

Heterogenität in der beruflichen Bildung

Im Spannungsfeld zwischen Erziehung, Förderung und Fachausbildung



Heterogenität in der beruflichen Bildung

Die Reihe „Wirtschaft – Beruf – Ethik“ widmet sich Fragen der ökonomischen Bildung, der beruflichen Aus- und Weiterbildung sowie der Berufs-, Unternehmens- und Wirtschaftsethik im Kontext lokaler und globaler wirtschaftlicher Entwicklungen. Sie umfasst sowohl theoretische und empirische als auch systematische und historische Arbeiten. Diese sind im Problemfeld von „Wirtschaft“, „Beruf“ und „Ethik“ angesiedelt und disziplinär vorzugsweise in den Feldern der Berufs- und Wirtschaftspädagogik sowie der Wirtschaftsethik verankert oder zu ihnen anschlussfähig.

Die Buchreihe „Wirtschaft – Beruf – Ethik“ wurde von Ulrich Pleiß im Jahr 1982 unter dem Reihentitel „Wirtschaftsdidaktik, Berufsbildung und Konsumentenerziehung“ begründet. Seit 2015 wird sie beginnend mit Band 31 unter der Herausgeberschaft von Professorin Dr. Birgit Ziegler und Professor Dr. Gerhard Minnameier fortgesetzt. Gefördert wird die Reihe durch die „Käthe und Ulrich Pleiß-Stiftung“.



Birgit Ziegler ist Professorin für Berufspädagogik an der Technischen Universität Darmstadt.



Gerhard Minnameier ist Professor für Wirtschaftsethik und Wirtschaftspädagogik an der Goethe-Universität Frankfurt am Main.



Weitere Informationen finden Sie auf wbv.de/wbe

Karin Heinrichs, Hannes Reinke (Hg.)

Heterogenität in der beruflichen Bildung

Im Spannungsfeld von Erziehung,
Förderung und Fachausbildung



GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

Das dieser Veröffentlichung zugrunde liegende Vorhaben wurde im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01JA1615 gefördert.

Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autorinnen und Autoren.

© 2019 wbv Publikation
ein Geschäftsbereich der
wbv Media GmbH & Co. KG, Bielefeld

Gesamtherstellung:
wbv Media GmbH & Co. KG, Bielefeld
wbv.de

Umschlagillustration:
Shutterstock.com/Kev Draws

Bestellnummer 6004680
ISBN (Print): 978-3-7639-6003-3
DOI: 10.3278/6004680w

Printed in Germany

Diese Publikation ist frei verfügbar zum
Download unter **wbv-open-access.de**

Diese Publikation mit Ausnahme des Coverfotos
ist unter folgender Creative-Commons-Lizenz
veröffentlicht:
creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de



Für alle in diesem Werk verwendeten Warennamen
sowie Firmen- und Markenbezeichnungen können
Schutzrechte bestehen, auch wenn diese nicht als sol-
che gekennzeichnet sind. Deren Verwendung in
diesem Werk berechtigt nicht zu der Annahme, dass
diese frei verfügbar seien.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie;
detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Inhalt

Vorwort der Reihenherausgebenden	7
Editorial: Impulse zur Diskussion zum professionellen Umgang mit Heterogenität in der beruflichen Bildung in Forschung und Bildungspraxis	9
Part I Grundlegende Aspekte zum Umgang mit Heterogenität in der beruflichen Bildung	15
<i>Helmut Heid</i>	
Über die Ungleichheit unter den Menschen aus gerechtigkeitstheoretischer Perspektive – Dass, wie und warum Bezugnahmen auf das Gerechtigkeitsprinzip dazu verwendet werden (können), soziale Ungleichheit zu rechtfertigen	17
<i>Ruth Enggruber</i>	
Inklusiv gestaltete Berufsausbildung – oder zum Umgang mit Heterogenität unter Auszubildenden aus sozialpädagogischer Sicht	29
Part II Individuelle Lernvoraussetzungen in heterogenen Klassen beruflicher Schulen – Implikationen für die Förderung von Fachkompetenz und Persönlichkeitsentwicklung	45
<i>Bernd Zinn</i>	
Natur- und technikwissenschaftliche Präkonzepte als Ursache von Lernschwierigkeiten in der gewerblich-technischen Bildung	47
<i>Hannes Reinke & Karin Heinrichs</i>	
Lernende mit sozial-emotional schwierigen Ausgangslagen an beruflichen Schulen – Herausforderungen für Lehrkräfte an der Schnittstelle von pädagogischer Diagnostik, Förderung und Beratung	63
<i>Edgar Friederichs, Tobias Kärner, Michaela Ratsch, Katja Friederichs & Karin Heinrichs</i>	
Resilienz als Facettenmodell – Zur Entwicklung einer ergebnisorientierten Resilienz erfassung und Ansatzpunkte für die schulische und betriebliche Resilienzförderung	79
<i>Konstantin Lindner</i>	
Die Vielfalt von Kulturen und Religionen – Herausforderungen und Potenziale einer zukunftsfähigen Gestaltung von beruflichen Schulen	95

Part III Heterogene Lernvoraussetzungen als Herausforderung im Unterricht – im Spannungsfeld der Förderung von Fachkompetenzen oder Persönlichkeitsentwicklung	111
<i>Andrea Burda-Zoyke & Nicole Naeve-Stoß</i>	
Individuelle Förderung und Subjektorientierung in der Unterrichtsplanung von Lehrkräften in der kaufmännisch-verwaltenden Berufsausbildung	113
<i>Tobias Geisler & Manuela Niethammer</i>	
Implikationen heterogener Lernvoraussetzungen für die Gestaltung des beruflichen Fachunterrichts	129
<i>Karin Heinrichs, Simone Ziegler, Julian Klaus & Hannes Reinke</i>	
Lerngruppen als didaktische Antwort auf Leistungsheterogenität im Unterricht? – Hypothesen zu emotionalen und motivationalen Barrieren bei Gruppenarbeiten	149
<i>Jörg Roche & Elisabetta Terrasi-Haufe</i>	
Sprachkompetenzen fördern an beruflichen Schulen – Unterrichtsgestaltung im Spannungsfeld der Förderung sprachlicher Basiskompetenzen und Berufssprache	167
<i>Alfred Weinberger & Karin Frewein</i>	
VaKE (Values and Knowledge Education) als Methode zur Integration von Werterziehung im Fachunterricht in heterogenen Klassen beruflicher Schulen: Förderung von kognitiven und affektiven Zielen	181
Part IV Heterogenität in der beruflichen Bildung – Anforderungen an die Lehrpersonen und die Lehrerbildung	195
<i>Helen Vogt, Cordula Petsch & Reinhold Nickolaus</i>	
Diagnostische Kompetenz angehender Lehrkräfte in der beruflichen Bildung ..	197
<i>Hans-Walter Kranert & Roland Stein</i>	
Multiprofessionalität in der inklusiven Unterrichtsentwicklung – Mögliche Beiträge der Sonderpädagogik in einem interdisziplinären Team an Berufsschulen	211
<i>Ursula Bylinski, Julia Kastrup & Marie Nölle-Krug</i>	
Leitlinien inklusiver Didaktik und deren Ausgestaltung in der Fachdidaktik ...	227

Vorwort der Reihenherausgebenden

Die Bedeutung, die dem pädagogisch professionellen Umgang mit Heterogenität und Vielfalt an Schulen zugeschrieben wird, hat spätestens seit PISA in der öffentlichen Wahrnehmung stetig zugenommen. Die Thematik ist sozusagen in die „Mitte der Gesellschaft“ gerückt.

Dagegen war die berufliche Bildung schon seit jeher in mannigfacher Weise mit Heterogenität konfrontiert. Auf systemischer Ebene mit einer Vielfalt an Berufen und involvierten Institutionen, was sich auf der organisationalen Ebene in einem großen Spektrum an Schularten und Bildungsgängen mit je unterschiedlichen Bildungszielen widerspiegelt. Auch auf der Ebene der Adressaten sowie der Lehrkräfte ist Heterogenität ein Charakteristikum beruflicher Bildung. Die Heterogenität der Lehrkräfte bzw. ihrer Biografien und Professionalisierungswege ist mitunter auf die noch immer nicht ganz vollzogene Institutionalisierung von Standards für Lehrerbildung in vielen beruflichen Fachrichtungen zurückzuführen, nicht zuletzt erkennbar an vielen sich stetig wiederholenden Sondermaßnahmen zur Lehrkräftegewinnung.

Die Heterogenität der Lernenden ist dagegen auch dem Umstand geschuldet, dass Lerngruppen weniger nach Alter und Leistungsvoraussetzung als nach berufsfachlichen und betrieblichen Merkmalen zusammengesetzt sind. Darüber hinaus werden den beruflichen Schulen immer auch Jugendliche überantwortet, die nach Vollendung ihrer Vollzeitschulpflicht ohne Anschluss geblieben sind, und zwar mit der Erwartung, dass die beruflichen Schulen zu ihrer Integration in das Erwerbssystem beizutragen vermögen. Aktuell gilt dies für die Integration jugendlicher Geflüchteter. Berufliche Schulen sind insofern schon immer „inklusiv“, und die Integrationsfähigkeit der dualen Ausbildung wurde lange Zeit als ein großer Vorteil hervorgehoben.

Was also ist neu an der Herausforderung für die berufliche Bildung zum Umgang mit Heterogenität? Neu ist vor allem die Bedeutung in der öffentlichen Wahrnehmung, wenngleich auch hier meist das allgemeine Bildungswesen im Fokus steht. Eine erste Irritation erzeugten die Ergebnisse der internationalen Vergleichsstudien. Zeigten sie doch, dass das über lange Zeit im allgemeinen Bildungswesen hochgehaltene Prinzip der homogenen Lerngruppen allenfalls die soziale Ungleichheit stabilisierte, aber nicht zu einem insgesamt besseren „Output“ des Systems oder gar zu Spitzenleistungen führte. Die Folge war nicht nur eine große Ernüchterung, sondern es wurde mit einem Pendelschlag das Prinzip der Differenzierung nach Leistungsgruppen vom Ruf nach „individueller Förderung“ im gesamten Bildungssystem abgelöst.

Im Bereich der beruflichen Bildung erhielt individuelle Förderung vor allem durch die zunehmende Übergangsproblematik einen Bedeutungsschub. Die Effekte des aufgrund von Passungsproblemen auf dem Ausbildungsmarkt entstandenen

„Maßnahmenschungels“ wurden zunehmend kritisch bewertet und es wurde erkannt, dass Jugendliche über die Teilnahme an Übergangsmaßnahmen vielmehr stigmatisiert als in ihrer Kompetenz- und Persönlichkeitsentwicklung gefördert werden. In unserer Disziplin formierte sich eine Arbeitsgruppe, die das Memorandum „Zur Professionalisierung des pädagogischen Personals in der Integrationsförderung aus berufsbildungswissenschaftlicher Sicht“ verfasste. Dieses Memorandum wurde 2009 von der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik verabschiedet. Eine durchschlagende Wirkung auf die professionsinternen Diskurse und Strategien blieb aber aus.

Erst durch das im gleichen Jahr in Deutschland in Kraft tretende Umsetzungsgesetz zur UN-Behindertenrechtskonvention erfuhr das Thema Heterogenität eine erhebliche Aufwertung und löste das bislang vorherrschende Integrationsparadigma durch das Inklusionsparadigma ab. Die Verpflichtung zur Inklusion von Menschen mit körperlichen und geistigen Beeinträchtigungen, die weniger auf Anpassung von Individuen an die bestehenden Strukturen als auf den Abbau von strukturellen Barrieren abhebt, wird von vielen auch innerhalb der Berufs- und Wirtschaftspädagogik erweitert auf das Ideal, einer generellen Barrierefreiheit des Bildungssystems für alle Menschen. Im Hinblick auf die Lehrerbildung wurden Inklusion und der Umgang mit Heterogenität über die Ausschreibung der Qualitätsoffensive Lehrerbildung politisch als Querschnittsthema für die Professionalisierung von Lehrpersonen gesetzt, was zudem Niederschlag in den „KMK-Standards“ für die Bildungswissenschaften fand, die auch für die Ausbildung von Lehrpersonen in der beruflichen Bildung gelten. Dementsprechend widmen sich einige Projekte aus der Qualitätsoffensive Lehrerbildung der Entwicklung und Beforschung von Konzepten zur Professionalisierung des schulischen Bildungspersonals an beruflichen Schulen im Umgang mit Heterogenität und individueller Förderung. Erste Ergebnisse aus diesen Projekten wurden von Karin Heinrichs und Hannes Reinke zusammengeführt und durch systematische Beiträge ergänzt. Wir bedanken uns bei ihnen und freuen uns, das Ergebnis dieser Arbeit als Band 37 in die Reihe „Wirtschaft – Beruf – Ethik“ aufnehmen zu können. Gleichzeitig wünschen wir allen Leserinnen und Lesern dieses Bandes eine anregende und erkenntnisreiche Lektüre.

Frankfurt und Darmstadt, im Juli 2019

Gerhard Minnameier und Birgit Ziegler

Editorial:

Impulse zur Diskussion zum professionellen Umgang mit Heterogenität in der beruflichen Bildung in Forschung und Bildungspraxis

Die berufliche Bildung in Deutschland zeichnet sich durch zahlreiche verschiedene Bildungsgänge und mannigfaltige Qualifikationen aus. Das duale System umfasst mehr als 350 Ausbildungsberufe. Das Erreichen einer Ausbildungsreife oder beruflichen Qualifikation scheint aus einer outputorientierten Sichtweise das primäre Ziel. Jedoch sieht sich die berufliche Bildung häufig vielfältigen, teilweise widerstrebenden Zielstellungen gegenüber. So soll berufliche Bildung auf einer übergeordneten Ebene die Sicherung wirtschaftlicher und gesellschaftlicher Ressourcen gewährleisten und gleichzeitig Chancengleichheit und gesellschaftliche Teilhabe ermöglichen (Baethge, Buss & Lanfer, 2003, S. 15). Treffend skizzieren Schlicht und Moschner (2018, S. 1–3) die berufliche Bildung im Spannungsfeld zwischen Wirtschaft und Pädagogik. Dieses Spannungsfeld zeigt sich auch innerhalb der Schulen, in den (Fach-) Klassen und im Unterricht. Lehrkräfte sehen sich einerseits den Anforderungen der fachlichen Ausbildung gegenüber, müssen doch Schülerinnen und Schüler schließlich auf Abschlussprüfungen und die Ausübung ihrer Berufe vorbereitet werden. Die Lehrkräfte sind andererseits auch in der beruflichen Bildung zur Erziehung beauftragt (KMK, 2014), übernehmen damit also gesellschaftlich relevante Aufgaben, die über die berufliche Funktionalität und Förderung der Fachausbildung hinausgehen und die Unterstützung der Persönlichkeitsentwicklung und Sozialisation einschließen.

Sowohl Fachausbildung als auch Erziehung gestalten sich bei steigender Heterogenität von Lernausgangslagen der Schülerinnen und Schüler sowie der Lernbedingungen in den verschiedenen Bildungsgängen der beruflichen Bildung zunehmend komplexer. Heterogenität der Lernausgangslagen impliziert vor allem pädagogische und didaktische Herausforderungen. Soll Heterogenität adäquat begegnet werden, geht es insbesondere um die Ausbalancierung der im Spannungsverhältnis zueinander stehenden Aufgaben – Fachausbildung, Erziehung und individueller Förderung. Aufseiten der Lehrkräfte sind dafür neben Fachkompetenzen auch pädagogische, diagnostische und beraterische Kompetenzen erforderlich. Die Lehrkraft kann unterschiedliche Lernvoraussetzungen der Lernenden als Belastung erleben oder auch als Bereicherung wahrnehmen (Lang, Grittner, Rehle & Hartinger, 2010; Wenning, 2007, S. 21; Prengel, 1993). Wie aber konstruktiv mit Verschiedenheit umzugehen ist, wirft – über die grundlegende Haltung gegenüber Heterogenität hinaus – vielfältige Fragen auf und lässt unterschiedliche Antworten zu. Jede Entscheidung für Wege der Pro-

blembewältigung bedarf damit einer professionell-reflektierten Begründung. Im Rahmen inklusiver Bildungskonzepte werden der Teilhabe an Bildung und Gesellschaft sowie dem gleichberechtigten Zugang zu qualitativ höherwertiger Bildung besondere Bedeutung beigemessen. Diese Ausrichtung wird aber sowohl aus disziplinärer als auch aus gerechtigkeits-theoretischer Perspektive auch kritisch betrachtet (Schmidt, 2014, S. 391–393; Stein, Kranert & Wagner, 2016, S. 10–12). So kann es im Umgang mit Heterogenität kaum allein Ziel sein, dieselbe nur als Bereicherung zu betrachten und deshalb zu kultivieren, da sich die Pädagogik sonst selbst ihrer Existenzgrundlage entzöge (ausführlich Terhart, 2015). Im Gegenzug ist es aber auch weder wünschenswert noch realistisch, Heterogenität zu vermeiden (ebd.; auch Lang et al., 2010). Heterogenität lässt sich vielmehr als deskriptives und relatives Kriterium verstehen, welches nur partiell bestimmte Zustände zu einem Zeitpunkt beschreibt. Heterogenität ist somit auch nicht als grundsätzlich „gut“ oder „schlecht“ zu bewerten, sondern sollte als wertfrei angesehen werden (Lang et al., 2010, S. 315–316).

Lehrkräfte an beruflichen Schulen stehen vor der Herausforderung, mit großer Ungleichheit in Bezug auf Lernvoraussetzungen und -ausgangslagen in Unterrichtsvorbereitung und -durchführung sowie durch organisatorische und schulentwicklungsspezifische Maßnahmen adäquat umzugehen. Zudem umfasst das berufliche Bildungswesen eine Vielfalt von Lernorten, Bildungsgängen und Ausbildungsberufen. Des Weiteren kommen unterschiedliche Organisationsformen des Unterrichtens (Block- und Vollzeitunterricht) zum Einsatz. Der Umgang mit Heterogenität in der beruflichen Ausbildung unterscheidet sich somit durchaus von allgemeinbildenden Schulen.

Der vorliegende Band fokussiert sich auf den Umgang mit Heterogenität nun genau in der beruflichen Bildung. 14 Einzelbeiträge mit unterschiedlichen Schwerpunkten und Perspektiven spezifizieren, inwiefern Heterogenität in der beruflichen Bildung Herausforderungen und Chancen bietet, um die Lernenden im Spannungsfeld zwischen Persönlichkeitsentwicklung und Fachausbildung sowohl zu mündigen Bürgern als auch zu guten Fachkräften auszubilden. Dabei werden bisherige Befunde und Konzepte kritisch diskutiert. Es werden Impulse zum Umgang mit Herausforderungen im Spannungsfeld von Fachausbildung, Erziehung und Förderung in der Berufsbildungsforschung und -praxis gegeben und zudem offene Fragen herausgestellt. Die Beiträge diskutieren den Umgang mit Heterogenität und Inklusion an beruflichen Schulen u. a. aus der Perspektive der allgemeinen Pädagogik, der Unterrichtsforschung, der beruflichen Fachdidaktiken, der Resilienzforschung sowie mit Blick auf Sprachentwicklung, multireligiöse Kontexte und Werteerziehung.

Die Idee dieses Bandes sowie ein Großteil der Beiträge entstanden in der gemeinsamen Arbeit und Vernetzung im Rahmen des Arbeitskreises „Inklusion und Umgang mit Heterogenität in der beruflichen Bildung“. In diesem Kreis fanden sich 2016 erstmals Projektvertreterinnen und -vertreter unterschiedlicher Standorte der durch Bund und Länder geförderten Qualitätsoffensive Lehrerbildung (QLB) zusammen, die Projekte mit Bezug zur beruflichen Bildung repräsentieren. Ziel war und ist es, innerhalb der beruflichen Bildung zukünftige Lehrpersonen hinsichtlich der

Herausforderungen, aber auch der Chancen, die aus Inklusion und dem konstruktiven Umgang mit Heterogenität erwachsen können, vorzubereiten und die erste Phase der Lehrerbildung zu profilieren. In einem ersten gemeinsamen Sammelband wurden unter der Herausgeberschaft von Bernd Zinn (2018) aus dem Stuttgarter QLB-Projekt LEBUS erste Ergebnisse aus den Projekten innerhalb des Arbeitskreises publiziert. In dem nun hiermit folgenden Band sollen nun die Impulse aus der vorangegangenen Arbeit und Ergebnisse aus den Projekten sowie dem Arbeitskreis aufgegriffen und perspektivisch erweitert werden. Der Band bietet somit die Gelegenheit, Ergebnisse darzustellen und vor dem Hintergrund nötiger Entwicklungen in der beruflichen Bildung zu diskutieren. Neben Autoren aus dem Arbeitskreis und der QLB wurden auch weitere Autoren aus der Berufs- und Wirtschaftspädagogik sowie den Erziehungswissenschaften eingeladen, um das Spektrum des Bandes zu erweitern. Die Herausgeberschaft liegt bei den Kolleginnen und Kollegen des Bamberger QLB-Projekts WegE (Wegweisende Lehrerbildung). Ziel des WegE-Teilprojekts Berufliche Bildung ist es, in der Wirtschaftspädagogik und Beruflichen Bildung Fachrichtung Sozialpädagogik insbesondere die Themen von Inklusion und Umgang mit sozial- und förderpädagogischen Herausforderungen in beruflichen Schulen zu verankern.

Der vorliegende Band ist thematisch in vier Teile gegliedert. Part I greift grundlegende Fragen und Aspekte zum Umgang mit Heterogenität in der beruflichen Bildung auf. Helmut Heid setzt sich in einem theoretischen Beitrag kritisch mit der aktuellen Literatur zur Inklusion und dem Umgang mit Heterogenität auseinander und regt zu mehr Präzision und Klarheit in der Debatte an. Insbesondere begründet er, warum er es für fruchtbar hält, systematisch zwischen der Deskription von Ungleichheit und der Diskussion von Ungleichheit aus einer Gerechtigkeitsperspektive zu trennen bzw. (normative) Kriterien, nach denen Gerechtigkeitsurteile gefällt werden, offenzulegen. Ruth Enggruber bietet durch eine systematische Analyse der Berufsbildung aus sozialpädagogischer Perspektive ebenso eher grundlegende Anregungen zum Umgang mit Heterogenität und Inklusion. Sie macht konkrete Vorschläge, wie soziale Arbeit auf Makro-, Meso- und Mikroebene einen Beitrag zur gesellschaftlichen Teilhabe insbesondere von Menschen mit Benachteiligungen oder spezifischen Ausgangslagen leisten kann.

Part II des Bandes betrachtet individuelle Lernvoraussetzungen in heterogenen Klassen beruflicher Schulen und leitet Implikationen für die Förderung von Fachkompetenz und Persönlichkeitsentwicklung ab. Der Beitrag von Bernd Zinn thematisiert Präkonzepte im Technikunterricht als Ursache von Lernschwierigkeiten und diskutiert, wie mit Fehlkonzepten und Fehlern in technikbezogenen Fächern konstruktiv umgegangen werden kann. Dabei stehen die Perspektive der fachlichen Ausbildung der Lernenden und fachdidaktische Kompetenzen der Lehrenden im Vordergrund. Der Beitrag von Hannes Reinke und Karin Heinrichs dagegen fokussiert auf sozial-emotional schwierige Ausgangslagen von Lernenden und stellt heraus, dass die Fachlehrkraft für diese Bedingungen des Lehrens und Lernens sensibel sein sollte, um z. B. als Schnittstelle zu anderen Lehrpersonen, Ausbildern, Beratungs-

Lehrkräften oder Schulpsychologen zu fungieren und so zur Entwicklung adäquater Problemlösungen beizutragen. Der Beitrag von Edgar Friederichs, Tobias Kärner, Michaela Ratsch, Katja Friederichs und Karin Heinrichs betont Resilienz als eine Ressource, die es Personen in dynamischen Umgebungen, wie Schule oder Beruf, ermöglicht, Veränderungen zu gestalten und konstruktiv mit Herausforderungen umzugehen. Die Autoren stellen heraus, dass die Entwicklung von Resilienz in Schule oder auch Betrieb unterstützt werden kann und damit auch von Lehrpersonen als Aufgabe gesehen werden sollte. Konstantin Lindner betont die wachsende religiöse Vielfalt in Klassen beruflicher Schulen und diskutiert die Notwendigkeit für Lehrkräfte, über religiöse Hintergründe und Vorstellungen informiert sowie in der Lage zu sein, jenseits von Stereotypisierungen im Unterricht zur Integration beizutragen.

Part III fokussiert darauf aufbauend die Herausforderungen durch heterogene Voraussetzungen der Lernenden für die Gestaltung von Unterricht. Andrea Burda-Zoyke und Nicole Naeve-Stoss heben hervor, dass die didaktischen Implikationen heterogener Klassenzusammensetzung bereits in den curricularen Vorgaben, insbesondere aber bei der Unterrichtsplanung und -durchführung zu beachten sind. Im Zentrum des Beitrags steht das Spannungsfeld zwischen Standardisierung und Individualisierung in der beruflichen Bildung sowohl auf makro- als auch auf mikrodidaktischer Ebene und wird am Beispiel des Lernfelds 1 im Beruf Kaufmann/-frau für Büromanagement betrachtet. Tobias Geisler und Manuela Niethammer dagegen diskutieren Implikationen heterogener Lernvoraussetzungen für die Gestaltung (binnen-)differenzierter Lehr-Lern-Prozesse im beruflichen Fachunterricht. Dabei kategorisieren sie von Lehrkräften in Interviews genannte Handlungsstrategien aus bildungswissenschaftlicher Perspektive und begründen Anforderungen an die Lehrpersonen lerntheoretisch aus fachdidaktischer Perspektive. Karin Heinrichs, Simone Ziegler, Julian Klaus und Hannes Reinke analysieren Gruppenunterricht als in inklusiven Lehr-Lern-Settings häufig gewählte Sozialform hinsichtlich bekannter Phänomene zu Motivationsverlusten im Lernprozess. Der Beitrag begründet Hypothesen zum Auftreten von Lernemotionen in Gruppenarbeiten, deren Auswirkungen auf die Motivation und Interventionsmöglichkeiten der Lehrpersonen. Ausgangspunkt des Beitrags von Jörg Roche und Elisabetta Terrasi-Haufe bildet der Befund einer steigenden sprachbezogenen Heterogenität in der beruflichen Bildung. Um Ausbildungserfolg und eine erfolgreiche Berufstätigkeit zu ermöglichen, bedarf es berufssprachlicher Kompetenzen in Wort und Schrift. Das im Zentrum des Beitrags stehende Unterrichtsprinzip Berufssprache Deutsch zeigt auf, wie sprachlicher Heterogenität im Unterricht begegnet werden kann und Jugendliche auf Qualifikationsziele wie auch Abschlussprüfungen vorbereitet werden können. Alfred Weinberger und Karin Frewein stellen Values and Knowledge Education (VaKE) vor, einen konstruktivistischen Lehr-Lern-Ansatz, der ausgehend von Dilemmasituationen gleichzeitig zur Persönlichkeitsentwicklung und der berufsfachlichen Ausbildung, zur Erreichung kognitiver und affektiver Lernziele beitragen kann. Die Ergebnisse einer Evaluation des Konzepts an einer österreichischen Handelsakademie legen nahe,

dass VaKE in der beruflichen Bildung eine effektive Unterrichtsmethode für eine ganzheitliche Kompetenzentwicklung darstellen kann, in der die subjektiven Wahrnehmungen und die Heterogenität der Lernenden besondere Berücksichtigung finden.

Part IV befasst sich mit den Anforderungen an die Lehrpersonen und die Lehrerbildung. Die Autorengruppe Helen Vogt, Cordula Petsch und Reinhold Nickolaus fokussieren die Relevanz diagnostischer Kompetenzen der Lehrkräfte für eine erfolgreiche Unterrichtsgestaltung. Dabei gehen sie v. a. auf die Bedeutung der Fachdidaktik und fachdidaktischen diagnostischen Kompetenzen ein. Im Zentrum des Beitrags stehen die Entwicklung sowie die Ergebnisse einer Pilotstudie, eines Instruments zur Erfassung diagnostischer Kompetenzen angehender Lehrkräfte an beruflichen Schulen. Hans-Walter Kranert und Roland Stein diskutieren die Bestrebungen um Inklusion in der beruflichen Bildung aus Sicht der Sonderpädagogik. Vor dem Hintergrund steigender Anforderungen an Lehrkräfte durch die Umsetzung inklusiver Bildung wird aufgezeigt, wie die Sonderpädagogik zur multiprofessionellen Gestaltung von Inklusion beitragen kann. Dabei greifen die Autoren u. a. auf Ergebnisse mehrerer Modellversuche in der Berufsbildung aus den letzten Jahren zurück. Ursula Bylinski, Julia Kastrup und Marie Nölle-Krug beschäftigen sich in ihrem Beitrag mit inklusionsbezogenen Herausforderungen in fachdidaktischen Lehrveranstaltungen und wie diese in der universitären Lehrerbildung thematisiert werden können. Dabei diskutieren sie insbesondere das Konzept des Lernens am gemeinsamen Gegenstand als inklusives Lernsetting in der Fachdidaktik der beruflichen Fachrichtung Hauswirtschaft und Ernährung.

Der vorliegende Band nimmt, so lässt sich zusammenfassen, Beiträge auf, die Anregungen für die Forschung zu beruflicher Bildung geben, insbesondere für die Diskussion und Bewältigung von Bildungsungerechtigkeit und dem adäquaten Umgang mit einer heterogenen Schülerschaft im Kontext beruflicher Aus- und Weiterbildung. Als Kriterien für Heterogenität werden explizit Facetten von Fachwissen bzw. Fachkompetenzen ebenso diskutiert wie emotionale und motivationale Lernvoraussetzungen, sprachliche Kompetenzen, ökonomische oder religiöse Hintergründe. Die Beiträge beschäftigen sich mit Fragen der Unterrichtsplanung und -durchführung, mit fachlichen, fachdidaktischen und bildungswissenschaftlichen Aspekten beruflichen Lehrens und Lernens, mit Beratung, individueller Förderung und Werteerziehung als Aufgaben der einzelnen Fachlehrkraft, aber auch von Kooperation der Fachlehrkräfte mit multiprofessionellen Teams. Neben den Anregungen zur Gestaltung des Fachunterrichts werden Herausforderungen heterogener Lernvoraussetzungen vor allem mit dem Fokus auf die Unterrichtsgestaltung und die individuelle Förderung als Aufgaben von Lehrpersonen diskutiert, aber auch mit Konsequenzen für die Gestaltung von Bildungsstrukturen und unterstützenden professionellen Netzwerken. Jeder Beitrag gibt spezifische Impulse zu einer vielfältigen und aktuellen bildungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Forschung sowie zur Lehrerbildung in diesen Bereichen.

Der Band wartet nun auf Forscherinnen und Forscher, Lehrkräfte sowie Lehrerbildner und -bildnerinnen, die die Anregungen aufnehmen, im berufs- und wirtschaftspädagogischen, bildungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Diskurs reflektieren sowie Implikationen für die Bildungspraxis ableiten.

Karin Heinrichs und Hannes Reinke
(Herausgeber)

Literatur

- Baethge, M., Buss, K. P. & Lanfer, C. (2003). *Konzeptionelle Grundlagen für einen nationalen Bildungsbericht: berufliche Bildung und Weiterbildung, lebenslanges Lernen*. BMBF, Referat Publ., Internetred.
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2014). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*. Online verfügbar unter http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf (Zugriff am: 04.06.2019).
- Lang, E., Grittner F., Rehle, C. & Hartinger, A. (2010). Das Heterogenitätsverständnis von Lehrkräften im jahrgangsgemischtem Unterricht der Grundschule. In J. Hagedorn, V. Schurt, C. Steber & W. Waburg (Hrsg.), *Ethnizität, Geschlecht, Familie und Schule*, S. 315–330. Wiesbaden: VS.
- Prenzel, A. (1993). *Pädagogik der Vielfalt: Verschiedenheit und Gleichberechtigung in interkultureller, feministischer und integrativer Pädagogik*. Opladen: Leske und Budrich.
- Schlicht, J. & Moschner, U. (2018). Berufliche Bildung an der Grenze zwischen Wirtschaft und Pädagogik – Reflexionen aus Theorie und Praxis. In J. Schlicht & U. Moschner (Hrsg.), *Berufliche Bildung an der Grenze zwischen Wirtschaft und Pädagogik*, S. 1–16. Wiesbaden: VS.
- Schmidt, C. (2014). Anspruch und Grenzen eines inklusiven Berufsbildungssystems. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 59 (4), S. 391–404.
- Stein, R., Kranert, H.-W. & Wagner, S. (2016). *Inklusion an beruflichen Schulen. Ergebnisse eines Modellversuchs in Bayern*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Terhart, E. (2015). Umgang mit Heterogenität: Anforderungen an Professionalisierungsprozesse. In C. Fischer (Hrsg.), *(Keine) Angst vor Inklusion*, S. 63–83. Münster: Waxmann.
- Wenning, N. (2007). Heterogenität als Dilemma für Bildungseinrichtungen. In S. Boller, E. Rosowski & T. Stroot (Hrsg.), *Heterogenität in Schule und Unterricht*, S. 21–31. Weinheim: Beltz.
- Zinn, B. (Hrsg.) (2018). *Inklusion und Umgang mit Heterogenität in der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung: Eine Bestandsaufnahme im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung*. Stuttgart: Steiner.

**Part I Grundlegende Aspekte
zum Umgang mit Heterogenität
in der beruflichen Bildung**

Über die Ungleichheit unter den Menschen aus gerechtigkeitstheoretischer Perspektive – Dass, wie und warum Bezugnahmen auf das Gerechtigkeitsprinzip dazu verwendet werden (können), soziale Ungleichheit zu rechtfertigen

HELMUT HEID

Abstract

Sind Bezugnahmen auf das Prinzip sozialer Gerechtigkeit geeignet, zur Klärung und zu einer allgemein akzeptierten Lösung der Probleme beizutragen, die aus der Ungleichheit unter den Menschen resultieren? Im Beitrag werden Argumente zur Diskussion gestellt, mit denen der fundamentale Zweifel an dieser Möglichkeit begründet wird. Dabei geht es um die Generierung eines überprüfungsbedürftigen Wissens darüber, aus welchen Gründen eine zunächst besonders aussichtsreich erscheinende Problemlösungsidee (an der Wirklichkeit) scheitern muss.

Schlagworte: Rechtfertigung sozialer Ungleichheit, Gerechtigkeit, Lernerfolgskriterien, Inklusion

Social inequality and barriers for individuals' social participation in a society are facts that are broadly discussed. This article argues that within these discussions normative assumptions are often proclaimed as moral judgments without explicitly deliberating the ethical principles and criteria of equality that are referred to. The article claims for differentiating between facts and judgements on how to deal with these facts in an ethical adequate way, in particular in regard with specific criteria of justice. Moreover, the article provides arguments that may question the thesis that the orientation on social principles like equality could actually reduce social inequalities and increase social justice.

Keywords: justification of social inequality, social justice, determinants of learning success, inclusion

Die Ungleichheit unter den Menschen ist eine Tatsache. Zu einem Problem für die davon Betroffenen wird diese Tatsache vor allem dann,

- wenn Ungleichheit von menschlichem Handeln abhängt und
- wenn Ungleichheit, bezogen auf ein entscheidungsabhängiges Beurteilungskriterium, zu einer ungerechtfertigten Benachteiligung bestimmter Personen(gruppen) führt.

Die Probleme beginnen bereits bei der *Feststellung* der Ungleichheit: Es gibt nicht „die“, sondern immer nur eine bestimmte Realisierungsform der Ungleichheit. Der interpersonale *Vergleich*, der zur Feststellung dieser Ungleichheit erforderlich ist, hat ein dafür unentbehrliches *Vergleichskriterium* zur Voraussetzung.¹ In der Bestimmung dieses Vergleichskriteriums kommt ein *bestimmtes Interesse* an der Feststellung der Ungleichheit zur Geltung. In allen Komponenten dieser Entscheidungen spielen Wertungen eine zentrale Rolle: Es „gibt“ relevante und irrelevante, erwünschte und unerwünschte, gerechte und ungerechte Sorten sozialer Ungleichheit – wobei die wichtige Frage nach dem Inhalt und nach dem Subjekt der Bestimmung des jeweils herangezogenen Beurteilungskriteriums zunächst noch offen ist. Es gibt aber auch viele Fälle, und die sind thematisch besonders interessant, in denen ein und dieselbe konkrete Ungleichheit von den einen als gerecht und von anderen als ungerecht bewertet wird. Populäres Beispiel dafür ist die widersprüchliche Bewertung der (extrem) ungleichen Vermögensverteilung. Damit zusammen hängt die Frage, worin eine (soziale) Benachteiligung besteht – und wichtiger noch: wer darüber entscheidet. Vor- und Nachteile sind keine beobachtbaren Sachverhalte und auch keine Sachverhaltseigenschaften, sondern auf diese Sachverhalte bezogene, aber von den (objektiven) Sachverhaltsfeststellungen logisch unabhängige (subjektive) Sachverhalts-Bewertungen. Wo es nicht um die intersubjektiv prüfbare Wahrheit der Beschreibung, sondern um die *Geltung der Bewertung* eines Gegenstands geht, dort kommt die soziale *Definitionsmacht* dessen ins Spiel, der bestimmen kann, was eine Benachteiligung oder eine Bevorzugung und in diesem Sinn gerecht oder ungerecht „ist“.² So kann der im Bildungs- oder Beschäftigungssystem besonders Erfolgreiche geltend machen, dass er ja gar nicht begünstigt sei, weil er – und das ist nur eine von vielen möglichen „Begründungen“ – viel mehr in seinen Bildungs- oder Staterfolg investiert habe als diejenigen, die sich zu Unrecht als benachteiligt empfänden. Genauso verhält es sich mit der Entscheidung darüber, was *gerechtfertigt* ist? Bezieher eines (sehr) hohen Einkommens werden viele Gründe zur Rechtfertigung ihrer Überzeugung nennen (können), dass sie dadurch keineswegs begünstigt seien, obwohl andere das bestreiten. Und im Bildungssystem besonders Erfolgreiche werden sich auf ihre Leistung berufen, so als ob Leistung eine eindeutige, die einzige und überdies eine unabhängige Voraussetzung schulischen Lernerfolgs wäre (dazu Heid, 2012).

1 Auf die Frage, ob Ungleichheit etwas anderes ist als Verschiedenheit, weise ich hin, gehe ich hier aber nicht ein.

2 „Eines der wichtigsten Wörter unserer Sprache ist das Wort ‚ist‘. Es ist zugleich eines der philosophisch gefährlichsten“ (Stegmüller, 1969, S. 67). Dieses „Ist“ suggeriert die subjektunabhängige (objektive) Existenz des jeweils Bezeichneten und verdeckt die *Entscheidungsabhängigkeit der Verwendung* – hier: – des Wortes „Gerechtigkeit“.

Gestritten wird auch darüber, ob und wie weit bestimmte Realisierungsformen interpersonaler Ungleichheit überhaupt von menschlichem Handeln abhängig oder beeinflussbar und dann erst gerechtigkeitsbedeutsam seien. Nutznießer strittiger Ungleichheit auch im Bildungssystem neigen wohl eher zu der Auffassung, dass die sie begünstigende Ungleichheit (weitgehend) *naturgegeben* und deshalb (?) unabänderlich sei. Sie können sich dabei auf solche Standpunkte bspw. der Begabungskontroverse beziehen, denen zufolge Begabung oder Intelligenz zu einem hohen Anteil genetisch bedingt seien und der menschlichen Lernfähigkeit unüberschreitbare Grenzen setzten (differenziert dazu: Helbig, 1988). Der Lernmisserfolg wird dann (stark vereinfacht:) zum Naturereignis und als etwas interpretiert, das gar nichts mit vermeidbarer und deshalb zu verantwortender Ungerechtigkeit zu tun habe. Bezugnahmen auf „die Natur“³ oder auf den „Willen Gottes“⁴ und neuerdings auf gesellschaftliche Funktionserfordernisse (Sachzwänge)⁵ wurden und werden von daran Interessierten genutzt, um die Ungleichheit unter den Menschen nicht nur zu erklären, sondern auch zu rechtfertigen oder deren Feststellung aus der Gerechtigkeitskontroverse zu eliminieren. Wem es gelingt, die Ungleichheit unter den Menschen ostentativ als Tatsache zu apostrophieren⁶, mit der man eben leben müsse, oder wer abstrakt und dogmatisch behauptet: „Die Menschen sind von Natur aus ungleich“, der ist wahrscheinlich vor allem diejenigen Kritiker strittiger Ungleichheit los, die in ihre sozial unterprivilegierte Position *hineingewachsen* sind. Und solange Menschen glauben, dass jeder die Chance hat, sozial aufzusteigen, so lange gelten soziale Ungleichheiten auch dann als akzeptabel, wenn sie zunehmen (Groh-Samberg & Hertel, 2015, S. 26) und dieser Glaube sich als Illusion erweist (Snower, 2019; Allmendinger, 2003, S. 81 f.; Heid, 1988).

Dieser knappe und beispielhafte Problemaufriss zeigt, dass Bezugnahmen auf das Gerechtigkeitsprinzip nicht nur dazu dienen, als ungerecht empfundene Verhältnisse oder Verhaltensweisen zu kritisieren, sondern auch und vor allem dazu, genau diese Verhältnisse zu rechtfertigen. Und sie zeigen noch etwas: Überall dort, wo in der gesellschaftlichen Praxis auf Gerechtigkeit Bezug genommen wird, sind direkt oder indirekt intersubjektive *Interessenkonflikte* im Spiel. Besonders deutlich wird das in den Fällen, in denen, wie bereits erwähnt, bestimmte Sachverhalte von den einen als ungerecht und von anderen als gerecht bewertet werden. Nutznießer bestimmter Verhältnisse (die es wohl kaum gäbe, wenn sie keinen Nutznießer hätten) haben nur dann Veranlassung, diese Verhältnisse zu rechtfertigen, wenn es jemanden gibt (oder geben könnte), der diesen Nutzen für ungerechtfertigt hält.

3 Grundlegend und kritisch dazu Kant, 1787/1956, S. 498 f.; Welzel, 1951; Kelsen, 1928; Topitsch, 1958; Dahrendorf, 1966; Bayertz, 1987; Haidt & Joseph, 2007; Liedtke, 2013, S. 303 ff.; Hering, 2007, S. 99.

4 Dazu Stratmann, 1995, S. 10 f., 27 ff.; Höffe, 2010, S. 13 ff.; Ellroy, 2015; Liedtke, 2013, S. 306; Geißler, 2016.

5 So bereits Spranger, 1928 und Weinstock, 1958; Deutscher Ausschuss, 1964; Brezinka, 1976; beschreibend: Mattern & Weißhuhn, 1980, S. 157 ff.; kritisch: Hartmann, 1968, S. 38 ff., 238 ff.; Steinkamp, 1974, S. 186 ff.; Lutz, 1982; Friedeburg, 1989, S. 476; Solga, 2008; Dörre, 2015.

6 Die einschüchternden Vokabeln: „Die Ungleichheit unter den Menschen – das *steht doch fest* – ist eine *unbezweifelbare* Tatsache! Das war schon *immer so* und daran wird sich auch *nichts ändern!*“ Und rasch werden differenzierende Zweifel als realitätsfremd oder ideologisch gerahmt.

Fazit: Der Gerechtigkeitsgesichtspunkt trägt kaum etwas dazu bei, strittige Verhältnisse zu sondieren und zu ordnen. Es ist wohl eher umgekehrt: Er liefert die Beurteilung dieser Verhältnisse und den Umgang mit diesen Verhältnissen den Interessenkonflikten außerordentlich ungleichmächtiger Kontrahenten aus.

Systematisierende Zwischenüberlegung: Gerechtigkeit ist immer dann ein Thema, wenn es um die *Kritik* oder um die *Rechtfertigung*

- der *Ungleichbehandlung* von Menschen,
- der *Ungleichbewertung* von Handlungen oder Handlungsergebnissen oder
- der ungleichen *Verteilung* materieller oder immaterieller Güter⁷ geht.

Und was „ist“ Gerechtigkeit? Alle Versuche, diese Frage zu beantworten, laufen darauf hinaus, Sachverhalte (Verhältnisse oder Verhaltensweisen) aufzuzeigen, die als gerecht bewertet werden (können). Gerechtigkeit als solche existiert nicht, es gibt nur Sachverhalte, die als gerecht oder ungerecht bewertet werden. Genau genommen fordert kein Mensch Gerechtigkeit (die es als solche gar nicht gibt), sondern – wie erwähnt – Verhältnisse, die als gerecht bewertet werden.

In Gerechtigkeitsurteilen müssen aus logischen Gründen zwei Komponenten strikt auseinandergehalten werden: der als gerecht oder ungerecht beurteilbare *Sachverhalt* (die zur Diskussion stehende Realisierungsform sozialer Ungleichheit) einerseits und die *Bewertung* dieses Sachverhalts (als gerecht oder ungerecht) andererseits. Diese Unterscheidung bleibt wichtig, obwohl beide Komponenten in Gerechtigkeitsurteilen nicht unabhängig voneinander „existieren“; denn es gibt, wie bereits erläutert, kein informatives und sinnvolles Gerechtigkeitsurteil ohne Bezugnahme auf den als gerecht beurteilbaren Sachverhalt. Während über Beschreibungen des Gegenstands der Gerechtigkeitsbewertung eine faktenbezogene Verständigung prinzipiell möglich erscheint, ist das bei divergierenden, von partikularen Interessen abhängigen Bewertungen dieses Gegenstands von vornherein anders. Die Geltung einer Gegenstands-*Bewertung* lässt sich nicht durch Rekurs auf Fakten, sondern nur durch Bezugnahme auf divergierende subjektive Interessen begründen und überprüfen. Und diese Interessendivergenz führt dazu, dass ein und derselbe Sachverhalt mit Bezug auf das genau *gleiche Wertungskriterium*, nämlich das Gerechtigkeitsprinzip, und mit *prinzipiell gleichem Geltungsanspruch* völlig verschieden beurteilt werden kann und beurteilt wird. Das macht nicht erst den Umgang mit Ungleichheit, sondern bereits deren Wahrnehmung ziemlich kompliziert.

Ein weiteres Problem kommt hinzu: Obwohl es keine gegenstandsunabhängige Gerechtigkeit gibt, ist es auch im Bildungswesen dennoch üblich, Gerechtigkeit abstrakt bzw. als solche zu postulieren.⁸ Das hat praktische Konsequenzen: *Gegenstands-unabhängige* Gerechtigkeitspostulate sagen nicht, was zu tun oder zu unterlassen ist. Auf der einen Seite suggerieren⁹ sie absolute Geltung; es geht immerhin um „die

7 Dazu gehört das (knappe und teure) Gut Bildung (vgl. Schelsky, 1959, S. 17 f.; Hüfner, 1978; Lutz, 1982; Kreckel, 1983; Ditton, 2007; Müller-Benedict, 2008; Maaz et al., 2008; Straubhaar, 2016; grundlegend: Durkheim, 1902/1973, S. 37–55; Weber, 1917/1958, S. 235 f.).

8 So bspw. auch in der Eidesformel für den Bundespräsidenten der Bundesrepublik Deutschland (GG Art. 56).

9 Da sie als inhaltsleere Normen mit keiner Inhaltsbestimmung in Konflikt geraten können (s. dazu Topitsch, 1960).

Gerechtigkeit“. Auf der anderen Seite liefern sie die Inhaltsbestimmung der abstrakten Gerechtigkeitsnorm der Definitionsmacht derer aus, die gemäß ihren eigenen Überzeugungen und Interessen *selektiv* bestimmen (können), was gerecht „ist“ – und obendrein, wie erwähnt, auch noch den Anschein der absoluten Geltung ihrer selektiven Wertung erschleichen. Hinter gegenstandsunabhängigen Gerechtigkeitspostulaten verschwinden inhaltliche Wertungs-*Differenzen*, auf die es im Gerechtigkeitsdiskurs und auch in der Moralerziehung aber gerade ankommt. Überdies verschleiern sie die *Entscheidungsabhängigkeit* und die *Selektivität* interessenabhängiger Bezugnahmen auf „das“ Gerechtigkeitsprinzip und erübrigen damit eine kritische Analyse der faktisch als gerecht oder ungerecht bewerteten Praxis. Aber genau darauf käme es an.

Dass Bezugnahmen auf die Gerechtigkeit auch und vor allem dort eine herausragende Rolle spielen, wo interpersonale Ungleichheit *gerecht*fertig werden „muss“, diese Tatsache findet im herkömmlichen Gerechtigkeitsdiskurs geringe Beachtung. Deshalb lege ich darauf mein Hauptaugenmerk. *Rechtfertigungsbedürftig* erscheint vor allem die soziale *Ungleichheit* (s. bereits Aristoteles, 1967, Buch V; aktuell Grossmann & Kirsch, 2017) oder genauer: diejenige Realisierungsform sozialer Ungleichheit, die von Personen als ungerecht beurteilt wird, die sich dadurch benachteiligt fühlen. *Gleichbehandlung*, *Gleichbewertung* und *Gleichverteilung* werden in der Regel nur von denen als ungerecht beurteilt, die sich von einer sie begünstigenden Ungleichheit einen Vorteil versprechen (siehe z. B. das Gleichnis von den Arbeitern im Weinberg: Karrer, 1959, S. 81f.). Das gilt auch „umgekehrt“: Wenn begründet erwartet werden kann, dass die „Gleichbehandlung des Verschiedenen“ die Entstehung erwünschter Ungleichheit begünstigt, hat diese Gleichbehandlung Aussicht, als gerecht bewertet zu werden. Das ist genau dann der Fall, wenn Lehrpersonen beteuern, dass sie im Unterricht und insbesondere in Prüfungen „alle Lernenden gleich behandeln“, weil das gerecht „sei“. Erstens tun sie dennoch genau das häufig nicht, was sie als gerecht proklamieren, sondern sie neigen dazu, das Matthäusprinzip zu praktizieren (z. B. Brophy & Good, 1976). Zweitens wird dort, wo sie Lernende mit (sehr) unterschiedlichen Lernvoraussetzungen im Unterricht und in Prüfungen gleich „behandeln“, unter sonst gleichen Bedingungen die Lernerfolgsungleichheit *vergrößert* und, mit Verweis auf das Gerechtigkeitsprinzip, moralisch legitimiert (Heid, 1988).

Auch in der Bildungspraxis gibt es ein erklärungsbedürftiges Interesse an intersubjektiver Ungleichheit. Abstrakt mag gelten, dass alle Eltern unterschiedslos am Lernerfolg ihrer Kinder interessiert sind. Aber dort, wo Lernerfolge in den Fokus der Gerechtigkeitsfrage geraten, verändern sie ihren Charakter: Lernerfolge werden dann nicht mehr (nur) als das Maß interpretiert, in dem der deklarierte Zweck unterrichtlichen Handelns erfüllt wurde, sondern sozial, und zwar durch ihren Abstand zu Misserfolgen anderer Lerner. Lernerfolge interessieren nicht mehr primär als Bil-

dungsproblem, sondern als Statusproblem¹⁰; denn – so ein rudimentärer Erklärungsansatz – Lernerfolge gehören zu den wichtigsten Anspruchs- und Rechtfertigungsgrundlagen für eine „entsprechende“ (möglichst günstige) soziale Platzierung und Honorierung (früh dazu: Schelsky, 1959). Und günstige Positionen gibt es nur unter der Voraussetzung, dass es auch ungünstige gibt. Das hat seinen Preis: Das „Sehr gut“ des einen ist umso wertvoller, je größer die Anzahl anderer Lerner ist, die unter gleichen Lernbedingungen hinter diesem Erfolg zurückbleiben, obwohl auch sie gleichermaßen nach Erfolg streben. Unter real herrschenden Wettbewerbsbedingungen sowohl in der Bildungs- als auch in der gesellschaftlichen Praxis „müssen“ Lernende (wie deren Eltern) daran interessiert sein, dass andere Lerner nicht (allzu) erfolgreich sind. Denn gemäß dieser Systemlogik ist der Lernerfolg eine Funktion des Misserfolgs derer, die im Lernleistungswettbewerb unterliegen.

Es kommt etwas Bemerkenswertes hinzu, das ich beispielhaft zu verdeutlichen versuche: Wenn ein besonders schnell und erfolgreich Lernender einem langsameren Mitlernenden eine erbetene Unterstützung verweigert, *könnte* er sein Verhalten mit der impliziten oder expliziten Begründung moralisieren, dass dies gegen das am Leistungsprinzip orientierte *Gerechtigkeitsprinzip* verstieße. Ob, warum und wie viele Lernende sich nicht gemäß dieser Wettbewerbslogik verhalten, dieses Verhalten sogar kritisieren, ist ein neues Thema und außerdem eine nur empirisch zu beantwortende Frage.

