



# Bewusste Interaktionsirritationen als Reflexionsangebote zur Annäherung an Behinderungsphänomene

Seminarkonzept zur Unterstützung der Anbahnung  
einer kritisch-reflexiven Haltung Studierender

Bianca Kronhardt<sup>1,\*</sup>

<sup>1</sup> Universität Bielefeld

\* Kontakt: Universität Bielefeld, Fakultät für Erziehungswissenschaft,  
Universitätsstraße 25, 33615 Bielefeld  
[bianca.kronhardt@uni-bielefeld.de](mailto:bianca.kronhardt@uni-bielefeld.de)

**Zusammenfassung:** Jede aktive Auseinandersetzung mit dem Phänomen Behinderung ist eine leibliche Fremdheitserfahrung (vgl. Singer, 2018). Lehrkräfte sollen eine professionelle Haltung zu *Inklusion* entwickeln, deren Diskurs häufig auf Behinderung verengt wird (vgl. Dannenbeck, 2015, S. 237f.). Je nach (bewussten) Vorerfahrungen und -urteilen gegenüber Menschen mit Behinderungen bedarf es langfristiger Einstellungsänderungen, z.B. durch Konfrontation mit eigenen Ängsten (vgl. Haubl, 2015). Sie können durch irritierende biografische Lernanlässe (vgl. Schöffter, 1997) angestoßen und unterstützt werden. Der Beitrag skizziert ein erstmals im Wintersemester 2018/2019 an einer Universität durchgeführtes Seminarkonzept. Unter dem Titel „Behindert-Sein oder Behindert-Werden“ werden ausschließlich Behinderungsphänomene theoretisch und erfahrungsbasiert fokussiert. Eine wahrnehmbar beeinträchtigte Erziehungswissenschaftlerin und eine Soziologin leiten gemeinsam die wöchentliche, im Bachelor-Grundlagenmodul „Bildung, Sozialisation, Erziehung“ verortete Veranstaltung für u.a. Soziologie-, Pädagogik- und Lehramtsstudierende. Die offensiv thematisierte Beeinträchtigung einer Lehrenden irritiert Studierende eventuell. Sie begleitet die theoriegeleitete, diskursive Gegenstandsannäherung ebenso wie studentische Vorannahmen und -erfahrungen mit (eigener) Behinderung. Sofern Studierende sich darauf einlassen können und nicht aktiv vermeiden, ermöglicht beides kritische (Meta-)Reflexion und Sensibilisierung. Als Studienleistung setzen sich die Studierenden in einem unbenoteten Portfolio mit ihrer individuellen Einstellungsveränderung zu Behinderung auseinander. Sie wählen frei zwischen eigenen Erfahrungen, Anstößen durch die Interaktion mit Lehrenden und Kommiliton\*innen, Narrationen der Lehrenden zu ihrer Lebenssituation, wissenschaftlichen und medial vermittelten Inhalten und Materialien. Das Interesse an geschilderten Beeinträchtigungserfahrungen der Lehrenden ist groß und wird wiederkehrend im Seminarverlauf und in den Portfolios aufgegriffen.

**Schlagwörter:** Behinderung; Beeinträchtigung; Reflexionsanlass; differenzensible Grundhaltung; Sensibilisierung; Inklusionskritik



## 1 Einleitung

Im Kontext schulischer Inklusion steht in der universitären Lehrer\*innenbildung häufig das Merkmal Behinderung im Fokus von Lehrenden und Studierenden (vgl. Dannenbeck, 2015, S. 237f.). Handlungspraktische Fragen schließen sich an. Sie manifestieren – zunächst unbewusst – das bestehende hierarchische Gefälle zwischen Dozierenden und Studierenden. Ohne kritische Reflexion laufen auch Professionelle, die sich als Inklusionsbefürworter\*innen beschreiben, Gefahr, Hierarchien und Abhängigkeiten trotz bester Absicht zu reproduzieren. Demnach ist

„Inklusion nur dann richtige Inklusion [...], wenn sie zusammen mit nicht behinderten Menschen stattfindet respektive wenn sie selbst immer wissen, was die richtige Form der Inklusion ist (nämlich in der Regelschule). Das aber reflektiert eigentlich nicht nur eine Haltung mangelnder Anerkennung, sondern ist auch Ausdruck einer mangelnden Wahlfreiheit für Menschen mit Behinderung, denn wie Osgood (2005, S. 199f.) schreibt, impliziert ein Recht auf inklusive Bildung keine Pflicht, dieses Recht auch in Anspruch zu nehmen, sondern eine Wahlmöglichkeit“ (Felder, 2022, S. 230).

Anstatt gleichberechtigte soziale Teilhabechancen ergebnisoffen einzelfallbezogen zu diskutieren und umzusetzen, erfolgt somit eine Verengung auf physische Platzierungsfragen. Weitere wesentliche Aspekte wie Teilhabe an Ressourcen, soziale Integration und insbesondere das individuelle Erleben von Zugehörigkeit geraten häufig aus dem Blick oder werden nachrangig behandelt. Sie beinhalten weit mehr als ein oberflächliches Verhaltensmanagement (vgl. Herz & Zimmermann, 2018, S. 166). Selbstkongruente und empathische zwischenmenschliche Beziehungen sind unerlässlich. Sie fußen auf der Erfahrung eines stabilen Selbstzugangs aller professionell Tätigen (vgl. Hofmann, 2020, S. 23). Insbesondere Begegnungen mit Menschen mit Behinderungen stellen diese auf die Probe. Als fremdartig Erlebtes kann zutiefst verunsichern und ängstigen, weil es mit dem Erleben eines „erhöhten leiblichen Selbstentzug[s]“ (Singer, 2018, S. 419) einhergeht. Die affektive Konfrontation löst ein leibliches Entfremden vom eigenen Selbst aus, woraus prä-reflexive und prä-normative Konflikte resultieren können. Sie sind innerhalb erzwungener Inklusionspraktiken nicht thematisierbar (vgl. Singer, 2018, S. 375) (s. Kap. 2.1, 2.2). Prengel schränkt die praktische Umsetzung der normativen Prämisse egalitärer Differenz ein. „[M]angelnde Bereitschaft und Fähigkeit [von Lehrkräften] sich auf sozial-emotionale und kognitive Heterogenität der Lernenden einzulassen“ (Prengel, 2019, S. XIV) führen zu, von ihr nicht nach Rollen differenzierten, Scheiternserfahrungen. Trotz „genügend gut[er]“ (Prengel, 2019, S. XIV) Beschulung sinkt die Inklusionsqualität, und Widerstand ist nachvollziehbar.

Erfahrungen zeigen, dass der Umgang mit Behinderungsbegriffen und -phänomenen für viele Lernende insbesondere zu Studienbeginn erhebliche Schwierigkeiten mit sich bringt. Eine umfassende kritische Auseinandersetzung im Studium ist somit unabdingbar für authentische Begegnungen. Dabei stellt die erfahrungsbasierte Annäherung an Behinderungsphänomene einen wesentlichen Teil innerer Arbeit dar – das Fundament für eine spätere reflektierte Positionierung in gesellschaftlichen (Teilhabe-)Diskursen.

Anhand eines Seminarkonzepts soll exemplarisch aufgezeigt werden, wie es möglich ist, Studierende in Bezug auf das Phänomen Behinderung an eine differenztheoretisch informierte Haltung (vgl. Dannenbeck, 2015, S. 242) heranzuführen und Erfahrungen eines stabilen Selbstzugangs für empathische Beziehungsgestaltungen anzubahnen. Bei der Auseinandersetzung mit den Phänomenen Behinderung und Beeinträchtigung geht es nie allein um die fachliche, wissenschaftlich-theoretische (Begriffs-)Klärung, sondern immer auch um handlungspraktische Fragen, die aus verschiedenen Blickwinkeln beleuchtet und diskursiv sowie erfahrungsgestützt erschlossen werden sollen. Den Studierenden verlangt das eine hohe Irritationsbereitschaft und -toleranz ab, was die Lehrenden kritisch reflektieren. Dies gilt analog für Leser\*innen, die ausdrücklich eingeladen sind,

ihren eigenen Umgang mit Fremdheitserfahrungen je nach persönlicher Irritationsbereitschaft kritisch zu reflektieren und normative Prämissen, Überzeugungen und Handlungs-routinen zu hinterfragen.<sup>1</sup>

## 2 Seminarverortung, -anforderungen & Freiwilligkeit

Dargestellt wird ein Seminar im fachlichen Grundlagenmodul *Bildung, Erziehung, Sozialisation*. Es richtete sich an Bachelorstudierende des zweiten bis sechsten Fachsemesters aus Soziologie, Erziehungswissenschaft sowie Lehramtsstudiengängen. Durchgeführt wurde es einmalig im Wintersemester 2018/19. Die unterschiedlichen Zugangsweisen der Studierenden im Hinblick auf das Phänomen Behinderung wurden dabei als willkommene Bereicherung der Seminarinteraktion betrachtet. Neben der Arbeit mit wissenschaftlicher Literatur und Theorien bildet die Ermöglichung individueller Erfahrungen bei den Teilnehmenden ein Kernelement dieses Beitrags.<sup>2</sup>

Anlage und Format des Seminars waren außergewöhnlich. Durch interdisziplinäres Teamteaching<sup>3</sup> wurden die Studierenden mit unterschiedlichen theoretischen Positionen zu Behinderung konfrontiert, die die Dozentinnen ferner als kontrovers zum Mainstream markierten. Deren Pole deuteten sich bereits im Semintitel „Behindert-Sein oder Behindert-Werden?“ an. Studierende sollten sich Behinderungsphänomenen zudem nicht ausschließlich passiv-rezeptiv nähern, sondern explizit auch erfahrungsbasiert-biografisch. Über alle Seminarsitzungen hinweg bekamen sie ausreichend Raum für Diskussionen und Austausch ihrer Erfahrungen und Positionen. Dies schien wesentlich für die individuelle Auseinandersetzung. Allein die Konfrontation mit tabuisierten, heiklen Themen wie Behinderung/Beeinträchtigung zu Studienbeginn erforderte große Aufgeschlossenheit und Irritationsbereitschaft im Umgang mit eigenen und fremden Vorerfahrungen und Ängsten. Auf dieser Grundlage sollten Studierende befähigt werden, erworbenes Wissen sowie persönliche Vorannahmen und Einstellungen in einer anfänglich fremden Lerngruppe diskutieren und eine eigene Positionierung entwickeln zu lernen. Das beinhaltete die Freiheit, im Gegensatz zum schulischen Lernen vorausgewählter Inhalte, Dargebotenes hinterfragen und auch begründet zurückweisen zu dürfen. So kann der Verfestigung dogmatischer -ismen (vgl. Singer, 2018, S. 292f.) vorgebeugt werden. Eine kritische Grundhaltung wird angebahnt. Theoretische und praktische Kontroversen wurden offensiv mit den Studierenden diskutiert und Irritationen ernst genommen.

Einem deutlichen Überforderungserleben hätten Studierende durch gänzlichem Verlassen des Seminars begegnen und so einer Auseinandersetzung entgehen können. Fluktuationen der Teilnehmenden konnten jedoch ohne Anwesenheits erfassung nicht nachvollzogen werden. Schließlich kam eine weitere komplexitätssteigernde Dimension hinzu: Eine Lehrende hatte eine wahrnehmbare Sehbeeinträchtigung, die sie offensiv thematisierte. Sie prägte die Interaktionen zwischen den Dozentinnen und mit den Studierenden. Die Lernenden bekamen so die Gelegenheit, eine Person mit Beeinträchtigung auch in der Lehrendenrolle kennenzulernen (s. Kap. 3.3). Wie herausfordernd Studierende das erlebten, hing von ihren Vorerfahrungen, ihren Umgangsstrategien und ihrer Irritationsbereitschaft ab.

---

<sup>1</sup> Dank konstruktiven Gutachter\*innenfeedbacks konnten die Anforderungen an die Studierenden sowie die Erwartungen der Leser\*innen besser berücksichtigt und Argumentationslinien präzisiert werden, so z.B. das zugrundeliegende Inklusionsverständnis, das für Seminkonzeption und Artikel nicht unmittelbar relevant ist, da gesellschaftliche Fragen allen individuellen Reaktionen auf Behinderung nachgelagert sind.

<sup>2</sup> Die im Seminar ineinandergreifenden und parallel verlaufenden theoretischen Stränge der inhaltlichen Klärung von Fachbegriffen, ihrer historischen Entwicklung, alltäglicher und wissenschaftlicher Verwendungsweisen sowie die eigene Positionierung zum Gegenstand werden hier in eine lineare Form gebracht. Die vorgenommene Trennung zwischen persönlichen Erfahrungen und theoretischer Fundierung geschieht nur aus analytischen Gründen.

<sup>3</sup> Aspekte des Teamteaching werden nur dann erläutert, wenn es zum Verständnis erforderlich ist.

Sich selbst individuelle Sichtweisen auf Behinderung einzugestehen und diese darüber hinaus mit anderen zu teilen, ist heikel. Dennoch kann es sich lohnen, diese systematisch für sich selbst schriftlich zu reflektieren. Das war ein weiterer Lernprozess und eine curriculare Anforderung. Deshalb bildete ein unbenotetes Portfolio den Leistungsnachweis. Dort sollten Studierende ihre Einstellungsänderung bzgl. Behinderung verschriftlichen. Durch den im Studienmodul vorgesehenen Besuch mehrerer gleichgeordneter Seminare bei nur einem Leistungsnachweis wählten sie frei, ob sie das Portfolio in diesem Seminar erbringen wollten. Strukturierte private oder halböffentliche Selbst- und Fremdrelexion als Kernmerkmal von Portfolios kann als persönlich gewinnbringender erlebt werden als öffentliche Reflexion gegenüber Dozent\*innen. Erstere bleiben für Lehrende ebenso unsichtbar wie tatsächliche Reflexionskompetenzen und individuelle Relevanzen hinter ihrer Performanz in einem extern vorgegebenen Setting (s. Kap. 2.4).

## 2.1 Behinderung & Beeinträchtigung als Fremdheitserfahrungen

Im Mittelpunkt des Seminars „Behindert-Sein oder Behindert-Werden?“ stand die Frage, was unter dem Phänomen Behinderung verstanden wird. Es existieren sehr unterschiedliche Perspektiven aller am Diskurs beteiligten und adressierten Personen. In seiner umfassenden Definition präzisiert Kastl (2017) miteinander wechselwirkende, relationale Komponenten. Dabei betont er die bewusste Abgrenzung zum politisch motivierten sozialen Behinderungsmodell, das insbesondere die leibgebundene Dimension des Habens einer Behinderung neben dem Behindert-Werden vernachlässigt.

„Behinderungen sind nicht terminierbare, negativ bewertete Abweichungen von generalisierten Wahrnehmungs- und Verhaltensanforderungen, die sich aus der Interaktion von körpergebundenen Relikten eines Schädigungsprozesses mit sozialen und außersozialen Lebensbedingungen ergeben.“ (Kastl, 2017, S. 94)

Weisser (2005, S. 16) ergänzt die individuelle Erfahrung konfligierender Erwartungen mit eigenen Fähigkeiten. Ihre Wiederholung löst bei Betroffenen und Nicht-Betroffenen gleichermaßen Irritationen aus. Im Unterschied zu Benachteiligungen durch soziale Ungleichheiten fußt jede „physio-psycho-soziale[] Situation [...], die wir Behinderung nennen“ (Kastl, 2017, S. 98), auf einem negativ bewerteten Relikt einer Schädigung. Was als Behinderung gedeutet wird und gilt, wird weder ausschließlich sozial konstruiert, sozial produziert, noch resultiert es gänzlich aus (nicht) intendierten sozialen Reaktionen. Überwiegend implizite gesellschaftliche Normen über das Worin werden offenkundig. Aktivitätseinschränkungen lassen Umweltgegebenheiten zu körperbezogenen Barrieren werden. So erschwert die zur Orientierung blinder Menschen hilfreiche hohe Bordsteinkante, die nicht behinderte Personen meist gar nicht bemerken, Rollstuhlnutzer\*innen die Fortbewegung (vgl. Kastl, 2017, S. 96ff., 114).

Auch Meyer-Drawe (1993) betont die, mit Behinderung vorhandenen leiblichen Möglichkeiten in Abgrenzung zu passiv erlittenem Schicksal. Die Wahrnehmung einer Behinderung im Sinne einer spezifischen Abweichung als intersubjektives Phänomen kann durch verschiedene Formen und Grade inhärenter Fremdheit das Gegenüber irritieren (s. Kap. 3.2) und/oder Abwehr auslösen. Sie lässt eine vertraute gemeinsame Welt brüchig werden. Das beunruhigt, je schwieriger die Verständigung ist, „weil sich die Register unserer Erfahrungen in unterschiedlichem Ausmaß und allzu oft nur sehr wenig überschneiden“ (Meyer-Drawe, 1993, S. 29). Dennoch besteht ein unumgänglicher Verhaltens-/Handlungszwang auf leiblicher Ebene, der durch Erschütterung der Normalität eigene Urängste berührt. Auch (unbewusste) Vermeidung ist demnach für alle Beteiligten eine zwischenleibliche Antwortmöglichkeit aufgrund vorreflexiver Einstellungen zum Phänomen Behinderung (s. Kap. 2.2). Antwort meint hier mehr als verbale Äußerungen „allgemein die responsive Struktur unseres Verhaltens“ (Meyer-Drawe, 1993,

S. 30) vor bewusstem, ordnendem Denken, Reflektieren und Sprechen. Ein offener Umgang mit behinderungsbedingten leiblichen Unterschieden bedingt somit die Anerkennung radikaler Fremdheit (vgl. Singer, 2018, S. 439).

Weisser (2005) markiert überdies *normal* als nicht sachgerechtes Antonym zu behindert. Die Gegenüberstellung von Behinderung und Nicht-Behinderung hingegen beschreibt ein Kontinuum mit möglichen Abstufungen. Im Alltagssprachgebrauch wird es jedoch zumeist dichotom ohne – sprachlich vorhandene – Zwischenformen verwendet (vgl. Weisser, 2005, S. 16ff.). So geht die Orientierung an Differenzlinien dabei automatisch mit einer (Selbst-)Positionierung des\*der Sprechenden einher, die i.d.R. nicht frei wählbar und häufig nicht bewusst ist (vgl. Ricken et al., 2017, S. 204ff.; Weisser, 2005, S. 22). Solche Praktiken werden nachfolgend am Beispiel der visuellen Wahrnehmung illustriert. Das Kinderspiel *Ich sehe was, was Du nicht siehst* verdeutlicht zweierlei: Sinesseindrücke müssen zunächst wahrgenommen und entschlüsselt, d.h. in explizites Wissen transferiert werden, ehe sie für ein Gegenüber in ein Rätsel codiert werden können. Dies verlangt eine verbalisierte Metareflexion bei gleichzeitiger Zurückhaltung zentraler Informationen. Ferner demonstriert die asymmetrische Kommunikation im Spiel Deutungs-Macht (vgl. Gottuck et al., 2019, S. 11). Der Auswahl von erfragten Gegenständen, die entdeckt werden sollen, ist ein Wissensvorsprung über als subjektiv und situativ relevant gesetzte Fokuse und Informationen inhärent. Da die gestellten Rätsel ausschließlich visuell zu lösen sind, erstreckt sich die Deutungsmacht auf diese Art der Wahrnehmung, deren Vorhandensein gleichermaßen implizit vorausgesetzt und zentral gestellt wird. Weitere Fähigkeitsanforderungen, wie Hören und Hörverständnis sowie Sprachverständnis und Sprechen, sind zwar nicht gänzlich entbehrlich, können jedoch ggfs. durch nonverbale Kommunikation und Zeigegesten zumindest anteilig kompensiert werden.

