

Kompetent durch Kontakt: Perspektivenwechsel in Lehrveranstaltungen initiieren

Roswitha Lebzelter

Zusammenfassung

Jede Lehrer*innenbildung sieht sich der Aufgabe gegenüber, den Studierenden die Bedarfe und die Lebenswelt einer breiten Diversität unter den Schüler*innen zugänglich zu machen. Dieser Artikel beschreibt ein Lehrveranstaltungskonzept im Bachelorstudium Lehramt Spezialisierung Inklusive Pädagogik (Fokus Beeinträchtigungen), in dem Studierende auf indirektem Weg Personen mit motorischen, motorisch-kognitiven und komplexen Beeinträchtigungen begegnen, um sich über ein kennennlernendes Verstehen Zugänge zur Lebenswelt Betroffener zu erschließen sowie Vorbehalte und Ängste abzubauen. Ein zentrales Element ist dabei die Auseinandersetzung mit Autobiografien bzw. Biografien (Selbst-)Betroffener. Dieser Teil der Lehrveranstaltung wurde empirisch in seiner Wirkung auf einen Perspektivenwechsel der Studierenden untersucht.

Schlagworte

Lehrer*innenbildung, Inklusion, Biografien, Kontakthypothese, Lehramt Sekundarstufe

Title

Competency through Contact: Initiate a Change of Perspective through University Courses

Abstract

Each teacher training faces the challenge of making the needs and living environment of a wide diversity of pupils accessible to its students. This paper describes a concept for a university course within the Bachelor study for inclusive education, during which students experience indirect encounter scenarios with people with multiple disabilities to improve their understanding of and to reduce prejudices and fears against disabled and/or handicapped pupils. A key element of this course is the reading and discussion of life-writings of persons concerned. This element has been evaluated by an empirical study on the change of perspective of the participating students.

Keywords

competencies of teachers, inclusion, life-writing, contact hypothesis, teaching degree for secondary schools

Inhaltsverzeichnis

1. Zugang zu Inklusion für Lehramtsstudierende
2. Methode und Evaluierung
 - 2.1. Lehrveranstaltungskonzept
 - 2.2. Evaluation des Perspektivenwechsels
 - 2.2.1. Selbsteinschätzung (Online-Befragung)
 - 2.2.2. Notizensammlungen

3. Ergebnisse

3.1. Notizensammlungen

3.2. Häufigkeitsanalyse zur Onlinebefragung

4. Diskussion

5. Fazit

Literatur

Kontakt

Zitation

1. Zugang zu Inklusion für Lehramtsstudierende

Wie kann man Inklusion lehren? Seit Beschluss und Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention (UNBRK) Anfang der 2000er Jahre (United Nations, 2007) mit der Intention, ein inklusionsorientiertes Bildungssystem in Österreich aufzubauen (Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz, 2012), hat diese Frage für die Lehrer*innenbildung besondere Bedeutung gewonnen (Biewer, Böhm & Schütz, 2015; Holzinger, Feyerer, Grabner, Hecht & Peterlini, 2019). Während Curricula der Lehramtsstudien heute ohne die Begriffe Inklusion und Diversität nicht mehr vorstellbar sind (Emmerich & Moser, 2020), bleibt die Herausforderung, den Studierenden jenseits von juristischer, medizinischer und pädagogischer Theorie einen Zugang zu den Lebens- und damit Lernperspektiven von Personen mit Behinderungserfahrungen zu ermöglichen. [1]

Ziel einer Schwerpunktsetzung *Inklusive Pädagogik* in der Lehrer*innenbildung ist die Vorbereitung auf professionelles, pädagogisches Handeln in einem inklusiven Schulsetting (Feyerer & Langner, 2014). Ein solches Setting ist durch die gleichberechtigte Lernerfahrung aller Schüler*innen unabhängig von deren Ausgangslagen in Bezug auf Lernfähigkeit, Bedürfnisse und Wahrnehmung gekennzeichnet (Prenzel, 2019). Von Lehrer*innen wird erwartet, dass sie angesichts dieser Diversität vorurteilsbewusst (Gomolla & Radtke, 2002) und vorbehaltlos agieren. Die Erfüllung dieser Erwartung ist nicht selbstverständlich. Wenn Studierende in Vorbereitung auf den Lehrer*innenberuf eine dahingehende Haltung (Gebhardt, Schwab, Nusser & Hessels, 2015) und Handlungskompetenz (z.B. Frohn, Schmitz & Pant, 2020) entwickeln sollen, ist ihre bisherige Erfahrungswelt als Ausgangspunkt zu berücksichtigen. In meinen Lehrveranstaltungen (LV) berichteten die Studierenden mehrheitlich, dass sie im Kontext Schule bislang keinen Kontakt mit Personen mit komplexen Beeinträchtigungen hatten. Diese Erfahrungswelt gilt es, im Lauf des Studiums zu erweitern, womit der Beginn dieses Prozesses zwangsläufig von einer Bipolarität zwischen Bekanntem und Unbekanntem charakterisiert ist. Die Begleitung dieses Prozesses der Erfahrungserweiterung, nicht zuletzt durch das Initiieren von Reflexionsanlässen zu Haltungen und Wissensbeständen für Studierende, ist eine der Aufgaben der Lehrenden des Lehramtsstudiums. [2]

Zur Frage einer adäquaten Vorbereitung von Lehrer*innen für einen inklusiven Unterricht liegen verschiedene Diskussionsbeiträge vor. So betont Plate (2016), dass eine solche Qualifizierung eine Lehrer*innenbildung erfordert, die im Studium selbst inklusive Kulturen, Strukturen und Praktiken realisiert. Radhoff, Buddeberg und Hornberg (2018) sehen einen wichtigen Anknüpfungspunkt im Spannungsfeld zwischen verschiedenen Professionen, das in Fragen der inklusiven unterrichtlichen Praxis auftritt und über das es bereits im Rahmen des Studiums zu reflektieren gilt. Die Bedeutung der Kooperation als Element der Lehrer*innenbildung als Basis für einen inklusionsorientierten Unterricht findet sich z.B. bei Langner (2019). Goldbach, Leonhardt und Staib (2020) diskutieren Erfahrungen mit einer Hochschullehre unter Beteiligung von Menschen mit Behinderungserfahrungen. Die hier exemplarisch genannten Zugänge können als komplementär angesehen werden, da sie unterschiedliche Aspekte der Vorbereitung von Lehrer*innen thematisieren. Das in dieser Arbeit vorgestellte Seminkonzept sieht sich ebenfalls als *ein* Beitrag zur Diskussion der Lehrer*innenbildung und betrifft den Aspekt

einer ersten empathischen Annäherung der Studierenden an ein erweitertes Verständnis von Diversität. Konzeptionell in einer frühen Phase des Studiums verortet, begleitet von theorie-fokussierten Vorlesungen und vorbereitend für Praxisphasen, möchte dieses Seminarkonzept anfängliche Irritationen überwinden und ein Verständnis für Behinderungserfahrungen schaffen. [3]

Neben Fachwissen stellt nach der Kontakthypothese von Allport (1954) die direkte Begegnung mit Vertreter*innen von Personengruppen, zu denen man bisher keinen Zugang hatte, eine Möglichkeit dar, Vorurteile abzubauen und die erforderlichen Kompetenzen für ein wertschätzendes und Möglichkeiten erschließendes (pädagogisches) Zusammenarbeiten zu erlangen. Diese Hypothese wurde in der Zwischenzeit vielfach untersucht und in ihrer Effektivität bestätigt, insbesondere wenn ein gleicher Status zwischen den Gruppen in der Begegnung besteht, wenn gemeinsame Ziele verfolgt werden, wenn es zu einer Zusammenarbeit zwischen den Gruppen kommt, und wenn es Unterstützung durch Autoritäten, das Gesetz oder die öffentliche Meinung gibt (Pettigrew & Tropp, 2006). Hoffarth & Hodson (2016) zeigten, dass die Häufigkeit und Art vorangegangener Kontakte zwischen den Gruppen die Effektivität mitbestimmen: Je weniger Kontakte es davor gab, umso deutlicher ist der Effekt. [4]

