gemeinsames Lernen und Forschen mit Menschen mit Lernschwierigkeiten für	Zum Beispiel Erfahrungen, die Studierende beim gemeinsamen Lernen und Forschen machen können, die die Studierende als gewinnbringend erachten,	Interview C, Z. 206-211: Aber ja also ich war auf jeden Fall positiv davon überzeugt, dass das ein gutes Projekt war. Und kann mir schon auch vorstellen, dass man da mehr zu arbeiten kann. Also weil man halt vorher in allen Projek-ten, die man

	Studierende der Sonderpädagogik haben können	Praxiserfahrungen mit inklusivem Lernen, Erfahrungen mit dem Personenkreis	irgendwie gemacht hat, immer nur in der Lehrerinnenrolle war. Und immer ganz klar war, ich bin irgendwie hier Lehrerin. Und das sind meine Schüler. Und das das war halt jetzt mal irgendwie was ganz Anderes Z. 217f.: Also halt auch dadurch, dass man eben mit Erwachsenen arbeitet und nicht mit Schülern Z. 269-272: Ja also ich finde es auf jeden Fall sehr interessant. Also ich denke auch für Sonderpädagogen macht es ja also für mich auf jeden Fall hat es ja auch Sinn ge-macht. Und ich habe ja eben auch schon so ein paar Schlüsse ziehen können, die vielleicht dann eben auch später beruflich weiterhelfen.
Wünsche	Alle Äußerungen dazu, was die Studierenden gerne hätten und als erstrebenswert erachten	Zum Beispiel Wünsche, die sich generell auf Aufbau und Gestaltung des Sonderpädagogik-Studiums beziehen oder konkret auf das inklusive Lernen und partizipative Forschen	Interview D, Z. 230-231: mein Wunsch wäre, dass es so ein Angebot eigentlich zu jeder Zeit im Studium gäbe
- Ans Studium	Alle Äußerungen dazu, was die Studierenden im Studium gerne hätten und als erstrebenswert erachten	Zum Beispiel Wünsche, die sich auf Aufbau, Inhalte und Gestaltung des Sonderpädagogik-Studiums beziehen; Äußerungen	Interview D, Z. 236-239: Also mir ist auf jeden Fall Praxisnähe ganz wichtig. Mir ist aber genauso wichtig, verschiedene Theorien und Konzepte kennenzulernen. Und Modelle, die sich in der

		dazu, was für die Studierenden persönlich im Studium wichtig ist	Praxis vielleicht schon bewährt haben. Und die man dann eben auch in ihrer Theorie mal kennenlernt.
- An inklusives Lernen und partizipatives Forschen	Alle Äußerungen der Studierenden zu Wünschen in Bezug auf inklusives Lernen und partizipatives Forschen	Zum Beispiel Wünsche hinsichtlich der Implementierung von inklusivem Lernen und partizipativem Forschen an der Universität, zu dem Ablauf und der Gestaltung solcher Aktivitäten	Interview B, Z. 350-351: Und dass ich auf jeden Fall hoffe, dass sowas jetzt regelmäßig stattfindet.

Anhang 8: Nach Kategorien zusammengestelltes codiertes Material

Hauptkategorie Erwartungen:

	Keine genauen Vorstellungen	Motivation
A	Z. 22-24: Ich hatte nach der Summer School ehrlich gesagt noch überhaupt keine Ahnung, wie das partizipative Forschen aussehen soll. Weil ich so etwas vorher noch nie gemacht hatte. Z. 37-39: Ich war ähm ich hatte erstmal keine großen Erwartungen an die Summer School. Weil ich überhaupt nicht wusste, was mich da überhaupt erwarten wird.	
B	Z. 17-21: Also ich muss sagen, zuerst war es mir gar nicht so bewusst, wie der Forschungsprozess aussehen soll. Also ich hatte mich ja auch von vorneherein noch nicht so übers partizipatorische Forschen informiert. Konnte mir auch nicht so richtig was darunter vorstellen. Klar, Partizipation sagt einem schon was, aber wie das dann genau aussehen soll konnte ich mir NICHT vorstellen. Das hat sich aber ja dann in der SUSHI-Woche so ein bisschen entwickelt.	Z. 21-27: Das hat sich aber ja dann in der SUSHI-Woche so ein bisschen entwickelt. Und da die SUSHI-Woche auch wirklich cool war fand ich. Also ich fand sie sehr bereichernd, hatte ich auf jeden Fall Lust darauf. Und vor allen Dingen auch Lust auf diesen engeren Austausch zwischen auch den Teilnehmern der Diakonie und den Studenten und Studentinnen. Dann hatte ich schon Erwartungen glaube ich, dass es schon ganz gut werden wird. Und auch sinnvoll für beide Seiten.
C	Z. 21-23: Und ja ich wusste ja eben vor dieser einen Woche im September gar nicht so genau, wie das irgendwie ablaufen wird und wie das funktioniert.	Z. 9-14: da ich eben bisher eigentlich kaum Erfahrungen damit hatte, irgendwie in der Erwachsenenbildung zu arbeiten oder sowas, sondern halt eigentlich immer nur mit Kindern in der Schule gearbeitet habe, fand ich das eben ganz interessant mal zu sehen, wie sowas [inklusive Summer School] eben ablaufen

		könnte. Und eben ja ich hatte auch nicht wirklich so viele inklusive Projekte an der Uni bisher mitbekommen. Deswegen habe ich mich dann eben dazu entschieden da mal mitzumachen. Z. 21-29: Und ja ich wusste ja eben vor dieser einen Woche im September gar nicht so genau, wie das irgendwie ablaufen wird und wie das funktioniert. Und nach dieser Woche hatte ich dann aber eigentlich sehr viele positive Erfahrungen gemacht. Und konnte mir dann eigentlich auch ganz gut vorstellen, dass das weiterhin so funktioniert. Und fand eben auch, dass alle sehr motiviert waren. Und viel Interesse hatten. Und ich fand eben vor allem auch interessant dann eben Menschen mit einer Behinderung dabeizuhaben, die eben irgendwie als mal eine andere Perspektive als irgendwie vielleicht in der Uni immer nur mit Kommilitonen oder Dozenten sich auszutauschen und da was zu machen.
D		Z. 19-23: . Und weil es mich auch einfach interessiert hat wie es da jetzt weitergeht. Das ist ja auch so ein bisschen unser Projekt geworden in der einen Woche. Und dann habe ich mich dann schon so Teil davon gefühlt, dass ich einfach gerne weiter dabei bleiben wollte. Und aber zusätzlich eben auch das noch Teil von meinem Job einfach ist. Z. 28-32: : Also meine Erwartung war schon, dass es weiterhin so schön bleibt. Und so harmonisch in der Gruppe. Und dass wir auch auf jeden Fall an dem Forschungsprojekt irgendwie weiterarbeiten können und da weiterkommen. Das war auch

		eine Erwartung von mir. Und dass wir eben auch diese verschiedenen Sichtweisen mit in das Forschungsprojekt einbringen
E	Z. 10: Weil ich mir das auch gar nicht vorstellen konnte in der Umsetzung.	Z. 4-12: Also es ging primär darum, dass ich nach einem Masterarbeitsthema gesucht habe. Und dann hat Frau W mir von dem Projekt erzählt, das halt ja auch aufgebaut oder aufgezogen wurde mit dem Vorbild glaube ich von so einem israelischen Projekt wo das ganz gut wohl läuft. Und man halt versucht Menschen mit Lernschwierigkeiten an die Uni zu bringen. Und das war irgendwie eine Perspektive, die ich bis dahin noch gar nicht so bedacht hatte. Fand ich aber dann ganz spannend. Weil ich mir das auch gar nicht vorstellen konnte in der Umsetzung. Und war halt primär dann letzten Endes dabei, um mir erst mal anzuschauen, wie wird das hier organisiert und strukturiert diese Woche.

Hauptkategorie Zusammenarbeit:

	positive Aspekte	Herausforderungen	Förderliche Faktoren	Sonstiges
A	Z. 88-91: Ich fand gut hat immer funktioniert wenn ein oder eine Studierende mit einem Menschen mit Behinderung zusammengearbeitet hat. Also wenn wir in der SUSHI-Woche Aufgaben gemacht haben im Team fand ich, dass es immer sehr gut funktioniert hat. Da kam immer auf jeden Fall auch ein Ergebnis bei rum. Z. 92-94: Die Gruppenaufteilung hat noch gut funktioniert. Dass alle wussten, was sie besonders interessiert und in welchem Bereich sie gerne forschen wollen. Z. 126-128: Aber an Diskussionen hatte ich jetzt schon das Gefühl, dass da eine relativ gleichmäßige Beteiligung ist. Wenn wir dann darüber sprechen, wen wir befragen könnten.	Z. 59-67: Das gemeinsame Arbeiten finde ich ist dadurch erschwert, dass nicht alle lesen können. Das ist für mich schon eine große Hürde. Schon allein dadurch, dass die Kommunikation dadurch etwas eingeschränkter ist. Das wurde mir besonders klar, als wir einmal versucht haben einen Termin und einen Treffpunkt zu finden, der außerhalb des von der Uni vorgegebenen Rahmens war. Und wir Sprachnachrichten in der WhatsApp-Gruppe hin und herschicken mussten. Was dann dadurch extrem viel Zeit in Anspruch genommen hat, bis dann mal der Termin stand. Und ich glaube wenn da die Voraussetzungen gegeben wären, dass jeder lesen könnte, würde so etwas schon viel schneller gehen. Z. 67-69: Außerdem finde ich es auch sehr schwierig Menschen einzubeziehen, die nicht lesen können.	Z. 108-111: Also in der SUSHI-Woche waren die Aufgabenstellungen ja immer sehr klar. Und dann konnte man sich so immer wieder darauf beziehen und ich denke dadurch war es auch sehr viel einfacher da schnell voranzukommen und auf ein Ergebnis zu kommen. Z. 111-116: Die Zusammenarbeit lief dann häufig so, dass Aufgaben auch aufgeteilt wurden nach den Kompetenzen. Also wenn einer oder eine von den Menschen mit Behinderung schreiben konnte, dann wurde ihm oder ihr auch häufig diese Aufgabe zugeteilt dann zu schreiben. Auch wenn das dann vielleicht mehr Zeit in Anspruch genommen hat als wenn ein Studierender	

		Weil Forschung am Anfang vor allem sehr viel darauf basiert, Literatur zu sichten. Z. 71-73: Und hinzukommt, dass die Literatur dann auch meist nicht in leichter Sprache ist und das ein zusätzlicher erschwerender Faktor ist. Und ich finde, das erschwert das gemeinsame Forschen schon extrem. Z. 91-92: Schwieriger fand ich Plenumsdiskussionen Z. 117-119: in dem gemeinsamen Forschen fand ich das [die Zusammenarbeit] schwieriger weil keine genaue Aufgabenstellung vorhanden war. Sondern wir uns ja die Aufgaben mehr oder weniger selber stellen müssen um voranzukommen. Z. 124: Wir mussten uns ja selber strukturieren.	oder eine Studierende geschrieben hätte. Aber dadurch war eben gewährleistet, dass eben auch alle wirklich teilnehmen.	
B	Z. 58-59: Also was ich bei den Gruppenarbeiten total SCHÖN gefunden hab, ist die Bereitschaft von beiden Seiten so für eine gegenseitige Rücksichtnahme.	Z. 81-91: Genau, also klar, ich fand es schon erstmal schwierig. Weil ich persönlich hatte zum Beispiel oft dieses universitäre Leistungsdenken. Also wir haben jetzt diese Gruppenarbeit und wir haben jetzt 10 Minuten	Z. 59-62: gegenseitige Rücksichtnahme. Also was vielleicht ja auch daran liegt, dass wir eben Sonderpädagogik studieren. Und ähm jetzt halt diese Rücksichtnahme auch	

	Z. 62-68: Aber das war irgendwie von beiden Seiten so, dass man ganz schnell raus hatte, 'ok, wer hat welche Stärken und wie können wir die nutzen'. Und vor allen Dingen auch wie können wir jetzt vielleicht Schwächen, die aufkamen, irgendwie ausgleichen. Also wenn wir zum Beispiel Gruppenarbeiten gemacht hatten wo jetzt was verschriftlicht werden musste, hatte man auch ganz schnell raus, ok wer ist jetzt ein bisschen fitter im Schreiben. Und wem macht das vielleicht Probleme. Und hat dann dementsprechend halt auch ganz schnell die Aufgaben aufgeteilt. Z. 68-76: Es war aber auch schön, dass sich die Teilnehmer*innen der Diakonie auch irgendwie also ich hatte das Gefühl, die sind auch so ein bisschen an ihren Aufgaben gewachsen. Also auch dieses Filmen von den verschiedenen Sequenzen. Wir hatten ja auch	Zeit und wir sollen unsere Ergebnisse auf das Plakat bringen. Und hatte dann immer im Kopf schon in dieser anfänglichen Diskussion dann in der Gruppenarbeit, 'ok, wir müssen jetzt aber langsam mal weiterkommen, weil wir müssen gleich was präsentieren'. Und da ist es mir unglaublich schwer gefallen, da so ein bisschen den Druck rauszunehmen. Und dann vielleicht auch Dinge zwei- oder dreimal zu erklären. Sodass aber dann wirklich jedes Mitglied in der Gruppe auch wirklich teilnehmen konnte. Und nicht nur daneben saß. Und irgendwie außen vor war. Weil es die Aufgabenstellung nicht richtig verstanden hat. Also es war hat erstmal alles ein bisschen länger gedauert. Z. 203-213: Und dazu kommt natürlich dann auch noch die Sprache. Also ich finde so in der Kommunikation haben wir uns immer bemüht leichte Sprache zu verwenden und auch uns verständlich auszudrücken.	irgendwie so ein GRUND-PRINZIP irgendwie ist in unserer Arbeit. Z. 203-206: Also ich finde so in der Kommunikation haben wir uns immer bemüht leichte Sprache zu verwenden und auch uns verständlich auszudrücken. Und vielleicht Dinge dann auch nochmal zu visualisieren.	

	einige Gruppenarbeiten, bei denen wir uns aufnehmen sollen. Ich weiß, dass es am Anfang eine GROßE Herausforderung war. Und auch sehr unangenehm, sich auf dem Video zu sehen. Und sich filmen zu lassen. Aber dass irgendwie alle Teilnehmerinnen und alle Teilnehmer irgendwie umso stolzer waren, als sie das dann gesehen haben. Und auch (unv.) dass sie das geschafft haben. Z. 91-100: Aber es war dann schön, dass jeder irgendwie was mit in die Gruppen einbringen konnte. So fand ich zum Beispiel dass erinnere ich mich an eine Gruppenarbeit wo A auch SUPER kreative Ideen hatte in der UMSETZUNG. Ich glaube da ging es auch um ein Video. Was wir aufnehmen sollten. Und A kam dann auf die Idee, dass wir das ja mit verschiedenen Zetteln auch zeigen könnten. Und also diese	Und vielleicht Dinge dann auch nochmal zu visualisieren. Aber mir hat so ein bisschen die Anleitung auch gefehlt wie vielleicht wäre das auch noch gekommen jetzt ohne Corona. Aber wie wir dann wirklich die Forschungsmethoden auch so hätten umsetzen können, dass sie eben auch leicht verständlich sind. Oder (unv.) für alle verständlich. Also wie hätte man zum Beispiel E als Interviewerin einsetzen können, die eigenständig und selbstständig Interviews führt. Also ich hätte mir da gewünscht, dass wir da irgendwie noch so mehr Methoden oder mehr Beispiele an die Hand bekommen hätten, wie wir das hätten umsetzen können.		

	Kreativität, die auch die Teilnehmer der Diakonie dann entwickelt haben war total schön. Und das auch Aspekte aufkamen, an die wir Studenten oder ich persönlich einfach gar nicht gedacht hatte. Also das hat nochmal so einen anderen Blickwinkel irgendwie dann in die Aufgabe gebracht.			
C	Z. 96-119: Wir haben ja öfters auch in Gruppen gearbeitet. Aber teilweise eben auch so Plenumsdiskussionen gemacht. Und ja ich glaube unsere Gruppeneinteilung war ja eigentlich so weit ich mich erinnere manchmal glaube ich einfach spontan irgendwie mit dem Partner. Und manchmal haben wir eben glaube ich so irgendwie mit Zettelziehen oder so die Gruppen zusammengemischt. Und ja das fand ich eigentlich auch immer sehr angenehm. Und ich fand auch immer, dass eigentlich alle Beiträge gebracht haben. Ich meine es gibt immer			Z. 96-100: Wir haben ja öfters auch in Gruppen gearbeitet. Aber teilweise eben auch so Plenumsdiskussionen gemacht. Und ja ich glaube unsere Gruppeneinteilung war ja eigentlich so weit ich mich erinnere manchmal glaube ich einfach spontan irgendwie mit dem Partner. Und manchmal haben wir eben glaube

	irgendwie Leute, die eher zurückhaltender sind und welche die, ja eher extrovertierter sind. Oder sich vielleicht noch mehr sagen. Aber ich fand eigentlich immer, dass jeder zu Wort kommen konnte wenn er wollte. Und ja das eigentlich alle viele Ideen hatten. Ich finde da hat man sich dann halt vielleicht auch so in den Kleingruppenarbeiten dadurch, dass wir nicht immer die gleichen Gruppen hatten, hat man alle nochmal so ein bisschen besser kennengelernt. Also wenn man dann irgendwie mal eine halbe Stunde mit zwei oder drei anderen Leuten enger zusammengearbeitet hat. Und ich finde es hat auch immer ganz gut geklappt, dass man (..) wenn man das Gefühl hatte vielleicht jemand braucht Hilfe, dann konnte man da irgendwie drüber sprechen. Oder es wurde eben auch gefragt 'Kannst du mir da gerade helfen?'. Das hat			ich so irgendwie mit Zettelziehen oder so die Gruppen zusammengemischt.

	eigentlich auch immer ganz gut geklappt. Es sind eben auch da haben wir uns ja manchmal dann in (..) ich glaube das war vor allem am letzten Tag wo es um diese Zukunftsplanungen ging. Da kam man natürlich auch nochmal so ein bisschen persönlicher ins Gespräch. Und konnte sich gegenseitig Tipps geben. Ja das fand ich eigentlich immer gut. Obwohl ich manchmal in der Uni nicht so der Fan bin von Gruppenarbeiten. Aber gerade wenn man sich eben so auch zum vielleicht mal kennenlernen, dann ist es irgendwie einfacher als wenn man immer so mit 20 Leuten in der großen Grupe ist.			
D	Z. 75-78: Aber die Arbeitsphasen waren auch auf jeden Fall total gewinnbringend. Also wir hatten immer Ergebnisse am Ende von einer Arbeitsphase. Und die Ergebnisse haben meine Erwartungen wenn dann immer nur	Z. 70-75: Aber ja es war dadurch, dass ich auch öfters mal ALLEINE von Uniseite in der Gruppe war mit den Teilnehmenden der Diakonie. War schon auf jeden Fall fordernd für mich einfach diesen sehr stark wissenschaftlichen Inhalt	Z. 84-98: Also auf jeden Fall an der OFFENHEIT der Teilnehmenden von der Diakonie jetzt speziell. Dass sie eben auch eine ganz starke Bereitschaft an den Tag gelegt haben sich unseren Input erklären zu	

	übertroffen. Und sind da nicht drunter geblieben.	runterzubrechen, sodass wir da alle gemeinsam drüber sprechen können. Und natürlich auch Barrieren dazukamen. Wie das zwei von der Gruppe nicht schreiben können. Und man dann da eben gucken musste, wie man das dann aufteilt in der Gruppe.	lassen. Und sich darauf einzulassen. Und sich auch für diese Dauer total zu konzentrieren und anzustrengen. Was ich auch phänomenal finde, weil das ja immer nach deren Arbeitstagen stattgefunden hat oder stattfindet. Und wir das auch bestimmt also die theoretischen Inputs, die vor der Arbeitsphase stattgefunden haben, die waren ja auch meistens schon so gut aufbereitet, dass schon von Anfang an halt irgendwie dann Wissen da war. Und alle so ungefähr wussten, worum geht es jetzt. Und was wird von mir verlangt oder erwartet. Und das hat auf jeden Fall auch dazu begetragen, dass dann die Arbeitsphasen gut funktioniert haben. I: Also, dass die Vorbereitung dann auch eine wichtige Rolle hat?	

