

09402607

29. Juli 2021

March Martina Maria Höld

2021S 490127-1 Theorien zur Analyse von Lern- und Entwicklungsprozessen und deren
Bedeutung für Inklusive Pädagogik (2021S)

LV-Leiterin: Irmgard Bernhard

Portfolio

Tutoriumsaufgaben und Schlussreflexion

Inhalt

	Seite
Einleitung	3
Beitrag Tutorium 2	4
Literatur	6
Brücke	7
Beitrag Tutorium 3	8
Literatur	9
Brücke	10
Beitrag Tutorium 5	11
Brücke	13
Beitrag Tutorium 6	14
Literatur	18
Brücke	19
Beitrag Tutorium 7	20
Literatur	24
Brücke	25
Beitrag Tutorium 8	26
Literatur	29
Reflexion	30

Einleitung

Woher komme ich, und wie stelle ich mich hier und jetzt auf, um wohin zu gehen?

Hierher und jetzt – ans Ende des dritten Pandemiesemesters Lehramtsstudium Inklusive Pädagogik an der Universität Wien, ans Ende des Übungsteils der Lehrveranstaltung „Theorien zur Analyse von Lern- und Entwicklungsprozessen und deren Bedeutung für Inklusive Pädagogik“ – komme ich nicht nur aus meiner persönlichen Geschichte, sondern auch aus der meines Faches, aus den Theorien, die von Hilfs-, Sonder- und Inklusiven Pädagog*innen in ihrer Arbeit, ihrer Praxis verkörpert wurden – zum Vor- und Nachteil, zum Gedeih und leider auch zum Verderb ihrer Schüler*innen. Diese Geschichte findet sich als Lerninhalt im Curriculum unseres Studiums, und das Curriculum unseres Studiums ist Teil dieser Geschichte. Unterschiedliche Theorien zur Analyse von Lern- und Entwicklungsprozessen und damit einhergehend unterschiedliche Verständnisse von lernförderlichen und das Lernen erschwerenden Erfahrungen sind Teil dieser Geschichte. Am Ende dieses Semesters stehe ich jetzt also hier, aus dem Übungsteil der Lehrveranstaltung „Theorien zur Analyse von Lern- und Entwicklungsprozessen und deren Bedeutung für Inklusive Pädagogik“ und somit auch aus der Geschichte meines Faches kommend, inmitten seiner bis heute wirkenden und heutigen Theorien, und ich sehe mich um.

Wie stelle ich mich nun inmitten dieser Theorien auf? Welche Haltung habe ich zu einzelnen dieser Theorien? Und welche Haltungen zu meinen Schüler*innen finde ich in diesen einzelnen Theorien, die ich in meiner zukünftigen Arbeit, in meiner Praxis zum Vorteil und zum Gedeih meiner Schüler*innen (hoffentlich!) verkörpern kann?

Denn dahin will ich ja gehen: in die Schule.¹

Von diesem Standpunkt aus und mit dieser Perspektive stelle ich dieses Portfolio nun aus meinen Tutoriumsaufgaben und diese verbindenden Brücken zusammen, ehe ich mit einer kurzen Gesamtreflexion schließe.

¹ In eine idealiter sich um größtmögliche Bildungsgerechtigkeit und Inklusion, um Barrierefreiheit und Teilhabe aller, um die Menschenrechte bemühende Schule. Es wird, soweit aus heutiger Perspektive einzuschätzen, eine Schule werden, die bezüglich ihrer Bemühungen Luft nach oben hat. Da ich in meinen Bemühungen, wovon auszugehen ist, auch Luft nach oben haben werde, können meine Kolleg*innen und ich, unsere Vorgesetzten, Schüler*innen und deren Eltern sich dann ja gemeinsam bemühen. Auch das Bemühen ums Bemühen wird mein Job sein.

2021S 490127-1 Theorien zur Analyse von Lern- und Entwicklungsprozessen und deren Bedeutung für Inklusive Pädagogik (2021S)
LV-Leiterin: Irmgard Bernhard

Tutorium 2

Fassen Sie den Beitrag von Dagmar Hänsel zusammen. Recherchieren Sie auf der Homepage <http://gedenkstaettesteinhof.at/> über die Geschehnisse am Spiegelgrund. Arbeiten Sie einzelne Aspekte, die Sie besonders bemerkenswert finden in die Zusammenfassung ein.

Auf welchen Schultern stehen wir?

In dem Interview, das die Historikerin der Heil-/Sonderpädagogik Dagmar Hänsel Frank J. Müller für die Lernplattform „path²in“ gab (Müller 2020), spricht sie über die Sonderpädagogik im Nationalsozialismus und die seit dieser Zeit bis heute fortwirkenden Traditionslinien und Systemlogiken. In der Beschreibung dieser Fortwirkungen widerspricht Hänsel einer Geschichtsschreibung der Sonderpädagogik, die für die Zeit des Nationalsozialismus die Institution der Sonderschule als bedroht und die Disziplin der Sonderpädagogik als niedergehalten ansieht (vgl. auch: Universität Innsbruck 2016). In ihrer eigenen Forschung an historischen Quellen konnte Hänsel aufzeigen, welche Vorteile die Profession, die Disziplin und die Institution der Sonderpädagogik in der Zeit des Nationalsozialismus generieren konnte, und so nachvollziehbar machen, wie diese bis heute wirkmächtig sind.

Während des Nationalsozialismus gelang es vornehmlich der bisherigen Hilfsschulpädagogik, die bis dato von der Taubstummen- und der Blindenpädagogik getrennt (und auch schlechter bezahlt) war, ein einheitliches Berufsbild (und Salär) der Sonderpädagogik zu erwirken, indem sie Profession und Disziplin der Sonderpädagogik und die Institution der Sonderschulen rassenhygienisch begründete. Wobei die Sonderpädagogik und die Lehrpersonen der Sonderpädagogik sich an Zwangssterilisationen und der Vernichtung von als erbkrank kategorisierter Menschen weitaus mehr beteiligten, als dies vom nationalsozialistischen Regime von ihnen gefordert wurde. Dies geschah, indem sie sich an erbbiologischer Forschung beteiligte, „Aufklärung über“, sprich: Propaganda für das Gesetz zur Verhütung erbkranken Nachwuchses

machte und sonderpädagogische Diagnostik in die Entscheidungsfindung der Erbgesundheitsgerichte hineinreklamierte. Das Argument für Letzteres lautete, dass sonderpädagogische Diagnostik im Gegensatz zur medizinischen / psychiatrischen eine Prozessdiagnostik und eine ganzheitliche Diagnostik sei.

Eine Beschreibung pädagogischer Diagnostik die auch heutigen Lehramtstudent*innen der Inklusiven Pädagogik nicht unbekannt ist. Und doch zeigt sich an der sonderpädagogischen Diagnostik der Zeit des Nationalsozialismus welche Gewalt auch in solcher Diagnostik steckt. Auf der Homepage der Gedenkstätte Steinhof, jener Heil- und Pflegeanstalt, die während des Nationalsozialismus „zum Zentrum der nationalsozialistischen Tötungsmedizin“ (Dokumentationsarchiv des Österreichischen Widerstands o.D.a) wurde, finden sich Interviews mit Überlebenden der Kinderabteilung „Am Spiegelgrund“ der Anstalt. Hier berichtet Rudolf Karger davon, wie nach der Zeit des Nationalsozialismus seine Akten aufgefunden wurden, und wie er nach deren Lektüre „ein Jahr nichts sprechen“ (Dokumentationsarchiv des Österreichischen Widerstands o.D.b) konnte, so sehr hatten ihn die Berichte über ihn, die zu seiner Spiegelgrund-Einweisung führten, getroffen.