Die Kontakthypothese erfuhr eine wesentliche Weiterentwicklung, indem gezeigt wurde, dass für die Wirkung ein direkter Kontakt nicht unbedingt erforderlich ist (extended contact / imagined intergroup contact; Crisp & Turner, 2012). Dies gewinnt besonders in Situationen an Bedeutung, in denen die Herstellung eines direkten Kontakts nicht möglich ist. Auch wurde darauf hingewiesen, dass sich diese Methoden eines indirekten Kontakts sehr gut zur Vorbereitung eines direkten Kontakts eignen (Crisp & Turner, 2012). Im Folgenden werden diese nicht direkten Formen, zu denen sich Texte, Filme oder Berichte Dritter zählen lassen, zusammenfassend als indirekte Kontakte bezeichnet. [5]

Die Umsetzung der UNBRK im Schulsystem im Sinne einer Inklusion *aller* Schüler*innen bewirkt das vermehrte Auftreten von Kontakten zwischen Lehrer*innen und Schüler*innen mit Beeinträchtigungen. Konzeptionell wurde in Österreich bei der Reform der Lehrer*innenbildung im Jahr 2015/16 ein merged program model (Blanton & Pugach, 2011) mit einer gemeinsamen Ausbildung für das Lehramt Sekundarstufe gewählt. Absolvent*innen qualifizieren sich für das Unterrichten in allen Schularten der Sekundarstufe. Für ein vertiefendes Interesse in Fragen der Inklusion und individuellen Förderung wurde *Inklusive Pädagogik (Fokus Beeinträchtigungen)* als Spezialisierung im Studienplan des Lehramtsstudiums verankert. Das Sonderschullehramtsstudium wurde dadurch ersetzt, seine Inhalte gingen teils in den allgemeinen bildungswissenschaftlichen Grundlagen *aller* Lehramtsstudien und teils in der genannten Spezialisierung auf. Biewer (2019) verweist darauf, dass mit diesem Schritt sonder- bzw. inklusionspädagogische Inhalte in ihrem Umfang im Studium erweitert und im Grundlegenden allen Lehramtsstudierenden zugänglich gemacht wurde. In dieser Arbeit wird ein Lehrveranstaltungskonzept aus der genannten Spezialisierung präsentiert, das die oben genannten Anforderungen zu erfüllen versucht. Zentrales Moment dieses Konzepts sind Lernsituationen, die einen indirekten Kontakt zwischen den Lehramtsstudierenden und Personen mit kognitiven oder kognitiv-motorischen Beeinträchtigungen initiieren. Dadurch soll ein Perspektivenwechsel angestoßen werden, über den Berührungspunkte erkannt und abgebaut, sowie eine adaptive Lehrkompetenz entwickelt werden können. Über diesen Schritt hinausgehend zielen die Lernsituationen darauf ab, dass sich die Studierenden für die Lebensentwürfe von Menschen mit komplexen Beeinträchtigungen sensibilisieren und sie ihre Verantwortung bei deren Realisierung erkennen. [6]

Vorgaben und Randbedingungen für dieses Lehrveranstaltungskonzept ergaben sich aus der Studienarchitektur und den Möglichkeiten vor Ort. Das Curriculum sieht vor, den Themenbereich der *Speziellen Anforderungen des Lernens bei kognitiven und motorischen Beeinträchtigungen* mit einer Vorlesung und einem begleitenden Proseminar zu erschließen. Letzteres ist jene LV, für die hier ein Konzept vorgestellt wird. Während in der Vorlesung theoretisches Fachwissen zu Kognition und Motorik dargeboten wird, findet im Proseminar eine praxisrelevante Vertiefung zu den im Titel genannten Behinderungserfahrungen statt. Dabei sollen die

Herausforderungen in Lehr-Lern-Prozessen aus der Perspektive Betroffener heraus verstanden werden. Im Fall des hier diskutierten Themenfeldes kommt hinzu, dass bei der Arbeit mit Menschen mit komplexen Beeinträchtigungen multiple Dialogpaare vorkommen: Lehrer*in–Schüler*in, Lehrer*in–Erziehungspartner*in und Lehrer*in–Schulleiter*in, um nur die hier relevanten Paare zu nennen. [7]

Für die Erschließung der schulbezogenen Perspektiven von Personen, mit denen Studierende bislang meist wenige Berührungspunkte hatten, erscheint den obigen Ausführungen folgend ein methodischer Zugang nach der Kontakthypothese sinnvoll. Dabei wurde aus mehreren Gründen auf indirekte Kontakte gesetzt: Wie von Crisp, Stathi, Turner und Husnu (2008) betont, handelt es sich bei der Methode des indirekten Kontakts, insbesondere eines vorgestellten (imagined) Kontakts, um eine einfach zu realisierende Variante der Kontakthypothese mit ähnlicher Wirksamkeit beim Abbau von Vorurteilen, beim Aufbau von Empathie und bei der Zuordnung positiver Eigenschaften. Dies konnte unter anderem in einer Studie zur Einstellung von Kindern ohne Behinderung zu Kindern mit körperlicher Beeinträchtigung (Cameron, Rutland, Turner, Holman-Nicolas & Powell, 2011) gezeigt werden. Stathi, Crisp und Hogg (2011) belegen, dass die Verallgemeinerung vom Einzelkontakt zur ganzen Gruppe (member-to-group generalization) auch durch indirekte Kontakte gelingen kann. Damit darf angenommen werden, dass sich die einzelnen, im Rahmen einer LV realisierbaren indirekten Kontakte eignen, um als Lehrer*in für die Heterogenität der Lernenden mit komplexen Beeinträchtigungen ebenfalls einen Zugang zu finden. [8]

Ein indirekter Kontakt kann auf verschiedene Weisen realisiert werden. In dem hier vorgestellten Lehrveranstaltungskonzept kommt die Auseinandersetzung mit drei Arten von Kontakt zur Anwendung: (1) Filme, (2) Personen, die im direkten Kontakt mit Personen mit einfacher oder komplexer Beeinträchtigung stehen, und (3) Lebensgeschichten in Form von (auto-)biografischen Texten. Die drei Arten von Kontakt lassen sich einer Innenperspektive (Autobiografie) oder einer Außenperspektive zuordnen, wobei sich letztere in eine neutrale (Filme) und eine emotional verbundene Perspektive (Fremdbiografien, Bezugspersonen) unterteilen lässt. Innen- und Außenperspektive sind beide für das unterrichtliche Handeln wichtig. Während die Außenperspektive aus Sicht der pädagogischen Diagnostik eine wichtige Rolle spielt, ist für Förderung und Lernen die Innensicht, mithin die Erfahrungswelt der Betroffenen bedeutsam (vgl. z.B. Schirmer, 2003). [9]

Die grundsätzliche Möglichkeit von Filmen, die Stigmatisierung von Personen zu reduzieren, wurde z.B. von Igartua & Frutos (2017) gezeigt. Dokumentarfilme als Mittel zur Intervention wurden z.B. von Pelts & Galambos (2017) und Geschke, Dieckmann und Kerner (2017) im Sinne der Kontakthypothese erfolgreich eingesetzt. Ebenfalls gut erforscht ist der Umstand, dass Personen, die der eigenen Gruppe zugeordnet werden und eine freundschaftliche Interaktion mit Personen einer anderen, vorurteilsbehafteten Gruppe pflegen, einen Abbau von Vorurteilen in der eigenen Gruppe bewirken (ohne einen direkten Kontakt mit der anderen Gruppe; Wright, Aron, McLaughlin-Volpe & Ropp, 1997). Die Wirksamkeit der Textlektüre wurde von Cameron & Rutland (2006) bezüglich Vorurteilen gegenüber Menschen mit Behinderungserfahrungen und von Vezzali, Stathi und Giovannini (2012) für die Einstellung italienischer Jugendlicher zu Immigranten gezeigt. Kluth (2013) verwendet Autobiografien von Personen im Autismusspektrum, um Erfolgsbedingungen für den Unterricht abzuleiten. Auch in dem hier beschriebenen Lehrveranstaltungskonzept wurde auf Autobiografien bzw. Biografien gesetzt. [10]