			B: Auf jeden Fall, ja.	
E	Z. 17-18: Also positiv auf jeden Fall. Insofern, dass die Menschen von der Diakonie sehr lernfreudig waren und auch super interessiert. Z. 21-23: Aber ab und zu kamen natürlich auch dann Impulse von den Menschen mit Lernschwierigkeiten, die vielleicht so gar nicht eingeplant gewesen waren. Das fand ich dann halt auch total interessant. Z. 30-38: Also interessant fand ich, dass insbesondere von Situationen berichtet wurden, wo Menschen mit Lernschwierigkeiten Probleme im Alltag haben. Sei es jetzt irgendwie die Orientierung im Alltag oder die Verständigung. Oder auch das Verständnis von anderen. Gegenüber dem Personenkreis. Oder auch Diskriminierung beispielsweise. Und das waren glaube ich Themen, die gar nicht so geplant gewesen waren. Sondern, dass es eher darum ging,		Z. 156-163: Also ich fand es so eine schöne Stimmung während der ganzen Woche. Und dass man sich gegenseitig wahnsinnig gewertschätzt hat und respektiert hat. Und ich glaube es lag auf jeden Fall auch daran, dass wir natürlich jetzt alles, die Dozenten und die Studierenden, natürlich alle mit diesem Personenkreis schonmal Kontakt hatten. Oder eigentlich tagtäglich in irgendeiner Form sei es jetzt auch nur theoretisch konfrontiert sind. Und sehr genau wussten oder wissen wie man mit so einem Personenkreis umgehen kann oder umgehen sollte.	

	diese Schwerpunktthemen, die vorher geplant waren, zu diskutieren. Und das fand ich dann ganz interessant, dass das letzten Endes dann so eine Wendung genommen hat während dieser Woche. Dass immer wieder darauf zurückgekommen worden ist.			
	Teamarbeit hat Ergebnisse gebracht, Aufteilung der Aufgaben nach Kompetenzen, alle haben Beiträge gebracht, Impulse, Ideen, Erfahrungsberichte von den Menschen mit Lernschwierigkeiten, an die die Studierenden nicht gedacht hatten	Herausforderungen: nicht alle TN können lesen, erschwert Absprachen und Schritt im Forschungsprozess, Literatur in schwerer Sprache zu sichten; sich im Forschungsprozess selbst strukturieren und Aufgaben stellen müssen; wissenschaftlichen Inhalt für alle verstädnlich und zugänglich machen; Leistungsdruck	Klare Aufgabenstellungen (SUSHI) und Vorbereitung, Aufbereitung des Inputs durch die Dozierenden, Aufgabenteilung nach Kompetenzen, gegenseitige Rücksichtnahme (Grundprinzip im Bereich Sonderpädagogik), Wertschätzung, Respekt; Bemühen, Dinge leicht auszudrücken und zu visualisieren; Offenheit, Bereitschaft zur Konzentration und Anstrengung der TN der Diakonie; Studierende und Dozierende: bereits Kontakt mit dem Personenkreis gehabt zu haben	Formen der Zusammenarbeit: Gruppenarbit, Partnerarbeit, Plenumsdiskussionen, Gruppeneinteilung (bei PA/GA) erfolgte nach Zufallsprinzip

Hauptkategorie Begegnung:

	Augenhöhe	Rollen	Sonstiges
A	Z. 124-126: Aber an Diskussionen hatte ich jetzt schon das Gefühl, dass da eine relativ gleichmäßige Beteiligung ist. Wenn wir dann darüber sprechen, wen wir befragen könnten. Z. 129-130: Ja dann fand ich schon, dass es recht ausgeglichen war in der Diskussion. Z. 138-148: Ich würde gerne sagen es war auf Augenhöhe. Aber ich muss sagen ich habe das nicht so empfunden. Weil eben doch der intellektuelle Unterschied auffällt. Und auch der Unterschied in den Vorkenntnissen auffällt. Und wie schon gesagt wurde dann eben teilweise den Menschen mit Behinderung die Aufgabe zugeteilt mitzuschreiben. Obwohl das eigentlich ein (.) dadurch der Prozess eigentlich verlängert wurde. Und teilweise auch mehr Unterstützung von den Studierenden gefordert war als wenn die Studierenden einfach selber mitgeschrieben hätten. Und ich finde auch im Forschungsprozess eben dadurch, dass nicht alle lesen können. Und dadurch, dass	Z. 69-71: Und wenn da eben die Kompetenz des Lesen nicht gegeben ist, dann fällt diese Arbeit [Literatur zu sichten] sehr stark den Leuten zu, die eben lesen können. Z. 130-132: Wobei wir da dann auch eher darauf zurückgegriffen haben einen Studierenden oder eine Studierende dazu (...) hatte die Aufgabe das mitzuschreiben und eher nicht die Menschen mit Beeinträchtigung. Z. 124-126: Wir mussten uns ja selber strukturieren. Und diese Aufgabe fiel dann doch eben aufgrund auch der Forschungserfahrung eher den Studierenden zu als den Menschen mit Behinderung. Z. 142-143: Und teilweise auch mehr Unterstützung von den Studierenden gefordert war	Z. 50-51: Und den ersten Tag [der Summer School] fand ich natürlich auch cool ähm einfach dieses Kennenlernen

	die Literatur nicht in leichter Sprache ist. Und auch dadurch, dass der Prozess des Forschens noch nicht bekannt ist bei den Menschen mit Behinderung. Finde ich ist es nicht auf Augenhöhe. Muss ich leider sagen.		
B	Z. 148-152: was MIR auch aufgefallen ist, was mir schwergefallen ist, ist dass ich OFT davon ausgegangen bin, dass bestimmte Aspekte sowieso von uns Studenten übernommen werden müssen. Also ich hatte das Gefühl, es kann nicht funktionieren, dass so eine partizipatorische Forschung auf Augenhöhe stattfindet in JEDEM Bereich der Forschung. Z. 175-185: I: du hast jetzt auch die Begegnung auf Augenhöhe erwähnt, also dass das dann so ein bisschen abhängig war je nach Situation, so habe ich das verstanden? B: Mhm (bejahend) genau. Ja, also auch je nach Punkt im Forschungsprozess. Also ich glaube am Anfang diese Diskussionen und die Überlegungen, woher kriegen wir jetzt unsere Daten und was interessiert uns und was wollen wir herausfinden das ging noch ganz gut. Ich glaube desto eher man dann	Z. 148-150: Und zum anderen was MIR auch aufgefallen ist, was mir schwergefallen ist, ist dass ich OFT davon ausgegangen bin, dass bestimmte Aspekte sowieso von uns Studenten übernommen werden müssen	Z. 22-23: Also ich glaube von beiden Seiten aus war erstmal so eine bestimmte Aufregung da. Z. 39-52: Weil ich glaube, dass beide Seiten nicht so genau wussten, was einen jetzt erwartet. Wie das aussehen soll. Man kannte sich auch noch nicht. Das ist ja auch immer ähm erstmal so ein Punkt der einen verunsichert. Wenn man jetzt keinen dabei hat, den man schon besser kennt. Ich muss aber sagen, dass ich glaube ich die Herausforderung für die Teilnehmer der Diakonie größer empfunden hatte. Weil wir hatten einfach so ein bisschen den

	fortschreitet in Richtung (..) Forschen. Also wirklich aktiv forschen und aktiv Daten erheben. Ich glaube dann wird so ein Arbeiten auf Augenhöhe irgendwann schwierig. Also kann ich mir zumindest so vorstellen. Z. 239-241: Also gerade in den Gruppenarbeiten wenn da teilweise so kreativ nachgedacht wurde und da so gute IDEEN auch kamen, habe ich gemerkt, dass das echt, dass ein Arbeiten auf Augenhöhe eben möglich ist so zusammen.		Heimvorteil. Dass wir eben an der Uni waren und wussten wie das Ganze abläuft. Und wie ein Seminar abläuft. Und ich glaube da war es für die Teilnehmer*innen, die von außerhalb kamen, schon schwieriger. Ich habe aber dann das so empfunden, dass ganz ganz schnell das Eis gebrochen war. Ich würde fast sagen, dass das schon am ersten Tag so ein bisschen geschehen ist. Dadurch, dass man einfach ganz OFFEN miteinander gesprochen hat. Und sich auf Augenhöhe begegnet ist. Und auch erstmal mit so persönlichen Gesprächen und so einer Vorstellungsrunde gestartet hat. Ist schnell das Eis gebrochen. Und dann war es wirklich so ein nettes Miteinander fand ich.

C	Z. 138-146: Ja ähm doch das denke ich schon. Es war natürlich so, dass die Studierenden eben sich schon in der Uni auskannten. Und dadurch halt immer so diejenigen waren, die schon Bescheid wussten, wo was ist. Und dann vielleicht eher mal um Hilfe gefragt wurden mit 'Wo ist denn nochmal die Toilette?'. Oder 'wo gehen wir jetzt hin?' und so. Das war dann natürlich auch eben einfach dem geschuldet, dass wir uns eben schon da aus-kannten an der Uni. Dass das vielleicht dann so ein bisschen sich verschoben hat. Und man eher so der Ansprechpartner war, der geholfen hat. Aber ansonsten so die persönlichen Gespräche und so fand ich schon, dass man sich da auf Augenhöhe begegnet ist.	Z. 138-144: Es war natürlich so, dass die Studierenden eben sich schon in der Uni auskannten. Und dadurch halt immer so diejenigen waren, die schon Bescheid wussten, wo was ist. Und dann vielleicht eher mal um Hilfe gefragt wurden mit 'Wo ist denn nochmal die Toilette?'. Oder 'wo gehen wir jetzt hin?' und so. Das war dann natürlich auch eben einfach dem geschuldet, dass wir uns eben schon da auskannten an der Uni. Dass das vielleicht dann so ein bisschen sich verschoben hat. Und man eher so der Ansprechpartner war, der geholfen hat. Z. 179-185: Das hatte ich schon so ein bisschen das Gefühl, dass dann im Forschungsprozess eher die Studierenden mehr die Leitung übernommen haben. Und mehr noch versucht haben das zu steuern. Da ging das dann eben wieder so ein bisschen also das war schon immernoch partizipatives Forschen. Aber genau es war eben schon deutlich, dass die Studierenden da mehr die Leitung übernommen haben. Ich meine ich weiß nicht genau, wie man das anders machen soll.	Z. 122-133: I: Und wie hast du so die Begegnung wahrgenommen zwischen den Studierenden und den Menschen mit Behinderung? C: Ja das fand ich eigentlich auch immer ja sehr positiv. Es war halt immer so am Anfang hat man natürlich immer noch so ein bisschen man unterhält sich vielleicht eher noch wenn man sich noch nicht kennt mit den Leuten, die man schon kennt. Das ist ja auch irgendwie so eine typische Reaktion. Oder ja ich glaube es war ja auch gerade Ende der Semesterferien und man hatte dann vielleicht noch irgendwie über irgendwelche Prüfungen oder so zu sprechen mit den anderen Studierenden. Aber ich finde so mit der Zeit hat sich das auch immer mehr dann gemischt. Dass man eben in den Pausen auch

			untereinander mehr ins Gespräch kam. Und ja das fand ich eigentlich echt immer sehr gut.
D	Z. 38-41: Sehr auf Augenhöhe. Und obwohl wir ja auch relativ unterschiedlich alt sind alle, hatte ich das Gefühl, dass wir schon uns sehr freundschaftlich begegnen. Und einfach total wertschätzend. Und man gegenseitig dankbar ist für die unterschiedlichen Perspektiven, die einem dann so ein bisschen eröffnet werden. Z. 68-69: Aber für beide Seiten auf jeden Fall. Also sofern man halt noch von Seiten sprechen kann. Ich finde das immer ein bisschen schwierig.	Z. 71-73: War schon auf jeden Fall fordernd für mich einfach diesen sehr stark wissenschaftlichen Inhalt runterzubrechen, sodass wir da alle gemeinsam drüber sprechen können.	Z. 128-134: I: Dann erzähl mir doch bitte, was du persönlich für dich mitgenommen hast, so von dem inklusiven Lernen und partizipativen Forschen? D: Also, auf jeden Fall ganz viele neue, tolle Menschen, die ich kennengelernt hab. Und zu denen ich auch auf jeden Fall jetzt mir vorstelle, dass ich den Kontakt halten werde in irgendeiner Art und Weise. Und man sich hoffentlich irgendwie mal immer wieder trifft.
E	Z. 152-158: I: Und wie hast du die Begegnung wahrgenommen? Also würdest du sagen, das war auch eine Begegnung auf Augenhöhe oder eher weniger? E: Auf jeden Fall. Also ich fand es so eine schöne Stimmung während der ganzen	Z. 18-21: Aber letzten Endes habe ich dann schon das so empfunden während der SUSHI-Woche, dass viel von den Studierenden oder den Dozentinnen ausgegangen ist. Und die Teilnehmenden von der Diakonie dann sich daran gehangen haben.	Z. 136-142: Ähm eine Herausforderung vielleicht in dem Sinne, dass man sich quasi montags am ersten Projekttag das erste Mal begegnet ist. Und gar nicht wusste oder mir war jedenfalls gar nicht

	Woche. Und dass man sich gegenseitig wahnsinnig gewertschätzt hat und respektiert hat. Z. 163-164: Aber insgesamt war es irgendwie eine sehr harmonische und wertschätzende Stimmung	Z. 109-117: Oder beziehungsweise meine Erfahrungen sind eher dahingehend, dass die Studierenden dann die (..) ja irgendwie eine sehr wichtige Rolle in dem Prozess einnehmen. Weil ohne die es irgendwie nicht funktionieren würde. Also es ist ja dass also wir waren in meiner Forschergruppe mit zwei Studierenden und meine ich drei Menschen mit Lernschwierigkeiten und hätten wir jetzt im Vorhinein uns nicht zusammengesetzt mit der Studierenden und besprochen, wie man jetzt weiter vorgehen könnte, was wir für Literatur suchen müssten, dann wäre das glaube ich sehr sehr schwierig geworden, dass das weiterentwickelt wird, das forschende Lernen. Oder vertieft werden kann.	klar, wer kommt denn da jetzt überhaupt. Also ich wusste, da kommen Menschen, die irgendwie in irgendeiner Form bei der Diakonie tätig sind. Oder Mitglied sind. Oder in irgendeinem Bereich da arbeiten oder wohnen. Aber ähm ich konnte mir gar nicht vorstellen, wer kommt denn da jetzt und welche Kompetenzen und Fähigkeiten bringen diese Menschen mit.
	Unterschiedliche Definitionen von Augenhöhe?: zwei TN heben gegenseitigen Respekt und Wertschätzung füreinander hervor und sagen Augenhöhe ‚auf jeden Fall' gegeben, eine differenziert nach Bereich im Forschen und betrachtet eher die Arbeitsweise und inwieweit sich jede*r Einzelne*r einbringen kann, sieht Augenhöhe nicht iun allen Bereichen gegeben, eine würde	Studierende übernehmen Aufgaben, für die bei den Menschen mit Lernschwierigkeiten geringere Kompetenzen oder Vorkenntnisse vorhanden sind, z.B. Literatur lesen, mitschreiben; Studierende übernahmen im Forschungsprozess eher die Aufgabe der Leitung, sich als Gruppe zu strukturieren und steuerten den Prozess stärker,	Anfangs Aufregung, da man sich noch nicht kannte und nicht wusste, was einen erwartet; dann aber schnell ‚das Eis gebrochen' durch persönliche Gespräche und Offenheit aller Teilnehmenden

	generell sagen Begegnung auf Augenhöhe, nennt hierzu die persönlichen Gespräche aber Verschiebung dadurch, dass sich Studierende an der Uni auskannten und eher nach Hilfe gefragt wurden. Eine würde nicht von Augenhöhe sprechen, weil die unterschiedlichen Vorkenntnisse auffallen würden.	Studierende gehen davon aus, dass sie bestimmte Aufgaben übernehmen müssen, z.B. wisenschaftliche Inhalte für alle verständlich zu erklären (wird einmal explizit genannt und mehrfach implizit), eine Studentin äußert ohne die Studierenden würde der Forschungsprozess nicht funktionieren, hätten eine sehr wichtige Rolle	

Hauptkategorie Erfahrungen:

	Verschiedene Perspektiven	Erfahrungshorizont der Erwachsenen mit Lernschwierigkeiten	Erkenntnisse für spätere Berufstätigkeit	Sonstiges
A	Z. 156-158: Ich habe aber auch daraus mitgenommen, dass es sehr interessant sein kann, Menschen mit Lernschwierigkeiten in der Forschung mit ins Boot zu holen. Um auch ihre Perspektive mit einzubeziehen	Z. 154-156: Ja weil mir sind einfach nochmal die Herausforderungen eines Studiums für Menschen mit Lernschwierigkeiten klar geworden. Z. 279-286: I: Also, dass du das auch als Chance siehst, dass man dann Kontakt mit Menschen mit geistiger Behinderung also auch insbesondere jetzt Erwachsenen hat. Weil das für viele Studierende auch noch eine neue Erfahrung ist. A: Genau und auch etwas von deren Erfahrung mitnimmt. Das sind ja auch Menschen, die schon die Schule besucht haben. Die da vielleicht auch ihre	Z. 171-184: Ich glaube für mich war eine wichtige Erfahrung, dass es in der Förderschule auch wenn es extrem viel Geduld erfordern würde sehr wichtig ist, dass so viele Schüler*innen wie möglich lesen lernen. Weil ich gemerkt habe, wie wichtig diese Kompetenz für die eigene Weiterbildung und auch im Alltag ist. Und das war mir vorher nicht SO bewusst, weil das für mich ja so sowieso so alltäglich ist. Dass ich mir da nie Gedanken drüber gemacht habe, wie es wäre, wenn ich nicht lesen und schreiben könnte. Und ich glaube ich nehme für mich jetzt vor allem daraus mit, dass wenn ich dann Lehrerin an einer Förderschule bin, dass ich mehr Wert darauf	Z. 46-50: Am meisten hat mir der letzte Tag gefallen. Als wir uns mit Zukunftsplänen auseinandergesetzt haben. Und wie wir so etwas angehen können und weil ich so etwas noch nie gemacht hatte. Und ich dadurch auch so selber so einen Lernzuwachs hatte. Und deswegen fand ich das eigentlich den schönsten Tag (lachend) in der Woche. Z. 51-52: und ein paar neue Sachen über die Uni zu erfahren