In diesem Zusammenhang erwähnenswert erscheint mir auch die kritisch motivierte Erörterung der Tatsache, dass in jüngerer Zeit die Schulleistungsbewertungen (Noten) immer besser ausfallen (an sich doch eine pädagogisch erfreuliche Nachricht!). Dabei wird vor und unabhängig von einer methodisch kontrollierten Evaluation selten das Naheliegende in Betracht gezogen, nämlich dass die Lernenden besser werden. Häufiger wird behauptet oder befürchtet, dass das Anspruchsniveau in Prüfungen immer stärker abgesenkt und die Selektionsfunktion der Schule (prinzipiell dazu Fend, 1981) vernachlässigt werde. Zu fragen ist zunächst und vor allem, ob und in welcher Hinsicht das zutrifft. Interessant erscheint mir aber auch, für wen diese Frage aus welchen Gründen wichtig ist und mehr noch: wer welche wie begründete Schlussfolgerungen daraus zieht oder Vorschläge daraus „ableitet“.

Wo es um Selektion in dem Sinn geht, dass bspw. für die Besetzung eines Arbeitsplatzes im Beschäftigungssystem die am besten qualifizierte Person gesucht wird, ist die interpersonal vergleichende Beurteilung sachangemessen. Aber dabei hat der vorausgesetzte Lernerfolg (die Bildung und der Gebildete) den Charakter eines *Mittels* zum Zweck der Erfüllung external definierter Arbeitsaufgaben. Demgegenüber ist im Kontext organisierten Lehrens und Lernens, also im Bildungssektor, die Bildung kein Mittel, sondern der *zentrale Zweck* des Handelns. Diese bildungsprogrammatische Zweckbestimmung steht in einem Begründungszusammenhang mit der Maxime Kants, dass der Mensch „niemals bloß als Mittel“ gebraucht werden

¹⁰ Bildung war zu allen Zeiten *immer auch* ein Mittel zur Etablierung einer legitimen Kultur – und zur Rechtfertigung einer kulturellen Hegemonie (bereits Spranger, 1928 und kritisch: u. a. Weber, 1917/1958, S. 235 f.; Litt, 1947; Menze, 1966; Blankertz, 1969; Rolff, 1986, S. 222 ff.; Friedeburg, 1989; Herrlitz et al., 2005; Solga, 2008; Schneider, 2011; Dörre, 2015; Einsiedler, 2015, S. 34–35; Müller, 2013; Becker, 2017; Becker & Lauterbach, 2016; Hofstetter, 2017).

dürfe (Kant, 1786/1956, S. 61). Sie zielt darauf ab, dass Heranwachsende Gelegenheit erhalten, ihr eigene Urteilskraft zu entwickeln. Sie sollen fähig werden, sich ihres eigenen Verstandes ohne Leitung eines anderen zu bedienen (Kant, 1784/1964, S. 53), und dabei auch solche Fähigkeiten entwickeln, die ihnen eine selbstbestimmte soziokulturelle und sozioökonomische Teilhabe ermöglichen. Das schließt die Fähigkeit bzw. Kompetenz ein, an der Erfüllung gesellschaftlicher Arbeitsaufgaben mitzuwirken.

Worin liegt die Differenz zwischen einer Bildung, die als Mittel für external definierte Zwecke konzipiert und instrumentalisiert wird einerseits, und einer solchen Bildung, die als Zweck unterrichtlichen Handelns definiert und realisiert wird andererseits?¹¹ Kurz und beispielhaft: Wo es um die (grob skizzierte) Instrumentalisierung der Bildung geht, müssen Menschen lernen, ohne viel und „dumm“ zu fragen, das zu denken, zu wollen und zu tun, was nach externaler Maßgabe von ihnen verlangt wird. Wo Bildung Zweck unterrichtlicher Praxis ist, sollten Heranwachsende Gelegenheit erhalten, jene Urteilskraft und Sachkompetenz zu entwickeln, die sie befähigt, an der kritischen Beurteilung bspw. betrieblicher Verhaltenserwartungen oder Arbeitsaufträge und darüber hinaus an der Gestaltung ihrer gesellschaftlichen und beruflichen Praxis selbstbestimmt mitzuwirken. Auf die derzeit dominierende Digitalisierungseuphorie bezogen: Menschen sollten lernen, das *Wie* der Digitalisierung zu „beherrschen“; mit Bildung eines bildungsprogrammatisch weithin anerkannten Grundverständnisses hat das aber nur dann etwas zu tun, wenn sie zugleich lernen, die Qualität des *Wozu* und des *Was* dieser Digitalisierung kritisch zu beurteilen.

Bei der bildungspraktischen Umsetzung dieser Grundorientierung wird sich zeigen, dass es kein Lernen und auch keinen Lernerfolg an sich gibt, sondern immer nur den Erfolg auf einem bestimmten Gebiet und nur mit Bezug auf ein entscheidungsabhängiges Erfolgskriterium. Der exzellente Sprinter kann ein miserabler Kugelstoßer sein, wer im Fach „Kunst“ herausragendes leistet, kann in einer bestimmten Realisierungsform des Physikunterrichts versagen. Wo diese Inhalts- und Kriterienrelativität auch standardisierten Lehrens, Lernens und Prüfens außer Betracht bleibt, wird womöglich auch die Frage vernachlässigt, ob diejenigen, die auf einem jeweils kanonisierten und geprüften Gebiete erfolglos bleiben, auf anderen Gebieten und in anderen Realisierungsformen der Lehr-Lern-Interaktion erfolgreich sind, sein könnten oder sein würden, wenn Lehrende an diejenigen womöglich ganz anderen inhaltlichen Lernvoraussetzungen (Kompetenzen und Interessen) anknüpfen und diese auch würdigen und didaktisch nutzen dürften und würden, mit denen die Adressaten ihres Lehrens in ihrem jeweiligen, vielleicht sehr „anderen“ soziokulturellen Kontext bzw. in ihrer Lebenswelt (sehr) erfolgreich sind.

11 Es handelt sich um eine idealtypische Unterscheidung, die Wirklichkeit ist komplexer: Es gibt keine vollständig von externalen Maßgaben oder Einflüssen gänzlich unabhängige Selbstbestimmung, und keine Fremdbestimmung kann die Faktizität der Autonomie selbst denkender Einwirkungsadressaten außer Kraft setzen. Selbst der Zwang bezweckt die Einwilligung des Gezwungenen in das Erzwungene – und kann sich nicht darüber hinwegsetzen (schon Kant, der mit seinen Maximen die Programmatik „der Pädagogik“ stark beeinflusst hat, postuliert, dass der Mensch nicht „bloß“ als Mittel [und ab hier wird's kompliziert und überaus diskussionsbedürftig] gesehen, funktionalisiert, „gebraucht“ werden darf).

Die Vernachlässigung dieser Frage hat dazu geführt, dass Lerninhalte und Prüfungsfächer nach dem Kriterium der Selektionseffektivität und nicht primär nach bildungsprogrammatischen Qualitätsgesichtspunkten klassifiziert wurden und werden (dazu bereits Litt, 1947 und Undeutsch, 1969).¹² Das gilt prinzipiell auch, wie angedeutet, für die Entwicklung und Anwendung alternativer *Methoden* der Lehr-Lern-Interaktion. Auch das ist eine Frage der Gerechtigkeit: ob, wie und vor allem mit welcher Zielsetzung bestimmte Inhalte und Methoden organisierten Lehrens den jeweiligen Lernvoraussetzungen Lernender gerecht werden können oder sollen (s. Becker & Hadjar, 2015; Müller & Javet, 2019).

Zu einer nicht nur für diese Veröffentlichung wichtigen Besonderheit: Auf Kompetenzebenen, auf denen Personen mit (wie und wozu auch immer diagnostizierten) Lernschwierigkeiten unterrichtet werden, könnte der durch das Gerechtigkeitspostulat induzierte Wettbewerbsdruck geringer sein, als er auf den obersten Kompetenzstufen zu beobachten ist – schon weil „Lernschwächere“¹³ weit genug davon entfernt sind, den um Spitzenpositionen im Bildungs- und Beschäftigungssystem Konkurrierenden in die Quere zu kommen.¹⁴ Hier – so meine überprüfungsbedürftige Vermutung – könnte das Statusinteresse gegenüber dem Bildungsinteresse an Bedeutung und Einfluss verlieren. Und genau das könnte den Blick für *alternative* Funktionen erfolgsorientierten Lernens öffnen und bereichern. Die Umsetzung dieser Grundorientierung könnte nicht nur dazu beitragen, bisher Erfolgslose zum Erfolg zu führen, sondern auch dazu, über Erfolgsungleichheit neu und anders nachzudenken – in Richtung (multiperspektivischer) Erfolgsvielfalt – im übrigens auch ökonomischen¹⁵ Interesse der Erfolgssubjekte und im Interesse einer humanen gesellschaftlichen Praxis. In Reden von Behinderung oder von Lernbehinderung wird meistens vernachlässigt, dass es den Lernerfolg ebenso wie den Lernmisserfolg niemals an sich, sondern immer nur bezogen auf Lerninhalte und Erfolgskriterien geben kann und dass die in Schulen kanonisierten Inhalte und Erfolgskriterien zu einer Vernachlässigung von (latenten) Tüchtigkeiten führen, die sowohl für die Lern- und (Miss-)Erfolgssubjekte als auch für die Gesellschaft von herausragender Bedeutung sein können. Lernbehinderung ist auch niemals nur auf einer Skala von hoch und niedrig oder leicht und schwierig lokalisierbar, sondern immer nur in Bezug auf Inhalte bestimmbar. Stephen W. Hawking war in Astrophysik genial, aber war er es auch in Poesie, in Musik, in handwerklichen, künstlerischen oder gar sportlichen Aktivitäten?

Welche Konsequenzen bestimmte Zweckbestimmungen und Realisierungsformen der Inklusion unter kontrollierten Bedingungen für sehr unterschiedlich davon

12 Jedoch seit den 1970er-Jahren hat die Forderung nach Individualisierung, Pluralisierung und Flexibilisierung schulisch organisierten Lehrens und Lernens zunehmend Beachtung und Berücksichtigung gefunden. Die Inklusionsdebatte hat wesentlich dazu beigetragen.

13 Die ja nur mit Bezug auf einen selektionseffektiven Lerninhalt (Undeutsch, 1969) und mit Bezug auf ein von Entscheidungen abhängiges und für den statusrelevanten Vergleich unentbehrliches Erfolgskriterium „lernschwach“ sind.

14 Lessenich (2018) spricht von einer „Bewegung zur Verteidigung von als gerechtfertigt erachteten und durch den Aufstieg von Außenseitern als gefährdet wahrgenommenen ökonomischen, sozialen und kulturellen Vorrechten“.

15 Nicht nur Unternehmen, sondern auch Absolventen des Bildungssystems haben ein elementares Kompetenzverwertungsinteresse.

Betroffene *tatsächlich* haben, müsste durch bildungswissenschaftliche und bildungspraktische Untersuchungen, insbesondere durch Interventions- und Evaluationsstudien, geklärt werden. Bisher dominieren programmatische Kontroversen. Sie dienen oft weder der Sachklärung, noch kommen sie den Bemühungen zugute, dem Subjekt der Bildung und Kompetenzentwicklung „gerecht“ zu werden.

Literatur

- Allmendinger, J. (2003). Soziale Herkunft, Schule und Kompetenz. In Hanns Seidel Stiftung (Hrsg.), *Politische Studien, Sonderheft 3*, S. 79–90. München: Adverb Verlag.
- Aristoteles (1967). *Nikomachische Ethik*. Übersetzt und kommentiert v. F. Dirlmeier. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Becker, R. & Lauterbach, W. (Hrsg.) (2016). *Bildung als Privileg?* Wiesbaden: VS Verlag.
- Becker, R. & Hadjar, A. (2015). „Individualisation“ and class structure: how individual lives are still affected by social inequalities. *International Social Science Journal*, 207/208, S. 211–223.
- Blankertz, H. (1969). *Bildung im Zeitalter der großen Industrie*. Hannover: Schroedel-Verlag.
- Böttcher, W. (2005). Soziale Gerechtigkeit und Bildungsqualität. *Forum E* 58, 2, S. 18–25.
- Brophy, J. E. & Good, T. L. (1976). *Die Lehrer-Schüler-Interaktion*. München: Urban & Schwarzenberg.
- Dahrendorf, R. (1966). *Über den Ursprung der Ungleichheit unter den Menschen*. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Ditton, H. (2007). *Kompetenzaufbau und Laufbahnen im Schulsystem. Ergebnisse einer Längsschnittuntersuchung an Grundschulen*. Münster: Waxmann.
- Dörre, K. (2015). Unterklassen. Plädoyer für die analytische Verwendung eines zwiespältigen Begriffs. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 65 (10), S. 3–10.
- Durkheim, E. (1973). *Erziehung, Moral und Gesellschaft*. Neuwied: Luchterhand.
- Einsiedler, W. (2015). *Geschichte der Grundschulpädagogik*. Heilbrunn: Klinkhardt.
- Fend, H. (1981). *Theorie der Schule*. München: Urban & Schwarzenberg.
- Fend, H. & Specht, W. (1977). Zur Lage der leistungsschwächeren Schüler in unterschiedlichen Schulsystemen. In G. Scholz (Hrsg.), *Hauptschule*, S. 27–55. Weinheim: Beltz-Verlag.
- Friedeburg, L. (1989). *Bildungsreform in Deutschland. Geschichte und gesellschaftlicher Widerspruch*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Geißler, H. (2016). *Was müsste Luther heute sagen?* Berlin: Ullstein.
- Groh-Samberg, O. & Hertel, F. R. (2015). Ende der Ausstiegsgesellschaft? *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 65 (10), S. 15–32.
- Grossmann, V. & Kirsch, G. (2017). Aufstieg wieder möglich machen. *Süddeutsche Zeitung*, Nr. 208, S. 24.
- Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland. Hrsg. v. d. Bayerischen Landeszentrale für politische Bildung, o. O., o. J.

- Heid, H. (1988). Zur Paradoxie der bildungspolitischen Forderung nach Chancengleichheit. *Zeitschrift für Pädagogik*, 34, H. 1, S. 1–17.
- Heid, H. (2012). Der Beitrag des Leistungsprinzips zur Rechtfertigung sozialer Ungerechtigkeit. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 81, 1, S. 22–34.
- Helbig, P. (1988). *Begabung im pädagogischen Denken*. Weinheim/München: Juventa.
- Herrlitz, H.-G., Hopf, W., Titze, H. & Cloer, F. (2005). *Deutsche Schulgeschichte von 1800 bis zur Gegenwart*. Weinheim: Juventa-Verlag.
- Höffe, O. (2010). *Gerechtigkeit*. München: Verlag C. H. Beck.
- Hofstetter, D. (2017). *Die schulische Selektion als soziale Praxis. Aushandlungen von Bildungsentscheidungen beim Übergang von der Primarschule in die Sekundarstufe I*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Hüfner, K. (Hrsg.) (1978). *Bildung, Ungleichheit und Lebenschancen*. Frankfurt am Main: Diesterweg-Verlag.
- Kant, I. (1784). Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung? In I. Kant (Hrsg.), *Werke in sechs Bänden*, S. 53–61. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Kant, I. (1785). Grundlegung zur Metaphysik der Sitten. In I. Kant (Hrsg.), *Werke in sechs Bänden*, S. 11–102. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Karrer, O. (1959). *Neues Testament*. München: Verlag Ars Sacra.
- Kelsen, H. (1928). Die Idee des Naturrechts. In H. Kelsen (1964), *Aufsätze zur Ideologiekritik*, S. 73–113. Neuwied: Luchterhand-Verlag.
- Kelsen, H. (2002). *Was ist Gerechtigkeit?* Stuttgart: Reclam.
- Kreckel, R. (Hrsg.) (1983). Soziale Ungleichheiten. *Soziale Welt, Sonderband 2*. Göttingen: Schwartz-Verlag.
- Lessenich, S. (2018). Der Klassenkampf der Mitte. Wider die Mär, im Erfolg der Rechtsnationalisten verberge sich ein Aufbegehren der Unterschichten. Nein, es sind die Aufsteiger der vergangenen Jahrzehnte, die um ihre Privilegien fürchten. *Süddeutsche Zeitung*, Nr. 2, 3, S. 9.
- Liedtke, M. (2013): „Alle Menschen sind frei und gleich an Würde und Rechten geboren“ (UN-Menschenrechtserklärung 1948, Artikel 1). Geschichtliche und evolutionstheoretische Aspekte eines elementaren Menschenrechts, unter besonderer Berücksichtigung der Gleichheit aller Menschen. In O. Bender, S. Kanitscheider & A. K. Tremel (Hrsg.), *Gleichheit und Ungleichheit, Symmetrie und Asymmetrie. Erscheinungs- und Verlaufsformen, Funktion und Folgen in Natur und Kultur*, 38. Mattreier Gespräche, Otto-König-Gesellschaft Wien, S. 285–323. Norderstedt: BoD.
- Litt, T. (1958). Berufsbildung und Allgemeinbildung. In T. Litt (Hrsg.), *Berufsbildung, Fachbildung, Menschenbildung*, S. 9–46. Bonn: Bundeszentrale für Heimatdienst.
- Lutz, B. (1982). Die gesellschaftliche Funktion des Gymnasiums. In Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft (Hrsg.), *Gymnasiale Bildung und Industriegesellschaft. Dokumentation einer Tagung im Wissenschaftszentrum Bonn. Materialien zur Bildungspolitik 9*, S. 25–36. Essen: Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft.

- Maaz, K., Baumert, J. & Cortina, K. S. (2008). Soziale und regionale Ungleichheit im deutschen Bildungswesen. In K. S. Cortina et al. (Hrsg.), *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland*, S. 205–243. Reinbek: Rowohlt.
- Menze, C. (1966). Überlegungen zur Kritik am humanistischen Bildungsverständnis in unserer Zeit. *Pädagogische Rundschau*, 20, S. 417–434.
- Müller, C. & Javet, F. (2019). Flexibles Lernen als Lernform der Zukunft? In D. Holtsch, M. Depke & S. Schumann (Hrsg.), *Lehren und Lernen auf der Sekundarstufe II*, S. 84–94. Bern: Hep-Verlag.
- Müller, W. (2013). Bildungsungleichheit und Gerechtigkeit – Gesellschaftliche Herausforderungen. In R. Becker, P. Bühler & T. Bühler (Hrsg.), *Bildungsungleichheit und Gerechtigkeit*, S. 27–51. Bern: Haupt.
- Müller-Benedict, V. (2008). Soziale Ungleichheit des Bildungserfolgs – persönliche und institutionelle Ursachen. *zur debatte* 38, 7, S. 22–24.
- Rolff, H.-G. (1986). Arbeitsteilung, Qualifikation und Bildung. In W. Fricke et al. (Hrsg.), *Jahrbuch Arbeit und Technik in Nordrhein-Westfalen 1986*, S. 219–228. Bonn: Verlag Neue Gesellschaft.
- Schelsky, H. (1959). *Schule und Erziehung in der industriellen Gesellschaft*. Würzburg: Werkbund-Verlag.
- Schneider, T. (2011). Die Bedeutung der sozialen Herkunft und des Migrationshintergrunds für Lehrerurteile am Beispiel der Grundschulempfehlung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14, S. 371–396.
- Snowder, D. (2019). „Die freie Marktwirtschaft ist instabil“. *Süddeutsche Zeitung*, Nr. 41, S. 18.
- Solga, H. (2008). Institutionelle Ursachen von Bildungsungleichheiten. In R. Wernstedt & M. John-Ohnesorg (Hrsg.), *Soziale Herkunft entscheidet über Bildungserfolg*, S. 15–17. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Spranger, E. (1928). Das Problem des Aufstiegs. In E. Spranger (Hrsg.), *Kultur und Erziehung. Gesammelte Pädagogische Aufsätze*, S. 205–226. Leipzig: Quelle & Meyer.
- Stegmüller, W. (1969). *Der Phänomenalismus und seine Schwierigkeiten. Sprache und Logik*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Stratmann, K. (1995). Die Propagierung von Arbeitsamkeit, Fleiß und Sparsamkeit. Zur zentralen Disziplinierung der Unterschichten im 19. Jahrhundert. *Zeitschrift für bayerische Sparkassengeschichte*, 9, S. 7–60.
- Straubhaar, T. (2016). Ein neuer Gesellschaftsvertrag. *Süddeutsche Zeitung*, Nr. 283, S. 2.
- Topitsch, E. (1960). Über Leerformeln. Zur Pragmatik des Sprachgebrauchs in Philosophie und politischer Theorie. In E. Topitsch (Hrsg.), *Probleme der Wissenschaftstheorie*, S. 233–264. Wien: Springer-Verlag.
- Undeutsch, U. (1969). Zum Problem der begabungsgerechten Auslese beim Eintritt in die Höhere Schule und während der Schulzeit. In H. Roth (Hrsg.), *Begabung und Lernen*, S. 277–405. Stuttgart: Klett-Verlag.
- Weber, M. (1958). Wahlrecht und Demokratie in Deutschland (1917). In J. Winckelmann (Hrsg.), *Weber. Gesammelte Politische Schriften*, S. 233–279. Tübingen: Mohr Siebeck.

Weinstock, H. (1958). *Realer Humanismus. Eine Ausschau nach Möglichkeiten seiner Verwirklichung*. Heidelberg: Quelle & Meyer.

Welzel, H. (1951). *Naturrecht und materiale Gerechtigkeit*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Autor

Heid, Helmut, Prof. em. Dr. Dr. h. c., Professor für Erziehungswissenschaften am Institut für Pädagogik an der Universität Regensburg.

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Bildungsungerechtigkeit, Erkenntnistheorie der Pädagogik, Wechselbeziehungen zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem.

Kontakt: helmut.heid@ur.de

Inklusiv gestaltete Berufsausbildung – oder zum Umgang mit Heterogenität unter Auszubildenden aus sozialpädagogischer Sicht

RUTH ENGRUBER

Abstract

In der Fachdebatte werden unterschiedliche Inklusionsverständnisse kontrovers diskutiert. Im Beitrag wird mit einem weiten Inklusionsverständnis konkretisiert, wie die Berufsausbildung inklusiv gestaltet werden kann. Aus Sicht Lebensweltorientierter Sozialer Arbeit werden anschließend grundlegende pädagogische und förderungsstrukturelle Konsequenzen für eine inklusive Berufsausbildung skizziert, und in drei Handlungsfeldern wird erläutert, wie sich sozialpädagogische Fachlichkeit darin einbringen sollte.

Schlagworte: Inklusionsverständnisse, Berufsausbildung, Sozialpädagogik, Soziale Arbeit, inklusiv gestaltete Berufsausbildung, Heterogenität

In scholarly discourse, different concepts of inclusion are discussed controversially. Employing a broad definition of inclusion, my article concretizes how vocational education and training can be devised to be inclusive. From the vantage point of life-world-oriented social work, I then outline prerequisites, in terms of both fundamental pedagogical and support structures, for vocational training to be inclusive; with an eye to three fields of action, I then explain how socio-pedagogical expertise should be incorporated in this process.

Keywords: terms of inclusion, vocational training, social pedagogy, social work, inclusive vocational training, heterogeneity

Kritische Einstimmung

„Heterogenität hat Konjunktur: Kaum ein anderer Begriff ist in den letzten Jahren so unwiderrspochen zu einem Leitbegriff bildungspolitischer, schulpädagogischer und erziehungswissenschaftlicher Diskussionen geworden wie der der Heterogenität“ (Ricken, 2016, S. 44). Diesem kritischen Statement von Ricken schließe ich mich an und nicht nur diesem. Denn er stellt außerdem fest, dass es bei der Thematisierung von *Heterogenität* auch immer darum gehe, in Bildungsprozessen entlang der Leistungen von Lernenden, ihrer sozialen und ethnischen Herkunft, ihres körperlichen

und psychischen Befindens sowie ihres Verhaltens „eine veränderte, erweiterte und pluralisierte Normalität zu denken und den Einsatz für Heterogenität als Kampf um die Verschiebung der Ränder und Grenzen der Normalität, wohl kaum aber als deren Auflösung zu verstehen“ (Ricken, 2016, S. 47).

Somit ist auch das hier verfolgte Anliegen, über heterogen zusammengesetzte Ausbildungsgruppen im Rahmen inklusiv gestalteter Berufsausbildung nachzudenken, durchaus ambivalent zu sehen: Einerseits sollen Forderungen nach mehr *Heterogenität* und *Inklusion* – mit Bielefeldt (2017) ein „Menschenrechtsprinzip“ – zum Abbau sozialer Ungleichheit im Bildungssystem beitragen. Andererseits sind für beide Konstrukte jedoch Differenzmarkierungen entlang von Normalitätsvorstellungen bzw. -erwartungen konstitutiv, die gesellschaftlich stets mit sozialer Ungleichheit verbunden sind. So gesehen ist auch die pädagogische Arbeit mit heterogenen Ausbildungsgruppen in einer inklusiv gestalteten Berufsausbildung ohne die (Re-)Produktion von Unterscheidungen und damit auch Identitätszumontungen für die entsprechend Adressierten nicht denkbar. Eine Möglichkeit, in der Berufsausbildung mit dieser Widersprüchlichkeit umzugehen, könnte sein, sich der eigenen Unterscheidungen bewusst zu werden und kritisch zu fragen, warum, unter welchen Bedingungen und zu welchem Zweck junge Menschen mit sozialen Kategorien wie leistungsschwach, bildungsfern, behindert, verhaltensauffällig, sozial benachteiligt, kulturell anders usw. bezeichnet werden.

1 Einführung und Positionierungen

Fachdebatten zum Umgang mit heterogen zusammengesetzten Ausbildungsgruppen in der Berufsausbildung sind zwar nicht neu (z. B. Enggruber, 1999), doch haben sie deutlich zugenommen, seitdem Deutschland 2009 das „Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen“, ein Menschenrechtsübereinkommen der Vereinten Nationen (United Nations: UN), unterzeichnet hat. In dieser auch kurz genannten UN-Behindertenrechtskonvention (nachfolgend: UN-BRK) werden in Artikel 3 die „Full and effective participation and inclusion in society“ sowie in Artikel 24 ein „inclusive education system“ gefordert. In der deutschen Übersetzung der UN-BRK (BMAS, 2011, 2016) wird zwar die Bezeichnung *Inklusion* vermieden und nur von *Integration* gesprochen, dennoch sind zur *Inklusion* in der Berufsbildung Kontroversen entbrannt (z. B. Bylinski & Vollmer, 2015; Zoyke & Vollmer, 2016; Bylinski & Rützel, 2016). Während aus menschenrechtlicher Perspektive unstrittig ist, dass Forderungen zu inklusiver Bildung für *alle* Menschen und nicht nur jene mit *Behinderungen* gelten (Bielefeldt, 2017; Enggruber & Palleit, 2019), bezieht sich in Deutschland die offizielle Berufsbildungspolitik weit überwiegend lediglich auf junge Menschen mit Behinderungen, wie eine Analyse der jährlich erscheinenden Berufsbildungsberichte der Bundesregierung seit 2010 zeigt (Enggruber & Ulrich, 2019).

Fragen nach der Zielgruppe inklusiver Bildung werden in der Berufsbildung also durchaus kontrovers diskutiert (z. B. Esser, 2015; Enggruber & Ulrich, 2016). Zusammengefasst unter der sogenannten *De-Kategorisierungsthese* ist die Auslegung der UN-BRK umstritten: Eng verstanden würde sie nur für junge Menschen mit *Behinderungen* gelten. Hingegen kämen in einer weiten, menschenrechtlichen Interpretation *alle* Ausbildungsinteressierten in den Blick, die aufgrund der institutionellen Verfasstheit der dualen Berufsausbildung darin *behindert* werden, die gewünschte Berufsausbildung zu absolvieren (Enggruber & Palleit, 2019). So argumentiert auch die UNESCO (Deutsche UNESCO-Kommission, 2014), wenn sie Ursachen für Lernschwierigkeiten und andere Behinderungen an Bildungsteilhabe jedweder Art in den institutionellen Bedingungen des jeweiligen Bildungssystems und nicht bei den einzelnen Lernenden und deren individuellen Lernvoraussetzungen verortet. Damit sollen auch mögliche Etikettierungen, Stigmatisierungen und damit verbundene Identitätszumontungen für die Betroffenen infolge von Kategorisierungen als Sondergruppe, z. B. als *behindert*, vermieden werden.

In diesen Zusammenhang ist auch die gleichermaßen umstrittene *De-Segmentierungsthese* einzuordnen und damit die Frage, inwieweit im Lichte der UN-BRK eine separierte Beschulung, Förderung bzw. Ausbildung von Menschen mit *Behinderungen* in „Sondereinrichtungen“ zulässig sind oder gemeinsames Lernen in heterogen zusammengesetzten Lerngruppen in entsprechend institutionell gestalteten Regelangeboten anzustreben ist. Bezogen auf *Inklusion* in der Berufsausbildung kämen dann z. B. Sonderberufsschulen und Berufsbildungswerke sowie Ausbildungen in sogenannten „Behindertenberufen“ nach §66 BBiG (Berufsbildungsgesetz) bzw. §42 m HWO (Handwerksordnung) sowie jene in Werkstätten für Menschen mit Behinderungen kritisch auf den Prüfstand. Sie wären ggf. abzuschaffen oder weiterzuentwickeln. Die dort vorhandene pädagogische Expertise wäre zu sichern und in heterogen zusammengesetzte Ausbildungsgruppen in Regelangeboten einzubringen.

Angesichts dieser beiden strittigen Grundthesen sind für das hier verfolgte Anliegen, sich aus sozialpädagogischer Sicht mit Heterogenität in inklusiv gestalteter Berufsausbildung zu beschäftigen, Positionierungen erforderlich. Dabei verweist bereits das Thema des hier vorliegenden Sammelbandes „Heterogenität in der beruflichen Bildung“ auf ein weites Inklusionsverständnis und gemeinsames Lernen in heterogen zusammengesetzten Ausbildungsgruppen. Doch dies ist nicht der einzige Grund, *Inklusion* nicht nur auf Menschen mit Behinderungen, sondern auf alle zu beziehen, die an Bildungs- und damit auch Ausbildungsteilhabe gehindert werden (zusammenfassend Enggruber & Ulrich, 2016). Ferner sprechen die folgenden drei Gründe dafür:

1. Bei einem engen Verständnis würden jährlich lediglich rund 50.000 Jugendliche adressiert, die nach Euler und Severing (2014) mit einem anerkannten sonderpädagogischen Förderbedarf und so gesehen mit einer „Behinderung“ die allgemeinbildenden Schulen verlassen. Unberücksichtigt blieben jedoch die 78.600 jungen Leute, die z. B. zum Stichtag 30.9.2018 trotz der ihnen zuerkannten Ausbildungsreife und der insgesamt günstigen Lage auf dem Ausbildungs-

markt immer noch auf der Suche nach einer Ausbildungsstelle waren und zu-
meist in ausbildungsvorbereitende und damit nicht zu einem Berufsabschluss
führende Maßnahmen im Übergangssektor zwischen Schule und Berufsausbil-
dung vermittelt wurden (BIBB, 2019, S. 10).

2. Vorliegende Untersuchungen (zusammenfassend Enggruber, 2018, S. 28) be-
legen, dass *Behinderung* ein soziales Konstrukt und bezogen auf „weiche Behinde-
rungen“ wie Lernbehinderung ein unbestimmter Begriff ist, der in verschie-
denen institutionellen Kontexten unterschiedlich definiert und so auch in den
Schul- und Sozialgesetzen in Deutschland nicht einheitlich festgelegt ist.
3. Zudem bringt es die hier eingenommene sozialpädagogische Perspektive mit
sich, *Inklusion* im menschenrechtlichen Sinne weit zu verstehen und auf *alle*
Menschen zu beziehen, die von der Teilhabe an einer anerkannten Berufsausbil-
dung phasenweise oder dauerhaft ausgeschlossen werden. Denn dieses Ver-
ständnis ist direkt anschlussfähig an Theoriendebatten in der *Sozialen Arbeit*¹, die
diese als „Menschenrechtsprofession“ (Staub-Bernasconi, 2019) konzipieren.

Bevor im Folgenden erläutert wird, welchen Beitrag sozialpädagogische Fachlichkeit
zu einer inklusiv gestalteten Berufsausbildung leisten könnte (4. Kapitel), wird es
zunächst darum gehen zu klären, was hier unter *inklusiv gestalteter Berufsausbildung*
verstanden wird (2. Kapitel). Direkt im Anschluss daran wird das Verständnis *Sozialer*
Arbeit im Sinne der *Lebensweltorientierung* von Thiersch (2014) als theoretische Basis
eingeführt (3. Kapitel). Denn in Anbetracht der in der Sozialen Arbeit bzw. Sozial-
pädagogik herrschenden Theorienvielfalt (Lambers, 2018) bedarf es auch dort einer
Positionierung, um Überlegungen zu inklusiver Berufsausbildung aus sozialpädago-
gischer Sicht anstellen zu können. Ich habe mich für die Theorie der Lebenswelt-
orientierung entschieden, weil sie seit 40 Jahren sowohl die Disziplinentwicklung als
auch Ausbildung und Praxis Sozialer Arbeit maßgeblich beeinflusst (Lambers, 2018,
S. 98 ff.).

2 Zur inklusiven Gestaltung der Berufsausbildung²

Um im menschenrechtlich begründeten, weiten Verständnis von *Inklusion* allen aus-
bildungsinteressierten jungen Menschen unabhängig von ihren individuellen Aus-
bildungsvoraussetzungen unmittelbar nach Verlassen der allgemeinbildenden
Schule den Zugang zu einer Berufsausbildung zu ermöglichen, wäre eine Ausbil-
dungsplatzgarantie zu institutionalisieren. Zudem wären alle Ausbildungsprozesse
an allen beteiligten Lernorten so zu gestalten, dass sie den vielfältigen individuellen
Voraussetzungen und Bedürfnissen der Auszubildenden entsprechen könnten. Da-

¹ Trotz der unterschiedlichen historischen Entwicklungslinien von *Sozialarbeit*, *Sozialpädagogik* und *Sozialer Arbeit* als
Wissenschaftsdisziplinen und Professionen werden die Bezeichnungen im Folgenden synonym verstanden.

² Das folgende Kapitel basiert im Wesentlichen auf Ausführungen, die ich bereits in Enggruber & Palleit (2019, S. 112 ff.)
publiziert habe.

mit entfielen für die jungen Leute identitätsbeeinträchtigende „Klientifizierungen“, weil ihnen nicht mehr Defizite oder Etikettierungen wie ein besonderer Förderbedarf oder eine Behinderung zugeschrieben würden, womit nach den schon lange bekannten Untersuchungen von Goffman (1967) Konsequenzen für ihre Identitätsentwicklung einhergehen.

Des Weiteren wären, wie schon oben erwähnt, alle Sondermaßnahmen wie Sonderberufsschulen und Berufsbildungswerke umzuwandeln und für alle Auszubildenden zu öffnen. Ebenso wäre der heutige Übergangssektor Schule – Beruf neu zu gestalten, weil in den dortigen nur teilqualifizierenden Maßnahmen junge Menschen, die aus unterschiedlichen Gründen keinen Ausbildungsplatz erhalten haben, lediglich auf eine Berufsausbildung vorbereitet werden, aber keinen Berufsabschluss erzielen können. Diese zahlreich vorhandenen Maßnahmen werden in der Fachdebatte überaus kritisch diskutiert und sind nach vorliegenden Studien mit negativen Konsequenzen für die Ausbildungsbiografien der jungen Leute verbunden (zusammenfassend Enggruber & Ulrich, 2014). Ganz entfallen würden die Ausbildungsregelungen für junge Menschen mit Behinderungen nach § 66 BBiG bzw. § 42 m HWO. Für eine inklusive Neugestaltung der Berufsausbildung wären zuvörderst die folgenden institutionellen Reformen notwendig:

Ausbildungsplatzgarantie

Die duale Berufsausbildung ist das einzige Segment im deutschen Bildungssystem, zu dem es keine formalen Zugangsregelungen wie die Vorgabe eines bestimmten Schulabschlusses gibt. Hingegen ist der Zugang zu einer dualen Berufsausbildung marktwirtschaftlich geregelt. Nach überwiegend ökonomischen Kriterien entscheiden die Betriebe autonom über die Anzahl und Besetzung der von ihnen angebotenen Ausbildungsplätze. In diesem Wettbewerb bleiben vor allem die jungen Menschen auf der Strecke, die aufgrund ihres schlechten Schulabschlusses, Migrationshintergrundes, ihrer sozialen Herkunft oder einer Behinderung für die Betriebe weniger attraktiv sind. Um allen Ausbildungsinteressierten unmittelbar im Anschluss an ihren allgemeinbildenden Schulbesuch den Zugang zu einer Berufsausbildung zu ermöglichen, ist mit Solga (2009, S. 35) die „Verkürzung von Dualität und Beruflichkeit der Ausbildung auf die ‚einzelbetriebliche Ausbildung‘“ aufzugeben, weil nur „eine gleichberechtigte Pluralisierung von Lernorten für voll qualifizierende Ausbildungen“ eine Ausbildungsplatzgarantie gewährleisten könnte. Dann würden nicht mehr nur Betriebe, sondern auch berufsbildende Schulen und außerbetriebliche Bildungseinrichtungen, finanziert aus öffentlichen Mitteln, Ausbildungsplätze anbieten, um allen Interessierten einen Ausbildungsplatz zu garantieren. Die „Gleichberechtigung“ aller Lernorte sollte gewährleisten, dass schulische oder außerbetriebliche Ausbildungen das Vorurteil einer „Ausbildung zweiter Klasse“ verlören. Während der Ausbildung sollten Möglichkeiten zu flexiblen Lernortwechseln institutionalisiert werden, indem alle Lernorte, also ebenfalls die Betriebe, dazu gesetzlich verpflichtet würden, bereits erzielte Qualifikationen auf die Berufsausbildung anzurechnen (Enggruber & Ulrich, 2016, S. 62 f.).

Individualisierung aller Ausbildungsprozesse

Um den vielfältigen individuellen Lernvoraussetzungen und Bedürfnissen der Auszubildenden gerecht werden zu können, sollten die Ausbildungsprozesse an allen Lernorten individualisiert werden. Dazu sind bereits in den Sozialgesetzbüchern (SGB) II, III und VIII zahlreiche Unterstützungsangebote institutionalisiert, z. B. die Berufseinstiegsbegleitung, ausbildungsbegleitende Hilfen, Assistierte Berufsausbildung, Jugendsozialarbeit und sonstige Angebote der Jugendberufshilfe. Sie könnten aufgenommen und für eine inklusive Berufsausbildung weiterentwickelt werden. Dies gilt auch für den sogenannten Nachteilsausgleich gemäß § 65 BBiG bzw. § 42l HWO.

Zudem sollten an allen Lernorten, also in Betrieben, beruflichen Schulen und Bildungseinrichtungen, Ausbilderinnen und Ausbilder sowie Lehrerinnen und Lehrer im Team mit sozial- und sonderpädagogischen Fachkräften tätig sein, die Auszubildende bei Bedarf im Teamteaching unterstützen könnten. Ausdrücklich ist dabei auch die nach Schroeder (2016) oftmals vernachlässigte sonderpädagogische Expertise mit einzubeziehen, weil im Einzelfall rehabilitationspädagogische Förderansätze ebenso notwendig sein können wie Konzepte zur „Verbindung von Pflege und Bildung“ (ebd., S. 63) bei chronischen Erkrankungen oder gravierenden körperlichen Beeinträchtigungen. Ferner sind entsprechende Aus- und Fortbildungskonzepte für das pädagogische Personal, Letztere auch im Team, sowie Raumkonzepte und Lernmaterialien in Berufsschulen sowie Bildungseinrichtungen gefordert, um individualisierte Ausbildungs- bzw. Unterrichtsprozesse zu ermöglichen und die pädagogische Qualität an allen Lernorten zu sichern. Dazu gehören auch auskömmliche und zufriedenstellende Arbeitsbedingungen an allen beteiligten Lernorten.

Curriculare Flexibilisierung der Berufsausbildung

Das Berufsbildungsgesetz (BBiG) enthält bereits bedeutsame Ansätze für eine inklusive und damit individualisierte Gestaltung der Berufsausbildung. So ermöglicht die Teilzeitberufsausbildung nach den Untersuchungen von Anslinger (2016) schon heute verschiedene Ausbildungszeitmodelle, die die jungen Leute ihren individuellen Lernbedürfnissen entsprechend nutzen können. Ebenso könnten die Regelungen in § 8 BBiG, die Berufsausbildung auf Antrag zu verkürzen oder zu verlängern, aufgenommen und ausgebaut werden, damit sie nicht mehr nur für Ausnahmefälle gelten, sondern grundsätzlich als ein Instrument zur Flexibilisierung der Berufsausbildung anerkannt würden. Dies gilt gleichfalls für die in § 5 BBiG enthaltene Option, die Abschlussprüfung in zwei zeitlich auseinanderfallenden Teilen durchzuführen. Ferner sollten die Stufenausbildung (§ 5 Abs. 2 BBiG) sowie Ausbildungsbau- steine (Euler, 2013) weiterentwickelt werden, um den jungen Leuten zieldifferent die erreichten Qualifikationen zertifizieren zu können. Denn obwohl in einer inklusiv gestalteten Berufsausbildung vor allem die zielgleiche Förderung vorgesehen ist, kann trotz individualisierter Ausbildungsprozesse nicht davon ausgegangen werden, dass alle Auszubildenden einen anerkannten Berufsabschluss gemäß § 4 BBiG erzielen werden. Darüber hinaus sollte gesetzlich geregelt werden, den Auszubildenden

im Fall eines Berufs- oder Wechsels zwischen Betrieb, Berufsschule oder Bildungseinrichtung die bereits erworbenen Qualifikationen zu zertifizieren und die Lernorte zu verpflichten, diese – soweit einschlägig – anzurechnen. Damit könnte auch bei einer vorzeitigen Auflösung des Ausbildungsvertrages ein bruchloser, ggf. auch späterer Wiedereinstieg in die Berufsausbildung ermöglicht werden.

Partizipation der Auszubildenden

Die Partizipation der Auszubildenden gilt als eine entscheidende Voraussetzung für die Gestaltung individualisierter Ausbildungsprozesse. Sie sollten als „Expertinnen bzw. Experten in eigener Sache“ aktiv auf allen Ebenen der Berufsausbildung mitwirken und mitentscheiden können: Auf pädagogischer Ebene müssten sich die berufs-, sozial- und sonderpädagogischen Fachkräfte mit ihnen gemeinsam über die Ausbildungsprozesse und damit zu erreichenden Ziele verständigen und z. B. individuelle Ausbildungspläne vereinbaren. Auf der Ebene der Ausbildungsbetriebe, Berufsschulen und außerbetrieblichen Einrichtungen sind heute schon sowohl in den Schulgesetzen der Bundesländer als auch in § 51 BBiG Vorgaben zur Interessenvertretung der Jugendlichen enthalten, auf die zurückgegriffen werden sollte. § 77 und § 92 BBiG wären zu ändern, damit die Auszubildenden sowohl in den Berufsausschüssen der zuständigen Stelle, also der Kammern, als auch im Hauptausschuss für Berufsbildung im Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) vertreten wären.

Vor allem zur Gewährleistung individualisierter Ausbildungsarrangements gilt die Mitwirkung sozialpädagogischer Fachkräfte in einer inklusiv gestalteten Berufsausbildung als unabdingbar. Doch geht es nicht nur um die Fachlichkeit, die Sozialpädagoginnen oder Sozialpädagogen einbringen können. Darüber hinaus sind aus sozialpädagogischer Perspektive grundlegende pädagogische und förderungsstrukturelle Konsequenzen für eine inklusive Gestaltung der Berufsausbildung verbunden, wie die folgenden Überlegungen, basierend auf der Theorie Lebensweltorientierter Sozialer Arbeit von Hans Thiersch (2014), zeigen werden.

3 Lebensweltorientierte Soziale Arbeit von Hans Thiersch mit grundlegenden Konsequenzen für eine inklusiv gestaltete Berufsausbildung

Im Rückgriff auf das soziologische Verständnis von *Lebenswelt* von Schütz (Thiersch, Grunwald & Köngeter, 2012, S. 184) wird in der Lebensweltorientierten Sozialen Arbeit der „Mensch [...] nicht abstrakt als Individuum verstanden, sondern in Erfahrung einer Wirklichkeit, in der er sich immer schon vorfindet. Die materiellen und immateriellen (symbolischen) Ressourcen dieser in der Erfahrung präsenten Wirklichkeit sind gegliedert in Erfahrungen des Raumes, der Zeit und der sozialen Beziehungen“ (ebd., 2012, S. 184). Aus dieser Perspektive werden Auszubildende nicht nur in ihrem Bestreben und mit ihren individuellen Voraussetzungen und Leistungen

gesehen, eine Berufsausbildung erfolgreich zu absolvieren, sondern es werden auch ihre unterschiedlichen Lebensräume, Lebenszeiten und sozialen Beziehungen berücksichtigt, in denen sie versuchen, ihren Alltag für sich zufriedenstellend zu gestalten und mit ihren mehr oder weniger belastenden Lebensverhältnissen zurande zu kommen (Thiersch, 2011, S. 53). Beispielsweise kann mit Enggruber & Fehlau (2018a, S. 59) *Zeit* von jungen Menschen in einem verdichteten Ausbildungsalltag mit betrieblichen, schulischen und außerschulischen Phasen als bedrückend erfahren werden, insbesondere dann, wenn Misserfolgsängste, auch bedingt durch fehlende andere Zukunftsperspektiven, hinzukommen. *Räume* (z. B. Wohnräume oder Stadtteile, Freizeit- oder Kulturangebote) können subjektiv zugänglich und weit geöffnet oder verschlossen und eng erscheinen. *Soziale Beziehungen* von jungen Geflüchteten in einer Großstadt (Enggruber & Fehlau, 2019) sind anders als bei heimatisch verwurzelten Jugendlichen mit ihren Peergruppen. Des Weiteren beeinflussen die in den Lebenswelten vorhandenen ökonomischen, sozialen und kulturellen Ressourcen die Lebenschancen der jungen Menschen maßgeblich mit, denn die „Bewältigungsaufgaben in der Lebenswelt sind bestimmt durch ihren Status im Gefüge der Lebenswelten in der machtbestimmten Hierarchie der Gesellschaft“ (Thiersch, 2011, S. 53).

Mithin wird aus der Perspektive Lebensweltorientierter Sozialer Arbeit *Heterogenität* unter Auszubildenden nicht nur bezogen auf deren Gelingen einer Berufsausbildung gesehen. Vielmehr weitet sich der Blick auf die *Lebenswelten* der jungen Menschen, in denen sie nach Thiersch (2011, S. 53) „Sicherheit und Überschaubarkeit“, soziale Zugehörigkeit und Anerkennung suchen, auch um sich „ihrer Lebensmöglichkeiten in ihr zu vergewissern“ (ebd.). Junge Leute können ihre Lebenswelt als so belastend, beengend und desorientierend erfahren, dass einige von ihnen mehr Zeit, Umwege, phasenweise auch Abwege benötigen, um ihre Berufsausbildung erfolgreich abzuschließen. Oder sie entscheiden sich für einen Lebensweg, der gängigen Normalitätserwartungen an eine Erwerbsbiografie nicht entspricht. Den oben skizzierten Ansätzen zur curricularen Flexibilisierung kommt damit im Rahmen einer inklusiven Berufsausbildung eine noch gewichtigere Bedeutung zu. Denn z. B. können notwendig werdende Umwege durch längere Ausbildungszeiten oder zeitweise Abwege durch die Zertifizierung von Ausbildungsbausteinen curricular berücksichtigt werden, sodass die jungen Leute für ihre individuelle Entwicklung insgesamt mehr Zeit haben, ohne dabei bereits erworbene Qualifikationen zu verlieren.

Darüber hinaus gerät aus lebensweltorientierter Sicht die Engführung auf eine „Berufsausbildung um jeden Preis“, die insbesondere in Maßnahmen der Jugendberufshilfe der Bundesagentur für Arbeit nach dem SGB III zu beobachten ist, kritisch ins Visier (als Überblick Enggruber & Fehlau, 2018b). Doch auch aufgrund der institutionellen Bedingungen einer Berufsausbildung, insbesondere wegen der Deutungsmächtigkeit der Ausbildungs- und Lehrpläne und daran geknüpften Prüfungen, besteht für die Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen die Gefahr, lebensweltliche zugunsten berufsbiografischer Perspektiven in der Zusammenarbeit mit den jungen Menschen zu vernachlässigen. So zeigen die Forschungsergebnisse von Düker, Ley

und Ziegler (2013), dass die jungen Menschen aufgrund von vorgegebenen Erfolgs- und Vermittlungsquoten der Arbeitsverwaltung nicht in ihren komplexen Lebenswelten, sondern eher verkürzt in ihren „Institutional Selves“, also in ihrer Passung für die Vermittlung in eine Berufsausbildung oder Erwerbsarbeit unter den regionalen Ausbildungs- und Arbeitsmarktbedingungen, gesehen werden. Einer subjekt- und verständigungsorientierten Zusammenarbeit im Rahmen einer inklusiv gestalteten Berufsausbildung, in der die unterschiedlichen Ausbildungsvoraussetzungen, Bedürfnisse und Interessen der jungen Leute im Mittelpunkt stehen sollten, sind unter diesen institutionellen Vorgaben deutliche Grenzen gesetzt. Dies gilt umso mehr für Maßnahmen der Jugendberufshilfe, deren Teilnehmerinnen und Teilnehmern Sanktionen nach dem „Grundsatz des Forderns“ in § 2 SGB II drohen, wenn sie ihre Ausbildungsziele nicht erreichen oder ihre Berufsausbildung zeitweise abbrechen.

Des Weiteren kommt der sogenannte „Förderdschängel“ kritisch auf den Prüfstand, der sich in den letzten fast 40 Jahren entwickelt hat. Zum einen birgt er aufgrund seiner starken Zielgruppenunterscheidungen erhebliche Stigmatisierungs- und Etikettierungsrisiken für die betroffenen Jugendlichen und jungen Erwachsenen. Um sie entsprechenden Maßnahmen zuteilen zu können, sind bei ihnen zunächst entsprechende Defizite zu diagnostizieren, damit sie dann mit diesem „Etikett“ versehen in die „passende“ Maßnahme vermittelt werden können, finanziert aus verschiedenen Sozialgesetzbüchern (SGB II, III, VIII, IX). Zum anderen verhindert er im hier verfolgten Verständnis das für inklusive Bildung vorgesehene gemeinsame Lernen in heterogen zusammengesetzten Ausbildungsgruppen. Zur förderstrukturellen Realisierung flexibler, individualisierter Ausbildungsarrangements schlägt Oehme (2016a, 2016b) das ursprünglich von Klatetzki stammende sozialpädagogische Konzept „Integrierter Erziehungshilfen“ vor. Danach wird der Grundsatz „Jeder Zielgruppe ihre Maßnahme“ (Oehme, 2016b) zugunsten gemeinsamen Lernens aller Auszubildenden aufgegeben (Oehme, 2016a). Ferner würde auf die angebotsspezifischen Zugangsbedingungen und deren Diagnostik verzichtet, und den jungen Menschen würden ihren individuellen Bedürfnissen entsprechende Hilfen „aus einer Hand“, dezentral und sozialräumlich verortet angeboten“ (Oehme, 2016b, S. 48). Dabei arbeiteten verschiedene pädagogische Berufsgruppen in multiprofessionellen Teams zusammen.

Während in den bisherigen Überlegungen grundlegende pädagogische, curriculare und förderungsstrukturelle Konsequenzen im Mittelpunkt standen, geht es im Folgenden darum, wie sozialpädagogische Fachkräfte an den verschiedenen Orten dazu beitragen können, dass im Rahmen inklusiver Berufsausbildung individualisierte Ausbildungsarrangements ermöglicht werden können.

4 Handlungsfelder sozialpädagogischer Fachkräfte in einer inklusiv gestalteten Berufsausbildung

Die Aufgaben, die Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen in einer inklusiv gestalteten Berufsausbildung zukämen, lassen sich in drei Handlungsfeldern und den dort jeweils anfallenden Aufgaben systematisieren. Diese sind allerdings keineswegs neu, denn sie wurden im Wesentlichen bereits in den Ursprüngen der Berufsausbildung für als benachteiligt geltende Jugendliche erarbeitet und präzisiert. Schon bei der 1988 erfolgten Aufnahme der seit 1980 in Modellversuchen erprobten „sozialpädagogisch orientierte[n] Berufsausbildung“ (Bundesminister für Bildung und Wissenschaft, 1987) in das Arbeitsförderungsgesetz (heutige SGB III) wies die damalige Bundesanstalt, heute Bundesagentur für Arbeit, in ihren Durchführungsanweisungen (Bundesanstalt für Arbeit 1988, Anlage 1, S. 45) ausdrücklich darauf hin, dass „Sozialpädagogisches Handeln [...] integrativer Bestandteil aller Lernvorgänge“ sein und „auf zwei Ebenen“ erfolgen solle, und zwar zum einen in direkter sozialpädagogischer Arbeit mit den Auszubildenden, zum anderen strukturbildend, indem sozialpädagogische Denk- und Handlungsansätze in allen Ausbildungsprozessen berücksichtigt werden sollten. Obgleich diese beiden Ebenen bzw. Handlungsfelder zur Gestaltung inklusiver Berufsausbildung um ein weiteres zu ergänzen sind, so sind sie immer noch bedeutsam.