Ohne eine vollständige Diskussion der Bedeutung von (Auto-)Biografien in der Bildungsforschung geben zu wollen, sei hier auf einige zentrale Aspekte in Bezug auf Menschen mit Behinderungserfahrungen hingewiesen. Der soziale Möglichkeitsraum definiert die strukturellen Grenzen, in denen sich die Biografie realisiert (Dausien, 2004). Dieser ist für manche Menschen durch *Behinderungen* eingeschränkt. Thomas (2012) unterscheidet zwischen *impairment effects* (unvermeidbare Wirkungen wie z.B. Einschränkungen in der Wahrnehmung, der Motorik oder der Kognition) und *disablism* (vermeidbare Wirkungen, die im Wesentlichen aus sozialen

Barrieren resultieren). Sie betont, dass erstere zu Beginn der Biografie die entscheidende Rolle spielen, während zweite im Lauf der Zeit mehr an Bedeutung gewinnen und damit zunehmend die Lebensgeschichten dominieren. Für angehende Lehrer*innen ist ein Verständnis beider Effekte von großer Relevanz. [11]

Die Biografieforschung bei Menschen mit Behinderungserfahrungen sichert Wissensbestände vorrangig in Form des Interviews (Karačić & Waldschmidt, 2018). Die Lebensgeschichte in Form von Autobiografien zielt, im Unterschied zum Lebenslauf (Dausien, 2004), auf eine Selbstreflexion objektiver, äußerer Ereignisse im Sinne einer „inneren“ (subjektiven) Identitätskonstruktion. Die „autobiographische Selbstthematisierung“ (Dausien, Rothe & Schwendowius, 2016, S. 29) konstruiert Identität und gesellschaftliche Zugehörigkeit. Die sich hieraus ergebenden Wissensbestände sind im besten Sinne partizipativ gewonnen, da sie von den Menschen mit Behinderungserfahrungen selbst verfasst wurden. Um die Wichtigkeit der Selbstbeschreibung unabhängig von Interviewfragen zum Verständnis der Lebenssituationen Betroffener zu betonen (z.B. Couser, 2012), wurde Autobiografien im Lehrveranstaltungskonzept eine wichtige Rolle zugeordnet. Gleichzeitig wird dadurch nur zu jenen Personen ein Kontakt hergestellt, die ihre persönliche Wahrnehmungswelt selbst ausformulieren können. Dem wurde begegnet, indem nicht selbst verfasste Biografien in die Liste der zu studierenden Texte aufgenommen wurden (Tabelle 1). [12]

Im Rahmen des hier besprochenen Lehrveranstaltungskonzepts ist nicht der Forschungsaspekt sondern der Kompetenzerwerb Ziel der Auseinandersetzung mit (Auto-)Biografien. Im Kompetenzmodell von Baumert & Kunter (2011) sind diese Kompetenzen sowohl im Bereich des Professionswissens als auch im Bereich der Überzeugungen und Werthaltungen zu verorten. Der Kontakthypothese von Allport (1954) folgend werden durch eine indirekte Begegnung sowohl Wissen als auch Einstellungen geformt, die beide wesentliche Grundlagen für eine erfolgreiche Bildungsarbeit darstellen. [13]

2. Methode und Evaluierung

Die LV, ein Proseminar, wurde seit ihrer Konzeption insgesamt siebenmal im Rahmen des Bachelorstudiums Lehramt Sekundarstufe in der *Spezialisierung Inklusive Pädagogik (Fokus Beeinträchtigungen)* abgehalten. Sie umfasst gemäß Studienplan 2 Semesterwochenstunden (3 ECTS-AP) und kann von Studierenden, die neben einem Unterrichtsfach der Sekundarstufe die Spezialisierung in Form eines weiteren Fachs gewählt haben, besucht werden, d.h. ausschließlich von Studierenden, die *zusätzlich* eine sonder- bzw. inklusionspädagogische Ausbildung anstreben. Sie stellt eine der ersten grundlegenden Auseinandersetzungen mit dem Handlungsfeld *Kognitive und Motorische Entwicklung* im Rahmen des Studiums dar. Grundsätzlich gibt es keine Einschränkungen, ab welchem Semester des Bachelorstudiums diese LV besucht werden darf. Das Proseminar begleitet eine Fachvorlesung zum gleichen Themenfeld und eine Übung zu pädagogischen Methoden. In diesem Abschnitt werden das Konzept der LV und seine Evaluierung beschrieben. [14]

2.1. Lehrveranstaltungskonzept

Die Lehrveranstaltung wurde um vier zentrale Elemente herum konzipiert: [15]

1. Kriteriengeleitete Beobachtungen und Diskussionen zu zwei *Filmen*, die die unterrichtliche Arbeit in einer Schule für Kinder und Jugendliche mit komplexen Beeinträchtigungen zeigen
2. Gemeinsame Erarbeitung von Fachwissen zu komplexen Beeinträchtigungen durch Lektüre von *Fachtexten*
3. Kriteriengeleitetes Lesen und Diskutieren einer *(Auto-)Biographie*
4. *Gespräch* mit einer *Mutter eines Kindes mit Behinderungserfahrungen* [16]

Die Elemente (1) bis (3) wurden in der ersten Lehrveranstaltungseinheit initiiert und dann an verschiedenen Stellen des Proseminars, meist in Doppereinheiten von 90 Minuten, diskutiert.

Mit den *Filmen* (1) sollten die Studierenden zunächst für die Diversität von Schüler*innen sensibilisiert werden. Gleichzeitig erhielten sie die Aufgabe zu beobachten, „was alles Unterricht sein kann“, d.h. ihr Bild von Unterricht zu erweitern und die jeweils erforderliche methodische Passung aufzuzeigen. Die *Fachtexte* (2) dienten der individuellen Schwerpunktsetzung. Die Studierenden formulierten zu Beginn selbstständig eine Interessensfrage aus dem Bereich komplexe Beeinträchtigungen, die sie unter Verwendung einer bereitgestellten Textsammlung in einer Proseminararbeit beleuchteten. [17]

Für die Lektüre und Diskussion einer (*Auto-*)*Biografie* (3) wurde eine Liste von Büchern zur Verfügung gestellt, in denen Betroffene ihr Leben unter besonderen Bedingungen aus ihrer persönlichen Sicht schilderten oder dieses durch nahe Bezugspersonen geschildert wurde. Die Auseinandersetzung mit den *Autobiografien* (3) besticht durch die einzigartige Innensicht, überlässt aber gleichzeitig dem*der Leser*in die gesamte Emotionalität. Der Text steht für sich, Rückfragen sind nur insofern möglich, als ihre Antworten bereits im Text enthalten sind. Hingegen stellt das *Gespräch mit Angehörigen* (4) eine Form des Kontakts dar, die die Studierenden in einen tatsächlichen Dialog treten lässt. [18]

Ein Konzept fokussierend auf direkte Begegnungen in Form einer Einladung oder eines Besuches war in der Planungsphase angedacht gewesen. Dies wurde, neben logistischen Gründen, verworfen, da eine Lebensgeschichte in Form eines Buches eine bewusste und intendierte *Mit-Teilung* auf Augenhöhe darstellt. Anders als in einem Interview im Rahmen einer LV erfolgt diese in genau dem Umfang, den der*die Autor*in wünscht (vgl. 3.2.). [19]

Die verwendete Liste der (*Auto-*)*Biografien* ist in Tabelle 1 angeführt. Zusätzlich gab es die Option, ein Buch selbst vorzuschlagen. Für die Textbetrachtung wurden mehrere Leitthemen vorgegeben, anhand derer die strukturierte Diskussion in Kleingruppen stattfand: [20]

