

Joachim Radatz, Antje Ginnold

Die Bedeutung von Selbst- und Fremdeinschätzung im beruflichen Integrationsprozess

Die berufliche Integration von Jugendlichen und jungen Erwachsenen mit Lernschwierigkeiten steht vor erheblichen Problemen.¹ Angesichts hoher und erneut steigender Arbeitslosigkeit haben sie es besonders schwer, im Anschluss an ihre Schulzeit einen Ausbildungs- oder Arbeitsplatz zu finden. Um Langzeitarbeitslosigkeit mit ihren psycho-sozialen Folgen zu verhindern und um die Beschäftigungschancen zu verbessern, besuchen immer mehr Jugendliche mit Lernbehinderung berufsvorbereitende Maßnahmen der Bundesanstalt für Arbeit oder der Jugendberufshilfe. Derartige Angebote lösen das Problem aber nicht grundsätzlich. Sie werden als „Warteschleifen“² bezeichnet, die sich zwischen Schule, Ausbildung und Beschäftigung schieben. Nach Abschluss einer Maßnahme folgt häufig die nächste, aber auch Arbeitslosigkeit oder die Aufnahme in eine Werkstatt für behinderte Menschen.

Es besteht die Gefahr, dass Jugendliche und junge Erwachsene mit Lernbehinderung den Einstieg in das Erwerbsleben verpassen und dauerhaft von einer Beschäftigung auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt ausgeschlossen bleiben. Der Übergang von der Schule in das Erwerbsleben ist für diese Jugendlichen und jungen Erwachsene zu einer „hochriskanten Lebenslage“³ geworden und für die integrationspädagogische Praxis eine der zentralen Herausforderungen.

Das Berliner Projekt „SprungBRETT“⁴ hat sich dieser Herausforderung gestellt. Es wendet sich an Schüler/innen mit „sonderpädagogischen Förderbedarf im Förderschwerpunkt Lernen“ und hat die Aufgabe, diese Jugendlichen auf ihrem Weg von der Schule in das Erwerbsleben zu begleiten. In enger Zusammenarbeit mit ihnen, ihren Lehrern, ihren Eltern und den zuständigen Mitarbeiter/innen der Arbeitsämter werden berufliche Perspektiven entwickelt und Möglichkeiten gesucht, diese Perspektiven zu verwirklichen.

Um dies zu erreichen, müssen die beruflichen Wünsche der Jugendlichen bekannt sein, ihre beruflichen Fähigkeiten ermittelt und beides aufeinander bezogen werden. Damit ist eine Reihe von Fragen verbunden, von denen wir hier einige aufgreifen und diskutieren. Die im Rahmen von „SprungBRETT“ erhobenen Daten und gewonnenen Erfahrungen bilden dabei die empirische Basis.

Im Hinblick auf die beruflichen Fähigkeiten stellt sich zunächst die Frage, auf welche Weise diese Fähigkeiten ermittelt werden sollen: Wer soll die beruflichen Fähigkeiten der Jugendlichen einschätzen? Welche Kriterien und welches Verfahren sind zur Einschätzung beruflicher Fähigkeiten geeignet? Geht es in der ersten Frage um diagnostizierende Instanzen, so zielt die zweite auf diagnostische Instrumente.

¹ Siehe hierzu: GINNOLD, A.: Schülende - Ende der Integration? Integrative Wege von der Schule in das Arbeitsleben, Neuwied/Berlin 2000.

² LINDMEIER, C.: Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf, in: Zeitschrift für Heilpädagogik, 5/99, S. 234 - 239, S. 235

³ STORZ, M: Schöne neue Arbeitswelt. Anmerkungen zur beruflichen (Teil-)Integration von marktbenachteiligten Jugendlichen und jungen Erwachsenen in postindustrieller Zeit, in: Zeitschrift für Heilpädagogik, 10/97, S. 398 - 405, S. 401

⁴ Eine ausführlichere Beschreibung dieses Projekts enthält der Artikel von Antje GINNOLD und Joachim RADATZ in diesem Band. Die Projektberichte sind im Internet veröffentlicht unter www.isb-berlin.de.

1.1 Diagnostizierende Instanzen

Zwei berühmt gewordene Aussagen bieten aus unserer Sicht gute Anhaltspunkte, um in der Frage nach den diagnostizierenden Instanzen einen Schritt weiterzukommen.

Die erste Aussage ist von William Isaac THOMAS (1863 - 1947) und lautet: „If men define a situation as real, it is real in its consequences.“⁵ Das, was Menschen für real halten, ist demzufolge auch wirksam. Für das Handeln ist die Definition der Situation ausschlaggebend, in der oder in Bezug auf die gehandelt wird. Um eine Person unterstützen zu können, muss man folglich wissen, wie diese Person die Situation sieht, in der Unterstützung wirksam werden soll. Dazu ein Beispiel:

Eine junge Frau äußerte in den ersten Kontakten den Wunsch, Comiczeichnerin oder Chauffeurin für Luxuslimousinen zu werden. Nachdem sie zu ihrer Begleiterin Vertrauen gefasst hatte, erklärte sie, dass sie sehr wohl wisse, dass es sich bei diesen Wünschen um Träume handle, die sie im Grunde nur nannte, weil sie für sich sowieso keine Möglichkeiten sieht, einen Beruf zu lernen.

Aus der Perspektive dieser jungen Frau hatte die Frage nach ihrem Berufswunsch wenig mit ihrer Realität zu tun. Einen Beruf zu erlernen, das stand für sie außerhalb des Horizonts ihrer Möglichkeiten. Die Frage danach berührte für sie sozusagen den Bereich des Phantastischen und entsprechend fiel ihre Antwort aus. Erst nachdem man sich darüber verständigt hatte, war es möglich, eine realistische Perspektive zu entwickeln.⁶

Vor diesem Hintergrund erscheint die intersubjektiv geteilte Auffassung von der Realität als notwendige Basis des gemeinsamen oder solidarischen Handelns. Wenn man erfolgreich unterstützen will, muss man sich über die Bedingungen des Handelns mit der Person, die Unterstützung braucht, verständigen, bevor man in Aktion tritt.⁷

Bei der Einschätzung der beruflichen Fähigkeiten darf also die Sichtweise der Jugendlichen keinesfalls außen vor bleiben. Ihre Selbsteinschätzung ist für die Entwicklung und Realisierung beruflicher Perspektiven von zentraler Bedeutung. Partizipation ist mehr als ein normativer Anspruch. Sie ist ein fachlich notwendiger Standard der integrationspädagogischen Arbeit.

Die zweite Aussage ist ebenso einprägsam wie die von THOMAS. Sie stammt von Martin BUBER und lautet: „Der Mensch wird am Du zum Ich“.⁸ Dies ist aus unserer Sicht eine sehr gelungene Formulierung zur Soziabilität des Menschen und beinhaltet, was Charles Horton

⁵ Zit. nach DREITZEL, H. P.: Die gesellschaftlichen Leiden und das Leiden an der Gesellschaft, Stuttgart 1980, S. 105. Erving GOFFMAN hat in seinem Buch „Frame Analysis“ (1974) die Aussage von THOMAS relativiert: „... diejenigen, die sich in der Situation befinden, schaffen gewöhnlich nicht diese Definition“ (ders.: Rahmen-Analyse. Ein Versuch über die Organisation von Alltagserfahrung, Frankfurt a. M. 1993, S. 9). Sein Ziel ist es, „einige der grundlegenden Rahmen herauszuarbeiten, die in unserer Gesellschaft für das Verstehen von Ereignissen zur Verfügung stehen“ (ebd., S.18). Diese 'frames' sind von der Gesellschaft entwickelte und bereitgestellte Angebote von Definitionen, die von den Gesellschaftsmitgliedern zur Deutung an die Situation herangetragen werden.

