

Stommel, Theresa

Inklusionsorientiertes Peer Learning. Inklusion und Transformation in der beruflichen und akademischen Bildung von Auszubildenden und zukünftigen Lehrpersonen

Schroeder, René [Hrsg.]; Bächler, Liane [Hrsg.]; Fränkel, Silvia [Hrsg.]; Goldan, Janka [Hrsg.]: Inklusion - Bildung - Transformation. Inklusive Bildung als Transformation - Transformation durch inklusive Bildung. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2026, S. 228-237



Quellenangabe/ Reference:

Stommel, Theresa: Inklusionsorientiertes Peer Learning. Inklusion und Transformation in der beruflichen und akademischen Bildung von Auszubildenden und zukünftigen Lehrpersonen - In: Schroeder, René [Hrsg.]; Bächler, Liane [Hrsg.]; Fränkel, Silvia [Hrsg.]; Goldan, Janka [Hrsg.]: Inklusion - Bildung - Transformation. Inklusive Bildung als Transformation - Transformation durch inklusive Bildung. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2026, S. 228-237 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-359059 - DOI: 10.25656/01:35905; 10.35468/6240-22

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-359059>

<https://doi.org/10.25656/01:35905>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen und das Werk bzw. diesen Inhalt nicht bearbeiten, abwandeln oder in anderer Weise verändern.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to alter or transform this work or its contents at all.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der:


Leibniz-Gemeinschaft

Inklusionsorientiertes Peer Learning: Inklusion und Transformation in der beruflichen und akademischen Bildung von Auszubildenden und zukünftigen Lehrpersonen

Abstract

Der Beitrag präsentiert ein innovatives Kooperationsprojekt zwischen dem Elternverein mittendrin e.V. und der Universität zu Köln. Ziele des Projekts sind die Förderung pädagogischer Kompetenzen und Reflexionsfähigkeit von Studierenden bei gleichzeitiger Unterstützung der beruflichen Teilhabe von Auszubildenden mit sog. geistiger Behinderung mittels phänomenologisch inspiriertem *Responsivem Peer Learning*. Der Beitrag diskutiert Konzept und Evaluationsergebnisse mit Fokus auf inklusionsorientierte Professionalisierung von Lehrpersonen und gibt Hinweise für die Lehrer:innenbildung.

Schlagworte: Responsives Peer Learning; Inklusionsorientierte Professionalisierung; inklusive Haltung; phänomenologische Professionalisierungstheorie; Teilhabe an Arbeit

1 Einführung

Der Übergang Schule – allg. Arbeitsmarkt ist für Menschen mit sonderpädagogischem Schwerpunkt Geistige Entwicklung (SP GE) eine oft unüberwindbare Herausforderung. Die Ausbildung im allgemeinen System qualifizierter dualer Berufsausbildung ist hier meist nicht vorgesehen. Ein Großteil wechselt nach der Schule in eine Werkstatt für behinderte Menschen (WfbM) (Bundesarbeitsgemeinschaft Werkstätten für behinderte Menschen e.V., 2022). Auch Übergänge im Rahmen der Lehramtsausbildung sind von Brüchen geprägt. Gelernte Theorie erscheint vor dem Hintergrund überwältigender Praxiserfahrung häufig wenig anschlussfähig. Zudem findet eine auf Inklusion

ausgerichtete Ausbildung bislang nicht flächendeckend statt (Kreher et al., 2022), was Unsicherheiten zeitigen und verstärken kann. Der Beitrag präsentiert Konzept und Evaluationsergebnisse eines Kooperationsprojekts zwischen mittendrin e.V. und der Universität zu Köln. Das Projekt nimmt die genannten Herausforderungen zum Anlass und zielt darauf ab, Lern- und Entwicklungsprozesse von Auszubildenden mit SP GE und Studierenden durch *Responsives Peer Learning* anzustoßen.

