

Bericht I der Begleitforschung im Projekt:

*„Menschen mit Lernschwierigkeiten als Co-Referent*innen an Schulen für Sozialwesen“*

(Stand: 19.01.2024)

Inhaltsverzeichnis

1. Zur Anlage der Begleitforschung.....	2
2. Gruppendiskussion mit den Co-Referent*innen	3
2.1. Zur Anlage	3
2.2. Hinweise zum Diskussionsverlauf.....	3
2.3. Inhaltliche Auswertung.....	4
2.3.1. Motivation zur Teilnahme am Projekt	4
2.3.2. Erfahrungen mit Resonanzen auf das Projekt	7
2.3.3. Anforderungen an die Co-Referent*innen	8
2.3.4. Wünsche zur Verbesserung der Ausbildung	10
2.3.5. Kontrastive Zugänge und Perspektiven: Der*die Kritiker*in und der*die Repräsentantin.....	10
2.4. Fazit	13
3. Beobachtung einer Unterrichtseinheit	14
3.1. Zum Hintergrund	14
3.2. Auswertung	14
3.2.1. Ausgangspunkt.....	14
3.2.2. Interaktion in den Kleingruppen.....	15
3.2.3. Recherche.....	15
3.2.4. Zur Rolle der Kursleitung	16
3.2.5. Reflektion.....	17
3.2.6. Evaluation	17
3.3. Fazit	18
4. Forschungspraxisseminar	19
5. Unterrichtsmaterialien	20
5.1. Inhalte	20
5.2. Methoden	23
5.3. Feedback.....	24
5.4. Erste Auffälligkeiten und Eindrücke.....	25
6. Ausblick	26

1. Zur Anlage der Begleitforschung

Die Begleitforschung folgt zwei Leitfragen

- Unter welchen Bedingungen können Menschen mit Lernschwierigkeiten produktiv ihre Kompetenzen als Expert*innen in eigener Sache in eine inklusive Erwachsenenbildung (Aus- und Fortbildung) einbringen?
- Unter welchen Bedingungen ermöglicht dies einen Zugang zu einem Beschäftigungsverhältnis auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt / außerhalb der Werkstatt für behinderte Menschen?

Sie versteht sich als explorativ und den Prozess des Projektes begleitend. Die Forschung nimmt Elemente einer partizipativen Forschungsstrategie auf. Dazu werden konkrete Forschungsfragen und -strategien im Projekt unter Beteiligung der Co-Referent*innen und der Projektverantwortlichen entwickelt. Der Ansatz sieht zudem vor, dass bereits im Projektzeitraum im Sinne eines Survey Feedbacks, Erkenntnisse mit den Projektbeteiligten diskutiert werden und zu einer Anpassung der Forschungsstrategie führen.

Elemente der Begleitforschung sind insbesondere

- Die Befragung der Co-Referent*innen
(Befragung zu drei Zeitpunkten im Projektzeitraum im Rahmen von Gruppendiskussionen und/oder Einzelinterviews)
- Auswertung der Gestaltung des Qualifizierungsangebotes
(Auseinandersetzung mit den Materialien sowie Hospitationen bei Prüfungen und im Unterricht.)
- Erarbeitung von Forschungsfragen mit den Co-Referent*innen und Bearbeitung durch studentische Forschungsarbeiten

Im Folgenden sollen bisherige Aktivitäten und erste Erkenntnisse skizziert werden.

2. Gruppendiskussion mit den Co-Referent*innen

2.1. Zur Anlage

Am 22.05.2023 wurde mit insgesamt fünf der sechs Co-Referent*innen eine ca. zwei-stündige Gruppendiskussion in der Fachschule für Heilerziehungspflege durchgeführt. Im Vordergrund stand der Austausch über die Motive zur Teilnahme am Projekt, die Anforderungen an die Co-Referent*innen, die Rahmenbedingungen in der Ausbildung und mögliche Perspektiven. Hierzu wurden nacheinander folgende Impulse zur Diskussion in die Gruppe gegeben:

- Ich mache mit, weil ich selbst etwas Neues lernen möchte. ↔ Ich mache mit, weil ich anderen etwas beibringen möchte.
- Stellen Sie sich vor, es soll noch jemand für die Ausbildung gewonnen werden. Sie dürfen dabei mitentscheiden. Es gibt ein erstes Gespräch mit einer Bewerberin. Sie dürfen die Bewerberin dort kennenlernen und sollen danach eine Entscheidung treffen. Worauf achten Sie im Gespräch? Welche Fragen stellen Sie ihr?
- Stellen Sie sich vor, eine gute Fee besucht Sie im Unterricht. Sie schwingt Ihren Zauberstab und Sie haben drei Wünsche frei. Was wünschen Sie sich, damit Ihre Ausbildung noch besser wird? Sie müssen sich als Gruppe auf drei Wünsche einigen!

Folgender ursprünglich geplanter Impuls musste aus zeitlichen Gründen entfallen:

- Nach der Ausbildung möchte ich nur noch als Co-Referent*in arbeiten und dafür bezahlt werden. ↔ Nach der Ausbildung möchte ich wieder ganz an meinem bisherigen Arbeitsplatz arbeiten.

Die Moderation führte kurz in den jeweiligen Impuls ein, woraufhin die Gruppe ermutigt wurde frei zu diskutieren. Neben der Diskussionsleitung notierte eine weitere Person Beobachtungen¹. Die Kursleitung war während der Diskussion nicht anwesend.

2.2. Hinweise zum Diskussionsverlauf

Zu Beginn ist die Diskussion dadurch geprägt, dass die Teilnehmenden in sich geschlossene Beiträge einbringen und sich während des Sprechens eher auf die Gesprächsleitung konzentrieren. Sie sind darauf bedacht, sich nicht gegenseitig zu unterbrechen und rückversichern sich bei der Gesprächsleitung immer wieder zum Ablauf (z. B. hinsichtlich der Frage wer beginnen darf oder ob

¹ Beobachtungsprotokoll und Transkript liegen bei den Autor*innen.

Wortmeldungen erforderlich sind). Einigen der Teilnehmenden fällt es schwer Wortbeiträge – wie vereinbart – ohne vorheriges Handzeichen einzubringen. Im Verlauf gewinnt die Diskussion jedoch an Dynamik: Wortbeiträge beziehen sich deutlicher aufeinander und die Teilnehmenden bringen eigeninitiativ Themen ein. Der Grad der gegenseitigen Bezugnahme aufeinander schwankt im Verlauf des Gesprächs immer wieder, auch die Konzentration ist phasenweise schwankend. Vor allem, wenn die Co-Referent*innen über ihr Anliegen, mehr Zeit zu haben, sprechen, entwickelt sich die Diskussion sehr dynamisch. Es sind Redeordnungen zu erkennen. Insbesondere am Ende der Diskussion präsentiert sich die Gruppe als solche. Es gibt zahlreiche Nachgespräche, die sich in die Pause ziehen.

2.3. Inhaltliche Auswertung

2.3.1. Motivation zur Teilnahme am Projekt

Bei den Diskussionsteilnehmer*innen lassen sich heterogene und jeweils eigenständige Motive für die Teilnahme an der Ausbildung herausarbeiten, welche im Folgenden jeweils kurz skizziert werden sollen.

wechselseitiges Lernen

*„Ich mache mit, weil ich selbst etwas Neues lernen möchte.
Heißt für mich man lernt miteinander.“*

Insbesondere eine Person greift den Diskussionsimpuls sehr stark auf, verhandelt die Thesen jedoch nicht als Gegensatzpaar, sondern vereint beide Motive. So gehe es ihr einerseits darum selbst etwas Neues von den Heilerziehungspfleger*innen zu lernen und zugleich anderen etwas „beibringen“ zu wollen und die eigenen Erfahrungen weiterzugeben. Es gehe darum „miteinander“ zu lernen.

Verbesserung der Ausbildung von Heilerziehungspfleger*innen

*„[...] dass die HEPs, die wir ohne Zweifel brauchen,
hier in Deutschland eine gute Ausbildung bekommen.“*

Insbesondere ein*e Teilnehmer*in betont das Anliegen zu einer „guten“ Ausbildung von Heilerziehungspfleger*innen beizutragen (vor allem durch den Austausch zwischen Co-Referent*innen und Auszubildenden und einen hieraus entstehenden Perspektivwechsel). Ausgangspunkt ist dabei die Feststellung, dass mehr Heilerziehungspfleger*innen benötigt werden. Begründet wird die These damit, dass Menschen mit Behinderungen ohne Heilerziehungspfleger*innen „aufgeschmissen“ wären, wobei dies am eigenen täglichen

Unterstützungsbedarf im Bereich Pflege belegt wird. Die eigene Abhängigkeit von persönlicher Assistenz wird dabei sehr deutlich betont:

„Und das könnte ich alles gar nicht machen, was ich hier mache, ohne Heilerziehungspfleger und ohne Leute, die helfen.“

Der*die Teilnehmer*in hofft, dass das Projekt und die eigene Tätigkeit als Co-Referent*in dazu beitragen, dass der Beruf des*der Heilerziehungspfleger*in mehr gesellschaftliche Wertschätzung und Anerkennung erfährt. Dabei betont er*sie explizit, dass das Ziel der eigenen beruflichen Teilhabe nicht im Vordergrund steht

„Mir geht es nur um die Heilerziehungspfleger [...] mein beruflicher Werdegang läuft nebenbei [...]“.