⁶ Die junge Frau arbeitet jetzt als ungelernte Gebäudereinigerin. Sie will den Führerschein machen und spart auf ein Auto.

⁷ GOFFMAN hat eine ganze Reihe von Beispielen zusammengetragen, die zeigen, wie unterschiedlich die von der Gesellschaft angebotenen Deutungsmuster von den Akteuren in einer Situationen angewendet werden können und welche Konsequenzen dies haben kann. Ein Beispiel, das auf unsere Ausführungen passt, ist die Situationsdefinition eines Passanten, der Zeuge einer für einen Film inszenierten Verbrecherjagd wird. Er wollte helfen und „wusste, was seine Pflicht war, wenn die Polizei einen Räuber verfolgte. Er hob seinen Stock auf, schlug ihn einem der Männer über den Kopf und verschwand von der Szene. Er wollte nichts als ein unbekannter Held sein.“ (ebd., S. 341f)

⁸ BUBER, M.: Das dialogische Prinzip, Heidelberg 1965, S. 32.

COOLEY (1864 - 1929) im sogenannten Spiegel-Selbst bereits Anfang des letzten Jahrhunderts postulierte. Sinngemäß heißt es bei ihm, dass wir eine Vorstellung von uns selbst gewinnen, indem wir uns mit den Augen der anderen betrachten.⁹ Die Reaktionen unserer Interaktionspartner auf unsere Handlungen sind gleichsam der Spiegel, in dem wir uns selbst erblicken und dieses Spiegelbild formt unser Selbstverständnis. Vor diesem Hintergrund gewinnt die vom Individuum als real definierte Fremdeinschätzung - also das Bild, von dem das Individuum glaubt, dass es ein anderer von ihm habe - eine Bedeutung als persönlichkeitsbildende Variable.

Auf die integrationspädagogische Arbeit gewendet bedeutet dies, dass die sozial vermittelte Fremdeinschätzung der beruflichen Leistungsfähigkeit ein ebenso produktives wie hemmendes Potenzial beinhaltet. Sie kann zu einem negativen und nicht realitätsbezogenen oder zu einem positiven und realistischen Selbstbild der Jugendlichen beitragen¹⁰. Der Grat dazwischen ist bisweilen sehr schmal.¹¹ Um letzteres zu erreichen, muss das Feed-back wahrhaftig sein und positive Entwicklungsmöglichkeiten aufzeigen. Mit der individuellen Kompetenz berührt man bei Jugendlichen mit Lernschwierigkeiten einen sehr sensiblen Bereich ihrer Persönlichkeit. Es ist also Vorsicht angesagt!

Die Methode der „Erfahrungsproduktion“ erscheint uns hierzu angemessen. Durch Erfahrungsproduktion wird die „Auseinandersetzung um die zutreffende Einschätzung der aktuellen Lage“¹² zur konkreten Unterstützungspraxis: „Aus der Binnenperspektive wird versucht, die verarbeitete Wirklichkeit des Subjekts zu rekonstruieren, von der Außenperspektive her wird das Subjekt als Bestandteil der objektiven Wirklichkeit betrachtet.“¹³

Die Frage, wer die beruflichen Fähigkeiten der Jugendlichen einschätzen soll und wie mit diesen Einschätzungen umgegangen werden soll, ist damit beantwortet: Zur Beurteilung der beruflichen Fähigkeiten sollen die Selbsteinschätzungen der Jugendlichen (Binnenperspektive) und die Fremdeinschätzungen ihrer Anleiter/innen (Außenperspektive) im Dialog mit den Jugendlichen aufeinander bezogen und im Hinblick auf ihre beruflichen Wünsche ausgewertet werden, um konkrete und realisierbare nachschulische Anschlussperspektiven zu entwickeln.

2 Kriterien der Einschätzung

Die Vermittlung von Selbst- und Fremdeinschätzung beruflicher Fähigkeiten kann nur dann ein produktiver Beitrag zur beruflichen Integration sein, wenn ihre Kriterien den Anforderun-

⁹ HELLE, H. J.: Verstehende Soziologie und Theorie der Symbolischen Interaktion, Stuttgart 1977, verg. S. 55.

¹⁰ Das Verschweigen negativer Wertungen oder defizitärer Einschätzungen kann vor diesem Hintergrund als Versuch verstanden werden, negative Selbstbilder zu vermeiden. Eine diagnostische Praxis, die psychologisch-medizinische Gutachten und Testergebnisse in Akten verschwinden lässt, zu der lediglich die „Experten“, aber nicht die Begutachteten Zugang haben, stellt eine Form dieses Verschweigens dar, die aus unserer Sicht ebenso falsch ist, wie die Errichtung sogenannter „Schonräume“ für Menschen mit Behinderung, in denen die von den Architekten dieser „Schonräume“ negativ gewerteten Aspekte des „normalen“ Lebens ausgeblendet werden sollen.

¹¹ siehe hierzu: GEHRMANN, M., RADATZ, J.: Stigma-Management als eine Aufgabe von Integrationsfachdiensten für Menschen mit Lernschwierigkeiten, in: Gemeinsam Leben, 5, 1997, S. 66-72.

¹² SCHROEDER, J.; STORZ, M.: Alltagsbegleitung und nachgehende Betreuung. Umriss eines Konzepts zur präventiven Kooperation mit jungen Menschen in erschwerten Lebenslagen, in: SCHROEDER, J.; STORZ, M. (Hrsg.): Einmischungen. Alltagsbegleitung junger Menschen in riskanten Lebenslagen, Langenau-Ulm, 1994, S. 10 – 19, S. 14.

¹³ STORZ, M.: Alltagsbegleitung konkret. Ein Leitfaden für die Praxis, Langenau-Ulm 1994, S. 4.

gen der Erwerbsarbeit tatsächlich entsprechen. Damit kommen wir zur zweiten oben aufgeworfenen Frage: Welche Kriterien sind zur Einschätzung beruflicher Fähigkeiten geeignet?

Im Hinblick auf die sich wandelnden Anforderungen der Industriearbeit hat Ralf DAHRENDORF 1956 die Unterscheidung von „funktionalen“ und „extrafunktionalen Fertigkeiten“ eingeführt. Funktionale Fertigkeiten, heißt es bei ihm, resultieren aus den „rein technischen Anforderungen von Arbeitsprozessen ... Sie umfassen die elementaren Kenntnisse bzw. das elementare Können, die ein Arbeiter braucht, um seine Aufgabe zu erfüllen.“¹⁴ Extrafunktionale Fertigkeiten beziehen sich hingegen „nicht in erster Linie auf die rein technischen Ansprüche von Arbeitsprozessen ... sondern auf deren organisatorischen und sozialen Zusammenhang.“¹⁵ Zu diesen Fertigkeiten gehören u.a. die Kompetenzbereiche „Anpassung an die Gegebenheiten“ und „Verantwortung“.