2 Problemhintergrund

Trotz des Rechts auf umfängliche Teilhabe an Erwerbsarbeit (Art. 27 UN-BRK), zeigt sich deutschlandweit Entwicklungspotenzial beim Ausbau des inklusiven Arbeitsmarkts, was vor allem Menschen mit sog. geistiger Behinderung negativ betrifft (Jochmaring, 2019). Teilhabe an Arbeit ist von Unterstützungsangeboten vor, während und nach der allg. Berufsausbildung abhängig. Schon in der Schule werden Weichen für die berufliche Zukunft gestellt. In Nordrhein-Westfalen bereitet die sog. Berufspraxisstufe an Förderschulen GE auf das Berufsleben vor. Hier entwickeln Schüler:innen gemeinsam mit Lehrer:innen und in Kooperation mit Bezugspersonen und Institutionen (Agentur für Arbeit, WfbM, Integrationsfachdienst) berufliche Perspektiven. Beim Übergang Schule – Beruf sind also verschiedene Institutionen beteiligt (Doose, 2012), sodass die jungen Erwachsenen selten völlig selbstbestimmt berufsbezogene Entscheidungen treffen (Thümmel et al., 2019). Die Beteiligten fungieren häufig als „Schlüsselpersonen mit Entscheidungsautorität“ (Struck, 2001, S. 37). Bei Menschen mit SP GE sind die Agentur für Arbeit, Eltern und Lehrer:innen „die zentralen Einflussfaktoren in dem Übergangsprozess“ (Zölls-Kaser, 2023, S. 261). Insbesondere „Überzeugungen der Lehrkräfte [haben] bedeutsamen Einfluss auf das Lernergebnis von SchülerInnen [...]“ (Moser, 2014, S. 97). Diese Überzeugungen – z.B. zu Inklusion – können auch die berufliche Zukunft der Schüler:innen beeinflussen. Entsprechend bedeutsam ist neben der Ausbildung pädagogisch-didaktischer Kompetenzen die Reflexion der eigenen Haltung in der Lehrkräftebildung (Baumert & Kunter, 2006; Schuppener, 2014).

Für den Übergang von der (Förder-)Schule in eine qualifizierte duale Berufsausbildung bedarf es neben schulischen Unterstützungs- und Vorbereitungsmaßnahmen auch außer- bzw. nachschulischer Unterstützungsangebote. Das Projekt *Ausbildung mittendrin* begleitet Jugendliche/junge Erwachsene mit SP GE auf ihrem Weg in und durch eine duale Berufsausbildung (mittendrin e.V., 2024). Die Auszubildenden absolvieren eine allgemeine berufsschulische Ausbildung, erhalten individuelle und sonderpädagogische Förderung, einen Nachteilsausgleich, Zeugnisse und Teilleistungsbescheinigungen. In zusätzli-

chen Angeboten erhalten sie Unterstützung in ausbildungsbezogen relevanten Teilbereichen.

3 Konzept

Das Kooperationsprojekt zielt auf gemeinsame Lernprozesse von Auszubildenden und Studierenden ab. Im Rahmen der didaktischen Übung „Didaktische Konzeptionen in der Unterrichtsarbeit“ im Studiengang *B.A. Lehramt für Sonderpädagogik* wählen Studierende des SP GE nach theoretischer Einführung eigenständig und in Abstimmung mit den Auszubildenden fachliche Schwerpunkte aus (z.B. Deutsch, Mathematik, Englisch, digitale Bildung, Politik, Sport), zu denen Lernangebote entwickelt werden. Die konkrete inhaltliche Ausrichtung ist auf die individuellen Bedarfe der Auszubildenden mit Blick auf die berufsschulischen/arbeitsplatzbezogenen Anforderungen abgestimmt. Anschließend werden die Lernangebote durch die Studierenden mit den Auszubildenden durchgeführt. Die Angebote sind für die Auszubildenden kostenfrei und freiwillig. Sie sind Expert:innen in eigener Sache und geben den Studierenden regelmäßig Peer Feedback (Greiten, 2019) zur Gestaltung von Lernangeboten für Menschen mit SP GE. Sie erfahren, dass ihre Perspektive gehört wird und bedeutsam ist. Durch das zielgerichtete Feedback sollen Lernprozesse bei den Studierenden angestoßen werden (Hattie & Wollenschläger, 2014).

