

Inklusion in der beruflichen Bildung – Pädagogische Fachlichkeit in der Praxis von Berufsschullehrpersonen

Andreas Köpfer, Katharina Papke, Lars Heinemann & Uwe H. Bittlingmayer

Zusammenfassung

Der vorliegende Beitrag fasst Inklusion unter Bezugnahme auf Oevermanns (1996) „Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns“ als Auftrag zur Professionalisierung entlang der therapeutischen Dimension in der Beziehung von Lehrpersonen und Schüler*innen. Dieser trifft in der beruflichen Bildung auf ein spezifisches Spannungsfeld, insofern unter dem Primat der Beruflichkeit eine starke Fokussierung auf ‚Wissen und Können‘ prozessiert wird. Vor diesem Hintergrund wird exemplarisch die Ausgestaltung der pädagogischen Praxis anhand von im BMBF-geförderten Forschungsprojekt StiEL entstandenen Datenmaterial mittels der Dokumentarischen Methode der Textinterpretation analysiert. Ziel ist es, die Orientierungen von Lehrpersonen hinsichtlich pädagogischer Fachlichkeit aus deren handlungsleitenden Wissensbeständen heraus zu rekonstruieren, um die Bedingungen für die Aufnahme des Inklusionsanspruchs in den eigenen Unterricht sowie implizite, durch den Anspruch ‚Inklusion‘ hervorgerufene Ambivalenzen des pädagogisch-professionellen Handelns sichtbar zu machen. Abschließend werden Ansatzpunkte für Fort- und Weiterbildungen abgeleitet.

Schlagworte

Pädagogische Professionalität, Fachlichkeit, Berufliche Bildung, Inklusive Bildung, Dokumentarische Methode, Handlungswissen von Lehrpersonen

Title

Inclusion in vocational education – pedagogical professionalism in the practice of vocational teachers

Abstract

With reference to Oevermann (1996), the article interprets inclusion as need for professionalisation along the therapeutical dimension in the relationship between teachers and students. In the field of vocational education, there emerges a specific tension as a strong focus on ‚knowledge and skills‘ is processed. By using the documentary method of text interpretation this article analyses the pedagogical practice on the data basis from the research project StiEL (founded by the German Federal Ministry of Education and Research). The aim is to reconstruct orientations on pedagogical professionalism in teachers‘ practical knowledge. Hereby, it endeavours to show the conditions for inclusion within teachers‘ tuition as well as implicit ambivalences in their professional pedagogical action caused by implementing inclusion. Finally, implications for teacher training are derived.

Keywords

Pedagogical professionalism, vocational education, inclusive education, documentary method, practical knowledge of teachers

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung
2. Empirische Befunde: Inklusion in der beruflichen Bildung
3. Theoretischer Hintergrund: Pädagogische Professionalität
4. StiEL – „Schule tatsächlich inklusiv“
5. Erfassung von Handlungswissen mittels dokumentarischer Interpretation
6. Beispielrekonstruktion
7. Komparative Analyse
8. Diskussion
9. Implikationen und Perspektiven für die Fort- und Weiterbildung von Lehrpersonen in der beruflichen Bildung

Literatur

Kontakt

Zitation

1. Einleitung

Durch den Reformauftrag ‚Inklusion‘ werden die schulische Praxis sowie die Professionalisierung von pädagogischen Fachkräften vor veränderte Anforderungen gestellt. Während der Diskurs um ‚Gemeinsames Lernen‘ auf reformpädagogische Entwicklungslinien bis zum Beginn des 20. Jahrhunderts zurückreicht (vgl. Herz, 2017), wird mit schulischer Inklusion derzeit primär das Ziel der gemeinsamen Beschulung von Schüler*innen mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf verbunden. Den Hintergrund hierfür bildet die UN-Behindertenrechtskonvention, aus der heraus der programmatische Reformauftrag ‚Inklusive Bildung‘ an eine pädagogische Praxis gerichtet wird, die durch fortwährende und bereits in der Struktur von Schule und Unterricht enthaltene Ambivalenzen (insbesondere zwischen Förderung und Selektion) gekennzeichnet ist (vgl. Helsper & Combe, 1996; Werning, 2014). [1]

In diesem Beitrag wird die Auffassung vertreten, dass durch schulische Inklusion – im Sinne einer Zunahme von heterogenen Lern- und Entwicklungsständen – keine spezifischen (sonder-)pädagogischen Handlungsanforderungen entlang (besonderer) Personengruppen aufgerufen werden. Vielmehr erscheint durch den Reformauftrag ‚Inklusion‘ die Thematik der pädagogischen Fachlichkeit in der beruflichen Bildung neu aufgeworfen. Dabei wird ein Handlungsfeld sichtbar, welches widersprüchliche Anforderungen an die Lehrpersonen stellt: Mit Schuck (2000) kann von einem – nun in heterogenen Schulklassen verstärkten – Spannungsfeld von gleichzeitiger personaler (z.B. durch Differenzierung, individuelle Förderung, etc.) und institutionaler (z.B. Leistungsüberprüfung, Selektion, etc.) Orientierung im Unterricht und in angrenzenden pädagogischen Tätigkeiten (u.a. Diagnostizieren) gesprochen werden. [2]

Vor dem Hintergrund dieser Ausgangslage wird im Folgenden ein spezifisches Feld pädagogischer Praxis fokussiert: die berufliche Bildung. Diese reicht von den Maßnahmen des sog. Übergangssystems, die Jugendlichen das Übertreten der ‚ersten Schwelle‘ – von der Schule hin zu einem Ausbildungsplatz – ermöglichen sollen, über den berufsschulischen Part der 327 anerkannten Ausbildungsberufe im dualen System (BiBB, 2018) sowie den vollschulischen Berufsausbildungen bis hin zu höheren Qualifizierungen, z.B. an Technikerschulen oder in Hybridformen wie dem dualen Studium. Gemeinsam ist diesen Formen die Orientierung am Berufskonzept, d.h. der Fachlichkeit der Ausbildung, die ‚Wissen und Können‘ in den Vordergrund rückt (Greinert, 2008). Dabei vollzieht sich berufliche Bildung noch immer in stark separierenden

Systemen, die auf der Annahme gründen, dass „die beste Förderung dann stattfindet, wenn die [sozialen] Gruppen möglichst homogen zusammengesetzt sind“ (Euler, 2016, S. 36). [3]

Hinsichtlich der Qualifizierung für Inklusion in den berufspädagogischen Studiengängen ist jedoch in aktuellen Diskursen etwa die Forderung einer intensiveren Behandlung von „Fragen der Erfassung und des Umgangs mit Heterogenität und der Binnendifferenzierung, der Subjektorientierung sowie der Diagnose und Dokumentation von Lernprozessen“ (Burda-Zoyke & Joost, 2018, S. 33) wahrzunehmen. Auf dieser Basis verfolgt der vorliegende Beitrag das Ziel, mittels empirischer Daten aus dem BMBF-Projekt StiEL handlungsleitende Wissensbestände von Lehrpersonen exemplarisch zu rekonstruieren, um so zu Erkenntnissen zu deren Orientierungen hinsichtlich pädagogischer Fachlichkeit zu gelangen und – vor dem Hintergrund der im berufsschulischen Feld vorzufindenden Strukturen – Ansatzpunkte für Fort- und Weiterbildungen herauszuarbeiten. [4]

2. Empirische Befunde: Inklusion in der beruflichen Bildung

Grundsätzlich hat sich in Deutschland die Diskussion um ‚Inklusion‘ in der beruflichen Bildung zeitlich verzögert entwickelt. So konstatieren Kalisch und Jenewein (2015), dass ein inklusives Berufsbildungskonzept mit Anknüpfungspunkten zu Entwicklungen in allgemeinbildenden Bereichen bisher nicht existiere und Umsetzungserfahrungen im Kontext von Lehren und Lernen – etwa in Form evaluierter Projekte – kaum vorlägen. Auch Lange (2017, S. 47) kommt mittels eines Vergleichs bestehender Modellversuche zu dem Ergebnis: „In allen Bundesländern steht die Inklusion in der beruflichen Bildung noch ganz am Anfang.“ Dabei lässt sich z.B. für den Bereich der Fortbildungsangebote zum Thema schulischer Inklusion feststellen, dass sich diese deutlich seltener an Berufsschullehrpersonen als an Lehrpersonen der allgemeinbildenden Schulen richten (vgl. Amrhein & Badstieber, 2014). [5]