Für die berufliche Integration sind beide Kompetenzbereiche gleichermaßen wichtig. Wir beziehen uns im Folgenden jedoch ausschließlich auf den Bereich der extrafunktionalen Kompetenzen und extrafunktionalen Arbeitsanforderungen.¹⁶

Die Frage, welche Fähigkeiten im Bereich der extrafunktionalen Kompetenzen für die betriebliche Integration von Jugendlichen mit Lernschwierigkeiten relevant sind, ist nun alles andere als leicht zu beantworten.¹⁷ Nach intensiver Diskussion haben wir unser Einschätzungsverfahren an die Kriterien von MELBA angelehnt. MELBA steht für „Merkmalprofile zur Eingliederung Leistungsgewandelter und Behinderter in Arbeit“¹⁸. Es handelt sich um ein Verfahren zur Arbeitsplatzfindung, das gegenwärtig 29 definierte Kriterien beinhaltet, mit denen sowohl berufliche Fähigkeiten als auch arbeitsplatzbezogene Anforderungen ermittelt werden können. Der durchaus gelungene Versuch exakter Definitionen führte jedoch zu einer Sprache, die für die Jugendlichen unseres Projekts nicht verstanden wird¹⁹ und widerspricht der oben begründeten Forderung, die Selbsteinschätzung der Jugendlichen zu einem Ausgangspunkt der Integrationsarbeit zu machen. Aus diesem Grund haben wir zu zehn von uns ausgewählten Kriterien²⁰ von MELBA Aussagen formuliert, die eine möglichst allgemein verständliche Definition des

¹⁴ DAHRENDORF, R.: Industrielle Fertigkeiten und soziale Schichtung, in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 8/1956, S. 540 – 568, S. 553 f.

¹⁵ ebd., S. 554.

¹⁶ Zur Einschätzung und Qualifizierung von funktionalen Kompetenzen dienen tätigkeitsorientierte Curricula, die vom Projekt entwickelt und eingesetzt werden, wenn der Qualifizierungsprozess auf die konkreten Anforderungen einer von dem einzelnen Jugendlichen bereits erreichten oder angestrebten betrieblichen Ausbildungs- oder Arbeitsstelle ausgerichtet werden kann. Siehe hierzu den Beitrag von Joachim RADATZ, Martina BAUSCH und Ferdinand KÖNIG in diesem Band.

¹⁷ DAHRENDORFS These - funktionale Fertigkeiten werden in zunehmendem Maße ersetzt durch extra-funktionale Fertigkeiten (a .a. O., verg. S. 553) - hat sich zumindest soweit bestätigt, dass extrafunktionale Kompetenzen heute in das Zentrum vieler Qualifikationsbemühungen gerückt sind und von nahezu allen Anstellungs- und Ausbildungssträgern gefordert werden.

¹⁸ MELBA wurde 1991 im Auftrag des Bundesministeriums für Arbeit und Sozialordnung von der Universität Siegen entwickelt (BUNDESMINISTERIUM FÜR ARBEIT UND SOZIALORDNUNG (Hrsg.): Erstellung eines Merkmalkatalogs als Voraussetzung für die Entwicklung eines Verfahrens zur behindertenbezogenen Beschreibung von Arbeitsanforderungen und -fähigkeiten. Forschungsbericht 212, Bonn 1991).

¹⁹ Beispielsweise wird „kritische Kontrolle“ als Fähigkeit definiert, „mit dem Arbeitsprozess im Zusammenhang stehende eigene Verhaltensweisen und das selbsterbrachte Arbeitsergebnis auf sachbezogene Richtigkeit hin prüfen und bewerten zu können“.

²⁰ Die Auswahl der Kriterien erfolgte auf der Grundlage unserer Erfahrungen aus vorangegangenen Projekten zur beruflichen Integration von Menschen mit Lernschwierigkeiten und aufgrund eines Forschungsprojekts der Universität-Gesamthochschule Siegen, in dem sich die folgenden acht Kriterien als Schlüsselqualifikationen für Menschen mit Lernschwierigkeiten für eine Beschäftigung auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt erwiesen: Antrieb, Auffassung, Ausdauer, Konzentration, Kritische Kontrolle, Kritisierbarkeit, Pünktlichkeit und Sorgfalt (LANDSCHAFTSVERBAND WESTFALEN-LIPPE (Hrsg.): Kriterien zur Verbesserung der Entscheidungssicherheit bei der Eingliederung Behinderter in Werkstätten für Behinderte oder auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt, Siegen 1994).

jeweiligen Merkmals beinhalten. Zwei weitere Aussagen haben wir hinzu genommen. Sie beziehen sich auf die Kriterien Belastbarkeit und Arbeitspensum, weil Probleme in diesen Bereichen nach unseren und anderen Projekterfahrungen²¹ zum Abbruch bereits erreichter Arbeitsverhältnisse führen können.

Zur Ermittlung beruflichen Fähigkeiten wurden folgende Formulierungen in unseren Selbst- und Fremdeinschätzungsbögen²² übernommen:

- | | |
|------|---|
| A 1 | Ich habe/der Praktikant ²³ hat vereinbarte Termine eingehalten (Pünktlichkeit). |
| A 2 | Ich habe mich/der Praktikant hat sich selbst um neue Arbeit bemüht, wenn ich/er mit einer Aufgabe fertig war (Selbstständigkeit). |
| A 3 | Ich habe/der Praktikant hat auch schwierige Dinge verstanden (Auffassung). |
| A 4 | Ich habe/der Praktikant hat über lange Zeit konzentriert an den Aufgaben gearbeitet (Ausdauer). |
| A 5 | Ich/der Praktikant konnte eigene Fehler erkennen und selbständig verbessern (Kritische Kontrolle). |
| A 6 | Ich habe/der Praktikant hat Kritik angenommen, ohne gleich abzuwehren (Kritisierbarkeit). |
| A 7 | Ich konnte mir/der Praktikant konnte sich viele Einzelheiten rasch merken (Lernen / Merken). |
| A 8 | Ich habe/der Praktikant hat korrekt, gewissenhaft und umsichtig gearbeitet (Sorgfalt) |
| A 9 | Ich habe mich/der Praktikant hat sich schnell und problemlos eingewöhnt (Kontaktfähigkeit). |
| A 10 | Ich konnte mich/der Praktikant konnte sich schnell auf neue Aufgaben einstellen (Umstellung). |
| A 11 | Ich habe/der Praktikant hat auch bei Stress die Arbeit gut erledigt (Belastbarkeit). |
| A 12 | Ich habe/der Praktikant hat ausreichend schnell gearbeitet (Arbeitspensum). |

Zur Einschätzung dieser Aussagen wurde eine Skala mit folgenden fünf Werten vorgegeben: „trifft voll und ganz zu“, „trifft eher zu“, „trifft weder/noch zu“, „trifft eher nicht zu“ und „trifft gar nicht zu“. Weil beide Bögen identische Kriterien mit gleicher Skalierung vorgeben, ist es in den Auswertungsgesprächen mit den Projektteilnehmer/innen möglich, Selbst- und Fremdeinschätzung aufeinander zu beziehen und gleiche bzw. von einander abweichende Beurteilungen zu thematisieren. Wichtig ist dabei, dass über diese formale Vergleichbarkeit hinaus eine inhaltliche Verbindung gegeben ist.

Selbst- und Fremdeinschätzung müssen sich auf ein und denselben Praxiszusammenhang beziehen, weil Leistung und Leistungsbeurteilung keine unabhängigen Variablen sind. Es ist ein Unterschied nun, ob ein Jugendlicher beispielsweise im Sport beim Bodenturnen große Ausdauer zeigt oder im beim Reinigen der Arbeitsgeräte in einer Gärtnerei. Beide Tätigkeiten erfordern Ausdauer. In welchem Umfang diese Ausdauer vom Handelnden jedoch realisiert wird oder realisiert werden kann und wie die Leistung beurteilt wird, hängt vom Inhalt der Tä-

²¹ So wurde im Rahmen der Begleitforschung zur Arbeitsweise von Integrationsfachdiensten „kein schnelles Arbeitstempo“ als ein Problemschwerpunkt heraus gearbeitet (TROST, R./S. SCHÜLLER: Beschäftigung von Menschen mit geistiger Behinderung auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt. Eine empirische Untersuchung zur Arbeit der Eingliederungsinitiativen in Donaueschingen und Pforzheim. Hg. vom Landeswohlfahrtsverband Baden, Walldorf 1992, S. 154).