Die Übung öffnet einen bewertungsfreien Raum des Ausprobierens und miteinander Lernens. Das Konzept folgt dem (hochschul-)didaktischen Ansatz des *Peer Learnings* (Boud et al., 2001). Peer Learning meint im weiteren Sinne „kollegiales Lernen“ (Rohr et al., 2016, S. 106). Nach Rohr et al. (2016) handelt es sich bei einem *Peer* um eine Person, „die einer anderen Person(engruppe) bezüglich eines bestimmten Kriteriums gleicht oder ihr ähnlich ist“ (S. 105). Im Projekt sind beide Teilgruppen in ähnlichem Alter und einer ähnlichen Lebensphase, sie verfolgen ähnliche berufsbezogene Ziele und haben diesbezüglich „gleiche Interessen“ (Strauß & Rohr, 2019, S. 107), was sie als *Peers* qualifiziert. Allerdings unterscheiden sie sich in einem Punkt bedeutend voneinander: Bei den Auszubildenden handelt es sich um Menschen mit diagnostiziertem sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf im SP GE. Dieser Umstand kann in Kombination mit den z.T. zugewiesenen Rollen (Studierende sind zumindest teilweise *Educators*, Auszubildende *Adressat:innen*) ohnehin bestehende Ungleichverhältnisse verstärken und hierarchische Strukturen verfestigen. Um dieser Herausforderung konstruktiv zu begegnen, steht das Konzept der *Responsivität* (Waldenfels, 2006) im Zentrum des Projekts. Responsivität ist bedeutsam für phänomenologisch orientierte Professions- und Professionalisierungstheorien (Rödel, 2023), in deren Zentrum u.a. die „Heran-

bildung einer pädagogischen Achtsamkeit und Zuwendung“ (Agostini, 2020) steht. Danach zeichnet sich professionelles Lehrer:innenhandeln durch eine „Haltung der Aufmerksamkeit und Achtsamkeit für fremde Ansprüche aus, [...] eine Hin- oder Zuwendung, ein bestimmtes ‚Ethos der Sinne‘“ (Agostini & Bube, 2021, S. 65). Der Mensch ist laut Waldenfels „ein Lebewesen, das Antworten gibt“ (Waldenfels, 2006, S. 62). Dabei geht jedes Antworten von einem Widerfahrnis aus, beginnt also anderswo (Waldenfels, 2002, S. 56). Die/der Andere erhebt als Fremde/r einen Anspruch, dem nicht zu entkommen ist. Achtsamkeit für und Hinwendung zu diesen Ansprüchen ist bedeutsam für (inklusionsorientierte) Pädagogik bzw. eine Pädagogik der Verantwortung (Waldenfels, 1992, S. 140). Verantwortung *antwortet* „auf fremde Ansprüche [...] und [wird] vom Anderen her gedacht [...], ohne im Vorhinein einer festgelegten Ordnung unterworfen zu sein“ (Agostini, 2020, S. 189). Dabei ist es „der verwundbare Andere“, der uns „berührt, anspricht und angeht“ (ebd., S. 190). Anerkennung und Wahrnehmung des Anspruchs des grundsätzlich verwundbaren Anderen sind wesentlich für eine pädagogische Haltung, die das Fremde nicht abwehrt oder zu tilgen versucht. Das ist besonders bedeutsam im Kontext inklusiver Bestrebungen. Für den Menschen wesentliche physische und soziale Vulnerabilität sowie damit zusammenhängende Vorurteile und Machtungleichverhältnisse können in *Responsiven Peer Learning* reflektiert und eine verantwortungsvolle Haltung gegenüber dem Anderen geübt werden. Zur Übung und Reflexion der Wahrnehmung sowie der eigenen *response-ability* und damit letztlich der Heranbildung eines „pädagogischen Ethos“ (Agostini, 2020) erstellen und lesen die Studierenden im Rahmen der Übung phänomenologische Vignetten. Ziel ist ein tiefgreifendes Verstehen der eigenen Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsmuster und möglicherweise Veränderung derselben. Ansprüche der Studierenden und der Auszubildenden werden miteinander verstrickt sowie verantwortungsvolles (pädagogisches) Handeln im Angesicht des Anderen geübt. *Responsives Peer Learning* bildet damit den Ausgangspunkt gemeinsamer kritischer Auseinandersetzung mit Erfahrungen, eigenen Vorurteilen, der eigenen Rolle und der (möglicherweise veränderten) pädagogischen Haltung. Gleichzeitig werden – wie in klassischen Peer Learning Prozessen – berufsbezogene Kompetenzen beider Teilgruppen entwickelt.