- Erfahrungen aus der Kindheit
- Erfahrungen aus der Schulzeit
- Wesentliche Lebensbegleiter*innen bzw. Begegnungen
- Erfahrungen am Übergang ins Berufsleben
- Persönliche Einsichten und zentrale Botschaften [21]

In Vorbereitung auf die Diskussion in Kleingruppen waren Notizensammlungen zu erstellen und abzugeben. Ein Drittel der Studierenden wählte eine *Autobiografie* zum Thema Autismus (Schreiter, 2014; Tammet, 2008). Mehrere Studierende gaben in den Nachbesprechungen an, aus Interesse mehr als eine (*Auto-*)*Biografie* aus der Liste gelesen zu haben. Bei der Zusammenstellung der Kleingruppen für die Diskussion wurde darauf geachtet, dass wenn möglich jedes Buch in jeder Gruppe maximal einmal vertreten war. [22]

Im Sinne der Kontakthypothese gehören die *Filme*, die (*Auto-*)*Biografien* und das *Gespräch mit Angehörigen* in den Bereich der indirekten Kontakte, wobei das *Gespräch mit Angehörigen* die Kontakthypothese erfüllt, da hier eine Person aus der eigenen Gruppe mit einer Person aus der anderen Gruppe eng interagiert. *Filme* und (*Auto-*)*Biografien* waren feste Bestandteile aller abgehaltenen Proseminare dieser Art, die Ausarbeitungen anhand von *Fachtexten* kamen ab dem Wintersemester 2018 als Weiterentwicklung hinzu. Das *Gespräch mit Angehörigen* konnte pandemiebedingt nur zweimal stattfinden. [23]

Autor*in	Buchtitel	%
Aguayo-Krauthausen, Raúl	Dachdecker wolle ich eh nicht werden. Das Leben aus der Rollstuhlperspektive.	8
Berg, Matthias	Mach was draus!	9,1
Tammet, Daniel	Elf ist freundlich und Fünf ist laut. Ein genialer Autist erklärt seine Welt.	19,3
<i>Behrens, Katja</i>	<i>Alles Sehen kommt von der Seele. Die außergewöhnliche Lebensgeschichte der Helen Keller.</i>	10,2
Urbanski, Sebastian	Am liebsten bin ich Hamlet. Mit dem Downsyndrom mitten im Leben.	11,4
Lapper, Alison	Ich nehme mein Leben selbst in die Hand: Autobiografie einer Optimistin.	1,1
<i>Latscha, Julia</i>	<i>Lauthalsleben. Von Lotte, dem Anderssein und meiner Suche nach einer gemeinsamen Welt.</i>	3,4
<i>Kaiser, Mareice</i>	<i>Alles inklusive. Aus dem Leben mit meiner behinderten Tochter.</i>	9,1
Schreiter, Daniela	Schattenspringer. Wie es ist, anders zu sein.	15,9
<i>Roth, Sandra</i>	<i>Lotta Wundertüte - Ein Leben mit Bobby Car und Rollstuhl.</i>	8
Sonstige	Freie Wahl durch Studierende	4,5

Tabelle 1: Liste der als Ausgangspunkt verwendeten Pflichtlektüre. Die dritte Spalte gibt den Anteil der Studierenden an, die dieses Werk gewählt hatten. Bei kursiv gesetzten Titeln handelt es sich um Biografien, alle anderen Werke sind Autobiografien. Die vollständigen Literaturangaben finden sich im Literaturverzeichnis.

2.2. Evaluation des Perspektivenwechsels

Zur Evaluation des Perspektivenwechsels wurden eine Online-Befragung und eine inhaltliche Analyse der Notizensammlungen der Studierenden durchgeführt. [24]

2.2.1. Selbsteinschätzung (Online-Befragung)

Um zu erheben, ob und in welcher Weise die Lektüre einer (Auto-)Biografie und die nachfolgende strukturierte Diskussion (3) einen Perspektivenwechsel auf das Unterrichten von Menschen mit komplexen Beeinträchtigungen initiiert, wurden die sieben Proseminare nach Abschluss mittels einer Online-Befragung befragt. Dabei wurde mit sechs selbst entwickelten Items (Single Choice, Multiple Choice, Satzergänzung) die Selbsteinschätzung der Studierenden hinsichtlich einer veränderten Einstellung zu Lernenden mit komplexen Beeinträchtigungen erfragt. Das Design dieser Befragung entspricht dem Format der Aktionsforschung und verfolgt die Weiterentwicklung des Lehrkonzepts. Insofern wurde auf Prä-Tests und Evaluierung der Items vorab verzichtet. Die Studierenden konnten zu den Items in offener Form Kommentare abgeben. Von den 137 Studierenden, die zwischen 2018 und 2021 das Seminar besuchten, beteiligten sich 46 an den Online-Befragungen, mit denen ihre Selbsteinschätzung hinsichtlich eines Perspektivenwechsels erforscht werden sollte. [25]

Für die Analyse wurden die Antworten der Single und Multiple Choice Items nach ihrer Häufigkeit ausgewertet. Die Satzergänzungen wurden hinsichtlich des Auftretens von Ankerbeispielen in Cluster gruppiert. Alle Items und die jeweiligen Antwortmöglichkeiten sind in den Tabellen 2 bis 7 dargestellt (Prozentangaben dienen der Veranschaulichung). Zusätzlich wurden mögliche Korrelationen zwischen den Items untersucht. [26]

In welche Rolle haben Sie sich beim Lesen der Autobiografie/Biografie und bei der Diskussion versetzt gefühlt?	#	%
Neutrale*r Beobachter*in der Biografie	17	37
Kritiker*in	0	0
Verstehende*r Interessensvertreter*in	12	26
Mit dem*der Erzähler*in verschmolzen	15	33
Anderes (Kommentar)	2	4

Motivation: Der Kontakt zwischen Personen aus vordergründig unterschiedlichen Gruppen kann verschiedene Stufen des emotionalen Zugangs einnehmen. In den hier verwendeten (Auto-)Biografien erlaubt der*die Autor*in einen über äußere Fakten hinausgehenden emotionalen Einblick in die Erlebenswelt. In diesem Item werden der befragten Person vier unterschiedliche Abstufungen der eigenen emotionalen Nähe angeboten.

Tabelle 2: Fragebogenitem zur persönlichen Rolle während der Lektüre und bei der Diskussion

Haben Sie das Gefühl, dass Sie den*die Erzähler*in durch das Lesen und die anschließende Diskussion kennengelernt haben?	#	%
Für mich sind sehr viele Fragen offengeblieben.	0	0
Ich bin eher unsicher, ob ich den*die Erzähler*in richtig verstanden habe.	0	0
Ich konnte einen sehr guten Einblick in die Welt der Erzählenden gewinnen.	46	100

Motivation: Dieses Item geht der Frage nach, wie konklusiv die (Auto-)Biografie hinsichtlich eines Einblicks in die Erfahrungswelt der erzählenden Person mit Behinderungserfahrungen von den Studierenden aufgenommen wurde. Dafür wurden drei mögliche Antworten entworfen, die die Frage tendenziell positiv, tendenziell negativ oder zweifelnd beantworten.

Tabelle 3: Fragebogenitem zum gewonnenen Einblick in die Welt der Erzählenden

Meinen Sie, dass es anders wäre, wenn Sie dieser Person persönlich begegnet wären?	#	%
Ja.	27	59
Nein.	11	24
Keine Angabe.	8	16

Motivation: Diese Frage war als Ergänzung zum vorigen Item gedacht und auch dahingehend im Fragebogen als „Anschlussfrage“ titulierte. Sie thematisiert den Unterschied zwischen direktem und indirektem Kontakt. Dabei wurde eine Formulierung gewählt, die nicht zwischen den beiden Kontaktformen wertet, sondern auf eine mögliche Unterscheidung in der Wirkung abzielt.