Der*die Befragte relativiert die eigene materielle Abhängigkeit, welche andere Teilnehmende deutlich problematisieren

„[...] mit Lohn gibt's ein paar Probleme, aber ich kann leben. Also ich kriege Unterstützung, ich kann nehmen, Grundsicherung et cetera pp.“

Dabei erlebt er*sie die Arbeit in der Werkstatt für behinderte Menschen positiv:

„Wenn der Weg auf den ersten Arbeitsmarkt klappt, ist das gut. Wenn nicht, dann ist das für mich auch ok, weil ich bin in der WfbM super akzeptiert. Ich fühle mich da wohl. Ich kann/ ich werde da super angenommen, also mir geht's gut da.“

In den Aussagen einiger anderer Teilnehmer*innen klingt die Verbesserung der Ausbildung ebenfalls – wenn auch nicht in dieser Deutlichkeit oder als primäres Motiv – an. Die Befragten verweisen dabei auf unterschiedliche Aspekte, die zu einem Mehrwert in der Ausbildung der Heilerziehungspfleger*innen beitragen:

- neue Informationen durch die Co-Referent*innen für die Heilerziehungspfleger*innen
- Respekt und Augenhöhe durch Zusammenarbeit und wechselseitiges voneinander Lernen
- der Abbau von Berührungängsten

Tätigkeit als Lehrer*in

„[...] weil ich ähm mir schon über meine ganze Leben sehr gewünscht hab wieder was mit Betreuung zu machen. Oder vielleicht Lehrer [...]“

Ein*e weitere*r Teilnehmer*in stellt als Motiv die Referent*innentätigkeit in den Vordergrund und bringt den Wunsch zum Ausdruck als Lehrer*in, bzw. im

Bereich „Betreuung“ zu arbeiten. Er*sie verweist darauf die angehenden Heilerziehungspfleger*innen in ihrer Ausbildung zu unterstützen. Primäres Motiv ist das Interesse an der Unterrichtstätigkeit an sich.

Lohn

„[...] ich mache mit, um normales Gehalt zu haben [...]“

Eine Person führt die Aussicht auf ein eigenes „normales“ Gehalt durch die spätere Referent*innentätigkeit als Grund zur Teilnahme an. In diesem Zusammenhang verweist er*sie auf das geringe Gehalt in der Werkstatt für behinderte Menschen, welches nicht hinreichend sei. Hier wird beispielhaft angeführt, dass man die eigene Wohnung nicht bezahlen könne.

Selbstbestimmung und Akzeptanz

*„Und dass wir selbstbestimmt leben können
und auch nicht von den ähm Ämtern abhängig sind.“*

Ein*e weitere*r Diskussionsteilnehmer*in benennt den Wunsch nach Selbstbestimmung als Motiv und verweist auf die bestehende Abhängigkeit und Fremdbestimmung. Diese wird insbesondere an der Abhängigkeit von „Ämtern“ festgemacht, die zu Einschränkungen in der Wahl des Wohnraums führt:

„Wir können ja nicht selbst [...] entscheiden, wo wir leben möchten. Wir bekommen ja das ge/ ähm ge/ ähm gesagt, 50 Quadratmeter und Miete darf so und so kosten“.

Diese Argumentation läuft ebenfalls auf einen möglichen Lohn durch die Referent*innentätigkeit hinaus – so betont die Person an anderer Stelle, wie wichtig es ist durch das Projekt „eigenes Geld zu verdienen“. Geld wird hier aber als Mittel zum Zweck gesehen: Es reduziert Abhängigkeiten, ermöglicht Selbstbestimmung und Teilhabe. So verweist der*die Diskussionsteilnehmer*in darauf, dass Rechtfertigungsdruck entsteht und man „Stapel Papiere ausfüllen“ müsse, um „überhaupt irgendwas zu bekommen“. Ein*e weiterer*e Diskussionsteilnehmer*in bestätigt dies, wobei er*sie gezielt an eigenen Lebenserfahrungen anknüpft (Schwierigkeiten mit der GEZ-Befreiung).

Neben der Hoffnung auf ein selbstbestimmtes Leben verbindet sich mit dem Projekt für den*die Diskussionsteilnehmer*in die Hoffnung „in der Gesellschaft dazugehören“ und „akzeptiert werden“. Gelungen wäre dies, wenn die Behinderung eines Menschen innerhalb einer Gruppe erst gar nicht mehr zur Sprache käme. Das selbstständige Unterrichten wird dabei als wichtiger Schlüssel betrachtet, um anderen „zeigen [zu] können, wir sind auch ein Teil.“ Wiederholt verweist der*die Teilnehmer*in, dass es darum gehe zu „zeigen“, dass

Menschen mit Behinderungen nicht „dumm“ und „blöd“ seien. Hier steht das Ziel des Empowerments vor dem Hintergrund kollektiver Ausgrenzungserfahrungen im Fokus. Dabei rückt die eigene Verantwortung für das Gelingen des Projektes in den Vordergrund, welches eine Vorreiterrolle einnimmt.

„[...] das ist jetzt unsere Arbeit zu zeigen, dass wir das können und dass dieses Projekt [...] ein Erfolg wird, weil es ist ja [...] ein Stück Arbeit, die wir vor uns haben und zu zeigen, dass es auch für andere, wir sind ja die ersten, auch vielleicht bundesweit etwas ins Leben gerufen wird. Dass für alle Menschen mit Beeinträchtigungen dies möglich gemacht wird [...].“

Ein*e andere Teilnehmende bekräftigt ebenfalls die Relevanz der Außenwirkung

„Durch dieses Projekt wollen wir [...], dass das nach außen gesehen wird, dass das noch größer wird, dass das, ja, weltweit vielleicht gesehen wird.“

2.3.2. Erfahrungen mit Resonanzen auf das Projekt

Ausgehend von der Hoffnung auf eine positive Außenwirkung entwickelt sich ein Gespräch über die tatsächlichen Erfahrungen mit Resonanzen des Umfeldes auf das Projekt. Diese lassen sich als sehr kontrastiv beschreiben.

So verweist ein*e Teilnehmer*in darauf, dass die Arbeitskolleg*innen mit der Tätigkeit als Co-Referent*in „nichts [...] anzufangen“ wissen, es nicht „verstehen“ und deutet tendenziell abwertende Resonanzen an (Ansprache als „Sonderschullehrer“ und Unterstellung des „Rumprahlens“). Eine andere Person stellt fest, dass es „Kritiker“ gäbe, die ihnen das Projekt „nicht zutrauen“ würden, ohne dies jedoch weiter zu präzisieren. Ein*e weitere*r Diskussionsteilnehmer*in bemängelt eine zu geringe Reaktion am Arbeitsplatz, die zwar grundsätzlich positiv ist, aber insgesamt eher desinteressiert bzw. zurückhaltend wirkt.

„Also die sagen ‚Ah, okay‘, das war's. [...] also ich erzähle das auch meinen Chefs und die sagen ‚Ja, das ist auch toll‘, aber das war's. [...] zum Beispiel [...] dass ich im Fernsehen gekommen bin und so weiter ne oder so. Da war sehr wenig Reaktion auf der Arbeit.“

Eine andere Person schildert „durchweg“ gute „Resonanzen“. Positives Feedback gäbe es insbesondere mit Blick auf den Mehrwert des Erfahrungswissens.

„Ihr habt ja die Erfahrung gesammelt in den Werkstätten oder wo auch immer, ihr könnt wirklich davon berichten.“

Zugleich relativiert sie aber auch, dass es sich um neues Projekt handle, man nicht wissen könne „wo der Weg hinführt“ und drückt die eigene Ambivalenz

im Sinne einer Mischung aus Unsicherheit („Ist das überhaupt machbar?“) und Zuversicht („Wir werden es alle sehen [...] ich freue mich auf jeden Fall“) aus. Ein*e Teilnehmende*r skizziert ausnahmslos positive Rückmeldungen, die Erfahrungen seien „durchweg positiv“, wobei das Umfeld hier insbesondere in der Perspektivenübernahme eine positive Auswirkung für die Ausbildung der Heilerziehungspfleger*innen sieht.