Für derartige Sprecher\*innenpositionen, Kommunikations- und Handlungsasymmetrien sowie für damit einhergehende gesellschaftliche Hierarchie- und Machtstrukturen zu sensibilisieren, ist eines mehrerer Ziele des gesamten Seminars. Zur Reflexion macht- und hierarchiekritischer Aspekte nutzten die Dozent\*innen u.a. die Übung *Power Flower* (s. Kap. 3.8), deren Denkanstöße wiederholt in Seminare Diskussionen einfließen.

Insgesamt sollte über das Phänomen Behinderung/Beeinträchtigung mit seinen Konsequenzen für Interaktionen reflektiert und diskutiert werden. Damit möglichst viele Facetten und Diskurslinien gleichermaßen thematisch wurden, bewährte sich im Seminar die Schreibweise Behinderung/Beeinträchtigung. Obwohl zahlreiche Autor\*innen, wie auch Kastl, beide Begriffe ohne explizite Begründung gleichbedeutend verwenden, orientiert sich die vorliegende Darstellung an der Unterscheidung der *International Classification of Functioning, Disability and Health* (ICF; vgl. DIMDI, 2005). Beeinträchtigungen der Funktionsfähigkeit resultieren aus körperlichen Schädigungen, wobei Behinderungen gesellschaftliche Resultate beschreiben. In Anbetracht der leiblichen Dimension und der potenziell stigmatisierenden Alltagssprache warnt Ahrbeck davor, durch die Vermeidung des Behinderungsbegriffs das für Betroffene Offensichtliche zu tabuisieren, wonach „etwas, das existiert, nicht sein darf“ (Ahrbeck, 2017, S. 93). Gemeint ist eine „spezifische Erfahrungsstruktur der Verhältnisse des Selbst zu sich, zu Anderen und der Welt“ (Singer, 2018, S. 440). Ihre spezifisch-selektive, kontingente, begrenzte Ordnung als eine von mehreren nicht totalitären Ordnungen (vgl. Waldenfels, 1997, S. 87) bleibt Nichtbeeinträchtigten im tatsächlichen Erleben jedoch stets fremd (s. Kap. 3.7). „[E]ine Körperbehinderung betrifft mich, sie ist immer mit dabei, ich kann sie nicht zwischendurch ablegen, ich bin sie, sie prägt das, was ich wahrnehme und wie ich es wahrnehme“ (Singer & Kienle, 2016, S. 79). So erscheint eine vollständige Überwindung aufgrund der zwischenleiblichen Dimension von Behinderung als strukturelle Fremdheitserfahrung weder möglich noch zielführend. Selbst totale Normalisierungsversuche verhindern ihr Auffälligwerden nicht. Sie erwecken den Anschein eines zu überwindenden Problems, wobei die eigenleibliche Erfahrungsdimension übergangen

wird (vgl. Singer, 2018, S. 405, 443). Die von Cloerkes (2007, S. 103) beschriebenen sozialen Reaktionen auf Behinderung verortet Singer (2018) auf einer prä-normativen Ebene.

## 2.2 Fremdheitserfahrungen & Kritik normativer Inklusionsprämissen

Das Seminar fokussierte explizit die – in Inklusionsdiskursen nicht thematisierbare – zwischenleibliche Erfahrungsdimension von Behinderungsphänomenen. Explikation von und Kommunikation über Erfahrungen und Adressierungen sind ohne Differenzkategorie nicht präzise möglich, „wenn nicht mehr benannt werden darf, worum es dabei eigentlich geht. Wenn also dem, was anerkannt und akzeptiert werden soll, zuvor der begriffliche Boden entzogen wurde“ (Ahrbeck, 2017, S. 10). Sie ist gänzlich unabhängig von Auswirkungen auf z.B. gesellschaftliche Teilhabe. Innerhalb einer *Vielfalt als Normalfall* ist z.B. Überforderungserleben gegenüber Behinderten nicht thematisierbar. Im gesellschaftlichen Diskurs entstehen jedoch schnell enge Verknüpfungen. Inklusionsforderungen sind per se normativ, was nachfolgend begründet wird. Zwischen einzelnen Ansätzen wird nicht differenziert. Zentral ist der Nachweis normativer Verhaltensregeln als Basis für deren entschiedene Ablehnung. Sie verhindern die offensive Auseinandersetzung mit zwischenmenschlichen Fremdheitserfahrungen und somit die Anbahnung eines stabilen Selbstzugangs als Fundament selbstkongruenter und authentischer Begegnungen für Professionelle. Mit den Studierenden wurden lediglich auf Nachfrage Aspekte als Reflexionsangebote erörtert.

Singer (2018) zielt auf die Verwirklichung gleichberechtigter gesellschaftlicher Teilhabe für alle ab. Seine umfassende Analyse zeigt, dass die für zwischenleibliche Begegnung von Menschen mit und ohne Beeinträchtigungen wesentlichen Fremdheitserfahrungen innerhalb der Inklusionsidee von Hinz (2002) nicht thematisiert werden können. Sein Konzept intendiert die Überwindung von Fremdheit in der Allgemeinheit. Das Fremde wird durch normative, moralische und rechtliche Forderungen nach Anerkennung und Wertschätzung von Vielfalt als Normalfall zu nivellieren und zu beseitigen versucht. Für Singer (2018) führt das zur Leugnung der Grenzen des Inklusionsdiskurses.

„Das Ganze lässt sich nicht fassen, da der Ort fehlt, von dem aus sich ein Ganzes überblicken ließe. Jede Ordnung, die sich dennoch als ein solches Ganzes zu verstehen gibt, und dadurch ihre eigene kontingente Perspektive leugnet, entartet daher zu einem -ismus, sei es ein Totalitarismus, ein Moralismus oder ein Inklusionismus. Auch hinter der ‚Wir-Rede‘ der pädagogischen Inklusionsidee steckt ein ‚Ich‘ oder ein ‚Wir‘, das wir sagt.“ (Singer, 2018, S. 292f.)

Meyer-Drawe (1993) folgend ist der Verstand überdies jeglicher leiblichen Erfahrung von Angst (vgl. Cloerkes, 2007, S. 109), Fremdheit und Verunsicherung nachgelagert (vgl. Meyer-Drawe, 1993, S. 30). Darauf fußen jedoch moralische und normative Forderungen, da „wir einem deutungsfreien Etwas nachzujagen haben“ (Waldenfels, 2013, S. 50). Aufgrund der inhärenten leiblichen und pathischen Dimension von Behinderung (s. Kap. 2.1) unterscheidet sich Behindertsein somit wesentlich von anderen Differenzkategorien und bedarf einer besonderen Betrachtung. Nur durch präzise Benennung von Behinderungserfahrungen als potenziell leidvoll und schmerzhaft sind sie reflexiv zugänglich und verhandelbar: für Beeinträchtigte und Nichtbeeinträchtigte. Weil sie ihnen den Zugang zu und Reflexion über die leibliche Identität und ihr So-Sein versperrt, wirken solche verschleierte Tabuisierungen auf Behinderte potenziell diffamierend. Personen ohne Behinderung verlieren die Option, mitfühlende, passgenaue, informierte Unterstützung auf Augenhöhe anzubieten und spezifische Fragen offensiv zu thematisieren und Situationen zu analysieren. Zugleich entlastet sie die mögliche Abwehr des Eigenen im Fremden, da sie sich „nicht mit [ihrer] eigenen leiblichen Kontingenz befassen [müssen]“ (Singer, 2018, S. 445).

Mit Waldenfels (1997, S. 48f.) kann Inklusion als rationalisierender Bewältigungsversuch des Fremden durch ihre Aneignung verstanden werden. Grenzen zwischen Eigenem und Fremden sowie Kategorien sollen sich in individuelle Verschiedenheiten auflösen. Statt intersubjektive Anerkennung und Wertschätzung zu steigern, verlagern sich potenzielle Konflikte und stauen sich auf (vgl. Singer, 2018, S. 305, 415). Die Qualität des Miteinanders verbessert sich durch verordnete Inklusion nicht automatisch (vgl. Cloerkes, 2007, S. 213; Kastl, 2017, S. 237). Es wird versucht, die stets bei sich selbst beginnende lebensweltlich-leibliche Fremdheitserfahrung durch ein Wahrnehmungsverbot des Pathischen in Form normativer Prämissen wie Vielfalt als Normalfall rational handhabbar zu machen. Leiblich-responsive Reaktionen reduzieren sich auf erwünschtes Antwortverhalten und verkennen die Ansprüche anderer Personen. Intersubjektive Aushandlungen über Anerkennung und Begegnung sind allenfalls indirekt begrenzt realisierbar. Auf „Weckungs-, Zug- und Stoßkräfte der Aufmerksamkeit“ (Singer, 2018, S. 418) einer Behinderung darf im Inklusionspostulat ausschließlich radikal rational-normativ im Sinne von Verschiedenheit reagiert werden. Das steht ergebnisoffener leiblicher Responsivität auf Befremdliches oder Herausforderndes jedoch diametral entgegen. Zugleich sollen Behinderte sich und ihre Behinderung nicht mehr als fremdartig wahrnehmen. Alle Beteiligten geraten unter massiven Handlungsdruck, dem sie sich u.a. durch Vermeidung entziehen können. Eine selbstkongruente und authentische Begegnung erfordert Mut und Bereitschaft, die eigene Wahrnehmungsweise zu verändern (vgl. Singer, 2018, S. 423).

Cloerkes (2007) bezeichnet dies als allseitige kognitive Dissonanz, die einer möglichen Einstellungsänderung bei entsprechender Bereitschaft vorausgeht. Hierfür betont er die Freiwilligkeit des Kontakts zwischen Menschen mit und ohne Beeinträchtigung. Sie beinhaltet die Option des Ausweichens in andere Beziehungskonstellationen in Schule, Familie und Beruf. Nur so können häufige Begegnungen die Einstellung zu Menschen mit Beeinträchtigungen tendenziell begünstigen, sich jedoch, je nach Intensität, Situation und (emotionaler) Qualität, auch negativ auswirken. Entscheidend sind das Sich-Einlassen-Können auf die eigene Verunsicherung und die Bereitschaft zur Einstellungsänderung trotz widersprüchlicher Normen und Ambivalenzkonflikten. Diese resultieren aus originären, affektiven Reaktionen und normkonformen, überformten Reaktionen. Durch das Postulat der Normalität der Verschiedenheit dominiert dabei insbesondere ein Irrelevanzgebot, wonach Beeinträchtigungen von Menschen stets wertneutral und höflich zu begegnen ist. Sie dürfen nicht mehr als aufmerksamkeitserregendes Merkmal thematisiert werden. Aus mangelnder Authentizität resultieren belastende Interaktionsspannungen und sogenannte Scheinnormalität und Scheinakzeptanz, die eine tatsächliche Ablehnung kaschieren. Beschriebene Reaktions- und Einstellungsmuster gelten gleichermaßen für die heterogene Gruppe beeinträchtigter Menschen untereinander (vgl. Cloerkes, 2007, S. 106–122, 147, 151ff.). Für Singer (2018) folgt daraus, dass Fremdheitserfahrungen nicht normativ durch verordnete Inklusion regulierbar sind. Sie sind „ein vorgängiges, pathisches Getroffensein durch etwas, das auffällig wird und das sich daher dem eigenen Blick entzieht, der sich diesem Ereignis nicht entziehen kann“ (Singer, 2018, S. 404).

Neben medial präsentierten Informationen über Behinderte und ihre Lebenswelt ist die Vermittlung durch eine glaubwürdige, möglichst statusgleiche beeinträchtigte Person am erfolgversprechendsten (vgl. Cloerkes, 2007, S. 151ff.). Deshalb umfasste die Seminargestaltung sowohl Texte, Videoclips und Simulationsübungen als auch den Austausch mit einer „behinderungserfahrene[n] Lehrende[n]“ (Drolshagen, 2016, S. 129) (s. Kap. 5.4).

Singer verweist auf die resultierende erhöhte Stigmatisierungsgefahr für beeinträchtigte Menschen. Personen, die als besonders fremdartig wahrgenommen werden, droht Marginalisierung. Die inhärente Präferenz des für Inklusion votierenden, angeblich für alle sprechenden Wir führt zu einer moralisch verschleierte Übergriffigkeit gegenüber den Menschen mit und ohne Beeinträchtigungen, die sich gerne gegen Inklusion aussprechen würden, aber es vielleicht nicht können. Diese Entscheidungsvorwegnahme

entlastet vermutlich vor allem sogenannte Nichtbetroffene von der Konfrontation mit eigenen Ängsten und Unsicherheiten (vgl. Singer, 2018, S. 292–296). Alle pädagogisch oder politisch Handelnden sind in den entsprechenden Diskurs involviert, weshalb es streng genommen keine nicht betroffenen Personen geben kann.

Auch Dederich (2013, S. 42) bezweifelt Inklusion als alleinige Option der Nichtaussonderung Behinderter. Exner (2018) warnt nach umfassender terminologischer Herleitung vor den stigmatisierenden Wirkungen des Inklusionsbegriffs insbesondere für Menschen mit Beeinträchtigungen. Er plädiert für dessen Ersetzung durch Gleichberechtigung bzw. Gemeinsame Beschulung (vgl. Exner, 2018, S. 77f.). Entsprechend nutzen die Dozentinnen im Seminar Inklusion ausschließlich als Schlagwort, um den Diskurs über die illusionäre pädagogische Leitidee führen zu können. Die Umsetzung gleichberechtigter Teilhabe soll kritisch diskutiert und die Widersprüche und ihre Konsequenzen für Theorie und Praxis sollen analysiert und reflektiert werden.

### 2.3 Selbstzugang & Irritationsbereitschaft

Behinderung als Fremdheitserfahrung kann selbst durch gelingende Inklusionspraxis nicht gänzlich überwunden, sondern höchstens aus dem Bewusstsein und Diskurs verdrängt und abgewehrt werden, da sie kein beseitigbarer Mangel ist (vgl. Singer, 2018, S. 423). Im Seminar erschien die Anbahnung eines langfristig stabilen Selbstzugangs bei den Studierenden zielführend und realistisch. Gemeint ist die Fähigkeit selbstkongruenter und authentischer Beziehungsgestaltung durch empathische Zuwendung.

„Wer im Außen – also beim Unterrichten im Klassenzimmer – den Anspruch hat, fachlichen Kompetenzzugewinn und persönliches Wachstum integrativ zu fördern, der braucht selbst im Inneren viel Erfahrung mit der Integration von eigenen Bedürfnissen und äußeren Anforderungen: Das bedeutet für Lehrpersonen innere Arbeit, z.B. im Hinblick auf die Integration von persönlichen, pädagogischen Idealen und diversen äußeren Rahmenbedingungen.“ (Hofmann, 2020, S. 24)

Schäffter (1997) folgend wurden bewusste Irritationen als Lernanlässe genutzt (s. Kap. 2.1, 3.3). Sie bewähren sich als erwachsenbildnerisches Gestaltungsprinzip. Cloerkes betont: „Die grundlegenden Veränderungsprozesse sind aber hochkomplex und nur in Grenzen beeinflussbar; sie sind sicher nicht kurzfristig zu erwarten, sondern eher im Zeitraum von Generationen“ (Cloerkes, 2007, S. 156). Im Seminar ging es explizit nicht um einen direkten quantitativen Output kurzfristiger Veränderungen, wie er im Inklusionsdiskurs zu messen versucht wird (vgl. z.B. Greiner et al., 2020). Fragen sozialer Erwünschtheit bleiben dabei zuweilen unberücksichtigt, was kongruentes authentisches Handeln beeinträchtigen kann (vgl. Hofmann, 2020, S. 43–46). Reflektieren, Schreiben und Sprechen über Behinderung/Beeinträchtigung standen im Fokus. Nachfolgende exemplarische Portfoliopassagen illustrieren dabei ausschließlich erste Reflexionsansätze und Stoßrichtungen. Sie veranschaulichen Auseinandersetzungsweisen der Studierenden. Metareflexiv ordneten die Lehrenden auch die erforderliche Irritationsbereitschaft und Offenheit gegenüber Inhalten und Methoden ein. In einem solchen Seminar erschien es vertretbar, eine erhöhte Irritationstoleranz von den Studierenden zu erwarten.

### 2.4 Reflexionsprozesse verstehen und erlernen

Reflexionskompetenz und -performanz müssen systematisch erlernt und eingeübt werden. Deshalb erarbeiteten die Lehrenden zusammen mit den Teilnehmenden bereits in der ersten Sitzung die Ebenen des Reflexionsmodells nach Bräuer (2016, S. 37). Kleingruppen von Studierenden erhielten ein von den Dozentinnen erstelltes anschauliches Beispiel aus dem Kontext Behinderung/Beeinträchtigung. Es war in einzelne Textabschnitte zergliedert. Vor der Plenumsphase sollten die Teilnehmenden im gemeinsamen Austausch die Merkmale der Stufen herausarbeiten und die Textbausteine einer Reflexionsebene zuordnen. Dabei fokussierte ein Fragment jeweils einen Reflexionsschritt. Auf



eine Situationsbeschreibung folgt nach Bräuer (2016, S. 24–27) unter Einbeziehung des Handlungskontextes eine Dokumentationssequenz. Diese wird sodann inhaltlich analysiert, ehe interpretierend Konsequenzen des Tuns der reflektierenden Person innerhalb des betrachteten Sachverhalts fokussiert werden. Sie werden bewertend zu bisher erbrachten Leistungen durch eigenes Handeln und/oder Verhalten in Relation gesetzt, bevor der Blick nach außen eine kriteriengeleitete Beurteilung der Situation ermöglicht. Im letzten Textbaustein wird schließlich das weitere Vorgehen erörtert, und es werden unterschiedliche Optionen diskutiert.

Ziel der anschließenden Plenumsphase im Seminar waren Verständnis der intendierten Reihenfolge und fehlenden Trennschärfe sowie für, je nach Argumentation und Auffassung verschiedener Autor\*innen, unterschiedliche Aneinanderreihungsmöglichkeiten. Zudem sollte den Lernenden der Mehrwert systematischer Reflexionsperformanz mit dem Ziel einer verbesserten Handlungsplanung transparent gemacht werden. Die anfängliche Distanz zur eigenen Handlung konnte so plausibel werden und Studierende dabei unterstützen, die an sie gestellten Herausforderungen und einen veranstaltungsübergreifenden Mehrwert zu erkennen und anzunehmen (vgl. Bräuer, 2016, S. 17).