Tabelle 4: Fragebogenitem in Ergänzung zu Tabelle 3

Welchem dieser Sätze würden Sie zustimmen? Mehrfachnennungen möglich.	#	%
Die Auseinandersetzung mit der Autobiografie/Biografie ermöglicht mir, mich emotional besser in die Perspektive Betroffener hineinversetzen zu können.	43	94
Die Auseinandersetzung mit der Autobiografie/Biografie hat dazu geführt, dass ich mich mit einer Form von Beeinträchtigung (zB. Autismus) inhaltlich intensiv befasst habe.	32	70

Durch die Lektüre einer Autobiografie/Biografie wurde ich mit einem Themenfeld der Pädagogik konfrontiert, das mir bislang unbekannt war.	19	41
Die Autobiografie/Biografie hat mich an mehreren Stellen irritiert.	2	4
Lektüre und Diskussion haben zu einer Reflexion über mein Professionsverständnis beigetragen.	21	46
Das Lesen von Autobiografien (im Sinne dieser LV) hilft mir in Unterrichtssituationen nicht weiter.	3	7
Ich habe inzwischen schon mindestens einmal bei einer Unterrichtsplanung auf die Erkenntnisse aus dieser LV zurückgegriffen.	11	24

Motivation: In diesem Item sind mehrere Aussagen zusammengefasst, die ausgewählte Aspekte der Wirkung der Texte auf die Studierenden abdecken: Emotionale Wirkung des Textes (Aussagen 1 und 4); Wissenserweiterung (Aussagen 2 und 3); Effekt auf die Unterrichtstätigkeit (Aussagen 5 bis 7).

Tabelle 5: Fragebogenitem zur emotionalen Wirkung des Textes, zur Wissenserweiterung und zu den Auswirkungen auf die Unterrichtstätigkeit

Das Lesen der Autobiografie/Biografie war für mich ... [Clusteranalyse]	#	%
Ankerbeispiele: lehrreich/aufschlussreich/bereichernd	24	52
Ankerbeispiele: interessant/spannend/fesselnd	13	28
Ankerbeispiele: berührend/emotional	3	7
Sonstiges	4	9
Keine Angabe	2	4

Motivation: Durch ein Item mit einem offenen Antwortformat sollten mögliche Aspekte, deren Auftreten in der Planungsphase nicht vermutet worden waren, erfasst werden. Das gewählte Format als Satzergänzung erlaubt dabei den größten Spielraum möglicher Antworten.

Tabelle 6: Clusteranalyse zum Fragebogenitem *Satzergänzung*

Ich unterrichte derzeit an einer Schule.	#	%
Ja.	5	11
Nein.	39	85
Keine Angabe.	2	4

Motivation: Es wird vermutet, dass Unterrichtserfahrungen die Einstellungen zu Fragen mit direktem Unterrichtsbezug (Item 4, Aussagen 5 bis 7), eventuell aber auch in anderen Bereichen aufgrund bereits erfolgten Kontakts mit Personen mit komplexen Beeinträchtigungen im schulischen Setting verändern könnten. Dieses Item charakterisiert einerseits die Gruppe der Befragten und bietet andererseits die Möglichkeit für Korrelationen mit den übrigen Items.

Tabelle 7: Statistische Daten zur Unterrichtstätigkeit der Studierenden

2.2.2. Notizensammlungen

Zur Dokumentation der LV liegen Notizensammlungen der Studierenden vor, die sie in Vorbereitung auf die Diskussionsphase zu den (Auto-)Biografien erstellten. Diese bestanden vorrangig aus Zitaten mit entsprechenden Seitenangaben aus den diskutierten Büchern zu den Leitthemen *Kindheit*, *Schulzeit*, *Begegnungen*, *Berufsleben* und *persönliche Botschaft* (siehe 2.1.). In der Diskussion folgten die Studierenden einem vorgegebenen Prozedere, das vorsah, dass der Reihe nach die Leitthemen anhand der Notizensammlungen aus der Sicht der verschiedenen Autor*innen dargestellt und anschließend offen hinsichtlich Gemeinsamkeiten

und Unterschieden besprochen wurden. Abschließend wurde im Plenum die Frage erörtert, welche Bedeutung die aus den Büchern gewonnenen Erkenntnisse für die eigene Profession und den Schulalltag haben. Die Notizensammlungen hatten einen Umfang von 1-2 A4 Seiten und wurden von zwei Drittel der Studierenden digital der Lehrveranstaltungsleitung zur Verfügung gestellt, sodass sie archiviert werden konnten. Handschriftliche Notizen wurden nicht archiviert. [27]

3. Ergebnisse

Mit einer Beteiligung von einem Drittel der Studierenden an der Online-Befragung und der Bereitstellung der Notizensammlungen von zwei Dritteln lassen sich einige allgemeine Erkenntnisse zu dem Lehrveranstaltungskonzept ableiten. [28]

3.1. Notizensammlungen

Aus den Notizensammlungen geht hervor, welche Erfahrungen der Autor*innen bezüglich des Sozial- und Lernraums Schule die Studierenden als wesentlich erachtet und daher für die Diskussion aufgegriffen haben. Eine inhaltliche Aufarbeitung dieser Sammlungen im Sinne einer kooperativen Analyse und Synthese der Aussagen der Autor*innen durch die Studierenden war einer der zentralen Inhalte des ersten Durchführungssemesters (Sommersemester 2018). Dies diente neben dem inhaltlichen Kompetenzzuwachs auch der Evaluierung der Zweckdienlichkeit der ausgewählten Bücher für diese LV und mündete in eine gemeinsame Publikation von Studierenden und Lehrveranstaltungsleiterin (Lebzelter et al., 2018). Diese schriftliche Auseinandersetzung mit dem Themenfeld wurde später durch die Proseminararbeiten ersetzt. [29]

Die im ersten Semester gewählte Analyse wurde nicht mit dem Datenmaterial der folgenden Semester wiederholt, da kein wesentlicher inhaltlicher Erkenntniszuwachs zu erwarten war. Festgehalten werden kann, dass unabhängig von der gewählten (Auto-)Biografie die Studierenden aller Semester Zitate zu den Leitthemen in den jeweils von ihnen gelesenen Texten identifizieren und zuordnen konnten. Für das Leitthema *Schulzeit* wurden im Durchschnitt 7 Zitate (Modalwert: 4) in die Notizensammlungen aufgenommen. Dabei wurden die Biografien von Roth (2013) und Latscha (2017) nicht berücksichtigt, da die Erzählungen vor dem Beginn der Schulzeit enden. [30]

3.2. Häufigkeitsanalyse zur Onlinebefragung

Während der Lehrveranstaltungen fiel basierend auf individuellem Feedback und Diskussionsbeiträgen auf, dass viele Studierende große emotionale Nähe zu den (Auto-)Biograf*innen aufbauten. Gezeigt hat sich dies daran, dass sie die Autor*innen der Autobiografien beim Vornamen nannten und in der kriteriengeleiteten Diskussion Emotionen zeigten, die eine intensive emotionale Verbindung mit diesen vermuten ließen. Die Befragung zeigt ein differenzierteres Bild (Tabelle 2). Die größte Gruppe der Studierenden sieht sich in der Rolle der neutralen Beobachtenden (37%), erst die zweitgrößte Gruppe (33%) gibt an, mit dem*der Erzähler*in verschmolzen zu sein. Ein Kommentar aus letzterer Gruppe illustriert, wie dies von den Studierenden aufgefasst wurde: „Die Autorin war eine Mutter, die ihre Situation beschreibt. Ich bin selbst Mutter und konnte so vieles nachempfinden.“ [31]