Die folgenden Überlegungen sind ausdrücklich nur in einem konzeptionellen Sinne zu verstehen und skizzieren, wie sich sozialpädagogische Fachkräfte „idealerweise“ mit ihrer Fachlichkeit in eine inklusiv gestaltete Berufsausbildung einbringen sollten. In der Ausbildungspraxis wird deren Realisierung maßgeblich von den jeweils vorhandenen regionalen, institutionellen und organisatorischen Bedingungen, pädagogischen Leitbildern und Selbstverständnissen sowie personellen Voraussetzungen beeinflusst. Auch dies hat sich bereits in den Anfängen der sogenannten sozialpädagogisch orientierten Berufsausbildung gezeigt, wie die Forschungsergebnisse von Zielke, Lemke und Popp (1988) dokumentieren.

Handlungsfeld 1: Direkte Handlungsebene sozialpädagogischer Fachkräfte an allen beteiligten Lernorten

In diesem ersten Handlungsfeld geht es um die direkten, primären Zuständigkeiten von sozialpädagogischen Fachkräften in einer inklusiv gestalteten Berufsausbildung. An den unterschiedlichen Lernorten sollten sie mit den Jugendlichen und jungen Erwachsenen subjekt- und verständigungsorientiert im Rahmen von Einzelfallhilfe und Gruppenarbeit zusammenarbeiten mit dem Ziel, sie in ihrer selbstbestimmten Lebensführung zu stärken und ihnen im lebensweltorientierten Sinne einen gelingenderen Alltag in all ihren Lebensbereichen und damit auch in ihrer Berufsausbildung zu ermöglichen. In diesen Aufgabenbereich fallen z. B. Beratungsgespräche, Begleitung bei Behördengängen (auch Jobcenter, Arbeitsagentur, Jugendgerichtshilfe, Ausländerbehörde) und Hilfe bei der Beantragung von Sozialleistungen oder Wohnungssuche, Vermittlung an Beratungsstellen (z. B. Drogen-, Schuldner- oder

Erziehungsberatung), Gruppenangebote zu ausgewählten Themen, erlebnis- bzw. freizeitpädagogische Angebote sowie gegebenenfalls auch Elternarbeit.

Im Sinne der Handlungsmaxime der *Alltagsnähe* Lebensweltorientierter Sozialer Arbeit (Thiersch et al., 2012, S. 189) zeichnet sich sozialpädagogische Arbeit auch in inklusiv gestalteter Berufsausbildung dadurch aus, dass sie im aufsuchenden Sinne an allen beteiligten Lernorten präsent ist und sich als *präventives* Angebot für alle vielfältigen Belange der Auszubildenden versteht (Thiersch et al., 2012, S. 188) und nicht erst dann aktiv wird, wenn es Probleme gibt. Dabei sind die Auszubildenden, der Handlungsmaxime *Partizipation* der Lebensweltorientierung folgend (Thiersch et al., 2012, S. 189 f.), ausdrücklich als „Mit-Entscheidende“ anzuerkennen und einzubeziehen. Mit ihnen verständigen sich die Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen über die jeweils zu verfolgenden Zielsetzungen und unterstützen sie, diese zu erreichen.

Handlungsfeld 2: Gemeinsamer Auftrag von allen beteiligten Lernorten

In dem zweiten, in der Bildungspraxis erfahrungsgemäß vernachlässigten Handlungsfeld versuchen die sozialpädagogischen Fachkräfte mit ihrem besonderen Verständnis für die unterschiedlichen lebensweltlich geprägten Bedürfnisse und Interessen der jungen Menschen, die Lehrerinnen und Lehrer sowie Ausbilderinnen und Ausbilder in den Schulen, Betrieben und außerbetrieblichen Bildungsstätten sowie die dortigen Leitungspersonen und sonderpädagogischen Fachkräfte entsprechend zu sensibilisieren. Auf diese Weise sollen sowohl sozialpädagogische Denk- und Handlungsweisen als auch eine sich grundlegend durch Anerkennung und Wertschätzung auszeichnende inklusive Ausbildungs- bzw. Unterrichtskultur in alle (Aus-)Bildungsprozesse und -strukturen eingebracht werden. Auch im Rückgriff auf Erfahrungen aus inklusiver Schulentwicklung (z. B. Werning & Baumert, 2013) sollte so eine inklusionsbezogene Organisationsentwicklung an allen beteiligten Lernorten initiiert werden. Um dies zu gewährleisten, sollten sozialpädagogische Fachkräfte und Auszubildende in allen relevanten Gremien und Arbeitsgruppen ein Stimmrecht und Raum für Arbeitsbeiträge erhalten. Ferner könnten in gemeinsamen Fortbildungen das Verständnis und die Verständigung zwischen allen Beteiligten so gefördert werden, dass sie ihren inklusiv verstandenen Bildungsauftrag zusammen definieren und gemeinsam verantworten, ohne dabei die jeweils fachlichen Zuständigkeiten aufzuheben.

Handlungsfeld 3: Kooperationsnetzwerke

Dieses dritte und letzte Handlungsfeld betrifft die Maxime der „Regionalisierung und Vernetzung“ Lebensweltorientierter Sozialer Arbeit von Thiersch (Thiersch et al., 2012, S. 189). Um den vielfältigen individuellen Bedürfnissen der Auszubildenden entsprechen und diesen möglichst passende Unterstützungsangebote machen zu können, sind Fachkräfte Sozialer Arbeit in einer inklusiv gestalteten Berufsausbildung gefordert, sich im lokalen bzw. regionalen Kontext mit den relevanten Institutionen und Organisationen – auch in sogenannten „Runden Tischen“ oder „Lokalen

Bündnissen“ für Berufsausbildung oder anderen Gremien – zu vernetzen, und zwar aus zwei Gründen: (1) Netzwerkarbeit mit Akteuren des regionalen Ausbildungsmarkts (insbesondere Kammern wie Handwerks- oder Ärztekammer, Arbeitgeber- und Wirtschaftsverbände, Gewerkschaften, Agentur für Arbeit) gilt als zentrale Voraussetzung dafür, Jugendlichen bzw. jungen Erwachsenen ihren Vorstellungen entsprechende Ausbildungsplätze in Betrieben anbieten zu können. (2) Die Vernetzung mit kommunalen Jugendhilfeangeboten (z. B. Erziehungs-, Schuldner-, Suchtberatung) und öffentlichen Trägern (Jobcenter, Jugendamt, Agentur für Arbeit, Sozialamt) ist notwendig, damit die Fachkräfte bei Bedarf Auszubildende gezielt dabei unterstützen können, weitere soziale Dienste in Anspruch zu nehmen.

Grundsätzlich sollten die sozialpädagogischen Fachkräfte vertrauensvolle Kooperationsbeziehungen zu Betrieben und sonstigen Akteuren des lokalen Ausbildungs- und Arbeitsmarktes pflegen, um den jungen Leuten vielfältigere Auswahlmöglichkeiten zu eröffnen. Dazu gehören auch Kontakte zu Freizeitangeboten wie Sport- und Musikvereinen, um z. B. Auszubildenden wie jungen Geflüchteten oder Neuzugezogenen, die sozialen Anschluss suchen, entsprechende Zugänge zu ermöglichen (Enggruber & Fehlau, 2019).

Netzwerkarbeit ist im Sinne der Lebensweltorientierung auch *präventiv* (Thiersch et al., 2012, S. 188 f.) zu verstehen, wenn unabhängig von konkreten Bedürfnissen einzelner junger Menschen sozialpädagogische Fachkräfte dazu beitragen, dass in der Kommune oder Region eine vielfältige soziale Infrastruktur vorhanden ist. Dafür gilt es, sich ebenfalls sozialpolitisch einzumischen (z. B. im Jugendhilfeausschuss) (Thiersch et al., 2012, S. 175). Gemeinsam mit anderen Akteuren in der Region sollten die Fachkräfte dann auch angemessene Arbeitsbedingungen für die Soziale Arbeit erstreiten, die es ihnen erst möglich machen, die hier skizzierten Aufgaben in den drei Handlungsfeldern auszufüllen und sich mit ihrer Expertise in eine inklusiv gestaltete Berufsausbildung einzubringen.

Kritisch stimmender Abschluss

Mit beiden der hier für die Berufsausbildung verhandelten Konstrukten, also sowohl mit *Heterogenität* als auch *Inklusion*, wird bildungspolitisch der Anspruch verbunden, zu mehr sozialer Gerechtigkeit und zum Abbau sozialer Ungleichheit im Bildungssystem beizutragen. Alle diese Bemühungen sollten jedoch nicht darüber hinwegtäuschen, dass es sich dabei im gerechtigkeitstheoretischen Verständnis von Fraser (2003, S. 100 ff.) lediglich um *affirmative* Strategien handelt. Denn während mit *transformativen* Ansätzen die *Strukturen* grundlegend verändert werden sollen, die soziale Ungleichheit erzeugen, zielen *affirmative* Strategien nur darauf ab, die *Wirkungen* sozialer Ungleichheitsbedingungen zu reduzieren (Fraser, 2003, S. 100 ff.). Da Letztere aus meiner Sicht nur ein erster Schritt auf dem langen Weg zu mehr sozialer Gerechtigkeit sind, schließe ich hier mit einem Zitat von Thiersch (2011, S. 57), der aus machtkritischer Sicht einfordert: „Solche Verschiedenheiten der

Macht, der Ressourcen, des Status, der Partizipation verlangen im Horizont von Demokratisierung und herzustellender Zugangsgerechtigkeit nach Abbau und Veränderung der Machtstrukturen in der Gesellschaft, also nach Skandalisierung, Verweigerung, Bemächtigung und Kampf.“

Literatur

- Anslinger, E. (2016). Teilzeitberufsausbildung als Instrument zur inklusiven Gestaltung des Berufsbildungssystems. In U. Bylinski & J. Rützel (Hrsg.), *Inklusion als Chance und Gewinn für eine differenzierte Berufsausbildung*, S. 155–168. Bielefeld: Bertelsmann.
- Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) (2019). *Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2019*. Bonn: BIBB.
- Bielefeldt, H. (2017). Inklusion als Menschenrechtsprinzip. Grundsätzliche Überlegungen aus gebotenem Anlass. *Zeitschrift für Menschenrechte*, 11 (1), S. 60–73.
- Bundesanstalt für Arbeit (1988). *Anordnung des Verwaltungsrats der Bundesanstalt für Arbeit über die Förderung der Berufsausbildung von ausländischen Auszubildenden sowie von lernbeeinträchtigten und sozial benachteiligten deutschen Auszubildenden (A FdB) vom 16. März 1988; hier: Vorläufige Durchführungsanweisungen (DA)*. Dienstblatt-Rund-erlass 100/88 vom 20. Juli 1988, Handakte 9031.
- Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS) (2011). *Unser Weg in eine inklusive Gesellschaft. Der Nationale Aktionsplan der Bundesregierung zur UN-Behindertenrechtskonvention*. Berlin: BMAS.
- Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS) (2016). „*Unser Weg in eine inklusive Gesellschaft*“. *Nationaler Aktionsplan 2.0 der Bundesregierung zur UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK)*. Berlin: BMAS.
- Bundesminister für Bildung und Wissenschaft (1987). *Sozialpädagogisch orientierte Berufsausbildung*. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft.
- Bylinski, U. & Rützel, J. (Hrsg.) (2016). *Inklusion als Chance und Gewinn für eine differenzierte Berufsausbildung*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Bylinski, U. & Vollmer, K. (2015). *Wege zur Inklusion in der beruflichen Bildung*. Wissenschaftliche Diskussionspapiere, 162. Bonn: BIBB. Verfügbar unter <https://www.jobadu.de/pdfs/02093.pdf> (Zugriff am: 30.05.2019).
- Deutsche UNESCO-Kommission (2014). *Inklusion: Leitlinien für die Bildungspolitik*. 3. erweiterte Auflage. Bonn: Deutsche UNESCO-Kommission.
- Düker, J., Ley, T. & Ziegler, H. (2013). Realistische Perspektiven? – Ungleichheiten, Verwirklichungschancen und institutionelle Reflexivität im Übergangssektor. In K. Böllert, N. Alfert & M. Humme (Hrsg.), *Soziale Arbeit in der Krise*, S. 63–81. Wiesbaden: Springer VS.
- Enggruber, R. (1999). Berufliche Bildung von jungen Menschen mit Benachteiligungen und Behinderungen. Sozial- und sonderpädagogische Herausforderungen an LehrerInnen in berufsbildenden Schulen. *Berufsbildung*, 53 (58), S. 18–21.

- Enggruber, R. (2018). Reformvorschläge zu einer inklusiven Gestaltung der Berufsausbildung. In I. Arndt, F. Neises & K. Weber (Hrsg.), *Inklusion im Übergang von der Schule in Ausbildung und Beruf. Hintergründe, Herausforderungen und Beispiele aus der Praxis*, S. 27–37. Bonn: BIBB.
- Enggruber, R. & Fehlau, M. (2018a). Lebensweltorientierte Soziale Arbeit – Eine professionstheoretische Grundlage für die Jugendberufshilfe. In R. Enggruber & M. Fehlau (Hrsg.), *Jugendberufshilfe. Eine Einführung*, S. 54–68. Stuttgart: Kohlhammer.
- Enggruber, R. & Fehlau, M. (Hrsg.) (2018b). *Jugendberufshilfe. Eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Enggruber, R. & Fehlau, M. (2019 i. E.). Adressat_innenbezogene Forschung im Verständnis von Graßhoff – Empirische Einblicke in die Jugendberufshilfe für Geflüchtete. In A. Van Riesen & K. Jepkens (Hrsg.), *Nutzen, Nicht-Nutzen und Nutzung Sozialer Arbeit. Theoretische Perspektiven und empirische Erkenntnisse subjektorientierter Forschungsperspektiven*. Wiesbaden: Springer VS.
- Enggruber, R. & Palleit, L. (2019). Inklusion und Berufsbildung – menschenrechtlich begründete Reformvorschläge. In C. Lindmeier, H. Fasching, B. Lindmeier & D. Sponholz (Hrsg.), *Inklusive Berufsorientierung und berufliche Bildung – aktuelle Entwicklungen im deutschsprachigen Raum, 2. Beiheft Sonderpädagogische Förderung heute*, S. 106–119.
- Enggruber, R. & Ulrich, J. G. (2014). *Schwacher Schulabschluss – und dennoch rascher Übergang in die Berufsausbildung? Einflussfaktoren auf die Übergangsprozesse von Hauptschulabsolventen/-innen mit Konsequenzen für deren weitere Bildungswege*. Wissenschaftliche Diskussionspapiere, Heft 154. Bonn: BIBB.
- Enggruber, R. & Ulrich, J. G. (2016). Was bedeutet „inklusive Berufsausbildung“? Ergebnisse einer Befragung von Berufsbildungsexperten. In A. Zoyke & K. Vollmer (Hrsg.), *Inklusion in der Berufsbildung: Befunde – Konzepte – Diskussionen*, S. 5–6. Bielefeld: Bertelmann.
- Enggruber, R. & Ulrich, J. G. (2019 i. E.). Policy-Diskussionen zur inklusiven Berufsbildung. In D. Münk & G. Scheiermann (Hrsg.), *Inklusion in der Lehramtsausbildung für das berufliche Schulwesen*.
- Esser, F. H. (2015). Inklusion im Diskurs. In U. Bylinski & K. Vollmer (Hrsg.), *Wege zur Inklusion in der beruflichen Bildung*, Wissenschaftliche Diskussionspapiere, 162, S. 5–6. Bonn: BIBB.
- Euler, D. (2013). Die Modularisierung der Berufsausbildung verbessert die Chancen von Jugendlichen auf dem Ausbildungsmarkt. *WSI Mitteilungen*, 69 (1), S. 61–63.
- Euler, D. & Severing, E. (2014). Inklusion in der Berufsbildung. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 110 (1), S. 114–132.
- Fraser, N. (2003). Soziale Gerechtigkeit im Zeitalter der Identitätspolitik. Umverteilung, Anerkennung und Beteiligung. In N. Fraser & A. Honneth (Hrsg.), *Umverteilung oder Anerkennung? Eine politisch-philosophische Kontroverse*, S. 13–128. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Goffman, E. (1967). *Stigma. Über die Techniken der Bewältigung beschädigter Identität*. 6. Auflage. Frankfurt/Main: Suhrkamp.

- Lambers, H. (2018). *Theorien der Sozialen Arbeit. Ein Kompendium und Vergleich*. 4., überarbeitete und erweiterte Auflage. Opladen/Toronto: Barbara Budrich.
- Oehme, A. (2016a). Der sozialpädagogische Blick auf (mehr) Inklusion in der beruflichen Bildung. In U. Bylinski & J. Rützel (Hrsg.), *Inklusion als Chance und Gewinn für eine differenzierte Berufsausbildung*, S. 43–56. Bielefeld: Bertelsmann.
- Oehme, A. (2016b). Jeder Zielgruppe ihre Maßnahme? Zum Zusammenhang von Bedarf, Bedürfnis und flexibler Hilfe. Verfügbar unter https://www.ueberaus.de/wws/9.php#/wws/jeder_zielgruppe_ihre_massnahme.php?sid=95743646491901080955361346134920 (Zugriff am: 23.05.2019).
- Ricken, N. (2016). „Streit trennt, Streit verbindet“. Das Problem der Heterogenität zwischen Immunsierung und Communisierung. In A. Dogmus, Y. Karakasoglu & P. Mecheril (Hrsg.), *Pädagogisches Können in der Migrationsgesellschaft*, S. 43–58. Wiesbaden: Springer VS.
- Schroeder, J. (2016). Die Vielfalt der Behinderungen: Theoretische und empirische Beiträge der Sonderpädagogik zur beruflichen Bildung unter dem Anspruch der Inklusion. In U. Bylinski & J. Rützel (Hrsg.), *Inklusion als Chance und Gewinn für eine differenzierte Berufsausbildung*, S. 57–68. Bielefeld: Bertelsmann.
- Solga, H. (2009). Wissensgesellschaft. Paradigmenwechsel in der beruflichen Bildung. In W. Heidemann & M. Kuhnhenne (Hrsg.), *Zukunft der Berufsausbildung*, edition der Hans-Böckler-Stiftung 235, S. 21–37. Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung. Verfügbar unter https://www.boeckler.de/pdf/p_edition_hbs_235.pdf (Zugriff am: 30.05.2019).
- Staub-Bernasconi, S. (2019). *Menschenwürde, Menschenrechte und Soziale Arbeit. Vom beruflichen Doppelmandat zum professionellen Tripelmandat*. Opladen/Toronto: Barbara Budrich.
- Thiersch, H. (2011). Diversity und Lebensweltorientierung. In R. Leiprecht (Hrsg.), *Diversitätsbewusste Soziale Arbeit*, S. 45–59. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Thiersch, H. (2014). *Lebensweltorientierte Soziale Arbeit. Aufgaben der Praxis im sozialen Wandel*. 9. Auflage. Weinheim & Basel: Beltz Juventa.
- Thiersch, H., Grunwald, K. & Königter, S. (2012). Lebensweltorientierte Soziale Arbeit. In W. Thole (Hrsg.), *Grundriss Soziale Arbeit*, S. 175–196. Wiesbaden: VS Springer.
- Werning, R. & Baumert, J. (2013). Inklusion entwickeln: Leitideen für Schulentwicklung und Lehrerbildung. In J. Baumert et al., *Inklusion. Forschungsergebnisse und Perspektiven. Schulmanagement-Handbuch 146*, S. 38–55. München: Oldenbourg.
- Zielke, D., Lemke, I. G. & Popp, J. (u. Mitarbeit) (1988). *Außerbetriebliche Berufsausbildung benachteiligter Jugendlicher*. Berlin & Bonn: Berichte zur beruflichen Bildung des Bundesinstituts für Berufsbildung, Heft 94.
- Zoyke, A. & Vollmer, K. (Hrsg.) (2016). *Inklusion in der Berufsbildung: Befunde – Konzepte – Diskussionen*. Bielefeld: Bertelsmann.

Autorin

Enggruber, Ruth, Dr. rer. pol., Professorin für Erziehungswissenschaft im Fachbereich Sozial- und Kulturwissenschaften der Hochschule Düsseldorf.

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: berufspädagogisch relevante Felder der Sozialpädagogik wie Jugendberufshilfe und soziale Dienstleistungen für den Arbeitsmarkt.

Kontakt: ruth.enggruber@hs-duesseldorf.de

**Part II Individuelle Lernvoraussetzungen
in heterogenen Klassen beruflicher
Schulen – Implikationen für die
Förderung von Fachkompetenz
und Persönlichkeitsentwicklung**

Natur- und technikwissenschaftliche Präkonzepte als Ursache von Lernschwierigkeiten in der gewerblich- technischen Bildung

BERND ZINN

Abstract

Der vorliegende Beitrag beschäftigt sich mit natur- und technikwissenschaftlichen Präkonzepten von Schülerinnen und Schülern in der gewerblich-technischen Bildung. Nach einer thematischen Einleitung und Begriffsbestimmung werden im Beitrag die von Präkonzepten induzierten Lernschwierigkeiten vorgestellt und Ansätze zum Umgang mit diesen im Unterricht betrachtet. Abschließend werden weiter gehende Perspektiven für die Lehrerbildungsforschung in gewerblich-technischen Domänen im Bezugsfeld der Ausgangsthematik aufgezeigt.

Schlagerworte: Präkonzept, Fehlvorstellung, berufliche Bildung, Lernschwierigkeiten, Technikdidaktik, kritisches Denken

The article deals with scientific and technology-based pre-concepts of students in industrial-technical education. After a thematic introduction and definition, the paper introduces the possible learning difficulties caused by pre-concepts and approaches to dealing with them in the classroom. Finally, further perspectives for teacher education research in industrial-technical domains in the field of reference of the initial topic are presented.

Keywords: pre-concept, misconception, vocational education, learning difficulties, technical didactics, critical thinking

1 Einleitung und Begriffsbestimmung

Allgemein spricht man von Lernschwierigkeiten, wenn Schülerinnen und Schüler den Leistungsnormen und -erwartungen nicht gerecht werden. Die Ursachen von Lernschwierigkeiten im Unterricht können dabei vielfältig und variantenreich sein. Lernschwierigkeiten können unter anderem durch Funktionsdefizite der individuellen Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler (z. B. durch Dyskalkulie, Legasthenie), mangelnde Adaptivität des Unterrichts oder durch allgemein ungünstige Rahmenbedingungen im Unterricht hervorgerufen werden (Gold, 2011). Insbeson-

dere mangelndes fachliches Vorwissen (Zinn, Wyrwal, Sari & Louis, 2015) und die hier im Beitrag fokussierten präunterrichtlichen natur- und technikwissenschaftlichen Konzepte (kurz Präkonzepte) von Schülerinnen und Schülern zu den im Unterricht behandelten Themen können ebenfalls einen zentralen Ausgangspunkt für Lernschwierigkeiten in der gewerblich-technischen Bildung darstellen.

Unter natur- und technikwissenschaftlichen Präkonzepten werden Fehlvorstellungen von Individuen zu naturwissenschaftlichen und technischen Phänomenen, Begriffen und Prinzipien verstanden. Diese individuellen Vorstellungen der Schülerinnen und Schüler stimmen mit den zu lernenden wissenschaftlichen Vorstellungen nicht überein und bilden damit eine grundlegende Ursache für Lernschwierigkeiten in der gewerblich-technischen Bildung (Duit, 2009, S. 605 ff.). Zur Definition dieser subjektiven Vorstellungen herrscht begrifflich einige Vielfalt. Sie werden neben Präkonzepten (Nachtigall, 1986) auch Schülervorstellungen (Niederer & Schecker, 2004), intuitive science (Preece, 1984) oder Alltagsvorstellungen und Fehlvorstellungen genannt (für einen weiteren Überblick siehe Gauld, 1986; Wodzinszki, 1996). Im vorliegenden Beitrag werden die Begriffe Präkonzept, Fehl- und Schülervorstellung synonym verwendet.

Im gewerblich-technischen Unterricht decken sich die subjektiven Vorstellungen der Schülerinnen und Schüler häufig nicht mit den zu erarbeitenden wissenschaftlichen und an der beruflichen Praxis orientierten Konzepten, sind zugleich aber wichtiger Ausgangspunkt für erfolgreiche Lernprozesse in der technischen Bildung und zeigen damit schon eine zentrale Bedeutung für den beruflichen Lernprozess und die fachdidaktische Lehrerbildung im beruflichen Bereich auf.

Curricular verankert, soll der berufsschulische Unterricht berufsfeldübergreifend handlungsorientiert erfolgen. Handlungen müssen dabei von den Lernenden möglichst selbstständig geplant, durchgeführt, überprüft und abschließend bewertet werden. Folgt man in der unterrichtlichen Umsetzung dabei den lerntheoretischen Erkenntnissen des Konstruktivismus, so müssen Lernende im Lehr- und Lernprozess eine individuelle Repräsentation der Lerninhalte vornehmen. Was ein Individuum in der individuellen Bedingung lernt, hängt dabei neben weiteren Voraussetzungen maßgeblich von den subjektiven Vorstellungen und Konzepten der Schülerinnen und Schüler ab. Das heißt, neues Wissen kann nur auf der Basis und unter Berücksichtigung des vorhandenen Wissens aufgebaut werden. Eine wissensbasierte Grundlage ist in diesem Prozess ausdrücklich erwünscht und grundsätzlich auch vorteilhaft für den Wissenserwerb. Ausubel postuliert hierzu: „The most important single factor influencing learning is what the learner already knows. Ascertain this and teach him accordingly“ (Ausubel, 1968, S. vi). Offensichtlich wird hierbei aber auch, dass sich mögliche subjektive (Fehl-)Vorstellungen und Konzepte der Schülerinnen und Schüler, die sich nicht mit den zu erarbeitenden wissenschaftlichen Konzepten decken, Ausgangspunkt für unterrichtliche Lernschwierigkeiten bilden können (Duit, 2009, S. 605 ff.).

Das Vorwissen der Schülerinnen und Schüler respektive die subjektiven Vorstellungen zu den Begriffen, Phänomenen und Prinzipien sind für den Lernprozess

und das -ergebnis bedeutsam. Ohne detaillierte Kenntnis der Lehrkräfte über Präkonzepte ist es kaum möglich, an das Vorwissen der Schülerinnen und Schüler anzuknüpfen. Im Einklang mit den Erklärungsmodellen im allgemeinbildenden Bereich (im Überblick Helmke & Weinert, 1997; Wang, Haertl & Walberg, 1993) erweist sich in vorliegenden Erklärungsmodellen zur beruflichen Bildung (Lehmann & Seeber, 2007; Nickolaus, Geißel & Gschwendtner, 2008) das fachspezifische Vorwissen als stärkster Prädiktor für die berufliche Fachkompetenz. Studien im gewerblich-technischen Bereich, mit denen das allgemeine naturwissenschaftliche und technische Wissen, in den Studien meistens als fachspezifisches Vorwissen bezeichnet, bei Schülerinnen und Schülern erhoben wird, belegen in mehreren Studien der beruflichen Bildung ein entsprechend geringes Vorwissensniveau und zeigen Wissensdefizite in der allgemein naturwissenschaftlichen und technischen Bildung auf (Geißel et al., 2013; Zinn & Wyrwal, 2014; Zinn et al. 2015).

Dass ein fundiertes allgemeinbildendes natur- und technikwissenschaftliches Wissen und damit verbundene Fähigkeiten für die Entwicklung der berufsfachlichen Kompetenzen von Bedeutung sind, wird in mehreren Studien vorausgesetzt. In gewerblich-technischen Berufen werden elaborierte naturwissenschaftliche Kenntnisse und Fähigkeiten für die berufliche Handlungskompetenz bedeutsam (Lehmann & Seeber, 2007; Nickolaus et al., 2010; Zinn & Wyrwal, 2014; Geißel et al., 2013; Zinn, 2016). Besonders in modernen technischen Hybridberufen wie z. B. Mechatroniker/-in oder Produktionstechnologe/-in kann davon ausgegangen werden, dass naturwissenschaftliche Kompetenzen für die berufliche Entwicklung der Handlungskompetenz relevant werden. Auch in traditionell handwerklichen Berufen wie beispielsweise Maurer/-in oder Zimmerer/-in wird in den beruflichen Anforderungssituationen deutlich, dass fundierte angewandte naturwissenschaftliche Kenntnisse und Fähigkeiten für die berufliche Handlungskompetenz als besonders wichtig angesehen werden (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Bundesrepublik Deutschland, 1998; 1999; 2008). So können folgende natur- und technikwissenschaftliche Begriffe, Phänomene und Prinzipien für bedeutungsvoll erachtet werden: Strom, Spannung, Energie, Licht für das Berufsfeld Elektrotechnik; Kraft, Energie, Wärme, Licht für das Berufsfeld Bautechnik; Kraft, Energie, Wärme, Licht für das Berufsfeld Metalltechnik. Für diese und weitere Berufsfelder ließen sich auch zu den Basiskonzepten der Biologie und Chemie Anknüpfungspunkte finden (für die Bautechnik z. B. die Bauchemie und Baubiologie; für die Metalltechnik z. B. die Elektrochemie; Zinn, 2016).

Vielfach stellen sich das Wissen und die Fähigkeiten einschließlich der Präkonzepte im Bezugsfeld der Naturwissenschaften bei Schülerinnen und Schülern am Ausbildungsbeginn, der sogenannten ersten Schwelle, als defizitär und entwicklungsbedürftig dar (Geißel et al., 2013; Zinn, Wyrwal, Sari & Louis, 2015). Das trifft insbesondere auf Schülerinnen und Schüler nicht gymnasialer Schularten zu. Betrachtet man beispielsweise die Befunde der PISA-Studie zur naturwissenschaftlichen Grundbildung (Scientific Literacy) von Jugendlichen und unterstellt, dass ein substanzieller Anteil der schwächeren Schülerinnen und Schüler in die berufliche

Bildung einmündet, wird die Problematik deutlich. Entsprechend den Ergebnissen der PISA-Studie 2015 ist ein nicht unwesentlicher Teil der Schülerinnen und Schüler (17 Prozent) am Ende seiner Pflichtschulzeit praktisch nicht in der Lage, basales Alltagswissen der Naturwissenschaften und Technik zu nutzen, um einfach Daten zu interpretieren, Erklärungen zu identifizieren oder valide Schlussfolgerungen im Bezugsfeld naturwissenschaftlicher und technischer Fragestellungen zu erkennen (Schiepe-Tiska et al., 2016, S. 45 ff.). Es zeigt sich, dass fast jeder vierte Jugendliche (22,7 Prozent) in nicht gymnasialen Schularten niedrige natur- und technikwissenschaftliche Kompetenzen besitzt und diese eine Standardabweichung bzw. fast einhalb Kompetenzstufen schlechter abschneiden als Schülerinnen und Schüler an Gymnasien (ebd.).

In Anbetracht dieser Ausgangslage und obwohl die fachdidaktische Forschung zu Präkonzepten und deren Einfluss auf das Lernen substanzielle anschlussfähige Erkenntnisse in mehreren allgemeinbildenden Unterrichtsfächern bereitstellt (für Physik z. B. Duit, 2009; für Biologie z. B. Riemer et al., 2010; für Chemie z. B. Sumfleth & Pitton, 1998; für Mathematik z. B. Hartmann, 2002), haben einschlägige Befunde bislang wenig Einzug in die fachdidaktische Ausbildung von Lehrkräften an gewerblich-technischen Schulen gehalten. Anzunehmen ist, ohne dass uns hierzu eine belastbare Studie im Kontext der beruflichen Bildung vorliegt, dass entsprechende fachdidaktische Kompetenzen zur Ausgangsthematik im Wesentlichen bislang nur im beruflichen Lehramtsstudium in Kombination mit einem naturwissenschaftlichen Fach (Physik, Chemie, Biologie) erworben werden können. Im naturwissenschaftlichen Lehramtsstudium gehört die Thematik „Präkonzepte“ zum curricularen Kern der Fachdidaktik. Dass Präkonzepte in beruflichen Handlungszusammenhängen gegenüber dem allgemeinbildenden Bereich zwar eine besondere Charakteristik aufweisen, kann grundsätzlich angenommen werden (Gerlach, 2011). So belegen Studien im allgemeinbildenden Bereich, dass sich die Präkonzepte von Schülerinnen und Schülern situations- und kontextbezogen darstellen (Niederer & Schecker, 1992; Kaiser, Jonides & Alexander, 1986). Dennoch kann davon ausgegangen werden, dass die fachdidaktischen Erkenntnisse zu naturwissenschaftlichen Präkonzepten aus dem allgemeinbildenden Bereich auch Orientierungspotenziale für die Weiterentwicklung der gewerblich-technischen Fachdidaktiken beinhalten.

Vor dem skizzierten Hintergrund thematisiert der Beitrag im Folgenden zentrale Erkenntnisse zu den naturwissenschaftlichen Präkonzepten von Schülerinnen und Schülern und den damit verbundenen induzierten Lernschwierigkeiten im Bezugsfeld der gewerblich-technischen Bildung. Zudem werden fachdidaktische Ansätze zum Umgang mit Präkonzepten aus dem allgemeinbildenden Unterricht naturwissenschaftlicher Domänen vorgestellt. Abschließend werden weiter gehende Perspektiven für die Lehrerbildung in gewerblich-technischen Domänen im Bezugsfeld der Ausgangsthematik aufgezeigt.

2 Präkonzepte und Lernschwierigkeiten

Während im beruflichen Bildungsbereich bislang wenig systematisch erhobenes Wissen über Präkonzepte von Auszubildenden und deren Ausprägung und Bedeutung für die berufliche Kompetenzentwicklung vorliegt – obwohl hierzu Forschungsdesiderate vorliegen (Gerlach, 2011; Stalla, 1995) –, ist in der fachdidaktischen Forschung naturwissenschaftlicher Unterrichtsfächer (Physik, Biologie, Chemie) bereits ab den 1970er-Jahren eine Legion einschlägiger Veröffentlichungen entstanden (Gauld, 1986; Wodzinski, 1996; Duit, 2009). In der Zusammenfassung der Forschungsergebnisse zu Präkonzepten in den Naturwissenschaften wird von Niederer und Schecker (1992) konstatiert, dass

1. Schülervorstellungen resistent gegen Veränderungen sind (Stabilität),
2. Schülerinnen und Schüler ihre Präkonzepte der jeweiligen Situation anpassen und kontextabhängig argumentieren (Flexibilität) und
3. es eine begrenzte Anzahl an grundlegenden alternativen Konzepten gibt, die das Schülerverhalten in unterschiedlichen Situationen hinreichend erklären (Begrenztheit).

Nach Hashweh (1986) ist die Stabilität von Präkonzepten dabei vor allem dadurch begründet, dass sie zum prozeduralen Wissen gehören und in wiederholten Anwendungen unbewusst automatisiert angewendet werden. Für Gardner (2003) hängt das Maß, wie ein Lernender an seinen Präkonzepten festhält und sich weigert, das wissenschaftliche Konzept zu lernen, zunächst von kognitionspsychologischen Aspekten ab und lässt sich im Sinne der Äquilibrationstheorie Piagets erklären. Danach wird das neue Verständnis immer zunächst mit dem bestehenden verglichen. Passt das neue Verständnis mit den vorhandenen Skripten überein, wird es in die alte Vorstellung integriert (assimiliert). Widerspricht es den bestehenden Skripten, kann es dazu kommen, dass der Lernende entweder die neue Vorstellung annimmt (Akkommodation), Mischvorstellungen gebildet werden (Hybridbildung) oder sich eine Verweigerung zeigt, die neue Vorstellung zu lernen, woraus sich Lernschwierigkeiten ergeben können.

Dass der Übergang von naiven hin zu wissenschaftlichen Vorstellungen in der Schule häufig nicht gelingt, belegen Ergebnisse der Unterrichtsforschung, wonach selbst Studierende im natur- und technikkwissenschaftlichen Studium sowie mit guten Noten nicht über ein elaboriertes fachwissenschaftliches Verständnis verfügen (Gardner, 2003; Wittke, 2016). Nach Schlopke (1991) erweisen sich naturwissenschaftliche Präkonzepte als persistent, da sie häufig alltagspraktische Relevanz besitzen und es daher keinen triftigen Grund gibt, diese Anschauungen zu verändern, solange sich die Erscheinungen mit den bisherigen Vorstellungen erklären lassen. Insofern können Präkonzepte grundsätzlich die Ausbildung wissenschaftlicher Vorstellungen und auch die Entwicklung der beruflichen Handlungskompetenz hemmen bzw. auch einschränken. Schlopke (ebd.) geht in Übereinstimmung mit Gardner (2003) davon aus, dass viele Schülerinnen und Schüler ihre ursprünglichen naiven Konzepte trotz „guten“ naturwissenschaftlichen Unterrichts nicht überwin-

den: „Oft genug verbirgt sich hinter einer Schülermeinung ein Weltbild, das der Schüler unter Umständen auch gegen den Unterricht zu erhalten versucht und aufgrund der Lehrermeinung nur zurückschiebt, aber nicht überwindet“ (Schlöpke, 1991, S. 6).

Die Flexibilität der Präkonzepte wurde u. a. in der Studie von Kaiser, Jonides und Alexander (1986) belegt. In der Kohortenstudie wurde Studentinnen und Studenten ($n = 80$) ein Gedankenexperiment zu einer physikalischen Problemstellung zur Kinematik in unterschiedlichen Kontexten präsentiert, wobei sich in Abhängigkeit von der individuellen kontextuellen Einkleidung des Problems das Antwortverhalten der befragten Studentin bzw. des befragten Studenten signifikant veränderte (ebd.). Vergleiche von Experten und Novizen belegen, dass Novizen sich bei Problemlöseaufgaben häufig an äußeren situationsspezifischen Merkmalen orientieren und nicht an abstrakten Konzepten, wie dies bei Experten der Fall ist (ebd.).

Da bereits an anderen Stellen zu den grundlegend alternativen Schülervorstellungen, die für den gewerblich-technischen Bereich relevant sein dürften, wie z. B. Kraft, Wärme, Strom, Spannung, Energie und Licht, berichtet wurde (für Physik siehe z. B. Müller, Wodzinski & Hopf, 2011; für Chemie siehe z. B. Barke, 2006; für Biologie siehe z. B. Hammann & Asshoff, 2014), wird nachstehend exemplarisch ein ausgewähltes Beispiel zur Verdeutlichung im Kontext des Berufsfeldes Elektrotechnik vorgestellt.

So stellen Studien zu den Schülervorstellungen in der Elektrizitätslehre (Urbahn-Woldron & Hopf, 2012; Wilhelm, Müller & Burde, 2015) fest, dass Schülerinnen und Schüler bei ihren Präkonzepten oftmals von einem „Stromverbrauchsmodell“ ähnlich dem Fehlkonzept „Energieverbrauchsmodell“ ausgehen. Dabei wird der elektrische Strom als eine Art von „Brennstoff“ angesehen, der in einem elektrischen Gerät „verbraucht“ wird. Der elektrische Strom wird dabei als ein Stoff, der Energie enthält, angesehen. Aufgrund der scheinbaren Ähnlichkeit mit dem Energiebegriff werden bei Lernenden vermutlich vorhandene Fehlvorstellungen eines „Energieverbrauchs“ aktiviert. Ein Verständnis des Konzepts der Stromerhaltung im Stromkreis ist vielfach nicht vorhanden. Die Vorstellung äußert sich unter anderem darin, dass Schülerinnen und Schüler in einem einfachen Stromkreis nicht davon ausgehen, dass die Stromstärke vor und nach einer elektrischen Glühbirne gleich ist. Vielmehr gehen sie davon aus, dass die Stromstärke nach der Glühbirne geringer ist (Niederer & Goldberg, 1995). Ein mögliches Motiv in dieser Fehlvorstellung wird unter anderem im Alltagssprachlichen Gebrauch des Strombegriffs wie „die Glühbirne ist ein Stromfresser“ oder „der Stromverbrauch ist zu hoch“ gesehen. Weitere Beispiele für entsprechende Präkonzepte im Bezugfeld Elektrotechnik ließen sich anführen.

Studien zur Analyse von Fehlern in berufsfachlichen Kompetenztests im gewerblich-technischen Sektor deuten vielfach darauf hin, dass Bearbeitungsfehler ursächlich auf Präkonzepte der Auszubildenden zu mathematischen und naturwissenschaftlichen Phänomenen, Begriffen und Prinzipien zurückzuführen sind, die nicht mit den wissenschaftlichen und technischen Konzepten übereinstimmen. Die von

Schwab (2015) durchgeführte Fehleranalyse zu einem Wissenstest für Anlagenmechaniker/-innen für Heizungs-, Klima- und Sanitärtechnik sowie für Metallbauer/-innen (n = 450) belegt, dass mehrere Bearbeitungsfehler in den Testaufgaben auf natur- und technikwissenschaftliche Präkonzepte zurückzuführen sind. Auch die für den vorliegenden Beitrag durchgeführte Fehleranalyse zu einem Wissenstest für Elektroniker/-innen für Energie- und Gebäudetechnik zeigt auf, dass die Schülervorstellungen zu den Wirkungen des elektrischen Stroms vielfach nicht mit wissenschaftlichen Vorstellungen übereinstimmen. Von den befragten Auszubildenden (n = 431) gehen 67,87 Prozent davon aus, dass der elektrische Strom keine chemische Wirkung besitzt, 42,30 Prozent erkennen die Leuchtwirkung nicht, 23,61 Prozent sehen keine magnetische Wirkung, und 21,31 Prozent gehen davon aus, dass vom elektrischen Strom keine Wärmewirkung ausgeht. Dass auf der Basis dieser Vorstellungen, hier beispielhaft gezeigt für den elektrischen Strom, basale Lernschwierigkeiten im elektrotechnischen Berufsschulunterricht entstehen können, kann angenommen werden, und es stellt sich die Frage, wie Lehrkräfte im berufsschulischen Unterricht damit professionell umgehen sollten.

3 Ansätze zum Umgang mit Präkonzepten

Um Präkonzepte von Schülerinnen und Schülern in Richtung wissenschaftlicher Konzepte zu verändern, werden in der fachdidaktischen Forschung allgemeinbildender Unterrichtsfächer verschiedene Wege vorgeschlagen (Duit, 2009, S. 605 ff.). Dabei werden kontinuierliche und diskontinuierliche Lernwege differenziert (Jung, 1986).

Mit den kontinuierlichen Optionen wird im Unterricht versucht, einen „bruchlosen Weg“ von den Schülervorstellungen hin zu den wissenschaftlichen Vorstellungen zu finden. Dabei knüpft die Lehrkraft an den Vorstellungen an, deren Alltagsverständnis nicht oder möglichst wenig mit dem wissenschaftlichen Verständnis kollidiert. Die Lernenden werden Schritt für Schritt zur wissenschaftlichen Sicht geführt. Eine Variante des „bruchlosen Weges“ besteht darin, dass man den Schülerinnen und Schülern verdeutlicht, dass sie mit ihrer Vorstellung durchaus etwas Richtiges meinen, dass man aber in der wissenschaftlichen Betrachtung (bzw. im berufsfachlichen Kontext) anders darüber spricht.

Diskontinuierliche Wege setzen auf die plötzliche Einsicht des Lernenden, die einen kognitiven Konflikt erlaubt. Es werden Vorstellungen der Schülerinnen und Schüler der wissenschaftlichen Sicht gegenübergestellt, oder es wird gezeigt, dass der vorhergesagte und der tatsächliche Ausgang beispielsweise eines Experiments nicht übereinstimmen. Vorliegende Befunde der physikdidaktischen Forschung belegen hierzu, dass in aller Regel ein rein kognitiver Konflikt nicht ausreicht, um die Lernenden von der fachlich korrekten Sicht zu überzeugen – häufig verstehen die Schülerinnen und Schüler nicht, worin überhaupt der Konflikt besteht und welche Bedeutung er für den Wissenserwerb hat (Duit, Treagust & Widodo, 2008, S. 629 ff.).

Das Hauptaugenmerk bei der Veränderung von Präkonzepten von Schülerinnen und Schülern in Richtung wissenschaftlicher Konzepte innerhalb der beruf-

lichen Bildung sollte nicht nur darauf liegen, eine (beliebige) Praxis aus der Theorie abzuleiten, sondern die Praxis der Facharbeit durch adäquate naturwissenschaftliche Phänomene und Prinzipien zu erklären (Gerlach, 2011). Die Studie von Zinn zu den wissensbezogenen Überzeugungen mit Auszubildenden ($n = 1002$) belegt in diesem Kontext, dass Auszubildende in gewerblich-technischen Berufsfeldern die Entwicklung naturwissenschaftlicher Grundlagen von den beruflichen technischen Innovationen trennen (Zinn, 2012; Zinn, 2013, S. 237). Auszubildende sehen demnach wenig oder keinen direkten Zusammenhang zwischen den fachtechnischen Entwicklungen in ihrem Beruf und den vorausgegangenen naturwissenschaftlich-technischen Entwicklungen. Auszubildende differenzieren in ihren Überzeugungen zum Wissen und Wissenserwerb zwischen der Entwicklung in den Naturwissenschaften und den technischen Domänen wie Bau-, Elektro- und Metalltechnik (ebd.). Angesichts dieser Tatsache und der bereits oben dargestellten Flexibilität von Präkonzepten stellt sich die Frage, inwiefern spezifische berufliche Kontexte überhaupt in der Lage sind, ausgeprägte naturwissenschaftliche Präkonzepte der Auszubildenden tatsächlich zu beeinflussen. Vor dem Hintergrund der zentralen Bedeutung epistemologischer Überzeugungen in der Naturwissenschaft präferiert Duit (2009) einen multiplen Konzeptwechsel, der neben einer Veränderung von Präkonzepten auch die Förderung von weniger elaborierten wissensbezogenen Überzeugungen und den Vorstellungen über das Lernen beinhaltet.

Einen weiteren Ansatzpunkt zum Abbau von Präkonzepten und zur Förderung wissenschaftlicher Denkweisen sowie sophistizierter epistemologischer Überzeugungen bei Schülerinnen und Schülern könnte auch das kritische Denken (critical thinking) darstellen. Beim Ansatz des kritischen Denkens geht es darum, eine grundlegende kritische Haltung zu einem Sachverhalt einzunehmen. Durch die Reflexion und das selbstständige Infragestellen des Sachverhaltes zu eigenen Erkenntnissen zu kommen, auf deren Basis wohlbegründet Urteile gefällt und Entscheidungen getroffen werden können (Dubs, 1992; Moon, 2008; Jahn, 2012). Facione definiert critical thinking wie folgt: „We understand critical thinking to be purposeful, self-regulatory judgment which results in interpretation, analysis, evaluation, and inference, as well as explanation of the evidential, conceptual, methodological, criteriological, or contextual considerations upon which that judgment is based“ (Facione, 1990, S. 2). Die Kritik „insistiert [dabei] auf der Unterscheidung des Unterschiedenen. Sie ist getragen von der tief sitzenden Vermutung, dass die These des Proponenten, mag sie noch so interessant und differenziert sein, nicht die ganze Wahrheit ist, dass sie begrenzt ist und bedingt, dass sie endlich ist“ (Wohlrapp, 2008, S. 214). Die hervorgehobene bildungstheoretische Relevanz des kritischen Denkens steht spätestens seit der Zeit der Aufklärung außer Frage. Doch wie kann das komplexe Konstrukt aus Grundüberzeugung und kognitiven Fähigkeiten gefördert werden? In der Metaanalyse von Abrami et al. (2015) zählen zu den zentralen Förderansätzen des kritischen Denkens das dialogbasierte Lernen, die anwendungsnahe Instruktion, das Mentoring und die Kombination der drei Ansätze (Abrami et al., 2015).

Resümierend basieren die hier vorgestellten Ansätze und Unterrichtsstrategien für einen Konzeptwechsel auf den folgenden Schritten:

- a) Vertrautmachen mit den Phänomenen,
- b) Bewusstmachen der Schülervorstellungen,
- c) Einführung in die wissenschaftliche Sichtweise,
- d) Anwendung der neuen Sichtweise und
- e) Rückblick auf den Lernprozess (ebd.).

Posner et al. (1982) führen zudem folgende Bedingungen für einen Konzeptwechsel an:

1. Die Lernenden müssen mit den bereits vorhandenen Vorstellungen unzufrieden sein,
2. die neue Vorstellung muss logisch verständlich sein,
3. sie muss einleuchtend, also intuitiv plausibel sein, und
4. sie muss fruchtbar, d. h. in neuen Situationen erfolgreich sein.

Nach Häußler et al. (1998) sollten Präkonzepte von Schülerinnen und Schülern durch die (berufsschulische) Lehrkraft möglichst am Unterrichtsbeginn diagnostiziert werden und mit den Lernenden aktiv im Lehr-Lern-Arrangement bearbeitet werden, um letztlich einen erfolgreichen Konzeptwechsel zu ermöglichen. Dem Ansatz des Conceptual Change folgend (Gerstenmeier & Mandl, 1995), ist der Wissenserwerb dabei weder ein von außen steuerbarer passiver Vorgang noch ein bloßer Akkumulationsprozess, sondern ein individuell zu leistender und partiell idiosynkratischer Prozess des Aufbaus, der Organisation sowie der Neu- und Umstrukturierung von Wissen. Für die Initiierung und Gestaltung berufsschulischer Lernprozesse bedeutet dies spätestens seit der Einführung des Lernfeldkonzepts und der Handlungsorientierung (KMK, 2007), dass für die Berufsausbildung relevante naturwissenschaftliche Phänomene, Begriffe und Prinzipien nicht innerhalb eines Fachs vermittelt, sondern der Konzeptwechsel im Bezugsfeld beruflicher Aufgaben und Handlungssituationen erfolgen muss.

4 Zusammenfassung und Ausblick

Fachdidaktische und pädagogisch-psychologische Studien im allgemeinbildenden Bereich zeigen, dass Schülerinnen und Schüler zu Sachverhalten aus Natur, Technik und Alltag subjektive Vorstellungen und Erklärungen bilden, die nicht mit den wissenschaftlichen Konzepten übereinstimmen. Der Beitrag beschäftigt sich spezifisch mit der Thematik natur- und technikwissenschaftlicher Präkonzepte im Bezugsfeld des gewerblich-technischen Unterrichts und damit verbundener kognitiver Lernschwierigkeiten in der beruflichen Bildung.

Der Beitrag liefert einen Einblick in die Ausgangsthematik und fokussiert die allgemeine Bedeutung der Thematik. Um ein an den allgemeinbildenden Bereich

anschlussfähiges Lernen im beruflichen Bereich zu erleichtern, sollten Lehrkräfte in gewerblich-technischen Domänen in der Lage sein, grundlegende und für das Berufsfeld spezifische Präkonzepte zu diagnostizieren. Nur wenn etwaige Fehlvorstellungen von Schülerinnen und Schülern valide erkannt worden sind, können diese im beruflichen Unterricht abgebaut werden. Zentrale Ansatzpunkte bieten die im dritten Abschnitt dargestellten allgemeinen Ansätze zum Umgang mit Präkonzepten.

Zur Lehrerbildungsforschung ist im Bezugsfeld festzustellen: Obwohl erstens die Ergebnisse der fachdidaktischen Forschung allgemeinbildender Unterrichtsfächer belegen, dass naturwissenschaftliche Präkonzepte das Verständnis unterrichtlicher Inhalte maßgeblich beeinflussen und für Lernschwierigkeiten verantwortlich sind (Wodzinski, 1996; Duit, 2009; Lengnink, Prediger & Weber, 2011), zweitens die Relevanz der naturwissenschaftlich-technischen Allgemeinbildung für die fachliche Kompetenzentwicklung in gewerblich-technischen Berufen bedeutungsvoll scheint (Nickolaus, 2011; Geißel et al., 2013) und drittens empirische Studien zur Analyse von Fehlern bei berufsfachlichen Kompetenztests im gewerblich-technischen Sektor darauf hindeuten, dass grundlegende Bearbeitungsfehler auf natur- und technikwissenschaftliche Präkonzepte zurückzuführen sind (Gerlach, 2011; Zinn, 2012; Schwab, 2015), liegt im beruflichen Bildungsbereich bisher ein geringes systematisch erhobenes spezifisches Wissen über den tatsächlichen Stand, die Entwicklung und den Umgang mit entsprechenden Präkonzepten durch die Lehrkräfte in der beruflichen Bildung vor.