Zuletzt erfährt die schulische Inklusion im berufsbildenden Bereich jedoch zusehends stärkere wissenschaftliche Beachtung (vgl. etwa Gillen & Wende, 2017; Lindmeier, C., Fasching, Lindmeier, B., & Sponholz, 2019; Zinn, 2018; Zoyke & Vollmer, 2016). Dabei werden für die berufliche Bildung Potentiale wie eine „Hinwendung zum Individuum“ (Gillen & Wende, 2017, o.S.) erkannt; wenngleich auch die Persistenz von Spannungsfeldern betont wird. So gründet nach Gillen und Wende (2017) ein solches in der Widersprüchlichkeit der Idee von ‚Inklusiver Bildung‘ bei gleichzeitiger Steuerung des dualen Ausbildungssystems durch Marktverhältnisse. Laut Euler und Severing (2014) findet dabei nur ein kleiner Anteil der Schüler*innen mit zugeschriebenem Förderbedarf Zugang zu diesem System. Ein weiteres Spannungsfeld verorten Gillen und Wende (2017) in den Fördermaßnahmen zum Übergang von der Schule in den Beruf, denen sie im Rückgriff auf Biermann (2015, S. 43) zusprechen, den „Teufelskreis der Reproduktion sozialer Ungleichheit und Benachteiligung“ noch zu befeuern: So finden die Maßnahmen des Übergangssystems, d.h. die Beschulung schulpflichtiger junger Erwachsener ohne Ausbildungsplatz, in einem separierten System – wenn auch zu großen Teilen räumlich innerhalb von Berufsschulen – statt. In diesem Bereich der traditionellen ‚Benachteiligten-Förderung‘ wird ‚Inklusive Bildung‘ so vor allem als die Schaffung eines Zugangs zum ersten Arbeitsmarkt interpretiert (vgl. Mairhofer, 2017). [6]

Diese Settings laufen jedoch Gefahr, statt innerer Differenzierung und gemeinsamen Lerngelegenheiten separierende Schul- und Unterrichtsarrangements zu unterstützen (vgl. kritisch Feuser, 2011), womit eine Praxis Einzug hält, die im internationalen Diskurs als ‚exclusion within inclusion‘ kritisiert wird (vgl. Florian & Beaton, 2018). Im Bereich beruflicher Bildung werden daher Stimmen laut, die hinsichtlich der Umsetzung des Reformauftrages ‚Inklusion‘ „ein anderes Grundverständnis im Umgang mit Verschiedenheit“ (Euler & Severing, 2014, S. 25) sowie eine diesbezügliche Qualifizierung des pädagogischen Personals fordern (vgl. Burda-Zoyke & Joost, 2018). [7]

3. Theoretischer Hintergrund: Pädagogische Professionalität

Vor dem Hintergrund der spezifischen Ausgangslage des Reformauftrages ‚Inklusion‘, der in diesem Beitrag am Beispiel und mit Blick auf die pädagogische Praxis in berufsbildenden Schulen verhandelt wird, ergeben sich Fragen nach der Professionalisierung und Qualifizierung pädagogischer Fachkräfte. In pädagogischen Settings, die derzeit begrifflich unter ‚Inklusion‘ firmieren, zeichnen sich dabei unterschiedliche Beziehungskonstellationen ab, z.B. in multiprofessionellen Teams zwischen Lehrpersonen und sonder- bzw. sozialpädagogischen sowie paraprofessionellen Fachkräften (Kreis, Wick, & Kosorok Labhart, 2016), innerhalb derer die Frage pädagogischer Fachlichkeit virulent wird. Als theoretische Grundlage zur Analyse des genannten Datenmaterials aus dem Projekt StiEL wird auf die strukturtheoretischen Vorarbeiten von Ulrich Oevermann (1996) Bezug genommen, der mit seiner „Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns“ die Notwendigkeit von Professionalisierung entlang der therapeutischen¹ Dimension der Beziehung von Lehrpersonen und Schüler*innen entwickelt. Pädagogische Fachlichkeit ist demnach insbesondere aus dem Arbeitsbündnis von Lehrpersonen und Schüler*innen im unterrichtlichen Interaktionsgeschehen heraus zu betrachten – und nicht rein aus einem unidirektionalen Verhältnis der Vermittlung von Wissen und Normen. Laut Oevermann (1996, S. 122) realisiert sich daher professionalisierte Praxis „[...] nicht durch die Implementation von feststehenden Programmen und nicht durch die Subsumtion unter schematisierte oder standardisierte Rezepte [...], sondern durch den Vollzug einer lebendigen, zukunfts-offenen Beziehung“. Diese Beziehung erhält jedoch durch den normativen Bildungs- und Erziehungsauftrag ein ambivalentes Verhältnis, welches Oevermann im Rahmen diffuser bzw. spezifischer Sozialbeziehung fasst. Während sich erstere – aus einem krisenhaften Nicht-Wissen heraus – auf die Unterstützung des Individuums zu Autonomiebestrebungen bezieht, richtet sich zweitere auf die Notwendigkeit der Vermittlung eines Lehrprogramms entlang der Allgemeinheit der Sache (Oevermann, 1996, S. 153f.). Innerhalb dieses reziproken Handlungsrahmens, der – bezugnehmend auf Schuck (2000) – auch als (ambivalente) Gleichzeitigkeit von personaler und institutionaler Orientierung pädagogischen Handelns in Bildungsorganisationen angesehen werden kann, findet – so Oevermann (1996, S. 151) kritisch – eine fortlaufende Beschränkung des pädagogischen Handelns auf die Funktion der Wissens- und Normenvermittlung statt. Dabei wird die therapeutische Dimension ihrer Praxis ausgeblendet und in der Folge eine Störung ‚in die Kinder hinein transferiert‘. Ein solches Selbstverständnis bringt eine als ‚Sonder-‘ klassifizierte Pädagogik mit hervor, an die die Professionalisierungsnotwendigkeit für abweichende Fälle delegiert wird und die die Professionalisierung für die (dann essentialistisch als behindert/gestört angesehenen) Schüler*innen in der Konsequenz für sich reserviert bzw. reklamiert. So wird auch die Fachlichkeit in ‚allgemein‘ und ‚spezifisch‘ geteilt und im Rahmen einer Allgemeinen und Sonder-Pädagogik zementiert, die die Fachlichkeit jeweils aus ihrer (Teil-)Disziplin heraus erklären. Auch die Beziehung zum Kind/Jugendlichen wird hierbei entlang der Relation von Nähe und Distanz teildisziplinär zugeordnet, wenngleich sie – strukturtheoretisch betrachtet – eine situationale und untrennbare Antinomie darstellt, für die Oevermann (1996, S. 155) die Notwendigkeit einer Professionalisierung hervorhebt: „Die *fehlende Professionalisierung* des pädagogischen Handelns zeigt sich unter dem Binnenaspekt täglicher Praxis nun vor allem darin, *daß die Lehrer[*innen] diese widersprüchliche Einheit [...] entweder zur distanzlosen »Verkindlichung« des[*der] Schülers[*in] oder zum technologischen, wissensmäßigen und verwaltungsrechtlichen Expertentum zerfallen lassen.*“ [8]

Auf Basis dieser theoretischen Skizze professionalisierten Handelns nach Oevermann (1996) wird ermöglicht, [9]

- Inklusion als Anlass zu fassen, um Fachlichkeit entlang der therapeutischen Dimension pädagogischer Praxis neu zu definieren bzw. die Fokussierung auf die unidirektionale Vermittlung von Wissen und Normen zu thematisieren und die diffuse Sozialbeziehung von Lehrpersonen und Schüler*innen als Herausforderung pädagogischer Fachlichkeit anzuerkennen.