Alle Studierenden geben an, dass sie durch das Lesen der Autobiografie einen sehr guten Einblick in die Welt der Erzählenden gewinnen konnten (Tabelle 3). Der Begriff „kennengelernt“ enthält definitionsmäßige eine gewisse Unklarheit, wie es in einem Kommentar einer*ines Studierenden angeführt wurde. In den Kommentaren wird sichtbar, dass die Studierenden mit der Formulierung „Einblick gewinnen“ gut zurechtkamen. Gleichzeitig ergänzen 59%, dass eine persönliche Begegnung mit dem*der Autor*in einen Unterschied gemacht hätte (Tabelle 4). Zur Interpretation dieser Antwort sind vier Kommentare interessant, in denen explizit gesagt wird, dass die Autobiografie sogar einen besseren Einblick erlaubt als dies in der persönlichen Begegnung möglich wäre. Hingegen würde für drei Studierende eine direkte Begegnung mit der Person Rückfragen erlauben. Auffallend ist bei diesem Item, dass 71% der Studierenden des Studienjahres 2020/21 einen Unterschied hinsichtlich des gewonnenen Einblicks sehen. Der

Grund dafür ist nicht klar, es kann aber am in diesem Studienjahr ausschließlichen Distance Learning liegen (höhere Sensibilität für Unterschiede zwischen direkten und indirekten Begegnungen). [32]

Mehr als die Hälfte der Studierenden meint von sich selbst, in der Situation (Lektüre und Diskussion) einen Perspektivenwechsel vollzogen zu haben. In der Beantwortung von Item 4 geben alle Teilnehmer*innen an, sich nach der Auseinandersetzung mit der Autobiografie „emotional besser in die Perspektive Betroffener hineinversetzen zu können“. [33]

Eine emotionale Annäherung an die Perspektive der Autor*innen mit motorischen oder motorisch-kognitiven Beeinträchtigungen ist offenbar gelungen (94%, Aussage 1 in Tabelle 5). 70% der befragten Studierenden bestätigen, sich anlässlich der Lektüre und der Diskussion intensiv mit einer bestimmten Form von Beeinträchtigung auseinandergesetzt zu haben. Für 41% der Proband*innen wurde mit der Lektüre ein Themenfeld der Pädagogik erschlossen, welches ihnen bislang unbekannt war (Aussagen 2 und 3 in Tabelle 5). Dies spricht für einen erfolgreichen Wissensaufbau in fachbezogenen Bereichen durch die LV. Irritationen löste die Auseinandersetzung mit den (Auto-)Biografien nur bei wenigen Studierenden aus (Aussage 4 in Tabelle 5). In diesem Zusammenhang ist aber die Reaktion einer Studierenden aus der Notizensammlung erwähnenswert: [34]

Während ich dieses Kapitel las, wollte ich das Buch aus dem Fenster schmeißen. Ich war so wütend, auf seine Eltern, die Ärzte, das Wissen der damaligen Zeit. Wie konnten sie nur mit so einer Entsetzung, Enttäuschung und Ratlosigkeit ein Kind mit einer Behinderung so derartig abneigend entgegentreten. Ich legte das Buch bei Seite 46 also auf die Seite und regte mich fürchterlich auf [...]. [35]

Schließlich beziehen sich drei Aussagen aus Tabelle 5 auf die Auswirkungen auf Beruf und Professionsverständnis. Knapp die Hälfte der Studierenden gibt an, aufgrund des Lehrveranstaltungsinhalts über das Professionsverständnis reflektiert zu haben. Eine Auswirkung auf die Unterrichtsplanung wird nur von einem Viertel der Studierenden bejaht, was möglicherweise mit der teils frühen Absolvierung im Studium und dem geringen Anteil der Studierenden mit aktueller Unterrichtserfahrung (11%, Tabelle 7) in Zusammenhang steht. [36]

Um eine freie Assoziation der Studierenden zu diesem Teil des Proseminars zu erhalten, wurde eine offene Satzergänzung zur Lektüre der (Auto-)Biografien in die Online-Befragung eingefügt. Die erhaltenen Aussagen wurden auf gemeinsame Schlüsselbegriffe hin untersucht (Tabelle 6). Es zeigte sich, dass die meisten Aussagen entweder die Begriffe lehrreich/aufschlussreich/bereichernd oder die Begriffe interessant/spannend/fesselnd beinhalteten. Die hier vorgenommene Kategorisierung orientiert sich an semantischen Ähnlichkeiten. Kategorie 1 lässt einen stärkeren persönlichen Bezug vermuten, während Kategorie 2 eine neugierige, aber distanziertere Haltung skizziert. Zusätzlich lässt sich eine Kategorie 3 identifizieren, die den emotionalen Aspekt unterstreicht. Korrelationen zwischen verschiedenen Items werden in Abschnitt 4 beschrieben und diskutiert. [37]

4. Diskussion

Insgesamt wurde das Konzept der LV von den Studierenden sehr positiv bewertet. Die Untersuchung zur Selbsteinschätzung hinsichtlich eines Perspektivenwechsels und damit eines breiteren, für Inklusion essenziellen Verständnisses von Diversität zeigt, dass durch die Arbeit mit Autobiografien als Stellvertreter*in für einen persönlichen, direkten Kontakt das Wissen um Heterogenität effektiv erweitert werden kann. Gleichzeitig belegen die Rückmeldungen, dass bei mehr als der Hälfte der Studierenden ebenso eine emotionale Beziehung mit den Hauptakteur*innen der (Auto-)Biografien erreicht wurde. Unter Bezug auf Allport (1954) wird vermutet, dass hier eine Kompetenz erworben wurde, die für die Beziehung zu Menschen mit Behinderungserfahrungen jedweder Art anwendbar ist. [38]

Zwischen den verschiedenen Items der Online-Befragung zeigen sich folgende Korrelationen:
[39]

- Die *persönliche Reflexion der Profession* ist am stärksten ausgeprägt, wenn sich die Studierenden als *mit dem*der Autor*in verschmolzen* sehen.
- Wurden Satzergänzungen in den Kategorien *interessant* bzw. *emotional* gegeben, so wurde mit deutlicher Mehrheit (69% bzw. 100%) auch angegeben, dass im Rahmen der LV keine *persönliche Reflexion der Profession* stattgefunden hat. Hingegen erscheint *Reflexion* mit der Satzergänzung *lehrreich* verknüpft (58%).
- Jene, die sich in der Rolle *verstehende*r Interessensvertreter*in* sahen, fanden mehrheitlich, dass das Lesen der (Auto-)Biografie für sie *lehrreich* war. Der Anteil von 64% ist der höchste unter den verschiedenen Rollenzuordnungen.
- Das *Erschließen eines neuen Themenfeldes durch die Lektüre* erfolgte vor allem bei jenen, die sich *mit dem*der Autor*in verschmolzen* sahen (60%). Der umgekehrte Zusammenhang zeigt sich bei den *interessierten Beobachter*innen*.
- Kein Zusammenhang zeigte sich zwischen der empfundenen Rolle und der wahrgenommenen Wissenserweiterung im entsprechenden Bereich (Aussagen 2 und 3 in Tabelle 5).
[40]

Die Korrelationen erlauben die Identifizierung einer Gruppe von sechs Studierenden (13%), die sich als *neutrale Beobachter*innen* sahen, keine *Reflexion ihres Professionsverständnisses* anführten und eine Satzergänzung in der Kategorie *interessant* formulierten. Diese Kombination lässt vermuten, dass diese Studierenden eine nicht uninteressierte, aber distanzierte Haltung gegenüber der hier verwendeten Lehrmethode einnahmen und bei ihnen das Lehrveranstaltungsziel eines Perspektivenwechsels nur bedingt erreicht wurde. Interessant hierbei ist, dass diese Gruppe auch 3 der 5 Studierenden umfasste, die aktuell unterrichten. Die geringe Zahl lässt in diesem Fall eine weitere Interpretation offen. Eine genauso große Gruppe stellen jene Studierenden dar, die sich *mit dem*der Autor*in verschmolzen* sehen, über ihr *Professionsverständnis reflektierten* und sich mit ihrer Satzergänzung der Kategorie *lehrreich* zuordnen.
[41]