²² Neben den hier aufgenommenen Formulierungen zur Einschätzung beruflicher Fähigkeiten, enthalten beide Bögen weitere jeweils gleichlautende Fragen zum Verlauf von Praktika, die im Einzelfall ausgewertet werden, aber noch nicht zum Gegenstand einer systematischen summarischen Analyse wurden.

²³ Auf den in der Praxis eingesetzten Fragebögen zur Selbst- und Fremdeinschätzung steht jeweils nur eine der alternativen Formulierungen.

tigkeit und ihrem situativen Kontext ebenso ab wie von den subjektiven Wertmaßstäben.²⁴ Aus diesem Grund wird im Dialog mit den Praktikant/innen nicht nur besprochen wie sich die Ergebnisse der Selbst- und Fremdeinschätzung zu einander verhalten, sondern auch, auf welche Weise die Wertungen zustande gekommen sind. Würde sich die Selbsteinschätzung auf einen anderen Praxiszusammenhang beziehen als die Fremdeinschätzung, fehlte dem Vergleich zwischen beidem und damit der Erfahrungsproduktion die gemeinsame Basis.

3 Zum Verhältnis von Selbst- und Fremdeinschätzung

Die im Praxisprozess von „SprungBRETT“ erhobenen Daten zur Selbst und Fremdeinschätzung wurden unter zwei Gesichtspunkten ausgewertet:

Zum einen wurde untersucht, wie die Kompetenzen der Teilnehmer/innen im Praktikum von den Praktikant/innen selbst und von ihren Anleiter/innen eingeschätzt wurden: Welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede gibt es zwischen den Einschätzungen beider *Gruppen*? In welchen Bereichen schätzten sich die Praktikant/innen besonders kompetent ein und in welchen taten dies ihre Anleiter/innen?

Der zweite Fragenkomplex zielte auf die Analyse der *individuellen* Einschätzungsverhältnisse. Auf dieser Ebene des Vergleichs sollte herausgefunden werden, wie sich die Praktikant/innen im Verhältnis zu ihren Anleiter/innen im *Einzelfall* eingeschätzt haben: Gibt es Bereiche, in denen die Einschätzungen besonders stark von einander abwichen oder in besonderer Weise miteinander übereinstimmten? Sind Leistungsbereiche erkennbar, in denen eine Tendenz zur Über- oder Unterschätzung besteht?

Ausgewertet wurden 110 Selbst- und 115 Fremdeinschätzungsbögen, die zum Stichtag der Erhebung vorlagen

3.1 Beurteilung der Arbeitsleistungen im Praktikum

Die Selbst- als auch die Fremdeinschätzung fielen insgesamt sehr positiv aus. Die Praktikant/innen und Anleiter/innen stimmten allen Aussagen überwiegend zu.

Bei den Praktikant/innen variierte die Quote der Zustimmung zwischen 91% und 66%. Am eindeutigsten war die Zustimmung zu den Aussagen „Ich habe vereinbarte Termine eingehalten“ (Pünktlichkeit) und „Ich habe mich schnell und problemlos eingewöhnt“ (Kontaktfähigkeit). Die geringste Zustimmung erhielten die Aussagen „Ich habe ausreichend schnell gearbeitet“ (Arbeitspensum) und „Ich habe auch schwierige Dinge verstanden“ (Auffassung).

Das Ergebnis der Selbsteinschätzung wird durch die Einschätzungen der Anleiter/innen relativiert. Zwar überwiegt auch in deren Einschätzung die Zustimmung zu den vorgegebenen Aussagen. Sie ist aber nicht so weitreichend wie die der Praktikant/innen. Setzt man die Aussagen in eine Rangfolge, die der relativen Höhe der zustimmenden Wertungen folgt, ist festzustellen, dass die Einschätzungen beider Gruppen zu einer ähnlichen Gewichtung führen.

²⁴ Gutachten zur beruflichen Eingliederung von Jugendlichen, die lediglich auf der Grundlage von Testverfahren erstellt werden, berücksichtigen dies nicht und sind aus diesem Grund wirklichkeitsfremd. Sie bleiben dem letztlich ausschlaggebenden Verhältnis zwischen den Anforderungen eines konkreten Arbeits- oder Ausbildungsplatzes, dem im Betrieb oder sozialen Umfeld gegebenen zum Teil informellen Unterstützungspotenzialen und den individuellen Fähigkeiten gegenüber blind.

Einschätzung durch Anleiter/innen		Einschätzung durch Praktikant/innen	
Rang		Rang	
1	Pünktlichkeit	1	Pünktlichkeit
2	Kontaktfähigkeit	2	Kontaktfähigkeit
3	Kritisierbarkeit	3	Kritisierbarkeit
4	Sorgfalt	4	Selbstständigkeit
5	Umstellung	4	Sorgfalt
6	Selbstständigkeit	6	Ausdauer
7	Ausdauer	7	Umstellung
8	Arbeitspensum	8	Lernen/Merken
9	Lernen/Merken	9	Belastbarkeit
10	Belastbarkeit	10	Kritische Kontrolle
11	Auffassung	11	Auffassung
12	Kritische Kontrolle	12	Arbeitspensum

Pünktlichkeit, Kontaktfähigkeit und Kritisierbarkeit sind nach dieser Rangfolge Kompetenzbereiche, die bei den Jugendlichen unseres Projektes sowohl aus ihrer als auch aus der Sicht ihrer Anleiter/innen am stärksten ausgeprägt sind. Arbeitsanforderungen in den Leistungsbereichen Auffassung, Kritische Kontrolle, Belastbarkeit und Arbeitspensum scheinen von ihnen hingegen nur schwer zu bewältigen zu sein.

Diese Ergebnisse sagen jedoch noch nichts über das Verhältnis von Selbst- und Fremdeinschätzung im Einzelfall aus. Um diese Verhältnis in den Blick zu bekommen, müssen die Ergebnisse der Selbst- und Fremdeinschätzung auf ein und dasselbe Praktikum bezogen werden.

3.2 Übereinstimmungen und Diskrepanzen nach Inhaltsbereichen²⁵

Setzt man Selbst- und Fremdeinschätzung im Eins-zu-Eins-Vergleich ins Verhältnis, dann ergibt sich nach der Auswertung der 96 Praktika für die sowohl Selbst- als auch Fremdeinschätzungen zum Stichtag der Erhebung vorlagen, dass Selbst- und Fremdeinschätzung mit einer Quote von etwas mehr als 68% übereinstimmen. Etwas mehr als 31% der Einschätzungen weichen von einander ab. Dabei treten Abweichungen in beiden Richtungen auf. Die Teilnehmer/innen beurteilten ihre Leistungen im Praktikum nicht nur besser als ihre Anleiter/innen, sondern auch schlechter. Letzteres traf allerdings lediglich auf 10% der Einschätzungen zu. Es dominieren die Diskrepanzen in der anderen Richtung (21%). Trotz des großen Maßes an Übereinstimmung, ist also eine Tendenz zu erkennen, nach der die Praktikant/innen sich selbst besser einschätzen als dies ihre Anleiter/innen tun.

Differenziert man das Verhältnis von Selbst- und Fremdeinschätzung nach Inhaltsbereichen, dann zeigt sich, dass Übereinstimmungen und Abweichungen stark mit den Inhaltsbereichen variieren.

²⁵ Bei der Analyse der Übereinstimmungen und Diskrepanzen zwischen Selbst- und Fremdeinschätzung wurden die positiven Wertungen („trifft voll und ganz zu“, „trifft eher zu“) und negativen Wertungen („trifft gar nicht zu“, „trifft eher nicht zu“) in jeweils einer Kategorie („trifft zu“, „trifft nicht zu“) zusammengefasst.