## 2.5 Portfolios als individuell gestaltbare Reflexionsmedien

Der unbenotete Leistungsnachweis im Seminar verband den Prozess der individuellen Auseinandersetzung mit dem Themenfeld Behinderung/Beeinträchtigung mit der Einübung einer differenztheoretisch reflexiven Haltung. Streng genommen war es eine didaktisch-methodische Entscheidung, Portfolios für die Sichtbarmachung von Reflexionsprozessen auszuwählen (s. Kap. 3). Portfolios bildeten jedoch im gesamten Seminar den zentralen Ort, um alle Erkenntnisse und Ergebnisse zu bündeln. Die später skizzierten Methoden konnten und sollten in das Portfolio einfließen. Die Rahmenbedingungen und die Gestaltung des Portfolios als Reflexionsmedium werden nun erläutert.

Bräuer (2016) folgend eignen sich insbesondere Portfolios, um den Prozess der Auseinandersetzung mit individuellen Erfahrungen, Erlebnissen, Handlungen etc. für sich selbst und andere transparent zu machen. Die Lehrenden interessierte, inwiefern eine Einstellungsänderung (vgl. Ludwig, 2014, S. 31) bei den Studierenden sichtbar wurde. Die sowohl begleitenden als auch rückblickenden und abschließenden Reflexionsaufforderungen gaben den Ausschlag für ein Produktportfolio als Studienleistung (vgl. Bräuer, 2016, S. 34). Diese Form schien Studierenden verglichen mit Verlaufsdokumentationen vertrauter zu sein. Das in der ersten Sitzung ausgegebene Informationspapier mit allen für das Seminar aus Lehrendensicht zentralen Aspekten enthält folgende Formulierung:

- Sie nehmen aktiv am Seminar teil, indem Sie sich an Gruppenarbeiten, Diskussionen und Arbeitsaufträgen beteiligen.
- Zur Nachbereitung der einzelnen Sitzungen lesen Sie die angekündigten und online bereitgestellten Texte.
- Sie erstellen seminarbegleitend ein Portfolio zur Frage: „Wie hat sich meine persönliche Einstellung zum Thema Behinderung/Beeinträchtigung durch das Seminar ‚Behindert-Sein oder Behindert-Werden?‘ gewandelt?“.

Unter Portfolio verstehen wir eine Sammlung einzelner Einlagen zur gewählten Fragestellung, die nachträglich durch Einleitung, Überleitungen und Schlussteil einen roten Faden verliehen bekommt.

Das Portfolio soll Ihren Professionalisierungsprozess durch Reflexionsgelegenheiten unterstützen. Reflexion bedeutet sinngemäß „lautes Nachdenken“ – Sie bekommen die Gelegenheit, spannende Ideen, Gedanken, Fragen und Verknüpfungen zu dokumentieren, zu strukturieren und weiterzuentwickeln. Wir Lehrenden laden Sie dazu immer wieder ein und fordern Sie auf. Nehmen Sie sich doch bspw. direkt nach der Sitzung fünf Minuten Zeit und halten Sie Ihre Gedanken zur Sitzung fest – in Stichworten, Zeichnungen, Fotos, einem Gespräch mit Kommilitonen oder was auch immer gerade für Sie passt.

Für das Produktportfolio als Studienleistung:

- Wählen Sie mindestens drei Einlagen aus (mehr ist erlaubt), die die Frage „Wie hat sich meine persönliche Einstellung zum Thema Behinderung/Beeinträchtigung durch das Seminar ‚Behindert-Sein oder Behindert-Werden?‘ gewandelt?“ beantworten.
- Mindestens eine Einlage soll aus dem ersten Seminarblock zu Grundlagen stammen.
- Sie verschriftlichen den roten Faden durch Einleitung, Überleitungen und Schluss und reichen am Ende ein Portfolio mit mindestens 1.200 Wörtern über den Abgabeordner [...] elektronisch ein.

Ihre Datei soll entweder das Format .doc/docx oder .pdf haben.

*Abbildung 1:* Anforderungen an die Studienleistung (eigene Darstellung)

Die Erfahrung mit Portfolios aus vorangegangenen Seminaren bestätigte die von Bräuer (2016) aufgeschlüsselten Gefahren, wenn sich Studierende mit dem Erstellen dieser Dokumentenart mit der Aufforderung zum Reflektieren überfordert fühlen: „1) Man beschränkt sich auf das anscheinend Wesentliche und berichtet, was passiert ist. 2) Man bewertet dieses Geschehen bzw. die damit zusammenhängenden Ergebnisse pauschal“ (Bräuer, 2016, S. 24). Deshalb sprachen die Dozentinnen im Seminar zunächst mit den Studierenden über ihre Vorerfahrungen und Erwartungen an Portfolios im Allgemeinen. Die meisten Lernenden standen am Anfang ihres Studiums, sodass sie zuvor keine Berührungspunkte damit hatten und dieser Art der Dokumentation zunächst offen gegenüberstanden. Beide Lehrenden erläuterten die Kernelemente und den Zweck von Seminarportfolios und diskutierten mit den Studierenden deren potenziellen Nutzen bzgl. Reflexion für die Professionalisierung und mögliche Schwierigkeiten.

Der Unterschied zwischen privatem, halböffentlichem und öffentlichem Diskurs und der Faktor des Bewertet-Werdens gelten als wesentliche Einflussgrößen auf die intensive Auseinandersetzung mit den angebotenen Lerninhalten. Sie spiegelten sich in den eingereichten Portfolios wider. Zur Verdeutlichung und Orientierung für die konkrete eigene Portfoliogestaltung erhielten die Studierenden den Textabschnitt 1.2 zu Ebenen der Reflexion nach Bräuer (2016, S. 24–27) als Handreichung. Für die Besprechung im Plenum wurde bewusst ein anderes Beispiel als in der Literatur verwendet. So konnte ein direkter Bezug zum Seminarkontext hergestellt werden. Mit dem Ziel, Studierende einen Mehrwert durch das Portfolio erleben zu lassen, fanden Schreibaufforderungen und Erinnerungen an Notizen und von den Teilnehmenden als spannend wahrgenommene Elemente Eingang in jede Sitzungsitzung. Solche Impulse variierten von kurzen Erinnerungen über Leitfragen zum Sitzungsthema, die im Portfolio vertieft werden könnten, über Aufforderungen, Materialien wie Mindmaps aus dem Seminar bis hin zur Sammlung von Zitaten, Notizen zu Semindiskussionen etc. (vgl. Bräuer, 2016, S. 20, 61f.). Eine besondere Form stellte der in einem handlichen Format ausgegebene Beobachtungsauftrag dar, der für die nachfolgenden zwei Wochen mit sich geführt werden sollte. Feiertagsbedingt hatten die Studierenden mehr Zeit für eigene Beobachtungen (s. Kap. 3, 5):

- (Wie) Nehme ich Heterogenität wahr?
- Gibt es Heterogenitätsdimensionen, die mir besonders auffallen?
- Was macht das mit mir und was tue ich?

### 3 Didaktisch-methodische Verortung

„Eine professionelle Haltung entwickelt sich nicht, wenn jemand als Kinzuschauer/in in der Lehrveranstaltung sitzt. Chancen dafür sind erst dann gegeben, wenn Studierende aufgefordert sind, sich als Person im Rahmen des Studiums selbst zu verständigen und die Möglichkeiten erhalten, sich selbst und die persönlichen Vorstellungen von Beruflichkeit und Professionalität darzustellen. Studierende müssen im Studium Gelegenheit erhalten, eigene Handlungsproblematiken im Rahmen ihrer Profession zu entwickeln und ihnen im Rahmen

des Studiums auch nachzugehen. Sie müssen sich fragen können, was ihnen in professioneller Hinsicht wichtig ist, was sie wissen müssen und was sie mit professioneller Kompetenz verbinden.“ (Ludwig, 2014, S. 31)

Das partizipativ angelegte Seminar sollte die Studierenden dazu ermutigen, ihren persönlichen Weg der Professionalisierung aktiv mitzugestalten. Gerahmt von theoretischen Inputs und der Bereitstellung vertiefender Literatur gab es regelmäßige Arbeitsphasen. Die Lehrveranstaltung wurde von einer Soziologin und einer Erziehungswissenschaftlerin geleitet. Beide Lehrenden brachten den Studierenden abwechselnd ihre unterschiedlichen fachlichen Perspektiven näher. Durch diese kritische Gegenüberstellung, ergänzt um persönliche Erfahrungen und Interessen, vertieften auch sie ihre Auseinandersetzung mit dem Phänomen Behinderung. So erhielten die Studierenden ein Modell zur Systematisierung und diskursiven Fundierung ihres bereits vorhandenen Alltagswissens (vgl. Felder, 2022, S. 143). Zu den offensiv geteilten Erfahrungen zählte auch der Umgang mit der deutlich wahrnehmbaren Sehbeeinträchtigung einer der Dozentinnen.

Nachfolgend werden ausgewählte Methoden und ihre Ziele präsentiert. Insbesondere im Rückblick zeigt sich darin eine Schlüsselrolle für den Lernprozess der Studierenden. Die Darstellung erfolgt linear, sortiert nach dem ersten Auftreten im Seminarverlauf.

### 3.1 Gesamtüberblick über das Seminar

Alle im Seminarverlauf angewandten Methoden und Übungen dienten wie ein roter Faden dem übergreifenden Seminarziel: der Sensibilisierung für und der Anbahnung

„eine[r] differenztheoretisch informierte[n] Reflexionskompetenz [...]. Das heißt: Vielfalt (anzu)erkennen steht in einem dialektischen Verhältnis zur (Re)produktion von Differenz(en). Die reflexive Analyse dieses dialektischen Verhältnisses (als konstitutives Merkmal ‚inklusive‘ Fachkompetenz) erfolgt auf Basis bestehender gesellschaftlicher Ungleichheitsverhältnisse, die es verunmöglichen, inklusionsorientierte Bemühungen als bloße Haltungsangelegenheit zu begreifen.“ (Dannenbeck, 2015, S. 242)

Die Heterogenitätsdimension Behinderung/Beeinträchtigung war aufgrund ihrer Sonderstellung (s. Kap. 2.2) und der Lehrendenperspektiven auf Behinderung im Fokus. Der in Kapitel 3.2 beschriebene Steckbrief wurde bereits vor Seminarbeginn eingesetzt. Im ersten persönlichen Kontakt zum Start des Seminars erfolgte die in Kapitel 3.3 beschriebene Irritation. Aufgrund ihrer bewussten metakommunikativen Einbettung fungierte sie als Reflexionsangebot für die Lernenden. In der ersten Seminarsitzung wurde das Reflexionsmodell Bräuers (2016) als Grundlage des seminarbegleitenden Portfolios vorgestellt und dessen Anwendung eingeübt (s. Kap. 2.4). Das Angebot eines individuellen Seminaranklangs rundete jede Seminarsitzung ab (s. Kap. 3.4). Brainstorming, Erfahrungsaustausch und Diskussionen fanden wiederkehrend und flexibel gestaltet im überwiegenden Teil der Sitzungen statt, um Reflexion anzubahnen und einzuüben (s. Kap. 3.5). Wissenschaftliche Seminartexte dienten bewusst erst der Nachbereitung, da eine verpflichtende vorbereitende Auseinandersetzung bei Studierenden häufig zu Zurückhaltung in der Seminarsitzung führt. Sie befürchten, falsche oder unerwünschte Antworten oder Beiträge zu liefern, als müssten sie festgelegte Inhalte reproduzieren. Daher sollten Einstiege über eigene Erfahrungen diese Hemmschwelle und die Befürchtung vor inkorrektur Ausdrucksweise senken. Anknüpfend an die Fragen aus der Arbeitsphase zum Thema Behinderung/Beeinträchtigung in der zweiten Sitzung schloss sich die interaktive Seminarplangestaltung in der dritten Sitzung an (s. Kap. 3.6). Sodann erarbeiteten sich die Studierenden ausgehend von Alltagsverständnis und Erfahrungshintergrund verschiedene Behinderungsbegriffe und -modelle, die von den Lehrenden theoretisch gerahmt und gemeinsam reflektiert wurden. Die Dozentinnen betteten das Differenzmerkmal Behinderung/Beeinträchtigung theoretisch in den Differenz- und Intersektionalitätsdiskurs (vgl. Amirpur, 2018, S. 67) ein. Die von den Lehrenden selbst konzipierten Experimente unter der Augenbinde (s. Kap. 3.7) ergänzten die differenztheoretische

(Selbst-)Reflexion praktisch aus zwei unterschiedlichen Rollen. Studentische Rückmeldungen dazu enthält Kapitel 5.3. Mit der Übung *Power Flower* (s. Kap. 3.8) wurden die Studierenden zur aktiven Auseinandersetzung mit Macht- und Ungleichheitsverhältnissen aufgefordert. Ein Beobachtungsauftrag zwischen den Sitzungen sollte Studierende für alltägliche Heterogenität sensibilisieren (s. Kap. 2.4). Zur weiteren Einübung einer professionellen Haltung luden die Lehrenden mittels Videoimpuls zu einem Austausch über Ängste von Menschen mit und ohne Behinderung ein (s. Kap. 5.4). Die Aufforderung zur Selbstpositionierung zwischen den vorgegebenen, alltagssprachlich orientierten Polen *normal* und *behindert* einschließlich Plenumsreflexion illustrierte flexible Grenzen und Übergänge zwischen Differenzkategorien und den Einfluss von Selbst- und Fremdwahrnehmungen. Dem wurde eine historische Betrachtung von Behinderung gegenübergestellt, die mit der Frage nach lebensunwertem Leben zur Sitzung mit dem Thema Pränataldiagnostik im Kontext Familie und Behinderung überleitete. Fragen des Kontinuums *behindert–normal* im gesellschaftlichen und politischen Kontext dominierten die Sitzungen zu Inklusion. Hier wurden unterschiedliche Verständnisse, Zielsetzungen und Teilhabemöglichkeiten sowie der Inklusionsbegriff kritisch diskutiert und reflektiert (s. Kap. 2.2). Eine externe Referentin verknüpfte in der zweiten *Inklusions-sitzung* schulische/berufliche und außerschulische Aspekte unter dem Blickwinkel der persönlichen Assistenz für Menschen mit Beeinträchtigungen und stellte sich den Studierenden für Fragen zur Verfügung. Die Sitzung zu UN-BRK und Menschenrechten kontextualisierte diese Schilderungen. Ein Mitbegründer eines Selbstbestimmt-Leben-Zentrums verdeutlichte den Wert alltäglicher Selbstbestimmung, auch unabhängig von Beeinträchtigung. Mit feministischem Fokus erläuterte eine externe Referentin mittels Projektvorstellung sodann die Frage der Legitimation von Ungleichbehandlung. Die Abschluss-sitzung diente als gemeinsamer Rückblick mit Fokus auf individuellen Erkenntnisgewinn und Portfolio.

Nachfolgend werden die Elemente ausführlich vorgestellt, die die Verfasserin speziell für das Seminar entwickelt hat. Eine formale Trennung von didaktisch-methodischer Gestaltung (Kap. 3) und Erfahrungen (Kap. 4) erscheint nicht durchgängig sinnvoll, weshalb auf einzelne Elemente in beiden Kapiteln mit unterschiedlichen Schwerpunkten eingegangen wird. Im Seminarverlauf fanden spontane Anpassungen vorab geplanter Methoden und Gestaltungselemente statt. Unmittelbares Feedback innerhalb von Interaktionen wurde möglichst zeitnah umgesetzt, damit sich Studierende in ihrem Anliegen ernst genommen fühlten und sich weiterhin aktiv einbrachten.

### 3.2 Kennenlernen & Aufforderung zur Selbstreflexion

Eine erste, den Studierenden gegenüber nicht als solche benannte, Reflexionsanforderung stellte das Material *Steckbrief* dar (s. Anhang 1). Alle potenziell Teilnehmenden erhielten ihn zusammen mit einem Einführungstext vor der ersten Sitzung per E-Mail. Neben Eckdaten zum Studienverlauf wurden insbesondere theoretisches Vorwissen und bisherige Erfahrungen mit Heterogenität, Inklusion und Behinderung/Beeinträchtigung anonym abgefragt. Gleiches galt für diesbezügliche Vorannahmen und Glaubenssätze. Zur inhaltlichen Einstimmung wurden die erbetenen Auskünfte explizit prägnant und schlagwortartig formuliert. Die gesammelten Informationen sollten den Studierenden als Vergleichsfolie für ihr Portfolio dienen und ihre mögliche Einstellungsveränderung zu Behinderung/Beeinträchtigung retrospektiv veranschaulichen helfen. Beide Lehrenden konnten sich ein erstes Bild von der Seminargruppe machen. Die Lerngruppe erwies sich als sehr heterogen hinsichtlich Studienfach, inhaltlichem Vorwissen, Perspektiven, Zugängen, bisherigen Erfahrungen und Einstellungen. Eigene Beeinträchtigungen thematisierten Lernende weder im Steckbrief noch im Sitzungsverlauf. Vorheriger Kontakt mit beeinträchtigten Lehrenden wurde ebenfalls nicht genannt. Die Dozentinnen wollten nicht systematisch alle lernrelevanten Heterogenitätsdimensionen (vgl. Reinmann, 2015, S. 44) beleuchten. Insgesamt strebten sie jedoch eine möglichst ganzheitliche Sichtweise

auf die Lernenden an, um ihrerseits nicht in stereotype Kategorisierungen zu geraten, sondern sich an den Potenzialen der Studierenden zu orientieren (vgl. Spelsberg-Papazoglou, 2017, S. 32f.). Anstelle einer interaktiven Kennenlernphase in der ersten Woche gruppierten die Lehrenden ausgewählte Ergebnisse der Steckbriefe thematisch bzw. gaben einen Überblick über die Bandbreite der Antworten. Sie betonten den vorhandenen großen Erfahrungsschatz und regten die Vernetzung untereinander an. Im Zentrum standen zunächst Fragen nach dem Studienverlauf und persönlichen Werdegang. Die Darstellung inhaltlicher Vorerfahrungen mit Fokus auf Behinderung/Beeinträchtigung wurde bewusst auf die Folgesitzung verlagert.