		Erfahrungen gerne teilen. Und dass man daraus dann auch wieder Erkenntnisse zieht, die man selber vielleicht machen sollte. Oder besser machen könnte.	legen muss. Dass die Schüler*innen lernen zu lesen und zu schreiben. Selbst wenn sie jetzt nicht die (...) unglaublich forschungsintensive Literatur (lachend) lesen also die unglaublich hohe Literatur lesen. Und sich vielleicht nicht mit Gedichten von Goethe oder Schiller auseinandersetzen. Dass sie doch einfache Texte lesen und vor allem verstehend lesen können. Und auch schreiben können. Natürlich alles nur wenn möglich.	
B			Z. 235-239: Und dass man eben auch Menschen mit Behinderung nicht UNTERSCHÄTZEN darf in ihren Leistungen, die sie erbringen können. Und auch in dem kognitiven Denken, was sie auch durchführen können. Also man vergleicht sie ja dann oft auch mit "kleinen Kindern" so von der kognitiven Entwicklung und das ist halt absolut falsch.	Z. 22-23: Und da die SUSHI-Woche auch wirklich cool war fand ich. Also ich fand sie sehr bereichernd. Z. 219-226: Also wichtige Erfahrung war für mich vor allen Dingen, dass erstens es viele Bereiche gibt, die noch sehr exklusiv sind. Bei denen ich aber irgendwie vorher nie darüber nachgedacht

			Z. 247-258: Ich glaube auf jeden Fall, dass ich wegkomme von diesen (...) den Menschen etwas nicht zutrauen. Also ich glaube, gerade weil dieses wissenschaftliche Forschen wirklich SUPER anspruchsvoll ist. Und ich jetzt gesehen habe, dass selbst das möglich ist auf Augenhöhe, glaube ich, dass ich auch später in meinem Beruf nicht mehr dem Fehler unterlaufe, dass ich von Vorneherein bestimmte Themen ausschließe. Oder von Vorneherein bei bestimmten Inhalten sage das traue ich XY nicht zu. Also ich glaube, dass man grundsätzlich jedes Thema oder auch jeden Bereich gesellschaftlichen Bereich zugänglich machen kann. Sodass er für jeden Teilnehmer und für jede Teilnehmerin einen Mehrwert hat. Man muss natürlich Wege finden und man muss da auch OFFEN sein und kreativ in der Umsetzung. Aber ich	habe. Also Forschen war für mich immer so ein Ding der Wissenschaft. Der Universität. Aber das natürlich Teilhabe bedeutet Zugang in ALLEN Bereichen irgendwie zu ermöglichen. Also ich hatte diesen Wissenschaftsbereich nie so im Fokus. Dass das aber funktionieren KANN durchaus und dass das auch Spaß macht und dass das auch sinnvoll ist für beide Seiten hat mir die Summer School und das Forschen auf jeden Fall gezeigt. Z. 348-351: Also ich weiß nur, dass ich auch nach der SUSHI-Woche auch vielen Kommilitoninnen davon erzählt habe. Und das für SUPER empfunden habe und auch nur gute Eindrücke von der Woche hatte.

			glaube grundsätzlich kann man kein Thema und keine Thematik ausschließen von Vorneherein.	
C	Z. 35-45: Ja, ich fand es eben wie gesagt dadurch ich das erste Mal irgendwie mit da in der Erwachsenenbildung war gab es eben irgendwie so sehr viel mehr Reflexion von der Seite der Menschen mit der Behinderung. Weil natürlich können irgendwie sechs-, sieben-, achtjährige Kinder nicht ganz so reflektiert oder über ihre eigenen Erfahrungen sprechen wie Erwachsene. Das kennt man ja auch von sich selber. Dass man vielleicht in der Grundschule noch nicht so reflektiert irgendwie Sachen erzählen konnte. Und ja eben	Z. 80-90: I: Also würdest du sagen, dass du vor allem auch so viel lernen konntest durch die Erfahrungen, von denen berichtet wurde? C: Ja auf jeden Fall. Ich denke mal wir hatten so das sind irgendwie so Themen, die irgendwie jeden angehen. Und jeden vielleicht auch schon mal berührt haben. Aber dann eben doch nochmal auf sehr unterschiedlichen Weisen. Also man kennt das ja irgendwie von sich selber, dass man mal Probleme hat mit der Orientierung, wenn man irgendwo ist. Aber das Ganze vielleicht dann nochmal zu übertragen auf wirklich Menschen, die das wirklich jeden Tag vielleicht in ihrem	Z. 45-55: Weil man dann nochmal merkt wie wichtig das ist eben auch mit seinen Schülern vielleicht das zu fördern. Dass sie eben auch anfangen zu lernen, soweit es eben möglich ist, sowas zu reflektieren. Damit sie eben auch einem als Lehrkraft Rückmeldung geben können vielleicht was läuft gut, was läuft nicht so gut. Weil man kann natürlich immer viel Literatur und Theorie lesen darüber, wie man Menschen unterrichten soll. Aber ja am hilfreichsten und weil es eben doch das eigene Lernen, was sehr persönlich ist, ist, ist es natürlich immer am sinnvollsten einfach mit den Menschen, mit denen man arbeitet, darüber zu reden. Also dass war ein ganz wichtiger Punkt, der da für mich war. Und der auch total bereichernd war	

	das Reflektieren der eigenen Lernerfahrungen und wie man sich dabei gefühlt hat. Und dass man eben dass die Menschen eben sehr präzise auch sagen konnten 'das war mir jetzt vielleicht zu schnell'. Oder 'das habe ich noch nicht verstanden und könnten wir das vielleicht irgendwie anders organisieren'. Und ja das fand ich eigentlich schon sehr hilfreich.	Alltag einschränkt. Dann sieht man eben nochmal wie unterschiedlich das bei jedem sein kann. Obwohl das eben irgendwie eben so ein gesamtgesellschaftliches Thema ist, was alle betrifft.	eben dieses reflektierte Wissen darüber, wie man lernt. Und was einem gut tut. Und was man möchte. Z. 62-78: Ja also ein großes Thema, was wir auch immer wieder besprochen haben, war eben auch Diskriminierung. Und Orientierung war glaube ich auch ein großes Thema. Und ich glaube, gerade auch in Förderschulen gerät also ich meine das ist eigentlich immer ein Thema auch in unserem Fach. Und allgemein an Schulen definitiv. Aber ich glaube vielleicht wenn man so in diesem Kosmos Förderschule nur ist die ganze Zeit gerät das vielleicht doch wieder so ein bisschen aus dem Fokus. Weil man irgendwie eben ein bisschen in so einem geschützten Raum ist. Und das vielleicht ein bisschen aus den Augen verliert, dass eben dieses sich in der Gesellschaft und auch in der Öffentlichkeit	

			irgendwie zu orientieren sehr schwierig sein kann. Und das fand ich auch nochmal sehr interessant und sehr berührend teilweise, was da geschildert wurde. Und ja ich denke auch, dass das wichtig ist, vielleicht eben auch schon in der Schule sowas zu üben. Sowas zu thematisieren. Einerseits was ist Diskriminierung, wie kann ich damit umgehen? Es ist immer ein super schwieriges Thema. Und man kann da jetzt auch nicht irgendwie so eine LÖSUNG oder so den Schülern erklären oder so. Aber das vielleicht man sich dessen bewusst ist, dass das auch einen ein Leben lang begleiten wird. Und wie man vielleicht damit umgehen kann.	
D	Z. 47-63: Also ich denke, dass die Sichtweise der Uni oder von uns Studierenden in dem Fall vor allem auch	Z. 137-141: dann auch auf jeden Fall den Erfahrungshorizont von uns Studierenden und aber eben auch besonders von den	Z. 137-141: dann auch auf jeden Fall den Erfahrungshorizont von uns Studierenden und aber eben auch besonders von den Teilnehmenden der Diakonie, den man	Z. 47-49: Also ich denke, dass die Sichtweise der Uni oder von uns Studierenden in dem Fall vor allem auch erstmal diese fachdidaktische

	erstmal diese fachdidaktische war. Dass man eben auch fachdidaktischen Input bekommt durch so ein Projekt. Und natürlich auch mehr Erfahrungen sammelt mit dem Personenkreis und so weiter. Und dass die Perspektive der Teilnehmenden von der Diakonie da schon ganz stark diese Partizipation fokussiert. Und das Zwischenmenschliche auch mehr als vielleicht bei uns von Anfang an. Ich würde aber sagen, dass sich das angenähert hat. Also dass bei uns auch die zwischenmenschliche Ebene jetzt viel stärker an Bedeutung gewonnen hat. Und andersrum auch die fachliche Ebene für die	Teilnehmenden der Diakonie, den man ohne solche Projekte ja leider kaum kennenlernt. Oder eben nur ein Stück weit. Und ich das ganz wichtig finde, weil wir ja damit arbeiten mit dem Personenkreis. Und eigentlich viel zu wenig Wissen haben, wie der Alltag und das Leben von denen aussieht Z. 146-155: Also es ging bei uns ja sehr sehr häufig um Diskriminierung und auch Schwierigkeiten wie Orientierung im Alltag. Und da ist einem nochmal viel bewusster geworden, dass es so viele Sachen gibt in unserer Gesellschaft, die einfach von Vorneherein so einen Großteil der Menschen ausschließen. Und das eben auch in so Kleinigkeiten passiert, wie dass die	ohne solche Projekte ja leider kaum kennenlernt. Oder eben nur ein Stück weit. Und ich das ganz wichtig finde, weil wir ja damit arbeiten mit dem Personenkreis. Und eigentlich viel zu wenig Wissen haben, wie der Alltag und das Leben von denen aussieht. Z. 152-158: Und auch das mit der Diskriminierung. Dass man da ja tatsächlich auch schon ganz viel helfen kann, indem man einfach zuhört. Und einfach versucht, das nachzuvollziehen. Oder eigene Erfahrungen teilt. Und das sicherlich auch irgendwie zum Beispiel im Job wenn man jetzt im Job davon mitbekommt, da ja ganz ganz viel Handlungsspielraum eigentlich hat. Den man vielleicht dann oft auch nicht ausnutzt. Ja der aber eigentlich für uns ganz simpel wäre und halt super weitreichende positive Folgenhaben könnte.	war. Dass man eben auch fachdidaktischen Input bekommt durch so ein Projekt. Z. 134-136: Und aber auch auf jeden Fall natürlich fachdidaktische Erfahrungen. Und einfach Wissen über Methoden, die man anwenden kann, um partizipativ zu forschen. Und eben auch wissenschaftliche Inhalte partizipativ zu erarbeiten.

	Teilnehmenden der Diakonie weiter in den Vordergrund gerückt ist. I: Mhm (bejahend). Also würdest du auch sagen, dass das so Sachen waren, die dann beide Seiten mitnehmen konnten und gelernt haben quasi voneinander? D: Auf jeden Fall. Ja ich denke, dass da eine große Bereicherung bei allen stattgefunden hat.	Bahnen alle verschiedene Nummern haben. Und diese Nummern einfach auch man dafür erstmal ein Zahlverständnis braucht. Und das noch viel basaler Probleme verursacht als mir vorher klar war. Und auch das mit der Diskriminierung. Dass man da ja tatsächlich auch schon ganz viel helfen kann, indem man einfach zuhört. Und einfach versucht, das nachzuvollziehen. Oder eigene Erfahrungen teilt. Und das sicherlich auch irgendwie zum Beispiel im Job wenn man jetzt im Job davon mitbekommt, da ja ganz ganz viel Handlungsspielraum eigentlich hat. Den man vielleicht dann oft auch nicht ausnutzt. Ja der aber eigentlich für uns ganz simpel wäre und halt super	Z. 161-177: I: Was würdest du sagen, was dir auch für den Beruf später als Sonderpädagogin helfen kann von den Erfahrungen, die du gesammelt hast? B: Also auf jeden Fall die Sichtweise eben auf Erwachsenenbildung. Damit haben wir uns im Studium eigentlich gar nicht auseinandergesetzt. Und das ist zum Beispiel ein Bereich, der mich jetzt seitdem total INTERESSIERT. Und dem ich jetzt auch viel mehr Bedeutung beimesse. Und andersrum dadurch erhält halt die Schule auch nochmal viel mehr Bedeutung. Weil alles was man ja als Sonderpädagogin dann schon irgendwie bei den Schüler*innen anlegt, das läuft dann ja im Beruf hoffentlich auch leichter oder besser. Und ich denke, dass man da viel stärker auch vernetzt sein muss zwischen Beruf und Schule. Und auch allem, was dazwischen	

		weitreichende positive Folgenhaben könnte.	kommt. Ja und ich finde auch ganz wichtig, dass man sich so als Sonderpädagogin dieses Denken beibehält, dass eigentlich nichts zu idealistisch gedacht ist. Als dass man es nicht angehen könnte. Und auch wenn es nicht direkt geklappt oder wenn es ein weiter Weg ist (lachend). Sollte man es trotzdem auf jeden Fall halt angehen und probieren.	
E	Z. 122-125: Also ich glaube dass das wichtig ist auf je-den Fall, dass man Menschen mit Lernschwierigkeiten auch an Forschung teilhaben lässt. Aber in der SUSHI-Woche ist es mir jetzt so oder in dem ganzen Projekt ist es mir letzten Endes wichtiger gewesen, dass man voneinander lernt und weniger miteinander forscht.	Z. 44-59: Also von meinem Arbeitsfeld kenne ich das eh schon oder arbeite ich eh schon relativ viel mit Erwachsenen mit geistiger Behinderung zusammen. Und konnte glaube ich dadurch relativ gut nachvollziehen, was die Probleme von dem Personenkreis sind. Aber ich fand es nochmal total spannend, dass es nochmal diskutiert worden ist. Und dann auch ganz konkrete Beispiele genannt worden sind,	Z. 77-83: Ja, also auf jeden Fall nochmal viel mehr die Alltagsbewältigung in den Fokus setzen. Ich glaube, dass es insbesondere an Förderschulen geistige Entwicklung äh eh schon als Ziel genommen wird. Aber dann auch natürlich ganz normale Lerninhalte. Aber dass man da vielleicht nochmal einen Schwerpunkt drauf setzen sollte. Weil das ist letzten Endes das wovon auch die Menschen in ihrem Leben als Erwachsene oder als ältere Personen ähm profitieren.	

		wo Probleme im Alltag auftreten. Und das hat mich auch dann im Nachhinein irgendwie total beschäftigt. Und insbesondere auch als wir dann nochmal in den Forschergruppen zusammengekommen sind. Und es in meiner Forschergruppe um die Orientierung im Alltag ging. Ja bin ich auch sehr sehr nachdenklich teilweise gewesen. Weil ja weil sehr sehr viel einfach noch nicht so dafür ausgelegt ist, dass Menschen mit Lernschwierigkeiten sich gut im Alltag zurechtfinden können. Und wenn man davon halt nicht betroffen ist merkt man das glaube ich ganz oft gar nicht. Und das hat einem irgendwie nochmal so die Augen geöffnet. Dass es durchaus noch sehr sehr viele Baustellen gibt. Und man	Und aber auch letzten Endes die meisten Hindernisse oder Hürden noch mit haben.	

		aber letzten Endes auch obwohl man gewillt ist, da etwas dran zu verändern, gar nicht die Möglichkeiten hat. Genau das fand ich irgendwie also hat mich jedenfalls sehr beschäftigt Z. 68-72: Ja und auch nochmal so konkreter irgendwie, dass man mit offeneren Augen durch den Alltag oder durch die Stadt geht. Und dann nochmal einem klar wird, an wievielen Stellen es noch nicht funktioniert. Wenn man sich dann irgendwie in bestimmte Personen hineinversetzt. Und ja auch sehr frustrierend irgendwie teilweise das noch ist.		
	A: Interessant, die Perspektive der MmL bei Forschung mit einzubeziehen C: Reflexion der Erwachsenen darüber, was	A: Erwachsenenperspektive gewinnbringend: haben Schule bereits besucht, können diese Erfahrung teilen, Herausforderungen eines	A: hohe Bedeutung, Lese- und Schreibfertigkeiten in der Schule zu vermitteln B: MmL nicht unterschätzen, kein Thema/gesellschaftlichen Bereich von Vorneherein	A: Lernzuwachs bei SUSHI-Woche als es um Zukunftsperspektiven ging und um das Kennenlernen der Uni B: SUSHI-Woche als bereichernd erlebt, bewusst

	ihnen beim Lernen hilft, für sie sehr hilfreich D: Annäherung der (fachlichen und fachdidaktischen) Sichtweise der Studierenden und der Perspektive der MmL, die mehr das Zwischenmenschliche und den Austausch fokussiert haben; große Bereicherung für alle E: Fokus darauf voneinander zu lernen, miteinander Forschen weniger wichtig	Studiums für MmL wurden deutlich C, D, E: bewusst geworden, wie viel stärker MmL von Orientierungsproblemen und Diskriminnierung im Alltag betroffen sind und wie viele Bereiche diese Probleme betreffen und nicht barrierefrei sind	ausschließen, grundsätzlich möglich jedes Thema zugänglich und sinnvoll für die Personen zu gestalten C: SuS beibringen, zu reflektieren, wie sie gut lernen können und dazu Feedback zu geben; in der Schule thematisieren was ist Diskriminierung und wie kann ich damit umgehen, weil es SuS ihr Leben lang begleiten wird D: Sichtweise auf Erwachsenenbildung gewonnen, stärkere Vernetzung von Schule und Beruf sinnvoll; Denken beibehalten, nichts ist zu idealistisch, als dass man es nicht angehen könnte E: Alltagsbewältigung in der Schule stärker in den Fokus setzen, denn davon profitieren die Schüler*innen auch noch als Erwachsene	geworden, wie viele Bereiche noch exklusiv sind, über die sie nie nachgedacht hatte wie z.B. Bereich Forschung; hat erlebt, dass inklusives Lernen und partizipatives Forschen funktionieren kann und sinnvoll ist D: fachdidaktische Erfahrungen gesammelt (zu Methoden der partizipativen Forschung und der partizipativen Erarbeitung wissenschaftlicher Inhalte)

Hauptkategorie Haltung zu Inklusion:

	Inklusives Lernen an der Uni	Partizipatives Forschen an der Uni	Veränderungen bezüglich der eigenen Haltung
A	Z. 193-197: Und die Erfahrungen in der SUSHI-Woche für mich jetzt eher so waren, dass ich sagen würde Inklusion funktioniert nicht. Einfach weil die Themen, die gewünscht sind, doch sehr unterschiedlich sind. Und die Themen, die auch bearbeitet werden können, sehr unterschiedlich sind. Z. 229-232: Ich finde, dass die jetzigen Strukturen der Uni ein gemeinsames Lernen absolut nicht möglich machen. Dafür müsste sich schon einiges ändern. Und ich finde auch, dass eben gewisse Voraussetzungen gegeben sein müssen. Um überhaupt gemeinsam lernen zu können. Z. 236-245: I: Und woran liegt das beim inklusiven Lernen, also was sind so Voraussetzungen, die im Moment fehlen und die verändert werden müssten? A: Also wie schon gesagt lesen können. Schreiben können. Durchaus Literatur	Z. 197-200: Ich könnte mir aber vorstellen, dass wenn wir jetzt weiter an dem Forschungsprojekt arbeiten würden, dass ich dabei feststellen würde, dass das gemeinsame Forschen inklusiv durchaus möglich ist Z. 232-234: Und zum partizipativen Forschen denke ich schon, dass das durchaus möglich ist. Und dass es auch durchaus zu sinnvollen Ergebnissen führt.	Z. 190-194: I: Und würdest du sagen, hast du neue Erkenntnisse in Bezug auf Inklusion gewonnen? A: (...) Ich muss sagen, jetzt noch nicht so viele. Weil wir ja leider unsere Arbeit abbrechen mussten.

	lesen können, die etwas anspruchsvoller ist. Und ich glaube eine Herausforderung ist auch in den jetzigen Strukturen des Studiums, dass man wesentlich schneller verstehen muss, was erklärt wird. Man ist selber dafür verantwortlich mitzuschreiben. Das muss auch schnell gehen. Und deswegen glaube ich, dass die Universität jetzt gerade nicht dafür ausgelegt ist, dass Menschen mit Lernschwierigkeiten gemeinsam mit den Studierenden arbeiten und studieren können.		
B	Z. 267-276: Auf der einen Seite zeigt mir natürlich diese Zusammenarbeit in der Uni, dass Inklusion super funktionieren kann. Und dass es auch natürlich dieser Grundgedanke dahinter ist absolut gut so. Und sollte auch eigentlich der Normalfall sein in allen Bereichen der Gesellschaft. Damit man einfach keinen Menschen ausschließt. Und Inklusion hat meiner Meinung nach jetzt auch in unserem Forschungsprojekt und auch in der Summer School super funktioniert. Nimmt man mal diese	Z. 219-226: Also wichtige Erfahrung war für mich vor allen Dingen, dass erstens es viele Bereiche gibt, die noch sehr exklusiv sind. Bei denen ich aber irgendwie vorher nie darüber nachgedacht habe. Also Forschen war für mich immer so ein Ding der Wissenschaft. Der Universität. Aber das natürlich Teilhabe bedeutet Zugang in ALLEN Bereichen irgendwie zu ermöglichen. Also ich hatte diesen Wissenschaftsbereich nie so im	Z. 102-115: I: Also wär das auch etwas wo du dann selber etwas mitnehmen konntest, durch diesen anderen Blickwinkel? B: Auf jeden Fall. Also gerade wenn wir auch Diskussionsrunden hatten. Zum Thema Inklusion zum Beispiel, welches Thema ja immer wieder aufkam. Ist mir auch erstmal so bewusst geworden, dass wir in der Uni auch immer sehr viel über Inklusion sprechen. Und jeder hat irgendwie so seine eigene Meinung dazu und so seine eigene Sichtweise. Aber das vielleicht die Sichtweisen von den Menschen, die Inklusion eben am meisten betrifft, nämlich die Menschen mit geistiger Behinderung, das vielleicht ganz anders sehen. Und dass die Meinung vielleicht auch erstmal gehört werden

	Probleme aus, die ich eben erwähnt habe, wo man einfach noch Lösungen für finden muss. Aber so hat mich das auf jeden Fall in meiner Meinung bestärkt eben dass das Ziel sein muss so Inklusion in jedem gesellschaftlichen Bereich irgendwie durchzusetzen.	Fokus. Dass das aber funktionieren KANN durchaus und dass das auch Spaß macht und dass das auch sinnvoll ist für beide Seiten hat mir die Summer School und das Forschen auf jeden Fall gezeigt. Z. 226-235: Also ich habe auch gemerkt, dass da noch große Lücken sind so. Vielleicht auch Forschungslücken. Gerade weil das eben sich noch nicht so durchgesetzt hat in Deutschland. Dass man sich da auch noch viele Gedanken drüber machen muss, wie man das wirklich umsetzen kann ohne, dass es so aussieht, dass es nachher doch so ist, dass hier die Wissenschaftler sind und forschen und die Menschen mit Behinderung halt so ein bisschen dabei sind so. Also dass man sich da schon noch überlegen muss, wie man das umsetzt. Gerade in den Forschungsmethoden. Oder dann später in der Veröffentlichung der Ergebnisse.	müsste. Also ich hab mir immer meine Meinung zu Inklusion gebildet ohne mir erstmal Meinungen und Perspektiven von Menschen mit Behinderungen anzuhören. Und dann wurde ICH auch auf Aspekte aufmerksam, die ich vorher gar nicht bedacht habe so. Z. 120-130: Also ich fand`s super interessant, dass der größte Teil der Teilnehmerinnen sehr negativ eingestellt war gegenüber Inklusion. Was für mich auch irgendwie aufzeigt, dass wir da auch gesellschaftlich noch ganz am Anfang stehen. Weil das meist (unv.) dann Kritikprunkte waren, die mit den Rahmenbedingungen zusammenhängen. Oder eben mit einer mangelhaften Durchführung der Inklusion. Und dass es eben nicht so einfach ist. Und dass es eben nicht nur schwarz und weiß gibt. Und man entweder Inklusion gut findet oder Inklusion nicht gut findet. Sondern dass da viel dranhängt. Und sich auch in vielen Bereichen noch viel tun muss. Damit das auch wirklich befriedigend funktioniert. Und vor alle auch so funktioniert, dass es den GRUNDGEDANKEN irgendwie erfüllt. Gerade für die Menschen, die man ja eben ansprechen möchte. Z. 267-293: Auf der einen Seite zeigt mir natürlich diese Zusammenarbeit in der Uni, dass Inklusion super funktionieren kann. Und dass es auch natürlich dieser Grundgedanke dahinter ist absolut gut so. Und sollte auch eigentlich der Normalfall sein in allen Bereichen der Gesellschaft. Damit man einfach keinen Menschen ausschließt. Und Inklusion hat

		Aber dass das auf jeden Fall funktionieren KANN.	meiner Meinung nach jetzt auch in unserem Forschungsprojekt und auch in der Summer School super funktioniert. Nimmt man mal diese Probleme aus, die ich eben erwähnt habe, wo man einfach noch Lösungen für finden muss. Aber so hat mich das auf jeden Fall in meiner Meinung bestärkt eben dass das Ziel sein muss so Inklusion in jedem gesellschaftlichen Bereich irgendwie durchzusetzen. Aber andererseits waren da natürlich auch diese kritischen Stimmen von den Teilnehmern und Teilnehmerinnen, die mich auch so ein bisschen zum Nachdenken gebracht haben. Ob das nicht einfach so ein Idealgedanke ist, der aber einfach nicht umsetzbar ist. Also ob das nicht so eine Traumvorstellung ist irgendwie, von der wir noch weit entfernt sind. Und ob wir nicht gerade in der Situation wie sie ist damit mehr Schlechtes bewirken als Gutes. Also dadurch, dass es eben so defizitär durchgeführt wird und umgesetzt wird und einfach auch bestimmte Rahmenbedingungen nicht gegeben sind, habe ich manchmal das Gefühl, dass es gerade mehr schadet. Also indem wir dann Menschen mit Behinderung nehmen wir das Beispiel Inklusion an der Schule an allgemeinen Schulen inkludieren, die aber dann da total untergehen. Wie zum Beispiel davon hat A auch oft gesprochen, total untergehen. Weil sie einfach trotzdem dann auch in diesem Schulsystem ausgesondert werden und eben immer ihre Extraaufgabe bekommen. Und vielleicht auch von den anderen Schülern und Schülerinnen nicht so akzeptiert werden,

			weil sie eben anders sind. Ich weiß nicht, ob das dann unbedingt sinnvoller ist wirklich für die Menschen, die wir eigentlich so im Blick haben bei der Inklusion. Oder ob da nicht vielleicht so eine Beschulung an der Förderschule für den Mensch an sich nicht gerade sinnstiftender und besser ist.
C	Z. 200-208: Ja, also mir war eben vorher eigentlich gar nicht klar, dass es eben so auch an der Uni inklusive Projekte gibt. Dadurch haben wir ja dann auch während des Projekts mal drüber gesprochen. Dass es eben in anderen Ländern halt auch inklusive Projekte gibt für Menschen mit einer geistigen Behinderung an der Uni zu studieren. Und auch Abschlüsse zu erwerben. Das ist natürlich in Deutschland auch immer mit ja Bürokratie und Schulabschlüssen und Zulassungsbeschränkungen und sowas alles total bürokratisch ja und irgendwie schwierig umzusetzen gefühlt. Aber ja also ich war auf jeden Fall positiv davon überzeugt, dass das ein gutes Projekt war. Und kann mir schon auch vorstellen, dass man da mehr zu arbeiten kann.		Z. 220-233: I: Würdest du sagen, dass sich deine Haltung zu Inklusion an der Uni auch durch das Projekt verändert hat? C: Ja, auf jeden Fall. Weil wie gesagt, ich war mir vorher gar nicht so habe ich mich gar nicht so damit beschäftigt eben. Dass das irgendwie groß Thema ist. Und ja dadurch ist aber eigentlich mir klar geworden, ja, 'warum eigentlich nicht?'. Also warum habe ich da noch nie sozusagen drüber nachgedacht? Es ist halt so ja weil man glaube ich auch so sehr in einem Denken drin ist mit ja 'um an die Uni zu gehen, brauche ich irgendwie ein Abi-tur'. Und das ist einem irgendwie so drin, dass man irgendwie gar nicht darüber nachdenkt gefühlt. Dass vielleicht manche Menschen gar nicht die Chance erhalten irgendwie ein Abitur zu machen oder irgendeinen Schulabschluss. Und dadurch auch irgendwie nie die Chance haben, sich vielleicht nach der Schule irgendwie noch weiterzubilden. Also das hat definitiv nochmal einen Denkprozess ausgelöst bei mir.

D	Z. 199-216: Also ich denke schon, dass es eine Herausforderung für alle Beteiligten darstellt. Wenn man jetzt zum Beispiel sich vorstellt sowas immer an die Uni zu implementieren. Da ist viel Arbeit mit verbunden. Aber ich denke, dass es doch besser klappt als man sich das vielleicht vorher vorstellt. Weil wir das jetzt ja gerade aus erster Hand erfahren. Dass sich ganz viele Probleme auch von selbst so im Miteinander ergeben. Und man über ganz viele Herausforderungen ja auch einfach zusammen sprechen kann. Und dann gemeinschaftlich eine Lösung oder einen Weg findet. Das heißt es müssen gar nicht beide Seiten vorher hundertprozentig alles quasi aus dem Weg geräumt haben, was da an Hindernissen kommen könnte. Sondern man kann es auch gemeinsam angehen. Und ich kann mir zwar nicht so richtig vorstellen, wie oder in welcher Form dann da eben auch ein Abschluss vorliegen könnte für die Teilnehmenden jetzt bei uns eben der Diakonie. Aber ich glaube auch dass	Z. 188-192: Und da würde ich auf jeden Fall auch sagen, dass Inklusion eben in allen Lebensbereichen stattfinden muss. Und ich es eigentlich schlimm finde, dass wir halt noch von diesem partizipativen Forschen sprechen müssen. Weil es nicht selbstverständlich ist, dass wir gemeinsam solche Sachen machen.	Z. 183-192: Also, sie hat sich auf jeden Fall nochmal gefestigt. Und das ist ganz bestimmt auch durch dieses Projekt passiert. Gerade weil wir ja eben vorher ja vor allem nur mit Schülerinnen und Schülern zu tun hatten oder haben. Und mir jetzt nochmal klarer geworden ist, dass Inklusion natürlich auch außerhalb der Schule stattfindet. Das war mir schon vorher auch klar, aber das hat jetzt eben doch nochmal so einen Prozess bei mir hervorgerufen. Und ja auch gefestigt. Und da würde ich auf jeden Fall auch sagen, dass Inklusion eben in allen Lebensbereichen stattfinden muss. Und ich es eigentlich schlimm finde, dass wir halt noch von diesem partizipativen Forschen sprechen müssen. Weil es nicht selbstverständlich ist, dass wir gemeinsam solche Sachen machen.

	man dafür eine Lösung finden kann. Und ich denke auch, dass wir uns da wirklich von dieser Leistungsgesellschaft distanzieren müssen. Und man vielleicht auch gar nicht darüber nachdenken muss, was für einen Abschluss könnte da jetzt bei rauskommen. Sondern eben einfach sieht, wie bereichernd das auch für die Personen einfach zwischenmenschlich ist. Und wieviel das eben auch mit unserer Gesellschaft machen würde wenn wir da hinkämen.		
E	Z. 88-100: Auf jeden Fall, dass es möglich ist, Menschen mit Lernschwierigkeiten an die Uni zu holen. Dass es natürlich mit vielen Hürden und Hindernissen glaube ich verbunden sein kann. Und ich sehe das jetzt auch noch nicht, ich meine das ist ja auch noch ganz am Anfang letzten Endes das Projekt, dass es jetzt irgendwie möglich ist, dass Menschen mit Lernschwierigkeiten ein Studium an der Uni irgendwie absolvieren. Aber dass es auf jeden Fall möglich ist in Form von Projektwochen	Z. 107-111: Bei den Forschergruppen war ich tatsächlich nur zweimal glaube ich dabei. Aber habe da schon auf jeden Fall Schwierigkeiten gesehen, dass das forschende Lernen an sich glaube ich sehr schwierig umzusetzen ist. Oder beziehungsweise meine Erfahrungen sind eher dahingehend, dass die Studierenden dann die (..) ja irgendwie eine sehr wichtige Rolle in dem Prozess einnehmen.	

	Menschen mit Lernschwierigkeiten an die Uni zu holen. Denen auch zu zeigen, wie das Hochschulleben funktioniert. Und das nicht so zu trennen. Weil letzten Endes ist es ja irgendwie total widersprüchlich, dass wir lernen, wie wir Inklusion zu unterrichten haben letzten Endes. Aber das nicht gemeinsam mit Lernschwierigkeiten machen. Also dass es da durchaus Möglichkeiten gibt, die aber glaube ich sehr gut geplant werden müssen. Und immer auch auf den bestimmten Personenkreis dann die Inhalte angepasst werden müssen.	Z. 122-125: Also ich glaube dass das wichtig ist auf jeden Fall, dass man Menschen mit Lernschwierigkeiten auch an Forschung teilhaben lässt. Aber in der SUSHI-Woche ist es mir jetzt so oder in dem ganzen Projekt ist es mir letzten Endes wichtiger gewesen, dass man voneinander lernt und weniger miteinander forscht.	
	Bis auf A halten es alle für möglich: A: inklusives Lernen nicht möglich durch jetzige Strukturen der Uni und Voraussetzungen, die gefordert sind, wie Lese- und Schreibkompetenz B: Zusammenarbeit an Uni hat gezeigt, dass es super funktionieren kann; Ziel muss sein, Inklusion in jedem gesellschaftlichen Bereich durchzusetzen C: überzeugt, dass es ein gutes Projekt war, man mehr dazu arbeiten kann;	A: hält partizipatives Forschen für möglich und sinnvoll B: hielt Forschung vorher wie selbstverständlich für ein Ding der Wissenschaft, nie darüber nachgedacht, dass es exklusiv ist, hat ihr dieses Denken bewusst gemacht; Forschungsprojekt hat gezeigt, dass es funktionieren kann und für beide Seiten sinnvoll ist; sieht Forschungslücken in dem Bereich,	A: durch vorzeitigen Abbruch des Forschungsprozesses nicht viele neue Erkenntnisse zu Inklusion gewonnen B: wurde durch Sichtweisen der TN der Diakonie zu Inklusion sensibilisiert dafür, dass in der Uni viel über Inklusion gesprochen wird, ohne dass Menschen mit Lernschwierigkeiten zu Wort kommen; wurde durch kritische Stimmen der MmL auf neue Aspekte aufmerksam, die ihr vorher nicht bewusst waren, denkt, dass wir gesellschaftlich noch ganz am Anfang stehen; fragt sich ob Inklusion ein nicht umsetzbarer Idealgedanke, eine weit entfernte Traumvorstellung ist, ob mit der aktuellen, defizitären Umsetzung nicht mehr

	internationale Beispiele für inklusives Lernen an Hochschulen bestehen D: Herausforderung und mit viel Arbeit verbunden aber möglich und klappt besser als erwartet, da viele Schwierigkeiten gemeinsam gelöst werden können und nicht alle Barrieren im Vorhinein beseitigt werden müssen; nicht Abschluss (für MmL) sollte im Vordergrund stehen, sondern wie bereichernd es zwischenmenschlich und für die Gesellschaft ist E: mit Hürden und Hindernissen verbunden aber möglich, zwar nicht als ganzes Studium aber in Form von Projektwochen, die gut geplant und inhaltlich an Bedürfnisse der MmL angepasst sind; widersprüchlich, im Studium zu lernen, wie inklusiv unterrichtet werden soll aber ohne dies inklusiv durchzuführen und die Perspektive von MmL einzubeziehen	insbesondere bei der Frage wie aktive Teilhabe der MmL bei der Datenerhebung und Veröffentlichung der Ergebnisse gewährleistet werden kann D: Inklusion muss in allen Lebensbereichen stattfinden, partizipatives Forschen sollte selbstverständlich sein, schlimm, dass der Begriff noch notwendig ist E: nur bei zwei Forschungstreffen dabeigewesen, hat Schwierigkeiten in der Umsetzung gesehen bzw. denkt, dass Studierende eine wichtige Rolle einnehmen; findet wichtig, dass MmL an Forschung teilhaben, findet persönlich aber wichtiger voneinander zu lernen als gemeinsam zu forschen	Schlechtes als Gutes bewirkt wird, da SUS mit Förderbedarf an allgemeinen Schulen ‚untergehen', trotzdem ausgesondert werden durch andere Aufgabenstellungen und von Mitschüler*innen durch Andersartigkeit nicht akzeptiert werden; hinterfragt, ob inklusive Beschulung dann sinnvoll ist oder eher Beschulung an Förderschule C: Haltung zu Inklusion an der Uni hat sich verändert, hatte den Aspekt vorher nicht bedacht, als Normvorstellung verinnerlicht, dass man für die Uni eine Hochschulzugangsberechtigung braucht und nicht reflektiert, dass manche Menschen dadurch nicht die Chance auf Hochschulbildung erhalten; Denkprozess bei ihr ausgelöst D: Haltung hat sich gefestigt, durch Arbeit mit Erwachsenen noch einmal klarer geworden, dass Inklusion auch außerhalb der Schule stattfindet, würde sagen, dass Inklusion in allen Lebensbereichen stattfinden muss und selbstverständlich sein sollte