4 Evaluation

Im Wintersemester 2024/25 wurde die Lehrveranstaltung mittels online Befragung evaluiert. Die Studierenden befanden sich zum Zeitpunkt der Erhebung mehrheitlich im fünften bzw. sechsten Fachsemester. Ein Teilaspekt der Evaluation umfasst die quantitative Erfassung des selbsteingeschätzten

Zuwachses an spezifischen Kompetenzen. Dabei wird davon ausgegangen, dass (ein Teil) subjektiver Wahrnehmung durch standardisierte Instrumente quantifizierbar gemacht und systematisch ausgewertet werden kann. Selbsteinschätzungen eigener Kompetenzen stellen neben Leistungstests ein wesentliches Messinstrument zur Lehrveranstaltungsevaluation dar (Braun et al., 2008). Anhand des *Berliner Evaluationsinstrument für selbsteingeschätzte, studentische Kompetenzen (BEvaKomp)* (ebd.) wurde der Zuwachs an Fach-, Methoden-, Kooperations- und Personalkompetenz der Studierenden erhoben. Der *BEvaKomp* besteht aus insgesamt sechs Skalen, wovon vier ausgewählt wurden. Die Skalen bestehen aus je 3-6 Items und sind auf einer 5-Punkte Likert Skala einzuschätzen (*stimmt gar nicht* bis *stimmt völlig*). Die Reliabilität und Validität des *BEvaKomp* konnte in einer deutschsprachigen Stichprobe in 361 Lehrveranstaltungen an neun Universitäten (N=2507 Fragebögen) bestätigt werden (ebd.). In der vorliegenden Stichprobe ergeben sich niedrige bis sehr gute interne Konsistenzen der *BEvaKomp* Skalen (Cronbachs Alpha von .51 und .53 für Methoden- und Kooperationskompetenz sowie .85 und .86 für Fach- und Personalkompetenz).

Vier selbst konzipierte Reflexionsitems zielten zudem auf die Erforschung der Projektkonzeption zur Erweiterung der Reflexionskompetenz, der didaktisch-methodischen und der sozialen bzw. interkulturellen Kompetenz ab (Schuppener, 2014). Die Bedeutung des Peer Feedbacks wurde durch die Items *Durch das Feedback der Auszubildenden habe ich mein päd.-didaktisches Handeln reflektiert* und *Durch das Feedback der Auszubildenden konnte ich meine päd.-didaktischen Komp. erweitern* erhoben. Die Anwendung phänomenologischer Vignetten wurde durch das Item *Durch das Verfassen/Lesen phänomenologischer Vignetten habe ich eine wahrnehmungsoffene Haltung entwickelt* evaluiert. Die Entwicklung der sozialen und interkulturellen Kompetenz wurde durch das Item *Kulturelle und soziale Vielfalt nehme ich durch die Lehrveranstaltung als Ressource und Chance wahr* ermittelt. Um eine Komplexitätsreduktion zu vermindern (Dederich & Seitzer, 2024), hatten die Studierenden im Rahmen der Befragung auch die Möglichkeit, auf drei Freitextfragen offen zu antworten. Absolut und relativ, d.h. im Vergleich zu den Publikationsstichproben von Braun et al. (2008), zeigen sich hohe (bzw. höhere) Werte in allen vier Kompetenzbereichen des *BEvaKomp* (MW=3.56 bis 4.78; vgl. Tab. 1).

Tab. 1: Ergebnisse der Studierendenbefragung

Skala/Item	n	Min.	Max.	MW	SD
Fachkompetenz	30	2.3	5	3.58	.61
Methodenkompetenz	29	2.3	5	3.93	.64
Kooperationskompetenz	29	4.2	5	4.78	.26
Personalkompetenz	29	1.2	5	3.66	.81
Durch das Feedback der Auszubildenden konnte ich meine pädagogisch-didaktischen Kompetenzen erweitern	22	2	5	3.23	.92
Durch das Feedback der Auszubildenden habe ich mein pädagogisch-didaktisches Handeln reflektiert	23	3	5	3.78	.74
Durch das Verfassen/Lesen phänomenologischer Vignetten habe ich eine wahrnehmungsoffene Haltung entwickelt	22	2	5	3.91	.92
Kulturelle und soziale Vielfalt nehme ich durch die Lehrveranstaltung als Ressource und Chance wahr	28	2	5	4.57	.84