„Das ist gut, dass auch du das gerade machst, weil du kannst den Menschen am besten erklären, wie du dich fühlst und dann können die HEPs auch besser lernen.“

Dabei stellt der*die Teilnehmende insbesondere den Austausch mit Angehörigen pädagogischer Berufe in den Vordergrund und verweist auf Gespräche mit dem Sozialen Dienst in der Werkstatt für behinderte Menschen, in denen regelmäßig der „Lernstand“ abgefragt werde. Er*sie betont dabei das eigene Bedürfnis nach Anerkennung

„Und das ist auch, das ist auch, das ist auch gut, dass das so ist, dass die Werkstatt das vollumfänglich unterstützt und dann kann ich auch gut arbeiten, dann kann ich auch gut liefern. Wenn ich jetzt eine Werkstatt hätte, die sagen würde ‚Och, alles ist scheiße, scheiß Projekt‘ dann [...] könnte ich auch nicht arbeiten.“

Zugleich verweist er*sie sehr demonstrativ auf das hohe eigene Engagement, dass zu dieser Anerkennung maßgeblich beitrage.

„Also man [...] muss zeigen, dass man für eine Sache brennt und das ist voll mein Ding hier. Ich will das unbedingt machen die nächsten fünf Jahre und den HEPs was beibringen. Und das transportiere ich den Menschen auch, egal egal wo ich hingehe, wenn ich denen/ wenn ich über das Projekt erzähle, sage ich denen immer, das Projekt ist mir wichtig. Ich brenne dafür. Das ist voll mein Ding. Ich will das machen.“

2.3.3. Anforderungen an die Co-Referent*innen

Anhand der Frage worauf die Diskussionsteilnehmer*innen bei einem Vorstellungsgespräch mit einer Person, die sich für eine weitere Stelle als Co-Referent*in bewirbt achten würden, entwickelt sich eine lebendige Diskussion über (nicht) notwendige Voraussetzungen der angehenden Co-Referent*innen. Dabei zählen die Teilnehmenden eine ganze Reihe unterschiedlicher Fähigkeiten und Einstellungen auf, die sie als wichtig für eine Teilnahme an der Ausbildung erachten, bzw. auf die sie in einer Bewerbungssituation besonders achten würden:

- Kommunikationsfähigkeit
- offenes Zugehen auf andere Menschen
- Selbstbewusstsein
- Durchsetzungsfähigkeit
- soziales und inklusives Denken

- politisches Interesse
- ehrenamtliches Engagement
- Motivation
- Identifikation mit dem Projekt
- Nutzung Leichter Sprache
- Vorerfahrungen (z. B. im Unterrichten)

Insbesondere die Diskussionsteilnehmer*innen, welche die ersten Statements zum Diskussionsimpuls abgeben, zeichnen so das Bild einer voraussetzungsvollen Ausbildung. Im Laufe der weiteren Diskussion wird dies differenziert und auch relativiert. Dabei spielt das Nachdenken über den Stellenwert der Beeinträchtigung, der Selbsteinschätzung und die durch die Ausbildung angestoßenen Weiterentwicklungsprozesse eine Rolle.

Insbesondere ein*e Teilnehmende*r betont, dass die Beeinträchtigung bei der Auswahl keine Rolle spielen solle, da es darum gehe „jedem die Chance [zu] geben“. In diesem Kontext wird positiv hervorgehoben, dass sich die bestehende Gruppe der Co-Referent*innen aus Menschen mit unterschiedlichen Beeinträchtigungen zusammensetzt und die Lese- und Schreibfähigkeit keine Voraussetzung zur Teilnahme ist. Die Vorteile einer heterogenen Gruppenzusammensetzung werden betont:

„[...] das ist gerade das Spannende so eine ähm gemischte Gruppe zu haben, wo man sich gegenseitig unterstützt, weil man da auch die Erfahrung sammeln kann und auch davon lernen kann. Und so wächst man auch in einem Team zusammen.“

Andere Teilnehmende greifen diesen Gedanken auf und führen ihn weiter. So wird darauf verwiesen, dass es zwar wichtig sei im Sinne der Inklusion möglichst vielen Menschen mit Behinderung eine „Fläche zu bieten“, dies wäre jedoch nicht gleichbedeutend damit „jeden zu nehmen“. Die Gruppe arbeitet heraus, dass die Einstellungen diesbezüglich wichtiger sind als die tatsächlich vorhandenen Fähigkeiten, die es ja im Zuge der Ausbildung auch zu entwickeln gilt. Wenn es jemand „kategorisch“ ablehne (auch in Zukunft) vor einer Klasse zu sprechen, sei dies ein Ausschlusskriterium. Die Bereitschaft es mit Unterstützung zu lernen – auch wenn man es sich zum aktuellen Zeitpunkt möglicherweise noch nicht zutraut – sei hingegen eine Basis. Weiter differenziert wird dieser Gedanke, indem darauf verwiesen wird, dass die Selbsteinschätzung (traue ich es mir zum aktuellen Zeitpunkt zu, es lernen zu können vor einer Klasse zu sprechen) auch falsch sein kann. Betont wird die Möglichkeit die individuellen Fähig- und Fertigkeiten innerhalb des Teams im Rahmen der Ausbildung weiterzuentwickeln.

„[...] weil wir lernen ja in diesen fünf Jahren in diesem Projekt oben mit den Schülern. Wir lernen gegenseitig. Es ist ja ähm jeder ist mal nervös oder oder hat Schwierigkeiten vor einer Gruppe zu reden. Aber wir sind ja ein Team und wir lernen miteinander, weil wenn man alles können, dann bräuchten wir ja gar nicht hier diese Ausbildung zu machen.“

2.3.4. Wünsche zur Verbesserung der Ausbildung

Ein Wunsch, den die Gruppe bei der Frage nach Möglichkeiten zur Verbesserung der Ausbildung deutlich in den Vordergrund stellt, ist die zeitliche Ausdehnung. Bisher findet der Unterricht einmal wöchentlich statt. Die Teilnehmenden begründen dies damit „wissbegierig“ zu sein, mehr „lernen“ zu wollen und durch die aktuelle Regelung immer wieder „aus dem Tritt“ zu kommen. Darüber hinaus wäre es nicht möglich dem vielen „Stoff“ der Heilerziehungspflegeschüler*innen hinterherzukommen. Hinsichtlich der Frage wie dieses Problem optimalerweise gelöst werden sollte ist die Gruppe geteilter Meinung. Ein*e Teilnehmende*r präferiert einen wöchentlichen Wechsel zwischen Ausbildung und Arbeit in der WfbM, die Mehrheit strebt einen zusätzlichen Tag pro Woche an. Darüber hinaus wird die fehlende Fahrkostenerstattung einer*s Teilnehmenden problematisiert.

Mit Blick auf die Zukunftsperspektiven werden die Wünsche formuliert, bei allen „Höhen und Tiefen“ nicht den „Spaß“ und die „Motivation“ zu verlieren, da alle wüssten, warum sie dort seien und was sie erreichen wollen. Ein*e Teilnehmende*r verweist konkret auf den Wunsch, dass sich nach Ende des Projektes berufliche Möglichkeiten an anderen Einrichtungen ergeben.

2.3.5. Kontrastive Zugänge und Perspektiven: Der*die Kritiker*in und der*die Repräsentant*in

„[...] ich repräsentiere mich hier in diesem Projekt. Ich repräsentiere andere Menschen mit Behinderung. Ich repräsentiere aber auch ähm die Lebenshilfe [Ortsname] und meine Werkstatt.“

Wir müssen kämpfen um unser Recht und [...] immer wieder zu zeigen, dass wir was können. [...] Aber es ist ein langer Weg [...].“

Die Aussagen der Teilnehmenden geben vielfach Aufschluss auf dahinterliegende Perspektiven auf Behinderung und Gesellschaft. Insbesondere bei zwei Teilnehmenden lassen sich dabei kontrastive Perspektiven und damit verbundene unterschiedliche Zugänge zum Projekt rekonstruieren. Vor diesem Hintergrund sollen die Aussagen und Hinweise auf dahinterliegende Denkmuster an dieser Stelle skizziert werden.

Um die unterschiedlichen Standpunkte pointiert zu verdeutlichen könnte man von dem*der „Kritiker*in“ und dem*der „Repräsentant*in“ sprechen.

Der*die Kritiker*in äußert wiederholte und deutliche Kritik an der Lebenssituation von Menschen mit Behinderungen und beklagt insbesondere mangelnde Möglichkeiten der Selbstbestimmung, finanzielle Abhängigkeit und

Stigmatisierung. Mit der Teilnahme am Projekt verbindet sich für die*den Kritiker*in die Möglichkeit auf diese Missstände „aufmerksam“ zu machen, die Fähigkeiten von Menschen mit Behinderungen sichtbar zu machen, zu „zeigen“, dass Menschen mit Behinderungen selbstbestimmt leben können und selbstverständlicher Teil der Gesellschaft sind. Er*sie skizziert eine gesellschaftliche Vision, in der die Dimension Behinderung überhaupt keine Rolle mehr spielt und nicht mehr zur Sprache kommt.