Hänsel berichtet davon, dass schon die Hilfsschulpädagogik vor dem Nationalsozialismus Kinder in drei Gruppen teilte: die brauchbaren Kinder für die Volksschule, die bedingt brauchbaren, die in der Hilfsschule (bzw. später im Nationalsozialismus in der Sonderschule) zu unterrichten seien, und die unbrauchbaren – für deren Vernichtung mit dieser Kategorisierung schon die Begründung geliefert war.

Diese Zusammenhänge, die sich in der historischen Entwicklung von der Hilfsschulpädagogik vor dem Nationalsozialismus, der im Nationalsozialismus sich etabliert habenden Sonderpädagogik und der Sonderpädagogik nach dem Nationalsozialismus finden, sind, so Hänsel, auch heute, in der Zeit der Inklusion nicht zu Ende, es hat diesbezüglich keine „kopernikatische Wende“ stattgefunden. „Vielmehr ist die Sonderpädagogik als Disziplin, Profession und Institution in ihren Strukturen erhalten geblieben und in den Bereich des Allgemeinen weiter ausgebaut worden“ (Hänsel 2017, 52).

Sicherlich ist die Auseinandersetzung mit der Vergangenheit der Sonderpädagogik auch eine Auseinandersetzung mit den Schultern, auf denen wir Lehramtsstudent*innen der Inklusiven Pädagogik heute stehen. Dieser kurze Abriss zu Hänsels Forschung ist dazu maximal ein allererster Anfang.

Literaturverzeichnis

Dokumentationsarchiv des österreichischen Widerstands (o.D.a): Wien Steinhof. Ein Zentrum der NS-Medizinverbrechen in der „Ostmark“. In: gedenkstaettesteinhof.at [Website]. Abgerufen am 4. April 2021 von: <http://gedenkstaettesteinhof.at/de/ausstellung/wien-steinhof>

Dokumentationsarchiv des österreichischen Widerstands (o.D.b): Interview Rudolf Karger. In: gedenkstaettesteinhof.at [Website]. Abgerufen am 4. April 2021 von: <http://gedenkstaettesteinhof.at/de/interviews/transscript/Rudolf-Karger>

Hänsel, Dagmar. (2017): Ansprüche der inklusiven Sonderpädagogik an die Grundschule. In Profession und Disziplin. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden (Jahrbuch Grundschulforschung), 39-54

Müller, F. (2020): path2in – Lernpfade in die inklusive Pädagogik. Interview mit Prof. Dr. Dagmar Hänsel – Sonderpädagogik im Nationalsozialismus [Audio-Podcast]. Abgerufen am 4. April 2021 von: <https://path2in.uni-bremen.de/2020/02/23/prof-dr-dagmar-haensel-sonderpaedagogik-im-nationalsozialismus/>

Universität Innsbruck (17. Novemer 2016): Dagmar Hänsel: Sonderpädagogik im Nationalsozialismus [Video, Youtube]. Abgerufen am 4. April 2021 von: <https://www.youtube.com/watch?v=5WCoWkNyh5U&t=3314s>

Brücke 1:

Face it!

„Spieglein, Spieglein an der Wand, wer ist die/der - *positiv besetzten Superlativ einfügen* – im ganzen Land?“ Der positiv besetzte Superlativ kann die *schönste* Königin oder auch den *kinderfreundlichsten* Inklusionspädagogen attributieren, beide genießen die Anerkennung des Spiegels. Und noch bevor der Spiegel von der noch schöneren Prinzessin oder dem noch kinderfreundlicheren Kollegen berichtet, weiß das Märchen – und Geschichten von Zauberspiegeln sind Märchen, auch wenn ein Inklusionspädagoge sich in diesem betrachtet – schon um die negativen Seiten seiner Figuren: Die schönste Königin ist böse, und der Inklusionspädagoge, also der eine in unserem Märchen hier, sozialdarwinistisch. Aber nach diesen Eigenschaften haben Königin und Inklusionspädagoge den Spiegel nicht gefragt, diesen Aspekt ihrer selbst sehen sie sich im Spiegel nicht an.

Trauriger Höhepunkt sozialdarwinistischer Pädagogik findet sich in der Sonderpädagogik des Nationalsozialismus, dessen bis ins Hier und Jetzt der Inklusiven Pädagogik reichenden Traditionen in obiger Tutoriumsaufgabe über die Forschung von Dagmar Hänsel kurz skizziert wurde. Die gegenwärtigen, negativen Aspekte unseres Fachs, die aus diesen Traditionen herrühren, suchen wir genau so ungern zu erkunden, wie die schöne Königin ihre Bosheit. Wir fragen den Spiegel lieber, wer die menschenrechtsbasierten, stärkenfokussiertesten und gesellschaftserneuerndsten Player in der Schulpädagogik sind. Es wäre ein Wunder, wenn wir das nicht täten, wir sind Menschen.

Es wäre aber auch falsch, wenn wir uns gegen unsere Aversion, unsere negativen Seiten zu sehen, nicht wehren würden. Es wäre zum Nachteil unseres Fachs, vor allem zum Nachteil unserer Schüler*innen, würden wir uns, uns als einzelne Lehrkräfte, als berufliche Profession, als akademisches Fach, nicht immer aufs Neue mit einem *Face it!* ungeschönt betrachten. Die Auseinandersetzung mit Theorien hilft dabei. In meiner Lektüre von Cloerkes (2000) Text über die Stigma-Identitäts-These, dem die folgende Tutoriumsaufgabe gilt, konnte ich erkennen, dass ich in meiner bisherigen Goffman Rezeption einen defizitorientierten Fokus auf Menschen mit Stigmatisierungserfahrungen hatte. Cloerkes Text half mir einzelner (zukünftiger) Lehrkraft zu sehen, dass Menschen mit Stigmatisierungserfahrungen nicht zwangsläufig Identitätsprobleme haben, und dass ich in diesem Punkt bisher einen defizitorientierteren, Identitätsprobleme zusprechenderen Blick auf Menschen mit Stigmatisierungserfahrungen hatte, als ich haben wollte.

2021S 490127-1 Theorien zur Analyse von Lern- und Entwicklungsprozessen und deren Bedeutung für Inklusive Pädagogik (2021S)
LV-Leiterin: Irmgard Bernhard

Tutorium 3

Wählen Sie einen Beitrag aus, der nicht im Tutorium behandelt wurde und schreiben Sie ein Abstract dafür.

Abstract des Artikels „Die Stigma-Identitäts-These“ von Cloerkes (2000)

In der Frage nach der Identitätsbildung und somit der Identität stigmatisierter Menschen greift die Behindertenforschung auf den Stigma-Ansatz der Soziologie zurück, der in den 70ern von Goffman begründet wurde. Gemäß dieses Ansatzes führen stigmatisierende Zuschreibungen zu Identitätsstörungen. Diese Annahme wird nur zum Teil von empirischen Studien untermauert, ein anderer Teil kommt zu ihr widersprechenden Ergebnissen. Cloerkes zufolge sind diese Widersprüchlichkeiten auch auf Theoriemängel des Stigma-Ansatzes zurückzuführen. Ausgehend von einer kurzen Beschreibung der Ansätze Goffmans, Krappmanns und Thimms und deren Rezeption in der Sonderpädagogik unternimmt Cloerkes eine Erkundung des Interaktionsmodells zum Identitätskonzept von Frey und führt aus, wie und warum Stigmatisierungserfahrungen nicht zwangsläufig zu einer mit ihnen einhergehenden Identitätsstörung führen müssen, sondern dass jedes einzelne Individuum Handlungs- und Entscheidungsmöglichkeiten hat, mit denen es auf Stigmatisierungserfahrungen reagieren kann. Diese Möglichkeiten sind in Freys Modell als Identitätsstrategien zu finden, die sowohl auf der kognitiven als auch auf der Handlungsebene angesiedelt sind. Erst wenn mit diesen Strategien keine kontinuierliche Konsistenz zwischen stigmatisierenden Einflüssen und Sozialem Selbst des Individuums bzw. keine zwischen seinem Sozialen und Privaten Selbst erreicht werden kann, kommt es zu Identitätsproblemen, verdeutlicht Cloerkes und kommt zu dem Schluss, dass Art und Ausmaß von Stigmatisierungserfahrungen auf die Identität eines Individuums immer im Einzelfall empirisch erkundet werden müssen.