### 3.3 Bewusste Irritation als Reflexionsangebot

Eine erste Irritation (vgl. Schöffter, 1997; Weisser, 2005, S. 20) entstand durch folgende, für die Studierenden unvorhergesehene Situation im Kontakt mit einer der beiden Dozentinnen. In der Absicht, größere Unsicherheiten auf Seiten der Lernenden vorwegzunehmen, informierte eine Lehrende zu Beginn der ersten Seminarsitzung darüber, selbst eine hochgradige Sehbeeinträchtigung zu haben. Das bedeute, dass sie zwar nicht alles sehe, aber auch nicht nichts. Vermutlich setzte diese Aussage bei vielen Studierenden den typischen Prozess in Gang: „Der Sehende stellt sich vor, wie er ohne Sehen zurechtkommt. Daraus resultieren die gängigen Vorstellungen über Blindheit und Sehbehinderung“ (Gruber & Hammer, 2002, S. 19). Cloerkes (2007) beschreibt mögliche Interaktionsspannungen, abhängig von bisherigen Kontakterfahrungen und der Visibilität von Beeinträchtigungen. Auch „gesellschaftlich hochbewertete Funktionsleistungen (Mobilität, Flexibilität, Intelligenz, Kontakt- und Kommunikationsfähigkeit)“ (Cloerkes, 2007, S. 105) stabilisieren das Zusammenleben. Singer (2018) markiert habitusinkongruente Auffälligkeiten als strukturelle Fremdheitserfahrungen. Sie weichen von gewohnten Ordnungen ab (vgl. Singer, 2018, S. 298). Bindet eine Beeinträchtigung die gesamte Aufmerksamkeit, ist die Irrelevanzregel nicht mehr einzuhalten. „Es kommt zu Verhaltensunsicherheiten und Interaktionsspannung (Unbehagen, Streß, Angst, Peinlichkeit, gekünstelte krampfhaft Heiterkeit etc.)“ (Cloerkes, 2007, S. 122).

Im Bemühen um eine wertneutrale Formulierung spricht Walthes (2014, S. 24) von *Anders-Sehen*: In den ersten Interaktionen zwischen Personen mit und ohne Sehbeeinträchtigung entstehen zahlreiche Hypothesen, die von Nicht-Sehen-Wollen als Nicht-Wahrnehmen-Wollen über Unehrlichkeit bis hin zu bewussten Täuschungsabsichten reichen. Ohne Kontextinformationen oder persönliche Erfahrungen können normalsichtige Personen darin keine Kompensationsstrategie erkennen (vgl. Gruber & Hammer, 2002, S. 19). Kommunikationsroutinen greifen nicht mehr und Alternativen müssen entwickelt werden, damit die Kommunikation nicht abbricht, wie es Demmer & Heinrich (2018, S. 183, 178) skizzieren.

Weil die sehbeeinträchtigte Lehrende das Meldeverhalten der Studierenden nicht zuverlässig wahrnehmen bzw. deuten konnte und sie einem möglichen Kommunikationsabbruch vorbeugen wollte, bat sie darum, auf Wortbeiträge verbal aufmerksam zu machen. Nur so sei sichergestellt, dass niemand von ihr übersehen werde. Außerdem bat sie um Nachsicht, weil sie Gesichter nicht zuverlässig wiedererkennen könne, was ggf. dazu führe, Personen außerhalb des Seminars z.B. nicht zu grüßen. Stattdessen versuche sie sich insbesondere Stimmen oder Frisuren zu merken. Im Anschluss an die Seminarsitzung erzählte die normalsichtige Lehrende aus der beobachtenden Position heraus, sie habe sich ein wenig über das Verhalten einiger Studierender amüsiert. Mehrere Teilnehmende hätten unmittelbar ihre Kopfbedeckung abgenommen, ohne dies jedoch verbal zu kommentieren. Diese Reaktion kann als erste Auseinandersetzung mit der Herausforderung durch die Irritation gedeutet werden. Für die Lehrende mit Sehbeeinträchtigung war das geschilderte Verhalten visuell nicht wahrnehmbar. Durch diese Art der Selbstdarstellung boten sich beide Dozentinnen als Modell im Umgang mit Menschen mit Beein-

trüchtigungen an (vgl. Felder, 2022, S. 143). Dabei stellte die sehbeeinträchtigte Dozentin direkt klar, dass sie lediglich für sich selbst und nicht für alle Menschen mit (Seh-) Beeinträchtigungen sprechen könne. Sofern von den Studierenden gewünscht, biete sie an, zwischen ihren Rollen als Hochschullehrende mit wissenschaftlicher Expertise und als Person mit Sehbeeinträchtigung zu wechseln. Sie könne eigene Erfahrungen einbringen und Fragen als Expertin ihrer Lebenssituation beantworten (s. Kap. 5.4).

„Wenn man irritiert wird, so kann man nichts dagegen tun, bestenfalls kann man einfach so tun, als ob man nicht wahrgenommen habe“ (Weisser, 2005, S. 20). Die ausgelöste Irritation wurde von der Lehrenden nicht nur bewusst in Kauf genommen, sondern auch sprachlich in den Seminarkontext eingebettet und erläutert. Eine Entscheidung von Studierenden zum bewussten Nicht-Wahrnehmen (vgl. Kiper, 2019, S. 87) wäre – insbesondere durch nonverbale Signale – kurzzeitig möglich gewesen. Für die Person mit Sehbeeinträchtigung wäre dies vor allem in Schlüsselsituationen, wie dem – üblicherweise nonverbalen – Meldeverhalten, langfristig erkennbar geworden. Erlebte Unsicherheiten durch ausbleibende nonverbale Rückmeldungen von der Lehrenden mit Sehbeeinträchtigung kompensierten einige Lernende durch vermehrte Kontaktaufnahme zur normalsichtigen Dozentin. Es ist anzunehmen, dass viele Teilnehmende durch das „Coming-out“ (Weisser, 2005, S. 17) der Lehrenden auf mehreren Ebenen gleichzeitig verunsichert wurden. Die wenigsten von ihnen hatten zuvor Kontakt zu Menschen mit Beeinträchtigungen, den sie bewusst erlebt oder aktiv gestaltet haben (vgl. Haubl, 2015, S. 103). In der Rolle einer Dozentin hatten die Studierenden ebenfalls bislang kaum Personen mit Beeinträchtigungen wahrgenommen. Anders als in flüchtigen Kontakten im öffentlichen Raum bedeutete ein solcher Seminarbesuch deshalb ein allseitiges Sich-Einlassen-Können und -Müssen auf Interaktionen und auf zwischenmenschliche Beziehungen. Dies beinhaltete auch die Auseinandersetzung mit aufkommenden, möglicherweise negativen Emotionen wie Schuld, Scham, Ohnmacht, Angst und Unsicherheiten auf eine für die Studierendenrolle untypische Weise. Außerdem wurden sie herausgefordert, sich mit bisherigen eigenen Bildern und Fantasien zu Menschen mit Beeinträchtigungen zu befassen und sie evtl. zu modifizieren (vgl. Haubl, 2015, S. 110). Beeinträchtigung als Phänomen trat somit in Abgrenzung zur eigenen Unverletzlichkeitsannahme schlagartig ins Bewusstsein (vgl. Gruber & Hammer, 2002, S. 19; Weisser, 2005, S. 17). Evtl. behandelten Studierende die Auseinandersetzung mit und Aneignung von neuen theoretischen Lerninhalten – unbewusst – als verhältnismäßig nachrangig, weil sie die neuen Eindrücke dominanter erlebten und ihre Bewältigung dringlicher erschien. Durch ihr Handeln brach die Lehrende mit einer unausgesprochenen, an Menschen mit Beeinträchtigungen insgesamt gestellten Rollenerwartung. Dazu „gehört vorrangig die Erwartung, ihre nicht behinderten Mitmenschen nicht zu überfordern“ (Haubl, 2015, S. 105) und eigenes Verhalten und Handeln an die Bewältigungsmöglichkeiten von Personen ohne wahrnehmbare Beeinträchtigungen anzupassen.

„Wahrnehmbare schwere körperliche und geistige Behinderungen werden von nichtbehinderten Menschen als Bedrohung ihrer narzisstischen Integrität erlebt. Vorurteile und Feindlichkeit lassen sich als Abwehr dieser Bedrohung verstehen. Unsere narzisstische Integrität beruht auf drei positiven Illusionen, die unsere Handlungsfähigkeit sichern.“ (Haubl, 2015, S. 110)

Gemeint sind die eigene Unverletzbarkeit, wengleich statistisch gesehen die meisten Beeinträchtigungen erworben werden, die Kontrollillusion über das eigene Leben und dessen Vorhersehbarkeit sowie der Glaube, dass moralisch guten Menschen nur Gutes passiert. Entsprechend betonen Erk und Knauf (2012, S. 3), dass gegenseitiges Verständnis zwischen Personen mit und ohne Beeinträchtigung(en) nicht automatisch durch ein Aufeinandertreffen entsteht, sondern bewusst von allen Beteiligten mitgestaltet werden muss. „Mitunter werden Menschen von ihren eigenen Reaktionen überrascht, da sie anders denk[en], als sie fühl[en]“ (Haubl, 2015, S. 112) und eine Diskrepanz zwischen theoretischem Wissen und praktischem Handeln resultiert. Eventuell traf dies auch auf die

Begegnungen mit der Lehrenden mit Sehbeeinträchtigung zu, die die Komplexität der Lehr-Lernsituation überschätzt haben könnte. Im Seminar entstand ein Geflecht aus dem Umgang mit allseitiger Ungewissheit einerseits und der Vermittlung geplanter (theoretischer) Lerninhalte andererseits (s. Kap. 5.4). Kritisch hinterfragt werden muss, ob für eine angemessene Begleitung der Reflexion zur Anbahnung nachhaltigen Lernens genug Raum zur Verfügung stand, sowie ferner, inwieweit die eingenommene Doppelfunktion der Dozentin mit Sehbeeinträchtigung als wissenschaftlich Lehrende und zugleich als Expertin ihrer Lebenssituation lösungsorientierter tiefgreifender Reflexion entgegengestanden haben könnte. Sie führte ggf. bei Studierenden dazu, dass sie ihrer Unsicherheit mit primär sozial erwünschter Leistungserbringung begegneten (vgl. Häcker & Winter, 2011, S. 229).

### 3.4 Wiederkehrende Einladungen zum individuellen Sitzungsabschluss

Eine wertschätzende Einstellung im Umgang mit beeinträchtigten Menschen ist neben aktiv gestalteten Kontakterfahrungen anteilig auch durch situative und/oder nachträgliche heterogenitätssensible informierte Reflexion positiv beeinflussbar, jedoch nicht zu erzwingen (s. Kap. 2.2 & 3.1). So prägten wiederkehrende unterschiedliche Reflexionsangebote das gesamte Seminar und ergänzten bzw. vertieften verwendete Methoden und Gestaltungsprinzipien. Zahlreiche Anknüpfungspunkte entstanden, die die Wahrscheinlichkeit individuellen Sinnerlebens und von Anschlussfähigkeit erhöhen sollten. Wie Studierende mit dem unauflösbaren Dilemma von Seminarreflexionen umgehen, entscheiden sie (nicht immer bewusst) selbst. Einerseits beinhaltet Professionalisierung den verpflichtenden Erwerb von Reflexionskompetenz und -performanz. Sie wird oftmals als lästige Notwendigkeit oder Zwang erlebt und somit negativ konnotiert. Für Lehrende ist sie jedoch eine von wenigen Nachweismöglichkeiten. Häufig halten Studierende private Gedanken zurück und bearbeiten Aufgaben oberflächlich, sodass sie tatsächliche Prozesse ggf. nur bedingt offenlegen (vgl. Bräuer, 2016). Oftmals schließt Professionalisierung die Weitervermittlung von Reflexionsfähigkeit wie im Lehrer\*innenberuf und das Vorleben einer reflexiven Haltung bspw. in Unterrichtsinteraktionen ein. Dozent\*innen geisteswissenschaftlicher Disziplinen erachten Reflexion zumeist als didaktisch sinnvolle und gewinnbringende Auseinandersetzungsmöglichkeit mit Lerninhalten (s. Kap. 2.4). Die Entwicklung einer authentischen Haltung gegenüber fremden Menschen erfordert jedoch primär die individuelle Bereitschaft und Erkenntnis von Nützlichkeit und Sinn statt Pflichterfüllung (vgl. Häcker & Winter, 2011, S. 229).

Im Seminar verblieben die Stellschrauben der freiwilligen Teilnahme und Studienleistung. Letztere konnte auch in einer Parallelveranstaltung erbracht werden. Der Grundsatz der Freiheit der Lehre erlaubte es den Dozentinnen, ein als attraktiv antizipiertes, außergewöhnliches Seminarkonzept anzubieten. Die Verortung des Seminars im Bachelor-Grundlagenmodul sieht eine Unterstützung der Anbahnung einer reflexiven Haltung vor.

Singer (2018) folgend berührt jede Fremdheitserfahrung das eigene Selbst unmittelbar (s. Kap. 2.1). Die erfahrungsbasierte, diskursive Seminarkonzeption sowie das sowohl professionell als auch biografisch bedeutsame Thema erzeugten höchstwahrscheinlich das Empfinden von „Betroffenheit“ (Heinrich, 2016, S. 313) bei den Lernenden. Anders als nach überwiegend theoretisch-rezeptiven Seminaren, die defensives Lernen begünstigen, war anzunehmen, dass die Seminarsitzungen individuelle Verarbeitungsprozesse nach sich ziehen würden. Diese bedürfen Raum, Zeit und eigener Bereitschaft, ehe neue Inputs der anschließenden Veranstaltung aufgenommen werden können. Die Einladung zum individuellen Abschluss der Sitzung durch persönliche Notizen oder Rückfragen an die Dozentinnen sollte die individuelle Verarbeitung erleichtern. Die Studierenden erhielten nach intensiven Diskussionen einen Denkraum ohne weitere Lenkung. Die Annahme des Angebots war für die Dozentinnen im Semester nicht direkt wahrnehmbar. Als Orientierungshilfe und Ideenpool für die Gestaltung des Leistungsnachweises lagen

fertiggestellte, thematisch ähnliche Portfolios aus, um einer häufigen Aufgabenabarbeitungslogik der Studierenden Rechnung zu tragen. Ein wesentlicher Unterschied lag in der Benotung bereitgestellter anonymisierter Beispielportfolios. Struktur und Anforderungen waren vergleichbar. Ludwig (2014, S. 33) folgend verharrten die Studierenden dennoch in einer defensiven Lernendenrolle und arbeiteten sich an externen, persönlich nicht handlungsrelevanten Anforderungen im Sinne einer Pflichterfüllung ab. Wie ein Perspektivenwechsel hin zu einer kritischen Haltung gegenüber dargebotenen Inhalten und Methoden gezielter hätte angeleitet werden können, muss intensiver beleuchtet werden. Was als Chance gedacht war, schien die Selbstorganisationsfähigkeit der Lernenden zu überfordern. Inhaltliche Fragen, wie sie sich die Dozentinnen erhofften, blieben gänzlich aus. Die Teilnehmenden nutzten die bereitgestellte Reflexionszeit nicht in einer für Lehrende erkennbaren Weise. Ludwig (2014) zufolge ist ein kompetenter Umgang mit Nichtwissen Teil gelungener Professionalisierung. Hierfür ist eine aktiv fragende Haltung hilfreich. Als Strategie für persönlichen Erkenntnisgewinn muss sie ebenfalls erst angebahnt und sukzessiv etabliert werden. Schulunterricht bietet hierfür häufig weder den erforderlichen Raum noch die Einwirkungsmöglichkeiten (vgl. Ludwig, 2014, S. 31), was für den Seminarbesuch von Studienanfänger\*innen im vorliegenden Fall analog eintrat.

Die Unsicherheit Studierender in Form zahlreicher Fragen zur erwarteten Gestaltung des Portfolios verdeutlichte ihre vermutlich in der Schulzeit verinnerlichte Leistungserbringungs- und Bewertungslogik. Offensichtlich fiel es ihnen schwer, den Spielraum und die Freiheit/Offenheit, die das Format Portfolio eröffnet, für sich zu nutzen und kreativ damit umzugehen. Stattdessen überwog sichtbar die Befürchtung, den gestellten Leistungsanforderungen genügen zu müssen. Kein Portfolio wurde benotet, und individuelle Rückmeldung war optional. Erst durch die externe Zwischenevaluation wurden für die Dozentinnen diese Unklarheiten und Verunsicherungen transparent (s. Kap. 5.2). Die sodann angestoßene Klärung der Anforderungen beruhigte die Studierenden. Alle Reflexionsfragen waren grundsätzlich offen formuliert, um Lernende in ihrem inhaltlichen Auseinandersetzungsprozess zu unterstützen. Ähnliche Unsicherheiten zeigten sich bzgl. der optionalen mündlichen Modulprüfung, da die Seminarstruktur keinen sichtbaren festen Ablaufplan und abzufragende Inhalte vorgab, der/die sich im Leistungsnachweis abbilden sollte(n). In dieser Absicht erfolgten mindestens einmal pro Sitzung ein Verweis oder eine konkrete Gestaltungsmöglichkeit, Anregung oder Frage(n). So sollten Prozess, Sinn und Nutzen des weitgehend unbekanntes Instruments Portfolio transparenter und greifbarer werden. Engmaschige Lernbegleitung mit konkreten Aufgaben wäre eine Alternative gewesen. Spelsberg-Papazoglou (2017) führt Studierende mit Leitfragen näher an individuelle Reflexionsprozesse heran. Offene Impulse könnten durch zu hohe kognitive Anforderungen überfordern. Die geschlossenen Fragen Spelsberg-Papazoglous ähneln Checklisten, die den Eindruck einer Lehrenden als Wissensvermittler\*in wecken.

„Dabei sind Gestaltungsprinzipien nicht als starres Schema anzusehen, sondern als Reflexionshilfe, um begründete didaktische Entscheidungen zu treffen. Mit Hilfe der Portfolio-Methode können Rückschlüsse auf die Kompetenzen [...] gezogen und zugleich damit die Diversität in einer Lerngruppe sichtbar werden.“ (Spelsberg-Papazoglou, 2017, S. 35)

Die Erfahrung dieses Seminars ergab ein anderes Bild (s. Kap. 5.2). Dennoch sind bei zukünftiger Durchführung verschiedene Arten von Leitfragen als didaktische Reserve geplant. So kann der Erstellungsprozess des Portfolios mit höherer Wahrscheinlichkeit von Anfang an produktiver für die Studierenden sein. Je nach Erfahrungen in der Schulzeit bringen nicht alle eine ausgeprägte Selbststeuerungsfähigkeit mit ins Studium und erkennen Sinn und Zweck von Reflexionsaufgaben nicht unmittelbar. Auch denkbar wäre, vereinzelt Reflexionsaufforderungen noch expliziter in das Semingesehen zu integrieren. Dies könnte die evtl. abschreckende Wirkung von Portfolios reduzieren.



### 3.5 Brainstorming, Erfahrungsaustausch und Diskussionen

Um die vielfältigen Vorerfahrungen der Lernenden bestmöglich ins Seminar integrieren zu können und die Studierenden zu ermutigen, in einem geschützten Rahmen offen darüber zu sprechen, begann der überwiegende Teil der Seminarsitzungen mit einem Brainstorming. Dabei notierte jeweils eine Lehrende die mündlich eingebrachten Assoziationen und nahm zeitgleich eine thematische Gruppierung vor, sofern möglich. Vereinzelt fragte sie zurück, ob die Intention mit dem angeschriebenen Stichwort getroffen wurde. Den Studierenden ermöglichte das eine vertiefte Auseinandersetzung. Neben Schlagworten erschienen so auch exemplarische Erfahrungen oder Fragen an der Tafel. Die Visualisierung erlaubte es, im Prozess jederzeit daran anzuschließen und darauf zu verweisen. Die wiederkehrenden Brainstormings ritualisierten den Sitzungsbeginn und schafften allseitige Vertrautheit mit der Methode. Eine Balance zwischen Bekanntem und Neuem entstand. Studierende und Lehrende konnten sich ohne zusätzliche kognitive Herausforderungen auf den gemeinsamen inhaltlichen Austausch einlassen. Die Hemmschwelle sank zugunsten weiterer Wortbeiträge, und durch eine Identifikation mit dem Thema wuchs die Beteiligung. Methodisch waren keine Ungewissheiten zu erwarten, was bei der Reflexion didaktischer Anforderungen relevant wurde (s. Kap. 4.2, 5.4).