- die therapeutische Dimension fallbezogen aus der pädagogischen Situation heraus zu erklären bzw. diese – anstelle der Festschreibung individualspezifischer Defizite – als Professionalisierungsnotwendigkeit einer Allgemeinen Pädagogik im Sinne Oevermanns zu fassen und dabei beispielsweise „ein »widerspenstiges« Schüler[*innen]-handeln als authentischen Ausdruck d[ies]er Rahmenstruktur zu deuten“ (Oevermann, 1996, S. 156).
- eine stärkere Auseinandersetzung mit den Sozialbeziehungen in schulisch-unterrichtlichen Handlungssettings entlang der Ambivalenz von Individuum und Struktur, d.h. dem Bildungs- und Erziehungsverhältnis zum Individuum sowie der organisationalen normativen Rahmenbedingungen, zu prozessieren. Hierin enthalten ist die Anerkennung der Verstrickung nicht nur in den Umgang mit einer heterogenen Schüler*innenschaft, sondern auch in die Hervorbringung deren Heterogenität/Differenz (vgl. Tervooren & Pfaff, 2018).
- Inklusion als latenten Auftrag zur personalen Orientierung vor dem Hintergrund scheinbar zunehmender Heterogenität der Lern- und Entwicklungslagen von Schüler*innen zu betrachten – und hierdurch die Analyse von Rahmenkollisionen, insbesondere bezogen auf den Qualifizierungsauftrag in beruflichen Schulen und die damit verbundene (gesellschaftliche) Integrationsfunktion, zu leisten. [10]

4. StiEL – „Schule tatsächlich inklusiv“

Zur Klärung der Frage, wie sich pädagogische Fachlichkeit im Kontext von Inklusion in Bezug auf die genannten Aspekte an beruflichen Schulen ausgestaltet, werden folgend empirische Daten herangezogen. Das Datenmaterial entstammt einer Interviewstudie, die zur Entwicklung von inklusionsbezogenen Fortbildungsmodulen im Rahmen des BMBF-geförderten Projektes „StiEL – Schule tatsächlich inklusiv“ im Verbund der Pädagogischen Hochschule Freiburg, der Universität Bielefeld sowie der Universität Potsdam durchgeführt wurde. Hierbei wurden insgesamt 136 Einzel- wie Gruppeninterviews mit Fort- und Weiterbildungsexpert*innen, Vertreter*innen von wissenschaftlichen Institutionen und Fachverbänden sowie schulischen Akteur*innen in Baden-Württemberg, Nordrhein-Westfalen und Brandenburg geführt. Im Feld letzterer entfallen 25 Interviews auf Angehörige berufsbildender Schulen – darunter Lehr- und weitere pädagogische Fachkräfte (z.B. Schulsozialarbeiter*innen) sowie Schulleiter*innen. Diese Interviews wurden zunächst hinsichtlich der Frage von Gelingensbedingungen und Barrieren schulischer Inklusion bzw. der hieraus entspringenden Fortbildungsbedarfe inhaltsanalytisch ausgewertet. Eine zentrale Auswertungskategorie bildete dabei das pädagogische Handeln der Fachkräfte (u.a. im Hinblick auf die kooperative Praxis und Beziehungsarbeit, die Diagnostik und Differenzierung sowie die Raum-, Material- und Mediennutzung). [11]

5. Erfassung von Handlungswissen mittels dokumentarischer Interpretation

Auf dieser Basis soll im Rahmen des vorliegenden Beitrages eine vertiefende Analyse vorgenommen werden. Im Hinblick auf die Frage, wie pädagogischer Fachlichkeit empirisch nachgegangen werden kann, wird dabei exemplarisch aufgezeigt, welchen Beitrag die Dokumentarische Methode (Bohnsack, 2009) der Textinterpretation zu leisten vermag. Diese Methode interessiert sich insbesondere für die handlungspraktischen Wissensbestände und Selbstverständlichkeiten von Akteur*innen (Nohl & Radvan, 2010). Das praktische bzw. konjunktive Wissen gestaltet sich hierbei nach Mannheim (1980) atheoretisch und kann von den Akteur*innen nicht direkt kommunikativ expliziert werden. Vielmehr kann es nur über Beobachtungen der Handlungspraxis oder Erzählungen und Beschreibungen zu dieser rekonstruktiv zugänglich gemacht werden (Bohnsack, 2009). Letztere Herangehensweise folgt der Annahme, dass im Rahmen der Produktion dieser Textsorten ein Zwang zu ausführlichen Schilderungen entsteht, innerhalb derer sich erlebte Erfahrungen kondensieren, während demgegenüber die Textsorten der Argumentation und Bewertung vornehmlich theoretische – praxisferne – Wissensbestände aufrufen (Nohl, 2012). Die Beförderung von atheoretischem Wissen ist dabei für die Frage der empirischen Erfassung pädagogischer Fachlichkeit von

besonderem Interesse, da hierin die geteilten Alltagserfahrungen von Lehrpersonen wie deren implizite Orientierungen – etwa Vorstellungen über Schüler*innen oder das professionelle Selbstbild – in den Blick geraten können (Bergmüller & Asbrand, 2010). [12]

Wenngleich sich auch die – der vorangehend angeführten Theorie professionalisierten pädagogischen Handelns nach Oevermann (1996; vgl. Kap. 3) nahestehende – Objektive Hermeneutik ebenfalls für die Hervorbringung von Praxis interessiert (vgl. Kramer, 2015, S. 190) und hierdurch eine Analyseoption bietet, wurde an dieser Stelle bewusst die Dokumentarische Methode gewählt. Dies mit dem Ziel, im Rahmen der Analyse *nicht* von „kulturell verallgemeinerbarer[n] Wissensbestände[n] und Normen aus[zu]gehen“ (Bohnsack, 2003, S. 556), sondern vielmehr über das in der Dokumentarischen Methode zentrale Element der komparativen Analyse – also dem Heranziehen *empirischer* Vergleichshorizonte – auf die „erlebnismäßige[n] Herstellung von Wirklichkeit“ (Bohnsack, 2003, S. 562) in konjunktiven Erfahrungsräumen zu fokussieren. Eine somit in der Dokumentarischen Methode angelegte Distanzierung von normativen Erwartungen in Kombination mit der angeführten Theorie pädagogischen Handelns (vgl. Kap. 3) kann u.E. dazu beitragen, dass weder „durch zu viel Nähe zu diesen Erwartungen pädagogisches Wissen verdoppelt“ (Meseth, 2011, S. 177) wird, „noch durch zu viel sozialwissenschaftliche Distanz der Gegenstand aus den Augen“ (Meseth, 2011, S. 177) gerät. [13]

Vor diesem Hintergrund wurden aus den leitfadengestützten Interviews Sequenzen mit besonders hohen Narrationsanteilen für die dokumentarische Analyse ausgewählt (vgl. Nohl, 2012). Diese wurden anschließend mittels des Transkriptionssystems TIQ (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014) bearbeitet, um Verschriftlichungen in der erforderlichen Detailliertheit zu erhalten. Exemplarisch wird folgend die dokumentarische Interpretation der Sequenz eines Einzelinterviews (EI) mit einer Berufsschulperson aus Baden-Württemberg dargestellt, bevor diese unter Einbezug von weiterem – im Kontext des Projektes StiEL entstandenem – Datenmaterial komparativ diskutiert wird. [14]

6. Beispielrekonstruktion

Die im Folgenden rekonstruierte Sequenz entstammt dem Beginn (Z. 48ff.) des Interviews mit der Lehrperson einer beruflichen Schule mit kaufmännischem Profil. Die einleitende Frage der interviewenden Person (Y1) schließt an eine zuvor durch die Lehrperson (Af) vorgenommene Erzählung zu einem Jungen (mit Autismus) in ihrer Schule an: [15]

Sequenz eines Einzelinterviews (EI) mit einer Berufsschullehrperson (Af) aus Baden-Württemberg – Teil 1: [16]

- 48 Y1: Hat sich durch diesen Jungen ähm für=sie etwas verändert, als Lehrkraft?
 49 Af: Äh:m (2) tatsächlich hab=ich (.) in ner andern Klasse auch schon einen Jungen der
 50 auch an Asperger leidet; äh:m (.) da bin ich zum Beispiel oh:ne Vorinformationen in
 51 die Situation rein(.)geworfen worden, ich hatte den halt plötzlich; ähm (.) die
 52 Verhaltensauffälligkeiten sind ja (.) wa- warn deutlich, a:iso (.) w- w- wir ham (.)
 53 sind dann auch erstmal so ein bisschen aneinander gerasselt und haben dann so unsern
 54 Weg gefunden miteinander umzugehen; auch ohne (.) jetzt °große Vorinformationen°. ähm
 55 (2) äh:m (.) für=mich hat das (.) dass da jemand kam (.) und informiert hat, das hat
 56 mir erstmal gefallen; ähm (.) find ich wichtig. ich hatte aber das (2) also (.) **zwei**
 57 Sachen eigentlich; zum einen hatt=ich das Gefühl da (.) äh (.) das war sehr
 58 unstrukturiert (.) das war überhaupt=nich auf die Bedürfnisse (.) an der Schule
 59 zu:geschnitn, d- der sagte zwa:r (.) am Anfang ((verstellt Stimme)) **ja**: ich ma- mach
 60 dann jetzt als Erstes mal ne (.) ähm Einführung (.) Autismusstörungen (.)
 61 Differenzierung und tralala; machte das dann aber ga:r nich. und dann hab ich nochmal
 62 nachgefra:gt, (.) und dann (.) hat=er (2) auch nich zur Differenzierung was gesucht,
 63 aber=n bissl meh:r **jetzt** dann zu Asperger selbst; war aber eigentlich mehr mit seinen
 64 eigenen Störungen bef- beschäftigt, dass er nämlich auch ne @Spinnenphobie@ hat, und
 65 so (.) wo ich so dachte (.) was soll das Ganze jetzt hier? und (.) sobald jetz (.)
 66 irgendwie (.) es konkreter wurde, sachte er ((verstellt Stimme)) **ja** ich will ihnen
 67 natürlich nich sagen wie sie sich verhalten müssen, so. und damit war da (2) war **er**
 68 so (.) raus aus der Nummer @sozusagen@. mh (.) und da hatte ich so den Eindruck (.)