Literatur

Cloerkes, G. (2000): Die Stigma-Identitäts-These. In: Gemeinsam leben – Zeitschrift für integrative Erziehung, Nr. 3-00, 104-111

Brücke

Face it! II.

Es gilt also den Blick nicht nur auf uns, sondern auch auf die Menschen, mit denen wir arbeiten (werden) bzw. über die wir forschen (werden) und lernen, zu werfen. Aber anders als bei uns selbst, die wir an uns so gern das Schöne, Positive, Gute betrachten, übersehen wir just das bei anderen sehr leicht. So wie ich die Möglichkeiten von Menschen mit Stigmatisierungserfahrungen, keine Identitätsprobleme zu bekommen, übersehen hatte. Sehen wir uns selbst unsere negativen Seiten weniger ausblendender und andere deren positive Seiten weniger ausblendender, beginnt sich die Dichotomie *wir – andere, Lehrer*innen – Schüler*innen, mehrheitlich temporarily abled people (bzw. zumindest als solche vorgestellten) Inklusionspädagog*innen – Menschen mit Behinderungen* aufzulösen. Ähnlichkeiten, Gemeinsamkeiten, Gleiches kommt in den Blick.

So fällt mir bei der Relektüre von Grossmanns (2013) Text, der in der nächsten Tutoriumsaufgabe dargestellt ist, auf, dass *Psychische Sicherheit* auch für uns Lehrer*innen wichtig ist. Nicht nur, um auch jene Aspekte an uns zu sehen, die wir nicht sehen wollen, sondern auch um mit unseren Schüler*innen eine möglichst sichere Bindung bzw. bindungsförderliche Beziehung eingehen zu können.

2021S 490127-1 Theorien zur Analyse von Lern- und Entwicklungsprozessen und deren Bedeutung für Inklusive Pädagogik (2021S)
 LV-Leiterin: Irmgard Bernhard

Tutorium 5

Lesen Sie den Beitrag, den Sie in der Gruppe nicht bearbeitet haben und füllen Sie die Rasterdarstellung aus.

Rasterdarstellung eines Artikels

Autor	Grossmann, Klaus E.
Titel	Bindung und Sicherheit
Quelle	Grossmann, K. (2013): Bindung und Sicherheit. In: Feuser, G. & Kutschner, J. (Hrsg.): Entwicklung und Lernen. Stuttgart: Kohlhammer, 173-177
Thema	Gute Bindungserfahrungen im Kindesalter führen zu Psychischer Sicherheit.
Aufbau (Textkonzept)	Der Text besteht aus drei Abschnitten: 1) Entwicklung von Bindungssicherheit 2) Was ist Psychische Sicherheit und wie entsteht sie? 3) Sichere Bindungserfahrungen und Psychische Sicherheit als Ressource und Schutzfaktor
Kernaussage(n)	Die Erfahrung von sicheren Bindungen im Kindesalter führt zu Psychischer Sicherheit.
Schlüsselbegriffe mit Erklärung	<ul style="list-style-type: none"> - Der Begriff der <u>Bindungssicherheit</u> bezeichnet die Erfahrung von sicheren Bindungen im Kindesalter und das aus diesen Erfahrungen folgende Vertrauen, Verhalten und Können. - Der Begriff der <u>Psychischen Sicherheit</u> bezeichnet den „Zustand, der es erlaubt, auch kritische Situationen und Lebensumstände unverfälscht wahrzunehmen, selbst dann, wenn angemessene Lösungsmöglichkeiten (noch) nicht verfügbar sind“ (Grossmann 2013, 174), und diesen kritischen Situationen und Lebensumstände in einem „Dreischritt von zielkorrigierter partnerschaftlichen Orientierung, Klärung von Motiven und äußeren Gegebenheiten“ und Lösungsorientierung (Grossmann 2013, 175) zu begegnen.
Relevanz für die Praxis	Für die Praxis sind Grossmanns (2013) Ausführungen zur Bindungserfahrungen und Psychischer Unsicherheit bzw. Sicherheit auf zwei Ebenen relevant: <ul style="list-style-type: none"> • Erstens hilft das Wissen um den Zusammenhang von Bindungserfahrungen und Psychischer Unsicherheit/Sicherheit (inkl. des Wissens, welches Verhalten und welche Kompetenzen mit Psychi-

	<p>scher Unsicherheit/Sicherheit einhergehen) auf der Ebene der Beobachtung von Schüler*innen und deren Verhalten, Verhalten einzuordnen und zu verstehen (und auch als durch neue Bindungserfahrungen veränderbar zu verstehen).</p> <ul style="list-style-type: none">• Zweitens hilft das Wissen darüber, was stärkende Bindungserfahrungen ausmacht und wie Bindungspersonen dabei agieren, uns Lehrpersonen, das eigene Verhalten den Schüler*innen gegenüber (in der Lehrer*innenrolle, nicht als Elternteil!) bindungsförderlich zu gestalten und die Psychische Sicherheit der Schüler*innen so zu fördern.
--	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Brücke

Face it! III (note to self)

Ach, und *face it!*, dass du in der Theorie deines Faches auch Texte findest, deren intendierte Leser*innen nicht solche Menschen wie du sind, Texte, in denen dein Fach seine negativen Seiten unfreiwillig enthüllt, indem sie dir über die Menschen, die in ihnen thematisiert werden, nichts Neues, aber über die Menschen, an die sie gerichtet sind, viel für dich Neues berichten. Texte, die deinen Blick, nach deinem Aufruhr bei der ersten Lektüre auch wieder zurück auf dich selbst richten: Denk an deine Nichtsehen der nicht zwangsläufigen Identitätsprobleme von Menschen mit Stigmatisierungserfahrungen, bevor du dich darüber echauffierst, dass andere nicht sehen, dass Menschen mit Behinderung nicht zwangsläufig keine Resilienz haben.

2021S 490127-1 Theorien zur Analyse von Lern- und Entwicklungsprozessen und deren Bedeutung für Inklusive Pädagogik (2021S)
LV-Leiterin: Irmgard Bernhard

Tutorium 6

Lesen Sie den Artikel von Michael Fingerle und beantworten Sie die Fragen zum Text.

Welche Kernfrage oder welches Kernproblem behandelt der Text?

Der Text geht der Frage nach, inwiefern in empirischer Forschung und theoretischer Analyse in sinnvoller und verantwortungsbewusster Weise mit den Begriffen Resilienz und Vulnerabilität operiert werden kann, wenn es um Menschen mit Behinderung geht.

Worum geht es?