Hauptkategorie Herausforderungen:

	Organisatorischer Art	Leistungsdruck	Umgang mit unterschiedlichen Vorkenntnissen	Interessen
A	Z. 59-67: Das gemeinsame Arbeiten finde ich ist dadurch erschwert, dass nicht alle lesen können. Das ist für mich schon eine große Hürde. Schon allein dadurch, dass die Kommunikation dadurch etwas eingeschränkter ist. Das wurde mir besonders klar, als wir einmal versucht haben einen Termin und einen Treffpunkt zu finden, der außerhalb des von der Uni vorgegebenen Rahmens war. Und wir Sprachnachrichten in der		Z. 24-26: Und ich auch während der Summer School schon gemerkt habe, dass die Vorkenntnisse im Bereich Forschen doch sehr unterschiedlich sind zwischen den Studierenden und den Menschen mit Lernschwierigkeiten. Z. 73-77: Und auch bis überhaupt mal klar war für die Menschen mit Lernschwierigkeiten, was unter dem Begriff der Forschung zu verstehen ist. Und dass wir die Fragen, die wir stellen, nicht selber beantworten, sondern das eben ERFORSCHEN müssen, das war auch sehr schwierig. Z. 144-147: Und ich finde auch im Forschungsprozess eben dadurch, dass nicht	Z. 39-46: Und am Ende muss ich sagen im Nachhinein waren einige Tage für die Studierenden oder vor allem für mich, ich weiß natürlich nicht, wie die anderen das empfunden haben, aber für mich waren einige Tage nicht ganz so interessant. Weil die Inhalte SEHR einfach waren und das mir dadurch auch nicht so viel Spaß gemacht hat. Weil ich nicht das Gefühl hatte, dass ich dabei jetzt selber irgendwie einen Lernzuwachs hab irgendwas Neues lerne. Und das waren aber im Nachhinein glaube ich die

	WhatsApp-Gruppe hin und herschicken mussten. Was dann dadurch extrem viel Zeit in Anspruch genommen hat, bis dann mal der Termin stand. Und ich glaube wenn da die Voraussetzungen gegeben wären, dass jeder lesen könnte, würde so etwas schon viel schneller gehen.		alle lesen können. Und dadurch, dass die Literatur nicht in leichter Sprache ist. Und auch dadurch, dass der Prozess des Forschens noch nicht bekannt ist bei den Menschen mit Behinderung.	Tage, die den Menschen mit Lernschwierigkeiten am meisten gefallen haben. Und ich fand andere Tage viel interessanter.
B		Z. 81-91: Genau, also klar, ich fand es schon erstmal schwierig. Weil ich persönlich hatte zum Beispiel oft dieses universitäre Leistungsdenken. Also wir haben jetzt diese Gruppenarbeit und wir haben jetzt 10 Minuten Zeit und wir sollen unsere Ergebnisse auf das Plakat bringen. Und hatte dann immer im Kopf schon in dieser anfänglichen Diskussion dann in der Gruppenarbeit, 'ok, wir müssen jetzt aber langsam mal weiterkommen, weil wir müssen gleich was präsentieren'. Und	Z. 156-162: Also ich fand es unglaublich schwer, Wege und Zugänge zu finden, sodass jeder Schritt in dem Forschungsprozess auch für jeden zugänglich IST. Und auch sinnvoll ist. Das hab ich auch damals gemerkt, als wir uns im Café getroffen haben. Und wir ganz lange über eine Forschungsfrage und einen Zugang gesprochen haben. Und ich das Gefühl hatte, das E [Teilnehmerin der Diakonie] so gar nicht richtig teilnehmen konnte. Weil sie diese abstrakten Schritte irgendwie nicht nachvollziehen konnte. Z. 190-203: [Arbeiten auf Augenhöhe wird erschwert durch] Also ich glaube zum einen durch die verschiedenen	

		da ist es mir unglaublich schwer gefallen, da so ein bisschen den Druck rauszunehmen. Und dann vielleicht auch Dinge zwei- oder dreimal zu erklären. Sodass aber dann wirklich jedes Mitglied in der Gruppe auch wirklich teilnehmen konnte. Und nicht nur daneben saß. Und irgendwie außen vor war. Weil es die Aufgabenstellung nicht richtig verstanden hat. Also es war hat erstmal alles ein bisschen länger gedauert. Z. 135-147: Also zum einen halt dieser Zeitcharakter. Oder bei uns also ich rede immer von uns also bei mir ähm auch dieser LEISTUNGSDRUCK irgendwie. Jetzt in dieser Summer School wo dieser Druck jetzt noch nicht so groß war, dass man diese Gruppenarbeit jetzt fertig bringen musste. Und ein Ergebnis bringen musste. Aber vor allen Dingen später dann im	Vorerfahrungen. Wir studieren nun mal auch jetzt schon länger an der Uni. Und haben schon oft Erfahrungen gemacht mit Forschen. Und haben auch schon oft geforscht. Und deshalb sind uns glaube ich so bestimmte basics einfach geläufig. Die ich auch zum Beispiel vielleicht dann oft als grundsätzlich voraussetze so. Also als Basis. Ganz klar die Menschen, die jetzt aus der Diakonie kamen, die haben keine Hochschulreife. Und haben auch keinen Zugang zur Uni gehabt und haben auch die Uni nicht besucht. Und haben vielleicht mit diesem FORSCHEN noch nie was zu tun gehabt. Man da erst mal überlegen muss, was ist denn Forschen überhaupt. Und wie funktioniert das. Also genau wie ich ja eben gesagt hatte, das ist ja sowas ABSTRAKTES irgendwie. Irgendwo was kognitiv Anspruchsvolles, was mich auch teilweise wirklich noch überfordert. Obwohl ich da jetzt schon viele Jahre mich mit beschäftige. Und ich glaube, dass da dann vielleicht die	

		Forschungsprozess hat mich dieser Leistungsdruck dann immer so ein bisschen gestresst würde ich sagen. Weil eben am Abschluss eine Masterarbeit stehen sollte für mich. Und ich deshalb immer das Gefühl hatte, 'Ne, wir können jetzt nicht nochmal über den Punkt diskutieren, wir müssen jetzt mal weiterkommen'. Ich glaube, wenn dieses dieser Forschungsprozess auch im Rahmen stattgefunden hätte wie diese Summer School. Also ganz unabhängig von Prüfungsleistungen und Benotungen wäre das auch alles nochmal viel EFFEKTIVER gewesen auch irgendwie. Weil so hatte ich das Gefühl, dass ich mich immer so ein bisschen gestresst gefühlt habe. Also dieser Zeitaspekt glaube ich auf jeden Fall. Z. 337-343: Und dann kann man also konnte ich mich jetzt	Voraussetzungen fehlen, die grundlegend sind um das durchzuführen.	

		einfach nicht so fallenlassen und so hingeben in den Diskussionen und den Menschen mit Behinderung die Zeit geben, die sie gebraucht hätten. Also ich hatte das Gefühl, dass wir oft so ein bisschen vorgeprescht sind. Weil wir eben weiterkommen mussten. Und dass (unv.) uns dann eben ein bisschen die Zeit fehlte. Also ich glaube wenn dieser Bewertungscharakter rausfallen würde, dann wäre das alles nochmal sinnvoller.		
C	Z. 151-154: Also ich glaube so auf Seite der Teilnehmer aus der Diakonie war ja eben schwierig schon teilweise die Anreise mit den öffentlichen Verkehrsmitteln. Und dass es eben schwierig war sich zu orientieren, was hier ja auch immer wieder Thema war. Z. 164-169: Und später bei der partizipativen Forschung		Z. 169-179: Ja sonst war vielleicht noch (..) ja ich denke schon auch so ein Forschungsprozess ist etwas sehr Komplexes. Also das merke ich ja jetzt auch immer wieder sobald man irgendwelche bei sobald man irgendwelche ja Arbeiten, Hausarbeiten verfassen soll, irgendwelche Forschung betreiben soll. Dass das sehr schwierig ist. Auch für mich. Da genau durchzusteigen, wie läuft das ab. Ich denke, das wurde schon ganz gut versucht, so herunterzubrechen. Aber ich	Z. 154-160: Ansonsten (...) ja manchmal war es vielleicht ein bisschen schwierig bei den verschiedenen Themen so allen gerecht zu werden. Aber ich denke, das ist ja auch immer so ein Thema bei der Differenzierung. Das ist vielleicht weil man die Lerngruppe ja auch noch nicht kannte. Also diejenigen, die diese Einheiten geplant haben, wussten ja nicht genau, wer jetzt kommt

	war es eben so, ja es ist eben immer schwierig Termine zu finden gefühlt. Weil es dann am Ende eben doch eine große Gruppe ist. Und alle dann irgendwie noch Jobs haben, wo sie gucken müssen, wann habe ich Zeit. Und schaffe ich das? Und ja das ist denke ich auch immer auch ein Thema wenn man so sich mit einer großen Gruppe treffen will. Dass man irgendwie überlegen muss, wie schafft man das zeitlich.		glaube, man kann halt nicht ein komplettes Studium wo man wissenschaftliches Arbeiten lernt mal eben in einer halben Stunde erklären. Dadurch irgendwie einzusteigen in 'wie läuft wissenschaftliches Arbeiten'. Ja deswegen waren da natürlich immer manchmal noch Unklarheiten, Unsicherheiten, 'wie genau läuft das jetzt ab?'. Z. 185-187: Wie gesagt, kann man eben nicht irgendwie das ganze Studium mal eben zusammenfassen, sodass man genau dahintersteigt, wie genau jetzt wissenschaftliches Arbeiten funktioniert.	und was dann vielleicht zu schwierig oder zu leicht ist. Das heißt, da hätte man wahrscheinlich eine Lerngruppenanlyse vorher machen müssen. Um das perfekt hinzukriegen.
D		Z. 106-115: Das heißt, ich bleibe immer auf dem Standpunkt der Uni und auf diesem Standpunkt, dass wir ein Forschungsprojekt zusammen gestalten wollen. Und voranbringen wollen. Und dieses Bestreben ist einfach bei den Teilnehmenden der Diakonie nicht so stark ausgeprägt. Habe ich	Z. 105-115: Ich denke schon, dass man ja auch wenn sich die Perspektiven angenähert haben durch das Projekt, jeder von uns trotzdem auf seinem Standpunkt ja bleibt. Das heißt, ich bleibe immer auf dem Standpunkt der Uni und auf diesem Standpunkt, dass wir ein Forschungsprojekt zusammen gestalten wollen. Und voranbringen wollen. Und dieses Bestreben ist einfach bei den Teilnehmenden	Z. 120-126: Ja und auch, dass für die Teilnehmenden der Diakonie zum Beispiel der Austausch ganz ganz wichtig ist. Also auch der Austausch über alltägliche Herausforderungen. Und Schwierigkeiten. Und ja das natürlich auch mit reinspielt in das Forschungsprojekt aber ja eher also wenn man sich zum Beispiel dann mit

		zumindest so erlebt. Und das hat mich manchmal auch an meine Grenzen gebracht. Weil man dann einfach so darauf fokussiert ist, weiterzukommen. Und auch sehr ja leistungsorientiert teilweise da rangeht. Und man dann einfach auch merkt, das ist anders jetzt in dieser Gruppenkons-tellation. Und da muss man von seinen ursprünglichen Erwartungen dann also aufs Ganze gesehen dann auch mal ein Stückchen zurücktreten.	der Diakonie nicht so stark ausgeprägt. Habe ich zumindest so erlebt. Und das hat mich manchmal auch an meine Grenzen gebracht. Weil man dann einfach so darauf fokussiert ist, weiterzukommen. Und auch sehr ja leistungsorientiert teilweise da rangeht. Und man dann einfach auch merkt, das ist anders jetzt in dieser Gruppenkonstellation. Und da muss man von seinen ursprünglichen Erwartungen dann also aufs Ganze gesehen dann auch mal ein Stückchen zurücktreten.	den Forschungsmethoden auseinandersetzt, dann hat sowas ja erstmal eigentlich nicht so viel Relevanz. Und da immer wieder zurückzufinden, zu einem Weg, der für beide ok ist, ist schon schwierig. Finde ich
E	Z. 199-213: Mir wäre es glaube ich im Vorhinein wichtig gewesen, so ein bisschen mehr zu wissen, was auf einen zukommt. Nicht, dass ich davon dann äh Abstand genommen hätte von dem Projekt. Sondern einfach ich war glaube ich so die Tage davor irgendwie super verwirrt. Und hatte auch		Z. 142-150: Und letzten Endes war es aber ja auch schon so, dass da jetzt kein Mensch mit einer Komplexen Behinderung saß. Und das wäre ja nochmal eine ganz neue Herausforderung gewesen. Und hätte uns glaube ich in dem Moment, gerade dadurch, dass es dann der so ein Pilotversuch ist glaube ich alle sehr herausgefordert. Wäre auf jeden Fall aber nochmal interessant zu wissen, wie könnte man auch so einen	

	viele Fragen. Und wusste gar nicht, 'worauf lasse ich mich jetzt überhaupt die kommende Woche ein'? Und ich hatte auch so ein bisschen den Eindruck, dass den Teilnehmenden von der Diakonie das teilweise so ging. Die hatten in meinen Augen nur die Information 'wir gehen jetzt an die Uni und schauen uns die mal an'. Aber vielleicht hätte man noch ein bisschen konkreter die Inhalte vorher mitteilen können. Auf welchem Weg jetzt auch immer. Aber dass man zumindestens gewusst hätte, ok an Tag so und so beschäftigen wir uns damit. Und darauf aufbauend ist dann am nächsten Tag das und das Thema. Also wusste man natürlich am Anfang am Montag hat man natürlich dann den Ablaufplan bekommen.		Personenkreis mit einbeziehen. Aber mir würde da jetzt ehrlich gesagt nichts einfallen, wie man es jetzt erstmal angehen könnte. Weil es vielleicht auch einfach nicht oft oder gar nicht glaube ich gemacht worden ist.	

	Und dann war es auch auf jeden Fall ein bisschen klarer. Aber mir hätte es auf jeden Fall geholfen, das im Vorhinein zu wissen. Und ich kann mir auch vorstellen, dass es den Teilnehmenden irgendwie eine gute Orientierung gegeben hätte.			
	A: Dass nicht alle lesen können erschwert Kommunikation bei Terminabsprache, ist so sehr zeitaufwändig B: Für TN der Diakonie: Anreise mit öffentlichen Verkerhsmitteln, Orientierung an der Uni, Terminfindung/Vereinbarkeit mit Berufstätigkeit der MmL E: Ungenügend Informationen/Transparenz über Inhalte und Ablauf der Woche im Vorhinein führt zu Fragen und Verwirrung	B: universitäres Leistungsdenken sowie Masterarbeit und Benotung im Hinterkopf zu haben führen zu Zeitdruck und Stress, wodurch es schwerfällt, sich ausreichend Zeit dafür zu nehmen, Dinge mehrfach zu erklären, sodass alle teilnehmen können => inklusives Lernen und Forschen unabhängig von Prüfungsleistungen effektiver D: fokussiert darauf, weiterzukommen, leistungsorientiertes Vorgehen bei Studierenden stärker ausgeprägt => Diskrepanz	A: TNmL können teils nicht lesen, Mangel an wissenschaftlicher Literatur in leichter Sprache, haben noch keine Vorkenntnisse dazu, was Forschung ist und wie sie abläuft B: herausfordernd, Forschungsprozess für alle zugänglich und sinnvoll zu machen; B+C: Studierende haben durch Studium Forschungserfahrung, für MmL neu; Forschung sehr abstrakt, kognitiv anspruchsvoll, komplex C: dadurch bei MmL Unklarheiten und Unsicherheiten, B: nimmt an, dass bei MmL gewisse Voraussetzungen fehlen würden	Es wurde mehrfach geäußert, dass sich die Interessen der studentischen Teilnehmerinnen und der Teilnehmer*innen der Diakonie unterschieden. A äußert andere Inhalte bei der SUSHI-Woche interessant und lehrreich gefunden zu haben als die TN der Diakonie. C sagt, bei der Differenzierung sei es schwierig gewesen, inhaltlich allen Teilnehmer*innen gerecht zu werden. D merkt an, dass dür TN der Diakonie der Austausch über alltägliche Herausforderungen sehr wichtig sei, dieser im Forschungsprozess aber nicht immer

			D: leistungsorientiertes Bestreben voranzukommen bei MmL weniger ausgeprägt E: keine Menschen mit Komplexer Behinderung nahmen teil, dies wäre noch eine andere Herausforderung	relevant sei und man einen gemeinsamen Weg finden müsse

Hauptkategorie Integration ins Studium:

	Zeitpunkt	Form der Integration	Bedingungen	Chancen
A	Z. 211-218: Ich muss sagen, ich finde es ein bisschen schade, dass es jetzt erst am Ende unseres Studiums stattfand. Weil wir jetzt natürlich auch aufgrund der Situation aber wir kommen jetzt halt an den Punkt, dass wir dieses Projekt jetzt nicht zu Ende führen können. Und deswegen glaube ich, dass es sinnvoller wäre, das ein bisschen früher	Z. 268-269: Ich finde, wenn so ein gemeinsames Forschungsprojekt in das Studium integriert werden könnte, finde ich das eigentlich ne gute Sache. Vielleicht als zusätzliches oder anstelle eines Praktikums. Z. 232-234: Und zum partizipativen Forschen denke ich schon, dass das durchaus möglich ist. Und dass es auch durchaus zu sinnvollen Ergebnissen führt. Z. 275-277: Deswegen finde ich eigentlich die Idee einer regelmäßigen Summer School, die vielleicht sogar verpflichtend	Z. 218-224: Generell muss ich aber sagen, ich würde es auch nicht direkt am Anfang des Studiums machen. Wenn man selber noch gar keine Forschungserfahrung hat. Also ich find es schon sinnvoll das im Master zu machen. Wenn man wenigstens im Bachelor schon sich mit Forschung auseinandergesetzt hat. Und auch seine Bachelorarbeit geschrieben hat. Dass man da so selber schon so ein bisschen Erfahrung mitbringt. Damit der Prozess überhaupt vorangetrieben werden kann.	Z. 270-277: Weil ich im Studium die Erfahrung gemacht habe, dass viele Studierende noch gar nicht mit Menschen mit geistiger Behinderung gearbeitet haben. Obwohl sie diesen Förderschwerpunkt studieren. Und so könnte gewährleistet werden, dass wenigstens mal ein Kontakt zu Erwachsenen mit geistiger Behinderung hergestellt wird.