69 ich hätte jetzt gerne (.) ähm bissl was (.) hatte auch den Eindruck bei den anderen
70 Kollegen (.) äh:m (.) die hätten gerne bissl was an der Hand, wie geht man jetzt mit
71 ihm um? also ich hab dann (.) schon (.) auch (.) mal konkrete Fra:gen gestellt, (.)
72 **in dieser Situation** (.) wie solln wir uns denn da: (.) verhalten? oder wäre es (.)
73 nachdem er dann=da gesacht hat ((verstellt Stimme)) **ja=na** ich will ihnen ja nicht (.)
74 keine Vorschriften machen; hab ich dann gesacht (.) na wär=es zum Beispiel hilfreich
75 wenn (.) wenn man sich so oder so **verhie:lte**? und er so ((verstellt Stimme)) **ja=ja**
76 das könnte (.) auf jeden Fall; aber es blieb so unbefriedigend, es war nich wirklich
77 auf das zugeschnitten (.) was (.) ähm (.) ja ebn die Konfrontation mit äh (.)
78 Menschen (.) die jetzt ebn (.) einfach nen besonderes äha (2) nen besonders Einfühlen
79 einfach auch und nen besonderes Verhalten vielleicht auch erwarten vom (.) von der
80 Lehrkraft, darauf wars nicht zugeschnitten. [...]

Der immanente bzw. an die vorhergehende Erzählung anschließende Frageimpuls enthält propositionalen Gehalt, insofern der angeführte Junge als möglicher Veränderungsfaktor für die Rolle der Lehrperson exponiert wird (vgl. El Z. 48). Dies wird von der Lehrperson validiert („tatsächlich“, El Z. 49), indem sie die Verbindung zu einem anderen „Jungen der auch an Asperger leidet“ (El Z. 49-50) herstellt. Die Parallelität der Fälle wird darin über die ‚Diagnose Asperger‘ erzeugt, wobei in der Tendenz das als ‚Leiden‘ bestimmte Merkmal zur dominanten Personenklassifizierung avanciert. Im Weiteren führt die Lehrperson dann aus, wie sie „oh:ne Vorinformationen in die Situation rein(.)geworfen“ (El Z. 50-51) worden sei und fasst ihre Rolle damit als passive. Die „plötzlich“ (El Z. 51) eintretende Situation hebt sie hierbei deutlich von ihrem gewöhnlichen Schulalltag ab. Durch die Betonung der Notwendigkeit generalisierter Information („dass da jemand kam (.) und informiert hat, das hat mir erstmal gefallen; ähm (.) find ich wichtig“, El Z. 55-56) entfaltet sie zudem den Horizont, durch „Vorinformationen“ (El Z. 50) über Autismus in der Lage zu sein, die Situation bewältigen bzw. ‚besser‘ mit ‚verhaltensauffälligen‘ Schüler*innen umgehen zu können. Vor dem Hintergrund dieser Relevanzmarkierung behinderungsbezogener Erklärungsansätze scheint die Lehrperson so eine – von ihr offensichtlich angestrebte – eigenständige Bearbeitung akut als nur bedingt möglich zu erachten. [17]

Im weiteren Verlauf der Sequenz wird das – zunächst begrüßte – Beratungsangebot jedoch negativ evaluiert: „das war sehr unstrukturiert (.) das war überhaupt=nich auf die Bedürfnisse (.) an der Schule zu:geschnitn“ (El Z. 57-59). Hierin dokumentiert sich eine Orientierung, wonach die konkrete Ausgestaltung eines Förderangebotes an die schulspezifischen Rahmenbedingungen – und nicht zwangsläufig primär an die Bedürfnisse der Schüler*innen – anzupassen ist. Diese Bewertung als ‚unpassend‘ wird weitergeführt, indem die Lehrperson durch ihre Imitation des Beraters Distanz markiert: „ich ma- mach dann jetzt als Erstes mal ne (.) ähm Einführung (.) Autismusstörungen (.) Differenzierung und tralala“ (El Z. 59-61). Dabei gründet ihre Geringschätzung auf der unzureichenden Realisierung des Programmes: „machte das dann aber ga:r nich. und dann hab ich nochmal nachgefra:gt, (.) und dann (.) hat=er (2) auch nich zur Differenzierung was gesacht, aber=n bissl meh:r **jetzt** dann zu Asperger selbst“ (El Z. 61-63). In Bezug auf die Dimension der pädagogischen Fachlichkeit ist so zu bemerken, dass an dieser Stelle rezepthaftes Handlungswissen – zur Differenzierung in der Unterrichtssituation – fokussiert und dieses in Informationen „zu Asperger selbst“ (El Z. 63) gesucht wird. Der Beschäftigung des Beraters mit „seinen eigenen Störungen“ (El Z. 63-64) – sprich dem Aufschließen des eigenen Falls – kann die Befragte demgegenüber wenig abgewinnen: „dass er nämlich auch ne @Spinnenphobie@ hat, und so (.) wo ich so dachte (.) was soll das Ganze jetzt hier?“ (El Z. 64-65). So wird hierin ein Kontrast der Perspektiven deutlich, wobei die Lehrperson am Erhalt spezifischer Informationen zu Autismus und diesbezüglicher – möglichst bereits schulspezifisch aufbereiteter – Differenzierungsmöglichkeiten orientiert bleibt. [18]

Im Rahmen der folgenden Narration legt die Lehrperson dem Berater in dieser Hinsicht vor allem die nicht ausgesprochenen Verhaltensrichtlinien zu Lasten: „sobald jetz (.) irgendwie (.) es konkreter wurde, sachte er ((verstellt Stimme)) **ja** ich will ihnen natürlich nich sagen wie sie sich verhalten müssen, so. und damit war da (2) war **er** so (.) raus aus der Nummer @sozusagen@“ (El Z. 65-68). Die Relevanz der Handlungsrichtlinien betont sie dabei, indem sie die Bewertung als im Kollegium geteilt beschreibt (vgl. El Z. 69-70), wohingegen die

Eröffnung eines Feldes an Handlungsoptionen bzw. deren Reflexion augenscheinlich nicht in deren Interessensfeld liegt. Schließlich evaluiert die Interviewte das Beratungsangebot eben deshalb als „unbefriedigend“ (EI Z. 76), weil es „nich wirklich auf das zugeschnitten [war] (.) was (.) ähm (.) ja ebn die Konfrontation mit äh (.) Menschen (.) die jetzt ebn (.) einfach nen besonderes äha (2) nen besonders Einfühlen einfach auch und nen besonderes Verhalten vielleicht auch erwarten vom (.) von der Lehrkraft“ (EI Z. 76-80). Die Wortwahl betont dabei ein spezifisch konflikthafte Potential der Begegnung mit Menschen, die sich – den Ausführungen der Lehrperson nach – nicht nur besonders verhalten (vgl. EI Z. 52), sondern darüber hinaus auch ein besonderes Verhalten von der Lehrperson erwarten (vgl. EI Z. 79-80). Im Rahmen dieser doppelten Besonderung eröffnet sie so einen Professionskontext, der die Bedürfnisse der Schüler*innen – bzw. die diesbezüglich an die Professionellen gerichteten Erwartungen – in den Mittelpunkt stellt, wobei jedoch die durchlaufene Beratung für sie keine angemessene Qualifizierung darstellt (vgl. EI Z. 80). [19]