Durch zunehmend heterogene Lernvoraussetzungen innerhalb der berufsschulischen Bildung kommt zwar den Diagnose- und Förderkompetenzen von Lehrkräften an berufsbildenden Schulen eine immer größere Bedeutung zu (Bylinski, 2016; Döbler & Zinn, 2018). Bislang ist aber davon auszugehen, dass berufsschulische Lehrkräfte derzeit nur eingeschränkt in der Lage sind, adäquat an vorliegenden natur- und technikwissenschaftlichen Präkonzepten der Jugendlichen bei Einmündung in die Ausbildung anzuknüpfen, deren Wirkungszusammenhänge einzuschätzen und angemessen auf damit verbundene Lernschwierigkeiten reagieren zu können (Stalla, 1995; Gerlach, 2011).

Damit Lehrkräfte in gewerblich-technischen Berufsfeldern in ihren Unterrichtsarrangements die Präkonzepte der Auszubildenden erkennen, adäquat aufgreifen und insbesondere bei auftretenden Lernschwierigkeiten adaptiv unterrichten, scheint daher dringend ein spezifisches, systematisch erhobenes Beschreibungs- und Erklärungswissen zum Ausgangskonstrukt im Kontext der Lehrerbildungsforschung in gewerblich-technischen Domänen erforderlich. Aufbauend auf den bestehenden allgemeinen Ansätzen zum Umgang mit Präkonzepten im allgemeinbildenden Unterricht (Abschnitt 3) und entsprechenden spezifischen Befunden zu gewerblich-technischen Domänen, könnte die Ausgangsthematik evidenzbasiert und am Bildungsbereich orientiert in die Professionalisierung von Lehrkräften an gewerblich-technischen Schulen einfließen.

Literatur

- Abrami, P. C., Bernard, R. M., Borokhovski, E., Waddington, D. I., Wade, C. A. & Persson, T. (2015). Strategies for Teaching Students to Think Critically: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 85 (2), S. 275–314.
- Ausubel, D. P. (1968). *Educational psychology: A cognitive view*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Barke, H.-D. (2006). *Chemiedidaktik. Diagnose und Korrektur von Schülervorstellungen*. Heidelberg: Springer.
- Bylinski, U. (2016). Begleitung individueller Wege in den Beruf: Professionalisierung für eine inklusive Berufsbildung. In U. Bylinski & J. Rützel (Hrsg.), *Inklusion als Chance und Gewinn für eine differenzierte Berufsbildung*, S. 215–231. Bielefeld: Bertelsmann.
- Döbler, C. & Zinn, B. (2018). Konzeption eines theoretischen Modells zu Kompetenzen im Bereich Inklusion und Umgang mit Heterogenität von angehenden Lehrkräften in der beruflichen Bildung. In B. Zinn (Hrsg.), *Inklusion und Umgang mit Heterogenität in der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung*, S. 143–161. Stuttgart: Steiner Verlag.
- Dubs, R. (1992). Die Förderung des kritischen Denkens im Unterricht. *Bildungsforschung und Bildungspraxis*, 14 (1), S. 28–56.
- Duit, R. (2009). Alltagsvorstellungen und Physiklernen. In E. Kircher, R. Girwidz & P. Häußler (Hrsg.), *Physikdidaktik – Theorie und Praxis*, S. 605–630. Berlin: Springer.
- Duit, R., Treagust, D. & Widodo, A. (2008). Teaching science for conceptual change: Theory and practice. In S. Vosniadou (Hrsg.), *International handbook of research on conceptual change*, S. 629–646. New York, London: Routledge.
- Facione, P. (1990). *Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction (The Delphi Report)*. Verfügbar unter: <https://www.insightassessment.com/Resources/Importance-of-Critical-Thinking/Expert-Consensus-on-Critical-Thinking/Delphi-Consensus-Report-Executive-Summary-PDF> (Zugriff am: 19.02.2019).
- Gardner, H. (2003). *Der ungeschulte Kopf. Wie Kinder denken*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Gauld, C. (1986). Models, meters and memory. *Research in Science Education*, 16, S. 49–54.
- Geißel, B., Nickolaus, R., Stefanica, F., Härtig, H. & Neumann, K. (2013). Die Relevanz mathematischer und naturwissenschaftlicher Kompetenzen für die fachliche Kompetenzentwicklung in gewerblich-technischen Berufen. In R. Nickolaus (Hrsg.), *Mathematisch-naturwissenschaftliche Kompetenzen in der beruflichen Erstausbildung. Stand der Forschung und Desiderata*, Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Beiheft 26, S. 39–66. Stuttgart: Steiner.
- Gerlach, P. (2011). Didaktische Impulse für die Gestaltung von Übergängen in der Eingangsphase der dualen Ausbildung. In S. Baabe-Meijer, W. Kuhlmeier & J. Meyser (Hrsg.), *bwp@ Spezial 5 – Hochschultage Berufliche Bildung 2011, Fachtagung 03*. Verfügbar unter http://www.bwpat.de/ht2011/ft03/gerlach_ft03-ht2011.pdf (Zugriff am: 28.12.2015).
- Gerstenmaier, J. & Mandl, H. (1995). Wissenserwerb unter konstruktivistischer Perspektive. *Zeitschrift für Pädagogik*, 41, S. 876–888.

- Gold, A. (2011). *Lernschwierigkeiten*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Hammann, M. & Asshoff, R. (2014). *Schülervorstellungen im Biologieunterricht. Ursachen von Lernschwierigkeiten*. Seelze: Friedrich-Verlag.
- Hartmann, J. (2002). Schülervorstellungen und Schülerfehler im Bereich Drehungen. *Zentralblatt für Didaktik der Mathematik*, 34 (2), S. 46–50.
- Hashweh, M. Z. (1986). Toward an explanation of conceptual change. *European Journal of Science Education*, 8 (3), S. 229–249.
- Häußler, P., Bündler, W., Duit, R., Gräber, W. & Mayer, J. (1998). *Naturwissenschaftsdidaktische Forschung – Perspektiven für die Unterrichtspraxis*. Kiel: IPN – Leibnitz Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften.
- Helmke, A. & Weinert, F. E. (1997). Bedingungsfaktoren schulischer Leistungen. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Psychologie des Unterrichts und der Schule. Enzyklopädie der Psychologie: Pädagogische Psychologie*, 3, S. 71–176. Göttingen: Hogrefe.
- Jahn, D. (2012). *Kritisches Denken fördern können. Entwicklung eines didaktischen Designs zur Qualifizierung pädagogischer Professionals*. Aachen: Shaker Verlag.
- Jung, W. (1986). Alltagsvorstellungen und das Lernen von Physik und Chemie. *Naturwissenschaften im Unterricht – Physik/Chemie*, 34, S. 2–6.
- Kaiser, M. K., Jonides, J. & Alexander, J. (1986). Intuitive reasoning about abstract and familiar physics problems. *Memory and Cognition*, 14 (4), S. 308–312.
- KMK (2007). *Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe*. Bonn. Verfügbar unter http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2007/2007_09_01-Handreich-RLpl-Berufsschule.pdf (Zugriff am: 11.02.2016).
- Lehmann, R. & Seeber, S. (2007). *ULME 3. Untersuchungen von Leistungen, Motivation und Einstellungen der Schülerinnen und Schüler in den Abschlussklassen der Berufsschulen*. Hamburg: Behörde für Bildung und Sport.
- Lengnink, K., Prediger, S. & Weber, C. (2011). Lernende abholen, wo sie stehen – Individuelle Vorstellungen aktivieren und nutzen. *Praxis der Mathematik in der Schule*, 53 (40), S. 2–7.
- Moon, J. (2008). *Critical Thinking. An exploration of theory and practice*. London: Routledge.
- Müller, R., Wodzinski, R. & Hopf, M. (2011). *Schülervorstellungen in der Physik*. 3. Auflage. Köln: Aulis Verlag.
- Nachtigall, D. (1986). Vorstellungen im Bereich der Mechanik. *Naturwissenschaften im Unterricht – Physik/Chemie*, 34 (13), S. 114–118.
- Nickolaus, R. (2011). Die Erfassung fachlicher Kompetenzen und ihre Entwicklungen in der beruflichen Bildung – Forschungsstand und Perspektiven. In O. Zlatkin-Troitschanskaia (Hrsg.), *Stationen empirischer Bildungsforschung. Traditionslinien und Perspektiven*, S. 331–351. Opladen: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Nickolaus, R., Geißel, B. & Gschwendtner, T. (2008). Die Rolle der Basiskompetenzen Mathematik und Lesefähigkeit in der beruflichen Ausbildung und die Entwicklung mathematischer Fähigkeiten im ersten Ausbildungsjahr. *bwp@*, Ausgabe Nr. 14. Ver-

- füßbar unter http://www.bwpat.de/ausgabe14/nickolaus_etal_bwpat14.pdf (Zugriff am: 29.12.2015).
- Nickolaus, R., Rosendahl, J., Gschwendtner, T., Geißel, B. & Straka, G. A. (2010). Erklärungsmodelle zur Kompetenz- und Motivationsentwicklung bei Bankkaufleuten, Kfz-Mechatronikern und Elektronikern. In J. Seifried et al. (Hrsg.), *Lehr-Lern-Forschung in der kaufmännischen Berufsbildung – Ergebnisse und Gestaltungsaufgaben*, Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Beiheft 23, S. 73–87. Stuttgart: Steiner.
- Niedderer, H. & Schecker, H. (1992). Towards an explicit description of cognitive systems for research in physics learning. In R. Duit, F. Goldberg & H. Niedderer (Hrsg.), *Research in physics learning: theoretical issues and empirical studies; proceedings of an international workshop*, S. 74–98. Kiel: Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften (IPN).
- Niedderer, H. & Goldberg, F. (1995). Lernprozesse beim elektrischen Stromkreis. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, 1 (11), S. 73–86.
- Niedderer, H. & Schecker, H. (2004). Physik lernen und das Vorverständnis der Schüler. In C. Hößle et al. (Hrsg.), *Lehren und Lernen in den Naturwissenschaften – ein Überblick*, S. 248–263. Baltmannsweiler: Schneider.
- Posner, G. J., Strike, K. A., Hewson, P. W. & Gertzog, W. A. (1982). Accommodation of a scientific conception: Towards a theory of conceptual change. *Science Education*, 66 (2), S. 211–227.
- Preece, P. F. W. (1984). Intuitive science: learned or triggered? *European Journal of Science Education*, 6 (1), S. 7–10.
- Riemer, T., Jankowski, M., Kersten, B., Pach, S., Rabe, I., Sundermeier, S. & Gropengieser, H. (2010). Wo das Blut fließt. Schülervorstellungen zu Blut, Herz und Kreislauf beim Menschen. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, 16, S. 77–93.
- Schiepe-Tiska, A., Rönnebeck, S., Schöps, K., Neumann, K., Schmidner, S., Parchmann, I. & Prenzel M. (2016). Naturwissenschaftliche Kompetenz in PISA 2015 – Ergebnisse des internationalen Vergleichs mit einem modifizierten Testansatz. In K. Reiss, C. Sälzer, A. Schiepe-Tiska, E. Klieme & O. Köller (Hrsg.), *Pisa 2015. Eine Studie zwischen Kontinuität und Innovation*, S. 45–98. Münster, New York: Waxmann.
- Schlöpke, W.-I. (1991). Alchemistisches Denken und Schülervorstellungen über Stoffe und Reaktionen. *Chimica didacta*, 1 (1/2), S. 5–43.
- Schwab, P. (2015). *Qualitative Analyse von Bearbeitungsfehlern eines beruflichen Fachkompetenztests für Anlagenmechaniker*. Masterarbeit (Universität Stuttgart).
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) (1998). *Rahmenlehrplan für den Ausbildungsberuf Mechatroniker/ Mechatronikerin: Beschluss vom 30.01.1998*. Beschlüsse der Kultusministerkonferenz.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) (1999). *Rahmenlehrpläne für die Berufsausbildung in der Bauwirtschaft: Beschluss vom 05.02.1999*. Beschlüsse der Kultusministerkonferenz.

- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) (2008). *Rahmenlehrplan für den Ausbildungsberuf Produktionstechnologe/Produktionstechnologin: Beschluss vom 15.02.2008*. Beschlüsse der Kultusministerkonferenz.
- Stalla, T. (1995). Alltagsvorstellungen von Physik – Ursache für Schwierigkeiten beim Verstehen. *Die Berufsbildende Schule (BbSch)*, 47.
- Sumfleth, E. & Pitton, A. (1998). Sprachliche Kommunikation im Chemieunterricht: Schülervorstellungen und ihre Bedeutung im Unterrichtsalltag. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften (ZfDN)*, 4 (2), S. 4–20.
- Urban-Woldron, H. & Hopf, M. (2012): Entwicklung eines Testinstruments zum Verständnis in der Elektrizitätslehre. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, 18, S. 201–227.
- Wang, M., Haertel, G. & Walberg, H. (1993). Toward a Knowledge Base for School Learning. *Review of Educational Research*, 63 (3), S. 249–294.
- Wilhelm, T., Müller, S. & Burde, J. P. (2015). *Vergleich von Schülervorstellungen zur Elektrizitätslehre in Hessen und Weißrussland*. PhyDid B – Didaktik der Physik – Beiträge zur DPG-Frühjahrstagung. Verfügbar unter: <http://www.phydid.de/index.php/phydid-b/article/view/629> (Zugriff am: 03.12.2018).
- Wittke, M. (2016). *Entwicklung und Pilotierung eines Testinstruments zur Erfassung der fachdidaktischen Kompetenzfacette von Lehrkräften im Fach Naturwissenschaft und Technik (NwT)*. Wissenschaftliche Arbeit (Universität Stuttgart).
- Wodzinszki, R. (1996). *Untersuchung von Lernprozessen beim Lernen Newtonscher Mechanik im Anfangsunterricht*. Münster: Lit-Verlag.
- Wohlrapp, H. (2008). *Der Begriff des Argumentes. Über die Beziehung zwischen Wissen, Förschen, Glauben, Subjektivität und Vernunft*. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Zinn, B. (2012). A pilot study of the epistemological beliefs of students in industrial-technical fields. *International Journal of Technology and Design Education (IJTDE)*, 22 (3), S. 361–375.
- Zinn, B. (2013). Überzeugungen zu Wissen und Wissenserwerb von Auszubildenden – Empirische Untersuchungen zu den epistemologischen Überzeugungen von Lernenden. In D. H. Rost (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie*, Band 86. Münster: Waxmann.
- Zinn, B. (2016). Naturwissenschaftliche und technische Grundbildung im Kontext beruflicher Bildung. In G. Graube & I. Mammes (Hrsg.), *Gesellschaft im Wandel – Interdisziplinäres Denken im natur- und technikwissenschaftlichen Unterricht*, S. 196–208. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Zinn, B. & Wyrwal, M. (2014). Ein empirisches Erklärungsmodell zum fachspezifischen Wissen von Schölern bei Einmündung in die berufliche Weiterbildung an bautechnischen Fachschulen. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (ZBW)*, 110 (4), S. 529–548.
- Zinn, B., Wyrwal, M., Sari, D. & Louis, A. (2015). Förderung von Auszubildenden im Berufsfeld Metalltechnik. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik (ZBW)*, 111 (1), S. 56–78.

Autor

Zinn, Bernd, Univ.-Prof. Dr. phil. habil., Universitätsprofessor für Berufspädagogik mit Schwerpunkt Technikdidaktik, Universität Stuttgart, Institut für Erziehungswissenschaft, Lehrstuhl Berufspädagogik mit Schwerpunkt Technikdidaktik (BPT).

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Empirische Lehr-Lern-Forschung und Kompetenzforschung in natur- und technikwissenschaftlichen Domänen, Professionalisierungsforschung, Internationalisierung der Berufsbildung, Technologiegestützte Lehr- und Lernprozesse.

Kontakt: zinn@ife.uni-stuttgart.de

Lernende mit sozial-emotional schwierigen Ausgangslagen an beruflichen Schulen – Herausforderungen für Lehrkräfte an der Schnittstelle von pädagogischer Diagnostik, Förderung und Beratung

HANNES REINKE & KARIN HEINRICHS

Abstract

Insbesondere bei komplexen sozial-emotionalen Problemlagen von Lernenden ist es wichtig, dass Lehrkräfte in der direkten Interaktion im Unterricht für diese Problemlagen sensibel sind, Anlässe für Diagnostik und Beratung erkennen und so adäquate Unterstützungsmaßnahmen einleiten können. Der Beitrag betrachtet die Herausforderungen von Lehrkräften an beruflichen Schulen, in heterogenen Klassen Diagnostik, Förderung und Beratung in solch komplexen Ausgangslagen adäquat realisieren zu können, und diskutiert Unterstützungsmöglichkeiten von Lehrpersonen und multiprofessionellen Teams.

Schlagnworte: Soziale und emotionale Problemlagen, pädagogische Diagnostik, Beratungskompetenz, professionelle Unterrichtswahrnehmung

This article discusses teachers' options to deal with learners' diversity in the context of vocational education. It mainly focusses on how to notice social, emotional, and motivational obstacles in learners' development during the lessons, stresses the necessity of developing teachers' diagnostic and counseling competences and provides implications for professional cooperation among teachers.

Keywords: diagnostic and counseling competencies, teacher's professional vision, social and learning difficulties

1 Sozial-emotionale Problemlagen von Lernenden als Herausforderungen an schulische Akteure

Die berufliche Bildung steht seit jeher vor der Herausforderung – neben der Sicherung gesellschaftlicher und wirtschaftlicher Ressourcen –, in besonderer Weise die Teilhabe am Arbeitsmarkt, an der Gesellschaft sowie Chancengleichheit (Baethge, Buss & Lanfer, 2003, S. 15) zu ermöglichen: das zentrale Thema auch in der Diskus-

sion um Inklusion. Die berufliche Bildung stellt mit all ihren Facetten unterschiedlicher Schultypen und Bildungsgängen den größten Sektor im Bildungssystem dar. Er ist gekennzeichnet durch mannigfaltige Zugangswege und schafft Voraussetzungen für die berufliche Integration von Personen mit heterogenen Lernvoraussetzungen und Bildungserfahrungen (Schanz, 2006, S. 72–84). Heterogenität kennzeichnet somit die Normalität in der beruflichen Bildung und nicht eine Abweichung von der Norm. Allerdings wurden Differenzen in Lernausgangslagen lange Zeit zu wenig berücksichtigt. In beruflichen Bildungsgängen und Fachklassen wurden vor allem Maßnahmen der Homogenisierung und äußeren Differenzierung umgesetzt (bspw. Bönsch, 2016, S. 208) und Exklusionsrisiken in Kauf genommen. Inzwischen aber wird Heterogenität stärker als Normalität und Chance anerkannt, was mit einer differenzierteren und oft positiveren Bewertung vielfältiger Lernausgangslagen im schulischen Kontext einhergeht. Ebenfalls damit einher geht eine differenziertere Auseinandersetzung mit Ursachen und Erscheinungsformen sowie professionellen Wegen des Umgangs mit Heterogenität. Es entsteht der Eindruck, dass Heterogenität, insbesondere in der beruflichen Bildung, zunehme und Auszubildende sich bezüglich ihrer Lernvoraussetzung und Bildungsbiografien stärker als zuvor unterscheiden (Tutschner & Haasler, 2012, S. 102–104; Severing & Weiß, 2014). Neben einer scheinbar größer werdenden lern- und leistungsstandbezogenen Vielfalt innerhalb der Klassen treten verstärkt soziale, emotionale und motivationale Problemlagen in den Vordergrund und kennzeichnen die Erscheinungsformen von Heterogenität an beruflichen Schulen in besonderem Maße (Stein, Kranert & Wagner, 2016).

Insbesondere Personen, die aufgrund etwaiger individueller Problemlagen oder nachteiliger Lernvoraussetzungen ihr Potenzial nicht ohne individuelle Förderung ausschöpfen können, sind mit Blick auf den Zugang bzw. die Teilhabe am Arbeitsmarkt gefährdet und bedürfen somit in besonderem Maße unterstützender Maßnahmen (Kranert & Stein, 2017a). Im Sinne einer inklusiven Berufsbildung sollte allen Menschen, ungeachtet ihrer individuellen Dispositionen, grundsätzlich Zugang zu qualitativ hochwertiger Bildung gewährt werden (Bylinski, Heinrichs, Niethammer & Weyland, 2018, S. 107–108; Zoyke, 2016, S. 58–59). Es sollten also Anstrengungen unternommen werden, die individuellen Potenziale zu erkennen und gesellschaftliche Teilhabe zu fördern. Neben dem bereits genannten Perspektivwechsel hin zur Anerkennung individueller Unterschiede benötigen insbesondere Lehrkräfte die Kompetenz, Unterricht professionell wahrzunehmen und prozessorientiert zu diagnostizieren. Erst dann können Lernvoraussetzungen und individuelle Ausgangslagen von Schülerinnen und Schülern erkannt und im Sinne pädagogischer Interventionen, wie Maßnahmen der inneren Differenzierung und individuellen Förderung sowie die Wahrnehmung von Beratungsanlässen im schulischen Kontext, angemessen adressiert werden (Heinrichs, Reinke & Ziegler, 2018, S. 222; Sherin & van Es, 2009; Hesse & Latzko, 2017).

Hierbei ergeben sich in der Schul- und Unterrichtspraxis spezifische Anforderungen für die berufliche Bildung, die eine systematische und langfristig orientierte

Diagnostik, individuelle Förderung und Beratung erschweren. Gleichwohl sind aber die Klassenlehrkräfte diejenigen Personen, die im Unterricht im direkten Kontakt mit den Lernenden stehen. Von ihnen wird erwartet, dass sie individuelle Problemlagen als Anlässe zu pädagogischer Diagnostik und individueller Förderung wahrnehmen (KMK, 2014). Demzufolge müssen Lehrkräfte über Methoden pädagogischer Diagnostik der individuellen Ausgangslagen, der Lern- und Leistungsentwicklung der Lernenden verfügen sowie für verschiedene Problemlagen sensibilisiert sein. Sie sollten in der Lage sein, Bedarfe für individuelle Gespräche zu erkennen und den Problemlagen – in Kooperation mit weiteren Lehrpersonen wie Sonderpädagogen (Kranert & Stein, 2019) sowie psychologisch ausgebildeten Fachkräften wie Beratungslehrkräften und Schulpsychologen – professionell zu begegnen.

Im vorliegenden Beitrag werden zunächst Herausforderungen adäquater Diagnostik der Fachkraft im Unterricht diskutiert. Daran anschließend wird erläutert, wie Lehrkräfte durch die Wahrnehmung von Diagnoseanlässen die Notwendigkeit weiterer Diagnostik oder von Beratung im Rahmen ihres Kontakts zu den Lernenden erkennen und wie sie dabei i. S. d. pädagogisch-psychologischen Diagnostik systematisch und methodisch reflektiert vorgehen können. Dabei sollen insbesondere komplexere sozial-emotionale Problemlagen betrachtet werden. Die Kompetenzbereiche Diagnostik und Beratung der KMK (2014) werden damit je für sich betrachtet und in Bezug zueinander gestellt. Ausgehend von der pädagogischen Diagnostik werden Methoden der Gesprächsführung und Beratung näher diskutiert. Der Beitrag schließt mit Reflexionen über die Chancen und Grenzen sowie die Rolle des Aufbaus und Erhalts guter Lehrer-Schüler-Beziehungen.

2 Diagnostische Urteile und Urteilsverzerrungen – Herausforderungen für die Lehrerbildung und Unterrichtspraxis

Urteilen und Bewerten sind tägliche Aufgaben von Lehrkräften. Sie müssen während des Unterrichts einschätzen, ob die Lernenden dem Unterricht folgen können, ob weitere Erklärungen, didaktische oder methodische Variationen nötig sind und wie sie in ihrem Lernprozess unterstützt werden können. Nicht zuletzt ist der Lernstand und -fortschritt der Schülerinnen und Schüler zu bewerten. Möglichst akkurate Urteile während des Unterrichtsverlaufs sowie zur Vor- und Nachbereitung durch geeignete Leistungserfassungen zu fällen stellt für Lehrpersonen eine herausfordernde Aufgabe dar – insbesondere in Klassen, in denen Lernende vielfältige Lernausgangslagen, Entwicklungsstände und Bedürfnisse haben. Um die Leistungen und auch Lernvoraussetzungen der Lernenden adäquat einzuschätzen, bedarf es professioneller diagnostischer Handlungsweisen. (Zukünftige) Lehrkräfte sollten i. S. einer objektiven pädagogischen Diagnostik in der Lage sein, Leistung, Leistungsentwicklung sowie Verhalten von Lernenden multiperspektivisch zu betrachten

sowie systematisch und valide einzuordnen. Dies gilt letztlich als Voraussetzung für theoriegeleitetes und evidenzbasiertes professionelles Handeln.

Urteile und die daraus folgenden Handlungen werden im Schulalltag von Lehrkräften jedoch häufig intuitiv gebildet und basieren auf subjektiven Theorien, die nomologische und technologische Aussagesysteme einschließen können (Seifried, 2009, S. 80). Subjektive Theorien übernehmen im Unterricht somit Erklärungs- und Prognosefunktionen und können als inhärente Bestandteile subjektive Ziele im Sinne erwünschter oder unerwünschter Ereignisse, individuelle Erfahrungen und Überzeugungen sowie Generalisierungen enthalten (Seifried, 2009, S. 80 ff.). Subjektive Theorien haben somit durchaus erwünschte, aber auch unerwünschte Facetten und Folgen für professionelles pädagogisches Handeln. Sie sind nicht als grundsätzlich unpassend anzusehen, können jedoch zu Beurteilungsfehlern führen. Deshalb ist es notwendig, die subjektiven Theorien und auch die daraufhin gegebenenfalls nicht ausreichend akkurat getroffenen Urteile kritisch zu reflektieren (ebd., S. 83–85; Baumert & Kunter, 2006, S. 499–500).

Beurteilungsfehler und durch subjektive Theorien geleitete intuitive Urteile kommen insbesondere in herausfordernden Unterrichtssituationen sowohl bei Urteilen erfahrener als auch junger Lehrpersonen zum Tragen (Blomberg, Renkl, Sherin, Borko & Seidel, 2013, S. 91). Sie betreffen neben der Leistungsdiagnostik auch die Einschätzung von Personencharakteristika und personalen Voraussetzungen der Lernenden (Spinath, 2005, S. 92–93; Südkamp, Kaiser & Möller, 2012, S. 755–757).

Auch in Bezug auf sozial-emotionale Problemlagen von Lernenden zeigen sich fehlerhafte Einschätzungen. So sind auch in der beruflichen Bildung Lehrkräfte für die Wahrnehmung dieser Problemlagen oft zu wenig sensibilisiert, und es fehlen ihnen adäquate Handlungsstrategien, um diesen professionell zu begegnen (Kranert & Stein, 2016). Besonders problematisch kann dies wegen des steigenden Auftretens sozialer, emotionaler und motivationaler Problemlagen gesehen werden (Kranert & Stein, 2017b).

In der beruflichen Bildung scheinen individuelle (Lern-)Beeinträchtigungen sowie individuelle soziale und emotionale Problemlagen zudem berufsfeldabhängig bspw. in gewerblich-technischen und kaufmännischen Berufen unterschiedlich häufig aufzutreten bzw. müssen in den verschiedenen Berufsfeldern, in Abhängigkeit ihrer spezifischen Anforderungen, unterschiedliche Lösungsansätze gefunden werden (Nickolaus, Mokhonko, Behrendt, Vetter & Méliani, 2018, S. 95–98). So treten komplexe Problemlagen, wie bspw. Underachievement, Stress- oder Gewalterleben, Ängste oder Suchterkrankungen, an beruflichen Schulen im Vergleich zu anderen Schulformen und Altersgruppen teils häufiger auf oder äußern sich mitunter in anderen Verhaltensweisen (dazu auch Heinrichs, Reinke & Ziegler, 2018, S. 229–230). So zeigt sich beispielsweise erwartungswidrige Minderleistung an beruflichen Schulen vergleichsweise oft (bspw. Kärner, 2015; Stamm, 2014; Stamm & Stutz, 2009) und geht auch mit größeren Vorwissensdefiziten im Vergleich zu anderen Lernenden einher (Stamm, 2004, S. 191). Wird Underachievement nicht erkannt oder werden Betroffene nicht angemessen gefördert, können sie bereits mit fehlenden formalen

Abschlüssen anderer Bildungsgänge in die berufliche Schule übergehen. Zu berücksichtigen gilt es ebenso, dass sich gegebenenfalls Vermeidungsstrategien (Vermeidung von Anstrengung, aber auch Misserfolgserleben) „kultivieren“ können. Gleichzeitig kann sich die berufliche Bildung für Underachiever aber auch als ein möglicher Ausweg aus der Minderleistung erweisen, insbesondere wenn sie im Kontext beruflicher Tätigkeiten ihre Leistungen in der Berufsbildung im Vergleich zu allgemeinbildenden Schulen steigern können (Stamm & Stutz, 2009, S. 27).

Dennoch scheinen Jugendliche und junge Erwachsene in emotionalen, sozialen oder motivationalen Problemlagen, insbesondere bei anhaltenden psychischen Belastungen, häufig nicht oder nur mit Mühe den Herausforderungen eines „normalen“ Schul- oder Berufsalltags gewachsen (Kranert & Stein, 2017a, S. 123). Sie können ihre Potenziale nicht ausschöpfen und schlimmstenfalls ihre Schul- oder Berufsausbildung nicht erfolgreich beenden. Somit verschlechtern sich auch deren Chancen auf eine erfolgreiche Erwerbsbiografie sowie auf eine erfolgreiche berufliche und soziale Integration. Es scheint daher wichtig, dass Lehrkräfte als diejenigen, die in direktem Kontakt mit den Lernenden stehen, solche Problemlagen erkennen können und dann, wenn sie individuelle Problemlagen vermuten, ihnen professionell nachgehen.

3 Sensibilisierung der Lehrkräfte für sozial-emotionale Problemlagen als Voraussetzung für pädagogische Diagnostik

Nach Vorgaben der KMK (2014) sollten Lehrkräfte differenzierte und zuverlässige Urteile über die individuellen Lernvoraussetzungen (von kognitivem Potenzial über Motivation bis zur psychischen Gesundheit) der Schülerschaft treffen (können), um darauf aufbauend systematisch die Unterrichtsgestaltung pädagogisch und fachdidaktisch an die jeweiligen Lehrziele und die Fähigkeiten sowie möglicherweise Förderbedarfe der Klasse und einzelner Schüler anzupassen (Praetorius & Südkamp, 2017, S. 15). Vergleichsweise gut vorbereitet scheinen Lehrkräfte auf Aufgaben der Unterrichtsgestaltung, Lernstands- und Leistungsdiagnostik. Dies betrachten sie als wichtigen Teil ihres „Kerngeschäfts“. Die Einschätzung emotionaler, motivationaler und sozialer Befindlichkeiten sowie oben exemplarisch genannter komplexer Problemlagen dagegen steht häufig weniger im Fokus und erscheint schwieriger. Besonders herausfordernd scheinen die Diagnostik und der Umgang mit komplexen Phänomenen dann zu sein, wenn sie soziale, emotionale, motivationale und kognitive Faktoren vereinigen (z. B. bei Underachievement, Stress und Belastung, langanhaltender schulischer Langeweile, Schulabsentismus, Prüfungsangst oder Mobbing).

Auf dem Weg zu validen diagnostischen Urteilen ist es bei komplexen Problemlagen notwendig, die sozialen, emotionalen, motivationalen und kognitiven Faktoren akkurat einzuschätzen und diese zudem zu einem Gesamtbild der Entstehungsursachen von Schulleistung und gezeigtem Verhalten zu integrieren, ohne dabei multi-

ple Ursachenkonglomerate und Wechselwirkungen zur Erklärung von Verhalten, Lern- und Leistungsstörungen zu ignorieren (Heinrichs, Reinke & Ziegler, 2018, S. 224 ff.; Schnebel, 2007, S. 66). Voraussetzung ist, Lehrkräfte ausreichend dafür zu sensibilisieren, dass hinter auffälligem, problematischem Verhalten von Lernenden eher individuelle Problemlagen verborgen sein können und eben nicht „reine Böswilligkeit“ zu unterstellen ist (Schnebel, 2007, S. 66). Die Lehrkraft sollte motiviert sein, sich ein möglichst objektives und umfassendes Bild von den vielfältigen Lernvoraussetzungen, deren Wechselwirkungen und den aus diesen komplexen Konstellationen für die Lernenden folgenden Herausforderungen zu machen (bspw. Praetorius & Südkamp, 2017, S. 15; Hesse & Latzko, 2017, S. 56–57), bei Bedarf auch in Kooperation mit einem multiprofessionellen Team.

Um komplexen sozial-emotionalen Problemlagen als Fachlehrkraft adäquat begegnen und angemessene Unterrichts- und Förderkonzepte entwickeln zu können, genügt eine summativ retrospektive pädagogische oder auch psychologische Diagnostik häufig nicht. Sie sollte durch formative, lernbegleitende pädagogische Diagnostik ergänzt werden (Hesse & Latzko, 2017, S. 56–57; Südkamp, Kaiser & Möller, 2012, S. 743–744). Es wird angenommen, dass Lehrkräfte dann rechtzeitig Anlässe zur Diagnose erkennen und ihre Vermutung i. S. eines systematisch-diagnostischen Vorgehens überprüfen können, wenn sie über vertieftes Wissen zu komplexen Phänomenen und insbesondere zu deren Anzeichen („Verdachtsmomenten“) verfügen. Im Sinne des zuvor kurz umrissenen Phänomens des Underachievements können als theoriegeleitete und evidenzbasierte „Verdachtsmomente“ nach einer Synopse von Kärner (2015) bspw. defizitäres Lern- und Arbeitsverhalten bei gleichzeitig hohen kognitiven Fähigkeiten, niedrige Lern- und Leistungsmotivation oder niedriges (Fähigkeiten-)Selbstkonzept gesehen werden. Kennt die Lehrkraft diese Indikatoren, so kann sie diese im Rahmen professioneller Unterrichtswahrnehmung z. B. durch Selective Attention, Noticing und Knowledge-Based Reasoning (Sherin & van Es, 2009, S. 22) rechtzeitig identifizieren und diese als Grundlagen nehmen, um sich ein „Bild“ von der gesamten Problemlage zu machen. Ein Wissen zu möglichen „Verdachtsmomenten“ sollte jedoch nicht i. S. von „Rezepten“ oder in reduzierter Komplexität verwendet werden. Das würde die Gefahr von Fehltritten erhöhen. Das Wissen über Indikatoren komplexer Problemlagen entlastet somit nicht von systematischer Beobachtung und genauer Diagnostik. Wahrgenommene Verdachtsmomente bieten hier gute Anhaltspunkte für weiteres systematisches Vorgehen. Allerdings ist davon auszugehen, dass sich typische Indikatoren nicht eindeutig je einem Phänomen zuordnen lassen. Zudem sind zahlreiche Verdachtsmomente, die auf etwaige Problemlagen hindeuten, nicht direkt beobachtbar und können nur interpretativ erschlossen werden. Daher erscheint für die Einschätzung der individuellen Situation des Lernenden die sequenzielle Trennung von Beobachtung und Interpretation bei der Diagnostik bedeutsam. Im Sinne der zuvor angesprochenen Relevanz subjektiver Theorien für unterrichtliches Wahrnehmen und Handeln von Lehrkräften müssen hier schrittweise in einem Prozess lernbegleitender Diagnostik reflektierte, differenziert begründete und akkurate Urteile gebildet werden.

Wie pädagogische Diagnostik systematisch erfolgen kann, kennzeichnen verschiedene Handlungsmodelle (bspw. der Fünfer-Schritt nach Hesse & Latzko, 2017, S. 63–65). Sie bieten Vorschläge für das Vorgehen der Lehrkräfte bei der Formulierung von diagnostischen Hypothesen, der Wahl der Beobachtungs- bzw. Diagnosemethoden, der Informationssammlung und Interpretation der Ergebnisse sowie der Entscheidung für nächste Schritte wie Interventionen im Unterricht, Beratung oder Maßnahmen individueller Förderung. Die Anwendung psychologischer, standardisierter Tests empfehlen Hesse und Latzko (2017, S. 81) nur mit Unterstützung des zuständigen Fachpersonals und auch erst dann, wenn alle anderen Instrumente der Informationssammlung, welche die Lehrkraft selbst durchführen kann, bereits ausgeschöpft sind. Die Lehrkraft spielt somit eine Schlüsselrolle. Sie sollte für individuelle Problemlagen sensibel sein, aber auch die Grenzen ihrer eigenen Profession kennen. So kann sie betroffene Schülerinnen und Schüler bei Bedarf bspw. auch an andere Akteure in Schulen oder auch Therapeuten weitervermitteln und so Expertise aus erweiterten schulischen Netzwerken zur Unterstützung bei pädagogischer und psychologischer Diagnostik anfragen.

Um den Unterstützungsbedarf bei den Lernenden zu ermitteln und darauf gegebenenfalls auch den Bedarf an professioneller Unterstützung abzuleiten, stehen Lehrkräften zahlreiche diagnostische Methoden zur Verfügung, wie diagnostische Tests, bspw. zur Leistungsmessung, Bearbeitungsgeschwindigkeit oder -tiefe, aber auch diagnostische Gespräche, wie Anamnesen, Explorations- und Interviewgespräche, oder diagnostische Beobachtungen (bspw. offen oder verdeckt, teilnehmend oder nicht teilnehmend sowie direkt oder indirekt). Bei komplexen Problemlagen von Schülerinnen und Schülern eignen sich als Einstieg insbesondere diagnostische Beobachtungen und Gespräche. Beide Methoden können bereits durch die Fachlehrkraft eingesetzt werden und damit wichtige Hinweise geben für weitere psychologische Diagnostik und Fallberatung in multiprofessionellen Teams.

Gespräche mit den Lernenden können einerseits als Instrument der Diagnostik verstanden werden. Andererseits bilden Gespräche im Sinne pädagogischer Interventionen den Rahmen für individuelle Förderung, lösungsorientierte Problembewältigung und Beratung. Insbesondere für Beratung sind Gespräche wesentlich. Folgend soll daher näher auf das Potenzial von Gesprächen allgemein und auf die Beratung als besondere Gesprächsform eingegangen werden. Der Fokus liegt dabei auf Gesprächen und Beratung als Methode zur Bewältigung individueller Problemlagen.

4 Sozial-emotionale Problemlagen als Anlässe für persönliche Gespräche und Beratung

Beratung als Aufgabe professionell handelnder Lehrkräfte

In den Standards für die Lehrerbildung wird Beratung als ein wesentlicher Kompetenz- und Aufgabenbereich von professionell handelnden Lehrkräften angesehen und mit den Aufgabenbereichen der pädagogischen Diagnostik verknüpft (KMK,

2014; Baumert & Kunter, 2006, S. 482; Klug, Bruder, Keller & Schmitz, 2012, S. 4). Beratungskompetenz und diagnostischen Kompetenzen von Lehrkräften werden wichtige Funktionen zur Veränderung und Steuerung von Verhalten und Lernergebnissen zugeschrieben (Klug et al., 2012, S.4). Diagnostische Kompetenz bildet die Grundlage für gelingende individuelle Förderung und Beratung (ebd.; Bruder, Klug, Hertel & Schmitz, 2010, S. 279–281).

Allerdings ist das Begriffsverständnis von Beratung teilweise unscharf. Nach Sauer (2015, S. 151–153) liegt eine Beratungssituation dann vor, wenn sich eine Person Rat suchend an eine andere Person wendet. Dabei können je nach Anlass für ein individuelles Gespräch unterschiedliche Ziele verfolgt und auf verschiedene Methoden zurückgegriffen werden. So differenziert Sauer (2015, S. 18–19) verschiedene Formen von Beratung und deren Anlässe. Beratung kann als Weitergabe von Wissen und Informationen oder aufgrund einer Problemwahrnehmung (des Lernenden oder auch seiner Angehörigen oder seines Betriebs) erfolgen. Beratungsgespräche können von verschiedenen Akteuren wie der Lehrkraft, Eltern, Ausbildern oder den Lernenden angestoßen werden (ebd.). Als eine Besonderheit für den berufsbildenden Bereich ist anzunehmen, dass die Bedeutung von Beratung in Form von Erziehungsberatung oder klassischer Schulberatung mit Fragestellungen bezüglich des Leistungsstands, Klassen- oder Schulformwechsels (Hertel, 2009, S. 25) im Unterschied zu allgemeinbildenden Schulen geringer einzustufen ist. Lernberatung (Lernstrategien, Lernunterstützung, spezifische Teilleistungsschwächen) und Beratung bei Verhaltensauffälligkeiten (unangepasstes Sozialverhalten, soziale, Schul- und Leistungsängste) und Suchterkrankungen sind dagegen durchaus relevant (ebd.).

Beratung kann dabei hinsichtlich ihres Professionalisierungsgrades unterschieden werden (Hertel, 2009, S. 33). Formale Beratung im engeren Sinne umfasst Situationen, in denen Rat suchende Personen mit speziell ausgebildeten Fachkräften, wie Beratungslehrkräften oder Schulpsychologen, in einen zielorientierten Austausch treten, in dem die Akteure gemeinschaftlich Verantwortung für den Prozess der Bewältigung übernehmen (Sauer, 2015, S. 18 f.). Beratung findet jedoch nicht nur in formalisierten Gesprächen statt, sondern auch in alltäglichen Situationen: entweder informell (bspw. in freundschaftlichen Gesprächen) oder halbformal und teilprofessionalisiert im Rahmen des Tätigkeitsbereichs sozialer und psychologischer Berufe (Hertel, 2009, S. 33). Beratung durch Lehrkräfte ist vorwiegend dem halbformalen Bereich zuzuordnen. Hierbei sind die Systematik und der Zeithorizont gegenüber formaler Beratung reduziert. Deshalb sind beratende Personen in besonderer Weise gefordert, ihr Rollenverständnis und ihre Ziele zu reflektieren, da sonst die Gefahr besteht, in Fehlformen professioneller Beratung abzugleiten: Belehrung (vs. Information), Manipulation (vs. Steuerung) sowie Herstellen von Abhängigkeitsverhältnissen (vs. Unterstützung). Diese Fehlformen treten insbesondere dann auf, wenn Beratende die individuelle Integrität des zu Beratenden unterlaufen (Sauer, 2015, S. 24). So widerspricht das Geben und gleichzeitige Einfordern der Umsetzung von Ratschlägen einer klientenzentrierten Beratung und schränkt in seiner Direktivität Handlungsspielräume und die Gestaltung von Beziehungen ein. In diesem Sinne

kann das Scheitern von Beratungsgesprächen häufig auf das Beharren auf der eigenen Meinung, mangelnde Empathie und soziale Perspektivenübernahme sowie eigene emotionale Belastung, Antipathien, Zeitdruck und Nichtzuhören des Beratenen zurückgeführt werden (Hertel, 2009, S. 27).

In modernen Theorien zur Beratung wird daher häufig die Annahme vertreten, Beratung sei zielorientiert und klientenzentriert zu gestalten. Beratung geht damit über Rückmelde- und Konfliktgespräche hinaus. Gelingt es, „die grundlegenden Bedingungen für ein wachstumsförderliches Interaktionsklima (wie) Echtheit, Wertschätzung und einfühlsames Verstehen“ im Gespräch zu realisieren, wird diesen Bedingungen bereits Wirkung zugeschrieben. Das Gesprächsklima ist also zugleich Zentrum der Methode (Sauer 2015, S. 21).

Problemfelder und Grenzen von Beratung?

Nicht in jedem möglichen Anlass ist davon auszugehen, dass Jugendliche sich vertrauensvoll an ihre Lehrkräfte wenden. Auch kann nicht angenommen werden, dass seitens der Jugendlichen stets ein entsprechendes Problembewusstsein vorliegt. In diesen Fällen können sich Lehrkräfte ebenfalls der Methode des Gesprächs bedienen. Hier liegen dann aber definitionsgemäß keine Beratungsgespräche vor, sondern z. B. Konflikt- oder Rückmeldegespräche (ebd.). Diese Gesprächsformen werden von der Lehrkraft initiiert und können Ausgangspunkt für anschließende Beratungsgespräche sein. Gemeinsam ist all diesen Gesprächsformen – Rückmelde-, Konflikt- oder Beratungsgesprächen – eine vorausgehende angemessene Phase der Beobachtung und ein begründeter Gesprächsanlass. Zudem bilden diese Gespräche die Chance, Kontakt zu Lernenden aufzunehmen und eine möglicherweise geteilte Problemwahrnehmung zu schaffen. Dies ist insbesondere dann als wertvoll zu erachten, wenn Jugendliche eine Reaktanz gegen weiterführende Diagnostik und Beratung zeigen, z. B. aufgrund von Angst vor Selbstwertbedrohung oder Stigmatisierung. Umso wichtiger ist es, in Gesprächen eine vertrauensvolle und offene Atmosphäre herzustellen.

Als zentral für erfolgreiche Konflikt-, Rückmelde- und Beratungsgespräche wird das Erkennen von Gesprächs- und Beratungsanlässen im Sinne pädagogischer Diagnostik angesehen (Klug et al., 2012, S. 4). Hier liegen nicht selten Herausforderungen in der Schul- und Unterrichtspraxis. So hebt Schnebel (2007, S. 9) hervor, dass die Anzahl an Beratungsanlässen vor dem Hintergrund erhöhter Heterogenität von Schülerinnen und Schülern ansteigt. Diese Entwicklung wird deshalb kritisch betrachtet, da zu wenige Lehrkräfte beraterisch an Schulen tätig sind und die Anforderungen an „gute“ Beratung in pluraler und komplexer werdenden Gesellschaften steigen. Lehrkräfte sind die „Hauptträger der Beratung im Schulsystem“ (Hertel, 2009, S. 23), fühlen sich aber häufig schlecht auf diese Rolle vorbereitet (ebd., S. 9 f.; Klug et al., 2012, S. 4). Ob der vielfältigen Anforderungen an unterrichtliches Handeln und Zielambiguität kommen Fachlehrkräfte mitunter an ihre (fachlichen und pädagogischen) Grenzen und müssen zwischen der Förderung des Einzelnen und der Klasse abwägen (dazu Helsper, 2004, S. 67 ff.). Somit können sie sich mit kom-

plexen Beratungsaufgaben und individueller Förderung überfordert fühlen oder diese gar nicht als ihre Aufgabe annehmen. Dies tritt insbesondere bei vielschichtigen Problem- und Beratungsfällen wie auch komplexen sozial-emotionalen Problemlagen auf, in denen sich verschiedene, das Individuum umgebende Einflüsse kumulieren (dazu auch Heller, 2000).

Hilfreich kann es dann sein, die Expertise von schulischen Beratungsnetzwerken, multiprofessionellen Teams oder auch die kollegiale Beratung zu nutzen. Ziel von Austausch innerhalb solcher Netzwerke ist es, bestimmte Fälle aus verschiedenen Perspektiven zu diskutieren und zu reflektieren. So können Beobachtungen und Verdachtsmomente zu Lern- und Leistungsverhalten geteilt und eigene Diagnosen validiert werden. Der Austausch mit anderen Lehrkräften sowie Vertretern anderer Professionen kann i. S. kollegialer Beratung den Aufbau von diagnostischen und beraterischen Kompetenzen der Lehrkräfte verbessern (Sauer & Knebel, 2016, S. 222 ff.). In solchen Settings kollegialer Beratung könnten zudem Interventionen und Konzepte erarbeitet und unterrichtsübergreifend angewandt werden. Dazu zeigen sich positive Befunde, dass kollegiale Beratung erfolgreich sein und handlungswirksam umgesetzt werden kann (ebd., S. 223). Allerdings scheint eine stark meidensorientierte Haltung der Lehrkräfte in der Praxis dem Ausschöpfen der Potenziale von kollegialer Beratung und Supervision derzeit noch entgegenzustehen (ebd.).

Über die fallspezifische Beratung mit Kollegen hinaus stehen der Fach- und Klassenlehrkraft zudem – zumindest in einigen Bundesländern – Beratungslehrer und Schulpsychologen als Ansprechpartner zur Verfügung, vor allem dann, wenn psychologische Diagnostik nötig wird. Dann erschöpft sich die Kompetenz von Fachlehrkräften, und psychologisch geschultes Personal muss konsultiert werden. Dies kann beispielsweise in komplexen Fällen sozial-emotionaler Problemlagen und bei akuten persönlichen Krisen der Jugendlichen erforderlich sein (Trennung von Partnerschaften, Suizidgefahr, traumatische Belastungen etc.), aber auch bei Verhaltensauffälligkeiten, Ängsten, Suchterkrankungen, Mobbing, Lern-, Leistungs- oder Leserechtschreib-Störung.

5 Zusammenfassung und Ausblick: Beratung als Aufgabe eines Netzwerks schulischer und außerschulischer Akteure

Lehrkräfte an beruflichen Schulen sehen sich in ihrem Handeln mit vielfältigen Herausforderungen auf struktureller und unterrichtlicher Ebene konfrontiert. Nicht nur die Organisation und Struktur der Bildungsgänge, sondern auch die Umsetzung inklusiver Bildung in teils immer heterogener werdenden Klassen kennzeichnen Anforderungen an die professionelle Handlungskompetenz von Lehrkräften. Unterricht stellt zwar weiterhin das Kerngeschäft von Lehrkräften dar, für das Erreichen der jeweiligen Bildungsziele gewinnen jedoch Diagnostik, individuelle Förderung und Beratung immer mehr an Bedeutung. Individuelle soziale, emotionale und

motivationale komplexe Ausgangslagen der Lernenden zu erkennen und adäquate Interventionen zur individuellen Förderung und Bewältigung komplexer Problemlagen abzuleiten wird immer häufiger eine notwendige Bedingung, um im Unterricht Lernen gut zu ermöglichen. Die Sensibilisierung von Lehrkräften für individuelle Problemlagen, diagnostische Methoden und Beratung sollte in der ersten und auch zweiten Phase der Lehrerbildung adäquat aufgenommen werden.

Gleichzeitig gilt es, (angehende) Lehrkräfte zur Deprivatisierung der pädagogischen Praxis und der (damit verbundenen) Nutzung erweiterter schulischer Netzwerke zu motivieren (Sauer & Knebel, 2016). Zahlreiche Herausforderungen auf der Ebene der Schul- und Unterrichtsentwicklung können nicht durch einzelne Lehrkräfte allein, sondern nur im Team bewältigt werden (Rolff, 2007, S. 27). Dies erfordert ein vertiefendes Wissen der Lehrkräfte über die Strukturen der entsprechenden Netzwerke zu Vertretern anderer Professionen vor Ort, aber auch über die Problemlagen der Schülerinnen und Schüler, die es zu bewältigen gilt. Im Sinne des Erkennens der Probleme reichen diagnostisches Wissen und eine Sensibilisierung allein nicht aus.

Vielmehr werden Beratungskompetenz und insbesondere kommunikative Fähigkeiten benötigt: einerseits, um bei der Vermutung von schwierigen (z. B. sozial-emotionalen) Ausgangslagen das Gespräch zu suchen, mögliche Interventionsmaßnahmen zu besprechen oder Schülerinnen und Schüler über diagnostische Erkenntnisse zu informieren, andererseits, um in Unterrichts-, Gesprächs- und Beratungssituationen eine vertrauensvolle und wachstumsförderliche Lehrer-Schüler-Beziehung aufzubauen. Dies kann bspw. im Sinne wertschätzender Kommunikation als „Kommunikation auf Augenhöhe“ gestaltet werden (Dormann, Ziegler, Heinrichs, Dietz & Voit, 2018, S. 60). Dahinter verbirgt sich eine anerkennende und akzeptierende Haltung gegenüber anderen Menschen und ihren Bedürfnissen (ebd.). Diese Haltung zeigt sich auch im Lehrerethos, welches zentral durch wertorientiertes Verhalten sichtbar wird (Heinrichs & Ziegler, 2018, S. 138) und sich durch Fürsorge für Lernende in der persönlichen und fachlichen Entwicklung ausdrückt (Maurer-Wengorz, 1994).