	anzufangen. Auch ähm also sowohl für uns als auch für die Menschen mit Behinderung. Die dann jetzt vermutlich mit anderen Studierenden weiterarbeiten müssen. Und dann erstmal wieder neu dieses Kennenlernen (unv.). Deshalb hätte ich mir das ein bisschen früher gewünscht. Z. 218-221: Generell muss ich aber sagen, ich würde es auch nicht direkt am Anfang des Studiums machen. Wenn man selber noch gar keine Forschungserfahrung hat. Also ich find es schon sinnvoll das im Master zu machen.	für Studierende im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung ist eine gute.	Z. 229-232: Ich finde, dass die jetzigen Strukturen der Uni ein gemeinsames Lernen absolut nicht möglich machen. Dafür müsste sich schon einiges ändern. Und ich finde auch, dass eben gewisse Voraussetzungen gegeben sein müssen. Um überhaupt gemeinsam lernen zu können. Z. 236-240: I: Und woran liegt das beim inklusiven Lernen, also was sind so Voraussetzungen, die im Moment fehlen und die verändert werden müssten? A: Also wie schon gesagt lesen können. Schreiben können. Durchaus Literatur lesen können, die etwas anspruchsvoller ist. Z. 240-245: Und ich glaube eine Herausforderung ist auch in den jetzigen Strukturen des Studiums, dass man wesentlich schneller verstehen muss, was erklärt wird. Man ist selber dafür verantwortlich mitzuschreiben. Das muss auch schnell gehen. Und deswegen glaube ich, dass die Universität jetzt gerade nicht dafür ausgelegt ist, dass Menschen mit	Auch wenn dann später im Bereich für Schule eher mit Kindern oder Jugendlichen gearbeitet wird. Deswegen finde ich eigentlich die Idee einer regelmäßigen Summer School, die vielleicht sogar verpflichtend für Studierende im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung ist eine gute. Z. 279-286: I: Also, dass du das auch als Chance siehst, dass man dann Kontakt mit Menschen mit geistiger Behinderung also auch insbesondere jetzt Erwachsenen hat. Weil das für viele Studierende auch noch eine neue Erfahrung ist. A: Genau und auch etwas von deren Erfahrung mitnimmt. Das sind ja auch Menschen, die schon die

			Lernschwierigkeiten gemeinsam mit den Studierenden arbeiten und studieren können Z. 252-263: Also als Erstes müsste gegeben sein, dass die Dozierenden langsamer sprechen. Und auch einfachere Sätze formen. Um möglichst das Verständnis für alle zu gewährleisten. Ob wirklich alle Inhalte festgehalten werden können, ohne dass eine Person mitschreibt, weiß ich nicht, ob das möglich ist. Vielleicht dann in Form von Aufnahmen. Also es gibt ja jetzt schon Online-Ringvorlesungen zum Beispiel. Bei denen Videos hochgeladen werden. Und die Studierenden sich diese Videos ansehen können. Und da könnte ich mir vorstellen, dass ein ähnliches Modell auch dann möglich wäre für Menschen, die nicht lesen und schreiben können. Weil sie sich dann einfach das Video immer wieder ansehen können. Aber natürlich so, dass trotzdem eine Präsenzveranstaltung stattfindet. Damit die Möglichkeit für Fragen besteht. Und dann einfach diese Präsenzveranstaltung vielleicht	Schule besucht haben. Die da vielleicht auch ihre Erfahrungen gerne teilen. Und dass man daraus dann auch wieder Erkenntnisse zieht, die man selber vielleicht machen sollte. Oder besser machen könnte.

			aufgezeichnet und hochgeladen wird. Um es möglich zu machen, die Inhalte festzuhalten.	
B		Z. 143-147: Ich glaube, wenn dieses dieser Forschungsprozess auch im Rahmen stattgefunden hätte wie diese Summer School. Also ganz unabhängig von Prüfungsleistungen und Benotungen wäre das auch alles nochmal viel EFFEKTIVER gewesen auch irgendwie. Weil so hatte ich das Gefühl, dass ich mich immer so ein bisschen gestresst gefühlt habe. Z. 328-337: I: Und dann wahrscheinlich eher an einer Stelle, wo es nicht so sehr auch an Leistung angebunden ist? B: Auf jeden Fall. Also das sollte dann wirklich irgendwie in Form von einem Seminar sein oder vielleicht (...) ja wenn man es wieder freiwillig macht dann ist es wieder wird es glaube ich nicht so angenommen also ich glaube, es sollte schon so integriert sein, dass man das erstmal machen MUSS so. Vielleicht einmal und danach ist die Teilnahme freiwillig. Aber es sollte nicht diesen Bewertungscharakter haben. Also ich glaube der stand mir dann auch	Z. 303-308: Ja das war ja auch so ein bisschen die Richtung, in der sich unsere Forschungsgruppe bewegt hat. Unser großes Ziel war ja eigentlich, dass wir wirklich einen eigenen Studiengang etablieren an der Uni, der inklusiv gestaltet ist. Ich glaube aber, ich würde erstmal einen Schritt zurückgehen, gerade weil es eben für so eine Inklusion in allen Bereichen glaube ich noch viel ähm fehlt um das umzusetzen. Auch politisch viel fehlt um das umzusetzen.	Z. 317-326: Und ich glaub, das könnte so ein Ziel sein und ich glaube das wäre auch echt sinnvoll. Weil gerade in unserem Studium glaube die Praxis eine ganz große Rolle spielt. Und wir glaube ich dieses menschliche Miteinander mit gerade den Menschen mit Behinderung nie vergessen sollten. Und das auch der wichtigste Bereich ist glaube ich, wo man immer wieder sich hinterfragen muss und immer wieder lernen muss. Und aufmerksam sein muss. Und der kommt viel zu kurz im Studium weil es halt sehr theoretisch ist. Und ich glaube, dass auf jeden

		oft im Weg dieser Druck ich muss jetzt meine Leistung erbringen. Z. 308-317: Aber ich glaube was ich gut fände wäre das so eine Summer School vielleicht gekoppelt mit so einem partizipativen Forschungsprozess, der dann daran andockt ansetzt zumindest in jedem Sonderpädagogikstudium zu integrieren. Das wäre auch erstmal so der erste Schritt. Ich glaube da dürfte es dann nicht enden. Sondern es wäre cool wenn man dann die Summer School auch irgendwie öffnet für alle Teilnehmerinnen und Teilnehmer. Aber ich glaube erstmal wäre der Schritt gut, das im Sonderpädagogik-Studium zu integrieren. Weil ich der Meinung bin, dass wir eben auch keine Berührungsängste haben mit Menschen mit Behinderung. Wir bringen glaube ich viele basics mit so im Umgang miteinander, die einfach wichtig sind so am Anfang.		Fall für uns Studenten SEHR sinnvoll wäre, wenn das eben integriert wäre feste. Und wenn man dann eben da regelmäßig in den Austausch käme und in dieses gemeinsame Forschen.
C	Z. 239-243: Ja also bei mir war es ja jetzt schon ziemlich am Ende vom Studium. Das wär auf jeden Fall gut gewesen,	Siehe Bedingungen	Z. 243-263: Es ist natürlich irgendwie schwierig vielleicht weil man irgendwie in so Seminaren wenn man dann so 50 Leute hat oder so. Und dann vielleicht auch nochmal ja Gaststudenten	Z. 206-211: Aber ja also ich war auf jeden Fall positiv davon überzeugt, dass das ein gutes Projekt war. Und kann mir schon

	wenn das vielleicht schon etwas früher passiert wäre. Also ich kann mir schon vorstellen, dass man da auch irgendwie im Bachelor vielleicht Seminare anbieten könnte, die irgendwie so inklusiv ablaufen. Man kann natürlich eben auch so diese freiwillige Summer School machen.		irgendwie einlädt, die das inklusiv mitmachen sollen, kann das glaube ich schnell irgendwie ausarten. Dass das dann so sehr viel zu groß wird oder so. Da müsste man sich dann eben vielleicht überlegen, wie man das gestalten könnte, dass das eben trotzdem noch so ein Rahmen ist, in dem man gut arbeiten kann. Und dann ist natürlich auch immer die Frage, 'gibt es dann genug Dozenten und Dozentinnen?'. Und 'gibt es genug Räume?'. Und als solche also ich glaube da ist halt so viel ja Organisation noch dahinter. Dass das vielleicht viel Planung braucht. Dass man das für alle Studierenden anbieten kann. Und dann muss man sich natürlich auch überlegen, macht das nur für Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen Sinn? Oder für alle Lehrämter? Oder eben auch für alle Studierenden, die irgendwie überhaupt wollen? Ja ich glaube das war auch so eine Sache, über die wir auch schon öfter gesprochen haben. Dann auch in der Forschung. Dass das irgendwie so eine große die ganze Universität da irgendwie	auch vorstellen, dass man da mehr zu arbeiten kann. Also weil man halt vorher in allen Projek-ten, die man irgendwie gemacht hat, immer nur in der Lehrerinnenrolle war. Und immer ganz klar war, ich bin irgendwie hier Lehrerin. Und das sind meine Schüler. Und das das war halt jetzt mal irgendwie was ganz Anderes Z. 217f.: Also halt auch dadurch, dass man eben mit Erwachsenen arbeitet und nicht mit Schülern Z. 269-272: Ja also ich finde es auf jeden Fall sehr interessant. Also ich denke auch für Sonderpädagogen macht es ja also für mich auf jeden Fall hat es ja auch Sinn gemacht. Und ich habe ja eben auch schon so ein

			hinter steht. Und da so viele Strukturen sind, die irgendwie eingefahren sind. Und man ja auch schon so merkt bei teilweise Seminaren, 'Oh, es gibt nicht genug Plätze'. 'Es gibt nicht genug Räume'. 'Es gibt nicht genug Dozenten und Dozentinnen'. Dass man irgendwie ja das vielleicht schwierig ist irgendwie umzusetzen. Aber ich denke es würde auf jeden Fall Sinn machen, sich da mehr Gedanken darüber zu machen. Wie man sowas sinnvoll umsetzen könnte.	paar Schlüsse ziehen können, die vielleicht dann eben auch später beruflich weiterhelfen.
D	Z. 222-231: Also am besten finde ich die Vorstellung, dass das von Anfang an einfach Teil des Studiums wäre. Wenn ich mich jetzt irgendwie entscheiden müsste es könnte nur in einem Semester stattfinden (...) dann würde ich glaube ich den Master tatsächlich nehmen. Weil ich schon wichtig finde, dass bei allen Studierenden auch schon praktische		Z. 225-229: [bevorzugt Integration in Master weil] Weil ich schon wichtig finde, dass bei allen Studierenden auch schon praktische Erfahrungen vorliegen dann. Und auch also ich denke uns hat es auf jeden Fall auch geholfen, dass wir schon verschiedene Theorien und Lernkonzepte und Modelle und so kennen, die man dann halt ausprobieren kann. Oder ganz bewusst anwenden kann.	

	Erfahrungen vorliegen dann. Und auch also ich denke uns hat es auf jeden Fall auch geholfen, dass wir schon verschiedene Theorien und Lernkonzepte und Modelle und so kennen, die man dann halt ausprobieren kann. Oder ganz bewusst anwenden kann. Und das ist ja im Master einfach also viel mehr vorhanden als im Bachelor. Aber mein Wunsch wäre, dass es so ein Angebot eigentlich zu jeder Zeit im Studium gäbe.			
E	Z. 170-175: Also ich glaube, dass man es jetzt vielleicht nicht ganz zum Beginn des Studiums machen sollte. Einfach weil man selber glaube ich in diesem forschenden Lernen beispielsweise noch		Z. 171-175: Einfach weil man selber glaube ich in diesem forschenden Lernen beispielsweise noch gar nicht so sehr drin ist. Und möglicherweise wenn an jetzt nicht so viele Vorerfahrungen mit ins Studium bringt, was den Personenkreis anbetrifft, ja also es ist auf jeden	Z. 95-98: Weil letzten Endes ist es ja irgendwie total widersprüchlich, dass wir lernen, wie wir Inklusion zu unterrichten haben letzten Endes. Aber das nicht gemein-sam mit

	gar nicht so sehr drin ist. Und möglicherweise wenn man jetzt nicht so viele Vorerfahrungen mit ins Studium bringt, was den Personenkreis anbetrifft, ja also es ist auf jeden Fall glaube ich gut, wenn man schon so ein paar Erfahrungen gesammelt hat.		Fall glaube ich gut, wenn man schon so ein paar Erfahrungen gesammelt hat. Z. 175-177: Und ich finde auch gerade wichtig wäre nochmal dass man sich gut auf so eine Projektwoche vorbereitet. Und so ein bisschen weiß, was auf einen da zukommt. Z. 98-100: [Z. 93-94: dass es auf jeden Fall möglich ist in Form von Projektwochen Menschen mit Lernschwierigkeiten an die Uni zu holen.] Also dass es da durchaus Möglichkeiten gibt, die aber glaube ich sehr gut geplant werden müssen Und immer auch auf den bestimmten Personenkreis dann die Inhalte angepasst werden müssen.	Lernschwierigkeiten machen.
	Zwei Studentinnen (A, C) finden Angebote des inklusiven Lernens zu einem früheren Zeitpunkt im Studium sinnvoll, wobei A einen früheren Zeitpunkt im Master bevorzugt und C sich inklusive Seminare im Bachelor oder die freiwillige	A: findet Integration eines partizipativen Forschungsprojekts ins Sonderpädagogik-Studium gut, z.B. als Praktikum; ist für eine regelmäßige Summer School, die vielleicht für Studierende des Förderschwerpunkts geistige Entwicklung verpflichtend ist B: effektiver wenn unabhängig von Prüfungsleistungen, Summer School mit anschließendem partizipativen	A: Forschungserfahrung der Studierenden hilfreich, hält ‚gewisse Voraussetzungen' wie Lese- und Schreibfertigkeiten für gemeinsames Lernen für notwendig, sieht Uni mit jetzigen Strukturen nicht für Inklusion ausgelegt an: u.a. müssten Dozierende langsamer sprechen und einfache Sprache verwenden	A: Kontaktmöglichkeit zu MmL, Erfahrung gemacht, dass manche Studierende im Studium noch keine Erfahrungen mit dem Personenkreis gemacht haben; Möglichkeit von der (Schul-)Erfahrung der Erwachsenen mit Lernschwierigkeiten

	Teilnahme an Summer Schools gut vorstellen kann. D wünscht sich solche Angebote zu jedem Zeitpunkt, würde aber wenn dies nicht möglich wäre den Master präferieren. E ist dagegen, diese Angebote an den Beginn des Studiums zu legen. A, D und E finden es sinnvoll, wenn die Studierenden bereits Erfahrung mit dem Personenkreis und mit Forschung (A) oder forschendem Lernen (E) haben bzw. Theorien, Modelle und Lernkonzepte bereits besser kennen.	Forschungsprojekt sollte fest im Studium der Sonderpädagogik integriert und für die Studierenden obligatorisch sein; Vorteil: angehende Sonderpädagog*innen haben keine Berührungsängste und Vorerfahrungen im Umgang mit dem Personenkreis, im nächsten Schritt Öffnung für weitere Studierenden C: stellt sich die Frage, ob Angebot für alle Studierenden der Sonderpädagogik, alle Lehramtsstudierenden oder generell alle interessierten Studierenden geöffnet sein sollte; bedenkt, dass Inklusion bei jetzigem regulärem Studium viel Planung erfolgt D: für Regelmäßigkeit der Angebote inklusiven Lernens	B: politische Handlung bei Umsetzung von Inklusion auf Hochschulebene wichtig C: bei inklusionssensibler Hochschulentwicklung müssen Faktoren wie Seminargröße für gute Zusammenarbeit bedacht werden, Barrieren können eingefahrene Strukturen sowie bestehender Mangel an Räumen und Dozierenden an der Uni sein; findet sinnvoll, sich über Umsetzung von Inklusion an der Uni Gedanken zu machen D: findet theoretische Vorkenntnisse der Studierenden sowie praktische Erfahrungen bei Angeboten des inklusiven Lernens und partizipativen Forschens wichtig E: Vorerfahrungen der Studierenden mit forschendem Lernen und dem Personenkreis, gute Vorbereitung und Passung der Lerninhalte auf die Gruppe wichtig	zu lernen und daraus Erkenntnisse für eigene Berufstätigkeit zu ziehen B: Praxis nimmt bei Sonderpädagogik-Studium eine große Rolle ein; menschliches Miteinander als wichtiger Bereich, in dem sich Studierende selbst reflektieren und hinterfragen müssen und kontinuierlich dazulernen können => kommt im Studium durch Fokus auf Theorie zu kurz; Integration in Sonderpädagogik-Studium und damit Möglichkeit zum Austausch und gemeinsamen Forschen daher sehr sinnvoll C: andere Rolle durch gemeinsames Lernen, (nicht Lehrer*innenrolle); Zusammenarbiet mit Erwachsenen mit Lernschwierigkeiten neue

				Erfahrung, konnte berufliche Schlüsse ziehen E: Widerspruch, im Sonderpädagogik-Studium theoretisch zu lernen, wie inklusiv unterrichtet werden soll, aber dies nicht in einem inklusiven Setting zu diskutieren

Hauptkategorie Wünsche ans Studium:

	Ans Studium	An inklusives Lernen und partizipatorisches Forschen
A		
B		Z. 350-351: Und dass ich auf jeden Fall hoffe, dass sowas jetzt regelmäßig stattfindet.
C		Z. 186-191: wie genau jetzt wissenschaftliches Arbeiten funktioniert. Aber ich denke, wenn man zum Beispiel vielleicht jetzt mehr als nur diese eine Woche SUSHI schonmal gemacht hat, könnte man da vielleicht noch mehr zu arbeiten und vielleicht auch dann irgendwie so ein bisschen Grundwissen und Theorie vielleicht noch vermitteln. Damit das vielleicht noch klarer wird.