Sequenz eines Einzelinterviews (EI) mit einer Berufsschullehrperson (Af) aus Baden-Württemberg – Teil 2: [20]

80 Af: [...] darauf wars nicht zugeschnitten. zu- plus (.) an beruflichen Schulen hat man
 81 ja immer diesn (.) diesn **Druck** hintendran; du hast die Schüler nur für zwei bis drei
 82 Jah:re, manchmal sogar nur für ein Jah:r; und dann (.) habn Schüler nen f- nen
 83 Abschluss (.) da; und dieser Abschluss (.) der geht (.) raus, das heißt (.) entweder
 84 (.) die gehn dann an die Fachhochschule o:der (.) eben (.) wollen weitermachn mit
 85 Abi oder (.) **ne**? und dann hast du (.) plötz(.)lich dieses (.) dann hast du da
 86 Menschen dazwischen (.) hast du immer schon gehabt (.) ich mein (.) war nie nen
 87 homogenes Feld, aber jetzt kommen Menschen (.) die brauchen (.) nen besonderen (.)
 88 zeitlichen Einsatz (.) zum Beispiel von dir, und auch nen pers- nen **pädagogischen**
 89 Einsatz, für den du dich (.) vielleicht gar nich äh:m (.) befähigt fühlst, zum einen;
 90 zum anderen gar nich weißt wo=du die Zeit hernehmen sollst; äh (.) du kannst ja nich
 91 (.) wenn da (.) jetzt jemand mit (.) Asperger °plötzlich° äh:m eben (.) dem dem alles
 92 zu viel wird, kannst du ihm sagen (.) ich mein (.) wenn der bei uns ankommt hat=er
 93 seine Strategien in der Regel schon im Blick, nich? kannst ihm sagen (.) okay jetzt
 94 gehst du (.) ge- geh einfach mal raus und (.) kommst wieder rein (.) wenn=es für dich
 95 okay is. äh:m (.) **aber** du hast auch Situationen, wo du vielleicht tatsächlich mit
 96 ihm (.) Zeit bräuchtest, um mit ihm zu reden (.) um mit ihm zu reden; und dann hast
 97 du aba (.) ne ganze Klasse im Rücken u:nd (.) die muss halt auch laufen; und äh (.)
 98 da hatt=ich so den Eindruck (.) dass die (.) Lehrkräfte die da sa:ßen (.) ähm (.) ich
 99 sah=so dass manche so mit dem (.) mit dem Kopf schüttelten als (.) als dann solch-
 100 solche Sachthemen ebn aufkomm- kamen (.) wie ähm (2) **ja** was kann ich jetzt da machen?
 101 persönlich auf ihn eingehen und so, (2) wo ich dann (.) °wo soll° ich das jetzt (.)
 102 da (.) ja die Zeit hernehmen? und wir=ham **ja da halt keine** (.) also wir=ham jetzt ne
 103 Schulsozialarbeiterin (.) die ein- einmal die Woche für drei Stunden glaube ich (.)
 104 an die Schule kommt (.) seit diesm Schuljahr; aber wir=ham jetzt k- nich wie an
 105 Grundschulen zum Beispiel die Möglichkeiten mit äh in Teams zu unterrichten, äh:m (.)
 106 wo sowas (.) solche Sachen eben aufgefangen werden wei:l die Fäll- Fälle ebn doch
 107 einzelt sind. aber **wenn=du** mit so nem Fall konfrontiert bist (.) dann kann dir das
 108 ebn (.) doch auch=n Stück weit (2) **ja** den Unterricht de:r auf nen Abschluss äh
 109 ausgerichtet is (.) aufmischn //mhm// und dann kommst du als Lehrkraft in äh (.)
 110 °Konflikte°.

Im weiteren Verlauf der Gesprächssequenz schließt die Interviewte an die Bewertung des Beratungsangebots mit einer Beschreibung der schulischen Rahmenbedingungen sowie der sich hieraus ergebenden Erschwernisse an: Das „zu- plus“ (EI Z. 80) zeigt dabei eine Additionalität an, die damit begründet wird, dass der „**Druck**“ (EI Z. 81), Schüler*innen in kurzer Zeit zu einem Abschluss zu führen, ohnehin schon groß genug sei. Mit dem Herausstellen der Konflikthaftigkeit des berufsschulischen Settings – im Hinblick auf eine inklusive Beschulung – wechselt die Ausführung der Lehrperson in eine Argumentation: Der „**Druck**“ (EI Z. 81) wird von der Interviewten so weiter akzentuiert, indem sie die Qualifikations- und Selektionsfunktion der beruflichen Schule herausstellt: „und dieser Abschluss (.) der geht (.) raus, das heißt (.)

entweder (.) die gehn dann an die Fachhochschule o:der (.) eben (.) wollen weitermachn mit Abi oder (.) **ne?**“ (EI Z. 83-85). Ihren professionellen Auftrag als Lehrperson verortet sie damit in der Führung der Schüler*innen zur Fachhochschulreife innerhalb eines knapp bemessenen Zeitrahmens („nur für zwei bis drei Jah:re, manchmal sogar nur für ein Jah:r“, EI Z. 81-82), worin sich eine Reflexion der institutionellen Rahmenbedingung bezogen auf den Qualifikationsauftrag von Schule findet. [21]

Vor dem Hintergrund dieser strukturellen Gegebenheiten kodiert und personifiziert die Lehrperson zunächst Inklusion als von außen hinzukommend: „und dann hast du (.) plötz(.)lich dieses (.) dann hast du da Menschen dazwischen“ (EI Z. 85-86). Zwar relativiert die Befragte dies im nächsten Schritt („hast du immer schon gehabt (.) ich mein (.) war nie nen homogenes Feld“, EI Z. 86-87), doch führt sie die von ihr aufgeworfene Orientierung dann fort: „aber jetzt kommen Menschen (.) die brauchen (.) nen besonderen (.) zeitlichen Einsatz (.) zum Beispiel von dir“ (EI Z. 87-88). So prozessiert sie im Feld der als heterogen beschriebenen Schüler*innenschaft die Abspaltung einer Gruppe und legt – vor dem Hintergrund der institutionellen Rahmenbedingungen – die Diskrepanz zwischen den früheren und den heutigen Heterogenitätsausprägungen dar. Neben dem zeitlichen Mehraufwand betont die Lehrperson als weiter notwendig: „auch nen pers- nen **pädagogischen** Einsatz“ (EI Z. 88-89). So führt sie weiter unpersönlich bzw. generalisierend fort: „nen **pädagogischen** Einsatz, für den du dich (.) vielleicht gar nich ä:h:m (.) befähigt fühlst, zum einen; zum anderen gar nich weißt wo=du die Zeit hernehmen sollst“ (EI Z. 88-90). Das nochmalige Aufgreifen der strukturellen Rahmenbedingungen gewinnt dabei zusammen mit dem geäußerten Nicht-Befähigt-Fühlen (vgl. EI Z. 89) argumentativen Charakter. [22]

Dies fortführend bebildert sie, wie „jemand mit (.) Asperger“ (EI Z. 91) – auch wenn dieser Schüler „seine Strategien in der Regel schon im Blick“ (EI Z. 93) hat – zeitliche Ressourcen benötigt: „du hast auch Situationen, wo du vielleicht tatsächlich mit ihm (.) Zeit bräuchtest, um mit ihm zu reden (.) um mit ihm zu reden; und dann hast du aba (.) ne ganze Klasse im Rücken u:nd (.) die muss halt auch laufen“ (EI Z. 95-97). Darin dokumentiert sich, dass die Lehrperson ihren professionellen Auftrag – auf Grund von Ressourcenknappheit – nicht im Eingehen auf einzelne Schüler*innen verortet: diese haben ihre Strategien bereits in der vorgängigen pädagogischen Arbeit entwickelt bzw. im Rahmen der beruflichen Schule sind die Kapazitäten nicht vorhanden, um daran weiterzuarbeiten. So sieht die Interviewte ihren Auftrag vielmehr im reibungsfreien Management der Klasse (vgl. EI Z. 96-97). Insofern sich für die übrigen Schüler*innen keine Erfordernisse einer personalen Zuwendung betont finden, lässt sich eine diesbezügliche Homogenisierung vermerken. Jedoch gewinnt die ‚Klasse im Rücken‘ vor dem Hintergrund des Qualifikationsdrucks etwas Bedrohliches – und die ‚von außen hinzukommende‘ Inklusion (vgl. EI Z. 87) erscheint als heikle Aufgabe. [23]