Individuelle Förderung von Lernenden hängt also nicht nur von schulischen und strukturellen Bedingungen ab, sondern auch von den (Wert-)Haltungen von Lehrkräften und ihrem selbst wahrgenommenen Rollenbild. Für (angehende) Lehrkräfte ergibt sich damit die Notwendigkeit, ihre professionelle Rolle zu reflektieren. Neben den KMK-Standards, in denen die Aufgaben und Rollen von Lehrpersonen bereits vom „Wissensvermittler“ und Lerngestalter zum (Unterrichts-)Diagnostiker und Berater erweitert werden, bietet nicht zuletzt auch die VN-BRK (2009), auf deren Basis ein breites Inklusionsverständnis (dazu Bylinksi et al., 2018, S. 107 ff.; Zoyke, 2016, S. 58–59) definiert wird, eine Basis für weitere Reflexionen über professionelles Handeln. Letztendlich soll es darum gehen, Segregations- und Exklusionsrisiken zu minimieren und diesen rechtzeitig entgegenzuwirken. Bei der Betrachtung von Gruppen, bei denen die Wahrscheinlichkeit einer Benachteiligung am Arbeitsmarkt durch atypische Bildungs- und Erwerbsbiografien hoch eingeschätzt wird und die

sich vornehmlich in berufsbildenden Schulzweigen „sammeln“ – bspw. weil ihre Performanz „aufgrund [...] vornehmlich in der Person liegende(r) Gründe beeinträchtigt sein kann – trotz potenzieller beruflicher Handlungskompetenz“ (Kranert & Stein, 2017a, S.123) –, muss das Ziel der individuellen Förderung mit Nachdruck verfolgt werden.

So gilt es nicht nur, die berufsfachlichen (Aus-)Bildungsziele der jeweiligen Bildungsgänge zu erreichen (Qualifikationsziel), sondern auch junge Menschen in ihrer Persönlichkeitsentwicklung zu begleiten und zu fördern – und damit als Lehrkraft in Abwägung der professionellen Rolle und individuellen Fähigkeiten einen Beitrag dazu zu leisten, Lernenden in ihren individuellen Problem- und Ausgangslagen Angebote sozialer und gegebenenfalls auch professioneller Unterstützung zu gewähren.

Literatur

- Baethge, M., Buss, K. P. & Lanfer, C. (2003). *Konzeptionelle Grundlagen für einen nationalen Bildungsbericht – Berufliche Bildung und Weiterbildung/Lebenslanges Lernen*. Verfügbar unter http://www.gesundheitsfoerdernde-hochschulen.de/Inhalte/G_Themen/G10_Gesundheitspaedagogik/nationaler_bildungsbericht_bb_weiterbildung.pdf (Zugriff am: 06.06.2019).
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (4), S. 469–520.
- Blomberg, G., Renkl, A., Sherin, M. G., Borko, H. & Seidel, T. (2013). Five research-based heuristics for using video in pre-service teacher education. *Journal for Educational Research Online*, 5 (1), S. 90–114.
- Bönsch, M. (2016). Heterogenität verlangt Differenzierung. *Die berufsbildende Schule*, 68 (6), S. 208–212.
- Bruder, S., Klug, J., Hertel, S. & Schmitz, B. (2010). Modellierung der Beratungskompetenz von Lehrkräften. Projekt Beratungskompetenz. *Zeitschrift für Pädagogik (Beilage)*, 56, S. 274–285.
- Bylinski, U., Heinrichs, K., Niethammer, M. & Weyland, U. (2018). Inklusion in der beruflichen Bildung – Hochschuldidaktische Initiativen im Rahmen der beruflichen Lehramtsausbildung. In BMBF (Hrsg.), *Perspektiven für eine gelingende Inklusion*, S. 107–119. Münster: wbv.
- Dormann, M., Ziegler, S., Heinrichs, K., Dietz, A. & Voit, M. (2018). Wertschätzende Kommunikation – ein wirksamer Ansatz für eine Kultur der Potentialentfaltung in Schulen?! *Empathische Zeit*, 2018 (2), S. 60–63.
- Heinrichs, K. & Ziegler, S. (2018). Commitment to develop appreciative relationships in school. Nonviolent communication as an approach to specify a facet of teacher ethos. In A. Weinberger, H. Biedermann, J.-L. Patry & S. Weyringer (Hrsg.), *Professionals Ethos and Education for Responsibility*, S. 137–149. Rotterdam: Sense Publisher.
- Heinrichs, K., Reinke, H. & Ziegler, S. (2018). Soziale, emotionale und motivationale Problemlagen von Schülerinnen und Schülern als pädagogische Herausforderung für

- Lehrkräfte in beruflichen Schulen – Entwicklung von Fallvignetten für die evidenzbasierte Lehrerbildung zum Umgang mit Heterogenität. In B. Zinn (Hrsg.), *Inklusion und Umgang mit Heterogenität in der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung: Eine Bestandsaufnahme im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung*, S. 221–239. Stuttgart: Steiner.
- Heller, K. (2000). *Begabungsdiagnostik in der Schul- und Erziehungsberatung*. Göttingen: Hogrefe.
- Helsper, W. (2004). Antinomien, Widersprüche, Paradoxien: Lehrerarbeit – ein unmögliches Geschäft? Eine Strukturtheoretisch-rekonstruktive Perspektive auf das Lehrhandeln. In B. Koch-Priewe, F.-U. Kolbe & J. Wildt (Hrsg.), *Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung*, S. 49–97. Klinkhardt: Bad Heilbrunn.
- Hertel, S. (2009). *Beratungskompetenz von Lehrern: Kompetenzdiagnostik, Kompetenzförderung, Kompetenzmodellierung*. München: Waxmann.
- Hesse, I. & Latzko, B. (2017). *Diagnostik für Lehrkräfte*. Opladen: Budrich.
- Kärner, T. (2015). *Erwartungswidrige Minderleistung und Belastung im kaufmännischen Unterricht. Analyse pädagogischer, psychologischer und physiologischer Aspekte*. Frankfurt: Peter Lang.
- Klug, J., Bruder, S., Keller, S. & Schmitz, B. (2012). Hängen Diagnostische Kompetenz und Beratungskompetenz von Lehrkräften zusammen? *Psychologische Rundschau*, 63 (1), S. 3–10.
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2014). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*. Verfügbar unter http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf (Zugriff am: 27.07.2017).
- Kranert, H.-W. & Stein, R. (2016). Auffälligkeiten des Verhaltens und Erlebens in der Beruflichen Bildung – Studien mit den Achenbach-Skalen in verschiedenen berufsschulischen Settings. *Berufliche Rehabilitation*, 30 (2), S. 315–333.
- Kranert, H.-W. & Stein, R. (2017a). Berufliche Bildung in „inkluisiven Zeiten“ – eine Betrachtung aus sonderpädagogischer Perspektive. In H.-W. Kranert, R. Eck, H. Ebert & U. Tutschku (Hrsg.), *Inklusive Schulentwicklung an berufsbildenden Schulen. Ergebnisse aus dem Netzwerk Berufliche Schulen Mainfranken*, S. 121–126. Bielefeld: wbv.
- Kranert, H.-W. & Stein, R. (2017b). *Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung – Verhaltensstörung als besondere Herausforderung für berufliche Schulen: Erkennen und Handeln*. Vortrag auf der Jahrestagung der DGfE-Sektion Sonderpädagogik 22.09.2017 in Dresden.
- Kranert, H.-W. & Stein, R. (2019, in diesem Band). Multiprofessionalität in der inklusiven Unterrichtsentwicklung – Mögliche Beiträge der Sonderpädagogik in einem interdisziplinären Team an Berufsschule. In K. Heinrichs & H. Reinke (Hrsg.), *Heterogenität in der beruflichen Bildung im Spannungsfeld zwischen Erziehung, Förderung und Fachausbildung. Reihe Wirtschaft – Beruf – Ethik*. Bielefeld: wbv.

- Maurer-Wengorz, M. (1994). *Berufsethos von Lehrern – Schwerpunkte und Dimensionen. Eine Fallstudie an Kollegien von fünf Gymnasien zum pädagogischen Konsens*. Frankfurt: Peter Lang.
- Nickolaus, R., Mokhonko, S., Behrendt, S., Vetter, D. & Méliani, K. (2018). Die fachliche Kompetenzentwicklung unterschiedlicher Leistungsgruppen im Übergangssystem. Ausgewählte Ergebnisse empirischer Untersuchungen und ihre Implikationen für pädagogisches Handeln. In B. Zinn (Hrsg.), *Inklusion und Umgang mit Heterogenität in der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung: Eine Bestandsaufnahme im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung*, S. 95–111. Stuttgart: Steiner.
- Praetorius, A.-K. & Südkamp, A. (2017). Eine Einführung in das Thema der diagnostischen Kompetenz von Lehrkräften. In A. Südkamp & A.-K. Praetorius (Hrsg.), *Diagnostische Kompetenz von Lehrkräften*, S. 13–18. Münster: Waxmann.
- Rolff, H.-G. (2007). *Studien zu einer Theorie der Schulentwicklung*. Weinheim: Beltz.
- Sauer, D. (2015). *Wie beraten Lehrkräfte Eltern?* Opladen: Budrich.
- Sauer, D. & Knebel, M. (2016). Kollegiale Unterrichtshospitationen und kollegiale Beratung als Bausteine der Personalentwicklung im Kontext der erweiterten Schulleitung. In M. Heibler K. Bartel, K. Hackmann & B. Weyand (Hrsg.), *Leadership in der Lehrerbildung*, S. 221–232. Bamberg: upb.
- Schanz, H. (2006). *Institutionen der Berufsbildung: Vielfalt in Gestaltungsformen und Entwicklung*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Schnebel, S. (2007). *Professionell beraten. Beratungskompetenz in der Schule*. Weinheim: Beltz.
- Seifried, J. (2009). *Unterricht aus Sicht von Handelslehrern*. Frankfurt: Peter Lang.
- Severing, E. & Weiß, R. (2014). *Individuelle Förderung in heterogenen Gruppen in der Berufsausbildung*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Sherin, M. G. & van Es, E. A. (2009). Effects of Video Club Participation on Teachers' Professional Vision. *Journal of Teacher Education*, 60 (1), S. 20–37.
- Spinath, B. (2005). Akkuratheit der Einschätzung von Schülermerkmalen durch Lehrer und das Konstrukt der diagnostischen Kompetenz. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 19 (1/2), S. 85–95.
- Stamm, M. (2004). Hoch begabt und „nur“ Lehrling? Theoretische Überlegungen, empirische Befunde und strategische Perspektiven zur beruflichen Begabtenförderung aus jugend- und berufspädagogischer Sicht. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 100 (2), S. 175–194.
- Stamm, M. & Stutz, M. (2009). *Die Wirkung von vorschulischen Kompetenzen auf die Berufsausbildung. Eine empirische Studie zu den Ausbildungsverläufen von Frühlesern und -rechnerinnen. Schlussbericht zuhanden der Berufsbildungsforschung des BBT*. Verfügbar unter <http://margritstamm.ch/dokumente/abgeschlossene-projekte/156-schlussbericht-fir-2009/file.html> (Zugriff am: 08.05.2019).
- Tutschner, R. & Haasler, S. (2012). Meister der Methode – Zum Wandel des Rollenverständnisses von Lehrern und Ausbildern in der beruflichen Bildung. In P. Ulmer, R. Weiß & A. Zöllner (Hrsg.), *Berufliches Bildungspersonal – Forschungsfragen und Qualifizierungskonzepte*, S. 97–116. Bielefeld: Bertelsmann.

- VN-BRK (Vereinte Nationen) (2008). *Gesetz zu dem Übereinkommen der Vereinten Nationen vom 13. Dezember 2006 über die Rechte von Menschen mit Behinderungen sowie zu dem Fakultativprotokoll vom 13. Dezember 2006 zum Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen*. Bundesgesetzblatt II Nr. 35, S. 1419 vom 21. Dezember 2008.
- Zoyke, A. (2016). Inklusion und Umgang mit Heterogenität im Lehramtsstudium für berufliche Schulen. *ZFHE*, 11 (1), S. 57–78.

Autor und Autorin

Reinke, Hannes, M.Sc. Wirtschaftspädagogik, wissenschaftlicher Mitarbeiter der Professur für Wirtschaftspädagogik sowie im Projekt WegE, Berufliche Bildung, in der Qualitätsoffensive Lehrerbildung an der Universität Bamberg.

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Berufsorientierung bei Jugendlichen, Betriebspraktika, Übergänge von Schule in Beruf, Heterogenität und Inklusion in der beruflichen Bildung.

Kontakt: hannes.reinke@uni-bamberg.de

Heinrichs, Karin, Hochschulprofessorin Dr. habil., Professur für Lehren und Lernen in der Berufsbildung, Pädagogische Hochschule Oberösterreich, Linz.

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Moralisches Urteilen und Handeln im Beruf, Berufsorientierung und berufliche Übergänge, Umgang mit Heterogenität in der beruflichen Bildung, Wertschätzende Kommunikation in Schule und Betrieb, Entrepreneurship Education.

Kontakt: karin.heinrichs@ph-ooe.at

Resilienz als Facettenmodell – Zur Entwicklung einer ergebnisorientierten Resilienz erfassung und Ansatzpunkte für die schulische und betriebliche Resilienz förderung

EDGAR FRIEDERICHS, TOBIAS KÄRNER, MICHAELA RATSCH, KATJA FRIEDERICHS & KARIN HEINRICHS

Abstract

Wir gehen auf die Dimensionalität des Resilienzkonstrukts ein und skizzieren dominante Forschungslinien. Ausgehend von bestehenden Ansätzen zur Erfassung von Resilienz beschreiben wir basierend auf dem Ansatz von Gruhl (2014) die inhaltlichen Grundlagen einer Operationalisierung der drei Resilienzfacetten Flexibilität, Dynamik sowie Resistenz. Diese drei Facetten werden angesichts ihres Potenzials für die Definition von Ansatzpunkten für die schulische und betriebliche Resilienz förderung diskutiert.

Schlagwörter: Resilienzfacetten, Resilienz erfassung, Resilienz förderung

We discuss the conceptualization of resilience and outline the main directions of resilience research. Based on the evaluations from Gruhl (2014), basics of a new operationalization related to three facets of resilience will be described: flexibility, dynamics, and resistance. Potentials of this approach to resilience promotion in work and learning environments are discussed.

Keywords: resilience facets, evaluation of resilience, resilience promotion

1 Einleitung

Resilienz zeigt ihre Wirkung nach Wustmann (2011) in einer (a) angepassten, positiven Entwicklung von Hochrisikokindern, (b) in der Erholungsfähigkeit nach traumatischen Ereignissen und (c) im Kompetenzerhalt trotz Stressbelastung. Ständige strukturelle Veränderungen gehören für Schulen und viele Unternehmen mittlerweile zum Alltag (Bardoel, Pettit, De Cieri & McMillan, 2014), und deren erfolgreiche Bewältigung hängt stark von den Angestellten bzw. Schülern ab. Arbeitsbezogene Stressoren stellen eine potenzielle Gefahr für die Gesundheit dar, und die individuelle dynamische Resilienz der Betroffenen gewinnt aus organisationaler Sicht immer mehr an Bedeutung (Shin, Taylor & Seo, 2012). Im Erwachsenenalter,

insbesondere am Arbeitsplatz, spielt vor allem die Bewältigung psychischer Anforderungen eine große Rolle (Bengel & Lyssenko, 2012). Entsprechende Belastungen betreffen jedoch nicht nur Beschäftigte mit langjähriger Berufserfahrung, sondern auch schon (Berufs-)Schüler, die mit dem Eintritt ins Berufsleben einen wichtigen Entwicklungsschritt machen (Leipold, 2015). Somit erfährt die Förderung von Resilienz sowohl für die allgemeine als auch berufliche Bildung eine besondere Bedeutung. Baethge, Buss und Lanfer (2003) benennen als normative Eckpunkte der Berufsbildung (a) die Förderung individueller Regulationsfähigkeit, des Kompetenzerwerbs und Kompetenzerhalts, (b) die Sicherung der Humanressourcen einer Gesellschaft sowie (c) die gesellschaftliche Teilhabe und Chancengleichheit der Individuen. Einer Resilienzförderung wird deswegen sowohl aus Sicht des betroffenen, eventuell auch psychisch und körperlich belasteten Individuums als auch durch die deutliche Zunahme psychischer Erkrankungen (AOK, 2017) aus gesellschaftlicher Perspektive große Relevanz zugeschrieben. Aus der Perspektive des Arbeitgebers/der Arbeitgeberin vermindert eine hohe Resilienz Stress bei den Mitarbeitern/-innen und stabilisiert deren Gesundheit. Es erscheint daher erstrebenswert, Resilienz insbesondere auch der Lernenden mit ungünstigen Lern- und psychischen Ausgangslagen in beruflichen Schulen und im Rahmen von betrieblichen Lern- und Arbeitskontexten zu fördern.

Hier zeigt die bisherige Resilienzforschung jedoch noch einige Lücken. So lag der Schwerpunkt der Resilienzforschung lange Zeit vor allem im entwicklungspsycho(patho)logischen und pädagogischen Bereich des Kindes- und Jugendalters, bevor sie auch auf das Erwachsenenalter ausgeweitet wurde und nun die gesamte Lebensspanne umfasst (Sommer, Kuhn, Milletat, Blaschka & Redetzky, 2014; Leipold, 2015). Die theoretischen Grundlagen entstammen folglich der Entwicklungspsycho(patho)logie (Garmezy, 1985; Garmezy, Masten & Tellegen, 1984; Scheithauer, Niebank & Petermann, 2000). Nun eröffnen zusätzliche Erkenntnisse, dass Resilienz auch im Kleinkindalter, im Alter der Schülerinnen und Schüler an allen Schulformen, also auch an beruflichen Schulen, und sogar im Erwachsenenalter noch förderbar ist. Damit bieten sich gute Möglichkeiten, nicht nur bereits aufgetretene Symptome zu lindern bzw. aus der Perspektive eines entwicklungspathogenetischen Modells Schutz- und Risikofaktoren zu analysieren. Um die zukünftige Lebenstätigkeit von Kindern und Jugendlichen und jungen Erwachsenen zu verbessern, sollte es deswegen das Ziel sein, (a) ein Verständnis der ätiologischen Mechanismen zu erlangen, die bestimmen, wie Störungen entstehen, und ihnen nicht erst zu begegnen, wenn sie auftreten, und dann auch (b) die Förderung von Resilienz gezielt zu ermöglichen und zu unterstützen. In der Konsequenz werden neben symptomorientierten, sekundär präventiven Interventionen vielmehr ressourcenorientierte, primär präventive Vorgehensweisen benötigt, um den zunehmenden psychischen und physischen Stressfaktoren bei Lernenden und auch ggf. Lehrkräften bzw. Erzieher/-innen in Schule, Kindergarten und Berufsalltag zu begegnen.

Um mit Stress erfolgreich umzugehen, ist es demzufolge unumgänglich, frühzeitig entsprechende Bewältigungsfähigkeiten zu entwickeln. Abhängig vom jeweili-

gen theoretischen Ansatz sowie zugrunde liegenden Forschungsparadigma wird das Konstrukt „Resilienz“ unterschiedlich operationalisiert werden müssen. Wir sehen Resilienz nicht als *ein* Persönlichkeitsmerkmal, sondern i. S. einer funktionsorientierten Perspektive vielmehr als ein Bündel von Fertigkeiten und Fähigkeiten, die in einem bestimmten Kontext erforderlich sind, um Stress adäquat bewältigen zu können und psychisch und körperlich gesund zu bleiben. Das heißt als grundsätzlich modifizier- und veränderbare Fertigkeiten und Fähigkeiten (im Folgenden als „Resilienzfacetten“ bezeichnet), entsprechende Bewältigungshandlungen zu initiieren, aufrechtzuhalten und deren Erfolg zu prüfen. Jede zu bewältigende Problemsituation erfordert demnach eine spezifische Konstellation von unterschiedlichen Resilienzfacetten. In Anlehnung an den Ansatz von Gruhl (2014) lassen sich die betreffenden Resilienzfacetten wie folgt beschreiben: (1) *dynamisch* Veränderungen gestalten zu können, (2) *flexibel* auf Erfordernisse reagieren zu können sowie (3) ausreichend *resistent* zu sein, d. h., sich gut von anderen abgrenzen zu können. Die Betrachtung und Erfassung dieser verschiedenen Resilienzfacetten bietet so Möglichkeiten der gezielten Förderung und Stärkung der jeweiligen Teilbereiche.

Im Folgenden geben wir einen Überblick über die konzeptuelle Entwicklung des Resilienzkonstruktes und die existierenden Forschungslinien, bevor wir bestehende Instrumente und Ansätze zur Erfassung von Resilienz beschreiben. Wir erläutern die Grundlagen der Modellierung eines 3-Facetten-Modells, diskutieren mögliche Implikationen für die schulische und betriebliche Resilienzförderung und geben einen Ausblick auf mögliche weiterführende Entwicklungen. Dieser Artikel zielt somit vor allem darauf ab, neue, für Schul- und Arbeitskontexte relevante Perspektiven der Resilienzförderung zu entwerfen und dazu notwendige Schritte der Grundlagenforschung – der theoretischen Modellierung, Operationalisierung und empirischen Prüfung – aufzuzeigen.

2 Hintergrund

2.1 Begriffs- und Konstruktverständnis

Der Begriff „Resilienz“ entstammt dem englischen Wort „resilience“ und kann mit „Spannkraft, Widerstandsfähigkeit, Elastizität“ übersetzt werden (Wustmann, 2011). Ausgehend von einem physikalischen Resilienzverständnis (Toleranzfähigkeit eines Systems gegenüber Störungen; Callister & Rethwisch, 2011) wurde dieses Konzept auf den psychologischen Bereich übertragen. Lange Zeit hielt man Resilienz für eine Eigenschaft, über welche nur besondere Kinder verfügen. Diese nannte man dann „unverwundbar“. Existierende psychologische Ansätze zur Modellierung von Resilienz unterscheiden sich so meist darin, ob sie Resilienz als *ein* spezifisches Persönlichkeitsmerkmal betrachten (z. B. Block & Block, 1980) bzw. als Maß für eine globale Stressbewältigungsfähigkeit ansehen (Connor & Davidson, 2003; Bengel & Lyssenko, 2012) oder ob sie zur Messung ein Konglomerat aus empirisch belegten Schutzfaktoren heranziehen (u. a. Problemlösefähigkeiten, Selbstwirksamkeitsüberzeugungen;

z. B. Wagnild & Young, 1993; Schumacher, Leppert, Gunzelmann, Strauß & Brähler, 2005).

Im Mittelpunkt des personenzentrierten Ansatzes steht die Betrachtung individueller Merkmalskonfigurationen, welche für das zu untersuchende Problem relevant sind (Bergmann & Magnusson, 1997). Die Ursache für eine angepasste oder unangepasste Entwicklung läge demnach allein im Kind bzw. dessen angeborenen Merkmalen (Rutter, 1993). Eine solche Betrachtung würde jedoch zu der Annahme führen, dass eine Förderung von Resilienz nur sehr eingeschränkt oder gar nicht möglich ist. Luthar, Cicchetti und Becker (2000) grenzen deswegen den Resilienzbegriff von der Ego-Resilienz nach Block und Block (1980) ab, welche Resilienz als stabiles Persönlichkeitsmerkmal sehen und keine Belastungssituation voraussetzt. Demgegenüber handelt es sich nach Luthar (2006) bei Resilienz um ein zweidimensionales Konstrukt, welches sich aus (1) dem Vorliegen einer Belastungssituation und (2) der erfolgreichen Anpassung an bzw. Bewältigung dieser Situation zusammensetzt (siehe auch Luthar & Cicchetti, 2000; Masten, 2001). Wustmann (2011) betont in ihrer Auffassung des Resilienzkonstrukts insbesondere die Bedeutung der transaktionalen Kind-Umwelt-Interaktion, durch welche Resilienz im Entwicklungsverlauf erst erworben wird. Das Kind nimmt dabei eine aktive Rolle ein, indem es Stress- und Risikosituationen wahrnimmt, bewertet und entsprechend auf sie reagiert. Resilienz resultiert danach aus einer Funktion des grundlegenden menschlichen Anpassungssystems (Masten, 2001). Grundlegend ist nach heutiger Ansicht die aktive Rolle des Individuums im Bewältigungsprozess. Resilienz ist danach keine zeit- und situationsinvariante Immunität, sondern ein Konstrukt, welches über die Zeit sowie situativ variiert. Dieser dynamische Aspekt von Resilienz bedeutet deswegen im Begriffsverständnis nach Luthar und Cicchetti (2000, S. 858): „Resilience is a dynamic process wherein individuals display positive adaptation despite experiences of significant adversity or trauma.“

Neuere Beiträge gehen weiterhin davon aus, dass Resilienz ein multidimensionales Konstrukt darstellt. Resilienz wird hierbei als *dynamisch*, *variabel* und *situationspezifisch* angesehen. Sie variiert mit dem Kontext, Alter, Geschlecht und kulturellem Hintergrund und mit unterschiedlichen Lebensumständen, was jedoch ihre Operationalisierung erschwert (Wustmann, 2011). Oder wie es Waller (2001, S. 290) zum Ausdruck bringt: Resilienz ist ein „multidimensionales und sich ständig veränderndes Produkt aus interagierenden Kräften in einem gegebenen ökosystemischen Kontext“. Nach Luthans, Vogelgesang und Lester (2006) wird die individuelle Resilienz als dynamischer Prozess betrachtet, der aus dem Zusammenspiel von internen (psychologischen) und externen (kontextuellen) Faktoren erwächst und einen erfolgreichen Umgang mit herausfordernden Situationen ermöglicht. Aus diesem Grund haben sich die Forschungsbemühungen verstärkt den dynamischen Prozessen und Mechanismen zugewandt, welche zwischen den risikoe erhöhenden und -mildernden Bedingungen vermitteln, um komplexe Wirkzusammenhänge sowie die Heterogenität innerhalb und zwischen Entwicklungsverläufen erklären zu können (Fingerle 1999; Luthar & Cicchetti, 2000; Wustmann, 2011).

2.2 Forschungslinien

Warum bleiben manche Personen trotz ausgeprägter Belastungen und Risiken gesund oder erholen sich relativ leicht von Störungen, während andere unter vergleichbaren Belastungsbedingungen besonders anfällig sind? Diese grundlegende Frage stellt den Ausgangspunkt der Resilienzforschung dar (Bender & Lösel, 1998; Lösel & Bender, 1997). In deren Mittelpunkt stehen die folgenden drei zentralen Indikatoren, welche Resilienz ausmachen bzw. auf diese schließen lassen:

1. eine gesunde und positive Entwicklung trotz anhaltender Risikoeinflüsse (sog. entwicklungspsycho[patho]logischer Ansatz),
2. die Fähigkeit einer schnellen Erholung von traumatischen Ereignissen und
3. eine fortwährende Stressregulationskompetenz unter alltäglichen und chronischen Stressbedingungen (Masten, Best & Garmezy, 1990; Wustmann, 2011).

Zu (1): Die meisten Studien, welche dem *entwicklungspsycho(patho)logischen Ansatz* folgen, zielen darauf ab, Hochrisikoindividuen zu identifizieren, welchen trotz ihrer Situation eine positive Entwicklung gelingt. Diese Gruppe wird anschließend mit Individuen verglichen, welche sich bei vergleichbarer Belastungssituation weniger günstig entwickelt haben. Auf diese Weise erhoffte man sich Erkenntnisse darüber, welche Merkmale für die Unterschiede im Entwicklungsverlauf verantwortlich sind (Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2014; Laucht, 1999; Laucht, Esser & Schmidt, 1997; Laucht, Schmidt & Esser, 2000; Masten, 2001). Das bekannteste Beispiel für eine solche Studie ist die Längsschnittuntersuchung von Werner und Smith (1982; 2001; Werner, Bierman & French, 1971), die sog. „Kauai-Studie“, welche in den Jahren zwischen 1955 und 1999 durchgeführt wurde. Bei dieser Art von Forschung bleibt jedoch unklar, ob es sich bei den identifizierten schützenden Merkmalen um Faktoren handelt, welche generell zu einer positiven Entwicklung beitragen, unabhängig vom Bestehen einer Risikobelastung, oder ob sie nur während einer Gefahrensituation wirksam werden, also eine mediierende Rolle einnehmen (Masten & Reed, 2002).

Zu (2): Wustmann (2011) führt eine weitere Merkmalsgruppe auf, von welcher eine extreme risikoerhöhende Wirkung ausgeht: *traumatische Lebensereignisse*. Zur genaueren Erläuterung bedient sich Wustmann (2011) der Definition von Butollo und Gavranidou (1999, S. 461), wonach es sich bei traumatischen Erlebnissen um „existenzielle Erfahrungen“ handelt, „in denen die Endlichkeit des eigenen Lebens konkret erfahrbar wird“. Durch die Machtlosigkeit, den erlebten Kontrollverlust und die Lebensgefährdung, welche das Individuum in solchen Situationen erfährt, werden die Bewältigungsmechanismen des Menschen außer Kraft gesetzt. Dies führt dazu, dass ein solches Ereignis zunächst einmal ohnmächtig hingenommen wird. Noeker und Petermann (2008) sowie Masten, Best und Garmezy (1990) fokussieren in ihren jeweiligen Definitionen von Resilienz insbesondere auf die Bewältigung derartiger traumatischer Ereignisse.

Zu (3): Nicht zuletzt spielt Resilienz im Umgang mit *alltäglichem und ggf. chronischem Stress* eine wesentliche Rolle. Obgleich zwar auch im (jungen) Erwachsenen-

alter noch immer Entwicklungsaufgaben zu bewältigen sind (Leipold, 2015), steht vor allem der Faktor Resilienz in Bezug auf die Bewältigung von beruflichen und schulischen Stresssituationen im Vordergrund klinischer Anfragen (Bengel & Lysenko, 2012). Im Laufe der letzten Jahre nahm die Anzahl stressbedingter psychischer Erkrankungen drastisch zu. Eine Veröffentlichung der AOK (2017) zeigt bspw. von 2006 bis 2016 einen 54-prozentigen Anstieg der psychisch bedingten Krankmeldungen. Die damit einhergehenden Ausfalltage stiegen sogar um 79 Prozent. Damit nehmen psychische Erkrankungen den zweiten Platz der häufigsten Krankheitsarten ein, nur übertroffen von Erkrankungen des Muskel-Skelett-Systems, und auch diese lassen sich häufig auf psychische Ursachen zurückführen (Marschall, Hildebrandt, Sydow & Nolting, 2017). Eine solche Entwicklung kann nicht „durch gesteigerte Sensibilität bei Ärzten und Arbeitnehmern erklärt werden“ (Ulich, 2008, S. 8). Vielmehr scheint sie dem anhaltenden strukturellen Wandel der Arbeitswelt geschuldet zu sein (Scharnhorst, 2008), welcher einen Anstieg psychischer Arbeitsanforderungen mit sich bringt (Lohmann-Haislah, 2012; Gunkel, Böhm & Tannenheimer, 2014). Des Weiteren lassen die ansteigenden Zahlen annehmen, dass die üblichen Stressbewältigungsmöglichkeiten bei vielen Menschen nicht mehr adäquat zu greifen scheinen (Scharnhorst, 2008). Demgegenüber sehen wir, dass trotz der hohen Prävalenz stressassoziierter somatischer Erkrankungen ausgeprägte Stressoren nur bei bestimmten Menschen zu dauerhaften psychischen Beeinträchtigungen führen (Kalisch, Müller & Tüscher, 2015).

2.3 Instrumente zur Erfassung von Resilienz

2.3.1 Bestehende Instrumente und Ansätze

Vorliegende Erhebungsinstrumente zur Erfassung von Resilienz unterscheiden sich im Wesentlichen danach, ob das genannte Konstrukt als *eine spezifische Persönlichkeitseigenschaft* (Block & Block, 1980; Werner & Smith, 1982), ein *Konglomerat verschiedener Faktoren* bestehend aus Persönlichkeitseigenschaften und Selbststeuerungsmechanismen (Wagnild & Young, 1993; Schumacher et al., 2005; Leppert et al., 2008), eine *Abbildung von Risikofaktoren bzw. protektiver Faktoren* (Fribourg et al., 2003) oder ein *Maß für die globale Stressbewältigungsfähigkeit* (Connor & Davidson, 2003) angesehen wird (siehe hierzu auch das vergleichende Review von Ahern et al., 2006). In einem neueren Ansatz gehen Kunzler et al. (2018, S. 750) in einer *ergebnisorientierten Erfassung von Resilienz* von der Annahme aus, dass eine Person zu einem Zeitpunkt T2 „umso resilienter ist, je weniger psychische Dysfunktionen sie zwischen den Zeitpunkten T1 und T2 entwickelt, und dies im Verhältnis zur individuellen Stressorexposition zwischen T1 und T2“. Dieser sog. „transdiagnostische“ Ansatz fokussiert nicht auf die Erkrankungen, sondern auf die dysfunktionsspezifischen Mechanismen, welche zu diesen führen. Danach sollen dysfunktionsspezifische Mechanismen identifiziert werden, die vor spezifischen Funktionsbeeinträchtigungen schützen sollen. Es gibt weiterhin Forschungsansätze, die mögliche *biologische bzw. somatische Aspekte von Resilienz* diskutieren (Holtmann & Laucht, 2007; Kunzler et al., 2018;

Luthar, Cicchetti & Becker, 2000), da Resilienz beispielsweise mit einer Modifikation der Katecholaminproduktion und einer geringen Kortisolreaktion der Hypothalamus-Hypophysen-Nebennierenrinden-(HHN-)Achse verbunden zu sein scheint (Dienstbier, 1991). Von anderen Autoren wird ein Zusammenhang zwischen Resilienz und zentralen serotonergen Funktionen diskutiert, welche vor stressbedingten Dysfunktionen schützen sollen (Andrews, Parker & Barrett, 1998).

Hinsichtlich existierender Selbsteinschätzungsinstrumente ist bspw. im deutschsprachigen Raum die aus 25 Items bestehende zweidimensionale *Resilienzskala (RS-25)* von Schumacher, Leppert, Gunzelmann, Strauß und Brähler (2005) weit verbreitet, bei welcher es sich um die deutsche Übersetzung der *Resilience Scale* von Wagnild und Young (1993) handelt. Sie erfasst die psychische Widerstandsfähigkeit als Persönlichkeitsmerkmal und setzt sich aus den beiden Skalen „Persönliche Kompetenz“ und „Akzeptanz des Selbst und des Lebens“ zusammen. Ein ebenfalls weitverbreitetes englischsprachiges Erhebungsinstrument ist die *Connor-Davidson Resilience Scale (CD-RISC)* von Connor und Davidson (2003), welche aus 25 Items besteht. Resilienz wird hierbei als ein Maß der globalen Stressbewältigungsfähigkeit betrachtet. Es hat sich gezeigt, dass die mittels der o. g. Instrumente erfassten Merkmale im Einzelnen häufig nur einen geringen Teil der Varianz der Anpassung an Stressoren erklären können und die Aussagekraft bzgl. der Resilienz auch über verschiedene Gruppierungen hinweg nicht eindeutig ist (zusammenfassend Kunzler et al., 2018), sodass sich die verschiedenen empirischen Befunde nur schwer miteinander vergleichen lassen. Wo bestehende Instrumente primär auf die Erfassung resilienzbezogener Persönlichkeitsmerkmale abzielen, schlagen wir im Folgenden einen funktionsbezogenen Ansatz vor.

2.3.2 Flexibilität, Dynamik und Resistenz als Resilienzfacetten: Grundlagen einer funktionsbezogenen Operationalisierung

Gruhl (2014) beschreibt die drei Resilienzfacetten *Flexibilität*, *Dynamik* und *Resistenz* auf der Basis unterschiedlich angenommener neurobiologischer Mechanismen. Gruhl (2014, S.77) definiert Resilienz als „die Summe dreier Mechanismen, die es Menschen ermöglichen, Lebenskrisen, widrige Umstände und einschneidende Veränderungen so zu meistern, dass sie ohne langfristige Beeinträchtigung damit fertigwerden, ja auf lange Sicht sogar an Reife gewinnen“. Bei den so definierten drei Facetten handelt es sich um einen Mix aus *Anpassungskraft (Flexibilität)*, *Veränderungskraft (Dynamik)* und *Widerstandskraft (Resistenz)*. Gestützt wird das 3-Facetten-Modell von Gruhl (2014) durch die theoretischen Betrachtungen von Leipold und Greve (2009). Resilienz wird von ihnen als Brücke zwischen Coping und Entwicklung angesehen. Copingprozesse führen angesichts widriger Umstände und unter Einfluss von persönlichen und situationalen Gegebenheiten zu individueller Stabilität. Ausgelöst werden sie durch Bedrohungen oder Herausforderungen, die als Soll-Ist-Diskrepanzen verstanden werden können und das Individuum aus der Homöostase bringen (Leipold, 2015; Leipold & Greve, 2009). Bei der Entwicklung ihres Modells stützen sich Leipold und Greve (2009) insbesondere auf das Zwei-Prozess-Modell

nach Brandstätter und Kollegen (Brandstätter & Greve, 1994; Brandstätter & Rothermund, 2002). Diese unterscheiden zwischen akkommodativen und assimilativen Prozessen als Grundprozesse der Entwicklungsregulation und Bewältigung. Während *akkomodative* Prozesse es dem Individuum erleichtern, sich und seine Ziele an die bestehenden Handlungsmöglichkeiten anzupassen, verfolgen *assimilative* Prozesse das Ziel, gegebene Lebens- und Entwicklungsbedingungen zugunsten der eigenen Ziele zu verändern (Brandstätter, 2015). Neben diesen beiden Prozessen berücksichtigen Leipold und Greve (2009), in Anlehnung an Brandstätter und Greve (1994), außerdem die Möglichkeit eines dritten, *defensiven* (resistenten) Prozesses. Das Individuum nimmt danach weder an der bestehenden Situation noch an sich selbst irgendwelche Veränderungen vor. Die von Gruhl (2014) postulierten Resilienzfacetten werden als Grundlage für diese drei Prozesse angesehen. Es wird angenommen, dass sie es sind, welche es einem Individuum ermöglichen, akkommodativ, assimilativ oder defensiv (resistierend) zu handeln. Die drei von Gruhl (2014) postulierten Facetten lassen sich wie folgt inhaltlich beschreiben.

- *Flexibilität*: Dem Prozess der Akkommodation wird die nach Gruhl (2014) definierte Anpassungskraft zugrunde gelegt, welche es dem Individuum ermöglicht, sich mit den bestehenden Verhältnissen zu arrangieren und das Beste daraus zu machen. Ein flexibles Individuum zeichnet sich nach Gruhl (2014) insbesondere dadurch aus, dass es dazu bereit und auch imstande ist, flexibel auf verschiedene Situationen und deren Erfordernisse zu reagieren, andere Menschen und deren Eigenheiten zu akzeptieren und, wenn nötig, die eigenen Interessen und Ziele zurückzustellen.
- *Dynamik*: Die Operationalisierung der Veränderungskraft, welche hier als Dynamik bezeichnet werden soll, wird dem Prozess der Assimilation zugrunde gelegt und ermöglicht es einem Individuum, Veränderungen zu initiieren, wo sie notwendig oder wünschenswert sind. Es fällt ihm leicht, sich von Althergebrachtem zu trennen, und setzt viel in Bewegung, indem bspw. Ideen zur Optimierung und Verbesserung von Strukturen und Prozessen eingebracht und umgesetzt werden.
- *Resistenz*: Die Widerstandskraft bzw. -fähigkeit wird als Ergebnis defensiver Mechanismen angesehen. Ein widerstandsfähiges bzw. resistentes Individuum kann sich demnach angemessen gegen die Erwartungen und Wünsche anderer abgrenzen oder sich bewusst dem Einfluss anderer entziehen. Darüber hinaus gerät es nicht so schnell aus dem Gleichgewicht und erholt sich schnell von Rückschlägen. Gleichzeitig fehlt ihnen oft das Gespür dafür, wie andere Personen sie wahrnehmen, und sie zeigen auch wenig Bereitschaft, sich auf andere einzustellen.

3 Ansatzpunkte für die schulische und betriebliche Resilienzförderung

Das Augenmerk der *betrieblichen Resilienzförderung* liegt bisher v. a. auf der Förderung von Fähigkeiten wie bspw. Selbstregulation, aktivem Coping und der Suche nach sozialer Unterstützung, welche laut Gunkel, Böhm und Tannheimer (2014) als zentrale Faktoren im betrieblichen Gesundheitsmanagement gelten. Verantwortungsübernahme, die Fähigkeit, Zukunft zu gestalten, und Beziehungsfähigkeit (Gruhl & Körbacher, 2012) sowie Selbststeuerungskompetenzen (Kuhl, 2001) sind relevante Merkmale. Die Förderung entsprechender Fertigkeiten und Fähigkeiten ermöglicht es Personen, unter Stress handlungsfähig zu bleiben und unter Stress keine Handlungsohnmacht zu erleben (sog. Handlungs- vs. Lageorientierung; Kuhl & Beckmann, 1994). Um für Unternehmen und (berufliche) Schulen verschiedene Möglichkeiten der Resilienzförderung aufzuzeigen und Interventionsstrategien zu entwickeln und zu testen, bedarf es zum einen geeigneter Messinstrumente sowohl für die Betroffenen als auch für die Organisationen, mit deren Hilfe ein dynamisches Resilienzkonzept operationalisiert werden kann (Schmidt-Atzert & Amelang, 2012; Soucek et al., 2016). Zum anderen muss die Resilienzförderung zu einer wichtigen Aufgabe der Personalentwicklung werden (Luthans, Vogelgesang & Lester, 2006). Eine Weiterentwicklung entsprechender theoriegestützter Maßnahmen für Schulen und Unternehmen sowie die wissenschaftlich fundierte Evaluation von deren Effekten stellen den Gegenstand weiterführender Forschungs- und Entwicklungsbemühungen dar. Aus *schulischer Perspektive* stellt sich die zentrale Frage, wie Lehr-Lern-Arrangements gestaltet und realisiert werden können, damit sie schülerindividuell zwar als herausfordernd, jedoch nicht als über- oder unterfordernd erlebt werden und somit im Sinne von Vygotskys (1978) „Zone der proximalen Entwicklung“ dazu beitragen, individuelle Entwicklung in einem geschützten Rahmen zu unterstützen und zu ermöglichen (vgl. Kärner & Warwas, 2018). Hierbei setzen potenzielle Maßnahmen beispielsweise an den lernbegleitenden Strategien der Lehrkräfte an, welche die Förderung der drei beschriebenen Resilienzfacetten Dynamik, Flexibilität und Resistenz zum Inhalt haben (vgl. Gruhl & Körbacher, 2012; Richardson & Wait, 2002). In Schulen sind sie in Trainingskonzepten bspw. durch Programme wie „LIONS Quest“, „Klasse 2000“ oder dem speziell für Migranten entwickelten Programm „Zukunft in Vielfalt“ bereits in Teilen realisiert.

4 Ausblick

Wie die vorhergehenden Ausführungen zu verdeutlichen versuchten, bietet die funktionsorientierte Definition der drei Resilienzfacetten *Flexibilität*, *Dynamik* und *Resistenz* einen möglichen Ansatzpunkt, die individuelle Widerstandsfähigkeit im Rahmen schulischer und betrieblicher Ansätze zu beschreiben. Für die konkrete empirische Erfassung ist jedoch eine Operationalisierung der drei genannten Facet-

ten notwendig, um diese individuell erfassen und damit bewerten zu können. Die Entwicklung eines entsprechenden Instruments ist das Ziel weiterführender Forschungsbemühungen (Friederichs et al., im Druck). Weiterhin soll auch der Einbezug (neuro-)biologischer Mechanismen berücksichtigt werden, insbesondere auch deshalb, um Aussagen über die Validität der via Selbstauskunft zu erfassenden Resilienzfacetten gewinnen zu können. Dies erscheint v. a. deshalb relevant, da von biologischen bzw. somatischen Aspekten von Resilienz auszugehen ist (z. B. Holtmann & Laucht, 2007; Kunzler et al., 2018; Luthar, Cicchetti & Becker, 2000). Dies wird auch am Ansatz von Richardson et al. (1990) und Richardson (2002) deutlich, welcher die Entwicklung und Aufrechterhaltung der biopsychischen Homöostase in den Mittelpunkt der Betrachtung rückt. Richardson et al. (1990) und Richardson (2002) beschreiben in Analogie zur Physik die Mechanismen Resistenz, Regeneration und Rekonfiguration als notwendige Voraussetzungen für die Aufrechterhaltung einer biophysikalischen Homöostase. In der humanphysiologischen Analogie heißt das: Resilienz ist die Fähigkeit, mit inneren und äußeren Stressoren umzugehen und gestärkt zurückzukehren.

Literatur

- Ahern, N. R., Kiehl, E. M., Sole, M. L. & Byers, J. (2006). A Review of Instruments Measuring Resilience. *Issues in Comprehensive Pediatric Nursing*, 29 (2), S. 103–125.
- Andrews, W., Parker, G. & Barrett, E. (1998). The SSRI antidepressants: exploring their „other“ possible properties. *Journal of Affective Disorders*, 49, S. 141–144.
- AOK (2017). *Zahlen und Fakten 2017*. Verfügbar unter: https://aok-bv.de/imperia/md/aokbv/aok/zahlen/zuf_2017_web.pdf (Zugriff am: 16.02.2018).
- Baethge, M., Buss, K. P. & Lanfer, C. (2003). *Konzeptionelle Grundlagen für einen nationalen Bildungsbericht – Berufliche Bildung und Weiterbildung/Lebenslanges Lernen*. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Bardoel, E. A., Pettit, T. M., De Cieri, H. & McMillan, L. (2014). Employee resilience: An emerging challenge for HRM. *Asia Pacific Journal of Human Resources*, 52 (3), S. 279–297.
- Bender, D. & Lösel, F. (1998). Protektive Faktoren der psychisch gesunden Entwicklung junger Menschen: Ein Beitrag zur Kontroverse um saluto- und pathogenetische Ansätze. In J. Margraf, J. Siegrist & S. Neumer (Hrsg.), *Gesundheits- oder Krankheits-theorie? Saluto- vs. Pathogenetische Ansätze im Gesundheitswesen*, S. 117–145. Berlin: Springer.
- Bengel, J. & Lyssenko, L. (2012). *Resilienz und psychologische Schutzfaktoren im Erwachsenenalter – Stand der Forschung zu psychologischen Schutzfaktoren von Gesundheit im Erwachsenenalter*. Bundeszentrale für Gesundheitliche Aufklärung, Köln. Verfügbar unter https://www.bzga.de/botmed_60643000.html (Zugriff am: 16.02.2018).
- Bergman, L. & Magnusson, D. (1997). A person-oriented approach in research on developmental psychopathology. *Development and Psychopathology*, 9 (2), S. 291–319.

- Block, J. H. & Block, J. (1980). The role of ego-control and ego-resiliency in the organization of behavior. In W. A. Collins (Hrsg.), *Development of cognition, affect, and social relations: The Minnesota symposia on child psychology*, S. 39–101. Hillsdale: Erlbaum.
- Brandstätter, J. (2015). *Positive Entwicklung: Zur Psychologie gelingender Lebensführung*. Berlin, Heidelberg: Springer Spektrum.
- Brandstätter, J. & Greve, W. (1994). The aging self: Stabilizing and protective processes. *Developmental Review*, 14 (1), S. 52–80.
- Brandstätter, J. & Rothermund, K. (2002). The life course dynamics of goal pursuit and goal adjustment: A two-process framework. *Developmental Review*, 22 (1), S. 117–150.
- Butollo, W. & Gavranidou, M. (1999). Interventionen nach traumatischen Ereignissen. In R. Oerter, C. von Hagen, G. Röper & G. Noam (Hrsg.), *Klinische Entwicklungspsychologie. Ein Lehrbuch*, S. 459–477. Weinheim: Beltz.
- Callister, W. D. & Retwisch, D. G. (2011). *Materialwissenschaften und Werkstofftechnik. Eine Einführung*. Weinheim: Wiley-VHC Verlag & Co. KGaA.
- Connor, K. M. & Davidson, J. R. T. (2003). Development of a new resilience scale: The Connor-Davidson Resilience Scale (CD-RISC). *Depression and Anxiety*, 18 (2), S. 76–82.
- Dienstbier, R. (1991). Behavioral correlates of symphatoadrenal reactivity: The toughness model. *Medicine & Science in Sports & Exercise*, 23, S. 846–852.
- Fingerle, M. (1999). Resilienz – Vorhersage und Förderung. In G. Opp, M. Fingerle & A. Freytag (Hrsg.), *Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz*, S. 94–98. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Friborg, O., Hjemjal, O., Rosenvinge, J. & Martinussen, M. (2003). A new rating scale for adult resilience: what are the central protective resources behind healthy adjustment. *International Journal of Methods in Psychiatric Research*, 12, S. 65–76.
- Friederichs, E., Kärner, T., Ratsch, M. & Friederichs, K. (2019). Resilienz aus multifaktorieller Perspektive – Entwicklung eines 3-Facetten-Modells zur Resilienz erfassung in Lern- und Arbeitskontexten. *Nervenheilkunde*, 38, S. 169–177.
- Fröhlich-Gildhoff, K. & Rönau-Böse, M. (2014). *Resilienz*. München, Basel: Ernst Reinhardt Verlag.
- Garnezy, N. (1985). Stress-resistant children: The search for protective factors. In J. E. Stevenson (Hrsg.), *Resistant research in developmental psychopathology*, S. 213–233. Oxford: Pergamon Press.
- Garnezy, N., Masten, A. S. & Tellegen, A. (1984). The study of stress competence in children: Building blocks for developmental psychopathology. *Child Development*, 55 (1), S. 97–111.
- Gruhl, M. (2014). *Resilienz für Lehrerinnen und Lehrer: Kraft für die Schule und für mich*. Hamburg: Kreuz Verlag.
- Gruhl, M. & Körbächer, H. (2012). *Mit Resilienz leichter durch den Alltag. Das Trainingsbuch*. Freiburg i. B.: Kreuz Verlag.

- Gunkel, L., Böhm, S. & Tannheimer, N. (2014). Resiliente Beschäftigte – eine Aufgabe für Unternehmen, Führungskräfte und Beschäftigte. In B. Badura, A. Ducki, H. Schröder, J. Klose & M. Meyer (Hrsg.), *Fehlzeiten-Report 2014*, S. 257–268. Berlin, Heidelberg: Springer.
- Holtmann, M. & Laucht, M. (2007). Biologische Aspekte der Resilienz. In G. Opp & M. Fingerle (Hrsg.), *Was Kinder stärkt: Erziehung zwischen Risiko und Resilienz*, S. 32–44. München: Reinhardt Verlag.
- Kalisch, R., Müller, M. & Tüscher, O. (2015). A conceptual framework for the neurobiological study of resilience. *Behavioral and Brain Sciences*, 38, E92.
- Kärner, T. & Warwas, J. (2018). Stress im Unterricht? Prozessanalysen zu Interaktionseffekten unterrichtlicher Anforderungen und individueller Ressourcenbewertungen auf physische und psychische Stresssymptome von Berufsschüler/-innen. *Unterrichtswissenschaft*, 46 (2), S. 185–214.
- Kuhl, J. (2001). *Motivation und Persönlichkeit: Interaktionen psychischer Systeme*. New York: Springer.
- Kuhl, J. & Beckmann, J. (1994). *Volition and Personality. Action versus state orientation*. Göttingen: Hogrefe and Huber Publishers.
- Kunzler, A. M., Gilan, D. A., Kalisch, R., Tüscher, O. & Lieb, K. (2018). Aktuelle Konzepte der Resilienzforschung. *Nervenarzt*, 89, S. 747–753.
- Laucht, M. (1999). Risiko- vs. Schutzfaktoren? Kritische Anmerkungen zu einer problematischen Dichtotomie. In G. Opp, M. Fingerle & A. Freytag (Hrsg.), *Was Kinder stärkt: Erziehung zwischen Risiko und Resilienz*, S. 303–314. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Laucht, M., Esser, G. & Schmidt, M. H. (1997). Wovon schützen Schutzfaktoren? Anmerkungen zu einem populären Konzept der modernen Gesundheitsforschung. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 29, S. 260–270.
- Laucht, M., Schmidt, M. H. & Esser, G. (2000). Risiko- und Schutzfaktoren in der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen. *Frühförderung interdisziplinär*, 3, S. 97–108.
- Leipold, B. (2015). *Resilienz im Erwachsenenalter*. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Leipold, B. & Greve, W. (2009). Resilience: A conceptual bridge between coping and development. *European Psychologist*, 14 (1), S. 40–50.
- Leppert, K., Koch, B., Brähler, E. & Strauß, B. (2008). Die Resilienzskala (RS) – Überprüfung der Langform RS-25 und einer Kurzform RS-13. *Klinische Diagnostik und Evaluation*, 1, S. 226–243.
- Lohmann-Haislah, A. (2012). *Stressreport Deutschland 2012 – Psychische Anforderungen, Ressourcen und Befinden*. Dortmund: Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin 2012. Verfügbar unter https://www.baua.de/DE/Angebote/Publicationen/Berichte/Gd68.pdf?__blob (Zugriff am: 16.02.2018).
- Lösel, F. & Bender, D. (1997). Risiko- und Schutzfaktoren in der Entwicklungspsychopathologie: Zur Kontroverse um patho- versus salutogenetische Modelle. In H. Mandl (Hrsg.), *Schwerpunktthema Wissen und Handeln. Bericht über den 40. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Psychologie in München 1996*, S. 302–309. Göttingen: Hogrefe.