Bei dem*r Repräsentant*in ist weniger die Kritik an der Lebenssituation von Menschen mit Behinderungen Ausgangspunkt als vielmehr der Gedanke der Abhängigkeit der Menschen mit Behinderung von der Unterstützung durch Heilerziehungspfleger*innen. Durch die Teilnahme am Projekt möchte der*die Repräsentant*in zur Verbesserung der Ausbildung beitragen. Eine gute Ausbildung soll wiederum bewirken, dass es auch in Zukunft genügend Heilerziehungspfleger*innen gibt. Er*sie verbindet mit der Teilnahme am Projekt eine repräsentative Funktion und zwar nicht nur gegenüber Menschen mit Behinderungen, sondern auch den Organisationen denen er angehört. Deutlich wird die repräsentative Funktion auch indem er*sie die Relevanz der Außenwirkung herausstellt. Er*sie verdeutlicht, sich vollumfänglich mit dem Projekt zu identifizieren und dies auch nach außen zu tragen, zu „liefern“. Nicht denkbar wäre es für den*die Repräsentant*in eine*n Co-Referent*in einzustellen, welche*r sich nicht durchsetzen kann und nicht selbst von dem Projekt überzeugt ist.

Die Werkstatt für Menschen mit Behinderung beschreibt der*die Kritiker*in als einen Ort, aus dem man „herauskommen“ sollte, was er*sie anderen Menschen mit Behinderungen durch die Teilnahme am Projekt ermöglichen möchte. Die Umsetzung dieser Ziele verbindet sich dabei mit einem „Kampf“ um eigene vorhandene „Rechte“, ist „ein Stück Arbeit“ und wird ein „langer Weg“. Der*die Kritiker*in skizziert konkrete Möglichkeiten der beruflichen Teilhabe nach Abschluss der Ausbildung:

„Es ist/ wäre super, wenn wir die in diesen fünf Jahren weitermachen können. Und dass es ein Büro gibt, wo wir dann gebucht werden und in/ an den vielen anderen verschiedenen Unis, an verschiedenen Fachschulen oder auch in verschiedenen Einrichtungen arbeiten können.“

Der*die Repräsentant*in skizziert die Werkstatt für behinderte Menschen als einen Ort, an dem er*sie sich „super wohl“, „akzeptiert“ und „angenommen“ fühlt, an dem es „super geil“ ist. Vor diesem Hintergrund steht das Ziel der Teilhabe am ersten Arbeitsmarkt für sie*ihn nicht im Vordergrund, sondern insbesondere die Steigerung der „Anerkennung“ der Heilerziehungspflege. Zugleich stellt der*die Repräsentant*in fest, dass sie*er durch die Arbeit im Projekt „mehr bewirken [kann] als in der Werkstatt in einer Montagegruppe“ und bezieht dies darauf zeigen zu können, dass Menschen mit Behinderungen wichtig sind und anderen etwas beizubringen. Er*sie möchte nach Beendigung der

Ausbildung weiterhin in der WfbM beschäftigt sein, die erworbenen Kompetenzen jedoch in diesem Kontext einbringen (z. B. in Form von Peer-Beratung). Das er*sie diesbezüglich bereits Kontakt mit dem Sozialen Dienst aufgenommen hat unterstreicht die Relevanz des Arbeitsplatzes in der Werkstatt für den*die Repräsentant*in. Zugleich möchte er*sie ein „Angestelltenverhältnis“ in der WfbM erreichen, etwas das in dieser Werkstatt „noch keiner geschafft“ habe. Insgesamt wird immer wieder die Spannung erkennbar zwischen dem Wunsch im Rahmen des Projektes die eigene Leistung(sfähigkeit) sichtbar zu machen und eine Vorreiterrolle zu übernehmen und zugleich an den vertrauten und positiv besetzten Strukturen festzuhalten.

Der*die Kritiker*in betont die Relevanz förderlicher Rahmenbedingungen und die Unterstützung des Umfeldes als Basis für Ermächtigungsprozesse. Mit Blick auf die eigene Entwicklung verweist er*sie darauf „Glück“ durch die ihm*ihr entgegengebrachte Unterstützung gehabt zu haben.

„Früher wurden wir eingesperrt, weil wir Menschen mit Beeinträchtigungen sind [...] und wurden nicht gezeigt in der Gesellschaft. Jetzt müssen wir schauen, dass wir da sind und uns aufmerksam machen. Manche haben gar nicht die Möglichkeit, sich zu äußern. Es geht gar nicht um Selbstbewusstsein, ob der oder die Person es kann oder nicht. Es kommt auch darauf an, wie man in der Familie großgeworden ist, welche Erlebnisse man erlebt hat, ob man Gewalt/ ob man geliebt oder Geborgenheit bekommen hat. [...] ich habe das Glück, dass es Menschen gibt, die mich fördern und unterstützen. Aber das ist keine Selbstverständlichkeit [...] diese [...] Unterstützung zu bekommen.“

Der*die Repräsentant*in verweist ebenfalls auf das Vorhandensein von Unterstützung (durch die Familie und die Werkstatt), identifiziert jedoch insbesondere die eigene Motivation und Leistung als entscheidendes Kriterium für den Erfolg, den er*sie an unterschiedlichen Stellen in der Diskussion verdeutlicht (z. B. anhand positiven Feedbacks durch das Umfeld). Er*sie verweist u. a. auf die eigene Kommunikations- und Durchsetzungsfähigkeit und darauf „viel dafür getan“ zu haben um „inkludiert zu werden“. Im Zusammenhang mit dem Projekt hebt er*sie das Eigenengagement hervor:

„Ich bin ja auch so, wenn hier Schluss ist, ist für mich noch lange nicht Schluss mit dem Projekt, dann gucke ich mir/ dann gucke ich mir zu Hause nochmal was an auf YouTube über die HEP-Ausbildung oder tausche mich in der Werkstatt über das Projekt mit dem Sozialen Dienst aus.“

Einerseits möchte er*sie durch das eigene „effektive Durchpowern“ anderen Menschen mit Behinderungen demonstrieren:

„wenn ihr ordentlich euch reinkniet und durchzieht, [...] dann könnt [...] ihr das auch erreichen“.

Andererseits grenzt er*sie sich positiv von den Menschen mit Behinderungen mit geringeren Fähigkeiten ab für die der*die Repräsentant*in wiederum „Sprachrohr“ sein möchte.

2.4. Fazit

Die Motive der Co-Referent*innen sind sehr individuell und beziehen sich einerseits auf die persönliche Weiterentwicklung (etwas neues Lernen, als Lehrer*in arbeiten, Geld verdienen) zugleich spielen angestrebte Veränderungen auf gesellschaftlicher Ebene (z. T. vor dem Hintergrund der eigenen Behinderungserfahrung) eine wichtige Rolle (Verbesserung der Ausbildung von Heilerziehungspfleger*innen, Selbstbestimmung und Akzeptanz). Innerhalb der Diskussion zeichnen sich durchaus heterogene Zugänge und Perspektiven ab, die z. T. kontrastiv sind. Während „der*die Kritiker*in“ mit der Teilnahme am Projekt die Möglichkeit sieht, auf gesellschaftliche Missstände für Menschen mit Behinderungen aufmerksam zu machen und vorhandene Barrieren abzubauen, versteht sich „der*die Repräsentant*in“ nicht allein als Sprachrohr für Menschen mit Behinderung, sondern möchte auch die Organisationen welche diese unterstützen vertreten, mit denen er*sie sich in hohem Maße identifiziert.

Bei der Auseinandersetzung mit beruflichen Zukunftsperspektiven wird deutlich, dass neben materieller Unabhängigkeit und persönlicher Weiterentwicklung auch das Motiv der Sicherheit (durch das vertraute und positiv bewertete Umfeld in der WfbM) eine Rolle spielt. Anhand des Wunsches nach dem Projekt in der WfbM zu verbleiben, dann jedoch in ein Angestelltenverhältnis zu wechseln wird die Spannung zwischen dem Motiv der Anerkennung (der beruflichen Weiterentwicklung) und dem Motiv der Sicherheit deutlich.

Die sehr individuellen Zugänge und die sich andeutenden Ambivalenzen müssen bei der Frage nach angemessenen Rahmenbedingungen und Perspektiven entsprechend berücksichtigt werden.

Die Reaktionen im Umfeld, die neben positivem Zuspruch auch Desinteresse, Zurückhaltung oder gar Abwertung beinhalten, unterstreichen den innovativen Charakter des Projektes. Der Rollenwechsel kann auf Seiten von Menschen mit Behinderungen (z. B. Arbeitskolleg*innen in der WfbM) aber auch Mitarbeitenden im Feld der Unterstützung von Menschen mit Behinderung Irritation oder Skepsis auslösen. Dies unterstreicht die Relevanz von Bewusstseinsbildung durch mit dem Projekt verknüpfter Lobby- und Öffentlichkeitsarbeit. Die Co-Referent*innen selbst greifen immer wieder die Vorreiterrolle des Projektes auf und betonen, dass es um mehr als das Projekt an sich geht. Dabei wird deutlich, dass sie hieraus einerseits Motivation schöpfen und sich dies andererseits insofern mit Druck verbinden kann, als dass sie sich für das Gelingen verantwortlich sehen. Anhand der insgesamt zuversichtlichen und positiv wertenden Aussagen

der Co-Referent*innen werden jedoch insbesondere Empowerment Potenziale des Projektes deutlich.