Innerhalb dieses skizzierten Spannungsfeldes eröffnet die Lehrperson einen positiven Horizont der Entlastung im Hinblick auf die Person der „Schulsozialarbeiterin“ (EI Z. 103). Mit Verweis auf die geringen zeitlichen Kapazitäten begrenzt sie diesen jedoch auch direkt – u.a. im Gegenhorizont einer anderen Schulform: „wir=ham jetzt k- nich wie an Grundschulen zum Beispiel die Möglichkeiten mit ä:h in Teams zu unterrichten, ä:h:m (.) wo sowas (.) solche Sachen eben aufgefangen werden“ (EI Z. 104-106). So wird die Situation von der Interviewten resümierend als konflikthaft charakterisiert: „**wenn=du** mit so nem Fall konfrontiert bist (.) dann kann dir das ebn (.) doch auch=n Stück weit (2) **ja** den Unterricht de:r auf nen Abschluss äh ausgerichtet is (.) aufmischn“ (EI Z. 107-109). [24]

7. Komparative Analyse

Mittels der dargelegten Sequenzanalyse lassen sich Wissensbestände rekonstruieren, die sich im Rahmen eines durch die Grundantinomie von Förderung und Selektion (Helsper & Combe, 1996) geprägten Feldes der beruflichen Bildung als handlungsleitend erweisen. Inwiefern sich hierin für dieses Bildungsfeld milieuspezifische Erfahrungsräume berührt finden, ist anhand weiterführender komparativer Fallanalysen – nach Maßgabe des minimalen bzw. maximalen Kontrastes (vgl. Nohl, 2012) – zu klären. Um vor dem Hintergrund der Frage pädagogischer

Fachlichkeit Suchstrategien zu konkretisieren, denen im laufenden BMBF-geförderten Forschungsprojekt StiEL (s. Kap. 4) weiter nachgegangen wird, soll in knapper Form ein zweiter Fall komparativ hinzugezogen werden. Hierbei handelt es sich um das Gespräch zwischen der an einer berufsbildenden Schule mit sozialpädagogisch-hauswirtschaftlichem Profil in Baden-Württemberg beschäftigten sonderpädagogischen Lehrperson (Bf) sowie dem dortigen Schulleiter (Cm), die das Thema des Eingehens auf unterschiedliche Lern- und Entwicklungsstände am Beispiel von Schüler*innen mit Autismus verhandeln. [25]

Sequenz eines Gruppeninterviews (GI) mit der sonderpädagogischen Lehrperson (Bf) sowie der Schulleitung (Cm) einer Berufsschule in Baden-Württemberg: [26]

257 Bf: [...] (.) dann hat man ja noch=viel **mehr**, man hat nicht nur diesn Schüler (.) mit
 258 dieser (.) Autismus=Spektrum=Störung, sondern dazukommt dass die ganze Familie grade
 259 irgendwie aufm Kopf steht, das ganze=Leben muss jetzt für diese Schülerin
 260 neu=definiert werden (.) und des bringen die=ja=alles mit in den Unterricht (.) auch
 261 rein; (.) also es=is nich=nur so dass **halt** noch jemand mit neben=dran sitzt (.) und
 262 dann läuft das weiter, **sondern** (.) man muss halt imma=noch viel mehr sich auch in die
 263 Schüler rein=denken (.) und des is=halt nich des was was ne normale Lehrkraft(.)°in
 264 der Regel tut°
 265 Y2: LMhm
 266 Cm: Ja; **was=auch** letztendlich (.) ei- eigentlich nie ihr Bildungsauftrag war @.@ (.) und
 267 der=is jetzt einfach so reingeschossen @.@ (.) der Bildungsauftrag (.) über Nacht (.)
 268 ist da ne Herausforderung entstanden (.) und das=is **natürlich** (.) sehr sehr diffizil
 269 (.) muss man sagen (.) das umzusetzen oder (.) **überhaupt** nen Bewusstsein dafür zu
 270 entwickeln.

Im Vergleich mit dem ersten Fall (Kap. 6) finden sich auch hier Schüler*innen über eine Behinderungsdiagnose definiert (vgl. GI Z. 257-258). Daraus konstituiert sich ein – von außen kommendes – Konfliktpotential, das plötzlich in den Unterricht hineinwirkt und neue Handlungsweisen erforderlich macht (vgl. GI Z. 259-264). Es deutet sich so an, dass im Rahmen von ‚Inklusion‘ – durch die Aufnahme von Schüler*innen mit (zugeschriebenen und/oder tatsächlich vorhandenen besonderen) Bedürfnissen und Bedarfen – das etablierte Koordinatensystem pädagogischer Arbeit in der beruflichen Bildung irritiert wird. Insbesondere ein Eingehen diffuser Sozialbeziehungen (vgl. Kap. 3) wird hierbei als Novum konzipiert, wie es die Ausführung des Schulleiters zum ‚über Nacht hereingeschossenen Bildungsauftrag‘ (vgl. GI Z. 266-268) dokumentiert. [27]

Neben diesen homologen Orientierungen lassen sich jedoch auch Heterologien erkennen: Deutet sich bei dem interviewten Schulleiter der Horizont eines notwendigen Bewusstseins an, welches es zuerst einmal zu entwickeln gilt (vgl. GI Z. 268-270), so scheint dieses bei der Lehrperson des ersten Falls bereits vorhanden, insofern sie etwa das an die Schule kommende Beratungsangebot begrüßt (vgl. Kap. 6). Wenngleich auch sie die institutionellen Rahmenbedingungen durchgängig als limitierenden Horizont in ihren Überlegungen mitführt, wird ihr ‚Ringeln‘ um eine – hinsichtlich Differenzierung – veränderte Unterrichtspraxis als solches erkennbar, stellt man etwa die von dem Schulleiter im zweiten Fall beobachtete Schwierigkeit der Bewusstseinsentwicklung gegenüber. Letzteres dokumentiert sich auch in weiteren Fällen des umfangreichen Datenmaterials aus dem Projekt StiEL, in dem Sinne als wiederkehrend ‚Wiederstände in Kollegien‘ beschrieben werden. [28]

8. Diskussion

In der skizzierten Komparation der analysierten Sequenzen deutet sich an, dass durch den Reformauftrag ‚Inklusion‘ an beruflichen Schulen Fragen pädagogischer Professionalität – genauer des Unterhaltens diffuser Sozialbeziehungen – Einzug erhalten, die das bisher dominante Selbstverständnis der pädagogischen Fachkräfte als ‚berufliche Fachlehrer*innen‘ (vgl. Tramm, Casper, & Schlömer, 2018) herausfordern. Diese Herausforderung wird vor dem Hintergrund der strukturellen Rahmenbedingungen – insbesondere der knappen Zeitkontingente

bzw. dem Qualifikationsdruck – entlang der Integration der Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf verortet. Angesichts der widersprüchlichen Handlungsanforderungen, mit denen sich die Lehrpersonen im Rahmen der angeführten Sequenzen konfrontiert sehen, sind Irritationen und Widerstände zwar nachvollziehbar, in ihrer Fokussierung auf die – im Zuge von ‚Inklusion‘ – neu hinzukommenden Schüler*innen jedoch stark verengt. Sie könnten auch als Ausdruck genereller Rahmenkollisionen im Feld beruflicher Bildung gelesen werden. Bezogen auf Schuck (2000) befinden sich Lehrpersonen im Feld schulischer Bildung im Dilemma institutionaler Orientierung (z.B. Qualifikationsauftrag von Schule) und personaler Orientierung (z.B. Eingehen auf den spezifischen Lern- und Entwicklungsstand eines Kindes). In den Rekonstruktionen zeigt sich, dass die Lehrpersonen den Stellenwert ‚Inklusiver Bildung‘ sowohl in der institutionalen Orientierung wie auch in der personalen Orientierung sehen. Dies wird zum Beispiel im weiteren Verlauf des zitierten zweiten Falls (Kap. 7) deutlich: So entfaltet sich hier der Horizont einer Verteidigung separierender Schul- und Unterrichtssettings durch die Lehrperson sowie die Schulleitung (vgl. Gillen & Wende, 2017), die über das Aufrufen der Funktion gleichberechtigter sozialer bzw. gesellschaftlicher Inklusion legitimiert wird. Der Modus der Fokussierung auf die Erreichung von Bildungsabschlüssen zur Schaffung eines Arbeitsmarktzugangs – in der Tradition der Benachteiligten-Förderung (vgl. Mairhofer, 2017) – verhält sich dabei systemkonform, insofern an einer separierten Beschulung gemäß den von den Schüler*innen mitgebrachten Leistungsvoraussetzungen festgehalten wird. Im Sinne einer Orientierung an der Ermöglichung von Bildungsteilnahme kann dies jedoch nicht nur als Abkehr von der „grundsätzlichen Solidarität des[*]der] Pädagogen[*in] mit der Lage von Kindern und Heranwachsenden“ (Combe, 1996, S. 516) gesehen werden, sondern auch als Absage an die Sozialisationsaufgabe von Schule als ermöglichender Instanz für eine Begegnung mit Verschiedenheit. [29]