Im Vergleich zur Publikationsstichprobe zeigen sich in der vorliegenden Evaluation höhere bis deutlich höhere Werte in der eingeschätzten Fachkompetenz (MW=3.46 vs. 3.58), Methodenkompetenz (MW=2.81 vs. 3.93), Kooperationskompetenz (MW=3.88 vs. 4.78) und Personalkompetenz (MW=3.48 vs. 3.66). Die Standardabweichungen von .26 bis .81 weisen auf eine hohe Übereinstimmung zwischen den Einschätzungen der Studierenden hin. Bei den selbst konzipierten Reflexionsitems liegen ebenfalls hohe Werte in allen Bereichen vor (MW=3.23 bis 4.57; SD=.73 bis .92). Die Studierenden betonen hier besonders die veränderte Wahrnehmung von kultureller und sozialer Vielfalt als Ressource und Chance.

Anhand der Antworten auf die Freitextfrage *Inwiefern hat sich Ihre Einstellung gegenüber Inklusion durch die Zusammenarbeit mit mittendrin e.V. im Rahmen der Lehrveranstaltung verändert?* wird deutlich, dass für Inklusion sensibilisiert und die Motivation, inklusiv zu arbeiten, z.T. verstärkt wurde: „Mir wurde noch einmal deutlich, wie wichtig es ist auch zukünftig inklusiv zu arbeiten. In mei-

ner Lehrerrolle möchte ich versuchen dies so gut, wie es geht umzusetzen“. Auf die Frage *Wie hat sich das gemeinsame Lernen mit den Auszubildenden und das Feedback der Auszubildenden auf Ihr pädagogisch-didaktisches Handeln ausgewirkt?* antworteten Studierende, dass sie gelernt haben, flexibel auf Bedürfnisse einzugehen: „Ich habe gelernt, flexibel auf die Bedürfnisse der Auszubildenden zu reagieren. Wir haben spontan didaktisch die Stunde umstrukturiert“. Zudem sei das Feedback für die Entwicklung der eigenen Persönlichkeit bedeutsam gewesen: „Mein Selbstbewusstsein wurde gestärkt“. Auf die Frage *Was haben Sie in der Übung gelernt?* antworteten die Studierenden, dass die Lehrveranstaltung für den Aufbau und die Anwendung didaktischen Wissens hilfreich war: „Ich habe gelernt was man bei der dualen Unterrichtsplanung alles beachten muss und wie man eine geplante Stunde auch durchführt“. Damit zusammenhängend wurde betont, dass gelernte Theorie durch die Lehrveranstaltung besser nachvollziehbar wurde: „Ich habe die Elementarisierung viel besser verstanden“. Ferner wurde benannt, dass sich die „eigene Einstellung [...] im Rahmen der Auseinandersetzung mit der Vignettenforschung [...] hin zu einer offeneren Wahrnehmung und einem genaueren Hinschauen entwickelt“ hat.

5 Diskussion

Die Evaluationsergebnisse weisen insbesondere mit Blick auf die Freitextantworten darauf hin, dass der verfolgte und dem Konzept der Responsivität verpflichtete Peer Learning-Ansatz inklusive der Anwendung phänomenologischer Vignetten dazu beitragen kann, gemeinsames Lernen zu ermöglichen und eine für Inklusion bedeutsame offene Haltung gegenüber anderen zu entwickeln. Darüber hinaus zeigt sich, dass die Verknüpfung von Theorie und Praxis dazu beiträgt, pädagogische Kompetenzen weiterzuentwickeln und z.B. didaktisches Wissen anzuwenden. Die „Verknüpfung praktischer Erfahrungen mit theoretischen Inhalten“ (Schuppener, 2014, o.S.) förderte die Reflexionskompetenz. Im Rahmen der Übung konnte die Kompetenz, Lernangebote für heterogene Gruppen zu planen, nach Selbsteinschätzung der Studierenden weiterentwickelt werden. Sowohl Fach-, als auch Methoden-, Kooperations- und Personalkompetenz konnten laut der Studierenden im Rahmen der Übung gefördert werden.