Bei der Frage wie es gelingen kann noch mehr Menschen den Zugang zu ähnlichen Projekten zu ermöglichen, erscheint es relevant darüber nachzudenken welche Voraussetzungen möglicherweise (auch auf pädagogischer Ebene) geschaffen werden müssen (insbesondere, wenn es um Menschen geht, die sich bisher als wenig selbstwirksam erleben durften). Dies wird besonders deutlich, wenn die Co-Referent*innen über die Rolle der Selbsteinschätzung und der Weiterentwicklung vorhandener Fähigkeiten, die man sich zunächst nicht zuge-
traut hat, diskutieren.

Ein sehr deutliches Ergebnis der Diskussion ist die Notwendigkeit entsprechender zeitlicher Ressourcen, um ausreichenden Raum für die entsprechenden Lernprozesse zu haben.

3. Beobachtung einer Unterrichtseinheit

3.1. Zum Hintergrund

Im Anschluss an die Gruppendiskussion wurde am 22.5.23 eine einstündige Unterrichtseinheit der Co-Referent*innen zum Thema Bildung offen und teilnehmend beobachtet. Die Beobachtungen wurden in einem offen angelegten Protokoll festgehalten.²

Im Vordergrund stand die Recherche zum Begriff „Bildung“, nachdem sich die Teilnehmenden in vorangegangenen Unterrichtseinheiten insbesondere mit der eigenen Bildungsbiografie beschäftigt hatten.

3.2. Auswertung

Wesentliche Beobachtungen und Eindrücke sollen auf der Grundlage der Feldnotizen an dieser Stelle zusammenfassend wiedergegeben werden.

3.2.1. Ausgangspunkt

Die Mittagspause ist zu Ende und alle sitzen an einer Tischgruppe in der hinteren Ecke des Raumes. Die Kursleitung formuliert den Arbeitsauftrag. Dieser wurde zu Beginn des Tages bereits kurz mit den Co-Referent*innen besprochen. In zwei Kleingruppen sollen die Teilnehmenden am PC eine Definition zum Begriff „Bildung“ recherchieren. Sie sollen ein kleines Skript erstellen. Jede Gruppe nutzt einen Laptop.

² Die Protokolle liegen bei den Autor*innen

3.2.2. Interaktion in den Kleingruppen

Die Bildung der Kleingruppen erfolgt zügig, wirkt routiniert und beide Gruppen kommen schnell ins gemeinsame Arbeiten. Abläufe erscheinen eingeübt. Beide Gruppen kommen in eine rege Diskussion, wobei jeweils eine Person als Diskussionsführer*in herauskristallisiert (in der Dreiergruppe erweist sich ein*e Teilnehmende als eher passiv, während die anderen beiden Teilnehmer*innen recht intensiv und laut kommunizieren). Insbesondere zwei der Teilnehmenden wirken erfahren im Umgang mit dem PC und einer Internetrecherche. Jeweils eine Person bedient den PC und dominiert die Gruppe durch das Vorlesen der gefundenen Seite.

In der Zweiergruppe gibt es immer wieder eine Verständigung über die gemeinsame Arbeitsweise auf Metaebene mit dem Ziel als Gruppe einen Konsens zu erzielen („Wenn ich etwas interessant finde, lese ich es dir vor, ok?“ „Wollen wir das nehmen/speichern?“). In beiden Gruppen wird ein großes Bemühen deutlich alle Teilnehmenden aktiv mit einzubeziehen unter Berücksichtigung der jeweils individuellen Kompetenzen. So erklärt beispielsweise ein*e Teilnehmende*r, es ihrem*seinem Kolleg*in „langsam“ erklärt zu haben, um es ihm*ihr zu ermöglichen „mitzukommen“. Eine der Gruppen bespricht zudem, dass auf eine*n der Teilnehmenden mehr „Rücksicht“ genommen werden müsse.

3.2.3. Recherche

Die Verständlichkeit und der Umfang von Texten spielen bei der Recherche der Gruppen eine große Rolle. So werden Suchanfragen immer wieder mit dem Begriff „Leichte Sprache“ ergänzt und auf dem Online-Wörterbuch/Wiki-System für Leichte Sprache recherchiert. In einer Gruppe wird problematisiert, dass die Kombination ‚Bildung‘ und Leichte Sprache‘ nicht zum Ziel führt, da die Verknüpfung dann auf den Seiten nicht besteht. Ein*e weitere*r Teilnehmer*in schildert bei ihm*r sei das „Missverständnis“ entstanden, dass alles, was auf einer Seite für Leichte Sprache steht (z. B. „Mitbestimmung“) zwangsläufig zum Begriff Bildung gehöre. In der Reflektion der Recherche betont ein*e Teilnehmende*r die Relevanz von Leichte Sprache, man müsse es „als Normalsterblicher verstehen“. Die Kursleitung weist darauf hin, dass Online-Wörterbuch in Leichter Sprache in einer der nächsten Einheiten nochmal genauer erläutern zu wollen.

Ein*e Teilnehmende*r merkt beim Vorlesen eines Textes an „Das ist alles zu viel“, ein*e andere äußert, „noch stundenlang suchen zu können“.

Deutlich wird zum einen, dass die Verständlichkeit und Länge der Texte im Internet, aber auch die Komplexität des Begriffes Bildung eine hohe Anforderung darstellt. So beschäftigen sich die Gruppen durchaus mit sehr unterschieden Dimensionen, beispielsweise frühkindlicher Bildung („Da fängt Bildung an.“),

Ausbildung und der Schulpflicht. Eine Gruppe tauscht sich darüber aus, ob ein Textabschnitt zu ‚Bildungspflicht‘ in das Rechercheergebnis gehört.

Immer wieder wird deutlich, dass das Thema Behinderung bei der Auseinandersetzung mit dem Begriff Bildung eine Rolle spielt, bzw. hierüber Zugänge zu diesem Thema hergestellt werden, was möglicherweise auch mit der Strategie zusammenhängt nach Informationen in Leichter Sprache zu suchen. So besuchen die Teilnehmenden u. a. eine Internetseite des Trägers „Bethel“, des Bundesverbandes zur Förderung von Menschen mit Lernbehinderungen und setzen sich mit „Leistungen zur Teilhabe an Bildung“ auseinander.

3.2.4. zur Rolle der Kursleitung

Die Kursleitung übernimmt während der Unterrichtseinheit eine Reihe unterschiedlicher Rollen.

Sie gibt den Beobachter*innen Einschätzungen zur Gruppendynamik, indem sie schildert, dass bestimmte Personen (bisher) typischerweise die Führung übernehmen (an anderer Stelle schildert sie darauf bei der Zusammenstellung der Gruppen zu achten) und sich dies im Verlauf des Projektes noch ändern könne. Darüber hinaus erläutert sie Hintergründe zur Unterrichtseinheit und erwähnt, dass für den heutigen Tag eigentlich ein „Crash PC-Kurs“ zum Thema „Wie suche ich im Netz?“ eingeplant sei, die zuständige Dozentin jedoch verhindert war. Aus Ihrer Sicht wäre das Vorgehen bei der Recherche dann anders verlaufen. Während des Wartens auf das Feedback der Co-Referent*innen (welches sie am Ende der Einheit zunächst in Abwesenheit der Kursleitung und der Beobachter*innen untereinander abstimmen) betont die Kursleitung den Beobachter*innen gegenüber sich mehr kritische Rückmeldung zu wünschen. Während der Arbeitsphase geht die Kursleitung immer wieder aktiv auf beide Gruppen zu (wobei sie sich einer Gruppe deutlich intensiver zuwendet, was darauf hindeuten kann, dass sie hier einen Unterschied im Grad des Unterstützungsbedarf annimmt). Dabei eröffnet sie den Gruppen Räume, um Unterstützungsbedarf zu artikulieren, indem sie danach fragt ob die Gruppen etwas brauchen. Darüber hinaus bringt sie Reflektionsfragen ein, die den Teilnehmenden bei der Recherche dienlich sein könnten (z. B. Was gehört zu „Bildung“?). Zugleich kontrolliert sie den Arbeitsstand, indem sie sich u. a. rückversichert, ob die Gruppe einen „schönen Satz“ gefunden hat. Die Gespräche kreisen immer wieder auch um Fragen der Computernutzung (Speichern, Herunterfahren und Ausschalten), die Kursleitung gibt dabei gezielte Hilfestellung. Mit einer der Gruppen bespricht sie ob recherchierte Texte geeignet sind, und ermutigt diese, unbekannte Begriffe im Zuge der Suche („moralisch“) ebenfalls zu recherchieren. Nachdem die Gruppe ihr Rechercheergebnis mitteilt, fragt sie die Gruppe, ob die Begriffsklärung an dieser Stelle mit Blick auf die Definition von „Bildung“ weiterhelfe. Als die Gruppe dies verneint, äußert sie „Dann haben wir uns wohl verlaufen.“ Die Kursleitung kündigt an, dass es später noch ein Gespräch über

die recherchierten Inhalte geben wird. Die Kursleitung gibt ein Signal, dass die Arbeitsphase beendet ist und spricht davon jetzt alle „einzusammeln“.