Uneuphemistisch formuliert geht es darum, ob man bei Menschen mit Behinderung davon reden könne, dass sie Resilienz hätten. Verschwiegenes offenlegend formuliert heißt das, es geht darum, ob Resilienz temporarily abled people vorbehalten sei.

Mit einem (vorgeblich) sachlicheren Gestus gesprochen, geht es um eine Klärung der Begriffe Resilienz und Vulnerabilität, darum, welche Möglichkeiten aber auch Risiken in unterschiedlichen Verständnissen von Resilienz bzw. Vulnerabilität liegen, und darum, was diese Möglichkeiten und Risiken konkret bedeuten, wenn diese Verständnisse von Resilienz bzw. Vulnerabilität auf Menschen mit Behinderung bezogen werden.

Was will der*die Autor*in erreichen?

Der Text des Psychologen und Erziehungswissenschaftlers Michael Fingerle argumentiert auf der Basis bisheriger empirischer Forschungen und theoretischer Auseinandersetzungen dafür, dass auch in der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit Menschen mit Behinderung mit den Begriffen Resilienz und Vulnerabilität gearbeitet werden kann, und legt dar, wie dies auf sinnvolle Weise und verantwortungsbewusst geschehen kann. Die intendierten Leser*innen sind Menschen, welche die „unerwartete Kombination von Behinderung und Resilienz“ als „unwahrscheinlich“ und somit „nicht sehr glaubhaft“ (Fingerle 2016, 41) wahrnehmen. Textaufbau und rhetorische

Strategien lassen erkennen, dass der Autor diesen Leser*innen nahebringen will, dass es kein „Unding“ ist, „Resilienz bei Menschen mit Behinderung zu verorten“ (Fingerle, 44).

Was sind die wesentlichen Kernaussagen?

„Bei Menschen mit Behinderungen liegen, wie auch bei allen anderen Menschen, Resilienz und Vulnerabilität simultan vor.“ (Fingerle 2016, 44) Zwar birgt ein unrealistisches Verständnis von Resilienz die Gefahr, jede Verantwortung für Krisen bzw. Risiken den betroffenen Individuen zuzuschieben, und ein unrealistisches Verständnis von Vulnerabilität die Gefahr, betroffene Individuen zu entmündigen, auch sind Menschen mit Behinderung aufgrund struktureller Benachteiligungen und darum oft auch geringerem Zugang zu sozialen und kulturellen Ressourcen vulnerabler, und auch müssen der Resilienz begriff und seine Operationalisierung in der Forschung an die Lebenswirklichkeit der jeweils beforschten Gruppe von Menschen mit Behinderung angepasst werden, und oft erfordern kulturelle bzw. politische Dimensionen, dass Forscher*innen mehr auf Resilienz bzw. mehr auf Vulnerabilität fokussieren – aber Menschen mit Behinderungen können ebenso wie temporarily abled people als simultan resilient und vulnerabel wahrgenommen und erforscht werden.

Was wollen Sie sich merken?

Der Eindruck, den dieser Text auf mich gemacht hat, ist so stark, dass die Frage, was ich mir merke, keine des Wollens, sondern eine des Müssens ist: Ich *muss* mir merken, dass die banale Tatsache und für so viele Menschen mit Behinderung alleralltäglichsste Lebensrealität, dass sie so wie alle Menschen sowohl resilient als auch vulnerabel sind, Artikelwert hat. Ich wurde von dieser Artikelwertigkeit so überrascht, davon, dass es einen wissenschaftlichen Diskurs gibt, in dem die Aussage, dass es in der Forschung Möglichkeiten gibt, „auch bei Menschen mit Behinderungen in einer sinnvollen Art mit dem Resilienz begriff umzugehen“ (Fingerle 2016, 44), sinnvoll ist und nicht vollkkommen absurde Nennung einer Selbstverständlichkeit, ich *kann* das nicht mehr vergessen.

Merken *will* ich mir, die von Fingerle (201644) erwähnte Studie von Mannino (2015), in der persönliche Ressourcen der Resilienz von Menschen mit Behinderung ausgemacht werden konnten, die aus der Erforschung der Resilienz von temporarily abled people nicht so bekannt sind. Diese Studie will ich nachlesen. Denn es besteht keine Notwendigkeit Menschen mit Behinderungen hier einzelne Aspekte menschlichen Seins abzusprechen, sehr wohl aber die Notwendigkeit aus der Perspektive von Menschen mit Behinderungen einzelne Aspekte menschlichen Seins zu erkunden, um ein vollständigeres Bild von uns selbst, den Menschen, uns

allen Menschen in unserer Vielfalt und unseren Gemeinsamkeiten zu bekommen. Und für mich ganz persönlich besteht die Notwendigkeit, mir diesen Beitrag von Menschen mit Behinderungen, chronisch kranken Menschen, neurodivergenten, gebärdensprachigen etc. Menschen zu unserem Verständnis unser aller Menschlichkeit an einem ganz konkreten Beispiel vor Augen zu führen, nach dem Kulturschock den ich in diesem Diskurs von temporarily abled people, in dem die Resilienz von Menschen mit Behinderung Artikelwert hat, gerade erfahren habe.

Sind Ihnen Ideen oder ergänzende Gedanken gekommen? Welche sind das?

Ja, zu viele und zu mich persönlich betreffende, als dass ich diese mit vorgetäushtem Lehramtsstudent*innengestus im Moment zu artikulieren gewillt bin. Eine solche Artikulation wäre reine Hausaufgabenerfüllung, aber jetzt akut kein Erkennen, Sortieren, Begreifen meinerseits. Die Erschütterung durch den Fingerle (2016) Text muss erst prozessiert werden.

Welche Konsequenzen ergeben sich aus den Informationen in dem Beitrag?

&

Wie könnten drei kleine, konkrete und praktische Schritte sein, um das Wissen aus dem Text in die Praxis umzusetzen?

Hier ist vermutlich gemeint, wie man die Information / das Wissen darüber, dass auch Menschen mit Behinderungen sowohl resilient als auch vulnerabel sind, in drei kleinen, konkreten und praktischen Schritten in die Praxis umsetzen kann, bzw. welche sonstigen Konsequenzen sich daraus ergeben. Und mit dieser Aufgabe stecke ich in der vollkommen absurden Situation, mein alltägliches Leben, mein für mich normales Menschsein, als artikelwertige Neuigkeit zu sehen, aus der sich nun Konsequenzen ergeben, die sich in praktischen Schritten umsetzen lassen. Und ich brüte nun schon ein paar Stunden über diesen letzten beiden Fragen, und überlege, wie ich den Spielregeln des von temporarily abled people geprägten Lehramtsstudiendiskurs folgend erklären kann, wie hanebüchen sich diese Aufgabe für mich darstellt. Kurz: So als sollte ich erklären, welche Konsequenzen sich daraus ergeben, dass Menschen mit Behinderung atmen, und mir Schritte überlegen, wie das Wissen darüber, dass Menschen mit Behinderung atmen, in die Praxis umzusetzen ist.

Die für mich relevante und neue Information aus dem Beitrag, die Konsequenzen und Umsetzungen in der Praxis, in meiner Praxis erfordert, ist die Artikelwertigkeit der Resilienz und Vulnerabilität von Menschen mit Behinderungen. Aber diese Information über den Diskurs von temporarily abled people hat mich so kalt und überraschend erwischt, dass die Frage nach Konsequenzen und konkreten Folgen in meiner Praxis noch einige Zeit des Denkens, Sortierens,

Verstehens, Einordnen meinerseits braucht. Ich wiederhole mich, ich kann nicht anders: Die Erschütterung durch den Fingerle (2016) Text muss erst prozessiert werden.