Der Reformdiskurs ‚Inklusion‘ bietet demgegenüber jedoch gerade das Potential, die an den Schüler*innen festgeschriebenen Defizite reflexiv zu wenden und daran professionelles Handlungsvermögen zu diskutieren (vgl. Weisser, 2017, S. 152). Wie in der komparativen Analyse deutlich wird, finden sich etwa im Fall der zuerst analysierten Sequenz (Kap. 6) durchaus Orientierungen einer Veränderung von Unterrichtspraxis – auch wenn es im Rahmen der beschriebenen Beratungssituation nicht gelingt, ein für die Lehrperson anschlussfähiges Angebot zu schaffen, auf dessen Basis sie es vermag, Möglichkeitsräume in ihrem konkreten Schulalltag zu sehen. Anstelle dessen formt sich auf Seiten der Lehrperson eine Tendenz aus, die es bestrebt – mit Blick auf die spezifischen Einschränkungen der neuen Schüler*innen-Klientel – die Fragen pädagogischer Fachlichkeit in behinderungsspezifische Coping-Strategien eines Classroom-Managements umzuformatieren. Hierfür werden Wissensbestände aufgerufen, die mit einer tendenziell pathologisierenden Bearbeitung von Behinderung verbunden sind. Insbesondere wird darin das sonderpädagogische Wissen als eines bestimmt, welches zur Erklärung von abweichendem Verhalten und dessen Behandlung (vgl. Weisser, 2017, S. 99) zu verwenden ist. Einer professionalisierten pädagogischen Praxis, im Rahmen deren therapeutischen Dimension der*die „Schüler[*in] als konkreter Fall und als ganze Person für den[*die] Lehrer[*in] thematisch“ (Oevermann, 1996, S. 158) wird, ist mit diesem Aufrufen jedoch nicht entsprochen. So würde hierbei weniger ein auf kategorisierenden Zuschreibungen aufbauender Wissensbestand als vielmehr ein Fallverstehen auf Basis „deutender und rekonstruierender Beobachtung“ (Oevermann, 1996, S. 158) relevant. Die im Rahmen der Aus- bzw. Fort- und Weiterbildung von Lehrpersonen vielerorts zu erkennende „Kategorisierungsmanie und Wissenshysterie“ (Kremsner et al., 2020) ist vor diesem Hintergrund mit dem eingangs skizzierten Inklusionsverständnis (vgl. Kap. 2) als durchaus problematisch zu betrachten. So bleiben schließlich über das Aufrufen behinderungsbezogener Handhabungsstrategien die Modi der Produktion von Differenz und Behinderung (vgl. Tervooren & Pfaff, 2018 bzw. Sturm & Wagner-Willi, 2018) durch die Strukturen, Kulturen und Praktiken des Feldes systematisch unbeleuchtet. [30]

9. Implikationen und Perspektiven für die Fort- und Weiterbildung von Lehrpersonen in der beruflichen Bildung

Vor dem Hintergrund der herausgestellten Spannungsfelder bei einem gleichzeitig geringen Angebot zur (Weiter-)Qualifizierung im Hinblick auf den Umgang mit Heterogenität (s. Kap. 2) finden sich Lehrpersonen an beruflichen Schulen vor besondere Herausforderungen gestellt. So zeigt sich ein deutlicher Bedarf an der Entwicklung adäquater Fort- und Weiterbildungsangebote für diese Gruppe. Die vorangegangenen Rekonstruktionen geben hierzu erste Hinweise, welche inhaltlichen Spezifika zu adressieren sind und welche Formate sich hierfür eignen könnten. Dabei scheinen rein dekonstruktionsbezogene Angebote offensichtlich nicht angebunden zu sein an die Praxis und den Erfahrungskontext der Berufsschullehrenden. Eine Anschlussfähigkeit manifestiert sich jedoch für eine pädagogische Diagnostik und differenzierungsorientierte Didaktik, insofern sich eine diesbezügliche Leerstelle im Rahmen der Analysen bestimmen lässt. Durch entsprechende Fort- und Weiterbildungen könnte den Lehrpersonen dabei eine Fläche geboten werden, um etwa didaktische und diagnostische Herausforderungen vor dem Hintergrund struktureller Rahmenbedingungen zu erkennen, zu reflektieren und innerhalb längerfristig angelegter Schulentwicklungsprozesse Veränderungen zu initiieren. [31]

Des Weiteren ließe sich mit den Erkenntnissen der vorliegenden Analysen der Forderung von Combe (1996, S. 517) nach der „Einrichtung einer ständigen pädagogischen Fallkonferenz [...], also dem Aufbau von Formen der Prozessreflexion über Handlungserfahrungen und Handlungsgrundlagen“ Nachdruck verleihen. In diesem Sinne kann die Relevanz kasuistischer Zugänge zur Reflexion der eigenen Unterrichtspraxis (vgl. Hummrich, 2014) in Fort- und Weiterbildungsangeboten betont werden. So findet sich – vor dem Hintergrund des Reformauftrages ‚Inklusion‘ betrachtet – das Potential einer „Kombination [...] fall-exemplarischer und fallbezogener Aufschlüsselung von Materialien aus der Unterrichtspraxis“ (Oevermann, 1996, S. 161) noch nicht ausgeschöpft. Mittels konkreter (und möglichst kooperativer) Arbeit an und mit Materialien sowie einer fallbasierten und gegenstandsbezogenen Reflexion zum eigenen Unterricht ließe sich etwa der Blick auf Differenzierungspotentiale eröffnen (vgl. Klektau, Schütz, & Fett, 2019). [32]

Die im Projekt StiEL durchgeführte, explorative Interviewstudie und die in diesem Beitrag vertiefend vollzogene Rekonstruktion auf Basis der Dokumentarischen Methode der Textinterpretation erweisen sich dabei als gewinnbringender empirischer Zugang zur pädagogischen Fachlichkeit berufsschulischer Lehrpersonen und deren Professionalisierungsnotwendigkeit im Kontext von Inklusion. Limitierend ist zu konstatieren, dass, um gesättigte Erkenntnisse zu erlangen, weitere komparative Analysen der handlungsleitenden Wissensbestände notwendig sind. Darüber hinaus könnten sich auch weitere methodische Zugänge zur Triangulation der vorläufigen Ergebnisse eignen – zum Beispiel komparative videographische Unterrichtsanalysen mit Blick auf ungleichheitsproduzierende Interaktionen. So ließe sich präzisieren, wie sich die Orientierungsmuster der Lehrpersonen hinsichtlich pädagogischer Fachlichkeit vor dem Hintergrund der (einzel-)schulischen Rahmenbedingungen gestalten. [33]

¹Oevermann (1996, S. 123) nutzt die therapeutische Praxis als Analogie für das Modell einer professionalisierten Praxis, welche durch „die widersprüchliche Einheit von diffusen und spezifischen Sozialbeziehungen im Arbeitsbündnis einerseits und die widersprüchliche Einheit von Autonomie und Abhängigkeit [des Patienten] im Arbeitsbündnis andererseits“ bestimmt ist. Eine professionalisierte pädagogische Praxis müsste sich Oevermann zufolge den Grundzügen dieses Modells annähern und diese widersprüchliche Einheit bedienen, womit ein einseitiger Bezug – etwa auf die Unterhaltung spezifischer Sozialbeziehungen – zu vermeiden ist.