Paseka et al. (2018, S. 4f.) folgend soll Unsicherheit dennoch nicht gänzlich vermieden werden. Vielmehr bedarf es Raum für neue Erkenntnisse aus einem allseits offenen Erfahrungsaustausch. Unsicherheit ist notwendig und erwünscht, um nachhaltige Lernprozesse zu ermöglichen. Das Spannungsfeld zwischen gelungener Vermittlung und erfolgreicher Aneignung fordert alle Beteiligten heraus. Voraussetzung ist die Akzeptanz resultierender Unsicherheiten. Verschiedene Interessenlagen und Perspektiven steigern die Komplexität. Wesentlich für neue Fragen und Impulse sind gegenseitiges Vertrauen in gelingende Kommunikation und Interaktion.

„Nur für den instrumentell bereits stark verkürzten, entfremdeten Geist eines Schülers bedeutet diese Situation eine frustrierende Unbestimmtheit, will er doch möglichst eindeutig gesagt bekommen, was Sache ist. Und auch nur für den pädagogisch unmusischen Lehrer wird das Aufbrechen solcher Offenheit unmittelbar und ausschließlich die Bedrohung seiner routinierten Absichten und Planungen bedeuten.“ (Gruschka, 2018, S. 19)

Als Methode zwischen verunsichernder Ergebnisoffenheit und Lenkung erwarteter Antworten setzten die Lehrenden deshalb die Placemat-Methode ein. Sie ist eine Arbeitsform für Kleingruppen von drei bis vier Personen. In wechselnden Phasen von Einzel- und Gruppenarbeit setzten sich diese, ausgehend von eigenen Erfahrungen, intensiv und strukturiert mit einem neuen Gegenstand auseinander. Die Bearbeitung von Leitfragen in Kleingruppen begrenzte eigene Assoziationen thematisch und bot eine Basis für gemeinsamen Austausch, Kooperation und Reflexion (vgl. PL RLP, o.J., o.S.). Vor allem durch die individuelle Beteiligung aller Gruppenmitglieder, ihre Beitragsarten und Fragen war die Interaktion nicht gänzlich vorhersehbar für Lehrende und Studierende. Der übergreifende Arbeitsauftrag thematisierte individuelle Assoziationen und Definitionen zum Behinderungsbegriff. In die Arbeitsphase mit der Placemat-Methode waren auch Sequenzen des stillen Schreibgesprächs integriert, wobei der zwischen den Teilnehmenden liegende Materialbogen mit jeweils einem Feld pro Person gedreht wurde. Die Dozentinnen erkannten die durch fehlende Vertrautheit mit dem Vorgehen entstandene Herausforderung schnell. Sie entlasteten die Studierenden ad hoc durch Umformulierung des Auftrags in die Methode Think-Pair-Share. Dank dieser Strukturierungshilfe konnten sie sich inhaltlich fokussieren. Die Lehrenden wollten vorrangig einen Austausch untereinander initiieren, was schnell gelang. So lösten sie sich vom vorgegebenen methodischen Ablauf. Die Studierenden nutzten sodann ihre Variationsmöglichkeiten und notierten mitunter Diskussionsergebnisse in eigenen Worten in ihrem Feld, ehe sie eine abschließende Quintessenz formulierten und diese in das vorgesehene mittlere Feld ein-

trugen. Im Plenum forderten die Lehrenden zur mündlichen Präsentation von Eckpunkten der Diskussion und von Kerngedanken auf. Teil der Übung war die Formulierung eigener Fragen zum Themenkomplex Behinderung/Beeinträchtigung, welche im weiteren Seminarverlauf eine Rolle spielten. Die aktive Mitgestaltung des Seminarplans in der Folgesitzung wurde dadurch vorbereitet.

### 3.6 Seminarplangestaltung im Baukastenprinzip

Das Seminar umfasste 14 Sitzungen à 90 Minuten. Als thematische Einführung und zur Grundlagenvermittlung legten die Dozentinnen zunächst ausschließlich die ersten vier Sitzungen thematisch fest (s. Tab. 1 auf der folgenden Seite). Die Studierenden sollten sich diskursiv dem Phänomen Behinderung/Beeinträchtigung nähern. Weitere Heterogenitätsdimensionen, wie Geschlecht und kultureller Hintergrund, wurden hinsichtlich Intersektionalität eingeführt. In der vierten Seminarsitzung bestand die Option, praktische Übungen unter der Augenbinde durchzuführen (s. Kap. 3.7).

Um den lernrelevanten Heterogenitätsfaktoren (vgl. Reinmann, 2015, S. 134f.) bestmöglich Rechnung tragen zu können, sollten sich die unterschiedlichen Ausgangslagen, Vorerfahrungen, fachlichen Perspektiven und Interessenlagen der Lernenden im Seminarplan widerspiegeln. Wenn sich Studierende mit ihren Fragen und Anliegen ernst genommen fühlen, können sie sich neugierig darauf einlassen, unbekanntes Terrain und neue Wege der Erkenntnis zu beschreiten, und vor ihnen liegende Herausforderungen professionellen Handelns bewältigen. Anders als schulmäßiges, pflichterfüllendes Reproduzieren von als gesichert geltenden Wissensbeständen sollen sie eine Gelegenheit für eigenverantwortliches, nachhaltiges Lernen bekommen. Dieser Erfahrungsraum schließt eine positive Fehlerkultur ein, damit sich ein Haltungs- und Einstellungswandel vollziehen kann (vgl. Ludwig, 2014, S. 31, 34).

Die verbleibenden Sitzungen planten die Teilnehmenden deshalb mithilfe eines Baukastensystems selbst. Es besteht zur Orientierung aus einer Blanco-Tabelle mit den weiteren Sitzungsterminen sowie Schlagworten zu verschiedenen, weit gefassten Themenbereichen, die im weiteren Sinne unter den Seminartitel subsummiert werden konnten (s. Abb. 2).

Inklusion, Behinderung & Arbeit	Inklusion, Behinderung & Schule	Gestaltung inklusiven Unterrichts
Wirkung / Stellenwert von Sprache	Geschichtliches zu Behinderung	Lehrer*innenpersönlichkeit
Pränataldiagnostik	Familie & Behinderung	Multiprofessionelle Teams
Was heißt das für mich als Lehrperson?	UN-BRK & Menschenrechte	Wer / was ist eigentlich normal?
Empowerment / Selbstbestimmung / Behindertenbewegung	Erfahrungen der Lehrenden mit Sehbeeinträchtigung (Schule, Familie, Arbeit)	Ängste von Menschen mit und ohne Behinderung
Integration & Inklusion	Gleichheit & Gerechtigkeit	

Abbildung 2: Seminarplan-Baukasten (eigene Darstellung)

Kleingruppen von Studierenden generierten jeweils einen Wunschplan. Mit wie vielen Themen welche Sitzungen gefüllt werden, entschieden sie selbst. Während der Anleitung dieser Arbeitsphase betonten die Lehrenden, dass sie weitere Themengebiete sowie konkrete Fragen rund um Behinderung/Beeinträchtigung begrüßten. Im Plenum erstellten sodann alle gemeinsam aus den einzelnen Entwürfen eine Endfassung des Seminarplans. Deutlich wurde eine starke Orientierung an vorgeschlagenen Themen(-feldern), teilweise ergänzt durch konkrete Fragen. Ferner öffneten sich die Studierenden für Themen

mit einem hohen Grad an persönlicher Involviertheit, sofern es gelang, sich darauf einzulassen. Dazu zählen bspw. *Ängste von Menschen mit und ohne Behinderung*, *Wer/was ist eigentlich normal?* und *Familie und Behinderung*. Auch eher abstrakte Inhalte wie *UN-BRK & Menschenrechte* oder *Geschichtliches zu Behinderung* mit primär theoretisch-rezeptiver Herangehensweise wurden gewählt. Alle in Tabelle 1 rechts aufgelisteten Methoden waren nachträgliche Ergänzungen der Dozentinnen. Didaktische Entscheidungen erfolgten ohne erneute Beteiligung der Studierenden.

Tabelle 1: Finaler Seminarplan (eigene Darstellung)

Nr.	Inhalt	Methode
01	Begrüßung, Formalia, Ebenen der Reflexion, Anforderungen an das Portfolio	Theoretischer Input Exemplarische Erarbeitung
02	Was ist Behinderung? Erfahrungen der Teilnehmenden & Perspektiven	Placemat-Methode Theoretischer Input
03	Behinderung Teil II & Heterogenität	Power Flower & Beobachtungsauftrag; Seminarplanbaukasten
04	Selbsterfahrung & Reflexion	Übungen unter der Augenbinde
05	Kontakt zu Menschen mit Behinderung Ängste von Menschen mit und ohne Behinderung	Videoausschnitt & Diskussion
06	Wer / was ist eigentlich normal? Geschichtliches zu Behinderung	Lebendige Statistik behindert – normal; theoretischer Input Externe Seminarevaluation
07	Pränataldiagnostik Familie & Behinderung	Theoretischer Input Videoausschnitt
08	Integration & Inklusion Teil 1 A: Inklusion, Behinderung & Schule B: Inklusion & Behinderung außerschulisch	Videoausschnitt
09	Integration & Inklusion Teil 2 A: Inklusion, Behinderung & Schule B: Inklusion & Behinderung außerschulisch	Situationsbeispiele Gast: Expertin zum Thema Persönliche Assistenz
10	Historisches Museum Bethel Film: Mein Blind Date mit dem Leben	Externe Sitzung in Interessengruppen
11	UN-BRK & Menschenrechte	Theoretischer Input; Gast: Expertin Selbstbestimmt-Leben-Bewegung
12	Geschlechtsidentität & Sexualität & Liebe	Gast: Expertin zum Mädchenhaus im Kontext von Behinderung
13	Legitimation von Ungleichbehandlung	Praxisbeispiele & Diskussion
14	(Portfolio-Präsentation;) Abschlussdiskussion	Offener Austausch & Diskussion

Beide Lehrenden betonten während der Zusammenführung der Wunschpläne mehrfach, Veränderungen und Anpassungen auch jederzeit im Seminarverlauf vorzunehmen. So griffen sie Interessen und Fragen der Teilnehmenden bestmöglich auf. Das Angebot, in einzelnen Sitzungen zwei Schwerpunkte eines gemeinsamen Oberthemas zur Wahl zu stellen,

wurde für *Inklusion* dankend angenommen. So verlief die Auseinandersetzung mit schulischen Inklusionsforderungen parallel zu deren außerschulischen Aspekten. Zur Vertiefung wünschten sich die Teilnehmenden überdies zwei Sitzungen. Dabei fanden die Einführung in die erste Sitzung und der Abschluss der zweiten thematischen Sitzung in der Gesamtgruppe statt. Die Option, externe Gäste als Expert\*innen themenspezifisch einzuladen, nahmen die Teilnehmenden dankend an, ebenso das Angebot der Lehrenden mit Sehbeeinträchtigung, ihr Fragen stellen zu können, um tiefere Einblicke in ihre Lebenswelt zu bekommen (s. Kap. 5.4). Außerdem wurden von einigen Studierenden die Möglichkeit einer Exkursion in ein historisches Museum mit dem Schwerpunkt Behinderung sowie des Ansehens eines aktuellen Filmes genutzt. Beide Zusatzangebote fanden außerhalb der regulären Seminarzeit statt. Im Gegenzug entfiel die letzte Sitzung vor der Weihnachtspause.

### 3.7 Sensibilisierung durch Selbsterfahrung unter der Augenbinde

Die Studierenden bekamen im Seminar wiederkehrend Gelegenheiten, sich intensiv mit verschiedenen Perspektiven auf Behinderung/Beeinträchtigung auseinanderzusetzen (s. Kap. 2.1). Sie bekundeten ab der ersten Sitzung großes Interesse, über die Situation der Lehrenden mit Sehbeeinträchtigung mehr zu erfahren. Obwohl das Folgende nicht ihre Lebenswelt repräsentierte, lud sie die Studierenden zu einer Simulationsübung ein. In Partnerarbeit konnten Studierende erleben, wie sie sich ohne Augenlicht verhalten.

#### **Praktische Übungen in Partnerarbeit – Arbeitsauftrag**

Arbeitszeit: 10 Minuten

Bilden Sie Zweiergruppen.

1. Ein\*e Partner\*in verbindet sich mit dem Schal die Augen. Er\*sie bekommt die Aufgabe dann erläutert.
2. Bleiben Sie an Ihrem Platz, bis Sie Ihren Aufgabenzettel und ggf. Material bekommen haben. Jede Aufgabe startet und endet an Ihrem Platz! Wer „just for fun“ losstürmt, nimmt sich die Chance, eine neue Erfahrung zu machen. Versuchen Sie, sich darauf einzulassen.
3. Führen Sie die Anweisungen auf dem Zettel durch. Wenn Sie die Aufgabe erledigt haben, kommen Sie zügig zurück ins Plenum und geben ggf. Ihr Material vorne bei uns ab.
4. Jedes Tandem stellt seine Aufgabe im Plenum kurz vor.

*Abbildung 3:* Praktische Übungen in Partnerarbeit (eigene Darstellung)

Zwischen den Tandems unterschieden sich die Aufgabenkarten. Die Übungen reichten von Treppengehen über das Finden eines bestimmten Hörsaals bis hin zu Ballspielen, Standardtanzen oder dem Transport eines Bechers mit Wasser. Viele Aufgaben enthielten Bewegungselemente und fanden außerhalb des Seminarraums statt. Die von den Studierenden am häufigsten kommentierte Übung dient zur Veranschaulichung. Alle Übungen beinhalteten einen Rollentausch, sodass beide Studierenden die Rolle der nicht sehenden Person und die Rolle des sehenden Begleiters bzw. der sehenden Begleiterin einnahmen.

#### **Experiment**

- Bilden Sie eine Zweiergruppe.
- Eine\*r von Ihnen verbindet sich die Augen.
- Aufgabe für die\*denjenigen, die\*der nichts mehr sieht: Gehen Sie zum nächstgelegenen Aufzug und fahren Sie in den 2. Stock.
- Fragen Sie ggfs. gezielt nach Hilfe oder Infos bei der\*dem sehenden Teampartner\*in.
- Tauschen Sie im 2. Stock die Rollen.
- Aufgabe für den Rückweg: Fahren Sie zurück auf die Ebene des Seminarraums und gehen dann dorthin zurück.
- Fragen Sie ggfs. gezielt nach Hilfe oder Infos bei der\*dem sehenden Teampartner\*in.

*Abbildung 4:* Selbsterfahrungsübung (eigene Darstellung)

Zur Sicherung möglichst vieler Erfahrungen und Eindrücke wurden alle Studierenden gebeten, sich nach dem Experiment zügig wieder im Seminarraum einzufinden. Neben der beginnenden individuellen Verarbeitung neuer Eindrücke sollten sie diese gemeinsam reflektieren (s. Kap. 4.1) und unterschiedliche Reaktionsweisen teilen (s. Kap. 5.3).

Sich in zwei verschiedene Rollen hineinzusetzen, bedeutete in dieser Übung mehr als die Entfremdung vom eigenen Feld, wie sie in der ethnomethodologischen Forschung praktiziert wird (vgl. Bräu, 2015, S. 20). In beiden Fällen musste scheinbar Alltägliches und Selbstverständliches erkannt und hinterfragt werden. Während der\*die ethnomethodologisch Forschende ausschließlich eine beobachtende Rolle einnimmt, musste die sehende Begleitung überdies aktiv anleiten und unterstützen. Genauso wie die Person mit Augenbinde musste sie in der für sie fremden Situation ad hoc handeln. Gänzlich unvorbereitet auf diese Rolle waren die sehenden Begleitungen hier allerdings nicht. Da das Seminar im Teamteaching durchgeführt wurde, konnten alle Studierenden in den ersten drei Sitzungen vor der Selbsterfahrung die Interaktionen zwischen den beiden Lehrenden beobachten und (unbewusst) beginnen, mentale Strukturen aufzubauen (vgl. Reinmann, 2015, S. 137). Gezielt aufgefordert wurden sie dazu nicht. In Anlehnung an Schneider und Wildt (2009) beschreibt Reinmann das dahinterliegende Erfahrungslernen so:

„Danach bildet eine konkrete Erfahrung den Anfang eines Lernprozesses. Lernpotenzial aber erlangt eine Erfahrung erst, wenn Unstimmigkeiten, Widersprüche oder Unsicherheiten auftreten, sodass der Erfahrung eine Reflexion folgt und das Erfahrene reflektierend beobachtet wird. Eine reflektierende Beobachtung führt dazu, dass die Wirklichkeit in einem anderen Licht erscheint; so können andere, neue Konzepte gebildet werden. Eine veränderte Konzeption von Wirklichkeit wird im praktischen Handeln überprüft. Diese Form des aktiven Experiments führt wiederum zu Erfahrungen, die neue Anstöße für einen Lernprozess geben und den Lernzyklus fortsetzen.“ (Reinmann, 2015, S. 139)

Die Entscheidung für Übungen unter der Augenbinde war auch eine pragmatische. Einerseits ist die Beschaffung sogenannter Simulationsbrillen sehr aufwendig; andererseits vermitteln sie häufig ein verzerrtes Bild von Sehbeeinträchtigungen. In ihren Auswirkungen lassen sich reduziertes Seh- bzw. Wahrnehmungsvermögen ohnehin nicht generalisieren (vgl. CBM e.V., o.J.). Vergleichsweise einfach war es, die Studierenden dazu aufzufordern, einen blickdichten Schal mitzubringen, wie hier geschehen.

Walther (2014, S. 16ff., 25) unterscheidet die Wahrnehmungsweisen von blinden Menschen und von Menschen mit Sehbeeinträchtigung nach ihrem Zugang zu Informationen. Während Menschen mit eingeschränktem Sehvermögen ihren Sehrest dafür nutzen, das sie umgebende Geschehen so weit wie möglich visuell zu erfassen, basiert die Begriffsbildung blinder Menschen auf der Nutzung aller anderen Sinneseindrücke. Sie verweist auf Facetten der nicht-visuellen Wahrnehmung, die bislang weder durch Simulationsübungen noch auf anderen interaktiven oder kommunikativen Wegen vermittelbar sind. Sehen-Können wird i.d.R. als die wichtigste Wahrnehmungsweise erlebt, um einen Großteil der Informationen aufzunehmen. In den folgenden, überwiegend visuell bewältigten Bereichen ist visuelle Wahrnehmungsfähigkeit wesentlich.