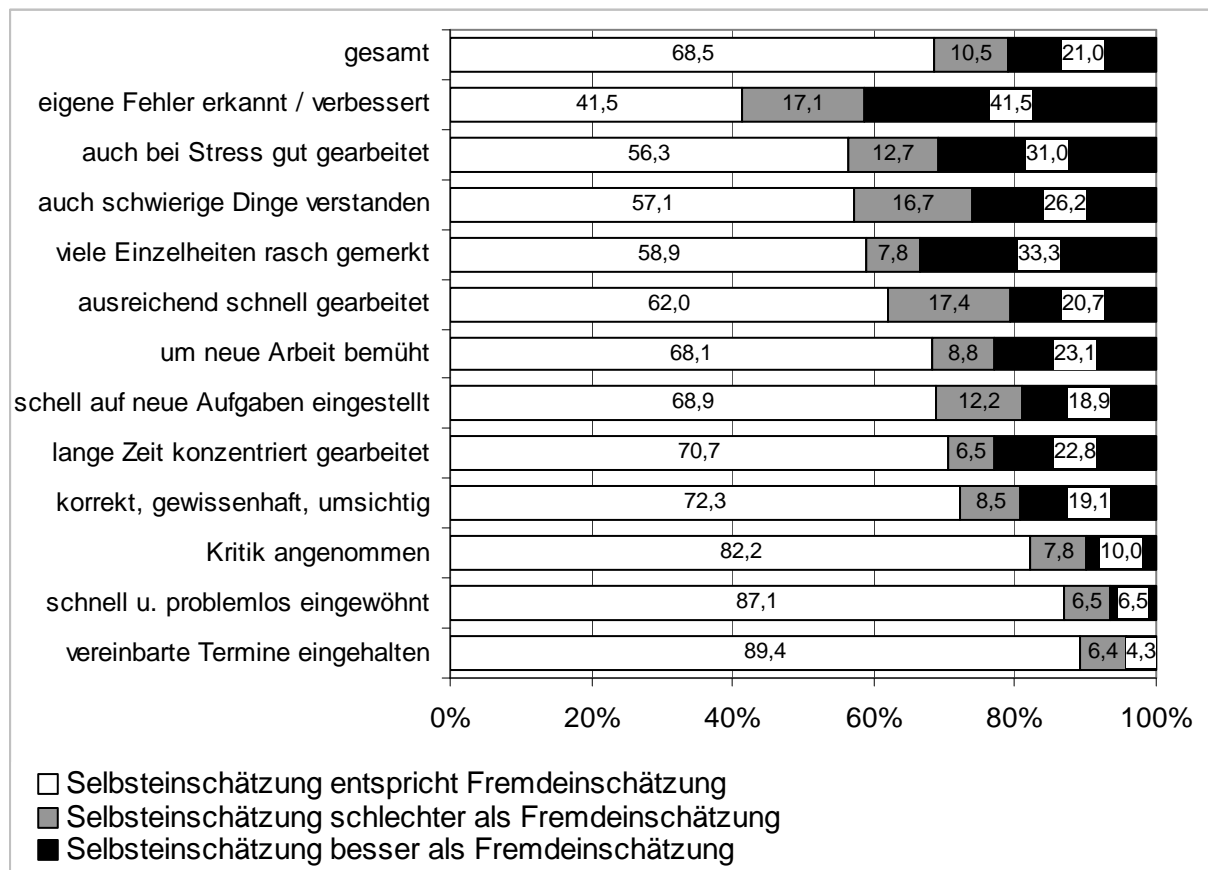
Besonders einig waren sich Praktikant/innen und Anleiter/innen hinsichtlich der Fragen, ob der/die Praktikant/in

- „vereinbarte Termine eingehalten“ hat (89% Übereinstimmung)
- sich „schnell und problemlos eingewöhnt“ hat (87% Übereinstimmung)
- „Kritik angenommen“ hat, „ohne gleich abzuwehren“ (82% Übereinstimmung).

Am wenigsten Einigkeit wurde hingegen in den Fragen erzielt, ob der/die Praktikant/in

- „eigene Fehler erkannt und verbessert“ hat (41% Übereinstimmung)
- „auch bei Stress die Arbeit gut erledigt“ hat (56% Übereinstimmung)
- sich „viele Einzelheiten rasch merken“ konnte (57% Übereinstimmung)

Die folgende Abbildung visualisiert die Einschätzungsverhältnisse in allen zwölf abgefragten Kompetenzbereichen:



Pünktlichkeit, Kontaktfähigkeit und Kritisierbarkeit sind Leistungsbereiche, in denen Selbst- und Fremdeinschätzung in einem relativ hohen Maß übereinstimmen. Bei den in diesen Bereichen voneinander abweichenden Einschätzungen ist keine Tendenz zur Über- oder Unterschätzung zu erkennen. Die relativen Häufigkeiten verteilen sich über die beiden möglichen Formen der Abweichung in diesen Kompetenzbereichen jeweils in etwa gleich. Pünktlichkeit, Kontaktfähigkeit und Kritisierbarkeit erscheinen vor diesem Hintergrund als eher unverfängliche Aspekte im Fähigkeitsprofil der Teilnehmer/innen. Dies gilt um so mehr, weil diese Kompetenzbereiche nicht nur mit hoher Übereinstimmung gleich sondern auch besonders positiv beurteilt worden sind (siehe Kap. 3.1).

Andererseits gibt es Aspekte der Arbeitsleistung, die besonders diskrepanz beurteilt wurden. Dazu gehören insbesondere die Fragen, ob „eigene Fehler erkannt und selbständig verbessern verbessert“ werden, ob „auch bei Stress die Arbeit gut erledigt“ wird und ob „auch schwierige Dinge verstanden“ werden. Kritische Kontrolle, Belastbarkeit und Auffassung erscheinen damit als kritische Merkmale oder neuralgische Punkte in der Verständigung über die arbeitsbezogene Leistungsfähigkeit der Teilnehmer/innen und benötigen daher ein besonderes Fingerspitzengefühl. Dies gilt in besonderem Maße, weil die Einschätzungsverhältnisse in diesen Bereichen eine deutliche Tendenz zur Selbstüberschätzung bzw. Fremdunterschätzung zu erkennen geben. Die Rate der relativen Selbstüberschätzung ist hier ca. doppelt so hoch wie die Rate der relativen Selbstunterschätzung. Hinzu tritt, dass diese Bereiche in der ermittelten Rangfolge der Kompetenzen (siehe Kap. 3.1) die unteren Ränge belegen.

Auffällig ist, dass mehr als 90% der Übereinstimmungen von Selbst- und Fremdeinschätzung bei positiver Wertungen auftraten: Im Bereich positiver Beurteilungen ist also eher mit übereinstimmenden Wertungen zu rechnen als im Bereich negativer Beurteilungen. Die auf den Konsens gerichtete Auseinandersetzung um die zutreffende Einschätzung der beruflichen Fähigkeiten der Jugendlichen sollte folglich im Positiven ansetzen, weil hier die Deutungen weniger diskrepanz sind und der gemeinsame Nenner einer partizipativ orientierten Integrationspädagogik leichter zu finden ist. Die seit längerem erhobene Forderung, sich an den Fähigkeiten von Menschen mit Lernschwierigkeiten und nicht an ihren Defiziten zu orientieren²⁶, gewinnt unter diesem Gesichtspunkt ihre kommunikative Relevanz.