Literatur

- Fingerle, M. (2016): Behindert, vulnerabel, resilient – welcher Begriff passt nicht in diese Reihe?
In: Behinderte Menschen. Zeitschrift für gemeinsames Leben, Lernen und Arbeiten, Jg. 39, Nr. 2, 41-45
- Mannino, J. E. (2015): Resilience and transitioning to adulthood among emerging adults with disabilities. In: Journal of Pediatric Nursing, Nr. 30, 131-145

Brücke

Theorien und Studien...

Das in obiger Tutoriumsaufgabe über den Text von Fingerle (2016) erwähnte Lektürevorhaben – „Mannino (2015) lesen!“ – habe ich zwischenzeitlich umgesetzt. Und ja, das half.² Im emischen Blick auf die ihnen eigene Resilienz von Jugendlichen / jungen Erwachsenen mit Behinderungen in der Transitionsphase des Erwachsenwerdens, den Mannino (2015) in ihrer Mixed-Method-Studie untersucht, fand ich eine gänzlich andere Perspektive auf Menschen mit Behinderungen als in jener, von der Fingerle (2016) seine intendierten Leser*innen abzubringen versucht. Aus dieser Perspektive kann menschliche Resilienz als ebenso divers wie menschliche dis-/abilities wahrgenommen werden und so Erkenntnisse z.B. über spezifische Schutzfaktoren von Jugendlichen / jungen Erwachsenen mit Behinderungen gewonnen werden.

Diese Schutzfaktoren sind einer der Gründe, warum sich Manninos (2015) Studie hier auch die Brücke zu den nächsten beiden Tutoriumsaufgaben schlägt. Ein weiterer Grund, warum diese Studie hier gut ins Portfolio passt, sind die sehr konkreten und obwohl nicht an Lehrer*innen gerichteten, so doch für mein zukünftiges Unterrichten hilfreichen Hinweise, wie die Resilienz von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen gefördert werden kann, damit diese die Transition des Erwachsenwerdens gut bewältigen können.

Zur nun folgenden Tutoriumsaufgabe 7 über die Social Identity Complexity Theorie von Roccas & Brewer (2002) beispielsweise finden sich bei Mannino (2015) Anknüpfungspunkte in den Bereichen Identität und Zugehörigkeit(en), unter anderem beim Thema „Altruistic Sense of Duty towards Others with Disabilities“ der Jugendlichen / jungen Erwachsenen mit Behinderungen (Mannino 2015, 137) oder bei der Bedeutung von erwachsenen Mentor*innen mit Behinderungen (Mannino 2015, 141), die das soziale Umfeld der Jugendlichen / jungen Erwachsenen mit Behinderungen diverser machen und so komplexere Erfahrungen von Zugehörigkeiten ermöglichen.

² *Face it!*, dass du die Theorien deines Fachs und auch die auf diese Theorien Bezug nehmenden empirischen Studien niemals fertig gelesen haben wirst. Immer wieder wirst du von Texten irritiert sein und in anderen Texten Orientierung suchen, immer wieder von Texten überrascht und auf weitere Lektüre neugierig gemacht, immer wieder wird dein Fach sich weiterentwickeln, Theorien sich ändern, Studienergebnisse anderes Licht auf sie werfen. Immer wieder wirst du, auch lange nach dem Übungsteil dieser Lehrveranstaltung „Theorien zur Analyse von Lern- und Entwicklungsprozessen und deren Bedeutung für Inklusive Pädagogik“ und auch nach deinem Studium weiterlesen müssen. (note to self)

2021S 490127-1 Theorien zur Analyse von Lern- und Entwicklungsprozessen und deren Bedeutung für Inklusive Pädagogik (2021S)
LV-Leiterin: Irmgard Bernhard

Tutorium 7

- Kontakthypothese (Allport)
- Social Identity Complexity Theorie (Roccas & Brewer)

Skizzieren Sie einer dieser Theorien unter Einbeziehung persönlicher Erfahrungen.

Meine Ingroups meiner Outgroup

Vorweg der Standpunkt, von dem aus ich die auf Roccas & Brewer (2002) zurückgehende Social Identity Complexity Theory (SIC) rezipiere:

Ich war vierzig Jahre alt, als ich das erste Mal in einem Raum mit Menschen war, die ich als mir ähnlich wahrnahm, und die offensichtlich auch mich als ihnen ähnlich wahrnahmen und mit mir dementsprechend interagierten. Dieses Erlebnis von Ähnlichkeit hatte mich vollkommen überrascht, ich hatte nicht damit gerechnet, ja, ich hatte es mir – bis zu seinem Eintreten – nicht vorstellen gekonnt. Mit vierzig war ich zum ersten Mal in einer Gruppe von „Meinesgleichen“.

Und das große Heureka, das mir diese Erfahrung bescherte, war nicht, dass ich verstand, was Ähnlichkeit ist, sondern dass ich kapierte, was es bedeutet, auf Menschen zu treffen, die anders sind. Als ich Ähnlichkeit erlebte, verstand ich, wovon Menschen reden, wenn sie sagen, dieser bzw. jene seien anders.

Fünf Jahre nach diesem Heurekaerlebnis – das ist der Standpunkt, von dem aus ich die SIC rezipiere. Von diesem Standpunkt aus kann ich entschlüsseln, was Roccas & Brewer (2002, 96) meinen, wenn sie schreiben: „Most of the time, individuals are surrounded by others who are similar to themselves“, und kann ergänzen: „Most of the individuals. – And a lot of individuals are not.“

Die SIC erkundet, wie ein einzelnes Individuum gleichzeitige Zugehörigkeiten zu unterschiedlichen Gruppen und somit unterschiedliche Soziale Identitäten strukturiert. Roccas &

Brewer (2002, 89ff) unterscheiden vier Strukturierungsmodelle, wobei diese Modelle sich auf einem „continuum from simple to complex“ befinden, also ineinander übergehen.

Im unkomplexesten Modell der „Intersektion“ wird die Schnittmenge unterschiedlicher Gruppen als Ingroup und ergo Identität verstanden; andere Menschen, die nur einer von z.B. zwei Gruppen angehören, werden nicht als Mitglieder der eigenen Ingroup wahrgenommen.

Etwas komplexer ist das Modell der „Dominance“; hier identifiziert sich das Individuum mit nur einer der Zugehörigkeitsgruppen voll und ganz, mit allen weiteren Gruppen nur insofern, als deren Gruppenmitglieder sich auch innerhalb der primären Zugehörigkeitsgruppe befinden.

Das Modell der „Compartmentalization“ zeigt ein kontext- und situationsspezifisches Switchen zwischen Gruppenzugehörigkeiten.

Die komplexeste Strukturierung von Zugehörigkeiten/Identität wird im „Merge“ Modell abgebildet, in dem alle Gruppenzugehörigkeiten inklusive ihrer allfälligen Differenzen und Widersprüchlichkeiten in die Soziale Identität des Individuums integriert werden.

Wo auf diesem Komplexitätskontinuum die Identitätsstrukturen eines Individuums zu verorten sind, ist auch situationsabhängig; so wirken sich z.B. Stress und Bedrohung komplexitätsmindernd aus (Roccas & Brewer 2002, 99). Des Weiteren können die Identitäten eines Individuums in unterschiedlichen Bereichen (z.B. dem der Religiösität, dem der Intellektualität etc.) unterschiedlich komplex strukturiert sein (Roccas & Brewer 2002, 93). Die Komplexität der Sozialen Identität eines Menschen ist also kein unveränderliches Merkmal.