„Wir müssen unsere Umwelt räumlich erfassen und uns in ihr orientieren können. Gegenstände und Ereignisse müssen erkannt werden. Unsere motorischen Bewegungen müssen auf die Umwelt abgestimmt und in ihrem Verlauf kontrolliert werden. Die Zeitdauer und die zeitliche Abfolge von Ereignissen muss in der Wahrnehmung erfasst werden können. In der sozialen Kommunikation muss das Gespräch mit anderen Personen verstanden werden, es müssen die Mimik und Gestik der Personen wahrgenommen und es müssen auch die Personen selbst erkannt werden. Schließlich ist die Wahrnehmung am Aufbau von spezifischen sozialen und beruflichen Fertigkeiten beteiligt.“ (Goldstein, 2002, S. 4)

Wie voraussetzungsreich Wahrnehmung ist, bemerken Menschen zumeist erst dann, wenn sie nicht mehr auf gewohnte Strategien zurückgreifen können. Mit diesen veränderten Bedingungen umzugehen, kann man lernen, z.B. durch kognitive Ersatzstrategien.

Lenkt man seine Aufmerksamkeit bewusst darauf und erkennt sie, werden sie durch Reflexion beeinflussbar. „Diese Metaebene ist für das Selbstbild einer Person von großer Bedeutung“ (Goldstein, 2002, S. 4). Die Komplexität der Wahrnehmungsleistung führt dazu, dass Personen jeweils nur subjektiv relevante Informationen bewusst wahrnehmen, sodass deren sinnliche Verarbeitung stets selektiv ist. Hier unterscheidet sich das Gehirn wesentlich von abbildenden Medien, die Inhalte nicht nach subjektiver Relevanz vorselektieren. Sprechen und Sprache stellen eine wesentliche Kompensationsstrategie für gelingenden zwischenmenschlichen Austausch dar.

So reichte das bisherige Handlungsrepertoire der Studierenden infolge der Irritation zumeist nicht mehr aus, um das aufgeworfene Problem anstrengungsfrei zu lösen. Sie fühlten sich vorübergehend nicht handlungsfähig, was ihre sozialen Teilhabemöglichkeiten begrenze. Diese kognitive Dissonanz ist eine Lernchance (vgl. Ludwig, 2014, S. 33).

Eine weitere kognitive Konfrontation enthält die folgende, separat durchgeführte Übung.

### 3.8 Übung Power Flower

Die Übung Power Flower stammt aus der Anti-Bias-Arbeit. Sie soll für die alltäglichen Berührungspunkte mit eigenen und fremden diskriminierenden Verhaltensweisen sensibilisieren. Die veranschlagte Übungsdauer von 30 Minuten gliederte sich in zwei Phasen. Zunächst befassten sich alle Teilnehmenden in Einzelarbeit mit dem Ausfüllen des Arbeitsblattes (vgl. Anti-Bias-Werkstatt, 2007, S. 6). Während der überwiegende Teil der Kreissegmente bereits mit Heterogenitätsdimensionen beschriftet war, waren die großen und kleinen Blütenblätter leer. Hier sollten die individuell relevanten privilegierten bzw. nicht privilegierten Ausprägungen jeder Dimension eingetragen werden. Einleitend erfuhren die Studierenden Hintergrundinformationen zur gesellschaftlichen Existenz von und für den Umgang mit bestehenden Differenzkategorien. Sie wurden aufgefordert, zunächst die großen und kleinen Blütenblätter für sich persönlich auf Grundlage vorhandener Informationen zu beschriften und ggfs. ein drittes Blütenblatt nebst Beschriftung zu ergänzen. So könnte z.B. zum Begriff Religion auch „katholisch“ als privilegierte, „evangelisch“ als nicht privilegierte Position und evtl. „muslimisch“ als drittes Blütenblatt ergänzt werden, während der Prototyp „christlich / nicht christlich“ vorschlägt. Die noch leeren Kreissegmente konnten sie mit weiteren Dimensionen füllen und deren Ausprägungen eintragen. Erst jetzt entschieden sie für sich persönlich, an welchem Pol, privilegiert oder nicht privilegiert, sie sich selbst jeweils verorten. Das individuell zutreffende Blütenblatt kennzeichneten sie farblich. In der anschließenden Plenumsphase wurden absolute Vertraulichkeit und ein wertschätzender Umgang untereinander zugesichert. Der Austausch fokussierte mögliche Schwierigkeiten und entstandene Nachfragen. Niemand wurde gezwungen, die persönliche Positionierung offenzulegen. Zentral war eine bewusste Reflexion der eigenen gesellschaftlichen Positionierung. Schuldgefühle sollten vermieden werden. So konnten Umgangsweisen mit Macht- und Hierarchiegefallen diskursiv abgeleitet werden (vgl. Anti-Bias-Werkstatt, 2007).

## 4 Durchführungshinweise & Fallstricke

Präsentierte Übungen beruhen überwiegend auf Erfahrungen vorangegangener Seminare. Es zeigte sich, wie wichtig die individuelle Anpassung aller Aufgaben und Übungen an die jeweilige Seminargruppe war. Thematisch gegliedert werden auf der Metaebene einige relevante Voraussetzungen für Umgang und Anleitung skizziert. Kapitel 4.1 beleuchtet ausgewählte Fallstricke der Übungen unter der Augenbinde und benennt weitere mögliche Einsatzbereiche. Kapitel 4.2 enthält Durchführungshinweise für ein Teamteaching-Seminar mit einer Lehrenden mit wahrnehmbarer Beeinträchtigung.

#### 4.1 Durchführungshinweise zur Selbsterfahrung unter der Augenbinde

Erfahrungen vorangegangener Seminare zeigten, wie schwer es Studierenden fällt, sich auf die ungewohnte Situation ohne Augenlicht auch nur in der Vorstellung einzulassen.

„Mit der Erfahrung, dass etwas ‚nicht geht‘, stellen sich Unlustgefühle ein und zwei Anschlussvarianten – es noch einmal zu probieren oder an den Erwartungsstrukturen zu arbeiten. Diese organisieren das Imaginäre der Behinderung, das auszudrücken und zu versprachlichen geschützt von den Systemen der Abwehr schwer fällt.“ (Weisser, 2005, S. 37)

Deshalb appellierte die sehbeeinträchtigte Lehrende, noch vor Einblendung der Folie mit der Übungsanweisung (s. Abb. 3 auf S. 145), umso eindringlicher an die Teilnehmenden, sich selbst die Chance dieser Erfahrung zu geben und sich auf das Ungewisse einzulassen. Damit die bewusste Irritation nicht als zu unerträglich erlebt wurde und Vermeidung eintrat, wurde die Übungszeit auf zehn Minuten beschränkt. Die Wahl der Tandems oblag bewusst den Studierenden. Über das Seminar hinaus bekannte und vertraute Personen konnten so zusammenarbeiten. In den ersten drei Sitzungen lernten sich auch alle anderen Studierenden kennen. Bewusst unterstützt oder angeleitet hatten die beiden Lehrenden diesen Prozess durch Kennenlernspiele o.ä. nicht.

Zuvor begannen alle Studierenden theoriegeleitet, sich mit Fragen zu Behinderung/Beeinträchtigung auseinanderzusetzen. Eine erste Vertrautheit mit dem Kontext entstand. Die Steckbriefe (s. Kap. 3.2) zeigten außerdem, dass einige der Teilnehmenden bereits praktische Vorerfahrungen wie ein freiwilliges soziales Jahr oder eine Ausbildung in einem helfenden Beruf absolviert hatten. So hatten sich viele vorab unterschiedlich intensiv mit der Lebenswelt von Menschen mit Beeinträchtigungen befasst.

Überdies hatte eine Lehrende diese Übung auch in Einführungsseminaren für Lehramtsstudierende im ersten (Bachelor-)Semester eingesetzt. Eingebettet in den Teilhabediskurs für behinderte Menschen hatte sie die Aktualität der Auseinandersetzung betont.

Die Sehbeeinträchtigung der Lehrenden war den Teilnehmenden jeweils vorab bekannt und ein wichtiger Berührungspunkt. Je nach Zusammensetzung und Motivation variierte die Zeit, bis die Tandems für die Übung aufbrachen. Die Aufgabenkarten in Kapitel 3.7 zeigen, dass die einzelnen Experimente in ihrer Dauer verschieden sind. Sie können individuell gestaltet und innerhalb der Vorgaben verkürzt oder ausgedehnt werden.

Alle Übungen können prinzipiell auf die Einschränkung anderer Sinnesmodalitäten oder Körperfunktionen übertragen werden, z.B. die Vertäubung der Ohren durch geräuschunterdrückende Kopfhörer, ein Rollstuhlparcours oder ein Altersanzug.

Im Präsenzseminar ermöglichte die Gruppendynamik eine hohe soziale Verbindlichkeit und wenig Chancen, sich der Aufgabe zu entziehen. Individuelle Vorbehalte, Ängste oder negative Erfahrungen in ähnlichen Kontexten schienen so leichter überwindbar zu sein. Alle Lernenden erlebten die Übung als fest implementiert im Seminar, einschließlich verbindlicher Besprechung.

#### 4.2 Übergreifende Durchführungshinweise und Überlegungen

Bisherige Schilderungen zur Übungsausgestaltung lassen evtl. vermuten, die Inhaltsgestaltungen, Erarbeitungsmodi und Übungsdurchführung müssten ausschließlich auf die Lernenden abgestimmt werden. Im Seminar zeigte sich allerdings, wie wichtig die Herangehensweisen der Lehrenden, ihr Rollenverständnis und auch ihre Persönlichkeit für die Gestaltung der Interaktion sind. Die Durchführungsideen des Seminars, Erwartungen an Studierende und die dadurch entstehende Atmosphäre beeinflussten das Geschehen ebenso wie die Verschiedenheit der Teilnehmenden. Sobald z.B. Lehrende als Lernbegleiter\*innen an die Selbstorganisationsfähigkeit der Studierenden appellierten, die es aus der Schule gewohnt waren, Anweisungen zu befolgen, ohne sie kritisch zu hinterfragen und flexibel zu nutzen, wurde die Anschlussfähigkeit gefährdet.

Die sehbeeinträchtigte Lehrende bot in diesem themenbezogenen Seminar zu Behinderung/Beeinträchtigung erstmals offensiv an, ihre Rollen zu variieren: einerseits als Dozentin mit Fachwissen aufzutreten, andererseits als Expertin für ihre Lebenswelt Fragen zu beantworten. Für alle Beteiligten entstand eine neue Situation. Studierende wurden neben dem Wissenserwerb mit einer veränderten Interaktionssituation konfrontiert. Die Dozentinnen waren herausgefordert, die professionelle Ebene von verstärkt aufscheinenden privaten Aspekten abzugrenzen.<sup>4</sup> Im Vorfeld eines ähnlichen Seminars muss kritisch geprüft werden, welche kognitiven Anforderungen den Studierenden zumutbar sind und an welchen Stellen Routinen durch Rückgriff auf bekannte Elemente entlastend wirken. Gerade Studienanfänger\*innen können durch das parallele Einfinden in die Hochschulkultur, das Erlernen und Einüben von Reflexionsfähigkeit und die Konfrontation mit einer beeinträchtigten Lehrenden schnell überfordert werden. Gleiches gilt für didaktische Fragen, wie das Dilemma um viel Stoff – wenig Zeit (vgl. Lehner, 2012, S. 71): Lehrende sollen sowohl einen Überblick geben als auch eine vertiefte Auseinandersetzung ermöglichen, bei der Wissensaneignung unterstützen und eine diskursive Auseinandersetzung anbahnen und fördern. Die Ergebnisse der Zwischenevaluation in Kapitel 5.2 gaben beiden Dozentinnen gelungenen Aufschluss über Intentionen und erzielte Wirkungen. Während sie mit den bereitgestellten Materialien primär inspirieren und Inhalte illustrieren wollten, meldeten Studierende Überforderungen aufgrund zu sehr verdichteter Informationen und fehlender Anschlussfähigkeit zurück. Im Sinne verstärkter Lernendenorientierung thematisierten die Dozentinnen das Missverständnis und adaptierten Kontextualisierung und Informationsdichte der Seminarunterlagen.

## 5 Erfahrungsberichte und Evaluationsergebnisse

In der Semestermitte fand eine Zwischenevaluation statt. Sie wurde von externen Hochschuldidaktiker\*innen durchgeführt, in Abwesenheit der Lehrenden. Ohne Vorankündigung sollten die Studierenden in Kleingruppen seminarbezogen rückmelden, was sie am Lernen gehindert hatte und was für sie beim Lernen hilfreich war (s. Abb. 5). So konnten die Lehrenden im laufenden Semester bspw. Methoden, Arbeitsformen oder Leistungsanforderungen an die Bedarfe der Studierenden anpassen. Auch diesmal gelang es den Lernenden leichter, externen Personen Feedback zu geben, als die Seminarleitung direkt damit zu konfrontieren. Die explizite Einladung zu und Bitte um Feedback der Dozentinnen im Vorfeld, um die eigene Lehre verbessern zu können, verhalfte zunächst. Dies ergab sich aus der Klärung der Anforderungen an den Leistungsnachweis (s. Kap. 5.2).

Nachfolgend werden Erkenntnisse aus Übungen, Arbeitsphasen und Ereignissen dargestellt, die sich retrospektiv als besonders relevant für den studentischen Lernprozess erwiesen haben. Viele Teilnehmende erlebten die Übung *Power Flower* als bedeutsamen Reflexionsanlass (s. Kap. 5.1). Einen Schwerpunkt der Rückmeldungen aus der Zwischenevaluation bildeten die als unklar wahrgenommenen Portfolioanforderungen (s. Kap. 5.2). Die Selbsterfahrung prägte Studierende und erschien häufig in Portfolios (s. Kap. 5.3). Zur Vermeidung verkürzender Paraphrasen und Erhaltung des Originalcharakters folgt bewusst eine kommentierte Zitathäufung.

### 5.1 Erfahrungen mit der Übung Power Flower

Studierende stehen dem Begriff *Privilegierung* zumeist sehr kritisch gegenüber, wie vorangegangene Seminare zeigten. Die mit der Übung *Power Flower* erzwungene (Selbst-)Kategorisierung lehnten sie ebenfalls zunächst ab. Sie zögerten lange mit dem Bearbeitungsbeginn oder stellten vermehrt Rückfragen zu Intention, Sinn und Zweck der Übung. Auch Aufgabenverständnis und die Orientierung auf dem Arbeitsbogen waren

---

<sup>4</sup> Gleiches gilt, wenn nicht beeinträchtigte Lehrende Seminarerfahrungen teilen und gemeinsam reflektieren.



zeitintensiv. Damit sich die Teilnehmenden nicht zusätzlich unter Druck gesetzt fühlen, wurde im dargestellten Seminar ausreichend Zeit eingeplant. Mitunter reagierten Studierende sehr emotional. Hier war es besonders wichtig, auf die vielfältigen Umgangsmöglichkeiten mit der Übung zu verweisen. Alle Arbeitsblätter verblieben bewusst bei den Ausfüllenden, ohne Einsicht für oder Austausch mit andere(n). Bewertungen und Feedback unterblieben. Die Art des Arbeitsauftrags verlangte ein hohes Maß an Selbststeuerung von den Lernenden. Verschiedene Reaktionsweisen verwiesen auf die – bewusst intendierte – erhebliche Irritation gewohnter Denk- und Verhaltensmuster. Aufgrund des Diskussionsverlaufs im Plenum erschienen 30 Minuten insgesamt knapp. Die vorgeschlagenen Leitfragen wurden auch hier an die didaktische Intention angepasst.

In ihren Portfolios schilderten zahlreiche Studierende Schwierigkeiten mit der Übung, wie sie in Kapitel 3.7 bereits antizipiert wurden. Die Plenumsdiskussion nach der Einzelarbeitsphase verlief eher zäh. Wenige Teilnehmende äußerten sich. Die Dozentinnen vermuteten Nachdenklichkeit und/oder Überforderung. Das Portfolio als schriftliche Reflexionsmöglichkeit erwies sich rückblickend als wertvoll für die Nachbereitung. Es ist ein Ort, um aufkommende Gedanken und entstandene Verwirrung schreibend zu sortieren, ohne Offenlegung vor der Gesamtgruppe. Wie erwartet, stießen sich die meisten Studierenden am Begriff „privilegiert“ und reagierten entweder zögerlich, abwehrend oder gar ablehnend. Dieser Portfolioeintrag fasst zentrale Fragen zusammen, die auftauchen können.

*Was heißt „privilegiert sein“?, Wer definiert, was diese Phrase bedeutet? Unter welchen Standards bzw. in welchem Kontext werden die Menschen in verschiedenen Schubladen kategorisiert? Ist dies als „privilegiert“ oder „nicht privilegiert“ zu definieren? (P 15)*

Der von derselben Studierenden beschriebene Reflexionsprozess war prototypisch, einschließlich des Wechsels von „man“ zu „ich“:

*[Zuerst; B.K.] denkt man, dass die Aufgabe simpel zu lösen ist. Man beginnt nachzudenken, wie die Gruppen unterteilt werden sollten, und plötzlich merkt man, dass es gar nicht so einfach ist. Je mehr ich über die Kategorien nachgedacht habe, desto schwieriger war es für mich die Gruppen einzuordnen. Alles hat sich falsch angefühlt, ich konnte keine Entscheidungen treffen. Ich kann mit der Aufgabe nicht abschließen, nicht heute und auch nicht morgen. Jedoch nicht, weil ich kein Interesse an der Bearbeitung hege, sondern die Art und Weise der verschiedenen Antwortmöglichkeiten gibt mir noch mehr Ansätze zum Nachdenken. [...] Dies ist ein Grund, warum ich diese Aufgabe nicht fertig vollenden kann, da dieser Gedanke mich stört. Ich wusste genau, was ich in den verschiedenen Absätzen schreiben könnte, aber ich entscheide mich dagegen, da ich mich so fühle, als wäre ich mit der genannten Denkweise einverstanden. Wie kann ich, aus meiner eigenen Realität heraus, über das Leben von einem anderen Menschen urteilen und entscheiden, ob diese Person privilegiert ist oder nicht? (P 15)*

Trotz deutlichen Unbehagens, aufkommender Ängste und großer Verunsicherung durch die Übung bewerteten die meisten Lernenden die Aufforderung als schwierig, aber gewinnbringend und wichtig für die Auseinandersetzung mit gesellschaftlicher Ungleichheit und wirkenden Kategorisierungsmechanismen. Häufig waren sie über ihre eigenen Reaktionsweisen verwundert oder in *Richtig-Falsch-Denken* verhaftet und versuchten, sich ihren „Gewissenskonflikt“ (P 16) retrospektiv zu erklären. Sie wurden erstmals aufgefordert, sich aktiv mit ihrer eigenen Positionierung und ihrem persönlichen Normalitätsverständnis auseinanderzusetzen.

*Sich das einzugestehen ist nicht leicht und muss doch der erste Schritt sein, um eine gleichmäßige Machtverteilung, unabhängig von den natürlichen Unterschieden der Menschen, zu erreichen. Mir hat die anschließende Diskussion im Seminar sehr geholfen zu verstehen, wieso mir die Übung über weite Teile sehr schwer erschien, und hat mir die begrenzte Sichtweise auf viele Dinge meines Alltags aufgezeigt, die mir oft als ganz normal und natürlich erscheint. (P 02)*

Weiter zeigte sich die Notwendigkeit von Flexibilität und gebotenen Freiräumen.