3.3 Interindividuelle Übereinstimmungen und Unterschiede

Ging es im letzten Kapitel um die Beschreibung und Analyse von Einschätzungsverhältnissen auf der Ebene der Merkmale, nach denen sich die Teilnehmer/innen eingeschätzt haben und nach denen sie eingeschätzt wurden, so geht es im folgenden um merkmalsübergreifende Ausprägungen von Einschätzungsverhältnissen auf der Ebene von Personen. Es wird der Frage nachgegangen, ob die vom Projekt unterstützten Jugendlichen nach Verhältnissen zwischen Selbst- und Fremdeinschätzung unterschieden werden können, die bei der Vorbereitung auf und bei der Hilfe im Arbeitsleben einen qualitativ unterschiedlichen Unterstützungsbedarf signalisieren.

Um die Ausprägungen der personenbezogenen Einschätzungsverhältnisse in den Blick zu bekommen, wurden die Selbst- und Fremdeinschätzungsprofile der Praktika miteinander verglichen. Als Ergebnis dieses Vergleichs kann folgendes festgehalten werden:

- Es gab kein Praktikum, in dem nicht mindestens eine Übereinstimmung zwischen der Selbst- und Fremdeinschätzung vorkam. Im Median betrug die Anzahl übereinstimmenden Wertungen acht.
- Bei einem Viertel der Praktika stimmten Selbst- und Fremdeinschätzung in allen gewerteten Dimensionen überein. Bemerkenswert ist dabei, dass dies nur im Bereich positiver Beurteilungen vorkam. Es gab kein Praktikum, bei dem die Übereinstimmung von

²⁶ Diese mit dem Schlagwort "Kompetenzinventar" versehene Forderung kann mit H. GOLL als ein "internationaler Trend" (S. 135) bezeichnet werden, in dem sich ein „Wandel unseres Denkens über Menschen mit geistiger Behinderung“ (S. 137) abzuzeichnen beginnt (ders.: Vom Defizitkatalog zum Kompetenzinventar. Grundlage der Gestaltung von Entwicklungsberichten, in: HOFFMANN, T./KLINGMÜLLER, B. (Hrsg.): Abhängigkeit und Autonomie. Neue Wege in der Geistigbehindertenpädagogik, Berlin 1994, S. 130-157).

Selbst- und Fremdeinschätzung im Bereich negativer Beurteilungen so weitreichend war.

- Bei 29% der Praktika gab es neben den übereinstimmenden Wertungen lediglich Abweichungen, in denen die Selbsteinschätzung besser ausfiel als die Fremdeinschätzung.
- Bei 15% der Praktika kamen neben den übereinstimmenden Wertungen lediglich Abweichungen vor, in denen die Selbsteinschätzung schlechter ausgefallen ist als die Fremdeinschätzung.
- Bei 31% der Praktika traten neben den konformen Wertungen Abweichungen in beiden Richtungen auf.

Dieses Ergebnis zeigt, dass die vom Projekt begleiteten Praktika nach dem Verhältnis von Selbst- und Fremdeinschätzung²⁷ differenziert werden können. Auf der Grundlage dieser Differenzierung lassen sich folgende vier idealtypische Einschätzungsverhältnisse konstruieren:

Typ A - Konformer Typ

Das Verhältnis zwischen der Selbst- und Fremdeinschätzung ist ausgewogen. Abweichungen kommen nicht vor. Selbst- und Fremdeinschätzung stehen in keinem Widerspruch. Dieser Typ erscheint auf den ersten Blick aus pädagogischer Perspektive unkompliziert: Ein Jugendlicher kann viel oder er kann wenig, aber über das, was er kann oder nicht kann, ist man sich mit ihm einig. Der pädagogische Prozess kann auf Grundlage einer Gemeinsamkeit beginnen, die in vielen anderen Fällen erst einmal entwickelt werden muss. Wenn sich Einschätzungsverhältnisse dieses Typs im Bereich positiver Beurteilungen ergeben, signalisieren sie nicht nur ein gutes Passungsverhältnis zwischen den beruflichen Fähigkeiten des Jugendlichen und den Anforderungen der im Praktikum ausgeführten Tätigkeiten. Darüber hinaus können sie im Sinne einer intersubjektiv geteilten Situationsdefinition als ein Aspekt der sozialen Integration verstanden werden. Problematisch wäre das ausgewogene Verhältnis zwischen Selbst- und Fremdeinschätzung aber dann, wenn es im Negativen bliebe und Entwicklungsmöglichkeiten aus dem Blick gerieten.

Typ B - sich selbstunterschätzender bzw. fremdüberschätzter Typ

Für diesen Typ ist kennzeichnend, dass die Selbsteinschätzung der eigenen Arbeitsleistungen im Verhältnis zu den Einschätzungen durch andere schlechter ausfällt. Was also beim konformen Typ klar und eindeutig erscheint, steht hier zur Disposition. Diagnosen sind strittig, Deutungen verschieden. Dafür kann es viele Gründe geben. Offensichtlich aber ist, dass die Jugendlichen dieses Typs ihre Arbeitsleistungen im Verhältnis zu den Wertungen ihrer sozialen Umwelt herabsetzen. Aus ihrer Perspektive werden sie von anderen überschätzt. Sie trauen sich wenig zu oder haben sich selbst gegenüber Ansprüche, denen sie aus ihrer Sicht nicht gewachsen sind. Möglicherweise empfinden sie sich als minderwertig. Erfolge werden von diesen Jugendlichen eher selten erlebt oder nicht als Ergebnis des eigenen Handelns und der eigenen Fähigkeit verstanden. Stärkung des Selbstwertgefühls durch

²⁷ Wichtig ist es uns in diesem Zusammenhang, darauf hinzuweisen, dass es sich bei der Selbst- und Fremdeinschätzung um gleichwertige Perspektiven handelt, von denen keine Objektivität beanspruchen kann. Mit Selbstüberschätzung bzw. Fremdunterschätzung oder Selbstunterschätzung bzw. Fremdüberschätzung werden Relationen zwischen diesen Perspektiven bezeichnet, ohne dass damit eine Wertung verbunden ist. Welche Einschätzung zutreffend ist, wird in einem Dialog verhandelt, der zum Perspektivenwechsel auffordert, für die Relativität von Beurteilungen sensibilisiert und Veränderungen der Selbst- und Fremdeinschätzung anregen kann.

Vermittlung von Erfolgserlebnissen könnte bei diesem Typ der Leitsatz des pädagogischen Handelns sein.