Obwohl das explorative methodische Vorgehen etablierte Evaluationsinstrumente nutzte und offene Fragen einbezog, muss einschränkend auf die geringe Stichprobenzahl und die niedrige interne Konsistenz der Skalen Methoden- und Kooperationskompetenz verwiesen werden. Zur Überprüfung der Robustheit der Ergebnisse bedarf es weiterer Projektdurchläufe und entsprechender Messungen. Kritisch ist einzuwenden, dass für eine umfassende

Evaluation der Lehrveranstaltung auch das Ergebnis der Befragung der Auszubildenden sowie die Vignettenlektüren in die Auswertung mit einbezogen werden müssten. Zukünftige Studien sollten zudem Vergleiche mit geeigneten Kontrollgruppen (z.B. alternative Lehrveranstaltungen) nutzen. Die Frage, welche Transfereffekte sich für die Praxisrealität als aussichtsreich erweisen und ob bzw. welche Kompetenzen sich auch langfristig verändern, bleibt offen. Die vorliegenden Daten erlauben erste Einschätzungen zur Bedeutung des *Responsiven Peer Learnings* hinsichtlich Kompetenzerwerb und Entwicklung/Veränderung der eigenen (inklusiven) Haltung und geben wichtige Anhaltspunkte für die Gestaltung inklusionsorientierter Professionalisierung zukünftiger Lehrpersonen.

Pädagogische Professionalisierung sollte die Ausbildung und Entwicklung pädagogischer Kompetenzen umfassen. Ein mindestens genauso gewichtiger Teil pädagogischer Professionalität stellt „eine spontane, responsive Form des handelnden Eingehens auf Ansprüche und Herausforderungen“ (Dederich & Seitzer, 2024, S. 56) dar. Auch diesen Aspekt gilt es in pädagogischen Professionalisierungsprozessen zu berücksichtigen, insbesondere dann, wenn eine offene Haltung die Voraussetzung dafür darstellt, (inklusive) Bildungsprozesse und gesellschaftliche Teilhabeprozesse für alle Menschen zu ermöglichen.

Literatur

- Agostini, E. (2020): Aisthesis - Pathos - Ethos. Zur Heranbildung einer pädagogischen Achtsamkeit und Zuwendung im professionellen Lehrer/-innenhandeln. Innsbruck: StudienVerlag.
- Agostini, E. & Bube, A. (2021): Ethos und Wahrnehmung. Zur Heranbildung einer pädagogischen Achtsamkeit und Zuwendung. *Journal für LehrerInnenbildung*, 21(3), 64–73.
- Baumert, J., & Kunter, M. (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469–520.
- Boud, D., Cohen, R., & Sampson, J. (Hrsg.). (2001): *Peer learning in higher education. Learning from & with each other*. London: Routledge.
- Braun, E., Gusy, B., Leidner, B., & Hannover, B. (2008): Das Berliner Evaluationsinstrument für selbsteingeschätzte, studentische Kompetenzen (BEvaKomp). *Diagnostica*, 54(1), 30–42.
- Bundesarbeitsgemeinschaft Werkstätten für behinderte Menschen e.V. (2022): *Neue Wege gehen. Jahresbericht 2022*. Online unter: <https://www.bagwfbm.de/category/104>
- Dederich, M. & Seitzer, P. (2024): *Erfahrung, Wissen, Handeln. Zur Grundlegung der Heil- und Sonderpädagogik*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Doose, S. (2012): *Unterstützte Beschäftigung: Berufliche Integration auf lange Sicht: Theorie, Methodik und Nachhaltigkeit der Unterstützung von Menschen mit Lernschwierigkeiten auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt* (3. überarb. und erweiterte Auflage). Berlin: Bundesvereinigung Lebenshilfe e. V.
- Greiten, S. (2019): Das „Co-Peer-Learning-Gespräch“ als Reflexions- und Feedbackformat zur Unterrichtsplanung im Praxissemester. In M. Degeling, N. Franken, S. Freund, S. Greiten, D. Neuhaus, & J. Schellenbach-Zell (Hrsg.), *Herausforderung Kohärenz: Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung: Bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven* (S.