- Luthans, F., Vogelgesang, G. R. & Lester, P. B. (2006). Developing the psychological capital of resiliency. *Human Resource Development Review*, 5 (1), S. 25–44.
- Luthar, S. S. (2006). Resilience in Development: A Synthesis of research across five decades. In D. Cicchetti (Hrsg.), *Developmental psychopathology, Vol. 3. Risk, Disorder and Adaptation*, S. 739–795. Hoboken, New York: Wiley.
- Luthar, S. S. & Cicchetti, D. (2000). The construct of resilience: Implications for interventions and social policies. *Development and Psychopathology*, 12, S. 857–885.
- Luthar, S. S., Cicchetti, D. & Becker, B. (2000). The construct of resilience. A critical evaluation and guidelines for future work. *Child Development*, 71 (3), S. 543–562.
- Marschall, J., Hildebrandt, S., Sydow, H. & Nolting, H.-D. (2017). Gesundheitsreport 2017. Analyse der Arbeitsunfähigkeit. In A. Strom (Hrsg.), *Beiträge zur Gesundheitsökonomie und Versorgungsforschung* (Band 16). Heidelberg: medhochzwei Verlag.
- Masten, A. S. (2001). Ordinary Magic. Resilience Processes in Development. *American Psychologist*, 56 (3), S. 227–238.
- Masten, A. S., Best, K. M. & Garmezy, N. (1990). Resilience and development: Contribution from the study of children who overcome adversity. *Development and Psychopathology*, 2, S. 425–444.
- Masten, A. S. & Reed, M.-G. (2002). Resilience in development. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Hrsg.), *Handbook of positive psychology*, S. 74–88. Oxford: University Press.
- Noeker, M. & Petermann, F. (2008). Resilienz: Funktionale Adaptation an widrige Umgebungsbedingungen. *Zeitschrift für Psychiatrie, Psychologie und Psychotherapie*, 56 (4), S. 255–263.
- Richardson, G. E., Neiger, B. L., Jensen, S. & Kumpfer, K. L. (1990). The Resiliency Model. *Health Education*, 21 (6), S. 33–39.
- Richardson, G. E. (2002). The Metatheory of Resilience and Resiliency. *Journal of Clinical Psychology*, 58 (3), S. 307–321.
- Richardson, G. E. & Wait, P. J. (2002). Mental Health Promotion Through Resilience and Resiliency Education. *Journal of Emergency Mental Health*, 4 (1), S. 65–75.
- Rutter, M. (1993). Resilience: Some conceptual considerations. *Journal of Adolescent Health*, 14 (8), S. 626–631.
- Scharnhorst, J. (2008). Resilienz – Neue Arbeitsbedingungen erfordern neue Fähigkeiten. In BDP e. V. (Hrsg.), *Psychische Gesundheit am Arbeitsplatz in Deutschland*. Berlin. Verfügbar unter www.bdp-verband.org/aktuell/2008/bericht/BDP-Gesundheitsbericht-2008.pdf (Zugriff am: 16.02.2018).
- Scheithauer, H., Niebank, K. & Petermann, F. (2000). Biopsychosoziale Risiken in der Entwicklung: das Risiko- und Schutzfaktorenkonzept aus entwicklungspsychopathologischer Sicht. In F. Petermann, K. Niebank & H. Scheithauer (Hrsg.), *Risiken in der frühkindlichen Entwicklung: Entwicklungspsychopathologie der ersten Lebensjahre*, S. 65–97. Göttingen: Hogrefe.
- Schmidt-Atzert, L. & Amelang, M. (2012). *Psychologische Diagnostik*. Berlin, Heidelberg: Springer.

- Schumacher, J., Leppert, K., Gunzelmann, T., Strauß, B. & Brähler, E. (2005). Die Resilienzskala – Ein Fragebogen zur Erfassung der psychischen Widerstandsfähigkeit als Personmerkmal. *Zeitschrift für Klinische Psychologie, Psychiatrie und Psychotherapie*, 53 (1), S. 16–39.
- Shin, J., Taylor, M. S. & Seo, M.-G. (2012). Resources for change: The relationship of organizational inducements and psychological resilience to employees' attitudes and behaviors towards organizational change. *Academy of Management Journal*, 55 (3), S. 727–748.
- Sommer, D., Kuhn, D., Milletat, A., Blaschka, A. & Redetzky, C. (2014). *Resilienz am Arbeitsplatz*. Frankfurt am Main: Mabuse-Verlag.
- Soucek, R., Ziegler, M., Schlett, C. & Pauls, N. (2016). Resilienz im Arbeitsleben – Eine inhaltliche Differenzierung von Resilienz auf den Ebenen von Individuen, Teams und Organisationen. *Gr Interakt Org*, 47, S. 131–137.
- Ulich, E. (2008). Psychische Gesundheit am Arbeitsplatz. In BDP e. V. (Hrsg.), *Psychische Gesundheit am Arbeitsplatz in Deutschland*. Berlin. Verfügbar unter www.bdp-verband.org/aktuell/2008/bericht/BDP-Gesundheitsbericht-2008.pdf (Zugriff am: 16.02.2018).
- Wagnild, G. M. & Young, H. M. (1993). Development and Psychometric Evaluation of the Resilience Scale. *Journal of Nursing Measurement*, 1 (2), S. 165–178.
- Waller, M. A. (2001). Resilience in ecosystemic context: Evolution of the concept. *American Journal of Orthopsychiatry*, 71 (3), S. 290–297.
- Werner, E. E., Bierman, J. M. & French, F. E. (1971). *The Children of Kauai: A Longitudinal Study from the Prenatal Period to Age Ten*. Honolulu: University of Hawai Press.
- Werner, E. E. & Smith, R. S. (1982). *Vulnerable but Invincible: A Longitudinal Study of Resilient Children and Youth*. New York: McGraw Hill.
- Werner, E. E. & Smith, R. S. (2001). *Journeys from Childhood to Midlife. Risk, Resilience, and Recovery*. Ithaca, London: Cornell University Press.
- Wustmann, C. (2011). *Resilienz. Widerstandsfähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern*. Weinheim: Beltz.

Autoren und Autorinnen

Friederichs, Edgar, Prof. Dr. med. habil. Dipl.-Phys., Honorarprofessur Universität Bamberg, Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik.

Arbeitsschwerpunkte: Neurobiologie des Arbeitens und Lernens, Stress und Stressbewältigung, Resilienz von Schülern und Lehrkräften, Organisationsresilienz. Eigene Schwerpunktpraxis für Entwicklung und Lernen, Bamberg.

Website: www.entwicklung-staerken.de

Kontakt: edgar.friederichs@uni-bamberg.de

Kärner, Tobias, Jun.-Prof. Dr. rer. pol. Dr. habil., Universität Konstanz, Juniorprofessur für Wirtschaftspädagogik mit dem Schwerpunkt Heterogenität.

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Belastung und Bewältigung in Lern- und Arbeitskontexten, Videobasierte Lehr-Lern-Prozessforschung, Informations- und Kommunikationssysteme in Lehr-Lern-Kontexten, Schulpsychologische Diagnostik, Beratung und Intervention, Ausbildungsqualität in der zweiten Phase der Lehrer/-innenbildung.

Kontakt: tobias.kaerner@uni-konstanz.de

Ratsch, Michaela W., M.Sc. WiPäd, Universität Bamberg.

Friederichs, Katja M., M.Sc. Psych., Doktorandin Abteilung Differentielle Psychologie, Persönlichkeitspsychologie und Diagnostik (Prof. Dr. M. Baumann), Fachbereich I Psychologie, Universität Trier.

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Organisations- und Persönlichkeitspsychologie.

Heinrichs, Karin, Hochschulprofessorin Dr. habil., Professur für Lehren und Lernen in der Berufsbildung, Pädagogische Hochschule Oberösterreich, Linz.

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Moralisches Urteilen und Handeln im Beruf, Berufsorientierung und berufliche Übergänge, Umgang mit Heterogenität in der beruflichen Bildung, Wertschätzende Kommunikation in Schule und Betrieb, Entrepreneurship Education.

Kontakt: karin.heinrichs@ph-ooe.at

Die Vielfalt von Kulturen und Religionen – Herausforderungen und Potenziale einer zukunftsfähigen Gestaltung von beruflichen Schulen

KONSTANTIN LINDNER

Abstract

Im Gefolge soziodemografischer Wandlungsprozesse, von Migration und Flucht wächst die kulturell und religiös verankerte Vielfalt. Der Beitrag konturiert (1) damit einhergehende Herausforderungen im Kontext beruflicher Schulen, benennt (2) kulturtheoretische sowie religionspädagogische Fundierungen als Ausgangspunkte für schulische Perspektiven und expliziert (3) Potenziale einer gelingenden Integration dieser Aspekte in den Berufsschulalltag.

Schlagerworte: Diversität, kulturelle Bildung, Kultursensibilität, religiöse Bildung, Religionssensibilität

Socio-demographic changes, migration and flight lead to a growing cultural and religious diversity. Concerning this the paper (1) outlines challenges in the context of vocational schools, (2) refers to selected findings of cultural studies and religious education as starting points for educational perspectives and (3) describes potentials for integrating these aspects into vocational schools.

Keywords: cultural literacy, cultural education, diversity, religious education, religious literacy

1 Herausforderungen: kulturelle und religiöse Vielfalt in der beruflichen Bildung

Die kulturell und religiös verankerte Vielfalt in der Gesellschaft bringt für berufliche Schulen bildungsbedeutsame Herausforderungen mit sich, da sie sowohl die Lebensgestaltung als auch den beruflichen Alltag der Schülerinnen und Schüler tangiert. Im Sinne von Allgemeinbildung und Zukunftsbefähigung müssen kulturelle und religiöse Facetten im Schulleben wie auch in einzelnen Unterrichtsfächern angemessen zur Geltung gebracht werden. In dieser Hinsicht bedarf es pädagogischer

und didaktischer Operationalisierungsoptionen, die zum einen kulturalisierende Tendenzen vermeiden, indem bspw. Lehr-Lern-Arrangements dafür sensibilisieren, dass es *die* Kultur nicht gibt und transkulturelle Formierungen das Leben in westlichen Gegenwartsgesellschaften prägen. Zum anderen erfordert die Bearbeitung von religiöser Vielfalt Fundierungen, die – abseits von Stereotypisierungen bestimmter Religionen und Konfessionen – Hinweise bieten, wie religiöse Wirklichkeitsdeutung als Modus menschlicher Rationalität im schulischen Zusammenhang reflektiert repräsentiert werden kann.

1.1 Kulturelle Diversität

Reflexionen zu kulturell verorteter Vielfalt prägen seit Langem pädagogische Konzeptualisierungen. Auffällig sind in diesem Zusammenhang begriffliche Transformationen. Während mit dem Terminus *Multikulturalität* vor allem auf das Nebeneinander einer Vielzahl von Kulturen hinsichtlich nationaler, ethnischer, religiöser etc. Verortungen der Individuen verwiesen wird, fokussiert der seit den 1990er-Jahren bediente Begriff *Interkulturalität* „die Existenz verschiedener Kulturen und die gleichberechtigte Interaktion zwischen ihnen“ (Deutsche UNESCO-Kommission, 2006, S. 21). Problematisch an derartigen Verwendungen des Kulturbegriffs und den davon abgeleiteten pädagogischen Implikationen sind potenzielle vereindeutigend-differenzsetzende Mechanismen, die dazu führen, dass bestimmte Konglomerate abgrenzend gegen andere positioniert werden. Inzwischen finden insbesondere die Termini *kulturelle Vielfalt* bzw. *kulturelle Diversität* Anklang, um der Vielfalt und Verschiedenheit von Weltdeutungsweisen und damit verbundenen Lebenspraxen gerecht zu werden (Amos, 2014; Keuchel & Wagner, 2012; Wagner, 2012). Zwar ist auch dem Begriff Diversität ein differenzsetzender Duktus inhärent, jedoch erfolgt eine derartige Explizierung meist in produktiver Absicht. Gerade hinsichtlich schulischer Lerngruppen wird mit Diversität „etwas Natürliches bzw. Normales gesehen, das [...] bei allen Unterschieden Gemeinsamkeiten mit berücksichtigt“ (Kimmelman, 2010, S. 51). Mit Wolf-Thorsten Saalfrank und Klaus Zierer erweist sich der Diversitätsbegriff gar geeigneter als der Heterogenitätsbegriff: „Während Heterogenität die Verschiedenartigkeit betont, ist mit Diversität die Vielfalt der Individuen und deren bewusste Einbeziehung in die Gestaltung von Organisationen gemeint“ (Saalfrank & Zierer, 2017, S. 8).

Kulturelle Diversität an beruflichen Schulen zeigt sich im Anschluss an Maria Gruber (2017) bei den Schülerinnen und Schülern in individueller Hinsicht als abhängig von konkreten Lebensumständen und physisch-psychischen Zuständen sowie in der überindividuellen Zugehörigkeit zu bestimmten (Bildungs-)Schichten, Religionen, Regionen etc. Im Kontext kultureller Diversität führen „die erwarteten kulturellen Muster“ (Auernheimer, 2008, S. 53) häufig zu homogenisierenden Zerr- und Fremdbildern, die unter anderem Einstellungen und in der Folge pädagogische (Alltags-)Konzepte von Lehrkräften prägen. Nicht zuletzt die häufig mit einem sogenannten „Migrationshintergrund“ begründete Rede von kulturellen Unterschieden ist in ihrer Verallgemeinerungstendenz zu befragen: Lernende mit derartigen

Hintergründen gehören wie Lernende ohne Migrationskontext „zu verschiedenen (Unter-)Gruppen, die sich beispielsweise in Bezug auf familiären Hintergrund, sozioökonomischen Status, Bildungshintergrund [...], Nationalität(verständnis), [...] Einstellungen und Haltungen“ (Gruber, 2017, S. 26) unterscheiden. So können z. B. aus Syrien geflohene junge Erwachsene die gleiche Musik- oder Kleidungskultur leben wie Gleichaltrige, die in Deutschland aufgewachsen sind. Und es macht wiederum einen Unterschied, ob Heranwachsende mit konservativen Moralvorstellungen erzogen worden sind oder nicht – dies gilt für die gesamte Schülerinnen- und Schülerkohorte unabhängig von Migrationserfahrungen.

Als herausfordernd erweist sich kulturelle Diversität in beruflichen Schulen, weil dort Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichem sozioökonomischen Status, mit diversen Bildungsvoraussetzungen oder verschiedenen Herkunftskontexten gemeinsam lernen und von daher auch unterschiedliche Affinitäten zu mannigfachen Aspekten von Kultur – wie z. B. Sprache und Literatur, Musik und Kunst, Religion und Brauchtum, Theater und Film etc. – ins Lerngeschehen einspeisen. Kulturelle Diversität birgt in schulischer Hinsicht sowohl Vorteile wie Mehrsprachigkeit, kulturspezifisches Erfahrungswissen, Perspektivenvielfalt und -wechsel, Problemlösungsfähigkeit, Offenheit oder Flexibilität (Kimmelman, 2010, S. 59–62) als auch Herausforderungen wie kulturabhängige Körpersprache(n), vorgenommene „Defizitorientierung statt Potenzialschöpfung“ (ebd., S. 33) sowie damit einhergehende Diskriminierungen und Ausgrenzungen.

1.2 Religiöse Pluralität

In religiöser Hinsicht lässt sich gegenwärtig eine voranschreitende Pluralisierung feststellen: Traditionelle Religionsgemeinschaften wie die Großkirchen in Deutschland verlieren zunehmend Mitglieder, neue christliche Gemeinschaften entstehen. Durch Zuzug nimmt die Zahl orthodoxer Christinnen und Christen zu, die wiederum verschiedenen orthodoxen Kirchen angehören. Daneben bildet der Islam seit Längerem eine zu Deutschland gehörende und wachsende, jedoch in sich zersplitterte religiöse Größe. Überdies finden sich Juden, Buddhisten, Anhängerinnen und Anhänger von Daoismus und verschiedener Strömungen des Hinduismus etc. Diese religiöse Pluralität auf der Makroebene von Religionsgemeinschaften und der Mesoebene verschiedener Denominationen einer Religion ist gepaart mit Pluralisierungserscheinungen auf der Mikroebene: Innerhalb einer Denomination bzw. Konfession praktizieren die Zugehörigen ihre Religiosität unterschiedlich – z. B. was die Teilnahme an der jeweiligen Liturgie oder die Beachtung religiöser Vorschriften im Alltag betrifft (Englert, 2002). Die „Verfassung radikaler Pluralität“ (Welsch, 2002, S. 4) ist längst zu einem Signum von Religion in der sogenannten Postmoderne geworden. Entgegen der Idee der 1970er-Jahre, dass im Zuge von Säkularisierungsprozessen die Religion in westeuropäischen Staaten ganz verschwinden würde, zeigt sich gegenwärtig vielmehr eine Renaissance von Religion: Deinstitutionalisierungsprozesse führen jedoch dazu, dass die Bindung an kollektive religiöse Systeme und In-

stitutionen ab-, individuell gestaltete Religiosität dagegen zunimmt (Streib, 2015; Pollack, 2018).

Um derartige religionsbezogene Ausgangslagen zu fassen, prägt seit Langem der *Pluralitäts*begriff die Diskurse der Religionspädagogik und -didaktik. Jüngst jedoch bedienen sich verschiedene religionspädagogische Veröffentlichungen des Terminus *Heterogenität*, um „der höchst komplexen wie interdependenten Gemengelage von Phänomenen der Vielfalt auf unterschiedlichen Ebenen [...] des Religiösen, des Kulturellen, des Leistungs- oder auch motivationalen Vermögens, des Geschlechts oder der Ethnien [...], des Sozialen und Habituellen“ (Grümme, 2017, S. 90; Gärtner, 2016, S. 102 f.) in bildungsbezogener Hinsicht durch aufgeklärt-kritische Reflexionen gerecht zu werden. Der *Diversity*-Begriff dagegen ist in seinen religionspädagogischen Diskurspotenzialen bis dato wenig ausgelotet, er verspricht in der Lesart von Saalfrank und Zierer (2018) jedoch Potenzial. Schließlich zeigt sich in schulischer Hinsicht, dass religiöse Vielfalt längst in den Klassenzimmern angekommen ist – sowohl was die Religions(nicht)zugehörigkeit als auch was die religiöse Praxis der Schülerinnen und Schüler, aber auch der Lehrerinnen und Lehrer betrifft. Mit dieser Vielfalt ging bis vor Kurzem eine immer schwächer werdende Relevanz von Religion im schulischen Alltag einher, insofern bspw. unterschiedliche christliche Konfessionszugehörigkeiten kaum noch Bedeutung für die Zusammensetzung von Freundeskreisen oder gar Partnerschaften besitzen. Im Gefolge der großen Fluchtbewegungen seit dem Jahr 2015 jedoch sind insbesondere an Berufsschulen „religiöse Fragen und Faktoren plötzlich in fachlichen und pädagogischen Zusammenhängen virulent [geworden], die mit Religion zunächst wenig zu tun haben scheinen“ (Simojoki, 2016, S. 114). Nicht nur im Fach Religionslehre kommen diese seither verstärkt zur Geltung, sondern auch in verschiedenen Zusammenhängen des Schullebens und in unterschiedlichen Fächern. Gerade Schülerinnen und Schüler, die in Familien und Ländern aufgewachsen sind, in denen Religion eine das familiäre Leben und den öffentlichen Raum dominierende Stellung besitzt, bringen religiöse Codierungen ins Lerngeschehen ein – sei es, weil sie diese im Diskurs vermissen und explizit einfordern oder weil sie daraus Kriterien für ihre Bewertungen und Positionierungen ableiten. Empirische Studien verweisen überdies darauf, dass Jugendliche abhängig von ihrer Religionszugehörigkeit religiösen Aspekten unterschiedliche Bedeutung zusprechen. Die Ergebnisse der 17. Shell Jugendstudie machen bspw. darauf aufmerksam, dass für 39 % der katholischen und für 32 % der evangelischen Heranwachsenden im Alter von 12 bis 25 Jahren der Glaube an Gott für die Lebensführung wichtig ist; für 38 % der katholischen und 44 % der evangelischen wiederum ist er unwichtig. Dagegen ist der Gottesglaube für 76 % der muslimischen Jugendlichen und für 65 % der christlich-orthodoxen Heranwachsenden wichtig. Bei den Meinungen zur Kirche bzw. zur jeweiligen Religionsgemeinschaft zeigt sich ein ähnlicher Trend: Während 59 % der katholischen und 56 % der evangelischen Jugendlichen meinen, dass die Kirche keine Antwort auf ihre Fragen habe, sehen dies nur 33 % der muslimischen und 42 % der orthodoxen Heranwachsenden bezüglich ihrer Glaubensgemeinschaft so (Gensicke, 2015, S. 251–260; ähnlich: Calmbach et al., 2016,

S. 340–342; Pirner, 2017, S. 154–158). Die Sinusstudie U17 wiederum verweist darauf, dass die (moralische) Orientierungsfunktion von Religion sowie die religiöse Praxis im Alltag bei muslimischen Jugendlichen deutlicher ausgeprägt sind als bei christlichen. Gleichwohl stellt die Religionszugehörigkeit für die meisten Heranwachsenden keine Freundschaften bestimmende Kategorie dar; mit Ausnahme muslimischer Jugendlicher aus prekären Milieus, für die Religion wichtige Vergemeinschaftungsoptionen bietet (Calmbach et al., 2016, S. 354–360).

Religion erweist sich für manche junge Erwachsene also nach wie vor als sinnstiftende und Gemeinschaft offerierende Ressource und ist in jüngster Zeit wieder verstärkt diskursbeeinflussend. Dies gilt es im Unterricht an beruflichen Schulen zu berücksichtigen – insbesondere weil hier durch den höheren Anteil an Schülerinnen und Schülern mit sogenanntem „Migrationshintergrund“ unterschiedliche Religionen, aber auch unterschiedliche Religiositätsstile zur Geltung kommen. Zu beachten werden überdies negative Faktoren sein, die mit Religion einhergehen, wie z. B. sozialer Druck und Kontrolle, Hemmnisse bei sozialer Integration, Radikalisierungsgefahr, Diskriminierungs- und Ablehnungserfahrungen oder ein erhöhter Antisemitismus (Pirner, 2017, S. 158–162).

2 Fundierungen: kulturtheoretische und religionspädagogische Perspektiven für die berufliche Bildung

Um die in kultureller und religiöser Vielfalt begründeten Herausforderungen im Kontext beruflicher Bildung wissenschaftsbasiert einordnen und zukunftsfähig gestalten zu können, werden im Folgenden ausgewählte kulturtheoretische und religionspädagogische Fundierungen vorgenommen, die bildungsbezogene Reflexionskategorien eröffnen.

2.1 Deutung von Welt im Horizont von Transkulturalität

Um alltagstheoretische Simplifizierungen zu vermeiden, gilt es zunächst, eine reflektierte Verständigung darüber herbeizuführen, was sich mit dem Terminus „Kultur“ bezeichnen lässt. Mit Daniel Krenz-Dewe kann darunter eine „soziale Praxis verstanden [werden], [...] etwas, das sich in einem ständigen dynamischen Prozess befindet“ (Krenz-Dewe, 2017, S. 416). Menschen deuten die Wirklichkeit, die sich ihnen eröffnet, in vielfältiger Weise – z. B. sprachlich, künstlerisch, handwerklich etc. Damit ordnen sie ihre Welt und verhalten sich „kulturschaffend“. Dieses kulturelle Codieren ihrer Wirklichkeit nehmen sie in ihrem Referenzrahmen zeit- und kontextabhängig vor, der sich ihnen durch Sozialisations- und Aneignungsprozesse eröffnet hat und in überlappenden Teilen auch von ihren Mitmenschen „bespielt“ wird. Auf dieser Basis wiederum eröffnet sich dem einzelnen Menschen die Chance, sich (in einer Gemeinschaft) orientierend auszurichten, aber auch sich abzugrenzen. Mit diesen Prozessen verknüpft sind häufig binäre Codierungsvorgänge, die „Eigenes“

und „Anderes“ bzw. gar „Fremdes“ unterscheiden. Sie erweisen sich in identitätsbildender Hinsicht zwar eventuell als bedeutsam, sind jedoch auch ambivalent, da sie zu problematischen Abgrenzungstendenzen führen können, die nicht selten auf einem totalitätsorientierten Kulturbegriff beruhen, der primär auf die Unterschiedlichkeit von Kulturen ausgerichtet ist (Reckwitz, 2011, S. 5–6). Ganz im Sinne eines Kugelmodells wird dabei von in sich homogenen Kulturen ausgegangen, die einander wie Kugeln maximal in einem Punkt berühren – bzw. sich tendenziell sogar stoßen. Der Außenbezug einer derartigen Idee von Kultur ist vor allem auf „strikte Abgrenzung“ (Welsch, 2012, S. 27; vgl. Frey, 2018) bedacht. Dieser totalitätsorientierte Begriff von Kultur ist zur Beschreibung von Wirklichkeit jedoch nicht angemessen, da sich jedes Individuum in einem Netz verschiedener kultureller Bezüge bewegt. Ein bedeutungsorientiertes Verständnis von Kultur dagegen, wie es oben eingeführt und im Duktus von Clifford Geertz (1973) skizziert wurde, erweist sich in dieser Hinsicht als treffender. Infolgedessen gilt es in bildender Hinsicht, „die impliziten, in der Regel nicht bewussten symbolischen Ordnungen, kulturellen Codes und Sinnhorizonte zu explizieren, die in unterschiedlichen menschlichen Praktiken – verschiedener Zeiten und Räume – zum Ausdruck kommen und diese ermöglichen“ (Reckwitz, 2011, S. 2).

Für die (berufs-)schulbezogene Reflexion kultureller Vielfalt bietet Wolfgang Welschs – nicht unkritischer – Terminus „Transkulturalität“ Vergewisserungspotenzial. Damit gilt es zu bedenken, dass verschiedene Kulturkontexte „intern vielfältige Differenzen auf[weisen] und [...] extern stark miteinander verflochten“ (Welsch, 2011, S. 149) sind. Insbesondere aufgrund von Migrations- und Globalisierungsprozessen ist das „Ausmaß der Transkulturalität in den letzten Jahrzehnten stark angestiegen“ (ebd., S. 153): Die voranschreitenden kulturellen Verflechtungen machen sich in vielerlei Kontexten bedeutsam – sowohl was bspw. die Ess- oder Kleidungsweise als auch was die weltweite Kommunikation oder rezipierte Literatur und Musik betrifft. Diese auf externer Ebene nicht von der Hand zu weisende Transkulturalität stellt die Subjekte vielfach vor eine interne Herausforderung, die es unter anderem in schulischen Zusammenhängen zu bearbeiten gilt: Es geht darum, den Lernenden einerseits ihre eigene vielfältige kulturelle Verwobenheit im Sinne eines positiven Identitätsmarkers bewusst zu machen. Andererseits sollten ihnen Gelegenheiten offeriert werden, transkulturell gegründete Herausforderungen zu bearbeiten, denen sie in ihrem persönlichen Alltag und in ihrem beruflichen Leben begegnen. So kann es für Schülerinnen und Schüler bedeutsam sein zu ergründen, dass ihre Vorstellungen von Respekt oder Sprachgebrauch in sich plural sind, inwiefern deren familiäre, peergroupliche, regionale oder religiöse Verankerung in Abhängigkeit von den jeweiligen „Anwendungskontexten“ (Freundeskreis, Arbeitswelt ...) zu unterschiedlichen Realisierungen führt etc.

Auch der der postkolonialen Kulturtheorie entstammende Othering-Begriff kann für eine bereits angedeutete Problematik sensibilisieren, die sich im Horizont kultureller Vielfalt einstellt: das Fremd(er)machen. Edward Said verweist in seinem Werk *Orientalism* (1978) darauf, dass der sogenannte „Orient“ ein Konstrukt europäi-

scher Gelehrter ist, der die Rede über „andere“, dem damit bezeichneten geografischen Raum zugeordnete Kulturen prägt und letztlich zu einem Zerrbild führt, das nicht selten abwertend ausfällt und mit den Gegebenheiten vor Ort nichts zu tun hat. Mit dem Terminus „Othering“ lässt sich im Gefolge von Gayatri Chakravorty Spivak (1985) dieses Phänomen präzisieren. Es charakterisiert den Vorgang, dass etwas als fremd bezeichnet und dabei bewusst das Fremdartige konstruierend betont wird, ohne einerseits den eigenen Anteil an diesem Fremdmachen und andererseits vorfindliche Gemeinsamkeiten zu bedenken. Gerade im Kontext kultureller Vielfalt finden derartige Othering-Prozesse statt. Sie schließen Exklusionsmechanismen ein und begründen sich in einem scheinbaren Wissen über die spezifische Andersheit einer Gruppe, die zum einen Stereotypisierungen und zum anderen Homogenisierungen unterzogen wird (Freuding, 2017). Lernende machen derartige Erfahrungen in verschiedenen Kontexten, wenn sie z. B. aufgrund körperlicher Merkmale oder dominant gesetzter ausländischer Wurzeln mit Attribuierungen versehen werden, die nicht zutreffen. Verdeutlichen mag dies das viel zitierte Beispiel eines Muttersprachlers, dem gegenüber manche Menschen versuchen, besonders vereinfachend zu sprechen, weil sie von einem von der Majorität abweichenden Aussehen auf mangelnde Sprachkenntnisse schließen. Othernde Prozesse verweisen überdies auf den Aspekt „Macht“, der im Kulturzusammenhang immer eine Rolle spielt, insbesondere bei der Identifizierung dessen, was als zu einer Kultur gehörend und infolge dessen für erhaltens- und förderungswürdig oder nicht erachtet wird: Im kulturbezogenen Machtfeld können „Differenzordnungen und soziale Identitäten bzw. Subjektpositionen produziert und reproduziert, aber auch kritisch herausgefordert und verändert werden“ (Krenz-Dewe, 2017, S. 417) – nicht zuletzt im Rahmen von Unterscheidungen wie „Migranten“ und „Nichtmigranten“, die ebenfalls stereotypisierend-homogenisierende Einordnungen vornehmen (Mecheril, 2015).¹ In bildender Hinsicht gilt es nicht zuletzt derartige kulturverwobene Prozesse zu bearbeiten und produktive Alternativstrategien zu entfalten.

2.2 Religiöse Deutung von Welt

Der differenzbezogene, tendenziell auf Othering hin angelegte Blick ist auch vielen Religionen eigen. Interessanterweise verlaufen dabei die Grenzziehungen nicht über geografische oder gar sprachliche Zuordnungen, sondern auf der Basis von religionsbezogenen Unterscheidungen z. B. in religiös und nicht religiös, christlich-religiös und nicht christlich-religiös, katholisch und evangelisch, konservativ-katholisch und progressiv-katholisch etc. Angehörige von Religionsgemeinschaften nehmen derartige Differenzierungen zum einen selbst vor. Zum anderen erfolgen diese Zuschreibungen auch von außen. Dabei sehen sich Angehörige bestimmter Religionen und Denominationen oftmals Attribuierungen wie „nicht aufgeklärt“, „gewaltbereit“, „friedliebend oder nicht“, „Freiheit einschränkend“ etc. ausgesetzt. In Deutschland

¹ Diese Tendenz zeigt sich bspw. auch in Edda Fiebig's Beitrag. Dass ihre Darlegungen von kulturalisierenden Tendenzen durchzogen sind, die sich insbesondere in der Oppositionsbildung „deutsch“ vs. „nicht deutsch“ oder anderen nationalstaatlich begründeten Ordnungen zeigen (Fiebig, 2012), verweist auf die Schwierigkeiten, im Kontext kultureller Bildung abgrenzungsbezogenen Mechanismen zu entgehen.

bspw. werden nicht selten Muslime unter dem Vorwand angegangen, man müsse die „heimische Kultur“ verteidigen. Unter anderem wird dabei auf ein scheinbar zu verteidigendes „christliches Abendland“ Bezug genommen – häufig durch Personen, die kaum oder gar nicht christlich praktizierend sind und im Rekurs auf Religion eine Homogenisierung vornehmen, die empirisch so nicht nachweisbar ist. Diese Problematik gründet in häufig nicht vorhandenem Wissen über das Wesen von Religionen und insbesondere darin, dass die religiöse Weltdeutung als ein Zugang zur Wirklichkeit in ihrer Eigenständigkeit, ihren rationalen Potenzialen und ihrer sinnstiftenden Kraft verkannt wird.

Verschiedene Forschungen zum Lernen zwischen Religionen und Konfessionen verweisen darauf, dass in religiöser Vielfalt fußende Differenzen weder überhöht noch ausgeblendet werden sollten. Vielmehr gilt es, das Gemeinsame zu suchen, das Unterscheidende und auch das Besondere von religiösen Weltdeutungen, die beispielsweise Orientierung bieten oder dem Alltag Heiligung verschaffen, ernst zu nehmen. In positiver Wendung des Differenz-Begriffs bedarf es Formen des verstehenden Miteinanders, die das Anders-Religiöse nicht komplett vereinnahmen und auch nicht in seinem Anderssein nivellieren. Sogenannte „Differenzmodelle“ verweisen in religionspädagogischen Zusammenhängen darauf, dass eine andere Religion nicht in umfassender Weise begriffen werden kann, insofern deren Einschätzung vom eigenen religiösen bzw. nicht religiösen Standpunkt des betrachtenden Subjekts aus erfolgt (Gerber, 2006; Schambeck, 2011). Zugleich sensibilisieren sie dafür, dass das, was intern als Religion und Religiosität verstanden wird, auch vom pluralen religiösen (Erfahrungs-)Wissen der jeweiligen Religionszugehörigen abhängt, welches ein Blick von außen nicht komplett einzuholen vermag (Schroeter-Wittke, 2015, S. 21).

Bedeutsam erscheint im Horizont religiöser Vielfalt deshalb der Verweis auf die sogenannte religiöse Rationalität. Mit ihr wird ein Weltzugang bezeichnet, der sich nicht in bspw. szientistisch-naturwissenschaftlichen oder ökonomischen Kategorien erschöpft, sondern Fragen nach einer Letztbegründung von Wirklichkeit zulässt und diese thematisiert: Der Mensch ist nicht zuletzt aufgrund seiner ihm selbst bewussten Begrenztheit bzw. Endlichkeit derartigen Fragekontexten ausgesetzt und aufgefördert, sich mit entsprechenden Antwortmöglichkeiten auseinanderzusetzen. Dabei erweist er sich als fähig, sich auf Transzendentes als einer unsagbaren Realität hin auszurichten; ob er einen religiösen Weltzugang annimmt oder nicht, steht ihm frei. Personen, die die religiöse Logik für sich in Anspruch nehmen, stellen ihr Wahrnehmen, Fragen und Erfahren in einen transzendenzkonturierten Referenzkontext, der „unbedingten Sinn“ (Jürgen Habermas) verheißt. Jürgen Baumerts (2002) Modell von Allgemeinbildung verortet die sogenannte „(religiös-)konstitutive“ Rationalität als einen von vier unterschiedlichen, nicht wechselseitig austauschbaren Modi von Weltbegegnung. Weil die Weise, die Welt religiös-konstitutiv zu deuten, zu den Möglichkeiten des Menschen gehört, sollte diese in Bildungszusammenhängen berücksichtigt werden: Manche Lernende, aber auch Lehrkräfte glauben z. B. an Erlösungsvorstellungen wie eine Auferstehung von den Toten oder Wiedergeburt und richten

ihre Lebensgestaltung daran aus. Berufsschülerinnen und -schüler begegnen derartigen Vorstellungen nicht selten auch im Berufsalltag, beispielsweise in Pflegeberufen, im Ernährungssektor oder auch wenn es um Versicherungs- und Anlageberatung geht. Um den religiös-konstitutiven Weltzugang nachvollziehen und eventuell sogar für sich in Gebrauch nehmen zu können, braucht ein Individuum Wissen bezüglich verschiedener Antwortoptionen auf die Frage nach Gott und hinsichtlich der damit verknüpften religiösen Inhalte, Erfahrungskontexte und Äußerungsformen. Unter anderem der ernst gemeinte, frei von „Missionierungsabsichten“, in herrschaftsfreier Absicht geführte Diskurs mit Angehörigen von Religionsgemeinschaften ist dabei bedeutsam und kann zu einer besseren Verständigung beitragen. Ein derartiges rational verortetes Vorgehen eröffnet angesichts religiöser Vielfalt im Rahmen beruflicher Bildung integrierenswerte Potenziale – nicht zuletzt, weil es in religionsbezogener Hinsicht seriöse Einordnungen ermöglicht und Anhängerinnen sowie Anhänger von Religionsgemeinschaften in ihrer religiösen Weltdeutung ernst nimmt.

2.3 Kultur- und Religionssensibilität als Erfordernis beruflicher Bildung

Angesichts der Vielfalt von Kulturen und Religionen, die den Lernenden und Lehrenden in den Zusammenhängen beruflicher Bildung begegnet, erweist es sich als bedeutsam, Optionen einer Aneignung von Kultur- und Religionssensibilität zu offerieren, und zwar sowohl in der beruflichen Lehrerbildung als auch in Kontexten des Berufsschulunterrichts und -schullebens.

Um sich sensibel in einer kulturell vielfältigen Welt bewegen und sich dabei eine – mit Wolfgang Zacharias gesprochen – „lebensweltliche Topografie und Kartografie“ (Zacharias, 2012) bezüglich ihrer prägenden Kontexte erarbeiten zu können, benötigen sowohl Berufsschülerinnen und -schüler als auch ihre Lehrkräfte Bildungsgelegenheiten, die ihnen verschiedene kulturelle Codierungen in ihrer handlungsleitenden sowie handlungsregulierenden Funktion zugänglich machen. In der bildenden Begegnung damit auf unterschiedlichen Ebenen (z. B. sogenannte „Hochkultur“ oder Alltagskultur) sowie in diversen Kontexten (Arbeitsleben, Architektur, Sprache, Musikstil, Wertesysteme etc.) umgehen zu können, und zwar so, dass diese Formen wertschätzend wahrgenommen und entschlüsselt, aber auch selbst in Gebrauch genommen werden können, gehört zur Kultursensibilität. Ebenso zählen dazu Fähigkeiten und Fertigkeiten, die es erlauben, sich in verschiedenen kulturbezogenen Settings zurechtzufinden, sich selbst zu positionieren und das eigene Leben in Auseinandersetzung mit anderen Menschen und der Welt zu gestalten und als sinnvoll zu erleben. Kultursensibilität umfasst letztlich auch die aktive Teilhabe, also die Fähigkeit, kulturbezogene Codierungen und Decodierungen selbst und im Zusammenspiel mit anderen Subjekten vornehmen zu können. Dadurch kann sich die bzw. der Einzelne zum einen als transkulturelles Subjekt verstehen und zum anderen „Einsicht in die Kontingenz kultureller Ordnungen“ (Thomson & Jergus, 2014, S. 11) erlangen, was nicht selten auch Erfahrungen bezüglich deren Nichtzugänglich-

keit mit sich bringt.² Wird Heranwachsenden – u. a. im Rahmen formaler Bildungszusammenhänge – zu wenig Gelegenheit zu dieser aktiven Teilhabe an Kultur gegeben, kann sich ihre allgemeine Bildungsaspiration und in der Folge das Ergreifen potenzieller Bildungschancen verringern; zu diesem Ergebnis kommt Christian Rittelmeyer in seiner Auswertung der wenigen existierenden Studien zu Kontexten kultureller Bildung (Rittelmeyer, 2015, S. 29 f.; Bamford, 2009).

Mit Religionssensibilität wiederum wird keine Erziehung zu bestimmten Glaubensformen fokussiert, sondern mit Henning Schluss lässt sie sich als „Offenheit für Aspekte von Glauben, Religion, Weltanschauung, letzten Fragen oder Aspekten des Lebenssinns, aber auch für religiöse Rituale, Orte, Texte, Zeichen und Gebräuche“ (Schluss, 2015, S. 222) verstehen. Unabhängig von ihrer eigenen Religions(nicht)bindung sollten Lehrkräfte sowie Schülerinnen und Schüler fähig sein, den religiösen Weltzugang ernst zu nehmen und wahrzunehmen, wenn dieser für ihre Mitmenschen eine Rolle spielt. Dabei gilt es, Religion rational fundiert zu betrachten und zugleich deren potenzielle fundamentalistische Verengungen identifizieren, aber auch ihre in der Unverfügbarkeit des Glaubens gründenden Potenziale berücksichtigen zu können. Dazu zählen unter anderem die Offenheit dafür, dass gläubige Menschen in ihrer Religion Sinn finden und Religionen im Glauben gründende Wahrheitsansprüche vertreten, ein Gespür für lebensfeindliche Aspekte von Religion und die Entwicklung einer Achtung vor dem, was religiösen Menschen „heilig“ ist (Schroeter-Wittke, 2015, S. 24–26). Da religiös-konstitutive Rationalität einen elementaren Aspekt von Allgemeinbildung markiert, gilt es, sowohl in fachtheoretisch angelegten Fächern in geeigneten Zusammenhängen darüber zu reflektieren, ob und inwiefern Fragen von Religion den jeweiligen Beruf tangieren, als auch den Faktor Religion in die allgemeinbildenden Fächer wie Deutsch, Sozialkunde oder Fremdsprachen fundiert zu integrieren. Der Religionsunterricht an Berufsschulen, der jedoch nicht von allen Schülerinnen und Schülern besucht wird, bietet überdies vertiefte Optionen, Fragen von Religion und Glaube bezüglich verschiedener religionskonturierter Inhaltsbereiche wie Sinnfragen, Wertebildung oder religiöse Praxisformen anzugehen, da er gemäß Art. 7 Abs. 3 GG ein von einer anerkannten Religionsgemeinschaft und dem Staat gemeinsam getragenes Fach darstellt. Die damit verknüpfte religionsbezogene Innenperspektive ermöglicht Schülerinnen und Schülern, sich zu Religions- und Glaubensfragen verantwortet zu positionieren – zum einen, weil Religionsunterricht neben dem Innenblick einer Religionsgemeinschaft immer auch andere religiöse und weltanschauliche Positionen religionssensibel ins Lehr-Lern-Geschehen einbringt, und zum anderen den Lernenden ermöglicht, sich zum Thematisierten frei zu verhalten.

2 Kultursensibilität fokussiert Grundständigeres als „interkulturelle Kompetenz“, ein Konzept, das die Fähigkeit zur Begegnung mit unterschiedlichen Kulturen meint und angesichts seiner differenzsetzend-kulturalisierenden Grundtendenz zu befragen ist (Auernheimer, 2008, S. 35), oder eine „interkulturelle Bildung“, die Edda Fiebig in Bezug auf Berufsschülerinnen und -schüler als Vorbereitung „auf ein Leben und Arbeiten in gesellschaftlichen Umgebungen [...], die geprägt sind von grenzüberschreitenden Netzwerken, von verschiedenen Kulturen in Belegschaften und von Migration sowie Integration“ (Fiebig, 2012, S. 78), versteht.

3 Potenziale kultureller und religiöser Bildung in der beruflichen (Lehrer-)Bildung

Kulturelle und religiöse Kontexte können an beruflichen Schulen in verschiedenster Hinsicht produktiv integriert werden, nicht zuletzt, weil derartige Aspekte den Alltag der Lernenden konturieren – z. B. über das, was diese in dieser Hinsicht selbst praktizieren, im Berufszusammenhang erleben oder in den Medien wahrnehmen. Sowohl im negativ als auch im positiv Gedeuteten liegen Lernchancen, aber auch Lernerfordernisse, die ohne ein anzubahndendes, *exemplarisch veranschaulichtes Grundwissen* über das, was Kultur und Religion in vielfältiger Weise meinen kann, nicht bearbeitbar sind. In Sinne der Anbahnung von Kultur- und Religionssensibilität erweist sich die Ermöglichung eines sogenannten „*Perspektivenwechsels*“ als produktiv, indem die Schülerinnen und Schüler aufgefordert werden, verschiedene kulturbezogene Standpunkte ihrer Mitschüler wahrzunehmen oder religiöse Deutungsversuche in ihrer Grundlogik zu verstehen: So lässt sich eventuell Verständnis für unterschiedliche Körperlichkeitswahrnehmungen oder für Ritualisierungsbedürfnisse (z. B. Einhalten von Gebetszeiten oder religiösen Festen) anbahnen. Wirklichkeit wird dadurch in ihren vielfältigen Deutungsoptionen reflexiv zugänglich. In diesem Zusammenhang gilt es auch „*Metareflexivität*“ anzubahnen, also die Schulung des Nachdenkens über das Denken, z. B. dahin gehend, dass eine religiöse Weltdeutung keinesfalls naturwissenschaftliche Erkenntnisse infrage stellen will, sondern eine symbolisch-transzendenzbezogene Deutung von Welt anbietet (Lindner, 2018). Die in derartigen Lernprozessen angeeigneten Kompetenzen erweisen sich auf andere Alltagskontexte adaptierbar, in denen Schülerinnen und Schüler Diversität wahrnehmen.

Elementar ist eine *kultur- und religionssensible Lehrerinnen- und Lehrerbildung*: Das von Axinja Hachfeld et al. (2012) evaluierte Modell zur Erforschung der professionellen Kompetenz von Lehrkräften hinsichtlich ihres Unterrichtens von Lernenden mit Migrationshintergrund verweist unter anderem darauf, dass „multikulturelle Überzeugungen“ bei Lehrerinnen und Lehrern zu höheren Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und geringeren Vorurteilen in entsprechenden Lernsituationen führen. Von diesem in Anlehnung an Baumert & Kunter (2011) entfalteten Kompetenzmodell aus lässt sich darauf schließen, dass Lehrkräfte auch im Kontext der Ausprägung von Kultursensibilität und Religionssensibilität ihre *Werthaltungen, Überzeugungen und motivationalen Orientierungen* in Bezug auf Kultur und Religion bearbeiten müssen. Dabei gilt es, sowohl kultur- bzw. religionsbezogene Vorurteile und Stereotypisierungen auf Basis kulturwissenschaftlicher und religionspädagogischer Erkenntnisse zu beleuchten sowie diesbezügliche Überzeugungen in ihren Auswirkungen auf zwischenmenschliches und unterrichtliches Handeln zu reflektieren. Auch Vergewisserungen über den eigenen Enthusiasmus und über Selbstwirksamkeitsüberzeugungen hinsichtlich des Unterrichtens im Kontext kultureller und religiöser Vielfalt sind nötig. Derartige Reflexionsprozesse sollten im Studium kontinuierlich durch entsprechende Interventionen im Rahmen von Lehrveranstaltungen verankert werden.

Auch in Lehrerkollegien oder Lehrkräfteversammlungen gilt es häufiger als bisher, einen Austausch und Reflexionen über kultur- und religionsbezogene Einstellungen herbeizuführen. Neben dem Aufbau einer Grundexpertise in Sachen Kultur und Religion sollten Optionen des Begegnungslernens oder der Peer-Education, die sich diesen Aspekten widmen, in alle drei Phasen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung integriert werden (Bauer et al., 2018): z. B. im Rahmen von Thementagen, von Gesprächen mit Expertinnen und Experten in Sachen Kultur und/oder Religion, von Exkursionen zu (inter-)kulturellen Begegnungszentren oder zu Gemeindezentren verschiedener Religionen etc. Bereits der Besuch einer Kirche, einer Moschee oder einer Synagoge stellt für viele (angehende) Lehrkräfte ein Eintreten in „unbekanntes Land“ dar, wobei jedoch wertvolle Kenntnisse und Erfahrungen möglich sind. Nicht zuletzt gilt es, den Lehrerinnen und Lehrern Informationsportale zugänglich zu machen, um rassistische Strömungen oder antidemokratische Organisationen als solche identifizieren zu können und Kriterien hinsichtlich der Initiierung gelingender, für Berufsschulen elementarer Zusammenarbeit mit außerschulischen Akteuren parat zu haben. Die durch derartige Maßnahmen erworbenen Kompetenzen bieten den (zukünftigen) Lehrkräften an beruflichen Schulen Gelegenheiten, kultur- und religionssensibel auf entsprechende Bildungsbedarfe der Lernenden zu reagieren und diesen im „freien Bildungslaboratorium“ der Berufsschule ebenfalls Reflexionsangebote hinsichtlich kultur- und religionsbezogener Werthaltungen, Überzeugungen und motivationaler Orientierungen zu offerieren.

Literatur

- Amos, S. K. (2014). Bildung und Menschsein im Kontext von „Kultur“. In T. Schlag & H. Simojoki (Hrsg.), *Mensch – Religion – Bildung. Religionspädagogik in anthropologischen Spannungsfeldern*, S. 318–328. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Auernheimer, G. (2008). Interkulturelle Kommunikation, mehrdimensional betrachtet, mit Konsequenzen für das Verständnis von interkultureller Kompetenz. In G. Auernheimer (Hrsg.), *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. 2.*, aktuelle und erweiterte Auflage, S. 35–65. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bamford, A. (2009). *The Wow Factor: Global Research Compendium on the Impact of the Arts in Education. 2. Auflage*. Münster: Waxmann.
- Bauer, B., Beuter, K., Lindner, K., Hlukhovich, A. & Vogt, S. (2018). Kulturbezogene Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In dies. (Hrsg.), *Kultur und kulturelle Bildung. Interdisziplinäre Verortungen – Lehrerinnen- und Lehrerbildung – Perspektiven für die Schule*, S. 13–36. Bamberg: University of Bamberg Press.
- Baumert, J. (2002). Deutschland im internationalen Bildungsvergleich. In N. Killius, J. Kluge & L. Reisch (Hrsg.), *Die Zukunft der Bildung*, S. 100–150. Frankfurt/Main: Fischer.

- Baumert, J. & Kunter, M. (2011). Das Kompetenzmodell von COACTIV. In M. Kunter et al. (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 29–53). Münster: Waxmann.
- Calmbach, M., Borgstedt, S., Borchard, I., Thomas, P. M. & Flaig, B. B. (2016). *Wie ticken Jugendliche 2016? Lebenswelten von Jugendlichen im Alter von 14 bis 17 Jahren in Deutschland*. Wiesbaden: Springer.
- Deutsche UNESCO-Kommission (2006). *Übereinkommen über Schutz und Förderung der Vielfalt kultureller Ausdrucksformen. Magna Charta der Internationalen Kulturpolitik*. Bonn: Deutsche UNESCO-Kommission.
- Englert, R. (2002). Dimensionen religiöser Pluralität. In R. Englert, U. Schwab, F. Schweitzer & H.-G. Ziebertz (Hrsg.), *Entwurf einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik*, S. 15–50. Gütersloh/Freiburg i. Br.: Gütersloher Verlagshaus/Herder.
- Fiebig, E. (2012). Interkulturelle Bildung und Erziehung an berufsbildenden Schulen. *Die berufsbildende Schule*, 64, S. 75–82.
- Freuding, J. (2017). Maps and Landscapes of Meaning. Othering, Transculturality and “Lebenswelt” in Interreligious Learning. In A. Kuusisto & L. Gearon (Hrsg.), *Value Learning Trajectories: Theory, Method, Context*, S. 55–66. Münster: Waxmann.
- Frey, S. (2018). Kulturelle, interkulturelle und transkulturelle Bildung. Die Sicht der Philosophie(-didaktik). In A. Hlukhovich, B. Bauer, K. Beuter, K. Lindner & S. Vogt (Hrsg.), *Kultur und kulturelle Bildung. Interdisziplinäre Verortungen – Lehrerinnen- und Lehrerbildung – Perspektiven für die Schule*, S. 159–184. Bamberg: University of Bamberg Press.
- Gärtner, C. (2016). Konfessioneller Religionsunterricht – kulturelle Vielfalt als Herausforderung eines auf Homogenität konzipierten und auf Identität zielenden Faches. In F. Gmainer-Pranzl, B. Kowalski & T. Neelankavil (Hrsg.), *Herausforderungen Interkultureller Theologie*, S. 89–104. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures. Selected Essays*. New York: Basic Books.
- Gensicke, T. (2015). Die Wertorientierungen der Jugend (2002–2015). In M. Albert, K. Hurrelmann & G. Quenzel (Hrsg.), *Jugend 2015. Eine pragmatische Generation im Aufbruch*, S. 237–272. Frankfurt/Main: Fischer.
- Gerber, U. (2006). Interreligiöser Dialog zur Friedensförderung. Abgrenzung – Toleranz – Differenz. In U. Gerber (Hrsg.), *Auf die Differenz kommt es an. Interreligiöser Dialog mit Muslimen*, S. 63–78. Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt.
- Gruber, M. (2017). *Sensibilisierung Studierender der Beruflichen Bildung für sprachliche und kulturelle Diversität: Theorie und Praxis im Kontext von Vielfalt*. München: Dissertation TUM.
- Grümme, B. (2017). *Heterogenität in der Religionspädagogik. Grundlagen und konkrete Bausteine*. Freiburg i. Br.: Herder.
- Hachfeld, A., Schroeder, S., Anders, Y., Hahn, A. & Kunter, M. (2012). Herkunft oder Überzeugung? Welche Rolle spielen der Migrationshintergrund und multikulturelle Überzeugungen für das Unterrichten von Kindern mit Migrationshintergrund? *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 26 (2), S. 101–120. DOI: 10.1024/1010-0652/a000064.