D	Z. 236-239: Also mir ist auf jeden Fall Praxisnähe ganz wichtig. Mir ist aber genauso wichtig, verschiedene Theorien und Konzepte kennenzulernen. Und Modelle, die sich in der Praxis vielleicht schon bewährt haben. Und die man dann eben auch in ihrer Theorie mal kennenlernt.	Z. 230-231: mein Wunsch wäre, dass es so ein Angebot eigentlich zu jeder Zeit im Studium gäbe Z. 244-254: Also was ich mir wünschen würde, wäre das wir versuchen da ja so eine Normalität reinzubringen. Und versuchen ja daran zu arbeiten, dass das partizipative Forschen zur Regel vielleicht irgendwann mal wird. Und dann finde ich persönlich aber schon, dass wir uns ja im Moment eigentlich immer nur zum Zweck quasi treffen. Also immer nur zum partizipativen Forschen. Und wenn man aber von einem regulären Studentenleben ausgeht, dann gehören da halt auch Freizeitaktivitäten dazu. Und da finde ich, da ist es noch nicht ganz zu Ende gedacht irgendwie oder noch nicht zu Ende ausgeführt. Weil wir den Teil ja einfach im Moment komplett beiseitelassen. Und ich aber schon fände, dass es dazugehört und dass es wichtig wäre. Wenn man so ein Projekt angeht, das eben auch ganz anzugehen. Und nicht nur im ja in der Zweckmäßigkeit quasi
E		Z. 184-193: Es wäre vielleicht eine Möglichkeit, sich irgendwie vorher in Kleingruppen mal einfach zusammenzusetzen. Auf der anderen Seite war es natürlich auch sehr authentisch. Weil letzten Endes in der Uni kommt man halt am ersten Tag in diversen Kursen zusammen und weiß überhaupt nicht, wer da drinne sitzt. Also war es was das Hochschulleben irgendwie anbelangt, dann doch wieder eine sehr authentische Situation. So ein paar kannten sich und auch die Teilnehmenden untereinander kannten sich ja teilweise. Ja vielleicht dass man sich halt in den Kleingruppen im Vorhinein trifft, jetzt nicht alle mit der

		großen Gruppe. Sondern, dass einfach so ein kleiner Austausch zwischen den Studierenden und den Teilnehmenden stattfindet vorher

Ausblick: C: Z. 272-274: [Aspekt der Integration inklusivem Lernens nur in Sonderpädagogik oder auch in anderen Studiengängen] „Aber so grundsätzlich fänd ich es eben auch mal voll interessant so zu wissen, wie allgemein vielleicht auch andere Studierende das so sehen“

Anhang 9: Fallzusammenfassungen

	Zusammenarbeit	**Begegnung**	**Herausforderungen**
A	A hat Teamarbeit positiv empfunden, da immer Ergebnisse am Ende herauskamen, fand die Beteiligung in Diskussionen gleichmäßig. Im Vergleich dazu fand A Plenumsdiskussionen und die Zusammenarbeit beim partizipativen Forschen schwieriger, weil es dort keine genaue Aufgabenstellung gab und die Gruppen sich selbst strukturieren und Aufgaben geben mussten. A sieht es als große Herausforderung, das nicht alle Teilnehmenden lesen können, diese Personen im Forschungsprozess einzubezeihen, insbesondere beim Schritt, Literatur zu sichten, die nicht in leichter Sprache existiert und bei der Konmunikation u.a. zur Terminabsprache, die dann mehr Zeit in Anspruch nimmt. Förderlich fand A, dass die Aufgabenstellungen in der SUSHI-Woche klar waren, sie sich darauf beziehen und so schneller zu einem Ergebnis kommen konnten. Damit alle teilnehmen konnten, wurden die Aufgaben nach Kompetenzen aufgeteilt.	A hat eine ausgeglichene Beteiligung in Diskussionen wahrgenommen. Sie sagt, sie würde gerne von Augenhöhe sprechen, hat es aber nicht so empfunden. Begründet wird dies damit, dass ‚eben doch der intellektuelle Unterschied auffällt', der Unterschied in den Vorkenntnissen auffalle, den MmL der Forschungsprozess noch nicht bekannt sei, nicht alle lesen könnten, Literaur nicht in leichter Sprache vorhanden sei und die MmL, die schreiben können, teils die Aufgabe des Mitschreibens bekamen, obwohl es mehr Zeit und Unterstützung durch Studierende erfordert hätte und ‚dadurch der Prozess eigentlich verlängert wurde'. Bezüglich der verschiedenen Rollen äußert A, dass durch die unterschiedlichen Schreibkompetenzen eher Studierenden die Aufgabe zukam, Literatur zu sichten oder mitzuschreiben oder MmL beim Schreiben zu unterstützen.	Insgesamt sieht A die unterschiedlichen Vorkenntnisse der Studierenden un der Menschen mit Lernschwierigkeiten als Herausforderung, zum Beispiel, dass die MmL anfangs nicht genau wussten, was unter Forschung zu verstehen ist und wie dabei vorgegangen wird. Bei A sticht hervor, dass sie insbesondere den Analpabetismus einiger Teilnehmer*innen der Diakonie als große Herausforderung ansieht, was sie in verschiedenen Zusammenhängen äußert. Sie erklärt, dass nicht alle lesen können habe die Kommunikation und Terminabsprache erschwert, welche dadurch erheblich mehr Zeit in Anspruch genommen hätte. Außerdem äußert sie als Barriere, dass es keine wissenschaftliche Literatur in leichter Sprache gibt. Bei SUSHI fand A manche Tage persönlich nicht so interessant, da die Inhalte zu einfach waren, es ihr dadurch nicht so viel Spaß gemacht hat und sie nicht das Gefühl hatte einen Lernzuwachs zu haben. Sie denkt jedoch genau diese Tage waren für MmL am interessantesten.

B	B hebt die Bereitschaft von beiden Seiten für gegenseitige Rücksichtnahme positiv hervor, vermutet, dies könnte auch daran liegen, dass die Studierenden alle Sonderpädagogik studieren und Rücksichtnahme ein Grundprinzip der Arbeit von Sonderpädagogen darstellt. B empfand positiv, dass beide Seiten schnell ermittelt hatten, welche Stärken und Schwächen die einzelnen Gruppenmitglieder haben und wie man diese nutzen und ausgleichen kann, jede*r konnte etwas einbringen, z.B. kreative Ideen der TN der Diakonie, auf die die Studierenden nicht gekommen sind, ein anderer Blickwinkel. B hatte das Gefühl, die TN der Diakonie seien an ihren Aufgaben gewachsen, z.B. hat sie sie anfangs beim Filmen sehr zurückhaltend und später sehr stolz erlebt. Herausfordernd war für B, dass das universitäre Leistungsdenken sie unter Druck gesetzt und ihr das Gefühl gegeben hat, weiterkommen zu müssen und Dinge nicht mehrfach erklären zu können, sodass wirklich jede*r teilnehmen konnte. Sie sieht die Sprache als Barriere: förderlich war zwar, dass sich die Gruppe bemüht hat, sich leicht verständlich auszudrücken und Dinge zu visualisieren, ihr hat aber eine	B beschreibt bei der Begegnung, sie habe anfangs alle Teilnehmenden als aufgeregt wahrgenommen und führt dies darauf zurück, dass man sich noch nicht kannte und nicht wusste, was einen erwartet. B hat diese Herausforderung für die TN der Diakonie größer empfunden, da die Studierenden die Uni bereits kannten und wussten wie Seminare ablaufen. B denkt, das Eis sei dann aber sehr schnell gebrochen, was sie auf den offenen Austausch, eine Begegnung auf Augenhöhe und den Start mit einer Vorstellungsrunde und persönlichen Gesprächen begründet. Dann habe sie die Atmosphäre als ein ‚nettes Miteinander' empfunden. B differenzeirt, was das Arbeiten auf Augenhöhe betrifft: bei den Gruppenarbeiten habe sie durch das kreative Nachdenken und die Ideen gemerkt, dass Arbeiten auf Augenhöhe möglich sei. Allerdings äußert sie ihren Eindruck, Arbeiten auf Augenhöhe funktioniere nicht in allen Bereichen und auf allen Ebenen des Forschungsprozesses: sie findet die Diskussionen und Überlegungen zu Forschungsfrage, -interesse sowie Datenerhebung funktionierten gut, stellt	Für B ist das ‚universitäre Leistungsdenken' und damit verbunden das Empfinden von Zeitdruck eine markante Herausforderung. B hatte bereits bei SUSHI in Gruppenarbeiten Druck, Ergebnisse liefern zu müssen, stärker aber noch beim Forschungsprozess da sie die Masterarbeit im Hinterkopf hatte. Sie berichtet, dass es ihr dadurch schwerer fiel, sich Zeit dafür zu nehmen, Dinge mehrfach zu erklären bis alle Teilnehmer*innen verstanden hatten, worum es ging und aktiv teilnehmen konnten. So habe sie sich oft gestresst gefühlt und hatte den Eindurch, die Studierenden seien ‚ein bisschen vorgeprescht' um voranzukommen. Insgesamt dauerten Prozesse länger und B meint, hätte der Forschungsprozess unabhängig von Prüfungsleistungen und Benotungen stattgefunden, wäre es effektiver gewesen. Außerdem empfand B es als herausfordernd, ‚Wege und Zugänge zu finden, sodass jeder Schritt in dem Forschungsprozess auch für jeden zugänglich ist und auch sinnvoll ist'. Sie nennt die Unterschiedlichen Vorerfahrungen der Studierenden, welche schon länger an der Uni sind und erste Forschungserfahrungens sammeln konnten im Vergleich zu den Mneschen mit

	stärkere Anleitung gefehlt und Methoden oder Beispiele erklärt zu bekommen, wie beispielsweise Forschungsmethoden für alle verständlich erklärt werden könnten.	sich jedoch die aktive Durchführung der Forschung und Datenerhebung auf Augenhöhe schwierig vor. Da der Forschungsprozess abgebrochen wurde, konnte B hierzu keine Erfahrungen machen. B bemerkt, dass sie oft davon ausgegangen sei, dass bestimmte Aspekte ohnehin von Studierenden übernommen werden müssten.	Lernschwierigkeiten, die keine Hochschulreife hätten und die Uni nicht besucht hätten und eventuell noch nie mit Forschung zu tun hatten. Forschung sei sehr abstakt und kognitiv anspruchsvoll, auch für sie trotz mehrjähriger Auseinandersetzung damit noch anspruchsvoll und sie glaubt, ‚dass da dann vielleicht die Voraussetzungen fehlen, die grundlegend sind um das durchzuführen'.
C	C nennt Gruppen-, Partnerarbeit und Plenumsdiskussionen als verschiedene Arten der Zusammenarbeit während SUSHI und dem partizipativen Forschungsprozess. C hat die Gruppenarbeit als sehr angenehm erlebt, obwohl sie GA in der Uni sonst weniger mag. C hat wahrgenommen, dass alle Beiträge gebracht haben, dass wie sonst auch manche zwar extrovertierter waren als andere und mehr gesagt haben, jede*r aber zu Wort kommen konnte, wann er/sie wollte und alle viele Ideen eingebracht haben. C fand es war gut möglich, zu thematisieren, wenn jemand Unterstützung brauchte bzw. hatten die Personen auch selbst nach Hilfe gefragt	C bezeichnet Begegnung als sehr positiv. C merkt an, dass man sich anfangs eher mit den Leuten unterhalten habe, die man kennt und die Studierenden sich noch über Prüfungen ausgetauscht haben, hätte sich dann später mehr durchmischt und Gespräche in den Pausen stattgefunden. Die Grupppenarbeitsphasen in unterschiedlicher Zusammensetzung (SUSHI) ermöglichten näheres Kennenlernen untereinander, insbesondere beim Thema Zukunftsplanung entsanden-persönlichere Gespräche. C fand Gruppenarbeiten zum Kennelernen gut. C denkt, die Begegnung war auf Augenhöhe und nennt hierzu die persönlichen Gespräche. Sie räumt ein, dass die Studierenden eher um Hilfe gefragt wurden und mehr die Rolle	C nennt als Herausforderungen organisatorischer Art für die TN der Diakonie die Anreise mit öffentlichen Verkehrsmitteln, die Orientierung an der Uni sowie die Terminfindung und -koordination bzw. die Vereinbarung mit der Berufstätigkeit der MmL. C sieht die Komplexität wissenschaftlichen Arbeitens als herausfordernd. Sie sagt hierzu, dass wissenschaftliches Arbeiten für sie trotz der intensiven Auseinandersetzung damit in ihrem mehrjährigen Studium anspruchsvoll bleibt und sie es schwierig findet, knapp und verständlich für die Menschen mit Lernschwierigkeiten zusammenzufassen, was Forschung bedeutet (‚man kann halt nicht ein komplettes Studium wo man wissenschaftliches Arbeiten lernt mal eben in einer halben Stunde erklären'), was ihrer

		von helfenden Ansprechpartnern hatten. Dies begründet sie damit, dass die Studierenden sich in der Uni bereits auskannten und wussten, wo was ist. Im Forschungsprozess hatte sie deutlich das Gefühl, dass die Studierenden die Leitung übernommen hatten und mehr versucht haben den Prozess zu steuern.	Meinung nach der Grund dafür ist, dass Unklarheiten und Unsicherheiten zum Ablauf von Forschung bestanden. Eine weitere Herausforderung sieht sie im Bereich der Differenzierung, genauer bei den verschiedenen Themen allen gerecht zu werden. Sie führt dies darauf zurück, dass diejenigen, die die thematischen Einheiten der SUSHI-Woche geplant hatten, die Lerngruppe noch nicht kannten und äußert lösungsorientiert die Idee, vorher eine Lerngruppenanalyse durchzuführen.
D	D hat die Arbeitsphasen als ‚total gewinnbringend' erlebt, es gab immer Ergebnisse, die auch nicht unter ihren Erwartungen geblieben sind sondern diese teils übertroffen haben. Als herausfordernd hat D. erlebt, den stark wissenschaftlichen Inhalt für alle verständlich zu erklären, sodass sie in der Gruppe gemeinsam darüber sprechen konnten. Dies fand sie insbesondere herausfordernd dadurch, dass sie oftmals die einzige Studierende in ihrer Gruppe war. Als Barriere nennt sie auch, dass zwei Gruppenteilnehmerinnen nicht schreiben konnten und dies bei der Aufgabenteilung berücksichtigt werden musste. Als förderlich für eine gute Zusammenarbeit nennt D die	D berichtet auf die Frage, was sie für sich persönlich mitgenommen habe als erstes, ganz viele neue, tolle Menschen kennengelernt zu haben, zu denen sie sich auf jeden Fall vorstellt den Kontakt in irgendeiner Weise zu halten. Sie habe den Kontakt sehr auf Augenhöhe wahrgenommen und hebt hervor, dass dies trotz des unterschiedlichen Alters der Studierenden und der TN der Diakonie sei. Sie hatte das Gefühl, die Begegnung sei sehr freundschaftlich gewesen, ‚einfach total wertschätzend' und dass ‚man gegenseitig dankbar ist für die unterschiedlichen Perspektiven, die einem dann so ein bisschen eröffnet werden'. Die Reflexion	D berichtet von verschiedenen Standpunkten der Studierenden und der Teilnehmer*innen mit Lernschwierigkeiten, die sich zwar angenähert hätten, trotzdem aber jede*r auf seinem Standpunkt bleiben würde und sie es in diesem Zusammenhang, teilweise herausfordernd fand, einen Weg zu finden, der für alle Beteiligten zufriedenstellend sei. Den Menschen mit Lernschwierigkeiten sei der Austausch auch über alltägliche Herausforderungen sehr wichtig gewesen, der jedoch nicht in allen Phasen des Forschungsprozesses (beispielweise bei Überlegungen zur Forschungsmethodik) relevant sei. Die Studierenden hätten ein eher leistungsorientiertes Herangehen, was sie bei den

	Offenheit im Besonderen der TN der Diakonie und ihre starke Bereitschaft, sich den Input erklären zu lassen, sich darauf einzulassen, für diese Dauer zu konzentrieren und anzustrengen, vor allem, da die Forschungsreffen oft im Anschluss an ihre Arbeit stattfanden. D findet außerdem die Vorbereitung und Aufbereitung der theoretischen Inputs vor den Arbeitsphasen hat dazu beigetragen, dass alle wussten, worum es geht und was der Arbeitsauftrag ist.	von D, ob man noch von Seiten sprechen könne, sie fände das ‚immer ein bisschen schwierig' verdeutlicht ihre Wahrnehmung einer Begegnung auf Augenhöhe. Es wird erkennbar, dass D es in der Forschungsgruppe als ihre Rolle sah, den wissenschaftlichen Inhalt für alle verständlich zu erklären.	Teilnehmer*innen der Diakonie als weniger ausgeprägt erlebt habe und sie durch die Fokussierung darauf, weiterzukommen, manchmal an ihre Grenzen gebracht habe. Durch die verschiedenen Sichtweisen in den Gruppenkonstellationen sei es teilweise notwendig gewesen, von seinen ursprünglichen Erwartungen ein Stück zurückzutreten.
E	E hat positiv erlebt, dass die TN der Diakonie sehr lernfreudig und interessiert waren und fand Impulse, die von ihnen kamen und teils auch in der SUSHI-Wochenplanung inhaltlich nicht vorgesehen waren, sehr interessant. Dies waren zum Beispiel Erfahrungsberichte von Situationen, in denen die Menschen mit Lernschwierigkeiten Probleme im Alltag, bei der Orientierung oder der Verständigung berichteten oder von Unverständnis und Diskriminierung gegenüber dem Personenkreis. Hierauf wurde dann immer wieder eingegangen. Insgesamt fand E die Stimmung während der SUSHI-Woche sehr schön, gekennzeichnet von gegenseitiger Wertschätzung und Anerkennung. Sie denkt, dass förderlich hierfür	E hebt eine schöne, harmonische, wertschätzende Stimmung in der Gruppe hervor. Ob sie die Begegnung auf Augenhöhe wahrgenommen hat, beantwortet sie mit ‚auf jeden Fall' und ‚dass man sich gegenseitig wahnsinnig gewert-schätzt hat und respektiert hat'. Bezüglich verschiedener Rollen hat E wahrgenommen, dass bei SUSHI viel von Dozierenden und Studierenden ausgegangen sei und die Teilnehmer*innen der Diakonie sich ‚daran gehangen haben'. Im Forschungsprozess nehmen die Studierenden ihrer Meinung nach eine sehr wichtige Rolle ein, ‚weil ohne die es nicht funktionieren würde'. Sie habe sich im Vorhinein	Für E hat es eine Herausforderung bedeutet, vor der SUSHI-Woche wenig konkrete Informationen zu den Inhalten und dem Ablauf der Woche gehabt zu haben. Hierdurch war sie vor der Woche ‚irgendwie super verwirrt' und hatte viele Fragen. Sie denkt, dass mehr Transparenz über die Inhalte der Summer School auch für die Teilnehmer*innen der Diakonie eine Orientierungshilfe bieten würde. Als herausfordernd stellt sie sich zudem vor, Personen mit Komplexer Behinderung einzubeziehen: sie denkt, ‚das wäre ja nochmal eine ganz neue Herausforderung gewesen. Und hätte uns glaube ich in dem Moment, gerade dadurch, dass es dann der so ein Pilotversuch ist glaube ich alle sehr herausgefordert'. Sie würde das

	war, dass die Studierenden und Dozierenden alle bereits Erfahrungen mit dem Personenkreis hatten, (zumindestens auf theoretischer Ebene) eigentlich täglich mit ihm beschäftigen und Wissen über den Umgang mit dem Peronenkreis haben.	mit der anderen Studierenden aus ihrer Forschungsgruppe zusammengesetzt um das weitere Vorgehen zu besprechen und denkt, es wäre sonst schwierig gewesen, das forschende Lernen weiterzuentwickeln oder zu vertiefen.	aber sehr interessant finden und fragt sich, ob dazu Erfahrungswerte vorliegen.