5. Fazit

Das hier vorgestellte Lehrveranstaltungs-konzept hat zum Ziel, durch die Herstellung direkter und indirekter Kontakte zwischen den Studierenden und von motorischen oder motorisch-kognitiven Beeinträchtigungen Betroffenen bzw. deren Angehörigen bei den Studierenden eine inhaltliche Vertiefung des Diversitätsverständnisses und eine emotionale Annäherung an Menschen mit komplexen Beeinträchtigungen zu erreichen, zu denen viele gerade am Beginn ihres Studiums keinen Kontakt hatten. Dafür wird die äußere Perspektive (Filme, Gespräche mit Schulleiterin), die innere Perspektive (Autobiografien) und die Perspektive naher Angehöriger (Biografien, Gespräche mit einer Mutter) kombiniert. Die Studierenden erwerben über die äußere Perspektive einen Einblick in die Vielfalt von Schüler*innen. Die innere Perspektive und die Perspektive der Angehörigen erschließen die vielfältige Wahrnehmungswelt Betroffener und sensibilisieren für Behinderungserfahrungen. Dieses Seminarkonzept versteht sich als eine Facette einer heterogenitätsorientierten Lehrer*innenbildung und schafft eine empathische Annäherung der Studierenden an ein erweitertes Verständnis von Diversität in einer Frühphase des Studiums. [42]

Die Evaluierung ausgewählter Lehrveranstaltungsziele durch eine Online-Befragung (Selbsteinschätzung) belegt, dass die Auseinandersetzung mit (Auto-)Biografien wie in dem hier skizzierten Proseminar eine Perspektivenänderung bei einem Großteil der Studierenden bewirkt. Die verschiedenen Facetten komplexer Beeinträchtigungen können im Rahmen eines Proseminars und auch in der hier gewählten Methodik des Kontakts nur exemplarisch erfasst werden. Für eine an die Erfahrungswelt der Studierenden anschlussfähigen Innensicht ist die

Ausformulierung dieser durch Menschen mit Behinderungserfahrungen erforderlich. Autobiografien wie auch die Sichtweise Angehöriger können den angehenden Lehrer*innen die Vielfalt an Perspektiven auf die Welt, das Menschsein und das schulische Lernen näherbringen. [43]

Literatur

- Aguayo-Krauthausen, R. (2014). *Dachdecker wollte ich eh nicht werden. Das Leben aus der Rollstuhlperspektive*. Hamburg: Rowohlt.
- Allport, G. (1954). *Psychology of prejudice*. Boston: Addison-Wesley.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2011). Das Kompetenzmodell von COACTIV. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 29–53). Münster: Waxmann.
- Behrens, K. (2014): *Alles Sehen kommt von der Seele. Die außergewöhnliche Lebensgeschichte der Helen Keller*. Weinheim: Beltz.
- Berg, M. (2014). *Mach was draus! Mehr Kraft. Mehr Gelassenheit. Mehr Leben*. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Biewer, G. (2019). Professionsorientierung in der Entwicklung der Curricula Inklusive Pädagogik. In M.-L. Braunsteiner & C. Spiel (Hrsg.), *PädagogInnenbildung. Festschrift für Andreas Schnider* (S. 346–352). Heiligenkreuz: Be&Be.
- Biewer, G., Böhm, E. T. & Schütz, S. (2015). Inklusive Pädagogik als Herausforderung und Chance für die Sekundarstufe. In G. Biewer, E. T. Böhm & S. Schütz (Hrsg.), *Inklusive Pädagogik in der Sekundarstufe* (S. 11–24). Stuttgart: Kohlhammer.
- Blanton, L. P. & Pugach, M. C. (2011). Using a Classification System to Probe the Meaning of Dual Licensure in General and Special Education. *Teacher Education and Special Education*, 34(3), 219–234. doi: [10.1177/0888406411404569](https://doi.org/10.1177/0888406411404569)
- Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz. (2012). *Nationaler Aktionsplan Behinderung 2012-2020. Strategie der österreichischen Bundesregierung zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention. Inklusion als Menschenrecht und Auftrag*. Verfügbar unter: <https://broschuerenservice.sozialministerium.at/Home/Download?publicationId=165>
- Cameron, L. & Rutland, A. (2006). Extended Contact through Story Reading in School: Reducing Children's Prejudice toward the Disabled. *Journal of Social Issues*, 62(3), 469–488. doi: [10.1111/j.1540-4560.2006.00469.x](https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.2006.00469.x)
- Cameron, L., Rutland, A., Turner, R., Holman-Nicolas, R. & Powell, C. (2011). „Changing attitudes with a little imagination“: Imagined contact effects on young children's intergroup bias. *Anales de Psicologia*, 27(3), 708–717.
- Couser, G. T. (2012). *Signifying bodies: disability in contemporary life writing* (4. Aufl.). Ann Arbor: University of Michigan Press. doi: [10.3998/mpub.915367](https://doi.org/10.3998/mpub.915367)
- Crisp, R. J., Stathi, S., Turner, R. N. & Husnu, S. (2008). Imagined Intergroup Contact: Theory, Paradigm and Practice. *Social and Personality Psychology Compass*, 3(1), 1–18. doi: [10.1111/j.1751-9004.2008.00155.x](https://doi.org/10.1111/j.1751-9004.2008.00155.x)
- Crisp, R. J. & Turner, R. N. (2012). Imagined intergroup contact. Refinements, debates, and clarifications. In G. Hodson & M. Hewstone (Hrsg.), *Advances in Intergroup Contact* (S. 135–151). Hove: Psychology Press. doi: [10.1111/j.1751-9004.2008.00155.x](https://doi.org/10.1111/j.1751-9004.2008.00155.x)
- Dausien, B. (2004). Biografieforchung: Theoretische Perspektiven und methodologische Konzepte für eine re-konstruktive Geschlechterforschung. In R. Becker & B. Kortendiek (Hrsg.), *Handbuch der Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie* (S. 314–325). Opladen: Leske & Budrich.
- Dausien, B., Rothe, D. & Schwendowius, D. (2016). Teilhabe und Ausgrenzung als biographische Erfahrung – Einführung in eine biographiewissenschaftliche Analyseperspektive. In B. Dausien, D. Rothe & D. Schwendowius (Hrsg.), *Bildungswege: Biographien*