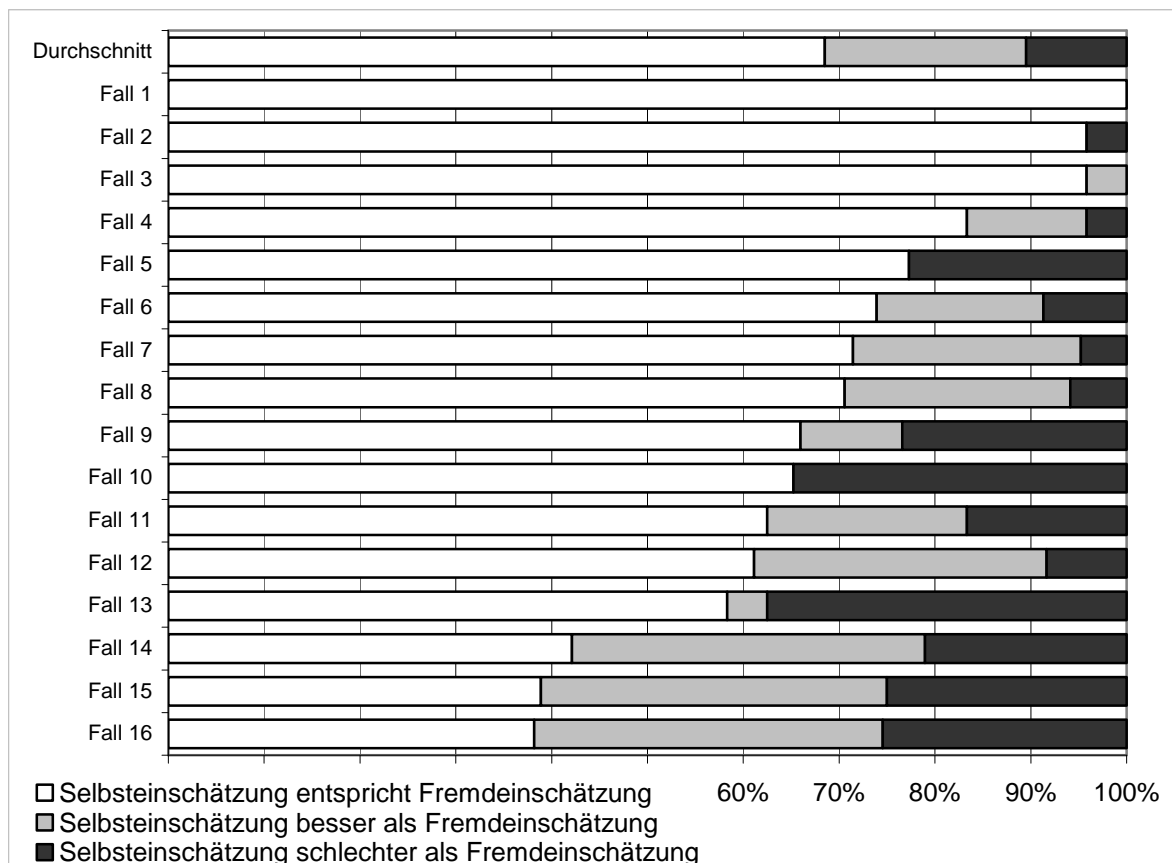
Typ C - sich selbstüberschätzender bzw. fremdunterschätzter Typ

Typ C bezeichnet Einschätzungsverhältnisse, in denen die Selbsteinschätzung besser ausfällt als die Fremdeinschätzung. Wie beim Typ B sind die Definitionen der Wirklichkeit diskrepanz. Das Problem ist aber anders gelagert, weil dem, der sich besser einschätzt als andere ihn sehen, in der Regel nicht die Sympathie der anderen gehört. Wenn es einen sozialen Impuls gibt, jemanden, der sich kleiner macht als er anderen erscheint, aufzumuntern und aufzurichten, so steht derjenige, der seine Leistungen höher einschätzt als dies seine soziale Umwelt tut, in der Gefahr, offen oder hinter vorgehaltener Hand verspottet oder abgelehnt zu werden. Setzt Typ B seine Leistungen im Verhältnis zu den Einschätzungen anderer herab, so besteht bei Typ C die Gefahr, von der sozialen Umwelt herabgesetzt zu werden. Es besteht die Tendenz, Leistungsprobleme im Arbeitszusammenhang nicht auf die eigenen Fähigkeiten zurückzuführen, sondern auf die Fehlurteile der anderen. Die pädagogische Aufgabe besteht darin, die Vorstellung von der eigenen Leistungsfähigkeit anhand der Einschätzungen des sozialen Umfeldes zu relativieren, ohne dabei mit der Tür ins Haus zu fallen: das Gefühl, von anderen unterschätzt und in seinen Fähigkeiten nicht richtig wahrgenommen zu werden, darf nicht bekräftigt werden. Sind Sensibilität und Empathie die dazu notwendigen pädagogische Kompetenzen, so dürfte der Fähigkeit des Jugendlichen, Kritik anzunehmen, in diesem Zusammenhang eine Schlüsselfunktion zukommen.

Typ D - ambivalenter Typ

Typ D zeichnet sich durch Abweichungen in beiden Richtungen aus. Die Einschätzungsverhältnisse sind ambivalent. Die Selbsteinschätzungen der Arbeitshaltungen und Arbeitsleistungen sind sowohl besser als auch schlechter als die Fremdeinschätzung. Eine Tendenz zur Über- oder Unterschätzung ist nicht zu erkennen. Positiv daran ist, dass sich kein eindimensionales Muster der interpersonellen Wahrnehmung verfestigt hat. Typ D scheint deshalb offen gegenüber Veränderungen zu sein, was Anlass zu pädagogischem Optimismus gibt. Die Vielfalt der Diskrepanzen kann ein besonders starkes Motiv zur Auseinandersetzung mit den unterschiedlichen sozialen Perspektiven der Leistungsbeurteilung sein.

16 Jugendliche der Stichprobe haben mehr als ein Praktikum absolviert. Ermittelt man die praktikaübergreifenden Verhältnisse von Selbst- und Fremdeinschätzung dieser Jugendlichen, dann ergibt sich das folgende Bild:



Nur in einem Fall (Fall 1) kommen keine Abweichungen zwischen Selbst- und Fremdeinschätzung vor. Fälle, bei denen Selbst- und Fremdeinschätzung lediglich in einer Richtung voneinander abweichen, gibt es vier (Fall 2, Fall 3, Fall 5 und Fall 10). Alle anderen 11 Fälle weisen Abweichungen in beiden Richtungen auf und wären folglich dem ambivalenten Typ zuzurechnen.

Eine behutsamere Interpretation dieses Befundes²⁸ orientiert sich am Durchschnittswert der Verhältnisse zwischen Selbst- und Fremdeinschätzung der gesamten Stichprobe und ermöglicht eine differenziertere Zuordnung der Fälle. Unter Berücksichtigung dieser Relation können neben Fall 1 auch die Fälle 2 und 3 dem konformen Typ zugerechnet werden, wobei Fall 2 eine zu vernachlässigende Tendenz zur Selbstüberschätzung und Fall 3 eine eben solche Tendenz zur Selbstunterschätzung aufweist. Zu vernachlässigen sind diese Tendenzen deshalb, weil die jeweils abweichenden Einschätzungen weit unter dem arithmetischem Mittel bleiben. Auch Fall 4 könnte diesem Typ zugerechnet werden. Der Anteil der konformen Einschätzungen liegt hier mit mehr als 80% deutlich über dem Durchschnittswert von knapp 70%. In diesem Fall scheint jedoch eine Tendenz zu einem ambivalenten Einschätzungsverhältnis gegeben zu sein.

²⁸ Folgende Argumente sprechen für diese behutsamere Interpretation: Zum einen ist zu berücksichtigen, dass Abweichungen zwischen Selbst- und Fremdeinschätzungen in dem Maße zu erwarten sind, wie die Anzahl der Einschätzungen, die in die Analyse des Einzelfalls einbezogen werden, zunimmt. Zum anderen ist es sehr unwahrscheinlich, dass der konstruierte Typ lupenrein in der Wirklichkeit aufzufinden ist. Schließlich handelt es sich bei der Konstruktion der Typen um Generalisierungen, die zwar geeignet sind, die Besonderheiten des Einzelfalls zu beschreiben, aber aufgrund der mit ihnen geleisteten Abstraktion nicht im Einzelfall aufgehen können.

Wir wollen es bei diesen Interpretationsbeispielen belassen. Im Hinblick auf die Unterstützung von beruflichen Integrationsprozessen ist die Frage nach der Stabilität bzw. Variabilität der individuellen Einschätzungsverhältnisse von Arbeitsleistungen von größerer Bedeutung als ihre summarische Betrachtung. In der praktischen Arbeit geht es darum, positive Entwicklungen zu fördern und entwicklungsfördernde Verhältnisse zu stabilisieren. Veränderung und Stabilität von Einschätzungsverhältnissen müssen deshalb erkannt und in ihrer integrationspädagogischen Bedeutung verstanden werden. Untersucht man die dargestellten Fälle im Hinblick auf die Variabilität der individuellen Einschätzungsverhältnisse, dann ergibt sich das folgende Bild:

Unter den 16 Fällen befinden sich lediglich drei Fälle (Fall 1, Fall 9 und Fall 10), bei denen die ermittelten Einschätzungsverhältnisse aller ausgewerteten Praktika zum selben Typ gehören. In allen anderen 13 Fällen sind sie unterschiedlichen Typen zuzuordnen.