3.2.5. Reflektion

Im kurzen gemeinsamen Austausch zum Abschluss der Unterrichtseinheit regt die Kursleitung eine Reflektion der Erfahrungen bei der Recherche an. Die Kursleitung stellt dabei fest, dass die Arbeitsweisen sehr unterschiedlich sind und die Gruppe resümiert insbesondere, dass die Auswahl der relevanten Informationen angesichts der Fülle an Material eine Herausforderung darstellt. Auf der Flipchart notiert die Kursleitung „wichtige Informationen sammeln“ und „aus-sortieren“. Anhand eines Beispiels verdeutlicht die Kursleitung wie schnell man bei einer Recherche zu einem Begriff auf einen weiteren Begriff stößt. Am Ende der Einheit steht demzufolge nicht die inhaltliche Auseinandersetzung zum Begriff Bildung im Vordergrund, sondern die Reflektion der Suchstrategie im Sinne der Kompetenz sich neues Wissen anzueignen.

3.2.6. Evaluation

Wie am Ende jeder Unterrichtseinheit hat die Gruppe Gelegenheit in Abwesenheit der Kursleitung (in diesem Falle auch der Beobachter*innen) ein gemeinsames Feedback zu formulieren, welches im Anschluss kurz besprochen wird. Auffällig ist die gelöste Stimmung innerhalb der Gruppe, nachdem die Beobachter*innen und die Kursleitung wieder hereingebeten wurden. Nachdem ein*e Teilnehmer*in während eines Lachanfalls mit den Tränen kämpft äußert er*sie „Wir sind doch Vorbild.“ Dies deutet – wie in der Gruppendiskussion bereits angekungen – auf das Bemühen eines, aus Sicht der Co-Referent*innen, dieser Rolle angemessenen Verhaltens vor dem Hintergrund einer repräsentativen Funktion hin.

Auf dem Flipchart hat die Gruppe folgende Stichworte notiert:

- geil
- kopflastig
- sehr informativ
- ein Tag ein Thema
- mehrere Tage
- Diskussionsrunde war gut
- Spaß

Im Gespräch bewertet die Gruppe die viele „Kopfarbeit“ als „anstrengend gut“ und betont, dass es Spaß gemacht habe. Die inhaltliche Auseinandersetzung mit dem Thema Bildung war nach Einschätzung der Gruppe nicht hinreichend. Das Gespräch mündet in einem kurzen Austausch über Kritik an den vorhandenen Rahmenbedingungen (zeitlicher Rahmen, Fahrtkostenerstattung).

Das Ende empfinden beide Beobachter*innen als hektisch, die Gruppe löst sich sehr schnell auf, da eine Person des Fahrdienstes in der Tür wartet.

3.3. Fazit

Während der Unterrichtseinheit geht es darum, es den Co-Referent*innen zu ermöglichen gemeinsam Räume zur Aneignung zu erproben, auszuhandeln und zu reflektieren. Im Vordergrund stehen dabei insbesondere das Erlernen und die Reflektion von Aneignung und weniger die unmittelbar recherchierten Inhalte an sich.

Die Funktionen der Kursleitung innerhalb der Unterrichtseinheit lassen sich wie folgt zusammenfassen:

- Rahmung und Einordnung des Geschehens; Begründung des eigenen Vorgehens gegenüber den Beobachter*innen
- Ansprechbarkeit bei potenziellem Unterstützungsbedarf signalisieren
- punktuell praktische Hilfestellung geben
- Hinweise zu möglichen Suchstrategien geben
- Reflektionsräume eröffnen
- den Unterricht strukturieren
- die Einheit in die Ausbildung einordnen
- die Co-Referent*innen zu kritischem Feedback ermutigen und dies aufzunehmen

Mit Blick auf die Interaktion innerhalb der Gruppen wird zum einen deutlich, dass die Teilnehmenden ihre Rollen unterschiedlich aktiv ausgestalten und verschiedene Kompetenzen einbringen (können) und zum anderen insofern die Bedeutung der Gruppe in den Vordergrund stellen, als dass sie sich um Konsens und den Einbezug aller bemühen.

Bei der Recherche sind insbesondere die Verständlichkeit und die Selektion der Informationen eine Herausforderung für die Co-Referent*innen. Eine Strategie ist die Recherche nach Texten in Leichter Sprache, welche die Resultate zugleich enorm einschränkt bzw. dazu führt, dass die Suchresultate zum Thema Bildung eng mit dem Themenkomplex Behinderung verbunden sind. So adressieren Texte in Leichter Sprache häufig insbesondere die Zielgruppe der Menschen mit Lernschwierigkeiten und verhandeln häufig im weitesten Sinne Fragen, die in diesem Kontext bedeutsam sind (z. B. Teilhabe an Bildung).

4. Forschungspraxisseminar

Im Rahmen eines drei-semestrigen Forschungspraxispraxisseminars führen die Masterstudierenden des Studiengangs „Bildung und Soziale Arbeit“ in Kleingruppen eigene Untersuchungen im Rahmen des Projektes durch. Hierzu entwickeln sie gemeinsam mit den Co-Referent*innen konkrete Fragestellungen. Auch in die Durchführung und Auswertung der studentischen Forschungsprojekte sollen die Co-Referent*innen im Sinne partizipativer Elemente wo möglich punktuell einbezogen werden. Darüber hinaus liegt ein Fokus auf der Kommunikation der Diskussion der Ergebnisse.

Das Seminar begann mit einer kurzen theoretischen Einführung in den Forschungsansatz und das Forschungsfeld (Vorstellung des Projektes, Ansatz des Service User Involvement, Berufsbild der Heilerziehungspflege, Arbeitsmarktsituation von Menschen mit Behinderungen, partizipative Forschung). Darüber hinaus setzten sich die Studierenden im Seminar mit der Interpretation der Gruppendiskussion (anhand des vollständig anonymisierten Transkripts) auseinander. Im Rahmen eines Besuchs in Marburg lernten die Studierenden die Co-Referent*innen kennen. Sie erhielten die Möglichkeit beim Unterricht zu hospitieren und durchliefen einen von den Co-Referent*innen vorbereiteten Parcours, der Praktiken der Diskriminierung und bestehende Barrieren für Menschen mit Behinderung an unterschiedlichen Szenarien verdeutlichte. Im Anschluss tauschten sich Co-Referent*innen und Studierende gemeinsam aus. Auf dieser Grundlage wurden im Seminar fünf unterschiedliche Forschungsthemen identifiziert:

- Die persönliche Entwicklung der Co-Referent*innen durch den Kurs
- Die Vermittlung von Wissen und das Lernen im Kurs
- Die Rahmenbedingungen des Projektes
- Der Beitrag des Projektes für die inklusive Entwicklung der Ausbildung in der Heilerziehungspflege
- Der Beitrag des Projektes für die Arbeit von Menschen mit Behinderung in anderen Bildungsangeboten

Im Rahmen eines gemeinsamen Workshops an der Universität Siegen stellten die studentischen Teams jeweils die Themenbereiche vor, um anschließend mit den Co-Referent*innen in einen gemeinsamen Austausch darüber zu kommen, welche Fragen auf der Grundlage ihrer bisherigen Erfahrungen aus Sicht der Co-Referent*innen in diesem Kontext besonders spannend sein könnten. Es entstanden rege Diskussionen, wobei sich unterschiedliche Fragestellungen und Spannungsfelder herauskristallisierten (z. B. im Hinblick auf sehr kontrastive berufliche Zukunftsperspektiven oder komplexe Anforderungen durch Rollenwechsel). Auf der Grundlage dieser Impulse werden die Studierenden bis zum Ende des Semesters konkrete Forschungsfragen ausarbeiten, die dann wiederum den Co-Referent*innen vorgestellt werden sollen.

5. Unterrichtsmaterialien

Alle bisherigen Unterrichtseinheiten wurden durch die Kursleitung umfassend dokumentiert. Die Dokumentation enthält einen Überblick über die Themen und den Ablauf der jeweiligen Einheit, Notizen und Erläuterungen der Kursleitung, im Unterricht erarbeitete Ergebnisse (z. B. Plakate/Flipcharts), Fotos aus dem Unterrichtsgeschehen und die Dokumentation des Feedbacks der Co-Referent*innen. Vor diesem Hintergrund können eine Reihe unterschiedlicher Fragestellungen an die Auseinandersetzung mit dem Material herangetragen werden und es gibt es zahlreiche Möglichkeiten, Teile des vorliegenden Materials auch in die studentischen Forschungsvorhaben einzubeziehen.