*Die Aufgabenstellung, die „Power Flower“ auszufüllen, hat mich Anfangs [sic!] sehr verwirrt und ich habe mich sogar fast geweigert, diese auszufüllen, da meiner Meinung nach Diskriminierungen und Vorurteile damit verbunden waren, welche negative Emotionen bei mir auslösten. Trotzdem füllte ich die „Power Flower“ aus. [...] Ich muss dazu sagen, dass ich all das, was ich hier eingetragen habe, nicht meiner eigenen Meinung nach ausgefüllt habe, sondern gesellschaftlichen Stereotypen gefolgt bin und versucht habe mich an diesen zu orientieren. (P 02)*

Die Schlussfolgerungen, „dass es nicht das ‚Normale‘ gibt oder auch die ‚Behinderung‘. In den Köpfen der Menschen gibt es aber leider den ‚typischen‘ Menschen mit Behinderung und Menschen werden danach klassifiziert“ (P 11) verdeutlichten, wie schwierig es war, stereotype Denkweisen aufzubrechen, obwohl man sie bei sich zu erkennen begann.

## 5.2 Strukturierte Anleitung zu Reflexion & Portfolio

Die externe Evaluation in der fünften Sitzung erschien den Studierenden offensichtlich niedrigschwellig genug, um über Unklarheiten beim Schreiben von Portfolios sprechen zu können, evtl. aufgrund des deutlich als bewertungsfrei wahrgenommenen Raumes.

<b>Wodurch lernen Sie in dieser Veranstaltung am meisten?</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tafelbilder (90 %)</li> <li>• Unterstützung durch Medien</li> <li>• Videos/Filme</li> <li>• Diskussionen</li> <li>• Viel Selbstbeteiligung (der Studierenden) → eigene Erfahrungen und Denkweisen, Betrachtung aus neuen Blickwinkeln</li> <li>• Gemeinsames Erarbeiten</li> <li>• Methodenvielfalt, viele interaktive Aufgaben, Abwechslung</li> <li>• Persönliche Erfahrungen der Dozentinnen</li> <li>• Angebote außerhalb des Seminars (Museum &amp; Film) (90 %)</li> </ul>	
<b>Was erschwert Ihr Lernen?</b>	<b>Welche Verbesserungsvorschläge haben Sie für die hinderlichen Punkte?</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Viel Stoff in einer Seminarsitzung / zu viel Stoff in zu wenig Zeit (50/50)</li> <li>• Nicht alles Geplante wird behandelt → zu Hause kein Bezug zu Folien (50/50)<sup>5</sup></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Weniger Stoff</li> <li>• Weniger Inhalt ausführlicher besprechen</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Wir haben noch keine Vorstellung, wie wir das Portfolio gestalten sollen / Anforderungen an das Portfolio (90 %)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Noch mal Portfolio besprechen</li> <li>• Evtl. andere Studienleistung (z.B. Protokoll, Reflexion)</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Zu lange Texte in der PowerPoint (<i>nicht alle</i>)</li> <li>• Zu viele Zitate (z.T.) (<i>wenige</i>)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Komprimierte Version, mehr zusammengefasst</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Uhrzeit (nur wenige)</li> </ul>	

Abbildung 5: Ergebnisse der Zwischenevaluation (eigene Darstellung)

Der Schwerpunkt aller Rückmeldungen lag auf den Methoden und der Studienleistung. Deren Anforderungen meldeten die Studierenden als unklar zurück. Alternativ schlugen

<sup>5</sup> Gleiches gilt, wenn die Lehrende ohne Beeinträchtigung Erfahrungen mit Studierenden teilt und reflektiert.

sie Reflexionen vor. Vermutlich war ihnen die mit einem Portfolio verbundene Reflexionsaufforderung nicht ausreichend sichtbar und transparent geworden. Evtl. assoziierten sie mit Reflexion isoliert abzuarbeitende, deutlich als reflexiv gekennzeichnete Formate.

Die Lehrenden reagierten auf diese Rückmeldung mit einem eigens konzipierten, sehr detaillierten, strukturierten Gliederungsvorschlag für das Portfolio. Während alle Studierenden eine Kopie (s. Anhang 2) davon vorliegen hatten, erläuterten sie verschiedene Nutzungsmöglichkeiten, entweder als strikten Leitfaden oder als grobe Orientierungshilfe, die nach Bedarf angepasst wird. Diese Sequenz fand in der Sitzung zu *Pränataldiagnostik und Familie* statt, die sich beide Lehrende vorab inhaltlich aufgeteilt hatten. Exemplarisch führten sie aus, welche Einlagen sie selbst zum jeweils anderen Sitzungsteil in ihr persönliches Portfolio einfügen würden. Final arbeitete eine Studierende den Gliederungsvorschlag sehr strikt ab; alle anderen etablierten für sich eine flexible Umgangsweise. Den Hinweis, der Steckbrief eigne sich gut als Einleitung, griffen viele Studierende auf. Alle Portfolios enthielten einen roten Faden und einen erkennbaren intensiven Reflexionsprozess. Wie gewinnbringend das Portfolio-Schreiben auch zu Studienbeginn sein kann, demonstrieren die Ergebnisse aus Kapitel 3.3 und Kapitel 5.1. Wertvolle, sehr persönliche Gedankengänge wurden verbalisiert und individuell systematisiert. Die Evaluation fungierte wohl als Schlüssel.

*Gleichzeitig wurde ich mit mir selbst konfrontiert, was mich dazu brachte, neue Dinge von mir selbst und von der Situation einer Person mit Behinderung zu lernen. Eines der ersten Dinge, die ich gelernt habe und die ich mir eingeprägt habe, ist, dass Menschen mit Behinderung nicht aufhören, Menschen zu sein, obwohl sie anders aussehen oder ein Extra mit sich tragen. (P 15)*

### 5.3 Erfahrungen unter der Augenbinde

Bei der Zusammensetzung der Tandems erhielten die Studierenden bewusst die freie Wahl, um die Anforderungen nicht künstlich zu erhöhen. Die Situation, dass ein\*e Teilnehmende\*r nichts sieht, war hierbei nicht die einzige erlebte Herausforderung. Nicht alle kannten sich vorab untereinander gut, sodass das gegenseitige Vertrauen- und Sich-Einlassen-Können auf Person und Situation für einige Gruppen anspruchsvoll war. Die Einschätzungen reichten von „*Ich habe mich anfangs sehr unsicher gefühlt, da die Situation natürlich sehr ungewohnt ist und ich meine Partner nur durch ein kurzes Gespräch kannte*“ (P 01) bis „*Ich war erleichtert, als ich mit einer Kommilitonin, die ich bereits kannte, diese Aufgabe durchführen konnte*“ (P 07). Da es für sie eine neue Erfahrung war, überschätzten viele Teilnehmende zunächst ihre eigenen Fähigkeiten.

*Zu Anfang habe ich die Übung auf die leichte Schulter genommen. Ich war der Annahme, dass man durch andere Sinneswahrnehmungen, als Sehen, den vorgeschriebenen Weg finden würde. Dies bestätigte sich jedoch als falsch. Durch meinen Partner, in den ich ein großes Vertrauen legte, war es mir möglich den Weg uneingeschränkt zu gehen. (P 12)*

So selbstsicher zeigten sich die meisten Studierenden allerdings nicht. Fast alle berichteten von Orientierungslosigkeit noch vor Verlassen des Seminarraums.

*Sobald meine Augen verbunden waren, fühlte ich mich unwohl. Ich wusste, dass etwas um mich herum passiert, doch ich konnte die Geschehnisse bloß durch meinen Hörsinn erfassen. Bevor ich von meinem Stuhl aufstand, war ich noch der Meinung, dass es keine allzu schwere Aufgabe sein konnte zum Fahrstuhl zu finden, da ich den Weg schon oft gegangen war und er größten Teils geradeaus verlief. Jedoch merkte ich, dass ich ab dem ersten Schritt orientierungslos war und ohne die Hilfe meiner Partnerin nicht einmal aus dem Raum herausgefunden hätte. Selbst das Geradeaus-Gehen war mir nicht ohne die Hilfe meiner Partnerin möglich. (P 03)*

Die ungewohnte Art der Fortbewegung schilderten viele als prägende Erfahrung. Ihr Bedürfnis, das eigene Sicherheitsgefühl selbst wiederherstellen zu können, sei allseits sehr

ausgeprägt. Die improvisierten Körperschutzstrategien und die Suche nach Orientierungshilfen schienen breit gefächert. Sehende Begleitungen waren sehr darauf bedacht, Gefahren vorzubeugen. Dabei erlebten sie auch die Grenzen verbaler Sprache.

*Ich habe mich die meiste Zeit gefragt, wie ich mich am besten ausdrücke, dass nichts passiert und keine Missverständnisse entstehen. Da ist mir dann noch einmal aufgefallen, wie „diskriminierend“ Sprache in manchen Fällen sein kann. (P 01)*

Eine andere Person verlieh ihrer Hilflosigkeit mangels nonverbaler Signale Ausdruck.

*Meine ersten Gedanken waren: „Wie erkläre ich meiner Partnerin die Schritte? Wie können wir auf einer Wellenlänge sein, wenn wir uns nicht in die Augen sehen können?“ Ich habe die Erfahrungen für mein Portfolio ausgewählt, weil es für mich eine besondere Erfahrung war, sich in Menschen hineinzusetzen, die nicht, ohne nachzudenken, „mal eben“ von Ort A zu Ort B gelangen. (P 06)*

Trotzdem seien Sprache und Reflexion wesentliche Ersatzstrategien, die erwartet wurden, sobald die Situation für das Gegenüber als eindeutig angenommen wurde.

*Zum Beispiel gab es einen Mann mit einer Kaffeetasse, der gesehen hat, dass ich die Augen verbunden hatte, in den ich fast hineingelaufen wäre. Er hat sich nicht bemerkbar gemacht und ist auch nicht ausgewichen. Meine Partnerin musste mir beim Ausweichen helfen. (P 01)*

Dieser Erfahrung hoffte sich eine andere Studierende entziehen zu können.

*Eine weitere Auffälligkeit war, dass ich hoffte keinen anderen Menschen zu begegnen, da es mir ein Stück weit unangenehm war zu wissen, dass diese meine Situation nicht würden nachempfinden können und es manche vielleicht als „seltsam“ auffassen könnten. Zum Ende der Übung hin war ich sehr erleichtert die Augenbinde abnehmen und aus der für mich unangenehmen Situation entfliehen zu können. (P 03)*

Noch essenzieller schienen Abhängigkeitsgefühle und Hilfsbedürftigkeit. Was Saerberg (2006) in seinem Vergleich von blinder und sehender Raumorientierung umfassend soziologisch analysiert, formulierte ein Studierender als gesellschaftliche Verpflichtung.

*Dass Menschen mit Beeinträchtigung auf verschiedenen Ebenen mehr Hilfe brauchen als andere Menschen. Dadurch sind wir, als die Menschen ohne Beeinträchtigung, dazu verpflichtet ihnen Hilfestellungen zu geben, damit sie aktiv besser am gesellschaftlichen Leben teilhaben können. (P 12)*

Andere Teilnehmende empfanden ausbleibende Unterstützung als Ignoranz vonseiten nicht helfender Personen, in der Hoffnung, sich den eigenen Ängsten dadurch nicht stellen zu müssen. Die Mehrheit der Studierenden erkannte gleichzeitig die Grenzen einer solchen Sensibilisierungsübung und reflektierte sie für sich.

*Jedoch fürchtet sich der Mensch davor, was er nicht versteht oder von der Norm abweicht. Die beste Lösung, die kreiert wurde, um mit diesen Ängsten umzugehen, nenne ich Isolation. (P 15)*

#### 5.4 Die Lehrende als Expertin ihrer eigenen (Lebens-)Situation

Nachdem die sehbeeinträchtigte Lehrende in einer der ersten Sitzungen angeboten hatte, auf Nachfrage auch über persönliche Erfahrungen zu sprechen, integrierten viele Studierende dieses Element als gewünschten Baustein in ihren Seminarplanentwurf. Das Thema *Ängste von Menschen mit und ohne Behinderungen* wurde in expliziten Zusammenhang mit dem persönlichen Bericht der Lehrenden gebracht und zeigte, dass sich Studierende auf eine Art der Auseinandersetzung einlassen wollten, die theoretische Inhalte weit überstieg. Die Dozentinnen eröffneten die fünfte Sitzung mit dem ersten Teil der Reportage „Sind uns Behinderte egal?“ (BR, 2015), worin Personen ohne sichtbare Beeinträchtigung mit zahlreichen ungewöhnlichen, übergreifenden Fragen und Statements

konfrontiert werden, wie sie beeinträchtigte Menschen wiederkehrend zu hören bekommen. Anschließend wurden eigene und beobachtete Reaktionen gemeinsam kritisch auf ihre (situative) Unangemessenheit hin reflektiert. Die Lehrenden erlebten eine gelungene Sensibilisierung durch den Perspektivwechsel und erwarteten eine authentische, reflektierte 45-minütige Fragensequenz an die Dozentin mit Sehbeeinträchtigung. Sie behielt sich vor, unangemessene Fragen zu ignorieren oder ggf. deren stigmatisierende, viktimisierende oder auf die Behinderteneigenschaften reduzierte (vgl. Cloerkes, 2007, S. 122; Haubl, 2015, S. 104–108) Wirkung zu beleuchten, um sie als *Lernanlass* (vgl. Schäffter, 1997) für zukünftige Kontakte mit Personen mit Beeinträchtigung zu wenden. Es ist Teil des Wissens über die „soziale Produktion von Behinderung“ (Drolshagen, 2016, S. 129), das Studierende sich durch Gespräche mit reflexiv agierenden behinderungserfahrenen Personen aneignen und verinnerlichen sollen. Schnell wurde klar, dass im Anschluss Fragen unbeantwortet blieben. Sie flossen als *Fünf Minuten mit ...* zu Beginn aller Folgesitzungen ein. Auswirkungen ihrer Schilderungen zeigten sich häufig erst in den Portfolios.

*Als ich davon hörte, dass Frau Kronhardt ein Seminar leitet, welches [Behinderung thematisiert; B.K.], war ich vorerst verwundert. Eine Person, die eine körperliche Beeinträchtigung hat und ein gleichnamiges Seminar leitet, muss sehr standhaft sein und vollkommen zu sich und ihrem Körper stehen. Als sich die erste Verwunderung gelegt hatte, begann ich, Frau Kronhardt mit einem großen Respekt entgegenzutreten. Es bedarf einer Menge Mut und Selbstsicherheit, um einer Menschenmenge so entgegenzutreten zu können. (P 12)*

*Die persönlichen Schilderungen von Frau Kronhardt haben mich sehr berührt und mich auch sehr nachdenklich gemacht. Gleichzeitig war ich sehr beeindruckt davon, dass Frau Kronhardt es geschafft hat, dass sie sehr gefasst über traurige und teilweise auch grausame Dinge sprechen konnte, die ihr widerfahren sind. [...] Es hat mich sehr bestürzt zu hören, dass Frau Kronhardt als Kind immer möglichst darauf bedacht sein sollte, normal auf andere Menschen zu wirken. [...] Es muss eine unfassbare Menge an Energie gekostet haben, dass Frau Kronhardt ihren schulischen und beruflichen Lebensweg gehen konnte. Nicht nur gegen alle Hindernisse, die ihr das Schulsystem, das gesamte Bildungssystem, in den Weg stellte [...]. Wieso war es für Frau Kronhardt so anders? [...] War das alles nur durch Unwissenheit und Unsicherheit? Ich kann mir nicht vorstellen, dass Menschen etwas so Grausames mit Absicht tun würden. Aber vielleicht ist das auch nur meine Gutmütigkeit, mein eigener begrenzter Horizont. (P 02)*

Beide Zitate veranschaulichen eindrücklich durch das Seminar und die Portfolioarbeit angestoßene Reflexionsprozesse. Verschriftlichte Äußerungen werden stets u.a. durch formale Vorgaben wie Leistungsnachweis und Adressatenbezug beeinflusst. Inwiefern Studierende eine authentische Selbstreflexion anstrebten und wie der Auswahl- und Schreibprozess jeweils gestaltet wurde, bleibt zunächst offen. Erste Hinweise darauf geben Leitfadeninterviews, die ein Jahr nach Seminarabschluss stattfanden. Überdies wird der Aspekt der Einstellungs- und Handlungsveränderung als Professionalisierungsaspekt rekonstruiert (vgl. Kronhardt, in Vorb. a).

Gleichsam war eine, durch die Lehrenden intendierte, beginnende Sensibilisierung für die Lebenswelten von Menschen mit Beeinträchtigungen wahrnehmbar. Überdies führte die Art der Auseinandersetzung mit den Seminarthemen zu eigener „Betroffenheit“ (Heinrich, 2016, S. 313) als biografisch relevanter Involviertheit. Wie in Kapitel 2.1 angedeutet, besaßen die behandelten Inhalte fachliche Bedeutsamkeit für die Professionalisierung, wobei eine Distanzierung durch ausschließlich theoretisch-abstrakte, primär rezeptive Auseinandersetzung erschwert war. Alle Teilnehmenden waren zugleich Beteiligte an den Interaktionen und gesellschaftlichen Verhältnissen, mit denen sie sich (selbst-)reflexiv befassten und die sie habitualisieren sollten. Somit kann, die Schlussfolgerung Heinrichs (2016) weiterführend, die Lehrer\*innenausbildung mit Inklusion als Gegenstand im Medium von Inklusion durch die Gestaltung seitens einer Lehrenden mit wahrnehmbarer Beeinträchtigung als „hochschuldidaktischer Sonderfall“ (Heinrich,

2016, S. 313) bezeichnet werden. Daraus resultiert nicht nur für Lernende, sondern auch für Lehrende eine zu bewältigende Komplexitätssteigerung aus der skizzierten Doppelstruktur. Beide Dozentinnen waren im Seminar Verhaltensmodelle (s. Kap. 3.2). Sie wurden gefordert, Inhalte und Haltungen zu vermitteln, sich selbst entsprechend zu verhalten und dieses ggf. gemeinsam mit den Studierenden zu reflektieren oder auf der Metaebene zu explizieren. Weitere Konsequenzen zu erörtern, verspricht einen Mehrwert für die Gestaltung differenzsensibler Hochschuldidaktik (vgl. Kronhardt, in Vorb. b).