Beeinflusst wird die Komplexität der Sozialen Identität laut Roccas & Brewer (2002, 95ff) neben den bereits erwähnten situativen Faktoren auch von den persönlichen Bedürfnissen und Werten des Individuums und von dessen Umfeld. Unter den persönlichen Faktoren ist Ambiguitätstoleranz der einflussstärkste, unter den Umfeldfaktoren „the actual complexity of the experienced social environment“ (Roccas & Brewer 2002, 96), in denen Menschen Ähnlichkeiten und Differenzen der unterschiedlichsten Gruppen erleben und reflektieren können.

Seit Roccas & Brewers (2002, 99ff) ersten Forschungsergebnissen zum Zusammenhang zwischen der Komplexität Sozialer Identität und Toleranz, konnte die positiven Folgen von komplexerer Sozialer Identität – z.B. größere Offenheit gegenüber anderen und positivere Bewertung dieser und mehr Vertrauen in sie – von mehreren Studien gezeigt werden (Maloku et al. 2018, 5). Gezeigt hat sich aber auch, dass z.B. Machtverhältnisse zwischen einzelnen Gruppen oder auch der Unterschied zwischen Identifikation mit einer Gruppe und Wohlfühlen in einer Gruppe Einfluss auf z.B. Toleranz respektive Diskriminierungen innerhalb einer Gruppe haben (vgl. z.B. Brewer et al. 2013). Das geht über das von Roccas & Brewers 2002 (89) für die SIC formulierte

Verständnis Sozialer Identitäten als „collective identities“ hinaus, in welchen „individuals become connected to others by virtue of their common attachment to the group rather than their personal relationships“,...

... und bringt diesen kurzen Tutoriumstext wieder zurück zu dem Standpunkt, von dem aus ich die SIC rezipiere.

Die meiste Zeit meines Lebens gehörte ich qua „common attachment to the group“ verschiedenen Gruppen an, denen ich aber qua persönlicher Interaktionserfahrung mit anderen Gruppenmitgliedern gleichzeitig auch nicht angehörte. Diese Nichtzugehörigkeit meinerseits, diese, meine Ingroup irritierende, weil gemäß den gängigen sozialen Kategorien ja nicht sein dürfende, nicht einzuordnende Andersartigkeit erlebten die anderen Gruppenmitglieder, denn im Gegensatz zu mir wussten sie ja, was Ähnlichkeit ist. Für sie war ich anders. Aber für mich waren sie nicht anders, denn ich wusste nicht, was Ähnlichkeit ist. Für mich waren sie die Menschen meiner Ingroups, zu denen ich qua Herkunft, Bildungsweg, Beruf etc. gehörte. Sie waren für mich... Und jetzt habe ich kein Wort, denn sie waren halt einfach, sie waren „da“, sie waren „normal“, sie waren. Ich hatte die Kategorien von Ähnlich und Anders nicht, denn ich erlebte sie nicht. Und insofern unterschieden sich für mich die Menschen meiner Ingroups nicht von denen meiner Outgroups. Heute, nach meinem Ähnlichkeitsheureka vor fünf Jahren und meinem Kennenlernen der SIC vor vierzehn Tagen, würde ich sagen: *Meine Ingroups sind Teil meiner Outgroup*. Oder auch: *Meine Outgroup steht mitten in meinen Ingroups*. Oder auch: *Ingroup? Outgroup? Et, et! Ein Vexierbild!*

Ich stehe nun also hier und frage mich, ob Komplexität von Sozialer Identität nicht nur durch die Auseinandersetzung mit komplexen Gruppenzugehörigkeiten, sondern auch durch die Auseinandersetzung mit komplexen Nichtzugehörigkeiten erreicht werden kann? Ich habe in meinem Leben viele Menschen kennengelernt, deren Ingroups auch ihre Outgroups sind. Uhlig (2012, 350ff) beschreibt z.B., wie in der Gehörlosengemeinschaft das Konzept von Verwandtschaft erweitert wird. Da die familiäre Herkunft oft in der lautsprachlichen Outgroup liegt, wird innerhalb der gebärdensprachigen Ingroup ein neues, nicht genetisch gedachtes Konzept von Verwandtschaft entwickelt, das den Verwandtschaftsstatus von lautsprachigen Herkunftsfamilien auch relativieren kann (die Ingroup als Outgroup). Interessant auch, dass ich in der Gehörlosengemeinschaft eine neue Ingroup entdeckte, der ich ganz unzweifelhaft zugehörig bin, die ich außerhalb der Gehörlosengemeinschaft aber gar nicht wahrgenommen hatte, weil sie sich selbst nicht als Gruppe wahrnimmt: die der Hörenden (eine nur in der Outgroup erfahrbare Ingroup, die kein Teil der Outgroup ist).

Als zukünftige Lehrerin für Inklusive Pädagogik werde ich vermutlich noch mehr Menschen kennenlernen, deren Ingroups auch ihre Outgroup sind, oder die in ihren Outgroups neue Ingroups finden oder andere Varianten von In- und Outgroupverschiebungen ins Spiel bringen. Diese Menschen werden mir also in diesem Sinne ähnlich sein, aber auch gleichzeitig in so vielem so unähnlich, dass meine Erfahrungen mit In- und Outgroups und mit Identitäten und Nicht*Zugehörigkeit nicht reichen werden, um die Entwicklung der Komplexität ihrer Sozialen Identität bestmöglich zu fördern. Hier sind mir Theorien und Modelle wie die der SIC sicherlich sehr hilfreiche Instrumente, um andere Perspektiven einzunehmen und zusätzliche Informationen einholen zu können.

Literatur

- Brewer, M. B. & Gonsalkorale, K. & von Dommelen, A. (2013): Social identity complexity: Comparing majority and minority ethnic group members in a multicultural society. In: *Group Processes & Intergroup Relations*, Nr. 12, 1-20
- Maloku, E. & Derks, B. & Laar, C. & Ellemers, N. (2019): Stimulating interethnic contact in Kosovo: The role of social identity complexity and distinctiveness threat. In: *Group Processes & Intergroup Relations*, Bd. 16, Nr. 5, 529-544
- Roccas, S., & Brewer, M. B. (2002). Social Identity Complexity. In: *Personality and Social Psychology Review*, Bd. 6, Nr. 2, 88–106
- Uhlig, A. C. (2012): *Ethnographie der Gehörlosen: Kultur – Kommunikation – Gemeinschaft*. Bielefeld: transcript

Brücke

... und Wissen aus der Praxis

Wie bereits in der vorigen Brücke erwähnt, schlägt die Studie von Mannino (2015) auch eine Brücke zur nächsten Tutoriumsaufgabe. Der Übergang ins Berufsleben ist Teil der Transition zur* zum Erwachsenen.

Eine der spezifischen Schwierigkeiten, mit denen Jugendliche / junge Erwachsene in dieser Phase konfrontiert sind, ist beispielsweise der von der sie umgebenden Gesellschaft der mehrheitlich temporarily abled people auf sie geworfene und oft auch von dis-/abled people übernommene defizitäre Blick, der es nicht ermöglicht, für diese Jugendlichen eine Zukunft in einer Vielzahl von für sie vermeintlich zu schwierigen Berufen zu sehen. Ein Blick, der einerseits durch Auseinandersetzung mit Theorie geschult werden kann, um besser auf die Stärken von Jugendlichen zu fokussieren – wie ich z.B. bei meiner Lektüre von Cloerkes (2000) Text erleben durfte. Andererseits kann dieser Blick durch Erfahrung geschult werden, um Stärken besser wahrzunehmen – wie ich nicht nur in meiner, in der Tutoriumsaufgabe 6 zum Text von Fingerle (2016) durchaus erkennbar durchscheinenden Erfahrung mit mir selbst und meinen dis-/abilities, sondern vor allem auch in meiner bisherigen Arbeit in der überbetrieblichen Lehrausbildung von Jugendlichen mit Behinderungen und in Gehörlosengemeinschaft erleben durfte.