- 209–221). Herausforderung Kohärenz: Praxisphasen in der Universitären Lehrerbildung, Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hattie, J., & Wollenschläger, M. (2014): A conceptualization of feedback. In H. Ditton & A. Müller (Hrsg.), *Feedback und Rückmeldungen: Theoretische Grundlagen, empirische Befunde, praktische Anwendungsfelder* (S. 135–149). Münster: Waxmann.
- Jochmaring, J. (2019): Übergänge von Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in die Berufsausbildung. Eine Auswertung von Sekundärstatistiken. *Zeitschrift für Pädagogik*, 65(3), 335–354.
- Kreher, C., Rischke, M., Brinkmann, B., Müller, U., Siekmann, D., & Spasojevic, D. (2022): Inklusiv lehren lernen—Alle angehenden Lehrkräfte müssen auf Inklusion vorbereitet werden. Policy Brief. Online unter: https://www.monitor-lehrkraeftebildung.de/wp-content/uploads/2022/11/Monitor-Lehrerbildung_Inklusion_Policy-Brief-2022.pdf
- mittendrin e.V. (2024, September 27): Dokumentation des Fachtags „Ausbildung mittendrin“. Online unter: <https://www.mittendrin-koeln.de/angebote/ausbildung-mittendrin/fachtage>
- Moser, V. (2014): Forschungserkenntnisse zur sonderpädagogischen Professionalität in inklusiven Settings. In S. Trumpp, S. Seifried, E.-K. Franz, & T. Klauß (Hrsg.), *Inklusive Bildung: Erkenntnisse und Konzepte aus Fachdidaktik und Sonderpädagogik* (S. 92–106). Weinheim: Beltz.
- Rödel, S. S. (2023): Phänomenologische Ansätze zu Professionalität und Professionalisierung im Lehrberuf: Anders sehen, wahrnehmen und urteilen lernen. In E. Agostini, A. Bube, S. Meier & S. Ruin (Hrsg.), *Profession(alisierung) und Erfahrungsanspruch in der Lehrer:innenbildung* (S. 103–121). Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Rohr, D., Ouden, H. den, & Rottlaender, E.-M. (2016): *Hochschuldidaktik im Fokus von Peer Learning und Beratung*. Weinheim: Beltz.
- Schuppener, S. (2014): Inklusive Schule – Anforderungen an Lehrer_innenbildung und Professionalisierung. *Zeitschrift für Inklusion*, 9(1–2).
- Strauß, S., & Rohr, D. (2019): Peer-Learning in der Lehrer:innenbildung. *Journal für LehrerInnenbildung*, 3, 106–116.
- Struck, O. (2001): Gatekeeping zwischen Individuum, Organisation und Institution: Zur Bedeutung und Analyse von Gatekeeping am Beispiel von Übergängen im Lebenslauf. In L. Leisering, R. Müller, & K. F. Schumann (Hrsg.), *Institutionen und Lebensläufe im Wandel. Institutionelle Regulierungen von Lebensläufen* (S. 29–54). Weinheim: Beltz.
- Thümmel, I., Erdélyi, A., & Battke, A. (2019): Selbstbestimmung und Teilhabe im Transitionsprozess. In K. Ling & I. Niediek (Hrsg.), *UK im Blick. Perspektiven auf Theorien und Praxisfelder in der Unterstützten Kommunikation* (S. 231–244). Gesellschaft für Unterstützte Kommunikation, Düsseldorf: Verlag selbstbestimmtes Leben.
- Waldenfels, B. (1992): Antwort und Verantwortung. *Friedrich Jahresheft*, X, 139–141.
- Waldenfels, B. (2002): *Bruchlinien der Erfahrung. Phänomenologie, Psychoanalyse, Phänomenotechnik*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Waldenfels, B. (2006): *Grundmotive einer Phänomenologie des Fremden*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Zöls-Kaser, P. (2023): Partizipation im Übergang Schule-Beruf bei Schüler:innen des Förderschwerpunktes Geistige Entwicklung. Online unter: <https://edoc.hu-berlin.de/items/e05bf092-2a57-4343-ad15-9e3d76286027>

Autorin

Stommel, Theresa, Dr.

ORCID <https://orcid.org/0000-0003-3270-0522>

Carl von Ossietzky Universität Oldenburg

Arbeitsschwerpunkte: Bildung und Teilhabe im Kontext von geistiger Behinderung; Didaktik; Professionalisierung; Phänomenologische Bildungstheorie
theresa.stommel@uni-oldenburg.de