In einem ersten Zugang zum Material sollen zunächst folgende Fragen fokussiert werden, um einen Überblick zu geben:

- Welche Inhalte stehen im Vordergrund?
- Wie wird methodisch gearbeitet?
- Welches Feedback äußern die Co-Referent*innen?
- Welche ersten Auffälligkeiten gibt es?

5.1. Inhalte

Anhand des Materials wird die Verwobenheit der Reflektion des eigenen Erfahrungswissens und des Erwerbs fachlicher und methodischer Kompetenzen sehr deutlich. So ermöglicht die Auseinandersetzung mit der eigenen Biografie vielfach sowohl einen Zugang als auch eine kritische Auseinandersetzung mit theoretischem Wissen (welches wiederum notwendig ist, um biographische Erfahrungen in Bezug setzen zu können). Mit Blick auf die Auseinandersetzung mit dem Begriff „Behinderung“ wird z. B. deutlich, dass die eigenen – teilweise massiven – Diskriminierungserfahrungen („Es wäre besser, du wärst tot.“) in eine sehr kritische Auseinandersetzung münden (Orientierung am „normalen Menschen“ > Was ist eigentlich „normal“?).

Dies spiegelt sich auch in der Anlage der Ausbildung, die sich in vier Module gliedert.

Modul 1: Meine Lebenswelt <i>Das sind meine Erfahrungen</i> <u>Inhalte:</u> Mein Bildungsweg, Behinderung (Was heißt das für mich? Ist der Begriff gut? Heilerziehungspflege), Diskriminierung (Erfahrungen)	Modul 2: Wissensvermittlung <i>Das ist die Theorie</i> <u>Inhalte:</u> Bildung (Was bedeutet der Begriff, Bildungssystem Hessen), ICD/ICF, Diskriminierung, Inklusion, UN-BRK
Modul 3: Reflexion und Verknüpfung der eigenen Lebenserfahrung mit der Theorie <i>Das wird unterrichtet</i> <u>Inhalte:</u> entsteht aus Modul 1 und 2 > herausfinden wie die eigene Lebenswelt mit der Theorie zusammenpasst und ob es Spannungsfelder gibt	Modul 4: Didaktik und Methodik <i>Das Handwerkszeug brauche ich, damit ich das Gelernte unterrichten kann.</i> <u>Inhalte:</u> Wen unterrichte ich? (Was sind HEP's? Ausbildungsklasse „Marburg 22“), Warum will ich beim Projekt mitmachen? Umgang mit dem Laptop, Meine Rolle als Lehrer, Wie stelle ich mich vor, Hospitationen, Studierende drannehmen, Gruppen einteilen.

Die bisherigen (Stand 12.1.24) inhaltlichen Schwerpunkte lassen sich wie folgt zusammenfassen:

- Herstellung und Aushandlung einer gemeinsamen Arbeitsbasis im Sinne eines fortlaufenden Prozesses (gegenseitiges Kennenlernen und vertraut werden, Auseinandersetzung mit dem Projekt, Entwicklung einer gemeinsamen Arbeits- und Feedbackkultur, Treffen organisatorischer Absprachen und Weiterentwicklung von Inhalten)
- Aneignung von und kritische Auseinandersetzung mit theoretischem Wissen (z. B. Berufsbild der Heilerziehungspflege, wie sieht für mich der „perfekte HEP“ aus? Behinderungsbegriff, Bildungssystem, UN-BRK, Paradigmenwechsel, Diskriminierung, Stigma)
- Aneignung methodischer Kompetenzen (z. B. Arbeit am PC, Arbeit mit Gruppen, Lernen sich Inhalte eigenständig anzueignen)
- Auseinandersetzung mit der eigenen Lebensgeschichte (z. B. eigene Diskriminierungserfahrungen, eigener Bildungsweg, Wünsche im Bereich Wohnen, Arbeit, Bildung und Freizeit)
- Die Vorbereitung, Durchführung und Reflektion von Unterrichtseinheiten mit den Heilerziehungspflegeschüler*innen durch die Co-Referent*innen (u. a. zu den Themen Behinderungsbegriff, ICD/ICF, UN BRK, Paradigmenwechsel)

Die ganz unterschiedlichen Motive der Co-Referent*innen werden innerhalb des Unterrichts aufgegriffen. Die Gruppe sammelt die individuellen Beweggründe und ordnet sie gemeinsam Überbegriffen zu, wobei sich zahlreiche Anknüpfungspunkte zu den Ergebnissen der Gruppendiskussion finden. Insbesondere im Hinblick auf die persönlichen Motive finden sich im Unterrichtsmaterial ergänzende Aspekte.

Motive der Co-Referent*innen	
Überbegriff	konkret genannt
innere Motivation	„Ich traue mir den Job Bundeskanzler zu, weil ich jede Krise bewältigen kann“ „Ich möchte mich mehr auf den Hosenboden setzen“ „Weil ich das Projekt gut finde“ „Respekt vor Arbeit von HEP“ „Ich erhoffe mir mit dem Projekt die Berührungsängste eines Hep's zu nehmen“ „Ich fühle mich wohl in Marburg, weil auf der anderen Arbeit sind wir kein Team mehr“ „Wunsch: gerne hauptberuflich“
persönliche Weiterentwicklung	„Ich erhoffe mir mit dem Projekt meine Erfahrung und Stärke weiterzubilden“ „Ich will was lernen“ „Mehr über Medizin zu lernen“ „Mich weiterzuentwickeln“ „Ich will was über andere Behinderungen erfahren“ „Auch von den Schülern und Schülerinnen etwas zu lernen“
unterrichten, Lehrer*in sein	„Die Schüler können was von mir lernen“ „Spaß am Unterrichten“ „Menschen helfen an ihr Ziel zu kommen“ „Will helfen Ausbildung zu fördern“ „Ich kann aus Erfahrung erzählen“ „etwas über Behinderung erzählen“ „Möchte mein Wissen und meine Erfahrung an andere weitergeben“
normales Gehalt	„eigenes Geld verdienen“ „Nicht von Ämtern abhängig sein“ „Ich will ein normales Gehalt verdienen“ „Ich erhoffe mir mit dem Projekt mein eigenes Geld zu verdienen“

etwas in der Gesellschaft ändern	„Hoffe das dieses anerkannt wird. Das ein Mensch mit Behinderung auch Menschen auf dem ersten Arbeitsmarkt unterstützen kann“ „Das Menschen mit einer Beeinträchtigung auch Unterrichten können“ „Inklusion. Dies heißt das Menschen ohne Beeinträchtigung und Menschen mit einer Beeinträchtigung zusammenarbeiten“ „Ein Zeichen zu setzen in der Gesellschaft das wir dazugehören und nicht dumm sind“
keinem Überbegriff zugeordnet	„Menschen mit Behinderung werden mal gefragt“ „gegenseitige Unterstützung ob mit oder ohne Behinderung“ „Außenarbeitsplatz“ (2x)

5.2. Methoden

Ein deutlicher Schwerpunkt der Unterrichtsmethoden liegt auf der Arbeit in Kleingruppen (u. a. gemeinsames Brainstorming, Gespräch, Austausch, Diskussion, Rechercheaufträge, Rollenspiel). Bei den wenigen Einzelarbeiten unterstützen sich die Co-Referent*innen z. T. gegenseitig (z. B. im Zusammenhang mit Schreibaufträgen).

Inhalte werden vielfach visualisiert (Fotos, Screenshot, Symbole, ...) und zum großen Teil in einfach verständlicher Sprache vermittelt. Ergebnisse werden in der Regel gemeinsam in der Kleingruppe erarbeitet (bzw. zusammengeführt) und für alle festgehalten (insb. durch Moderationskarten, Flipchart). Bei der Gestaltung der Dokumentation spielt auch die Frage der Privatsphäre der Co-Referent*innen eine Rolle, so findet sich im Material beispielsweise der Hinweis, dass das Gespräch über die eigene Behinderung nicht verschriftlicht wurde. Sowohl Wiederholungen, bzw. die Rückschau auf vergangene Lerneinheiten als auch der Ausblick auf bevorstehende sind immer wieder Bestandteil des Unterrichts.

Der Unterricht ist von einer fortlaufenden Reflektion auf Metaebene und einer gegenseitigen Feedback-Kultur geprägt (z. B. Beurteilung durchgeführter Unterrichtseinheiten, sich innerhalb der Gruppe Rückmeldungen zum Auftreten geben). Die Kursleitung eröffnet dabei immer wieder auch Räume für die Artikulation der eigenen Befindlichkeit.

Die Nutzung digitaler Medien spielt wiederholt eine Rolle (z. B. Internetrecherche, Arbeit mit einer interaktiven Online-Graphik, Übungen zur PC-Nutzung), dominiert jedoch nicht das Unterrichtsgeschehen.