In der Arbeitspraxis können aber nicht nur Erfahrungen gemacht, sondern auch ganz handfestes, nachschlagbares Wissen erworben werden. Solches in meiner bisherigen Arbeit erworbenes Wissen über die infrastrukturellen Rahmenbedingungen der Transition Schule – Beruf von Jugendlichen und jungen Erwachsenen mit Behinderung in Österreich ist in meine Tutoriumsaufgabe 8 eingeflossen.

2021S 490127-1 Theorien zur Analyse von Lern- und Entwicklungsprozessen und deren Bedeutung für Inklusive Pädagogik (2021S)
LV-Leiterin: Irmgard Bernhard

Tutorium 8

<https://path2in.uni-bremen.de/themen/uebergang-ins-berufsleben/>

Wählen Sie drei Aspekte aus den Inhalten der drei Beiträge und stellen Sie einen Zusammenhang zu der aktuellen Situation in Österreich her.

Welcome to the jungle!

1.

„Wenn man als Laie mit dem Übergangssystem konfrontiert ist, mit den verschiedenen Maßnahmen die es gibt, das ist ein unübersehbares Wirrwar, ein Dschungel sozusagen,“ beschreibt Stefan Doose (Müller 2020b, 06:00) eine der Schwierigkeiten, vor der Menschen mit Behinderung in Deutschland stehen, „wenn sie was anderes wollen als die Autobahnen, die sozusagen vorgefertigt sind.“ Abseits dieser Autobahnen liegt der Erste Arbeitsmarkt, und dieser ist für Menschen mit Behinderungen nicht nur in Deutschland (Müller 2020b, 05:10), sondern auch in Österreich schwer zugänglich; die Maßnahmen, die helfen sollen, ihn nach der Schule zu erreichen, sind auch in Österreich ein verwirrender Dschungel. Im Bereich „Übergang von der Schule ins Berufsleben“ sind den Bundesländern teilweise unterschiedliche Institutionen und Projekte aktiv. Bundesweit einheitlich sind gesetzliche Vorgaben wie z.B. die Ausbildungspflicht bis 18 (APfLG), das Berufsausbildungsgesetz (BAG) und das Behinderteneinstellungsgesetz (BEinstG). Im Kontext der Ausbildungspflicht bis 18 sind Übersichten und Linksammlungen der unterschiedlichen Institutionen und Projekte online gestellt, sowie Koordinierungsstellen eingerichtet worden (siehe z.B.: www.ausbildungbis18.at, www.bundeskost.at). Jugendlichen mit Behinderung steht (vom Sozialministeriumsservice finanziert und von unterschiedlichen, teilweise auf die Bedürfnisse einer bestimmten Gruppe von Menschen mit Behinderung spezialisierten Trägerorganisationen angeboten) Jugendcoaching, Produktionsschulen/Ausbildungsfit und ev. Berufsausbildungsassistenz zur Verfügung. Eine Lehre kann mit verlängerter Lehrzeit absolviert

werden oder partiell, als Teilqualifizierung. Arbeitgeber*innen am Ersten Arbeitsmarkt, die Lehrlinge mit Behinderung ausbilden, erhalten Förderungen, die beim Sozialministeriumsservice zu beantragen und anteilig vom diesem und vom Arbeitsmarktservice finanziert werden; hierzu können sich Lehrlinge/Arbeitnehmer*innen auch bei der Arbeiterkammer (www.arbeiterkammer.at/beratung/arbeitundrecht/arbeitundbehinderung/Verlaengerte_Lehrzeit_oder_Teilqualifizierung.html) und Arbeitgeber*innen bei der Wirtschaftskammer (www.wko.at/service/bildung-lehre/iba.html) informieren. Jugendliche mit Behinderung, die keine Lehrstelle am Ersten Arbeitsmarkt finden, können ihre Ausbildung in der Überbetrieblichen Lehrausbildung am zweiten Arbeitsmarkt absolvieren, um danach fertig ausgebildet am Ersten Arbeitsmarkt nach einer Arbeitsstelle zu suchen. Allerdings sind Jugendliche, die ihren Beruf in einer Überbetrieblichen Lehrausbildung erlernen, während ihrer Lehrzeit finanziell schlechter gestellt als ihre Lehrlingskolleg*innen am Ersten Arbeitsmarkt, denn letztere werden meist nach Kollektivvertrag entlohnt, erstere bekommen nur eine Beihilfe vom AMS. Eine Info, die im Dschungel des Übergangs von Schule zu Beruf leicht übersehen werden kann.

2.

„Dadurch dass die Schule nur Handwerksberufe und soziale Berufe vorgeschlagen hatte, hatte ich während meiner Schulzeit gar keine Vorstellung, was soll ich machen“, erzählt der Auszubildende Mediengestalter Linus Bade (Müller 2020c, 11:30). Jutta Schöler berichtet, dass Lehrer*innen ihren Schüler*innen vieles nicht zutrauen und so die Schüler*innen nicht den Mut haben, einen Beruf am Ersten Arbeitsmarkt anzustreben (Müller 2020a, 04.50). Die meisten temporarily abled people, Eltern wie Lehrer*innen, und auch viele Menschen mit Behinderung haben wenig Erfahrung mit am Ersten Arbeitsmarkt berufstätigen Menschen mit Behinderung. Ein Erfahrungsdefizit, mit dem ein Vorstellungsdefizit einhergeht: Kaum wer kann sich vorstellen, dass Schüler*innen mit Behinderung Verkehrsplaner*innen, Dolmetscher*innen und Forensiker*innen werden. In den Überbetrieblichen Lehrausbildungen Österreichs werden meist traditionelle Berufe angeboten (in Wien z.B.: <https://www.weidinger.com/projekte/berufsausbildungen/integrative-berufsausbildung/>, <https://www.jaw.at/de/dienstleistungen/ausbildung/72/Überbetriebliche-Berufsausbildung>, <https://www.wienwork.at/de/verlaengertelehre-teilqualifikation>). Menschen mit Behinderung werden Arbeiter*innen – wer nur diese Erfahrung hat und sich darum nur das vorstellen kann, wird andere Möglichkeiten für die berufliche Zukunft von Schüler*innen mit Behinderung kaum sehen. Möglicherweise können Projekte wie „Career Paths Inclusive“ hier helfen, den Blick und das Vorstellungsvermögen zu weiten (z.B.: <https://www.youtube.com/watch?v=BOJnNIEvnOg>). In den Schulen können auch Lehrer*innen

mit Behinderung ihren temporarily abled Kolleg*innen und ihren Schüler*innen Role Models sein und Zukunftsperspektiven jenseits des Handwerks vorstellbar machen. Nicht, dass Handwerksberufe nicht großartige Berufe wären, aber nicht jede*r Mensch mit Behinderung hat das Talent für und die Freude am Handwerk. (so wie temporarily abled people auch). Mit dem fehlenden Vorstellungsvermögen weiterer Berufsmöglichkeiten von Menschen mit Behinderung geht einher, dass Schüler*innen mit Behinderung nach der Pflichtschule in der Lehrausbildung mehr Ressourcen zum Überwinden von Barrieren zur Verfügung gestellt bekommen als in weiterführenden Schulen. So haben gehörlose Lehrlinge in der Berufsschule in allen Fächern in allen Unterrichtsstunden Dolmetscher*innen – eine Situation, von der gehörlose Gymnasiast*innen nur träumen können, für sie werden markant weniger Dolmetschungen finanziert. Die Berufsausbildungsassistenz unterstützt in der Verlängerten Lehre oder Teilqualifizierung, aber nicht an einer HTL oder BMS (<https://www.neba.at/berufsausbildungsassistenz/>).