## Literatur und Internetquellen

- Ahrbeck, B. (2017). *Der Umgang mit Behinderung: Besonderheit und Vielfalt, Gleichheit und Differenz* (3., aktual. Aufl.). Kohlhammer.
- Amirpur, D. (2018). Zum Verhältnis von Diskriminierungsforschung, Intersektionalität und inklusiver Hochschuldidaktik. In A. Platte, M. Werner, S. Vogt & H. Fiebig (Hrsg.), *Praxishandbuch Inklusive Hochschuldidaktik* (S. 65–71). Beltz Juventa.
- Anti-Bias-Werkstatt. (2007). *Power Flower*. <https://www.mangoes-and-bullets.org/wp-content/uploads/2015/02/8i-Power-Flower.pdf>
- BR (Bayerischer Rundfunk). (2015). *Sind uns Behinderte egal? Die Frage* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=ocMhlVaQjcc>
- Bräu, K. (2015). Soziale Konstruktionen in Schule und Unterricht. Eine Einführung. In K. Bräu & C. Schlickum (Hrsg.), *Soziale Konstruktionen in Schule und Unterricht. Zu den Kategorien Leistung, Migration, Geschlecht, Behinderung, Soziale Herkunft und deren Interdependenzen* (S. 17–32). Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf0brd.4>
- Bräuer, G. (2016). *Das Portfolio als Reflexionsmedium für Lehrende und Studierende* (2., erw. Aufl.). Budrich utb. <https://doi.org/10.36198/9783838546322>
- Christoffel-Blindenmission – Christian Blind Mission e.V. (CBM) (o.J.). *Sehbehinderung ist nicht gleich Sehbehinderung. Woche des Sehens*. <https://www.woche-dessehens.de/infothek/filme/sehbehinderung-ist-nicht-gleich-sehbehinderung>
- Cloerkes, G. (2007). *Soziologie der Behinderten. Eine Einführung* (3., neu bearb. u. erw. Aufl.). Universitätsverlag Winter.
- Dannenbeck, C. (2015). Zur Konstruktion von Behinderung im hegemonialen Inklusionsdiskurs. In K. Bräu & C. Schlickum (Hrsg.), *Soziale Konstruktionen in Schule und Unterricht: Zu den Kategorien Leistung, Migration, Geschlecht, Behinderung, soziale Herkunft und deren Interdependenzen* (S. 235–247). Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf0brd.19>
- Dederich, M. (2013). Inklusion und das Verschwinden der Menschen. Über Grenzen der Gerechtigkeit. *Behinderte Menschen*, (1), 33–42.
- Demmer, C. & Heinrich, M. (2018). Doing rekonstruktive Inklusionsforschung? In M. Heinrich & A. Wernet (Hrsg.), *Rekonstruktive Bildungsforschung* (S. 177–190). Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-18007-2\\_12](https://doi.org/10.1007/978-3-658-18007-2_12)
- DIMDI (Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Information). (Hrsg.). (2005). *ICF. Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit*. <https://www.dimdi.de/static/de/klassifikationen/icf/icfhtml2005/>
- Drolshagen, B. (2016). Der Weg zu inklusiven Hochschulen – Potenziale, Methoden und Konzepte. In C. Dannenbeck, C. Dorrance, A. Moldenhauer, A. Oehme & A. Platte (Hrsg.), *Inklusionssensible Hochschule. Grundlagen, Ansätze und Konzepte für Hochschuldidaktik und Organisationsentwicklung* (S. 127–144). Klinkhardt.
- Erk, J. & Knauf, H. (2012). Inklusion in der Hochschule Partizipation, Vielfalt und Verantwortung im Dialog. *Zeitschrift für Inklusion*, (1–2). <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/70>
- Exner, K. (2018). Warum die Anwendung des Inklusionsbegriffes kontraproduktiv ist. Zwei Thesen und eine Frage zum Inklusionsdiskurs im Behindertenbereich. In M.

- Walm, T. Häcker, F. Radisch & A. Krüger (Hrsg.), *Empirisch-pädagogische Forschung in inklusiven Zeiten. Konzeptualisierung, Professionalisierung, Systementwicklung* (S. 76–87). Klinkhardt.
- Felder, F. (2022). *Die Ethik inklusiver Bildung: Anmerkungen zu einem zentralen bildungswissenschaftlichen Begriff*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-63836-1>
- Goldstein, E.B. (2002). *Wahrnehmungspsychologie*. Hrsg. v. M. Ritter. Aus dem Amerikan. übers. v. G. Herbst u. M. Ritter (2. dt. Aufl.). Spektrum.
- Gottuck, S., Grünheid, I., Mecheril, P. & Wolter, J. (2019). Sehen (ver)lernen: Einführende Anmerkungen. In S. Gottuck, I. Grünheid, P. Mecheril & J. Wolter (Hrsg.), *Sehen lernen und verlernen: Perspektiven pädagogischer Professionalisierung* (S. 1–21). Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-19496-3\\_1](https://doi.org/10.1007/978-3-658-19496-3_1)
- Greiner, F., Taskinen, P. & Kracke, B. (2020). Einstellungen und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von Lehramtsstudierenden bezüglich inklusiven Unterrichts: Zusammenhänge mit Kontakterfahrungen und Grundlagenkenntnissen über schulische Inklusion. *Unterrichtswissenschaft*, 48 (2), 273–295. <https://doi.org/10.1007/s42010-020-00069-5>
- Gruber, H. & Hammer, A. (Hrsg.). (2002). *Ich sehe anders. Medizinische, psychologische und pädagogische Grundlagen der Blindheit und Sehbehinderung bei Kindern* (2., erw. Aufl.). Edition Bentheim.
- Gruschka, A. (2018). Ungewissheit, der innere Feind für unterrichtliches Handeln. In A. Paseka, M. Keller-Schneider & A. Combe (Hrsg.), *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln* (S. 15–29). Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-17102-5\\_2](https://doi.org/10.1007/978-3-658-17102-5_2)
- Häcker, T. & Winter, F. (2011). Portfolio – Nicht um jeden Preis! Bedingungen und Voraussetzungen der Portfolioarbeit in der Lehrerbildung. In I. Brunner, T. Häcker & F. Winter (Hrsg.), *Das Handbuch Portfolioarbeit* (S. 227–233). Klett Kallmeyer.
- Haubl, R. (2015). Behindertenfeindlichkeit. Narzisstische Abwehr der eigenen Verletzlichkeit. In I. Schnell (Hrsg.), *Herausforderung Inklusion. Theoriebildung und Praxis* (S. 103–115). Klinkhardt.
- Heinrich, M. (2016). Die Fachdisziplin, das Fach und die Disziplin – ein hochschuldidaktischer Sonderfall? In E. Knöpfel & C. Püttmann (Hrsg.), *Bildungstheorie und Schulwirklichkeit* (S. 312–324). Schneider Verlag Hohengehren.
- Herz, B. & Zimmermann, D. (2018). Beziehung statt Erziehung? Psychoanalytische Perspektiven auf pädagogische Herausforderungen in der Praxis mit emotional-sozial belasteten Heranwachsenden. In R.A. Stein & T. Müller (Hrsg.), *Inklusion im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung* (2., erw. u. überarb. Aufl.) (S. 150–177). Kohlhammer.
- Hinz, A. (2002). Von der Integration zur Inklusion – terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung? *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 53 (9), 354–361.
- Hofmann, F. (2020). *Authentisches und kontextsensibles Lehrerinnen- und Lehrerhandeln: Das Selbst als Quelle und Ziel pädagogischen Tuns*. Beltz Juventa.
- Kastl, J.M. (2017). *Einführung in die Soziologie der Behinderung*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-04053-6>
- Kiper, H. (2019). Sehen – Aufmerksamkeit – Bedeutung: Professionelles Erkennen in Unterrichtssituationen. In S. Gottuck, I. Grünheid, P. Mecheril & J. Wolter (Hrsg.), *Sehen lernen und verlernen: Perspektiven pädagogischer Professionalisierung* (S. 71–91). Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-19496-3\\_4](https://doi.org/10.1007/978-3-658-19496-3_4)
- Kronhardt, B. (in Vorb. a). Sprechen über Behinderung. Rekonstruktion portfoliobasierter Leitfadeninterviews.
- Kronhardt, B. (in Vorb. b). Inklusiv gelehrte Lehre als hochschuldidaktischer Sonderfall.
- Lehner, M. (2012). *Didaktische Reduktion*. Haupt.

- Ludwig, J. (2014). *Lehre im Format der Forschung*. Hrsg. v. Netzwerk Studienqualität Brandenburg (sq-b) (Brandenburgische Beiträge zur Hochschuldidaktik, Bd. 7). Universitäts-Verlag Potsdam.
- Meyer-Drawe, K. (1993). Der Beitrag einer Phänomenologie der Intersubjektivität zu Konzeptionen integrativen Unterrichts. Eine Rede für Jakob Muth. In P. Gehrman & B. Hüwe (Hrsg.), *Forschungsprofile der Integration von Behinderten* (S. 28–33). Neue-Deutsche-Schule.
- Osgood, R.L. (2005). *History of Inclusion in the United States*. Gallaudet University Press.
- Paseka, A., Keller-Schneider, M. & Combe, A. (2018). Einleitung. In A. Paseka, M. Keller-Schneider & A. Combe (Hrsg.), *Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln* (S. 1–12). Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-17102-5\\_1](https://doi.org/10.1007/978-3-658-17102-5_1)
- PL RLP (Pädagogisches Landesinstitut Rheinland-Pfalz) (Hrsg.). (o.J.). *Placemat (Platzdeckchen-Methode)*. [https://heterogenitaet.bildung-rp.de/fileadmin/user\\_upload/lernen-in-vielfalt.bildung-rp.de/03\\_Materialien/3\\_2\\_Aktivierung/3\\_2\\_5\\_Place mat/Placemat\\_Download.pdf](https://heterogenitaet.bildung-rp.de/fileadmin/user_upload/lernen-in-vielfalt.bildung-rp.de/03_Materialien/3_2_Aktivierung/3_2_5_Place mat/Placemat_Download.pdf)
- Prenzel, A. (2019). *Pädagogik der Vielfalt: Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-21947-5>
- Reinmann, G. (2015). Heterogenität und forschendes Lernen. Hochschuldidaktische Möglichkeiten und Grenzen. In B. Klages, M. Bonillo, S. Reinders & A. Bohmeyer (Hrsg.), *Gestaltungsraum Hochschullehre. Potenziale nicht-traditionell Studierender nutzen* (S. 121–137). Budrich UniPress. <https://doi.org/10.2307/j.ctvbkjxh3.11>
- Ricken, N., Rose, N., Kuhlmann, N. & Otzen, A. (2017). Die Sprachlichkeit der Anerkennung: Eine theoretische und methodologische Perspektive auf die Erforschung von „Anerkennung“. *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 93 (2), 193–235. <https://doi.org/10.1163/25890581-093-02-90000002>
- Saerberg, S.-H.-X. (2006). „Geradeaus ist einfach immer geradeaus“: Eine lebensweltliche Ethnographie blinder Raumorientierung. UVK.
- Schäffter, O. (1997). Irritation als Lernanlaß. Bildung zwischen Helfen, Heilen und Lehren. In H.H. Krüger (Hrsg.), *Bildung zwischen Markt und Staat* (S. 691–708). Leske + Budrich. [https://doi.org/10.1007/978-3-322-92288-5\\_63](https://doi.org/10.1007/978-3-322-92288-5_63)
- Schneider, R. & Wildt, J. (2009). Forschendes Lernen in Praxisstudien – Wechsel eines Leitmotivs. In B. Roters, R. Schneider, B. Koch-Priewe, J. Thiele & J. Wildt (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Lehramtsstudium. Hochschuldidaktik – Professionalisierung – Kompetenzentwicklung* (S. 8–36). Klinkhardt.
- Singer, P. (2018). *Inklusion und Fremdheit: Abschied von einer pädagogischen Leitideologie*. transcript. <https://doi.org/10.1515/9783839442883>
- Singer, P. & Kienle, D. (2016). „Weil nicht (mehr) sein kann, was nicht sein darf“. Erfahrung von Behinderung trotz inklusiver Zeiten?! In S. Jennessen & R. Lelgemann (Hrsg.), *Körper – Behinderung – Pädagogik* (S. 76–94). Kohlhammer.
- Spelsberg-Papazoglou, K. (2017). Diversität in Studium und Lehre. In B. Szczyrba, T. van Treeck, B. Wildt & J. Wildt (Hrsg.), *Coaching (in) Diversity an Hochschulen* (S. 29–45). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-04611-8\\_3](https://doi.org/10.1007/978-3-658-04611-8_3)
- Waldenfels, B. (1997). *Topographie des Fremden. Studien zur Phänomenologie des Fremden I*. Suhrkamp.
- Waldenfels, B. (2013). *Ordnung im Zwielficht* (2., erg. Aufl.). Fink. <https://doi.org/10.30965/9783846756294>
- Walther, R. (2014). *Einführung in die Pädagogik bei Blindheit und Sehbeeinträchtigung* (3., überarb. Aufl.). Reinhardt. <https://doi.org/10.36198/9783838539294>
- Weisser, J. (2005). *Behinderung, Ungleichheit und Bildung: Eine Theorie der Behinderung*. transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839402979>



## Anhang 1: Steckbrief „wer bin ich?“

<p><b>Wer bin ich? – Steckbrief</b></p> <p>Zu Beginn des Seminars „...“ möchten wir Lehrende –... – Sie als Teilnehmende gerne näher kennenlernen. Wenn wir wissen, was Sie schon mitbringen und was Sie interessiert, können wir die Inhalte besser auf Sie abstimmen und Ihre Wünsche berücksichtigen.</p> <p>Wir bitten Sie daher: Nehmen Sie sich die Zeit, den folgenden Steckbrief in Ruhe sorgfältig und vollständig auszufüllen. Alle Ihre Angaben behandeln wir dabei vertraulich und vollständig anonym.</p> <p>Bitte laden Sie den ausgefüllten Steckbrief vor der ersten Seminarsitzung [...] als Datei in den ... Abgabeordner hoch. (...)</p> <p>Herzlichen Dank! Wir freuen uns auf ein spannendes und lebendiges gemeinsames Seminar! Viele Grüße, (...)</p>	
Name oder Kürzel	
Studiengang/-fach	
Semesterzahl	
Eigene Definition von Behinderung / Beeinträchtigung	
Bisherige Berührungspunkte mit Behinderung / Beeinträchtigung	
Erfahrungen im Umgang mit Menschen mit Behinderungen / Beeinträchtigungen	
Persönliche Frage / Statement zum Thema Behinderung / Beeinträchtigung	

## Anhang 2: Gliederungsvorschlag für das Portfolio

### **Mögliche Gliederung für das Seminar-Portfolio (Studienleistung)**

1. Meine Einstellung zu Behinderung / Beeinträchtigung vor dem Seminar (Einleitung)
  - a. Was hatte ich im Steckbrief geschrieben?
  - b. Welche Fragen habe ich ins Seminar mitgebracht?
  - c. Was habe ich mir von dem Seminar erhofft?
2. Meine Power Flower (Einlage 1)
  - a. Warum war die Übung für mich wichtig, gewinnbringend, nervig etc.?
  - b. Was ist mir beim Ausfüllen der Power Flower positiv oder negativ hängen geblieben?
  - c. Welche meiner Fragen von vor dem Seminar konnte ich durch die Übung ein Stück weit beantworten? Welche neuen sind dazugekommen?
  - d. Wieso sich meine Unsicherheit im Umgang mit Behinderung / Beeinträchtigung durch die Übung erhöht / verringert hat ...
  - e. Was ist mir durch die Diskussion der Übung und die geschilderten Erfahrungen klarer geworden / was hat mich noch mehr verwirrt?
3. Praktische Übung mit verbundenen Augen (Einlage 2)
  - a. Meine ersten Gedanken, Ideen, Befürchtungen, als die Übung mit verbundenen Augen angekündigt wurde – warum habe ich die Erfahrungen aus der Übung für mein Portfolio ausgewählt?
  - b. Wie habe ich die Übung mit verbundenen Augen erlebt?
  - c. Wie hat sich durch die Übung meine Einstellung verändert?
  - d. Wie möchte ich in Zukunft mit Menschen mit Behinderung / Beeinträchtigung umgehen / ihnen gegenüber treten?
  - e. Welche Fragen konnte ich für mich durch die Simulation nicht klären, weil Simulationen bestimmte Grenzen haben?
4. Mein Foto aus dem Museum
  - a. Warum habe ich genau dieses Foto in mein Portfolio aufgenommen? Was daran hat mich überrascht / schockiert / irritiert?
  - b. Wie würde ich das Foto beschreiben?
  - c. Durch das Foto habe ich begonnen, darüber nachzudenken, ...
  - d. Was bedeutet das Foto für meine Einstellung im Umgang mit Menschen mit Behinderung / Beeinträchtigung?
5. Meine Einstellung zu Behinderung / Beeinträchtigung nach dem Seminar (Fazit und Ausblick)
  - a. Durch die ausgewählten Einlagen kam ich ins Nachdenken über ...
  - b. Die gewählten Einlagen haben mir geholfen, meine Frage zu beantworten.
  - c. Auch wenn viele Inputs aus dem Seminar spannend, waren merke ich, dass sich meine Einstellung nicht grundlegend verändert hat, weil ...
6. (Verwendete Literatur)

## Beitragsinformationen

**Zitationshinweis:**

Kronhardt, B. (2022). Bewusste Interaktionsirritationen als Reflexionsangebote zur Annäherung an Behinderungsphänomene. Seminarconcept zur Unterstützung der Anbahnung einer kritisch-reflexiven Haltung Studierender. *HLZ – Herausforderung Lehrer\*innenbildung*, 5 (1), 144–178. <https://doi.org/10.11576/hlz-4278>

Eingereicht: 29.03.2021 / Angenommen: 03.06.2022 / Online verfügbar: 01.08.2022

ISSN: 2625–0675



Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 International (CC BY-SA 4.0).

URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

## English Information

**Title:** Irritation of Interaction. A Seminar to Facilitate Critical-Reflective Thinking

**Abstract:** Conscious irritations of interaction as reflection offer to learn more about phenomena of disability and handicap: a seminar concept to facilitate a critical-reflective attitude. Every active debate about the phenomenon disability is a physical experience of strangeness (cp. Singer, 2018). Teachers should develop a professional attitude towards inclusion, the discourse on which is often narrowed on disability (cp. Dannenbeck, 2015, pp. 237f.). Depending on (conscious) experiences with disabled people, long-term attitude changes become necessary, which are realized by confrontations with individual anxieties for example (cp. Haubl, 2015). They may be initiated and supported by irritating biographical learnings (cp. Schäßter, 1997). The article describes a unique seminar in the winter term 2018/2019 at university. An educationalist with a visible handicap and a sociologist organized it. Students of educational science, sociology and student teachers participated. The offensively focused teacher's disability may irritate students. It accompanies the discussion, which is based on theory, as well as student's guesses and experiences with disability. Both facilitate student's critical (meta-)reflection and may also sensitize them. Their willingness to identify learning occasions instead of active avoidance is required. The unmarked task for students is a portfolio questioning the individual change of attitude towards disability and handicap. They freely choose between reflecting individual experiences, inputs caused by experienced interactions with the teachers or other students, narrations by the handicapped educationalist about her situation, media and scientific content and other material. The interest in narrations by the teacher with handicap is big and gets space throughout the seminar.

**Keywords:** disability; handicap; occasion for reflection; sensitivity for differences; raising of awareness; criticism on inclusion