- Keuchel, S. & Wagner, E. (2012). Poly-, Inter- und Transkulturalität. In H. Bockhorst, V.-I. Reinwand & W. Zacharias (Hrsg.), *Handbuch Kulturelle Bildung*, S. 252–257. München: kopaed.
- Kimmelmann, N. (2010). *Cultural Diversity als Herausforderung der beruflichen Bildung. Standards für die Aus- und Weiterbildung von pädagogischen Professionals als Bestandteil von Diversity Management*. Aachen: Shaker-Verlag.
- Krenz-Dewe, D. (2017). Kultur und Bildung – eine herrschaftskritische Betrachtung mit den Cultural Studies. In G. Weiß (Hrsg.), *Kulturelle Bildung – Bildende Kultur. Schnittmengen von Bildung, Architektur und Kunst*, S. 415–426. Bielefeld: transcript.
- Lindner, K. (2018). Religiöse Bildung im Zeitalter ökonomischer Rationalität. In T. Laubach & K. Lindner (Hrsg.), *Geld regiert die Welt!?: Ökonomisches Denken als Herausforderung für die Theologie*, S. 157–180. Münster: Lit.
- Mecheril, P. (2015). Kulturell-ästhetische Bildung. Migrationspädagogische Anmerkungen. In *Kulturelle Bildung online*. Verfügbar unter: www.kubi-online.de/artikel/kulturell-aesthetische-bildung-migrationspaedagogische-anmerkungen (Zugriff am: 28.02.2019).
- Pirner, M. L. (2017). Religion als Ressource und Risiko. Die Religiosität von geflüchteten Jugendlichen in Deutschland – empirische Einblicke. *Theo-Web*, 16 (2), S. 153–180. DOI: doi.org/10.23770/tw0033.
- Pollack, D. (2018). Säkularisierung. In D. Pollack, V. Krech, O. Müller & M. Hero (Hrsg.), *Handbuch Religionssoziologie*, S. 303–327. Wiesbaden: Springer VS.
- Reckwitz, A. (2011). Die „Kontingenzperspektive“ der Kultur. Kulturbegriffe, Kulturtheorien und das kulturwissenschaftliche Forschungsprogramm. In F. Jaeger & J. Rüsen (Hrsg.), *Handbuch der Kulturwissenschaften*. Band 3: Themen und Tendenzen, S. 1–20. Stuttgart: Metzler.
- Rittelmeyer, C. (2015). Eine Position. In Institut für Demoskopie Allensbach (Hrsg.), *Jugend/Kunst/Erfahrung. Horizont 2015*, S. 27–38. Essen: Rat für kulturelle Bildung.
- Saalfrank, W.-T. & Zierer, K. (2017). *Inklusion*. Leiden: Verlag Ferdinand Schöningh.
- Said, E. (1978). *Orientalism*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Schambeck, M. (2011). Multi-Kulti? Kulturtheoretische, theologische und religionspädagogische Überlegungen. In M. Schambeck & J. Rahner (Hrsg.), *Zwischen Integration und Ausgrenzung. Migration, religiöse Identität(en) und Bildung – theologisch reflektiert*, S. 177–214. Berlin: Lit.
- Schluss, H. (2015). Religionssensibilität als pädagogische Kompetenz. In G. Guttenberger & H. Schroeter-Wittke (Hrsg.), *Religionssensible Schulkultur*, S. 211–223. Jena: Edition Paideia.
- Schroeter-Wittke, H. (2015). Was ist Religionssensibilität? In G. Guttenberger & H. Schroeter-Wittke (Hrsg.), *Religionssensible Schulkultur*, S. 21–29. Jena: Edition Paideia.
- Simojoki, H. (2016). Irritierender Identitätsanker. Die Religiosität von jungen Geflüchteten als Aufgabe und Herausforderung schulischer Bildung. *Loccumer Pelikan*, 26 (3), S. 111–115.
- Spivak, G. C. (1985). The Rani of Sirmur: An Essay in Reading the Archives. *History and Theory*, (24) 3, S. 247–272.

- Streib, H. (2015). Zur Differenz zwischen Religion und Religiosität bei jungen Menschen. Ein Problemaufriss. In U. Meier, U. Kropač & K. König (Hrsg.), *Zwischen Religion und Religiosität. Ungebundene Religionskulturen in Religionsunterricht und kirchlicher Jugendarbeit – Erkundungen und Praxis*, S. 27–40. Würzburg: Echter.
- Thompson, C. & Jergus, K. (2014). Zwischenraum: Kultur. „Bildung“ aus kulturwissenschaftlicher Sicht. In R. von Rosenberg & A. Geimer (Hrsg.), *Bildung unter Bedingungen kultureller Pluralität*, S. 9–26. Wiesbaden: Springer.
- Wagner, B. (2012). Von der Multikultur zur Diversity. In H. Bockhorst, V.-I. Reinwand & W. Zacharias (Hrsg.), *Handbuch Kulturelle Bildung*, S. 245–251. München: kopaed.
- Welsch, W. (2002). *Unsere postmoderne Moderne*. 6. Auflage. Berlin: Akademie Verlag.
- Welsch, W. (2011). Kultur aus transkultureller Perspektive. In D. Treichel & C.-H. Mayer (Hrsg.), *Lehrbuch Kultur. Lehr- und Lernmaterialien zur Vermittlung kultureller Kompetenzen*, S. 149–158. Münster u. a.: Waxmann.
- Welsch, W. (2012). Was ist eigentlich Transkulturalität? In D. Kimmich & S. Schadat (Hrsg.), *Kulturen in Bewegung. Beiträge zur Theorie und Praxis der Transkulturalität*, S. 25–40. Bielefeld: transcript.
- Zacharias, W. (2012). Pluralität und Praxisvielfalt Kultureller Bildung. In H. Bockhorst, V.-I. Reinwand & W. Zacharias (Hrsg.), *Handbuch Kulturelle Bildung*, S. 708–713. München: kopaed.

Autor

Lindner, Konstantin, Prof. Dr. theol. habil., Inhaber des Lehrstuhls für Religionspädagogik und Didaktik des Religionsunterrichts an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg.

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Wertebildung, Kulturelle (Lehrkräfte-)Bildung, Kirchengeschichtsdidaktik, Religionsunterricht an beruflichen Schulen.

Kontakt: konstantin.lindner@uni-bamberg.de

**Part III Heterogene Lernvoraussetzungen
als Herausforderung im Unterricht –
im Spannungsfeld der Förderung
von Fachkompetenzen
oder Persönlichkeitsentwicklung**

Individuelle Förderung und Subjektorientierung in der Unterrichtsplanung von Lehrkräften in der kaufmännisch-verwaltenden Berufsausbildung

ANDREA BURDA-ZOYKE & NICOLE NAEVE-STOSS

Abstract

Die Unterrichtsplanung ausgehend vom (Rahmen-)Lehrplan stellt Lehrkräfte gemeinhin vor besondere Herausforderungen. Diese erhöhen sich nochmals durch die Forderungen nach individueller Förderung und Subjektorientierung. In dem Beitrag skizzieren wir konzeptionelle Überlegungen zur Umsetzung von individueller Förderung und Subjektorientierung auf makro- und mikrodidaktischen Planungsebenen und verdeutlichen dies beispielhaft an der Berufsausbildung der Kaufleute für Büromanagement.

Schlagerworte: Individuelle Förderung, Subjektorientierung, Curriculumentwicklung, Unterrichtsentwicklung

Teaching planning based on the curriculum, is generally a particular challenge for teachers which is further increased by the demand for personalized learning instruction, differentiation and subject orientation. In this article we outline conceptual considerations for the implementation of personalized learning instruction and subject orientation on macro- and micro-didactic planning levels, exemplified by the vocational training of office management trainees.

Keywords: personalized learning instruction, learner orientation, curriculum development, lesson development

1 Problemaufriss

Bei der Umsetzung der prinzipiell sehr offen gehaltenen curricularen (Rahmen-) Lehrplanvorgaben für den schulischen Teil der Berufsausbildung im dualen System werden Lehrkräfte an berufsbildenden Schulen vor anspruchsvolle curriculare und didaktische Entwicklungsherausforderungen gestellt (Tramm & Krille, 2013; Sloane, 2003, S. 3 f.; Tramm, 2003), die durch den Anspruch der individuellen Förderung an Komplexität gewinnen. Der Anspruch kommt einerseits in zahlreichen Schulgesetzen und Handreichungen (Zoyke, 2012, S. 12 f.) sowie KMK-Empfehlungen für den

Unterricht an beruflichen Schulen allgemein (KMK, 2011a) und im Zusammenhang mit der Umsetzung von Inklusion (KMK, 2011b, 2013, S. 3) zum Ausdruck. Er legitimiert sich andererseits auch unter lern- und entwicklungstheoretischen Gesichtspunkten und gilt im wissenschaftlichen Diskurs als Qualitätskriterium für guten Unterricht (Kunze & Solzbacher, 2010, S. 330; Hesse & Latzko, 2011, S. 169) bzw. als Kriterium zur Umsetzung von Inklusion (Werning, 2014, S. 609 f.; Rützel, 2016). Im Kern geht es darum, die lernenden Subjekte zum Ausgangs- und Mittelpunkt des didaktischen Handelns zu machen (Tramm, Fischer & Naeve-Stoß, 2014; Zoyke, 2012, S. 378 f.; Zoyke, 2016; Rützel, 2016).

Die Komplexität der Herausforderung wird offensichtlich, wenn man sich gegenwärtigt, dass es unter der Leitidee einer individuellen Förderung nicht allein um die Planung und Durchführung von individualisierten und binnendifferenzierten Unterrichtseinheiten geht, sondern gerade auch um eine Begründung und Berücksichtigung von Individualisierung auf der Makroebene und somit bereits bei der Entwicklung schulischer Curricula. Unter dieser Perspektive scheint vor allem die begründete Verzahnung der beiden Planungsebenen von besonderer Relevanz. Gelingt es, die Aspekte einer individuellen Förderung bereits auf beiden didaktischen Planungsebenen zu berücksichtigen und nicht erst im Zuge der Unterrichtsdurchführung, wie dies beispielsweise in Form von mündlichen Hilfestellungen und Erläuterungen geschieht (Burda-Zoyke & Joost, 2018, S. 31), kann daraus u. E. eine echte Veränderung der Unterrichtskultur resultieren (Zoyke, 2016; Naeve-Stoß, 2018).

In unserem Beitrag fokussieren wir auf den Problembereich der Unterrichtsplanung und zeigen auf, welche Planungen von Lehrenden im Spannungsfeld von Standardisierung und Individualisierung im berufsbezogenen (Fach-)Unterricht im Gesamtzusammenhang von makro- und mikrodidaktischen Ebenen vorzunehmen sind. Dazu werden zunächst die Leitlinie der individuellen Förderung mit Bezug zur Subjektorientierung sowie das für diesen Beitrag leitende Verständnis von Unterrichtsplanung mit Bezug zur Curriculum- und Bildungsgangarbeit theoretisch fundiert (Kapitel 2). Diese werden anschließend in einer konzeptionellen Annäherung an das mikro- und makrodidaktische Handeln von Lehrkräften im Spannungsfeld von Individualisierung und Standardisierung im berufsbezogenen (Fach-)Unterricht zusammengeführt. Als pragmatischen Bezugspunkt zur konkreten Illustration greifen wir auf den Bildungsgang Kaufmann/-frau für Büromanagement zurück (Kapitel 3). Abschließend fassen wir u. E. wesentliche Konsequenzen für die Unterrichtsplanung unter dem Anspruch der individuellen Förderung zusammen (Kapitel 4).

2 Grundlegung zu individueller Förderung und Subjektorientierung sowie zur Unterrichtsplanung

2.1 Zum Verständnis von individueller Förderung und Subjektorientierung

Individuelle Förderung umfasst „alle Handlungen von Lehrerinnen und Lehrern und von Schülerinnen und Schülern [...], die mit der Intention erfolgen bzw. die Wirkung haben, das Lernen der einzelnen Schülerin/des einzelnen Schülers unter Berück-

sichtigung ihrer/seiner spezifischen Lernvoraussetzungen, -bedürfnisse, -wege, -ziele und -möglichkeiten zu unterstützen“ (Kunze, 2009, S.19). Dies erfordert adäquates Wissen über die Lernenden, weshalb es einer geeigneten Diagnostik bedarf (Kunze, 2009; Zoyke, 2012, S.178 ff.). Die Umsetzung individueller Förderung erfolgt häufig u. a. über Binnendifferenzierung. Damit werden kooperative Lernformen nicht automatisch ausgeschlossen. Vielmehr wird das gemeinsame Lernen bzw. der gemeinsame Unterricht gerade gefordert, da hiermit besondere Potenziale für die Teilhabe an der Gesellschaft sowie für die Integration in den allgemeinen Arbeitsmarkt verbunden werden (Feuser, 2011; KMK, 2011b, S.3 f.; Kullmann, Lütje-Klose & Textor, 2014). Dies steht auch im Einklang mit Erkenntnissen der empirischen Lehr-Lern-Forschung und den darauf basierenden Kriterien zur Entwicklung von problemorientierten Lernumgebungen (Reinmann & Mandl, 2006), welche grundsätzlich für den berufsbezogenen Fachunterricht und die Entwicklung von komplexen Lehr-Lern-Arrangements (Achtenhagen, 2003, S.83 f.) eine hohe Orientierungsfunktion bieten (sollen).

Das Konzept der *Subjektorientierung* ist für die individuelle Förderung insofern bereichernd, als es eine deutlichere bildungstheoretische Ziel- bzw. Entwicklungsbestimmung der/des Lernenden in den Blick nimmt, während unter Individualisierung häufig – verkürzend – lediglich die Abgrenzung der/des Einzelnen von anderen Lernenden (z. B. in heterogenen Klassen) betont und Vorschläge zum Umgang mit dieser Heterogenität und Individualität formuliert werden.¹ So wurde im Rahmen der bildungstheoretischen Wende unter dem Schlagwort „Subjektorientierung“ eine (Neu-)Bestimmung des Verhältnisses von Individuum/Subjekt und Gesellschaft/Objekt gefordert, welche normativ in dem Leitziel der Persönlichkeitsentwicklung (Selbstbestimmung, Selbstständigkeit und Selbstreflexionsfähigkeit) und der Fähigkeit und Bereitschaft zur Mitbestimmung in der Gesellschaft zum Ausdruck gebracht wurde (Rützel, 1996; Lisop & Huisinga, 1994; Brater, Büchele, Funcke & Herz, 1988). In ähnlicher Form werden Mitbestimmung und Teilhabe im Rahmen des aktuellen Inklusionsdiskurses als Ziele ausgewiesen (Bylinski, 2016). Mit dem Leitprinzip der Individualisierung stellt sich die Frage, inwiefern diese Ziele der Persönlichkeitsentwicklung und Mitbestimmung sowie Teilhabe jeweils individuell für einzelne Lernende zu konkretisieren und ggf. zu differenzieren sind. Mit dieser Fragestellung verbinden sich demzufolge Planungsentscheidungen auch auf einer Makroebene.

2.2 Zum unterrichtlichen Planungshandeln von Lehrerinnen und Lehrern

Für die Durchführung von Bildungsangeboten, die den Anspruch einer Individualisierung und Subjektorientierung als Bezugspunkt ernst nehmen, ergeben sich für Lehrpersonen an beruflichen Schulen Herausforderungen auf verschiedenen Planungsebenen, die nicht en passant zu realisieren sind. Die Planung von Unterricht erfordert von Lehrerinnen und Lehrern keinesfalls nur die Planung auf der Ebene

¹ Siehe zum weiten Verständnis von individueller Förderung unter Berücksichtigung der Subjektorientierung Zoyke (2012, S.106 ff., S.375 ff.).

einzelner Unterrichtsstunden. Ganz im Gegenteil, einzelne Unterrichtsstunden sind eingebettet in komplexe Lehr-Lern-Arrangements, also umfassende Unterrichtssequenzen. Diese wiederum stehen im Zusammenhang mit dem schulischen Curriculum, in dem unter anderem die Abfolge von komplexen Unterrichtseinheiten im gesamten Bildungsgang geplant wird, wobei das schulische Curriculum im Zuge der schulnahen Curriculumentwicklung auf Basis der curricularen Rahmenvorgaben entsteht. Insofern können für die Arbeit im Bildungsgang mehrere Ebenen der Unterrichtsplanung i. w. S. unterschieden werden (z. B. Tramm & Krille, 2013; Tramm & Naeve-Stoß, 2016; Sloane, 2003, 2010), wobei auf allen diesen Ebenen die Orientierung an subjektiven Voraussetzungen und Lebenssituationen zu berücksichtigen wäre.

Hier ist nicht der Ort, um einen systematischen Einblick in das Planungshandeln von Lehrpersonen zu geben. Es erfolgt vielmehr eine pointierte Zusammenfassung zentraler Befunde aus Studien zum Planungshandeln von Lehrkräften unter dem Blickwinkel der besonderen Herausforderungen, die sich angesichts einer individualisierten und subjektorientierten Curriculum- und Unterrichtsentwicklung ergeben. Zunächst einmal kann festgestellt werden, dass das lernende Subjekt nur rudimentär bei der Unterrichtsplanung berücksichtigt wird. So kommen sowohl Bromme (1981) als auch Haas (1998) im Rahmen ihrer Studien zu dem Schluss, dass Lehrkräfte sich bei der Unterrichtsplanung vorrangig am Durchschnittsschüler orientieren und die Klasse als „Ganzes“ im Blick haben. Demzufolge seien Differenzierungs- und Individualisierungsmaßnahmen selten Teil der Unterrichtsplanung (so auch Seifried, 2009).

Seifried (2009), Aerne (1990) und auch Bromme (1981) stellen heraus, dass viel eher der Unterrichtsinhalt sowie die Auswahl und Abfolge der Lehrenden- und Lernendenaktivitäten die wesentlichen Kategorien der Unterrichtsplanung darstellen. Dabei steht der fachliche Inhalt im Zentrum der Unterrichtsplanung, um den alle weiteren Entscheidungen herum getroffen werden (Teebrügge, 2001, S. 126; Haas, 2005, S. 9; Pfannkuche, 2013, S. 37). Bei der Planung des Inhalts sei es den Lehrenden besonders wichtig, einen „logischen“ Aufbau für die Inhalte zu finden (Bromme, 1986; Seifried, 2009; Pfannkuche, 2013).

Insgesamt entsteht der Eindruck, dass das Verständnis des Unterrichtsinhalts insbesondere bei langjährig tätigen Lehrkräften auf der Grundlage ihrer Unterrichtserfahrungen stark ausgeprägt ist, dieses nur schwer veränderbar zu sein scheint und zudem für den Unterricht vor allem die fachsystematische Vollständigkeit angestrebt wird (z. B. Pfannkuche, 2013; Aerne, 1990). Die Frage danach, welche subjektive Bedeutsamkeit der Inhalt für einzelne Schülerinnen und Schüler hat, spielt demnach keine oder nur eine untergeordnete Rolle bei der Unterrichtsplanung.

Hinzu kommt, dass bei der Unterrichtsplanung die Interpretation des Rahmenlehrplans sowie die Festlegung von Zielen, die mit dem Unterricht erreicht werden sollen, nahezu bedeutungslos sind (Seifried, 2009).

Vor dem Hintergrund dieser Ergebnisse und angesichts des Anspruchs einer individuellen Förderung und Subjektorientierung werden wir im Folgenden Mög-

lichkeiten einer Individualisierung bei der Unterrichtsplanung auf makro- und mikrodidaktischer Ebene, d. h. von der Entwicklung schulischer Curricula bis hin zu Unterrichtseinheiten, aufzeigen.

3 Konzeptionelle Annäherung an individuelle Förderung und Subjektorientierung in der Unterrichtsplanung am Beispiel der Ausbildung von Kaufleuten für Büromanagement

In Anlehnung an Sloane (2007, 2010) und Tramm (2007; auch Tramm & Krille, 2013) unterscheiden wir hinsichtlich einer makro- und mikrodidaktischen Ebene drei Schritte, die bei der Unterrichtsplanung zu berücksichtigen sind, nämlich (1) die curriculare Analyse, (2) die didaktische Jahresplanung und (3) die Entwicklung komplexer Lehr-Lern-Arrangements, also die konkrete Planung einzelner Unterrichtseinheiten. Hinzu kommt die Ebene der Unterrichtsdurchführung, da sich in ersten Studien zeigt, dass die individuelle Förderung in großen Teilen im Rahmen der Unterrichtsdurchführung vorgenommen wird (Burda-Zoyke & Joost, 2018, S. 31). Diese vier Bereiche zusammengenommen, fassen wir unter dem Begriff des didaktischen Handelns von Lehrpersonen, die jeweils mittels einer Evaluation begleitet und darüber auch zusammengeführt werden (Abbildung 1). In unserem Beitrag konzentrieren wir uns auf die ersten drei Schritte der Unterrichtsplanung, da diese die Basis für die Durchführung bilden und u. E. bisher ungenutzte Potenziale für die individuelle Förderung und Subjektorientierung beinhalten.

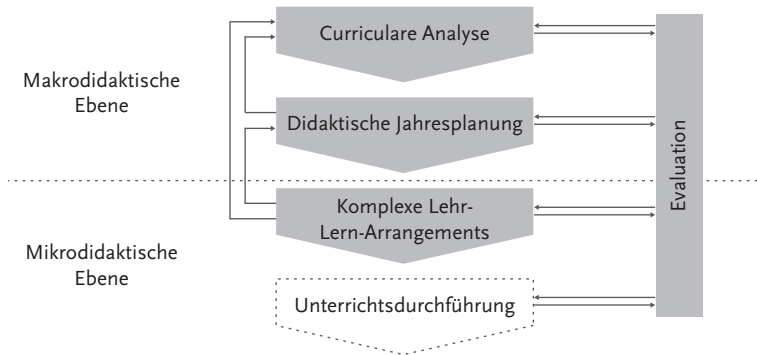


Abbildung 1: Modellierung des didaktischen Handelns von Lehrkräften

Wir werden im Folgenden unter Bezugnahme auf diese drei Schritte Möglichkeiten einer Individualisierung aufzeigen und dabei – auch um unsere Überlegungen zu konkretisieren – auf das Lernfeld 1 „Die eigene Rolle im Betrieb mitgestalten und den Betrieb präsentieren“ (KMK, 2013, S. 9) im Ausbildungsberuf Kaufmann/-frau

für Büromanagement Bezug nehmen. Dieses Lernfeld bietet sich an, weil es hohe Überschneidungen mit ersten Lernfeldern anderer Ausbildungsberufe aufweist und wir zudem eine besondere Notwendigkeit, aber eben auch ein besonderes Potenzial zur Individualisierung in diesem Lernfeld sehen. Die Schwerpunkte des Lernfeldes sehen wir darin, die Lernenden dabei zu unterstützen, sich in ihrer neuen Lebenssituation sowie in der Rolle als Auszubildende und in ihrem betrieblichen Kontext orientieren und Unternehmen anhand eines allgemeinen Unternehmensmodells darstellen zu können.

3.1 Curriculare Analyse

Zwecks Individualisierung und Berücksichtigung der je individuellen Bedingungen und Lernziele der Lernenden sollten in Anlehnung an den Inklusionsdiskurs individualisierte Curricula entwickelt werden (DUK, 2014, S. 26; Feuser, 1989; Hinz, 2002, S. 358 f.). Dabei geht es nicht darum, von dem allgemein anerkannten Kerncurriculum – hier beispielhaft dem (Rahmen-)Lehrplan für die Ausbildung der Kaufleute für Büromanagement – abzuweichen, da der Abschluss einer anerkannten Berufsausbildung für die berufliche Integration von besonderer Bedeutung ist. Vielmehr sollen Lehrkräfte diese standardisierten Kerncurricula mit ihren Mindestanforderungen im Hinblick auf den jeweils angestrebten Berufsausbildungsabschluss (KMK, 2011a, S. 12) unter Berücksichtigung individueller Lernziele der einzelnen Schülerinnen und Schüler einer Klasse (in Teilbereichen) individualisieren und flexibilisieren. Ziel dessen ist, individualisierte Lernprozesse zum Erreichen des grundsätzlich für alle gleichen übergeordneten Lernzieles – hier des Ausbildungsziels Kaufmann/-frau für Büromanagement – zu ermöglichen. Es geht um die entwicklungspsychologische Begründung und die didaktische Integration von individuellen Lernzielen (und Vorgehensweisen) in den gemeinsamen Unterricht, der sich durch ein Lernen aller Schülerinnen und Schüler am gemeinsamen Lerngegenstand auszeichnet (Feuser, 1989, 2011; Kullmann, Lütje-Klose & Textor, 2014, S. 96). Das heißt, idealtypisch sind für alle Schülerinnen und Schüler in Abstimmung mit dem Lehrplan der Berufsausbildung je individuelle Lernziele zu formulieren, welche im individualisierten Curriculum operationalisiert werden, sodass diese im Rahmen der Unterrichtsplanung in Form von Binnendifferenzierung berücksichtigt werden können (Kullmann, Lütje-Klose & Textor, 2014, S. 96). Die individuellen Lernziele sollen formuliert werden einerseits unter Identifikation der je individuellen Zone der nächsten Entwicklung im Sinne Wygotskis (1987) und andererseits unter Berücksichtigung von fördernden und hemmenden Entwicklungsbedingungen im familiären Umfeld und Unterricht (Kullmann, Lütje-Klose & Textor, 2014, S. 96). Für die Berufsausbildung ist u. E. auch der jeweilige Ausbildungsbetrieb zu berücksichtigen. So ist beispielsweise zu beachten, inwiefern die Lernziele durch die Lernenden in ihrem jeweiligen Ausbildungsbetrieb erreicht werden können. Wichtig erscheint uns zudem die Reihenfolge in der Planung: Die individuellen Lernziele und das individualisierte Curriculum bilden die Entscheidungsbasis für Maßnahmen der Binnendifferenzierung, und es werden nicht grundsätzlich mögliche Angebote innerer Dif-

ferenzierung gemacht, welche dann für Individualisierungen genutzt werden können und die individuellen Entwicklungsstände und -bedingungen mehr oder weniger geeignet adressieren. Für die Curriculararbeit in der Berufsausbildung bedeutet dies, dass neben der üblichen curricularen Konkretisierung der Lernziele, welche losgelöst von konkreten Lernenden unter Berücksichtigung der handlungs- und fachlogischen Zusammenhänge vorgenommen wird, eine Individualisierung in Teilbereichen vorzunehmen ist, um die individuellen Lernziele aller Schülerinnen und Schüler einer konkreten Klasse zu berücksichtigen. Hierzu bedarf es einer entsprechend geeigneten Diagnostik (Kunze, 2009, S. 21; Zoyke, 2012, S. 178–194). Zeigen sich beispielsweise bei der Betrachtung der konkreten Schülerinnen und Schüler einer Klasse Unterschiede in bereits vorhandenem kaufmännischen Fachwissen und betriebswirtschaftlichen Kategorien zur Darstellung eines Unternehmens, so erscheint eine Individualisierung bezüglich der individuellen Lernziele angeraten, ohne dass von dem gemeinsamen Lerngegenstand, dem einzuführenden Modellunternehmen und dem allgemeinen Unternehmensmodell, abgewichen wird. Zudem wird häufig die Partizipation der Lernenden zugunsten von Individualisierung und Subjektorientierung gefordert (Kunze & Solzbacher, 2010, S. 331). Unter Berücksichtigung der Diagnostik und der Partizipation könnte eine in das Lernfeld einführende Unterrichtsphase vorgesehen werden, in der es im Wesentlichen um die Erfassung und Analyse der vorliegenden Voraussetzungen und Lernbedingungen der Schülerinnen und Schüler sowie um die Formulierung von individuellen Lernzielen im Rahmen des Kerncurriculums der Berufsausbildung und um die Planung geeigneter Lehr-Lern-Prozesse im gemeinsamen Unterricht der Klasse geht.

Des Weiteren können zur curricularen Analyse und Präzisierung grundsätzlich die didaktischen Auswahl- und Sequenzierungsprinzipien herangezogen und mit dem Ziel Individualisierung und Subjektorientierung (neu) akzentuiert werden. Während der allgemeine und für alle Berufsausbildungen geltende Bildungsauftrag mit dem Ziel der berufsbezogenen und berufsübergreifenden Handlungskompetenz (KMK, 2011a, S. 13; KMK, 2013, S. 3 f.) deutliche Bezüge zum curricularen Prinzip der Persönlichkeitsorientierung i. S. einer Selbstbestimmung, Selbstständigkeit und Selbstreflexionsfähigkeit sowie der Teilhabe und Mitbestimmung in der Gesellschaft aufweist, dominiert in den Lernfeldern das Situationsprinzip (Reetz & Seyd, 2006, S. 244; Rützel, 1996). Für eine stärkere Persönlichkeitsorientierung ist Tramm folgend ein deutlicherer Bezug zum beruflichen und betrieblichen Sozialisationsprozess herzustellen, wie dies im Rahmen des beispielhaften Lernfelds 1 mit dem Ziel der Orientierung im Betrieb erfolgen kann (Tramm, 2003, S. 24).² Beispielsweise kann dies im Zusammenhang mit der Orientierung in der Rolle als Auszubildende unter Berücksichtigung von Mitbestimmungsmöglichkeiten und Abhängigkeitsverhältnissen stärker verfolgt werden. Darüber hinaus können die Lernfelder zur stärkeren Individualisierung unter Beachtung der je subjektiven Bedingungen beruf-

2 Auf die darüber hinaus notwendige wiederholte Auseinandersetzung mit einem Lerngegenstand im spiralcurricularen Sinne und die damit verbundene notwendige lernfeldübergreifende curriculare Analyse (Tramm, 2003, S. 25; Tramm & Naeve-Stoß, 2016) wird aus Kürzungsgründen in diesem Beitrag nicht weiter eingegangen.

licher Situationsanforderungen der Lernenden präzisiert werden (Reetz & Seyd, 1983, S. 175). In dem beispielhaften Lernfeld könnten die subjektiv als bedeutsam bewerteten Informationen über den je eigenen und die je anderen Ausbildungsbetriebe ergänzend zu den allgemeinen betriebswirtschaftlich relevanten Informationen behandelt werden. Im Zusammenhang mit der Orientierung in der Rolle als Auszubildende bzw. Auszubildender können die je subjektiven Situationsbedingungen vertieft werden. In einer subjektiv-disziplin-kritischen Auslegung des Wissenschaftsprinzips könnte bei der curricularen Analyse und Präzisierung das Ziel verfolgt werden, die Hintergründe beruflicher Tätigkeiten zu durchdringen und eine einzelwissenschaftliche Verengung zu überwinden (Reetz & Seyd, 1983, S. 176 f.). Dem folgend könnte im Lernfeld 1 eine Auseinandersetzung mit Wirtschaftsunternehmen über das betriebswirtschaftliche Modell hinaus, beispielsweise aus ethischen und sozialen Perspektiven, ergänzt werden.

Darüber hinaus können Individualität und Heterogenität sowie die Forderung nach Akzeptanz von Vielfalt und Teilhabe aller selbst als Lerngegenstand vorgesehen werden. Die Curricula wären dann hinsichtlich dieses Lerngegenstandes zu analysieren und entsprechende Lernziele zu präzisieren. Beispielsweise könnten in dem Lernfeld 1 Lernziele zur Erkundung und Darstellung der vielfältigen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, ihres jeweiligen Beitrags zum Unternehmen und ihrer Abhängigkeiten sowie Teilhabemöglichkeiten ergänzt werden.

3.2 Didaktische Jahresplanung

Nachdem mittels der curricularen Analyse der Zielhorizont und die inhaltliche Schwerpunktsetzung des Lernfeldes geklärt ist, geht es in einem nächsten Planungsschritt darum, das Lernfeld, das in der von uns gewählten Berufsausbildung insgesamt 40 Unterrichtsstunden umfasst, in eine sinnvolle Sequenz von Unterrichtseinheiten zu überführen, also in eine Sequenz von komplexen Lehr-Lern-Arrangements. Das Ergebnis dieser Sequenzierung von Lernfeldern wird in der didaktischen Jahresplanung dokumentiert.

Die Sequenz komplexer Lehr-Lern-Arrangements kann unterschiedlichen Prinzipien folgen. So kann sich eine Sequenz beispielsweise an einer Fachsystematik oder an einer Handlungssystematik orientieren. Unter dem Anspruch einer Individualisierung ginge es jedoch darum, eine stärker subjektorientierte Sequenzierung von Lernfeldern vorzunehmen. Eine Möglichkeit dafür ist u. E. die Sequenzierung anhand von Entwicklungsaufgaben. Das Konzept der Entwicklungsaufgaben geht zurück auf Havighurst (1953, 1963), demzufolge es sich dabei um Aufgaben handelt, mit denen Individuen zu bestimmten Zeitpunkten in ihrem Leben konfrontiert werden und die es zu bewältigen gilt, wenn Menschen erfolgreich und glücklich sein wollen (siehe auch Kutscha, 2011, S. 3).

Für die Sequenzierung von Lernfeldern ergibt sich über die Bezugnahme auf das Konzept der Entwicklungsaufgaben der Impuls, sich das subjektive Erleben der Schülerinnen und Schüler zu vergegenwärtigen und Entwicklungsaufgaben zu identifizieren, mit denen Lernende zu unterschiedlichen Zeitpunkten ihrer Ausbildung

konfrontiert sind. Die Relevanz einer Orientierung an Entwicklungsaufgaben kann in Anlehnung an Kutscha darin gesehen werden, dass „nicht der standardisierte Bildungsgang als Teil der Umwelt und ‚objektiven Realität‘ für die Berufsbildung der sich entwickelnden Person von ausschlaggebender Bedeutung ist, sondern die Realität, wie sie von der einzelnen Person wahrgenommen wird“ (Kutscha, 2011, S. 6).

Es stellt sich also die Frage, wie die Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler bereits bei der Sequenzierung von schulischen Curricula intensiver mit einbezogen werden kann, um die Lern- und Entwicklungsprozesse stärker an der erlebten Realität der Lernenden zu orientieren. Genau an diesem Punkt kann eine Bezugnahme auf das Konzept von Havighurst (1953, 1963) hilfreich sein. So wäre es für die Sequenzierung und auch die thematische Schwerpunktsetzung von Lernfeldern wesentlich, Entwicklungsaufgaben von Lernenden zu identifizieren und damit Wissen über die Subjekte, also über die Lernenden, zu generieren, das in curriculare und unterrichtliche Planungsprozesse einfließt. Für unser Lernfeld 1 wäre demnach zu fragen, welche Entwicklungsaufgaben Schülerinnen und Schüler zu Beginn ihrer Ausbildung zu bewältigen haben, welche davon eine besondere Brisanz besitzen und demnach schulisch thematisiert werden sollten, um die Lernenden dabei zu unterstützen, die für sie relevanten Entwicklungsaufgaben zu lösen. Konkret ginge es also darum herauszuarbeiten, welche spezifischen Situationen Schülerinnen und Schüler bei der Orientierung im Betrieb Schwierigkeiten bereiten, welche curricularen Bezüge dabei eine Rolle spielen und in welcher Reihenfolge diese zu bearbeiten wären. Ebendiese Überlegungen hat Kutscha für die Ausbildung von Einzelhandelskaufleuten angestellt. Im Zuge einer Studie hat er herausgearbeitet, dass Auszubildende im Einzelhandel zu Beginn ihrer Ausbildung vor allem folgende Entwicklungsaufgaben zu bewältigen haben (Kutscha, 2011, S. 17 ff.):

- Integration der Auszubildenden in den betrieblichen Arbeitszusammenhang
- Bewältigung berufstypischer Handlungsanforderungen
- Bewältigung divergierender Rollenanforderungen und Entwicklung einer identitätsstiftenden Berufsrollenperspektive
- Anpassung an die berufsüblichen Arbeitszeiten und an den Zeitrhythmus des betrieblichen Alltags.

Im Hinblick auf die beiden curricularen Schwerpunkte des Lernfeldes 1 zur Orientierung in der Rolle als Auszubildender und im Ausbildungsunternehmen wäre es demzufolge zentral, Schülerinnen und Schüler bei der Bewältigung des Übergangs von der Schule in die Berufsausbildung zu unterstützen, da sie anders als bisher nun auch Teil eines Unternehmens sind. In diesem Umfeld müssen sie sich in ihrem Ausbildungsbetrieb auf einer kommunikativen und sozialen Ebene in dieses neue soziale Umfeld einfinden, in dem sie es mit Kolleginnen und Kollegen, Vorgesetzten und auch Kunden zu tun haben. Darüber hinaus bedarf es einer Anpassung an formale Arbeitsabläufe, wie beispielsweise das Einhalten berufsüblicher Arbeitszeiten und das Zurechtkommen mit dem zeitlichen Rhythmus eines betrieblichen Arbeitsalltags (Kutscha, 2011).

3.3 Komplexe Lehr-Lern-Arrangements

Mit der Konkretisierung der Unterrichtsplanung auf der Mikroebene rücken komplexe Lehr-Lern-Arrangements (kLLA) in den Blick, welche auf gemäßigt-konstruktivistischen Lerntheorien basieren und sich durch Prinzipien wie Problem-, Situations- und Handlungsorientierung auszeichnen (Achtenhagen, 2003; Sloane, 2003, 2007). Innerhalb dieser kLLA, in denen die Lernenden grundsätzlich gemeinsam in kooperativen Settings lernen sollen, kann wie bereits oben angeführt eine Individualisierung über Formen der Binnendifferenzierung erfolgen, welche sich insbesondere aus den individuellen Lernzielen und dem individualisierten Curriculum für die konkrete Lerngruppe/Klasse mit ihren einzelnen Lernenden begründen lassen sollen (siehe Abschnitt 3.1).

In Anlehnung an die klassischen didaktischen Entscheidungsvariablen können zwei Tiefen einer Binnendifferenzierung unterschieden werden, die in der Unterrichtspraxis in einem wechselseitigen Interdependenzverhältnis zueinander stehen: (1) curriculare Differenzierung (über Inhalte und Ziele) und (2) Prozessdifferenzierung (über Methoden, Sozialformen, Medien etc.) (Klafki & Stöcker, 1976, S. 504f.; Kunze & Solzbacher, 2010, S. 33; zur Adaption dieser Differenzierungsformen in kLLA der beruflichen Bildung siehe auch Zoyke, 2017, S. 25 f.). Genauer betrachtet ergeben sich zwei Bezugspunkte für Differenzierungsüberlegungen: zum einen eine Differenzierung zwischen standardisiertem Kerncurriculum und individuellen Lernzielen des einzelnen Lernenden bzw. der einzelnen Lernenden (Standard – Individuum) und zum anderen eine Differenzierung unter Berücksichtigung der je individuell angestrebten Lernziele und -inhalte sowie geeigneter Methoden, Sozialformen und Medien innerhalb einer Gruppe von heterogenen Lernenden (Individuum – Individuum bzw. Lerngruppe). Zur curricularen Differenzierung kann grundsätzlich neben der häufigen – temporären oder andauernden – Differenzierung über das Leistungsniveau auch über unterschiedliche inhaltliche Schwerpunkte, die sich aus dem je individuellen (betrieblichen) Umfeld (z. B. branchenbedingte besondere Unternehmensmerkmale) und den individuellen Interessenschwerpunkten heraus begründen lassen, nachgedacht werden. Bei der inhaltlichen Differenzierung innerhalb der Lerngruppe ist zu beachten, dass diese nicht so groß wird, dass ein kooperatives Lernen am gemeinsamen Gegenstand nicht mehr möglich ist. Feuser schlägt vor, dieses durch entwicklungsniveaubezogen-biografische Individualisierung zu ermöglichen (Feuser, 2011, S. 91). Alternativ wird diskutiert, die geforderte Gemeinsamkeit (im Gegensatz zur Ausgrenzung) beispielsweise über den regelmäßigen Austausch über unterschiedliche Gegenstände bzw. durch geeignete Kooperation und Interaktion in heterogenen Lerngruppen herzustellen (Kullmann, Lütje-Klose & Textor 2014, S. 99). Für Klassen der Berufsausbildung im dualen System erscheint eine inhaltliche Differenzierung, die die Vielfalt der Ausbildungsbetriebe der Auszubildenden einer Klasse berücksichtigt (z. B. Produktpalette, Organisationsgröße und -formen etc.), jedoch grundsätzlich zumindest temporär denkbar. Zwar soll die Ausbildung nicht allein für den jeweiligen Ausbildungsbetrieb erfolgen; als erster subjektiv authentischer Anker könnte dies jedoch aufgegriffen werden. Durch eine begleitende

kooperative Reflexion von Gemeinsamkeiten und Unterschieden kann die Gemeinsamkeit hergestellt und eine überbetriebliche Ausbildung unterstützt werden. Beispielsweise könnten die Auszubildenden zunächst aufgefordert werden, ihr eigenes Unternehmen den anderen Auszubildenden vorzustellen, und auch die Erkundung des Modellunternehmens könnte um einen Vergleich mit dem je eigenen Unternehmen sowie denen der Mitschülerinnen und -schüler angereichert werden. Für ein kooperatives Lernen am gemeinsamen Gegenstand ist die prozessuale Differenzierung folglich nicht nur mit den individuellen Lernzielen, sondern auch mit den Lernprozessen und dafür geeigneten Interventionen der anderen Lernenden der Lerngruppe im kLLA abzustimmen.

Besondere Aufmerksamkeit bei der prozessualen Differenzierung ist geboten, wenn Methoden- und Medienkompetenzen als Lernziele verfolgt werden. Problematisch wird es, wenn die Lehrpläne und Planungsunterlagen nicht hinreichend präzise erkennen lassen, ob angeführte (Lern-)Methoden lediglich eine Empfehlung für einen möglichen Lernprozess darstellen und daher individuell differenzierbar sind oder ob sie als standardisiertes Lernziel für alle Lernenden zu erreichen sind, was wiederum auf den ersten Schritt der curricularen Analyse verweist.

4 Fazit

Vor dem Hintergrund der obigen Überlegungen erscheint uns für eine konsequente individuelle Förderung und Subjektorientierung eine grundlegende Reform der Unterrichtsplanung auf Makro- und Mikroebene erforderlich. Darin sollten u. E. folgende Punkte berücksichtigt werden:

1. Entwicklung individualisierter Curricula unter Berücksichtigung des standardisierten Kerncurriculums sowie der individuellen Lernziele und -möglichkeiten der Lernenden einer Klasse.
2. Identifikation von Entwicklungsaufgaben und Sequenzierung des Erkenntnisweges ausgehend von individuellen Herausforderungen und Problemen.
3. Strukturelle Einplanung der konkreteren Erfassung von Lernvoraussetzungen und individuellen Lernziele im Rahmen der Entwicklung kLLA.
4. Einplanung von Zeitpunkten und Formaten zur Mitbestimmung bzw. Partizipation und zur gemeinsamen Reflexion der Lernziele und Lernprozesse im gemeinsamen Unterricht.

Inwiefern dies Lehrkräften in der Praxis gelingt, eine solche Unterrichtsplanung Auswirkungen auf die Unterrichtsdurchführung und letztlich auf den Lern- und Entwicklungserfolg der Lernenden hat, das sind spannende Forschungsfragen, die es u. E. wert sind, in entsprechenden Studien zu untersuchen.

Literatur

- Achtenhagen, F. (2003). Konstruktionsbedingungen für komplexe Lehr-Lern-Arrangements und deren Stellenwert für eine zeitgemäße Wirtschaftsdidaktik. In F.-J. Kaiser (Hrsg.), *Wirtschaftsdidaktik*, S. 77–97. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Aerne, P. (1990). *Die Unterrichtsvorbereitung von Handelslehrern in der Alltagspraxis*. Bamberg: Difo-Druck.
- Brater, M., Büchele, U., Funcke, E. & Herz, G. (1988). *Berufsbildung und Persönlichkeitsentwicklung*. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben.
- Bromme, R. (1981). *Das Denken von Lehrern bei der Unterrichtsvorbereitung. Eine empirische Untersuchung zu kognitiven Prozessen von Mathematiklehrern*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Burda-Zoyke, A. & Joost, J. (2018). Inklusionsbezogene Handlungsfelder und Kompetenzen des pädagogischen Personals an beruflichen Schulen. Ergebnisse einer leitfadengestützten Interviewstudie. In B. Zinn (Hrsg.), *Inklusion und Umgang mit Heterogenität in der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung*, S. 13–38. Stuttgart: Franz Steiner Verlag.
- Buschfeld, D. (2014). *Didaktische Jahresplanung – was, wozu, wie und wie viel davon für wen?* Verfügbar unter <http://www.downloads.wirtschaftsunterricht-gestalten.de/Buschfeld-2014-Didaktische-Jahresplanung.pdf> (Zugriff am: 30.12.2018).
- Bylinski, U. (2016). Gestaltung individueller Entwicklungsprozesse und inklusiver Lernsettings in der beruflichen Bildung. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, 30, S. 1–22. Verfügbar unter http://www.bwpat.de/ausgabe30/bylinski_bwpat30.pdf (Zugriff am: 30.12.2018).
- DUK (Deutsche UNESCO-Kommission) (2014). *Inklusion: Leitlinien für die Bildungspolitik*. Bonn 2014. Verfügbar unter https://www.unesco.de/sites/default/files/2018-05/2014_Leitlinien_inklusive_Bildung_0.pdf (Zugriff am: 30.12.2018).
- Feuser, G. (1989). Allgemeine integrative Pädagogik und entwicklungslogische Didaktik. *Behindertenpädagogik*, 28 (1), S. 4–48. Verfügbar unter <http://bidok.uibk.ac.at/library/feuser-didaktik.html?hls=Allgemeine> (Zugriff am: 30.12.2018).
- Feuser, G. (2011). Entwicklungslogische Didaktik. In A. Kaiser, D. Schmetz, P. Wachtel & B. Werner (Hrsg.), *Didaktik und Unterricht*, S. 86–100. Stuttgart: Kohlhammer.
- Haas, A. (1998). *Unterrichtsplanung im Alltag. Eine empirische Untersuchung zum Planungs-handeln von Haupt-, Real- und Gymnasiallehrern*. Regensburg: Roderer.
- Haas, A. (2005). Unterrichtsplanung im Alltag von Lehrerinnen und Lehrern. In A. A. Huber (Hrsg.), *Vom Wissen zum Handeln – Ansätze zur Überwindung der Theorie-Praxis-Kluft in Schule und Erwachsenenbildung*, S. 5–19. Tübingen: Huber.
- Havighurst, R. J. (1953). *Human Development and Education*. New York: Longmans, Green.
- Havighurst, R. J. (1963). *Human Development and Education* (Reprint der Ausgabe von 1953). New York: McKay.
- Hesse, I. & Latzko, B. (2011). *Diagnostik für Lehrkräfte*. Opladen: Budrich.
- Hinz, A. (2002). Von der Integration zur Inklusion – terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung? *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 53 (9), S. 354–361.

- Klafki, W. & Stöcker, H. (1976). Innere Differenzierung des Unterrichts. *Zeitschrift für Pädagogik*, 22 (4), S. 497–523.
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2011a). *Handreichungen für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz (KMK) für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe*. Verfügbar unter http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_09_23_GEP-Handreichung.pdf (Zugriff am: 07.05.2018).
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2011b). *Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in der Schule*. Verfügbar unter http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_10_20-Inklusive-Bildung.pdf (Zugriff am: 07.05.2018).
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2013). *Rahmenlehrplan für den Ausbildungsberuf Kaufmann für Büromanagement und Kauffrau für Büromanagement*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 27.09.2013. Verfügbar unter https://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Bildung/BeruflicheBildung/rlp/KaufmannBueromanagement13-09-27-E_01.pdf (Zugriff am: 07.05.2018).
- Kullmann, H., Lütje-Klose, B. & Textor, A. (2014). Eine Allgemeine Didaktik für inklusive Lerngruppen – fünf Leitprinzipien als Grundlage eines Bielefelder Ansatzes der inklusiven Didaktik. In B. Amrhein & M. Dziak-Mahler (Hrsg.), *Fachdidaktik inklusiv. Auf der Suche nach didaktischen Leitlinien für den Umgang mit Vielfalt in der Schule*, S. 89–107. Münster: Waxmann.
- Kunze, I. (2009). Begründungen und Problembereiche individueller Förderung in der Schule. Vorüberlegungen zu einer empirischen Untersuchung. In I. Kunze & C. Solzbacher (Hrsg.), *Individuelle Förderung in der Sekundarstufe I und II*, S. 13–25. Baltmannsweiler: Schneider.
- Kunze, I. & Solzbacher, C. (2010). Umgang mit Heterogenität, Differenzierung und Individualisierung. In T. Bohl, W. Helsper, H. G. Holtappels & C. Schelle (Hrsg.), *Handbuch Schulentwicklung. Theorie – Forschungsbefunde – Entwicklungsprozesse – Methodenrepertoire*, S. 329–332. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kutscha, G. (2011). Berufsausbildung als Bildungsgang und Berufseinstieg als Entwicklungsaufgabe im Einzelhandel. *Ausbilder-Handbuch*, 130 u. 131, S. 1–38.
- Lisop, I. & Huisinga, R. (1994). *Arbeitsorientierte Exemplarik. Theorie und Praxis subjektbezogener Bildung*. Frankfurt am Main: Gesellschaft zur Förderung arbeitsorientierter Forschung und Bildung.
- Naeve-Stoß, N. (2018). Individual-Oriented Curricula – A Challenge for Teachers at Vocational Schools in Germany. In L. Moreno Herrera, M. Teräs & P. Gougoulakis (Hrsg.), *Emergent Issues in Vocational Education & Training. Voices from Cross-National Research*, S. 90–114. Stockholm: Premiss.

- Pfannkuche, J. (2013). *Planungskognitionen von Lehrern im Vorbereitungsdienst (LiV). Eine qualitative Untersuchung bei LiV der Wirtschafts- und Berufspädagogik*. Kassel: kassel university press.
- Reetz, L. & Seyd, W. (1983). Curriculumtheorien im Bereich der Berufsbildung. In U. Hameyer, K. Frey und H. Haft (Hrsg.), *Handbuch der Curriculumforschung. Erste Ausgabe. Übersichten zur Forschung 1970–1981*. Unter Mitarbeit von IPN Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften an der Universität Kiel, S. 171–192. Weinheim, Basel: Beltz.
- Reetz, L. & Seyd, W. (2006). Curriculare Strukturen beruflicher Bildung. In R. Arnold & A. Lipsmeier (Hrsg.), *Handbuch der Berufsbildung*, S. 227–259. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Reinmann, G. & Mandl, H. (2006). Unterrichten und Lernumgebungen gestalten. In A. Krapp & B. Weidenmann (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch*, S. 613–658. Weinheim: Beltz.
- Rützel, J. (2016). Inklusion durch eine biografieorientierte Berufsbildung. In U. Bylinski & J. Rützel (Hrsg.), *Inklusion als Chance und Gewinn für eine differenzierte Berufsbildung*, S. 27–41. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Rützel, J. (1996). Subjektorientierung in der beruflichen Bildung unter den Bedingungen der systematischen Rationalisierung – Näherung aus Sicht der kritischen Bildungstheorie. In M. Eckert & J. Rützel (Hrsg.), *Didaktische Innovationen: Subjektorientierte Lernsituationen gestalten. Ergebnisse der Hochschultage Berufliche Bildung 1994*, S. 19–36. Darmstadt: Leuchtturm-Verlag.
- Seifried, J. (2009). Unterrichtsplanung von (angehenden) Lehrkräften an kaufmännischen Schulen. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 105 (2), S. 179–197.
- Sloane, P. F. E. (2010). Makrodidaktik: Zur curricularen Entwicklung von Bildungsgängen. In R. Nickolaus, G. Pätzold, H. Reinisch & T. Tramm (Hrsg.), *Handbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, S. 205–212. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Sloane, P. F. E. (2007). Bildungsgangarbeit in beruflichen Schulen – ein didaktisches Geschäftsmodell? *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 103 (4), S. 481–496.
- Sloane, P. F. E. (2003). Schulnahe Curriculumentwicklung. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, 4, S. 1–23. Verfügbar unter http://www.bwpat.de/ausgabe4/sloane_bwpat4.pdf (Zugriff am: 30.12.2018).
- Tebrügge, A. (2001). *Unterrichtsplanung zwischen didaktischen Ansprüchen und alltäglicher Berufs Anforderung. Eine empirische Studie zum Planungshandeln von Lehrerinnen und Lehrern in den Fächern Deutsch, Mathematik und Chemie*. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Tramm, T. (2007). Im Lernfeld selbstständig Probleme lösen? Oder: Von der Unmöglichkeit, sich am eigenen Schopf aus dem Sumpf zu ziehen. In F.-W. Horst, J. Schmitter & J. Tölle (Hrsg.), *Lernarrangements wirksam gestalten*, S. 104–138. Paderborn: Eusl.
- Tramm, T. (2003). Prozess, System und Systematik als Schlüsselkategorien lernfeldorientierter Curriculumentwicklung. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, 4, S. 1–28. Verfügbar unter http://www.bwpat.de/ausgabe4/tramm_bwpat4.pdf (Zugriff am: 30.12.2018).