3.

„Ich finde, das darf aber letztlich nicht vom Engagement einzelner Lehrkräfte und Eltern abhängen“, sieht Stefan Doose (Müller 2020b, 09:00) die Notwendigkeit, dass Schulen mit externen Playern zusammenarbeiten, er spricht sich für eine Lehrkraft aus, die mit dem Thema Berufsvorbereitung vertraut ist und sich nicht alle 4 Jahre neu einarbeiten muss. Doose spricht von Kooperationen mit externen Experten (was ihn Österreich mittels Jugendcoaching von den Schulen selbst veranlasst werden kann) und vielen Praktika in Betrieben, insbesondere längeren. Hier böte sich (zumindest in der Großstadt Wien) an, solche Praktika z.B. bei von Menschen mit Behinderung geführten Unternehmen zu machen, bzw. Unternehmen in denen Menschen mit Behinderung Leitungsfunktion haben. Menschen mit Behinderung als Vorgesetzte, als „Chefs“ zu erleben, kann für Schüler*innen mit Behinderung motivierend sein und neue Berufswege denkbar machen.

Literatur

- Müller, F. (2020a): path2in – Lernpfade in die inklusive Pädagogik. Interview mit Prof. Dr. Jutta Schöler – Übergang Schule-Beruf [Video-Podcast]. Abgerufen am 1. Juni 2021 von: <https://youtu.be/C-fJ12ascsA>
- Müller, F. (2020b): path2in – Lernpfade in die inklusive Pädagogik. Interview mit Prof. Dr. Stefan Doose – Übergang Schule-Beruf [Video-Podcast]. Abgerufen am 1. Juni 2021 von: <https://youtu.be/-s8X3nTYWWY>
- Müller, F. (2020c): path2in – Lernpfade in die inklusive Pädagogik. Interview mit Jasper Dombrowski & Linus Bade – Übergang Schule-Beruf [Video-Podcast]. Abgerufen am 1. Juni 2021 von: https://youtu.be/2dtE_5WUsG8

Gesamtreflexion

Hinschauen, hinschauen, hinschauen...

Hier und jetzt – am Ende des dritten Pandemiesemesters Lehramtsstudium Inklusive Pädagogik an der Universität Wien, am Ende des Übungsteils der Lehrveranstaltung „Theorien zur Analyse von Lern- und Entwicklungsprozessen und deren Bedeutung für Inklusive Pädagogik“, am Ende dieses Portfolios – stehe ich und blicke zurück:

1. Auf die Geschichte meines Faches, über die ich in dieser Lehrveranstaltung mehr erfahren habe und die ich auch weiterhin besser kennenlernen muss, um die Traditionslinien zu verstehen, aus denen sich auch heutige Theorien und Konzepte und somit auch heutige Praxis, in der diese Theorien und Konzepte verkörpert werden, speisen.
2. Auf meine professionelle Geschichte und auf meine persönliche Geschichte, die gemachten Erfahrungen und das erworbene Wissen, dass meine Rezeption der Theorien meines Faches beeinflusst und somit auch die Haltung, mit der ich diese Theorien zukünftig in meiner Unterrichtstätigkeit verkörpern werde.
3. Auf die Geschichte dieser Lehrveranstaltung, ihre Ziele, Inhalte und Methoden und wie (weit) ich diese in Online-Tutorien und Selbststudium erreichen konnte.

Eine der – auf Englisch sagt man jetzt *Learnings*, aber vielleicht ist *Übungen* das bessere Wort? – Übungen, die mich derzeit in meinem Studium beschäftigen, ist das Hinschauen. Das ist nicht immer angenehm, kein von einem Märchenspiegel formuliertes „Werte Frau Lehramtsstudentin Inklusive Pädagogik, ihr seid die stärkenfokussierteste und euer Fach ist das menschenrechtsbasierteste im ganzen Land“, sondern oft sowas die z.B.: „*Face it!*, dass in den Zugangsbeschränkungen zum ersten Arbeitsmarkt, in den zu diesem von, ja, auch sich um Inklusion bemühenden Schulen und von Clearingstellen vergebenen Zutrittsberechtigungen beziehungsweise -verweigerungen aus der Sonderpädagogik des Nationalsozialismus fortwirkende Traditionslinien erkennbar sind. Schau hin, wie dein Fach und auch du dir mit dem Argument der ‚ganzheitlichen Diagnostik‘ Definitionsmacht über Menschen nimmt, wie ihr sie in Gruppen teilt: brauchbar für den ersten Arbeitsmarkt, für die weiterführende Schule, für die Werkstätte... Auch, wenn du schon dabei bist hinzuschauen, wirf auch einen Blick auf die sozialdarwinistischen Traditionslinien und auch auf in einigen Reformpädagogiken zu findenden Ideen über z.B. Krankheit, ihre Ursachen und Deutung. Na, siehst du ihr aktuelles Wirken im Umgang mit vorerkrankten, vulnerablen

Schüler*innen in unseren Schulen jetzt während der Pandemie? Oder vielleicht findest du auch Konzepte nicht-ausreichender Resilienz von Schüler*innen mit Fluchterfahrung oder Schüler*innen mit Armutserfahrung oder Schüler*innen mit Behinderung in der Debatte über ob und unter welchen / allen Umständen geöffneten Schulen? Oder findest du solche in deiner eigenen Einschätzung dieser Thematik? Wie ist deine diesbezügliche Wahrnehmung von Schüler*innen, die du im Schulpraktikum kennengelernt hast? Schau hin und *face it!*“

Im Übungsteil dieser Lehrveranstaltung habe ich in Lektüre, Recherche und insbesondere auch in den Diskussionen in den Tutorien dieses Hinschauen geübt, indem ich Theorien und Konzepte von Analysen von Lern- und Entwicklungsprozessen und diese hemmenden oder fördernden Faktoren kennenlernen und gedanklich erproben (und mich dabei beobachten) durfte. Es war eine Übung des Hinschauens auf mehreren Ebenen: auf das Fach, mich, meine zukünftigen Schüler*innen. Und es war eine in dieser Übung geschehene Auseinandersetzung mit den Fragen: Mit welcher Haltung, will ich meine zukünftigen Schüler*innen sehen? Wie, anhand welcher Theorien, kann ich meinen Blick schulen, um den Schüler*innen in ihren jeweils individuellen Stärken, ihrer Identität, ihrer Vulnerabilität und ihrer Resilienz gerecht zu werden und jede*n gut zu fördern?

Diese Lehrveranstaltung hat mich darin bestärkt, dass es notwendig ist, aber nicht ausreicht, Wissen über Kinder und Jugendliche und Wissen über ihr Lernen hemmende und fördernde Faktoren zu erwerben. Um z.B. konkrete Lern- und Entwicklungsschritte zu analysieren und pädagogische Maßnahmen zum Vorteil meiner Schüler*innen zu setzen, muss ich mich auch weiterhin darin üben zu hinzuschauen, selbst wenn dieses Schauen ein nicht angenehmes *Face it!* ist.