- zwischen Teilhabe und Ausgrenzung (S. 25–67). Frankfurt am Main: Campus. doi: [10.3224/zqf.v18i2.13](https://doi.org/10.3224/zqf.v18i2.13)
- Emmerich, M. & Moser, V. (2020). Inklusion, Diversität und Heterogenität in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 76–84). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Feyerer, E. & Langner, A. (2014). Lehrer/innenbildung. In A. Langner & E. Feyerer (Hrsg.), *Umgang mit Vielfalt. Lehrbuch für Inklusive Pädagogik* (S. 174–194). Linz: Trauner.
- Frohn, J., Schmitz, L. & Pant, H. A. (2020). Lehrkräfteprofessionalisierung: adaptive Lehrkompetenz für inklusiven Unterricht. In E. Brodesser, J. Frohn, N. Welskop, A.-C. Liebsch, V. Moser & D. Pech (Hrsg.), *Inklusionsorientierte Lehr-Lern-Bausteine für die Hochschullehre. Ein Konzept zur Professionalisierung zukünftiger Lehrkräfte* (S. 30–36). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt. doi: [10.25656/01:19014](https://doi.org/10.25656/01:19014)
- Gebhardt, M., Schwab, S., Nusser, L. & Hessels, M. (2015). Einstellungen und Selbstwirksamkeit von Lehrerinnen und Lehrern zur schulischen Inklusion in Deutschland – eine Analyse mit Daten des Nationalen Bildungspanels Deutschlands (NEPS). *Empirische Pädagogik*, 29(2), 211–229.
- Geschke, D., Dieckmann, J. & Kerner, K. (2017). „Mit anderen Augen“ – Kann ein Film Einstellungen gegenüber Geflüchteten verändern? *Wissen schafft Demokratie, Schriftenreihe des Instituts für Demokratie und Zivilgesellschaft*, 2, 180–193.
- Goldbach, A., Leonhardt, N. & Staib, L. (2020). Partizipative Lernerfahrungen – Sichtweisen zur inklusionsorientierten Erwachsenenbildung im Hochschulbereich. *Qfl – Qualifizierung für Inklusion*, 2(4). doi: [10.21248/qfi.43](https://doi.org/10.21248/qfi.43)
- Gomolla, M. & Radtke, F.-O. (2002). *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*. Opladen: Leske & Budrich. doi: [10.1007/978-3-531-91577-7](https://doi.org/10.1007/978-3-531-91577-7)
- Hoffarth, M. R. & Hodson, G. (2016). Who Needs Imagined Contact? Replication Attempts Examining Previous Contact as a Potential Moderator. *Social Psychology*, 47(2), 118–124. doi: [10.1027/1864-9335/a000258](https://doi.org/10.1027/1864-9335/a000258)
- Holzinger, A., Feyerer, E., Grabner, R., Hecht, P. & Peterlini, H. K. (2019). Kompetenzen für Inklusive Bildung – Konsequenzen für die Lehrerbildung. In S. Breit, F. Eder, K. Krainer, C. Schreiner, A. Seel & C. Spiel (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2018: Fokussierte Analysen und Zukunftsperspektiven für das Bildungswesen* (S. 63–98). Graz: Leykam. doi: [10.17888/nbb2018-2-2](https://doi.org/10.17888/nbb2018-2-2)
- Igartua, J.-J. & Frutos, F. J. (2017). Enhancing Attitudes Toward Stigmatized Groups With Movies: Mediation and Moderating Processes of Narrative Persuasion. *International Journal of Communication*, 11, 158–177.
- Kaiser, M. (2016). *Alles inklusive: Aus dem Leben mit meiner behinderten Tochter*. Berlin: Fischer.
- Karačić, A. & Waldschmidt, A. (2018). Biographie und Behinderung. In H. Lutz, M. Schiebel & E. Tuiider (Hrsg.), *Handbuch Biographieforschung* (S. 414–425). Wiesbaden: Springer VS. doi: [10.1007/978-3-658-18171-0](https://doi.org/10.1007/978-3-658-18171-0)
- Kluth, P. (2013). Autism, Autobiography, and Adaptions. *Teaching Exceptional Children*, 36(4), 42–47. doi: [10.1177/004005990403600406](https://doi.org/10.1177/004005990403600406)
- Langner, A. (2019). Einleitung – Warum ein Buch für ein inklusives Lernen im Rahmen der Lehrer*innenbildung? In A. Langner, M. Ritter, J. Steffens & D. Jugel (Hrsg.), *Inklusive Bildung forschend entdecken. Das Konzept der kooperativen Lehrer*innenbildung* (S. 1–19). Wiesbaden: Springer VS. doi: [10.1007/978-3-658-25515-2](https://doi.org/10.1007/978-3-658-25515-2)
- Lapper, A. (2008). *Ich nehme mein Leben selbst in die Hand: Autobiografie einer Optimistin*. München: Blanvalet.
- Latscha, J. (2017). *Lauthalsleben. Von Lotte, dem Anderssein und meiner Suche nach einer gemeinsamen Welt*. München: Droemer-Knauer.
- Lebzelter, R., Ambros, J., Dumitru, D.-N., Pichler, L., Scheibenreif, A., Schönbacher, C. et al. (2018). Lebensgeschichten. Ein Proseminar zur Vertiefung von Inklusion. *R&E-Source*, 10.

- Pelts, M. D. & Galambos, C. (2017). Intergroup Contact: Using Storytelling to Increase Awareness of Lesbian and Gay Older Adults in Long-Term Care Settings. *Journal of Gerontological Social Work*, 60(6-7), 587–604. doi: [10.1080/01634372.2017.1328478](https://doi.org/10.1080/01634372.2017.1328478)
- Pettigrew, T. F. & Tropp, F. R. (2006). A meta-analytic test of intergroup contact theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 90, 751–783. doi: [10.1037/0022-3514.90.5.751](https://doi.org/10.1037/0022-3514.90.5.751)
- Platte, E. (2016). Lehrer_innenbildung für Inklusion braucht Lehrer_innenbildung durch Inklusion. In C. Dannenbeck, C. Dorrance, A. Moldenhauer, H. Oehme & A. Platte (Hrsg.), *Inklusionssensible Hochschule. Grundlagen, Ansätze und Konzepte für Hochschuldidaktik und Organisationsentwicklung* (S. 194–214). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Prenzel, A. (2019). *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik* (4. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS. doi: [10.1007/978-3-658-21947-5](https://doi.org/10.1007/978-3-658-21947-5)
- Radhoff, M., Buddeberg, M. & Hornberg, S. (2018). Inklusion in der Lehrerbildung im Spannungsfeld unterschiedlicher Professionen. *heiEDUCATION JOURNAL*, 1/2, 197–219. doi: [10.17885/heiup.heied.2018.1-2.23832](https://doi.org/10.17885/heiup.heied.2018.1-2.23832)
- Roth, S. (2013). *Lotta Wundertüte. Unser Leben mit Bobbycar und Rollstuhl. Zum Lachen muss man nicht laufen können*. Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- Schirmer, B. (2003). Autismus. Von der Außen- zur Innenperspektive. *Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft*, 3, 20–32.
- Schreiter, D. (2014). *Schattenspringer. Wie es ist, anders zu sein*. Stuttgart: Panini.
- Stathi, S., Crisp, R. J. & Hogg, M. A. (2011). Imagining Intergroup Contact Enables Member-to-Group Generalization. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice*, 15(3), 275–284. doi: [10.1037/a0023752](https://doi.org/10.1037/a0023752)
- Tammet, D. (2008). *Elf ist freundlich und Fünf ist laut. Ein genialer Autist erklärt seine Welt*. München: Heyne.
- Thomas, C. (2012). Theorising disability and chronic illness: Where next for perspectives in medical sociology? *Social Theory & Health*, 10(3), 209–228. doi: [10.1057/sth.2012.7](https://doi.org/10.1057/sth.2012.7)
- United Nations. (2007). *Convention on the rights of persons with disabilities and optional protocol*. New York: UN.
- Urbanski, S. (2015). *Am liebsten bin ich Hamlet. Mit dem Downsyndrom mitten im Leben*. Frankfurt am Main: Fischer.
- Vezzali, L., Stathi, S. & Giovannini, D. (2012). Indirect contact through book reading. Improving adolescents' attitudes and behavioral intentions toward immigrants. *Psychology in the Schools*, 49(2), 148–162. doi: [10.1002/pits.20621](https://doi.org/10.1002/pits.20621)
- Wright, S. C., Aron, A., McLaughlin-Volpe, T. & Ropp, S. A. (1997). The Extended Contact Effect: Knowledge of Cross-Group Friendships and Prejudice. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73(1), 73–90. doi: [10.1037/0022-3514.73.1.73](https://doi.org/10.1037/0022-3514.73.1.73)

Kontakt

Roswitha Lebzelter, Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Department Diversität, Mühlgasse 67, A 2500 Baden bei Wien
E-Mail: r.lebzelter@ph-noe.ac.at

Zitation

Lebzelter, R. (2021). Kompetent durch Kontakt: Perspektivenwechsel in Lehrveranstaltungen initiieren. *Qfl - Qualifizierung für Inklusion*, 3(2), doi: [10.21248/Qfl.78](https://doi.org/10.21248/Qfl.78)

Eingereicht: 19. Juli 2021

Veröffentlicht: 14. Januar 2022



Dieser Text ist lizenziert unter einer [Creative Commons Namensnennung - Keine Bearbeitungen 4.0 International](https://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/) Lizenz.