Praktika nach Einschätzungsverhältnis	Fälle																
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	Σ
Typ A (konform)	2	1	1		1		1										6
Typ B (selbstunterschätzend)		1		1	1	1		1		2			1				8
Typ C (selbstüberschätzend)			1	1				1			1	1	1	1	1	1	9
Typ D (ambivalent)						1	1		4		1	2		1	2	4	16

Dieses Ergebnis spricht dafür, dass die Einschätzungsverhältnisse mit den unterschiedlichen Praktika variieren. Individuell durchgängige Muster von Einschätzungsverhältnissen, die sich gegenüber den wechselnden Bedingungen der betrieblichen Einsatzorte behaupten, erweisen sich eher als Ausnahmen. Um zu erkennen, welche Bedingungen in welchem Fall zu den dargestellten Einschätzungsverhältnissen beigetragen haben, wären Fallanalysen notwendig, die im Rahmen des vorliegenden Artikels nicht geleistet werden können.

4 Fazit

Die Perspektivität sozialer Wahrnehmungsprozesse sollte in der praktischen Gestaltung und in der Erforschung beruflicher Integrationsprozesse von Jugendlichen und jungen Erwachsenen mit Lernschwierigkeiten in besonderer Weise berücksichtigt werden.

Um Fehlurteile zu vermeiden und starre Wahrnehmungsmuster aufzubrechen, sollten Einschätzungen arbeitsmarktrelevanter Fähigkeiten der Jugendlichen von unterschiedlichen Personen eingeholt werden. Die Selbsteinschätzung der Jugendlichen darf dabei keinesfalls außen vor bleiben. Selbst- und Fremdeinschätzung sollten im Dialog mit den Jugendlichen aufeinander bezogen und im Hinblick auf ihre beruflichen Wünsche ausgewertet werden. Dieser Prozess ist geeignet, bei den Jugendlichen und ihren Unterstützern Erfahrungen zu produzieren, die zu neuen und realisierbaren beruflichen Integrationsmöglichkeiten führen.

Die Anforderungen des Arbeitslebens wie z. B. Pünktlichkeit, Ausdauer und Sorgfalt sollten im berufsorientierenden Unterricht behandelt und mit den jeweils subjektiven Bedeutungen der Schüler/innen verglichen werden. Fragen wie: „Was bedeutet es, eigene Fehler zu erkennen und selbständig zu verbessern?“ oder: „Was heißt es, seine Arbeit auch bei Stress gut zu erledigen?“, sollten methodisch und didaktisch aufbereitet und im berufsorientierenden Unterricht intensiv behandelt werden.

Um die Bedeutung des Verhältnisses zwischen Selbst- und Fremdeinschätzung für berufliche Integrationsprozesse tiefgreifender zu verstehen, sind qualitative Forschungsansätze gefragt, mit denen subjektnah gearbeitet werden kann, sowie Forscher/innen, die keine Berührungspunkte mit der praktischen Integrationsarbeit haben. Gefragt werden könnte u.a.: Wie verändert sich das Verhältnis zwischen Selbst- und Fremdeinschätzung im Zuge der beruflichen Integration? Welche Verfahren sind geeignet, um dieses Verhältnis in der integrationspädagogischen Praxis valide zu ermitteln? Gibt es Faktoren, die mit unterschiedlichen Einschätzungsverhältnissen variieren? Welche Dialogformen sind geeignet, um problematische Aspekte des Verhältnisses zwischen Selbst- und Fremdeinschätzungen zu thematisieren? Hilfreich wäre es für die Integrationspraxis auch, wenn bereits vorliegenden Forschungsergebnisse zu diesem Themenkomplex aufgearbeitet und systematisch dargestellt werden würden.

Forschungsarbeiten, die sich Fragen nach dem Verhältnis von Selbst- und Fremdeinschätzung bei Menschen mit Lernschwierigkeiten zuwenden, sind aus unserer Sicht auch über ihre praktische Relevanz hinaus bedeutsam, weil Lernschwierigkeiten oder – ganz allgemein – Behinderung im Verlauf der letzten Jahrzehnte in Abkehr vom individualtheoretischen oder medizinischen Paradigma zunehmend als eine soziale Kategorie begriffen wurde.²⁹ Vielleicht fordert es Widerspruch heraus, zu behaupten, dass Behinderung sich als sozial produzierte Karriere fehlgeschlagener Interaktionsprozesse manifestiert. Die Feststellung, dass Behinderung das Merkmal einer spezifischen Relation zwischen den Menschen ist, dürfte jedoch weitreichende Akzeptanz finden. Unter dieser Voraussetzung wäre Behinderung auch als ein spezifisches Verhältnis zwischen Selbst- und Fremdeinschätzung zu beschreiben und zu untersuchen.

²⁹ So hat beispielsweise W. WOLFENBERGER 1986 unter Rückgriff auf Begriffe und Aussagensysteme interaktionstheoretischer Provenienz das Konzept der „Aufwertung der sozialen Rolle“ als eine pädagogische Strategie formuliert, in der Behinderung als Etikett oder askriptive Kategorie verstanden wird (Siehe hierzu: WOLFENBERGER, W.: Die Entwicklung des Normalisierungsgedankens in den USA und Kanada, in: BUNDESVEREINIGUNG DER LEBENSHILFE FÜR GEISTIG BEHINDERTE E.V. (Hrsg.): Normalisierung – eine Chance für Menschen mit geistiger Behinderung, Marburg/Lahn 1986, S. 45 - 62). Auch die WHO hat ihr im sogenannten „Krankheitsfolgenmodell“ aus dem Jahr 1980 manifestiertes ätiologisches Verständnis von Behinderung revidiert. Im „Krankheitsfolgenmodell“ wurde Behinderung (handicap) als Folge einer Schädigung (impairment) begriffen. „Mängel oder Abnormitäten der psychischen, physiologischen oder anatomischen Strukturen und Funktionen des Körpers“ führten über „Funktionseinschränkungen oder -mängel, die ... typische Alltagsaktivitäten behindern oder unmöglich machen“, zu „Nachteile(n), die ... eine Übernahme solcher Rollen einschränken oder verhindern, die für die Person in bezug auf Alter, Geschlecht, soziale und kulturelle Aktivitäten als angemessen gelten“. (Siehe hierzu: HOLTZ, K.L.: Geistige Behinderung und soziale Kompetenz. Analyse und Integration psychologischer Konstrukte, Dortmund 1994, S. 22) In das nun von der WHO vorgeschlagene Modell wurden soziale Einschränkungen als „Partizipationseinschränkungen“ aufgenommen und neben „Aktivitätsstörungen“ und „Schädigung“ als ein gleichwertiger Aspekt von Behinderung dargestellt (Siehe hierzu: WHO: ICDH-2 Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit und Behinderung, Entwurf der revidierten Deutschen Fassung, Stand 10. April 2000.) Den wohl öffentlichkeitswirksamsten Ausdruck fand die Vorstellung, dass Behinderung ein sozial bedingtes Phänomen ist, durch die Aktion Grundgesetz – einem Bündnis von bundesweit arbeitenden Behindertenverbänden und Organisationen der Behindertenhilfe zur Durchsetzung von Art. 3, Abs. 3 des Grundgesetzes – mit dem Slogan „Behindert ist man nicht. Behindert wird man“ oder durchaus provozierend mit der direkten Ansprache: „Sie behindern mich.“ (Siehe: Aktion Grundgesetz: Die Gesellschaft der Behinderter, Hamburg 1997)