Literatur

- Amrhein, B., & Badstieber, B. (2014). *Lehrerfortbildungen zu Inklusion – Eine Trendanalyse*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. Abgerufen unter: <https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/lehrerfortbildungen-zu-inklusion-eine-trendanalyse/>
- Bergmüller, C., & Asbrand, B. (2010). Unterrichtsentwicklung und Lehrerprofessionalität. In R. Bohnsack & I. Nentwig-Gesemann (Hrsg.), *Dokumentarische Evaluationsforschung* (S. 99–116). Opladen: Barbara Budrich.
- BiBB (2018). *Verzeichnis der anerkannten Ausbildungsberufe 2018*. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung. Abgerufen unter: <https://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/show/9193>
- Biermann, H. (2015). Berufliche Teilhabe – Anspruch und Realität. In H. Biermann (Hrsg.), *Inklusion im Beruf* (S. 17–56). Stuttgart: Kohlhammer.
- Bohnsack, R. (2003). Dokumentarische Methode und sozialwissenschaftliche Hermeneutik. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 6(4), 550–570.
- Bohnsack, R. (2009). Dokumentarische Methode. In R. Buber & H. H. Holzmüller (Hrsg.), *Qualitative Marktforschung* (2. Auflage, S. 319–330). Wiesbaden: Gabler.
- Burda-Zoyke, A., & Joost, J. (2018). Inklusionsbezogene Handlungsfelder und Kompetenzen des pädagogischen Personals an beruflichen Schulen. In B. Zinn (Hrsg.), *Inklusion und Umgang mit Heterogenität in der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung*. Stuttgart: F. Steiner.
- Combe, A. (1996). Pädagogische Professionalität, Hermeneutik und Lehrerbildung. In W. Helsper & A. Combe (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 501–520). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Euler, D. (2016). Inklusion in der Berufsausbildung. In A. Zoyke & K. Vollmer (Hrsg.), *Inklusion in der Berufsbildung: Befunde – Konzepte – Diskussionen* (S. 27–42). Bielefeld: Bertelsmann.
- Euler, D., & Severing, E. (2014). *Inklusion in der beruflichen Bildung Daten, Fakten, offene Fragen*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. Abgerufen unter: <https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/inklusion-in-der-beruflichen-bildung-hintergruende-kennen/>
- Feuser, G. (2011). Entwicklungslogische Didaktik. In A. Kaiser, D. Schmetz, P. Wachtel, & B. Werner (Hrsg.), *Didaktik und Unterricht* (S. 86–100). Stuttgart: Kohlhammer.
- Florian, L., & Beaton, M. (2018). Inclusive pedagogy in action: getting it right for every child. *International Journal of Inclusive Education*, 22(8), 870–884.
- Gillen, J., & Wende, J. (2017). Inklusion in der beruflichen Bildung – Status Quo, Konsequenzen und Potentiale für Forschung und Lehre. *Zeitschrift für Inklusion*, 11(3). Abgerufen unter: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/445>
- Greinert, W.-D. (2008). Beschäftigungsfähigkeit und Beruflichkeit. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 37(4), 9–12.
- Helsper, W., & Combe, A. (Hrsg.) (1996). *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Herz, B. (2017). *Zur historischen Proximetrie einer Wissenschaftsdisziplin*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hummrich, M. (2014). Was ist der Fall? Zur Kasuistik in der Erziehungswissenschaft. In M. Hummrich, A. Hebenstreit, M. Hinrichsen, & M. Maier (Hrsg.), *Was ist der Fall?* (S. 13–38). Wiesbaden: VS Verlag.
- Kalisch, C., & Jenewein, K. (2015). Inklusion – ein Themenschwerpunkt für die beruflichen Fachrichtungen Elektro-, Informations-, Metall- und Fahrzeugtechnik? *Lernen & Lehren*, 30(3), 90–94.

- Klektau, C., Schütz, S., & Fett, A. J. (Hrsg.) (2019). *Heterogenitätssensibilität durch Fallarbeit fördern*. Halle (Saale): Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Abgerufen unter: <http://wcms.itz.uni-halle.de/download.php?down=52406&elem=3218506>
- Kramer, R.-T. (2015). Dokumentarische Methode und Objektive Hermeneutik im Vergleich. *Sozialer Sinn*, 16(2), 167–197.
- Kreis, A., Wick, J., & Kosorok Labhart, C. (Hrsg.) (2016). *Kooperation im Kontext schulischer Heterogenität*. Münster: Waxmann.
- Kremsner, G., Zahnd, R., Proyer, M., Paukner, A., Nemestothy, B., Prummer, S., & Klement, A. (2020). Kategorisierungsmanie und Wissenshysterie in der Lehrer*innenbildung. In D. Brehme, P. Fuchs, S. Köbsell, & C. Wesselmann (Hrsg.), *Disability Studies im deutschsprachigen Raum* (S. 246–252). Weinheim: Juventa.
- Lange, V. (2017). *Inklusive Bildung in Deutschland*. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung. Abgerufen unter: <http://library.fes.de/pdf-files/studienfoerderung/13493.pdf>
- Lindmeier, C., Fasching, H., Lindmeier, B., & Sponholz, D. (Hrsg.) (2019). *Inklusive Berufsorientierung und berufliche Bildung (Sonderpädagogische Förderung heute, Beiheft 2)*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Mairhofer, A. (2017). *Angebote und Strukturen der Jugendberufshilfe: Eine Forschungsübersicht*. München: Deutsches Jugendinstitut. Abgerufen unter: https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs2017/64_Jugendberufshilfe.pdf
- Mannheim, K. (1980). *Strukturen des Denkens*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Meseth, W. (2011). Erziehungswissenschaft – Systemtheorie – Empirische Forschung: methodologische Überlegungen zur empirischen Rekonstruktion pädagogischer Ordnungen. *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 12(2), 177–197.
- Nohl, A.-M. (2012). *Interview und dokumentarische Methode* (4. Auflage). Wiesbaden: VS Verlag.
- Nohl, A.-M., & Radvan, H. (2010). Experteninterviews in dokumentarischer Interpretation. In R. Bohnsack & I. Nentwig-Gesemann (Hrsg.), *Dokumentarische Evaluationsforschung* (S. 159–180). Opladen: Barbara Budrich.
- Oevermann, U. (1996). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In W. Helsper & A. Combe (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 70–182). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Przyborski, A., & Wohlrab-Sahr, M. (2014). *Qualitative Sozialforschung* (4. Auflage). München: Oldenbourg Verlag.
- Schuck, K.-D. (2000). Diagnostik. In J. Borchert (Hrsg.), *Handbuch der Sonderpädagogischen Psychologie* (S. 233–249). Göttingen: Hogrefe.
- Sturm, T., & Wagner-Willi, M. (Hrsg.) (2018). *Handbuch schulische Inklusion*. Opladen: Barbara Budrich.
- Tervooren, A., & Pfaff, N. (2018). Inklusion und Differenz. In T. Sturm & M. Wagner-Willi (Hrsg.), *Handbuch schulische Inklusion* (S. 31–44). Opladen: Barbara Budrich.
- Tramm, T., Casper, M., & Schlömer, T. (Hrsg.) (2018). *Didaktik der beruflichen Bildung – Selbstverständnis, Zukunftsperspektiven und Innovationsschwerpunkte*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Weisser, J. (2017). *Konfliktfelder schulischer Inklusion und Exklusion im 20. Jahrhundert*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Werning, R. (2014). Stichwort: Schulische Inklusion. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17(4), 601–623.
- Zinn, B. (Hrsg.) (2018). *Inklusion und Umgang mit Heterogenität in der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung*. Stuttgart: F. Steiner.
- Zoyke, A., & Vollmer, K. (Hrsg.) (2016). *Inklusion in der Berufsbildung: Befunde – Konzepte – Diskussionen*. Bielefeld: Bertelsmann.

Kontakt

Andreas Köpfer, Pädagogische Hochschule Freiburg, Institut für Erziehungswissenschaft,
Kunzenweg 21, 79117 Freiburg
E-Mail: andreas.koepfer@ph-freiburg.de

Zitation

Köpfer, A., Papke, K., Heinemann, L., & Bittlingmayer, U. H. (2020). Inklusion in der beruflichen Bildung – Pädagogische Fachlichkeit in der Praxis von Berufsschullehrpersonen. *Qfl - Qualifizierung für Inklusion*, 2(1), doi: [10.21248/Qfl.28](https://doi.org/10.21248/Qfl.28)

Eingereicht: 15. September 2019

Veröffentlicht: 23. Juli 2020



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