Die Hospitation im Unterricht der Heilerziehungspflege-Schüler*innen und die Vorbereitung, begleitete Durchführung und Reflektion von Bildungseinheiten bildet bereits zu einem frühen Zeitpunkt eine wichtige Rolle im Unterricht, so

dass theoretische Inhalte unmittelbar mit der praktischen Ausbildung verknüpft werden.

5.3. Feedback

Am Ende einer jeden Unterrichtseinheit ermöglicht die Kursleitung der Gruppe in ihrer Abwesenheit ein gemeinsames Feedback zu formulieren, an einer Flipchart festzuhalten und im Anschluss mit ihr zu besprechen. Immer wieder ermutigt sie zu kritischem Feedback.

Die Rückmeldungen der Gruppe zum Unterricht insgesamt sind jedoch durchgehend äußerst positiv („sehr gut“, „top“, „prima“, „weiter so“, „erfolgreich“, ...)

Mit Blick auf die inhaltliche Ebene melden die Co-Referent*innen sehr häufig zurück, dass der Unterricht „informativ“ gewesen sei. Immer wird das Interesse an den Inhalten bekräftigt und Lernfortschritte festgestellt („viel dazu gelernt“, „gut vorangekommen“, „intensiv“, „gute Theorie“).

Es wird deutlich, dass sich der Unterricht für die Co-Referent*innen mit hohen Anforderungen verbindet und das auf ganz unterschiedlichen Ebenen, so lösen organisatorische Hürden punktuell Stress aus, es muss „kopflastige“ Arbeit geleistet werden, ist „lernintensiv“, macht „müde“ oder die Auseinandersetzung mit Themen ist emotional belastend. Mit ihren Rückmeldungen verdeutlichen die Co-Referent*innen jedoch ihre insgesamt hohe Motivation („Positiv erledigt“, „will mehr machen“, „Wir sind alle motiviert die 5 Jahre durchzuziehen“, „motiviert trotz Verwirrung“). Die Co-Referent*innen heben es mehrfach in den Rückmeldungen hervor, organisatorische Hürden genommen zu haben und verweisen immer wieder auf eigene Lernfortschritte. Es wird der Wunsch artikuliert mehr zu unterrichten, das Interesse der Heilerziehungspflegeschüler*innen wird positiv hervorgehoben.

Auf methodischer Ebene werden neben positiven Rückmeldungen (z. B. hinsichtlich der Unterrichtsplanung, einer hilfreichen Auffrischung von Wissen, guten Erklärungen oder der Gruppeneinteilung) auch Hinweise für Optimierungen gegeben. Diese beziehen sich auf die Materialien (größere Symbole), auf die Interaktion (chaotische Gruppenarbeit) und auch auf die Artikulation weiterführenden Unterstützungsbedarfs (bei der PC-Nutzung auf praktischer Ebene).

Die deutlichste Kritik äußern die Teilnehmenden an der organisatorischen Ebene. Dabei ist vor allem der zeitliche Rahmen ein Anlass für Diskussionen und es kommt immer wieder der Wunsch zum Ausdruck mehr Zeit zu haben (häufig in Form des Anliegens, dass der Unterricht an mehr als einem Tag stattfindet). Ein wesentliches Argument ist dabei, dass man „ohne Druck und Stress“ arbeiten möchte, man mehr Vorbereitung und Übung benötigt, mehr lernen möchte und die Zeit „zu schnell vorbei“ geht.

Eine Reihe der Hinweise der Co-Referent*innen beziehen sich auf die Kommunikations- und Beziehungsebene. Immer wieder wird die Zusammenarbeit in der Gruppe positiv hervorgehoben (z. B. „tolle Mannschaft“, „tolle Zusammenarbeit“, „guter Austausch“, „Konflikte konnten geklärt werden“). Dass die Beziehungsebene eine hohe Relevanz für die Co-Referent*innen hat zeigt sich auch anhand der Regeln, die sie zu Beginn des Unterrichts für die gemeinsame Zusammenarbeit vereinbaren (u. a. „freundlich sein“, „respektvoll ausreden lassen“, „kein Mobbing“, „Augenhöhe“, „Vertrauen“). Wiederholt betonen sie auch das eigene positive Befinden und die Atmosphäre („lustig“, „locker“, „Spaß in der Mittagspause“, „wundervoll“).

5.4. Erste Auffälligkeiten und Eindrücke

Wiederholt geht es innerhalb des Unterrichts auch um die Klärung organisatorischer Fragen, wobei unterschiedliche Abhängigkeiten und Barrieren deutlich werden (Missverständnisse mit dem Fahrdienst, Probleme bei der Anfahrt mit dem ÖPNV, Ablehnung des Antrags auf Erstattung von Fahrtkosten, zeitlicher Rahmen, technische Ausrüstung).

Für das Projekt werden darüber hinaus sehr grundsätzliche Barrieren auf unterschiedlichen Ebenen deutlich. So erarbeiten die Co-Referent*innen im Unterricht anhand ihrer eigenen biographischen Erfahrungen und der kritischen Auseinandersetzung mit den bestehenden Rahmenbedingungen für Menschen mit Behinderung im Bereich Bildung und Arbeit, dass es sich nach wie vor um kaum durchlässige, vielfach separierende Systeme handelt. Das Projekt dockt mit seinem innovativen Charakter nicht im vorhandenen Unterstützungssystem an und wird vom Kostenträger weder als Leistung zur Teilhabe an Bildung gesehen (kein anerkannter Abschluss), noch als Leistung zur Teilhabe am Arbeitsleben (Beschäftigung in der WfbM) oder als Leistung zur sozialen Teilhabe. Die Projektförderung ist durch Aktion Mensch gesichert, die fehlende Kostenübernahme der Fahrtkosten für zwei Co-Referent*innen, die derzeit noch durch Crowdfunding finanziert wird, bedroht jedoch die langfristige Teilnahme. Hier wird aktuell der Rechtsweg beschritten und eine Anerkennung des Abschlusses angestoßen, wobei es sich jedoch um einen sehr langen Prozess handeln dürfte. Die Vorreiterrolle des Projektes wird anhand dieser Hürden und der damit verbundenen Lobbyarbeit sehr deutlich und beschäftigt auch die Co-Referent*innen innerhalb des Unterrichts immer wieder.

Der Bereich der Öffentlichkeitsarbeit steht schon zu einem sehr frühen Zeitpunkt im Fokus. So geben die Projektleitung und die Co-Referent*innen kurz nach Beginn des Unterrichts eine gemeinsame Pressekonferenz und der Hessische Rundfunk besucht den Unterricht. Es gibt eine ganze Reihe an Anfragen von weiteren Medienvertreter*innen. Im Unterricht spielen die Vorbereitung und Reflektion dieser Termine eine Rolle, wobei die Co-Referent*innen

insgesamt eine enorme Offenheit und Bereitschaft zur Öffentlichkeitsarbeit zeigen und sich einer repräsentativen Funktion des Projektes (die auch innerhalb des Unterrichts aufgegriffen wird) bewusst sind. Fragen der Repräsentation werden auch im Material stellenweise immer wieder deutlich, z. B. besonders wenn es um die Frage geht wie man sich als Co-Referent*in präsentieren sollte (z. B. „selbstbewusst“, „gut gekleidet“, „saubere Fingernägel“) und was eine*n gute*n Lehrer*in ausmacht (z. B. „vorbereitet“, „Vorbildfunktion“, „gut duften“).

Die Kursleitung greift die Impulse der Co-Referent*innen immer wieder auf – sowohl inhaltlich (systematische Abfrage nach Interessen an Themen, aber auch Aufgreifen von Interessen an Inhalten, die im Prozess spontan entstehen) als auch organisatorisch. Deutlich wird dabei, dass Dinge gemeinsam entwickelt, erprobt und ausgehandelt werden müssen (z. B. so hat sich z. B. die Einschätzung der Gruppe, was die benötigte Pausenzeit ist, verändert).

Insgesamt wird eine kritische Auseinandersetzung mit der Lebenssituation von Menschen mit Behinderungen vor dem Hintergrund eigener Behinderungserfahrungen deutlich (z. B. Reflektion der Erfahrungen mit Machtasymmetrien und Abhängigkeitsverhältnissen im Umgang mit professionell Unterstützenden, Auseinandersetzung mit einstellungs- und umweltbedingten Barrieren).

6. Ausblick

Die bisherigen Aktivitäten und Ergebnisse sollen den Co-Referent*innen in einfach verständlicher Sprache präsentiert und mit ihnen gemeinsam diskutiert werden. Im Zuge dessen sollen ebenfalls die durch die Studierenden erarbeiteten Forschungsfragen vorgestellt werden.

Neben der Durchführung der studentischen Forschungsprojekte im kommenden Semester und deren Abstimmung mit den Co-Referent*innen sollen im Rahmen der Begleitforschung weitere Erhebungen (z. B. Gruppendiskussionen, Einzelinterviews und Hospitationen) durchgeführt werden.