	Erfahrungen	Haltung zu Inklusion	Integration ins Studium
A	A berichtet durch die inklusiven Projekte der Uni seien ihr die Herausforderungen eines Studiums für MmL erneut klar geworden. Es war eine Erkenntnis für sie, dass partizipatives Forschen interessant sein kann dadurch, dass die Perspektive von MmL eingebracht wird. A findet, dass Studierende etwas von der Perspektive der erwachsenen Menschen mit Lernschwierigkeiten mitnehmen können, da diese ihre Schulerfahrungen und ehemlige Schüler*innenperspektive teilen können, woraus Studierende Erkenntnisse für die eigene Lehrtätigkeit ziehen können. A ist die Bedeutung davon, lesen und schreiben zu können, bewusst geworden und möchte in der Schule Wert auf die Vermittlung von Lese- und Schreibkompetenz achten auch wenn es Geduld erfordern kann. Bei der SUSHI-Woche fand sie inhaltlich insbesondere den Tag zu Zukunftsplänen lehrreich und subjektiv sinnvoll.	A ist der Ansicht, dass inklusives Lernen nicht funktioniert, da die Themen, die gewünscht werden und die berabeitet werden können, sich bei den Studierenden und den TN der Diakonie sehr unterscheiden würden. A denkt, dass die jetzigen Strukturen der Uni ein gemeinsames Lernen ‚absolut nicht möglich machen', sich einiges ändern müsste und auch gewisse Voraussetzungen bei den Teilnehmenden wie Lese- und Schreibfertigkeiten und schnell gegeben sein müssten. Anders denkt A über das partizipative Forschen, was sie für möglich und sinnvoll erachtet. A meint, sie habe noch nicht viele neuen Erkenntnisse zu Inklusion gewonnen, da das Forschungsprojekt bedingt durch das Corona-Virus abgebrochen werden musste.	A findet einen etwas früheren Zeitpunkt im Master sinnvoll, wenn die Studierenden bereits etwas Forschungserfahrung haben und ihre Bachelorarbeit geschrieben haben. Sie denkt, die Studierenden müssten den Forschungsprozess vorantreiben. A sieht ein reguläres Studium für MmL unter den jetzigen Bedingungen als nicht möglich an, spricht sich aber für partizipative Forschung und inklusives Lernen im Rahmen von Summer Schools aus. Da A die Erfahrung gemacht hat, dass viele Studierende der Sonderpädagogik noch keine Erfahrungen mit dem Personenkreis der MmL gemacht haben, plädiert sie für eine regelmäßige Summer School, welche für Studierende des Förderschwerpunkts geistige Entwicklung verpflichtend sein könnte. So könnte gewährleistet werden, dass Sonderpädagogik-Studierende zumindestens schon Kontakt zu Erwachsenen mit Lernschwierigkeiten hätten, auch wenn in der Schule später mit Kindern und Jugendlichen gearbeitet werden würde. Partizipative Forschungsprojekte kann sie sich in Form eines zusätzlichen oder anstelle eines Praktikums vorstellen.

B	B hat als Erkenntnis für die spätere Berufstätigkeit formuliert, dass man MmL nicht unterschätzen dürfte, was ihre Leistungen und kognitives Denken betreffe und sie davon wegkäme, Menschen etwas nicht zuzutrauen oder Themen von Vorneherein auszuschließen. Da wissenschaftliches Arbeiten sehr anspruchsvoll sei, sie aber gesehen aber gesehen habe, dass es möglich sei, glaubt sie, dass man jedes Thema und jeden gesellschaftlichen Bereich so zugänglich machen kann, dass er für den einzelnen einen Mehrwert hat. Dabei müsse man Wege finden und kreativ und offen bei der Umsetzung sein. B fand die SUSHI-Woche ‚sehr bereichernd', ‚super' und hatte nur gute Eindrücke. Eine wichtige Erfahrung war für B, dass viele Bereiche noch sehr exklusiv seien, auch über die sie noch nicht nachgedacht hatte wie Forschung (‚war für mich immer so ein Ding der Wissenschaft, der Universität'). SUSHI und InFoH haben B gezeigt, dass inklusives Lernen und partizipatives Forschen funktionieren können und sinnvoll für beide Seiten sind.	B hat eine geteilte Meinung zu Inklusion. Einerseits hätte ihr das gemeinsame Arbeiten in der Uni gezeigt, dass Inklusion funktionieren kann und sie darin bestärkt, dass es Ziel sein sollte, Inklusion in allen Bereichen umzusetzen. Sie unterstützt den Grundgedanken der Inklusion, welcher ihrer Meinung nach Normalfall in der Gesellschaft sein sollte, damit kein Mensch ausgeschlossen werden würde. Andererseits hat sie wahrgenommen, dass der Großteil der TN der Diakonie Inklusion gegenüber sehr negativ eingestellt gewesen sei, was oftmals mit den Rahmenbedingungen oder einer mangelnden Durchführung der Inklusion zusammenhing. Dies habe ihr aufgezeigt, dass wir gesellschaftlich ‚noch ganz am Anfang stehen', die Umsetzung nicht einfach ist und sich noch viel tun muss, damit der Grundgedanke erfüllt wird. B fragt sich, ob Inklusion ein Idealgedanke ist, der nicht umsetzbar ist und durch die aktuelle Umsetzung mehr Schlechtes als Gutes bewirkt wird. Sie nennt das Beispiel Inklusion an Schulen und hinterfragt, ob die SuS mit Lernschwierigkeiten dort nicht	B findet inklusives Lernen und Forschen effektiver, wenn es unabhängig von Prüfungsleistungen und Benotungen stattfindet. Sie könnte es sich in Form eines verpflichtenden Seminars vorstellen, da es bei freiwilliger Teilnahme womöglich weniger angenommen werden würde. B ist der Ansicht, dass für die Umsetzung eines inklusiven Studengangs an der Uni auch politisch noch viel fehlen würde, positioniert sich aber für eine Integration einer inklusiven Summer School gekoppelt mit einem daranb anschließenden Forschungsprozess in jedem Sonderpädagogik-Studium. Sie sieht dies als Chance, da Praxis im Studium der Sonderpädagogik eine große Rolle spielt und die das menschliche Miteinander mit den Menschen mit Behinderung als den wichtigsten Bereich sieht, in dem man sich immer wieder selbst hinterfragen und refktieren müsse, dazu lernt und aufmerksam sein müsse. Durch die stark theoretische Orientierung des Studiums käme dieser Bereich im Studium zu kurz und eine feste Integration einer inklusiven Summer School wäre für Studierende sehr sinnvoll um regelmäßig Möglichkeiten zum Austausch und partizipativer Forschung mit MmL zu haben. Die Integration im Sonderpädagogik-

		weiterhin exkludiert werden, sowohl sozial als auch was die Lerninhalte und Lernweise betreffen, sodass eine Beschulung an Förderschulen vorzuziehen wäre. Bei Forschung hatte sie vorher nie darüber nachgedacht, wie exklusiv der Bereich ist, für sie hat sich jetzt aber gezeigt, dass partizipatives Forschen funktionieren kann und sinnvoll ist. Sie sieht für den Bereich noch große Forschungslücken, insbesondere um bei der Forschungsmethodik und der Veröffentlichung der Ergebnisse die aktive Partizipation der Menschen mit Lernschwierigkeiten zu gewährleisten.	Studium sieht sie als ersten Schritt, auf den eine weitere Öffnung für andere Studierende erfolgen sollte. Vorteil davon, inklusives Lernen und Forschen zunächst nur im Sonderpädagogik-Studium zu integrieren sieht sie darin, dass Studierende der Sonderpädagogik keine ‚Berührungsängste' hätten und über Grundkenntnisse im Umgang mit MmL verfügen würden.
C	Für C war es eine neue Erfahrung mit Erwachsenen mit Lernschwierigkeietn zu arbeiten. Sie empfand die Reflexion der MmL über ihr Empfinden beim Lernen als ‚sehr hilfreich', z.B. dass sie Rückmeldungen zum Lerntempo gaben oder dazu, ob etwas erneut erklärt werden sollte. Sie äußert, das reflektierte Wissen darüber, wie man lernt, was einem gut tut und was man möchte sei ‚total bereichernd' gewesen. Daraus hat sie für die spätere Beruftsätigkeit als Sonderpädagogin mitgenommen, dies auch bei Schüler*innen die Fähigkeit zur Reflexion	C kann sich vorstellen, dass inklusives Lernen mit MmL an der Uni funktionieren kann und bezieht sich dabei auf internationale inklusive Projekte an Hochschulen. Sie denkt, dass die Bürokratie in Deutschland eine Barriere dafür darstellt, dass MmL Abschlüsse an Hochschulen erwerben können. C denkt, ihre Haltung zu Inklusion habe sich durch die Projekte verändert, da sie vorher nie über Inklusion auf Hochschulebene nachgedacht habe und sich jetzt fragt, warum eigentlich. Sie kann sich vorstellen,	C spricht sich für einen früheren Zeitpunkt der Integration inklusiver Lernangebote im Studium aus: beispielsweise inklusive Seminare im Bachelor oder durch die freiwillige Teilnahme an einer Summer School. Um Inklusion in regulären Studiengängen zu etablieren, bedarf es ihrer Meinung nach viel Planung, da an der Uni Köln Barrieren in Form von einem Mangel an Räumen und Dozierenden bestehen. Zudem müsste die Seminargröße beachtet werden. C stellt sich die Frage, ob Angebote des inklusiven Lernens und partizipativen Forschens für

	des eigenen Lernens und was dafür förderlich oder erscchwerend sei fördern zu wollen. C ist der Ansicht, man könne viel Literatur und Theorien darüber lesen, wie man Menschen unterrihcten sollte, am hilfreichsten und sinnvollsten sei es aber, mit den Menschen, mit denen man arbeitet, selbst darüber zu sprechen. C fand es interessant und berührend, was die MmL über ihre Erfahrungen mit Diskriminerung und Orientierungsschwierigkeiten berichteten. Dies sei im Fach Sonderpädagogik und an Schulen immer ein Thema, könnte aber durch den geschützten Raum Förderschule aus dem Blick geraten. Sie habe gesehen, wie unterschiedlich die Betroffenheit von solchen gesamtgesellschaftlichen Themen sein kann und MmL davon im Alltag stärker betroffen sind. C denkt, dass es wichtig ist, Diskriminierung und Orientierungsschwierigkeiten in der Schule zu thematisieren und auch wenn den Schüler*innen keine Lösung geboten werden kann, sie darauf vorzubereiten, wie sie mit diesen Problemen umgehen können, die sie wahrscheinlich lebenslang begleiten werden.	dass sie die Zugangsbeschränkungen zur Universität als Norm verinnerlicht hat, sodass sie nicht reflektiert hatte, dass ‚vielleicht manche Menschen gar nicht die Chance erhalten irgendwie ein Abitur zu machen oder irgendeinen Schulabschluss' und dadurch auch keine Möglichkeit haben, sich nach der Schule weiterzubilden. Dies hätte einen ‚Denkprozess' bei ihr ausgelöst.	alle Studierenden der Sonderpädagogik, für alle Lehrämter oder generell alle interessierten Studierenden zugänglich sein sollten. Sie ist von den Modellprojekten überzeugt und sieht es als Chance, in dem Kontext bei der Arbeit mit Erwachsenen nicht in der Lehrerinnenrolle mit MmL zusammenzuarbeiten. Für Sonderpädagog*innen erachtet sie inklusives Lernen und partizipatives Forschen definitiv für sinnvoll und berichtet, dass sie Schlüsse für ihre zukünftige berufliche Praxis ziehen konnte.
D	D berichtet sie habe fachdidaktische Erfahrungen gemacht und sich Wissen über Methoden	D sieht inklusives Lernen und Forschen an der Uni zwar als Herausforderung und die	D würde sich Angebote des inklusiven Lernens und partizipativen Forschens zu jedem

	zum partizipativen Forschen und der partizipativen Erarbeitung wissenschaftlicher Inhalte angeeignet. Aus ihrer Sicht bestand die Studierendenperspektive zunächst darin, bei den Projekten fachdidaktischen Input zu gewinnen und weitere Erfahrungen mit dem Personenkreis zu sammeln, während die Perspektive der MmL stark Partizipation und das Zwischenmenschliche fokussierte. Die Perspektiven hätten sich aber angenähert: für MmL demnach Fachliches an Bedeutung gewonnen und für Studierende das Zwischenmenschliche, sodass sie es als ‚große Bereicherung bei allen' ansieht. D hebt die Projekte als Möglichkeit hervor, den Erfahrungshorizont der MmL mehr kennenzulernen, was ohne solche Projekte wenig möglich sei. Dabei sei es sehr wichtig, da Sonderpädagog*innen mit dem Personenkreis arbeiten und zu wenig Wissen haben, wie der Alltag der MmL aussieht. D ist viel bewusster geworden, wie viele Bereiche Menschen ausschließen (z.B. verlangt die Nummerierung der Bahnen ein Zahlenverständnis) und hat die Erfahrung gemacht, dass bei Diskriminierungserfahrungen bereits	feste Implementierung dessen als mit viel Arbeit verbunden, findet aber, dass es dann besser klappt als man sich vorher vorstellen würde. Sie sagt, sie habe aus erster Hand erfahren, dass sich viele Probleme von selbst im Miteinander ergeben, man gemeinsam über Herausforderungen sprechen und eine Lösung finden kann und nicht alle Hindernisse von Vorneherein beseitigt sein müssen. D kann sich noch nicht vorstellen, wie ein Abschluss für die TN der Diakonie aussehen könnte, meint aber auch dafür würde sich eine Lösung finden lassen. Außerdem sei da auch eine Distanzierung von der Leistungsgesellschaft notwendig, da es eine zwischenmenschliche Bereicherung sei, welche die Gesellschaft voranbringen würde. D plädiert dafür, dass Inklusion in allen Lebensbereichen stattfinden muss und findet es ‚schlimm', noch von partizipativem Forschen sprechen zu müssen. Dies sollte vielmehr selbstverständlich zu sein. Ihre Haltung zu Inklusion habe sich durch das Projekt gefestigt, weil sie vorher vor allem mit SuS zu tun hatte und für sie deutlich	Zeitpunkt im Studium wünschen. Wäre es nur zu einem Zeitpunkt möglich, würde sie eine Implementierung im Master bevorzugen, da sie es wichtig findet, dass alle Studierenden bereits praktische Erfahrungen gesammelt haben und es als hilfreich empfunden hat, dass die Studierenden bereits Theorien, Lernkonzepte und Modelle kanntebn, die dann ausprobiert und angewendet werden konnten. Das Wissen über Theorien und Modelle sei im Master größer als im Bachelor. C persönlich ist im Studium Praxisnähe wichtig, verschiedene Theorien und Konzepte kennenzulernen und Modelle, die sich in Praxis bewährt haben. Sie wünscht sich, dass partizipatives Forschen normal, zum Regelfall wird und argumentiert, dass zum regulären Studierendenleben nicht nur zweckmäßige Treffen gehören, sondern auch Freizeitaktivitäten. Dieser Teil habe bei den Modellprojekten komplett gefehlt.

	hilfreich sein kann, zuzuhören, zu versuchen, es nachzuvollziehen oder eigene Erfahrungen zu teilen. Eine wichtige Erkenntnis für die spätere Berufstätigkeit war für D die Sichtweise auf Erwachsenenbildung, die sie seitdem ‚total interessiert' und der sie nun mehr Bedeutung beimisst. Sie denkt, dass was man Kindern vermittelt, ihnen später im Beruf helfen kann und plädiert für eine deutlich stärkere Vernetzung von Schule und Beruf. Es ist ihr wichtig, sich als Sonderpädagogin das Denken beizubehalten, ‚dass eigentlich nichts zu idealistisch gedacht ist als dass man es nicht angehen könnte' und auch mehrere Versuche bzw. ein langer Weg in Angriff genommen werden müssen.	wurde, dass Inklusion auch außerhalb der Schule stattfindet. Dies wäre zwar vorher auch klar gewesen, hätte aber nochmal einen Prozess hervorgerufen.	
E	Für E war es bei den Projekten besonders wichtig voneinander zu lernen, das gemeinsame Forschen war für sie eher nebensächlich. E arbeitet viel mit Erwachsenen mL und denkt, ihre Probleme dadurch gut nachvollziehen zu können, fand aber trotzdem spannend, dass dies nochmal diskutiert wurde und von konkreten Problemen im Alltag zu hören. Dies hat sie auch im Nachhinein ‚total beschäftigt', sie ist teilweise ‚sehr sehr nachdenklich gewesen'. Sie sagt es bestehen viele Barrieren, die	E hät es für möglich, dass MmL an Unileben teilhaben. Sie äuert auch, dass dies mit vielen Hürden und Hindernissen verbunden sein kann. Die Möglichkeit für MmL, ein gesamtes Studium zu absolvieren, sieht sie noch nicht, aber die Teilhabe durch Projektwochen, wo ihnen gezeigt würde, wie das Hochschulleben funktioniert. Diese müssten gut geplant werden und inhaltlich auf den Personenkreis angepasst werden. Für gemeinsames Lernen spricht aus ihrer Sicht,	E findet es sinnvoll, nicht direkt zu Beginn des Studiums mit inklsuivem Lernen und partizipativem Forschen zu starten. Sie begründet dies damit, dass es gut wäre, wenn die Studierende bereits Erfahrungen mit dem forschenden Lernen und Vorerfahrungen mit dem Personenkreis hätten. Eine inklusive Summer School findet sie gut, wobei ihr wichtig ist, darauf vorbereitet zu werden und zu wissen, was einen (inhaltlich) erwartet. Wichtig findet sie auch eine gute Planung

	verhindern, dass sich MmL im Alltag gut zurechtfinden können und dass obwohl man gewillt sei, man nicht die Möglichkeit habe, etwas zu ändern, was sie frustrierend findet. E wurde für Alltagsbarrieren für MmL stärker sensibilisiert und geht ‚mit offeneren Augen durch den Alltag oder durch die Stadt'. Für die spätere Beruftsätigkeit hat sie mitgenommen die Alltagsbewältigung mehr in den Fokus zu setzen. Das Thema werde an Förderschulen zwar bereits behandelt, sollte ihrer Meinung nach aber noch stärker im Vordergrund stehen, da die Schüler*innen davon auch als Erwachsene noch profitieren würden und damit noch die meisten Hürden hätten.	dass es ‚widersprüchlich' ist, dass Studierende der Sonderpädagogik ‚lernen, wie wir Inklusion zu unterrichten haben letzten Endes, aber das nicht gemeinsam mit Lernschwierigkeiten machen.'. Sie berichtet, bei Forschungstreffen nur zweimal dabei gewesen zu sein und dabei die Erfahrung gemacht zu haben, dass forschendes Lernen schwieriger umzusetzen ist bzw. Studierende im Prozess eine wichtige Rolle einnehmen. Sie findet die Teilhabe von MmL an Forschung wichtig, für sie persönlich ist aber noch wichtiger, voneinander zu lernen als gemeinsam zu forschen.	der Woche und dass die Themen auf die Teilnehmer*innen angepasst werden. Sie sieht inklusives Lernen an der Uni als Chance für Sonderpädagogik-Studierende, da es für sie widersprüchlich ist, ‚dass wir lernen, wie wir Inklusion zu unterrichten haben letzten Endes, aber das nicht gemeinsam mit Lernschwierigkeiten machen'.

Anhang 10: Eidesstattliche Versicherung

Hiermit versichere ich an Eides statt, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig und ohne die Benutzung anderer als der angegebenen Hilfsmittel angefertigt habe. Alle Stellen, die wörtlich oder sinngemäß aus veröffentlichten und nicht veröffentlichten Schriften entnommen wurden, sind als solche kenntlich gemacht. Die Arbeit ist in gleicher oder ähnlicher Form oder auszugsweise im Rahmen einer anderen Prüfung noch nicht vorgelegt worden. Ich versichere, dass die eingereichte elektronische Fassung der eingereichten Druckfassung vollständig entspricht.

Köln, den 15.07.20



Annika Warnken