- Tramm, T. & Krille, F. (2013). Planung des Lernfeldunterrichtes im Spannungsfeld von Geschäftsprozessorientierung und lernfeldübergreifender Kompetenzentwicklung – Das Hamburger Konzept kooperativer curricularer Entwicklungsarbeit. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, 24, S. 1–24. Verfügbar unter http://www.bwpat.de/ausgabe24/tramm_krille_bwpat24.pdf (Zugriff am: 30.12.2018).
- Tramm, T., Fischer, M. & Naeve-Stoß, N. (2014). Editorial zur Ausgabe 26: Berufliche Bildung aus der Perspektive des lernenden Subjekts. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, 26, S. 1–8. Verfügbar unter http://www.bwpat.de/ausgabe26/editorial_26.pdf (Zugriff am: 30.12.2018).
- Tramm, T. & Naeve-Stoß, N. (2016). Lernfeldübergreifende Kompetenzentwicklung als curriculare Planungsperspektive im Kontext einer kooperativen Curriculumentwicklung in der kaufmännischen Berufsbildung. In A. Dietzen, R. Nickolaus, B. Rammstedt & R. Weiß (Hrsg.), *Kompetenzorientierung. Berufliche Kompetenzen entwickeln, messen und anerkennen. Berichte zur beruflichen Bildung*, S. 49–70. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Werning, R. (2014). Stichwort: Schulische Inklusion. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17, S. 601–623. doi: 10.1007/s11618-014-0581-7.
- Wygotski, L. S. (1987). Unterricht und geistige Entwicklung im Schulalter. In L. S. Wygotski (Hrsg.), *Ausgewählte Schriften. Band 2*, S. 287–306. Köln: Pahl-Rugenstein.
- Zoyke, A. (2017). Inklusive Didaktik (wirtschafts-)beruflicher Bildung. *Berufsbildung*, 71 (166), S. 24–26.
- Zoyke, A. (2016). Inklusive Bildungsgangarbeit in beruflichen Schulen – Herausforderungen und Perspektiven. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, 30, S. 1–20. Verfügbar unter http://www.bwpat.de/ausgabe30/zoyke_bwpat30.pdf (Zugriff am: 30.12.2018).
- Zoyke, A. (2012). *Individuelle Förderung zur Kompetenzentwicklung in der beruflichen Bildung. Eine designbasierte Fallstudie in der beruflichen Rehabilitation*. Paderborn: Eusl.

Abbildungsverzeichnis

- Abb. 1 Modellierung des didaktischen Handelns von Lehrkräften 117

Autorinnen

Burda-Zoyke, Andrea, Prof. Dr., Professur für Berufs- und Wirtschaftspädagogik am Institut für Pädagogik der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel.

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Individuelle Förderung, Inklusion und Umgang mit Heterogenität, Kompetenzdiagnostik, Curriculum- und Bildungsgangarbeit, Übergang Schule – Beruf/Berufs- und Studienorientierung.

Kontakt: burda-zoyke@paedagogik.uni-kiel.de

Naeve-Stoß, Nicole, Prof. Dr., Professur für Wirtschaftspädagogik am Institut für Berufs-, Wirtschafts- und Sozialpädagogik der Universität zu Köln.

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Subjektorientierte Curriculum- und Unterrichtsentwicklung, Phasenübergreifende Lehrerbildung, Praxisphasen im Lehramt für berufsbildende Schulen, Reflexive Bildungsprozesse.

Kontakt: nicole.naeve-stoss@uni-koeln.de

Implikationen heterogener Lernvoraussetzungen für die Gestaltung des beruflichen Fachunterrichts

TOBIAS GEISLER & MANUELA NIETHAMMER

Abstract

Für ein besseres Verständnis berufsbildender Schulen auf dem Weg zur inklusiven Schule wurden Lehrkräfte zu Handlungsstrategien im Umgang mit Heterogenität interviewt. Die Daten wurden codiert und über ein Kategoriensystem, das auf Basis bildungstheoretisch gesetzter Ansprüche (KMK, 2014) für die Gestaltung inklusiver Schule abgeleitet wird, deduktiv abgeglichen. Bei einer vertiefenden Auseinandersetzung werden Optionen für die Gestaltung differenzierter Lehr-Lern-Prozesse über einen lerntheoretisch begründeten fachdidaktischen Ansatz abgeleitet und operationalisiert.

Schlagworte: Heterogenität, Didaktik beruflicher Fachrichtungen, Handlungsstrategien, Bautechnik, Differenzierung

For a better understanding of the process of changing vocational secondary schools to inclusive schools, teachers were interviewed on their strategies when dealing with heterogeneity. The data were coded and compared by using a code system derived from Educational Standards (KMK, 2014) of inclusive school design. For a deeper editing, options for the design of differentiated teaching-learning processes are derived and operationalized through learning-theoretically based, subject-specific didactic approach.

Keywords: vocational education, heterogeneity, Pedagogy for vocational subjects, treatment strategies, differentiation

1 Theoretische Hinführung

Die Umsetzung einer „Schule der Vielfalt“, gemäß der gemeinsamen Empfehlung der Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz von 2015, erfordert, den Umgang mit Heterogenität und Inklusion bei der Gestaltung des Unterrichts noch stärker in den Mittelpunkt zu rücken, wengleich der Umgang mit Heterogenität für die berufliche Bildung nicht neu ist (Kremer, Kückmann, Sloane & Zoyke, 2015; Bylinski, 2016; Bylinski, Heinrichs, Niethammer & Weyland, 2018). Der Umgang mit menschlicher Vielfalt und individuellen Differenzen ist nicht als Problem, sondern als Chance, das Lernen zu bereichern, zu verstehen (UNESCO, 2005,

S. 12). In der Folge erfordert dies die Gestaltung einer differenzierten Berufsbildung (Bylinski & Rützel, 2016, S. 13), die personalisierte Lernwege einschließlich der individuellen Förderung ermöglicht. „Die zentrale Leitidee zielt darauf, dass nicht die Individuen in die Systeme zu integrieren sind, sondern die Systeme den Lernmöglichkeiten und Potenzialen der Individuen anzupassen sind“ (Niethammer & Friese, 2017, S. 4). Dieser hohe Anspruch erfordert einen Transformationsprozess auf allen Gestaltungsebenen einer inklusiven Berufsausbildung (Bylinski, 2016, S. 6).

Nähert man sich dem inklusionsbezogenen Anspruch aus Sicht des berufsbildenden Fachunterrichts, werden Individualisierung und Differenzierung als Kernelemente einer inklusiven Didaktik offensichtlich (Scheidt, 2017, S. 17 ff.). Es werden jedoch auch Spannungsfelder deutlich: Neben der Funktion, Persönlichkeitsentwicklung zu unterstützen, wird Berufsbildung auch daran gemessen, inwiefern die Lernenden auf die Anforderungen der Arbeitswelt vorbereitet werden (Niethammer & Friese, 2017, S. 4). Diese Relationen zwischen Berufsbildungs- und Beschäftigungssystem sind nicht marginal und können nicht vernachlässigt werden. Der zu gestaltende Perspektivwechsel hin zu einer differenzierten Berufsbildung ist demnach auch danach zu bewerten, wie stark die Teilhabe aller an Bildung und Arbeit erhöht bzw. wie Exklusionsrisiken verringert werden können (Bylinski, 2016, S. 4).

Neben der systematischen Schulentwicklungsarbeit (Wimmer & Altrichter, 2017, S. 217) erfordert dies die Entwicklung professioneller Kompetenzen der Lehrkräfte (Kunter, Kleickmann, Klusmann & Richter, 2011). Vor diesem Hintergrund finden gegenwärtig viele Studien zur Charakterisierung der Veränderungen in den Handlungsfeldern der Lehrkräfte in der Berufsbildung sowie der jeweiligen Kompetenzbereiche statt.

Erste Befunde hierzu werden in den Studien von Bach und Schaub (2018) sowie Burda-Zoyke und Joost (2018) dargestellt. Burda-Zoyke und Joost (2018, S. 32 f.) kennzeichnen auf Basis eines Literatur-Reviews, welches Studien zu berufsbildenden (u. a. Buchmann & Bylinski, 2013; Amrhein & Badstieber, 2013) wie auch zu allgemeinbildenden Schulen (u. a. Demmer-Dieckmann, 2012; Werning & Baumert, 2013) einschloss, die inklusionsbezogenen Handlungsfelder Förderung, Diagnostik und multiprofessionelle Kooperation sowie die inklusionsbezogenen Einstellungen als den handlungsregulierenden Faktor (Zoyke, 2016, S. 217; 2018, S. 16).

Auf dieser Grundlage führten sie leitfadengestützte Einzelinterviews durch und erhoben systematisch Einstellungen berufsbildender Lehrpersonen in Bezug auf verschiedene Förderschwerpunkte. Zudem erfassten sie Bedarfe und Hemmnisse, die berufsbildende Lehrpersonen hinsichtlich der inklusionsbezogenen Kernhandlungsbereiche Diagnostik und individuelle Förderung thematisierten. Eine Reflexion der Interviewaussagen hinsichtlich der erforderlichen Kompetenzen der Lehrkräfte steht (noch) aus, ebenso konkrete Umsetzungsempfehlungen für die Unterrichtsgestaltung. Auch bei der von Bach und Schaub (2018) durchgeführten Vorstudie (n = 4) wurden Interviewaussagen von Lehrkräften an beruflichen Schulen inklusionsbezogenen Handlungsfeldern zugeordnet und allgemeine Bedarfe und Hemmnisse aufgezeigt. Eine systematische Differenzierung der in der Praxis bereits verfügbaren

Handlungsstrategien zur didaktischen und pädagogischen Gestaltung der Bildungsprozesse blieb hier (noch) außen vor.

Hier setzt der vorliegende Beitrag an, in dem Teilergebnisse des Teilvorhabens „Stärkung von Studierenden des beruflichen Lehramts im Umgang mit Heterogenität und Vielfalt“ des Projektes „TUD-SYLBER“ (Synergetische Lehrerbildung im exzellenten Rahmen) an der TU Dresden diskutiert werden. Im Rahmen dieses Teilvorhabens wurden folgende inklusionsbezogene Forschungsfragen untersucht:

1. Welche Bedarfe, Herausforderungen, Professionsverständnisse und Handlungsstrategien im Umgang mit Heterogenität in berufsbildenden Schulen sind in der Schulpraxis bereits identifizierbar?
2. Wie können Studierende unterstützt werden, Sensibilität für die Heterogenität ihrer zukünftigen Lerngruppen und Kompetenzen für die Gestaltung personalisierter Lehr- und Lernprozesse zu entwickeln?
3. Spiegeln die Inhalte der fachdidaktischen Lehre diese Anforderungen wider und wie können entsprechende Bausteine erfolgreich in das Curriculum implementiert werden?

Im Beitrag wird ausschließlich der Aspekt herausgegriffen, welche Handlungsstrategien im Umgang mit Heterogenität in berufsbildenden Schulen von den Lehrkräften reflektiert werden und inwiefern diese die von der KMK gesetzten Ansprüche bereits abdecken bzw. welche Lücken erkennbar sind.

2 Anlage der Studie und Ziel des Beitrags

Für die Datenerhebung (zur Beantwortung der Frage 1) wurden bundesweit insgesamt 49 leitfadengestützte Interviews mit Lehrpersonen berufsbildender Schulen durchgeführt. Leitfadengestützte Interviews ermöglichen dem geschulten Interviewer, zentrale Fragestellungen der Erhebung in geeigneten Momenten einer eher narrativen Befragung zur Diskussion zu stellen, wodurch das generierte Datenmaterial vergleichbarer wird (Lamnek & Krell, 2016, S. 313 ff.). Die gesamte Stichprobe kann nicht als repräsentativ gelten, wenngleich die Interviewten entlang der Kategorien Alter, Geschlecht, Einsätze in den Schularten, Zielgruppen der Tätigkeit und Berufserfahrungen, gemessen nach Jahren im Lehrbetrieb, ausgewählt wurden. Aufgrund dieser Auswahlkriterien wird angenommen, dass die Datenbasis die Grundgesamtheit der Lehrpersonen in der beruflichen Bildung exemplarisch widerspiegelt. Insgesamt wiesen die Interviews eine mittlere Länge von 55 Minuten auf und erfüllten den Anspruch einer bundesweiten Erhebung, da sie in 12 verschiedenen Bundesländern durchgeführt wurden.

Die Datenbasis wurde digital aufgezeichnet, wörtlich transkribiert, geglättet, anonymisiert und anschließend mittels einer inhaltlich-strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2018) ausgewertet. Die Auswertung erfolgte gestuft. In einem ersten Schritt wurden sämtliche Textstellen, die auf die genannten Dimensionen *Bedarfe, Herausforderungen, Professionsverständnisse und Handlungsstra-*

tegien im Umgang mit Heterogenität verweisen, codiert. Im zweiten Schritt wurden für die verschiedenen Dimensionen induktiv Subcodierungen aus dem Datenmaterial erzeugt. Diese wurden anschließend deduktiv mit Kategorien, die aus bildungstheoretischen Anforderungen abgeleitet wurden, abgeglichen. Damit ist eine erste Bewertung des erhobenen Ist-Stands der verfügbaren Handlungsstrategien zum Umgang mit Heterogenität möglich. Das Kategoriensystem für den deduktiven Abgleich wird im Kapitel 3 skizziert. Die Interpretation der induktiv erhobenen Subcodes gemäß diesem Kategoriensystem erfolgt exemplarisch im Kapitel 4.

Für diesen Beitrag wird nur ein kleiner Teil der gesamten Ist-Stand-Analyse dargestellt. Die für den Beitrag getroffene Auswahl beinhaltet 30 Interviews von Lehrpersonen aus der beruflichen Fachrichtung Bautechnik, welche alle bereits den Vorbereitungsdienst abgeschlossen haben.

Zudem werden nur Codierungen und entsprechend generierte Subcodierungen zur Dimension der thematisierten Handlungsstrategien im Umgang mit Heterogenität betrachtet. Alle anderen Dimensionen bleiben außen vor.

Für die Erhebung der Handlungsstrategien wurden folgende Leitfragen formuliert:

- Welche erfahrungsbasierten Handlungsstrategien zum Umgang mit Heterogenität werden kommuniziert?
- Welche Handlungsstrategien zum Umgang mit Heterogenität werden als misslungen und welche als gelungen bezeichnet?

In der Auswertung der Interviews hinsichtlich der Handlungsstrategien wird vor allem die Mikroebene der Bildungsgestaltung, im Konkreten die Gestaltung inklusionsbezogener Lehr- und Lernprozesse, fokussiert und die Anstrengung unternommen, Implikationen heterogener Lernvoraussetzungen für die Gestaltung des beruflichen Fachunterrichts abzuleiten. Ebenso wird bei der Auswertung des Datenmaterials ersichtlich, dass Differenzierungsmöglichkeiten für die Unterrichtsgestaltung nur zum Teil aus einer fachdidaktischen Perspektive reflektiert wurden, womit zugleich eine Limitation der Erhebung deutlich wird. Offensichtlich sind die Leitfragen stärker auf eine fachdidaktische Perspektive auszurichten. Dementsprechend wird im Kapitel 5 ein lerntheoretisch begründeter fachdidaktischer Kriterienkatalog dargestellt, der für anschließende Entwicklungsschritte handlungsleitend sein wird.

3 Ableitung eines Kategoriensystems zur Einordnung von Handlungsstrategien zum Umgang mit Heterogenität

Die „Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften“, welche 2014 unter Mitwirkung von Vertreterinnen und Vertretern der Bildungswissenschaften und der Sonderpädagogik mit Blick auf die Erfordernisse inklusiven Unterrichts überarbeitet wurden (KMK, 2014; HRK & KMK, 2015, S. 3), können auch als Klassifikationsschemata für Handlungsanforderungen an Lehrkräfte interpretiert werden. Sie sind lehramtsübergreifend formuliert, sodass sie gleichermaßen für die berufliche Bildung

sowie für die Allgemeinbildung relevant sind (KMK, 2014, S. 2). Dies gilt ungeachtet der Tatsache, dass in der beruflichen Bildung durch den Bezug zum Beschäftigungssystem zusätzliche Anforderungen zu beachten sind.

Darüber hinaus werden die Anforderungen, denen Lehrkräfte in berufsbildenden Schulen gerecht werden müssen, im Basiscurriculum für das universitäre Studienfach der Berufs- und Wirtschaftspädagogik fixiert (Sektion BWP, 2014, S. 2). Hinsichtlich der Unterrichtsgestaltung (Mikroebene der Bildungsgestaltung) wird explizit herausgestellt, dass Lehrkräfte mit besonderen Herausforderungen konfrontiert sind, die sich im Umgang mit Heterogenität und Inklusion stellen.

Die Standards für die Lehrerbildung (KMK, 2014) bieten eine geeignete Basis für die Strukturierung von Handlungsstrategien (Kategorienbildung), die in der Praxis verfügbar sind, da hier die Kompetenzbereiche Unterrichten, Erziehen, Beurteilen und Innovieren bereits differenziert und untersetzt werden. Da die Standards gewissermaßen auf Bildungsziele für die komplexe Lehrerbildung verweisen, wird die eigenständige Bedeutung der theoretischen und empirischen Zugänge zur Schulwirklichkeit für die Kompetenzentwicklung herausgestellt. Dementsprechend werden Standards für die theoretischen und praktischen Ausbildungsabschnitte spezifiziert, wobei erstgenannte eher Kenntnisziele (fachbezogenes Wissen) abbilden und zweitgenannte auf Fähigkeiten (Handlungswissen) verweisen. Da für die systematische Auswertung der erhobenen Handlungsstrategien zum Umgang mit Heterogenität ein Kategoriensystem notwendig war, welches der schulpraktischen Sicht der Interviewten gerecht wird, wurden die Kompetenzen für den praktischen Ausbildungsabschnitt herausgestellt. Angesichts der Fokussierung des Beitrags auf die Gestaltungsebene berufsbildenden Unterrichts werden die Kompetenzbereiche Unterrichten, Erziehen und Beurteilen thematisiert und der Bereich des Innovierens ausgeblendet. Der Blick auf Innovationsprozesse würde zusätzliche Perspektiven eröffnen, wie z. B. auf die Fort- und Weiterbildung der Lehrkräfte, welche in diesem Beitrag nicht behandelt werden können. Das ändert nichts am elementaren Charakter, den das Innovieren für inklusionsbezogene Transformationsprozesse in der beruflichen Bildung hat.

Der Anspruch, allen Lernenden mit ihren unterschiedlichen Dispositionen eine Chance auf Bildungserfolg und gesellschaftliche Teilhabe zu ermöglichen, beeinflusst die Aufgabenprofile der Lehrpersonen in den Kompetenzbereichen Unterrichten, Erziehen und Beurteilen vehement, da sämtliche Lehr-Lern-Prozesse an den Lernausgangslagen und den Potenzialen der Individuen orientiert werden müssen. Die Standards für die praktischen Ausbildungsabschnitte verweisen an mehreren Stellen auf inklusionsbezogene Kernelemente, wie Differenzierung, Förderung, Diagnostik und Beratung (vgl. Tabelle 1). Die mit den Standards formulierten Kompetenzfacetten bieten Kategorien, die der deduktiven Interpretation der Daten hinsichtlich der wahrgenommenen Handlungsstrategien zugrunde gelegt wurden. Für den Fall, dass zuvor induktiv ermittelte Subkategorien nicht in den deduktiven Kategorien einzuordnen sind, werden diese im Kategoriensystem ergänzt.

Tabelle 1: Inklusionsbezogene Aufgaben aus schulpraktischer Sicht in Anlehnung an die Standards der Lehrerbildung (KMK, 2014, S. 7 ff.) als Kategoriensystem für die deduktive Auswertung der Interviewdaten

Kompetenzbereich	Unterrichten	Erziehen	Beurteilen
Inklusionsbezogene Aufgaben	Berücksichtigung von Leistungsheterogenität bei der Planung und Gestaltung von Unterricht	Erkennen und pädagogische Unterstützung bei Benachteiligungen, Beeinträchtigungen sowie Barrieren	Erkennen der Entwicklungsstände, Lernpotenziale, Lernhindernisse und Lernfortschritte sowie Begabungen
	Auswahl an Inhalten und Methoden, Arbeits- und Kommunikationsformen unter Bezug auf Curricula und ggf. individuelle Förderpläne (= Binnendifferenzierung, T. G./M.N.)	Kooperation mit anderen Professionen und Einrichtungen	Einsatz spezieller Fördermöglichkeiten inkl. Begabungsförderung
	Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen unter Berücksichtigung der Erkenntnisse über den Erwerb von Wissen und Fähigkeiten (= lerntheoretische Fundierung, T. G./M.N siehe Abb. 2)	Achtung der sozialen und kulturellen Diversität in der jeweiligen Lerngruppe Gestaltung von sozialen Beziehungen und sozialen Prozessen	Abstimmung von Lernmöglichkeiten und Lernanforderungen

4 Handlungsstrategien von Lehrpersonen berufsbildender Schulen im Umgang mit Heterogenität und deren Einordnung in das Kategoriensystem

Im Allgemeinen sei an der Stelle noch mal darauf verwiesen, dass alle Interviewten in der beruflichen Fachrichtung Bautechnik tätig sind. Für diese berufliche Fachrichtung ist eine besonders große Streuung in der Heterogenitätsdimension der schulischen Vorerfahrung zu verzeichnen. So finden sich nicht selten gleichzeitig Personen ohne Schulabschluss, Abiturienten und berufspraktisch erfahrene Fachkräfte in einer Lerngruppe wieder, sodass in den Klassen Lernende mit sehr verschiedenen allgemeinen Bildungsabschlüssen und Lernerfahrungen nebeneinander, miteinander und voneinander lernen (Frommberger & Lange, 2018, S. 14). Diese Heterogenitätsfacette wird von den Interviewten auch durchgängig als große Herausforderung ihres Arbeitsalltags beschrieben.

Aus den Daten lässt sich zusammenfassend ableiten, dass Lehrpersonen der beruflichen Fachrichtung Bautechnik überwiegend Handlungsstrategien darstellen (n = 30, Interviews 001, 003–007, 009–020, 022–025, 036–043), die durch den aktiven Umgang mit der vorzufindenden Heterogenität charakterisiert sind (vgl. Abb. 1). In drei Fällen (001, 003, 022) sind quasi homogenisierende Bestrebungen in Form von

leistungsbezogenen Klasseneinteilungen („Schnellläuferklasse“, „Förderschulklasse“) vorzufinden, welche dem Inklusionsgedanken entgegenstehen. Diese Lehrpersonen äußern, dass nur dann gezielt gefördert werden könne, wenn die Lerngruppen entsprechend ihrem Leistungsniveau separiert werden. Es muss daher konstatiert werden, dass keinesfalls alle Lehrpersonen gelungene Handlungsstrategien zum Umgang mit heterogenen Gruppen beschreiben können. Vorrangig berichten aber die Lehrpersonen aus ihrer Alltagspraxis von gelungenen Handlungsstrategien im Umgang mit Heterogenität. Daneben kommt es auch zu Artikulationen von Belastungen und Restriktionen in der Schulpraxis.

Um die beschriebenen Handlungsstrategien im Umgang mit Heterogenität von Lehrpersonen im Berufsfeld Bautechnik vergleichen und bewerten zu können, werden diese nun gemäß den in der Tabelle 1 skizzierten Kompetenzbereichen geordnet (= deduktiver Abgleich). Aufgrund des Beitragsumfangs bleibt die Darstellung überblicksartig.

Kompetenzbereich Unterrichten

Befragte Lehrpersonen betonen eine Binnendifferenzierung durch Variation der Komplexität von Inhalten, des zeitlichen sowie aufgabentechnischen Umfangs. Dieser Handlungsspielraum wird entsprechend auch für die Konzeption von Lernsituationen ausgenutzt.

„Ich habe manche Lernsituationen so strukturiert, dass es da Differenzierungen gibt, also im Leistungsniveau, teilweise auch in der Schnelligkeit. Dann gibt es sozusagen immer eine Aufgabe für Schnellere dazu. Wenn Sie jetzt die unterschiedlichen Lerntypen bedienen wollen, darauf gehen wir nicht ein. Es geht also eher um Schnelligkeit oder um Textverständnis. In dieser SOL-Konzeption von Herold (...) gibt es so eine bestimmte Phrasierung. Das Gros ist das Gruppenpuzzle. Das ist sozusagen die Struktur der ganzen Reihe. Und innerhalb dieser Expertenarbeit lässt sich auch eine Differenzierung feststellen. Also die Schüler können teilweise frei entscheiden, was sie meinen, was jetzt für sie entweder das Beste ist zu wählen oder eben auch nicht, und dann müssen sie das machen. Also die Themen an sich sind unterschiedlich auch gewichtet. Da können sie auch selber entscheiden und sagen: ‚Okay. Ich hatte immer Schwierigkeiten mit dem Zeichnen, also entscheide ich mir hier in der Lernsituation, dass ich mich einfach noch einmal mit dem Thema Zeichnen befasse.‘ So oder umgekehrt. Das man dann sagt: ‚Okay. Die, die es besonders gut können, sollen sich zum Experten machen, um den anderen Schülern damit unter die Arme zu greifen.‘ Also da gibt es ganz unterschiedliche Möglichkeiten, wie wir differenzieren“ (006, #92).

Im Gegensatz zum Spielraum bei der Differenzierung über Inhaltskomplexität und -umfang betonen die Lehrpersonen mehrfach ihr klar definiertes Ziel für die gesamte Klasse. Angesprochen auf die Differenzierung der Ziele wird von einer Person geäußert:

„Innerhalb einer Klasse ist das nicht machbar. Also innerhalb einer Klasse ist das wirklich nicht machbar. Das sind zwei getrennte Bereiche. Die müssen in kleinere Klassen rein, wo der Lehrer mehr erklären kann“ (005, #81).

Eine andere Lehrperson sieht dies differenzierter:

„(...) man muss sich von der Illusion verabschieden, dass man beide zu dem gleichen relativ hoch angesiedelten Ziel führen kann. Ich formuliere andere Ziele. Also für die Schwächeren sage ich durchaus: ‚Mensch, wenn ihr in der Lage gewesen seid, die Putzfläche der Garage auszurechnen, dann ist das für euch gut.‘ Das reicht dann auch für die Prüfung, zum Bestehen. Während die anderen dann ebendiese vielleicht für das Wohnhaus auch mitgerechnet haben. Das heißt für mich, unterschiedliche Ziele formulieren“ (015, #18).

Vordergründig sind in der Argumentation der Lehrpersonen oftmals die Mindestanforderungen, die sich aus der Zielperspektive eines erfolgreichen Berufsabschlusses bzw. der beruflichen Handlungskompetenz ergeben. Diese Bezugsnorm für die Unterrichtsgestaltung wird mehrfach erwähnt (001, 009, 015, 016, 019, 020, 043) und steht bei diesen Personen auch im Konflikt zur Differenzierung im Unterricht. Dass sich Mindestanforderungen und Differenzierungen im Unterricht aber nicht zwangsläufig ausschließen müssen, verdeutlichen u. a. folgende Interviewten (014, 024):

„Wir versuchen in einigen (...) Lernsituationen eine Binnendifferenzierung mit einzubauen. Das heißt einen Mindeststandard. Wenn er das kann, kommt er durch die Prüfung. Und einen, sage ich einmal, gehobenen Stand, das heißt, nicht jeder von uns muss Kosten ausrechnen können. Aber zumindest das Material muss ausgerechnet werden können“ (024, #24).

„Wir haben jetzt zum Beispiel bei den Maurern ebendiese Bögen als Beispiel, und da gibt es (...) den ganz einfachen Bogen, da gibt es einfach den Segmentbogen, dann gibt es komplizierte Korbbögen, und so teilen wir die zu. Also für die etwas Besseren, die jetzt auch vorzeitige Prüfung machen, die haben den Korbbogen bekommen, und der war schwieriger zu konstruieren erst, oder den einhüftigen Bogen, und die anderen machen eben die Standardbögen, die immer gemacht werden (...), das ist eben Grundwissen, und das müssen alle draufhaben. Und die anderen machen eben etwas schwierigere Bögen. Und dann werden auch die Guten (...) und die etwas Schwächeren (...) zusammen unterrichtet und machen ihre Aufgaben da. Das ist eine Möglichkeit. Das haben wir jetzt in dem Lernfeld gemacht, weil sich das da anbietet (014, #13a).

Hinsichtlich der methodischen Umsetzung werden gelungene Handlungsstrategien vor allem mit Blick auf Leistungsheterogenität beschrieben, aber zugleich wird die eigene Limitierung und der Wunsch nach weiteren Handlungsmustern geäußert:

„Deshalb sollte der Fokus eher auf den Methoden und also auf der Didaktik liegen. Weil wie ich den Inhalt vermittele, ist ja das Wichtige, dass der andere das versteht. Und was es für Möglichkeiten gibt, also unterschiedliche Arbeitsblätter zu entwerfen. Irgendwelche Hilfen den Schülern geben. Ob es die Lösungsschablone ist, wo er selbst vergleicht, weil er schneller fertig ist. Oder wo er mal nachgucken kann. Oder ob ich ihm irgendwelche anderen Hilfestellungen in Form von Kärtchen geben kann, die er sich dann erst einmal holt, damit er sich nicht alles (...) nur abschreibt. Also da würde ich mir manchmal auch jetzt noch wünschen, dass mir da einer so ein paar Ideen noch gibt. Außer dem, was man selbst so kann und weiß“ (022, #54).

Es wird deutlich, dass die Gestaltung inklusionsbezogener Lehr-Lern-Settings in der berufsbezogenen Fachausbildung mit der Differenzierung von Ziel-Inhalts-Metho-

den-Relationen verknüpft ist. Auch zeigt sich in der Gesamtschau aller Interviews, dass hinsichtlich der konsequenten Nutzung sämtlicher Differenzierungspotenziale (siehe Kapitel 5) noch Entwicklungsbedarf besteht.

Kompetenzbereich Erziehen

Das eigene Professionsverständnis und die geäußerten verfügbaren Strategien variieren in diesem Kompetenzbereich sehr stark zwischen den verschiedenen Interviewten. So finden sich einerseits Aussagen wieder, nach denen Lehrpersonen erzieherische Aufgaben für sich negieren, andererseits wird die Gestaltung von sozialen Beziehungen und Prozessen als Kernaufgabe beschrieben. Diese Kontroverse zur „Erziehung in der beruflichen Bildung“ verdeutlichen die folgenden beiden Aussagen:

„Aber die andere Möglichkeit ist eben (...), dass wir die mischen. (...) Es werden dann Schwächere mit Guten zusammengesetzt, die sich dann irgendwie ergänzen, und in der Regel ist es so, dass die, es sind viele Abiturienten dabei, die eben bessere Bildungsvoraussetzungen haben, die sind in der Regel schon bereit, mit den Schwächeren etwas zu machen. Es ist immer so. Wir haben auch ein paar, die verweigern sich. ‚Nein, keine Lust dazu‘, kommt dann der Spruch. Aber das zusammenzuführen, das ist auch natürlich, so denke ich, mit meine pädagogische Aufgabe, (denn, T. G./M.N.) die müssen später mit denen zusammenarbeiten, die werden vielleicht später studieren, die werden vielleicht Bauingenieur oder Bauleitung machen. Aber die haben mit den Leuten zu tun, und mit denen müssen sie aber auskommen, und das müssen sie auch lernen, damit vernünftig umzugehen, und das sollen sie auch nicht vergessen, wenn sie in dem Bereich bleiben, dass sie einfach jeden Menschen so akzeptieren und mit ihm umgehen können und (...) auch kennenlernen. Und dass ist eigentlich eine gute Möglichkeit, sich eben auch mit denen auseinanderzusetzen. Die kommen mit Leuten zusammen, hier aus irgendwelchen Stadtteilen (...), die sie wahrscheinlich nie betreten würden sonst, und mit denen müssen sie jetzt zusammenarbeiten, die sollen ein Team bilden. Und dazu gehört eben, dass jeder (jeden, T. G./M.N.) so akzeptiert, wie er ist (...), weil im Bau muss im Team gearbeitet werden, und wer nicht teamfähig ist, der ist einfach nicht angesagt. Das geht nicht, und die Firmen verlangen auch Teamfähigkeit“ (014, #13b).

„Für hier mich als Berufsschullehrer (...) tritt (...) der Erziehungsauftrag in den Hintergrund. So denke ich, dass Lehrer von jüngeren Schülern doch noch mehr mit ein Auge darauf haben, dass Erziehungsaspekte berücksichtigt werden, und das tritt bei uns ziemlich in den Hintergrund. Spitz formuliert würde ich sagen, da sind wir zu spät dran, also der Zug ist abgefahren, und da zitiere ich gern den Spruch, von wem er kommt, weiß ich gar nicht: ‚Bildung setzt Erziehung voraus.‘ Also wenn die Schüler bis zu uns gekommen sind, die Erziehung nicht gelaufen ist, dann machen wir auch nichts mehr. So, das ist für mich der ganz große Unterschied. Dies ist auch der Grund, weshalb ich mich von Dingen, von den Erziehungsaufträgen so ein bisschen distanzriere, das heißt jetzt nicht, dass ich nicht trotzdem versuche, einen Schüler zur Pünktlichkeit anzuhalten“ (043, #4).

Oftmals sehen die Interviewten die Bedeutung ihrer erzieherischen Aufgabe. Sie verweisen neben der Bedeutung von Wertschätzung ihrer Adressaten (006, 007, 014, 015, 017, 018, 019, 025, 043) und der Einführung von Paten- und Tandemsystemen (003, 004, 007, 012, 013, 014, 024, 040) auch auf die notwendige Lernortkooperation

der für den Baubereich bedeutsamen drei Ausbildungsorte (012, 014, 042, 043). Eine ausführlichere Darstellung mit Zitaten hierzu muss an anderer Stelle erfolgen.

Kompetenzbereich Beurteilen

Für diesen Bereich ist der von den Lehrpersonen mehrfach artikuliert Mangel an diagnostischen Fähigkeiten auffällig. Offensichtlich fällt es durchgehend schwer, Entwicklungsstände, Lernpotenziale und Lernhindernisse sowie Begabungen zu erheben.

„Es gibt kein richtiges diagnostisches Verfahren. Wir haben kein Diagnoseinstrument. In den dualen Systemen, das muss ich sagen, also ich empfinde das als relativ laienhaft. (...) Also wenn wir sagen: ‚Wir vermuten, der schafft die Prüfung nicht‘, dann geht der in die Fördergeschichten, ohne dass wir wirklich ein diagnostisches Element angewendet haben. Da gibt es keinen Bogen oder irgendwas“ (006, #32).

Fehlt ein fundiertes und unterrichtsbegleitend einsetzbares Instrumentarium zur Diagnostik individueller Entwicklungsstände, können die individuellen Lernmöglichkeiten und die mit den Lerninhalten gegebenen Lernanforderungen nicht in Beziehung gesetzt werden. Damit werden potenzielle Lernhürden bzw. der Bedarf an alternativen Lernwegen nicht erkannt. Folglich wird auch die Notwendigkeit, Lernprozesse zu unterstützen, nicht antizipiert (Schuck, 2007, S.147). Zusätzliche Schwierigkeiten ergeben sich durch die fehlende Kontinuität der beruflichen Ausbildung im dualen System, welche sehr oft in einem sogenannten Blocksystem umgesetzt wird. Das heißt, die Lehrenden unterrichten die Lernenden immer nur für wenige Wochen und sehen sie dann wieder wochenlang nicht. Dieser Rhythmus erschwert die Entwicklung sozialer Beziehungen zwischen Lehrenden und Lernenden wie auch zwischen den Lernenden. Dadurch wird eine elaborierte Beurteilung der Lernenden durch die Lehrpersonen erschwert.

„Für die Lehrer ist es eine Herausforderung, dass so zu planen und zu berücksichtigen einerseits und andererseits, wie vorhin schon geschildert als jemand, der gerne vorbereitet und gerne plant und gerne weiß, was er tun wird, für den ist es schwer, alle Unwägbarkeiten vorherzusehen, und ich kann vorher tatsächlich nicht immer sehr treffend einschätzen, was auf mich zukommen wird bei diesen Schülern. Dafür kenn' ich sie auch nicht lang genug. Also ich kenn' den Schüler hier maximal 2 Jahre. Ich krieg' die Zimmerer erst im 2. Lehrjahr und gebe sie nach dem 3. Lehrjahr wieder ab. Die Bauzeichner krieg' ich im 1. und gebe sie nach dem 2. Lehrjahr wieder ab. Und dann kommt bei den Zimmerern noch erschwerend hinzu, dass sie im Blockunterricht geschult werden, d. h., die kommen drei Wochen und sind dann vier Monate nicht da. Diese fehlende Kontinuität trägt nicht dazu bei, dass ich Schüler so gut kennenlerne, dass ich im 2. Block vorhersehen kann, wo ihre Schwierigkeiten sein werden“ (034, #77).

Ergebniszusammenfassung

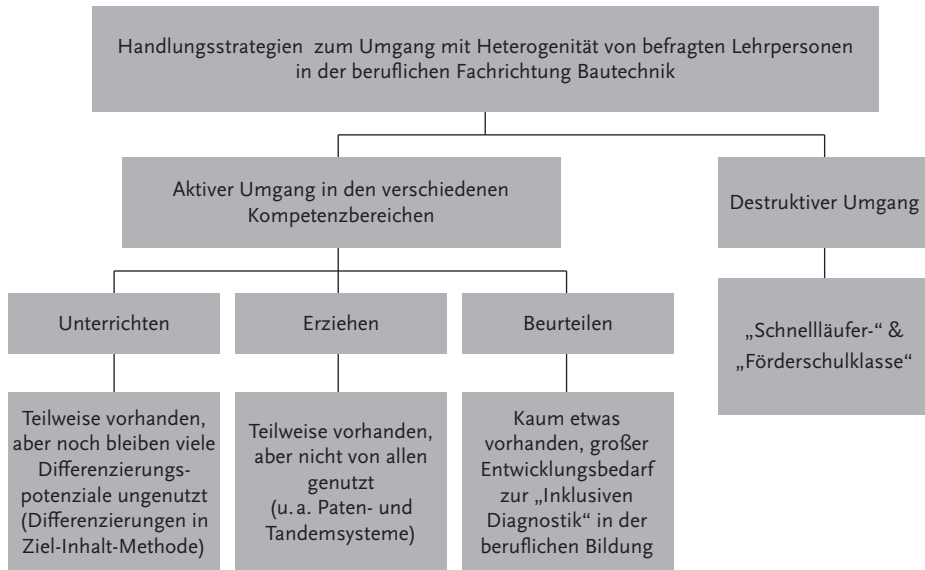


Abbildung 1: Übersicht der Ergebnisse

5 Potenziale und Grenzen einer (inklusionsbezogenen) Didaktik beruflicher Fachrichtungen für die Differenzierung von Handlungsstrategien

Die Interviews zeigen, dass mehrere Lehrpersonen Handlungsstrategien für die Umsetzung der Aufgaben Unterrichten, Erziehen, Beurteilen unter der Perspektive Umgang mit Heterogenität verfügbar haben bzw. entwickeln. Darüber hinaus werden durch die Interviewten Bedarfe hinsichtlich des verfügbaren methodischen Repertoires für eine abwechslungsreiche Gestaltung der Lehr-Lern-Prozesse sowie der prozessbegleitenden Diagnose von Lernausgangslagen genannt. Im erstgenannten Punkt geht es den Lehrpersonen vor allem um die Gestaltung der Oberflächenmerkmale des Lehr-Lern-Prozesses, z. B. die Nutzung bestimmter Sozialformen oder die Aufmerksamkeitserhöhung der Lernenden durch ansprechend gestaltete Arbeitsblätter. Die Gestaltung der Lehr-Lern-Prozesse wird weniger unter Berücksichtigung lerntheoretischer Grundlagen gespiegelt. So wird im ersten Interviewausschnitt z. B. explizit darauf verwiesen, dass auf die unterschiedlichen Lerntypen nicht eingegangen wird (006, #92). Diese Perspektive auf Lerntypen und die kognitiven Prozesse ist allerdings notwendig, um den vollständigen Gestaltungsspielraum des methodischen und pädagogischen Handelns erkennen und nutzen zu können. Zudem ist dies auch eine Basis für die lernprozessbegleitende Diagnostik sowie die Bewertung

der Passung von Aufgaben- und Personenmerkmalen (vgl. hierzu die Bildungsstandards der KMK bzw. Abb. 1).

Potenziale eines entsprechenden lerntheoretisch begründeten fachdidaktischen Zugangs zu Differenzierungsmöglichkeiten werden mit dem nachfolgenden Kriterienkatalog aufgezeigt, welcher über die Reflexion des Lernprozesses abgeleitet wurde. In der Abbildung 2 wird eine konstruktivistisch unterlegte Modellvorstellung vom Lernen als kognitiven Prozess skizziert. Zur ausführlichen Begriffsdarlegung sei auf Feuser (1989) bzw. auf Niethammer und Geisler (2017) verwiesen. Dem Lernprozess, der neben psychischen Prozessen auch die physischen Seiten der Wahrnehmung einschließt, wird in der Abbildung 2 die Interaktion nebengeordnet. Durch die Interaktionen zwischen Lernenden sowie Lernenden und Lehrenden wird der jeweils betrachtete Wirklichkeitsausschnitt erst konstituiert und die Lernanlässe erzeugt bzw. gesteuert.

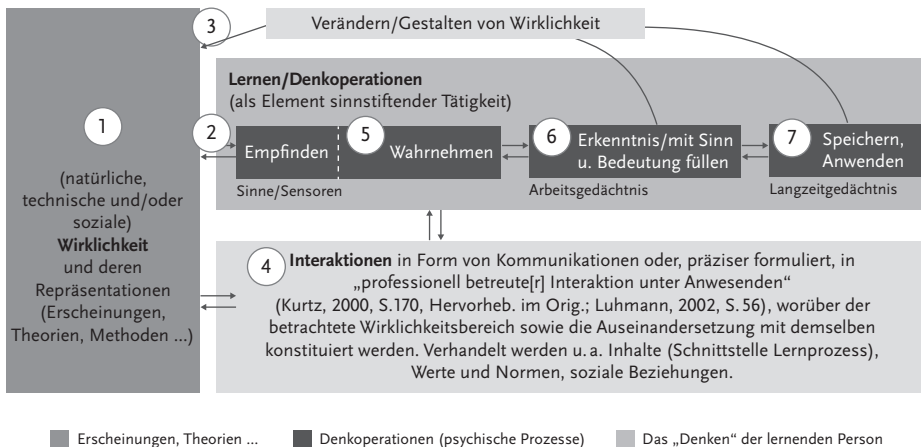


Abbildung 2: Der Lernprozess als Bezugspunkt didaktischen Handelns (eigene Darstellung auf Basis von Rubinstein, 1958; Vollmer, 2002; Feuser, 1989; Renkl, 2009; Schnotz & Bannert, 2003; vgl. Niethammer & Geisler, 2018)

Differenzierungsoptionen für die Gestaltung von Lehr-Lern-Settings lassen sich nun entlang der modellhaft dargestellten Phasen des Lernprozesses systematisch benennen und ordnen. In der folgenden Aufzählung werden diese in Form verkürzter Fragen formuliert. Auch wenn die Aufzählung dies suggerieren könnte, gibt es keine hierarchische Ordnung der Kriterien. Die Nummerierung ergibt sich lediglich durch die Zuordnung zu den Ziffern in Abbildung 2, die jeweils auf bestimmte Aspekte des Lernprozesses verweisen. Für die Gestaltung bzw. Analyse von Unterricht gilt zudem, dass nicht immer alle Kriterien zum Tragen kommen (können):

Fachdidaktisch begründete Differenzierungspotenziale für die Gestaltung inklusionsbezogener Lehr-Lern-Prozesse (die Ziffern markieren den jeweiligen Bezug zum Lernprozess gemäß Abb. 2):

- 1) Wirklichkeitsausschnitt: Welcher Wirklichkeitsausschnitt wird avisiert?
 - 1.1 Wird ein gemeinsamer Gegenstand skizziert?
 - 1.2 Werden Variationen des Wirklichkeitsausschnittes avisiert?
 - 1.2.1 Wird der Inhalt über verschiedene Repräsentationen inkl. Original angeboten bzw. ist er durch die Ln differenzierbar?
 - Modalität (bildhaft/verbal-geschrieben, verbal-gesprochen/gegenständlich)
 - Abstraktion (Original/erscheinungsbezogen/merkmalsbezogen/symbolisch)
 - Komplexität der Repräsentation (Umfang der repräsentierten Erscheinungen)
 - 1.2.2 Wird die Komplexität der Inhalte variiert (= Anzahl der impliziten Zusammenhänge und der Verknüpfungen)?
 - 1.2.3 Wird die Tiefe der Durchdringung variiert (Abstraktheit, Mathematisierung)?
- 2 & 3) Werden die Motive/Ziele für diese Auseinandersetzung gesetzt und werden diese variiert?
 - Wird ein Gestaltungsinteresse in den Mittelpunkt gestellt, indem Wirklichkeit nachhaltig gestaltet/verändert werden soll (= problemgeleitet)?
 - Wird ein Erkenntnisinteresse in den Mittelpunkt gestellt (= fragengeleitet)?
 - a) Geht es darum, Wirklichkeit (experimentell) zu erkunden, zu verstehen und zu verallgemeinern (= vom Phänomen zur Theorie)?
 - b) Geht es darum, mittels Theorie Wirklichkeit vorauszusagen und dies (experimentell) zu bestätigen?
 - Wird das Interesse, Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten zu erwerben, in den Mittelpunkt gestellt (= konkrete Lernaufgaben sind zu lösen, wie z. B. Rechenaufgaben, Schreiben lernen, Vokabeln lernen, Regeln der Grammatik lernen, Geschichtsdaten lernen, Gesetze der Statik lernen, Aufbau eines Atoms lernen usw.)?
- 4) Durch wen werden Problemstellungen/Fragen formuliert?
 - 4.1 Durch Lernende (forschendes Lernen)
 - 4.2 Durch Lehrende (entdeckendes Lernen, erarbeitendes Lernen)
 - 4.3 Durch externe Auftraggeber (Schnittstelle zum Außerschulischen)
- 2 & 3) Wird der komplexe Prozess der Auseinandersetzung mit der Problemstellung/Frage (dem gemeinsamen Gegenstand) reflektiert?
 - Inhaltliche Strukturierung als Unterstützungs- und Differenzierungselement?

- Aufgabenteilung/-gliederung (Teilaufgaben) als Strukturierungs-/Differenzierungselement?
- Vorstrukturierungsgrade der Lösungswege/Freiheitsgrade als Differenzierungselement?
- a) Phasen werden vorgeplant (z. B. Fallmethode, bei der der Lösungsweg durch alle gemeinsam erarbeitet wird, oder experimentelles Arbeiten, bei dem Handlungsschritte vorgegeben werden [Protokoll, Arbeitsblatt]).
- b) L_n entwickeln Lösungsweg selbst (z. B. Projektlernen, wobei das allgemeine Vorgehen [Heuristik] bereits bekannt sein kann oder erst durch die L_n erarbeitet werden muss, oder selbstständiges erkundendes Experimentieren).
- Wahl der Handlungsmuster als Unterstützungs- und Differenzierungselement (Recherche, experimentelles Arbeiten, Modelllernen, Gespräche, Interviews ...)?
- 4) Wird thematisiert, durch wen Strategien der Bewältigung der Problemstellungen/Fragen erarbeitet werden?
- 4.4 Sozialformen (Einzelarbeit, parallele vs. arbeitsteilige Gruppenarbeit, regellose Gruppenarbeit im Stationslernen ...) als Unterstützungs- und Differenzierungselement?
- 5), 6) & 7) Wird der komplexe Lernprozess in seinen Phasen Wahrnehmung, Erkenntnisprozess, Interiorisationsprozess und Anwendung reflektiert und werden unterschiedliche Wege für die Realisierung diskutiert?
- 5) Wahrnehmung (und Kommunikation)
- 5.1 Wird die Wahrnehmung der Wirklichkeit als Lernphase reflektiert?
- 5.2 Erfolgt die Steuerung der Wahrnehmung/Aufmerksamkeit durch Sprache und Bild?
- 5.3 Erfolgt die lerneradäquate Gestaltung von Sprache und Bildern/sprachsensibler Unterricht?
- 5.4 Wird die Wahrnehmungsschulung, Kompensation fehlender Sinneswahrnehmungen angeboten?
- 5.5 Erfolgt eine Effektverstärkung oder Vermeidung störender Effekte gemäß Wahrnehmungsgesetzen?
- 6) Erkenntnis: Werden Erkenntniswege als variable Elemente des Lernprozesses reflektiert (Regeln des logischen Schließens, des empirischen Vorgehens, des Modelllernens, des intuitiven Vorgehens [z. B. Kreativtechniken, Simulation])?
- 7) Interiorisation und Anwenden
- 7.1 Werden Lernzeiten und Lerntechniken reflektiert (z. B. Methoden für Wiederholung; Übertragen einer Inhaltsrepräsentation in eine andere Form)?

- 7.2 Werden Schwierigkeitsgrade für Anwendungsaufgaben gestuft?
- Z Zusätzliche Differenzierungsmaßnahmen für die Unterstützung des Erkenntnisprozesses 3) – 5)
- Z1 Werden Lernhürden in Korrespondenz zu den verschiedenen Phasen des Lernprozesses reflektiert (Aufgabenverständnis, Wahrnehmung, Erkenntnisprozess, Interiorisation)?
- Z2 Werden Lernhilfen differenziert?
- Z3 Wird differenziertes Feedback (Narciss, 2006; Peters, Kördle & Narciss, 2017) reflektiert?

Extra: Wird die lehr-lern-prozessbegleitende Diagnostik als Element der Lehrhandlung wahrgenommen?

6 Transfer in die Lehrerbildung

Die in der Praxis wahrgenommenen bzw. realisierten Handlungsstrategien für den Umgang mit Heterogenität verdeutlichen, dass Lehrpersonen die Gestaltung inklusiver Berufsbildung aktiv angehen und dabei auch unterschiedliche Systemebenen berühren (Bylinski, 2016, S. 6). Die Handlungsstrategien sind Indikatoren für die unterschiedlichen Kompetenzen, die die Lehrenden in diesen Transformationsprozess einbringen.

Handlungsstrategien für die Gestaltung differenzierter und adaptiver Lern-Lern-Settings einschließlich der prozessbegleitenden Diagnostik sind dennoch weiter auszubauen, um der Bedeutung, die die Mikroebene der Bildungsgestaltung für die Transformation in eine inklusive Berufsbildung hat, entsprechen zu können. Hierfür müssen Studierende des Lehramts an berufsbildenden Schulen die Chance haben, personalisierte Lehr-Lern-Prozesse zu erleben, kriteriengeleitet zu reflektieren und selbst erproben zu können. Dazu sind für die Lehrerbildung geeignete Praxisfälle zu (re-)konstruieren, durch die eine theoriegeleitete und -generierende Auseinandersetzung der Studierenden initiiert werden kann.

Literatur

- Amrhein, B. & Badstieber, B. (2013). *Lehrerfortbildungen zu Inklusion – eine Trendanalyse. Expertise*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Bach, A. & Schaub, C. (2018). Anspruch und Realität in Bezug auf den Umgang mit Heterogenität und Inklusion in der beruflichen Bildung im Bauwesen. Ansätze erster theoretischer und empirischer Analysen. In R. Nickolaus & B. Zinn (Hrsg.), *Inklusion und Umgang mit Heterogenität in der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung – eine Bestandsaufnahme im Rahmen der Qualitätsinitiative Lehrerbildung*, S. 39–71. Stuttgart: Steiner.

- Buchmann, U. & Bylinski, U. (2013). Ausbildung und Professionalisierung von Fachkräften für eine inklusive Berufsbildung. In H. Döbert & H. Weishaupt (Hrsg.), *Inklusion professionell gestalten – Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen*, S. 147–202. Münster: Waxmann.
- Burda-Zoyke, A. & Joost, J. (2018). Inklusionsbezogene Handlungsfelder und Kompetenzen des pädagogischen Personals an beruflichen Schulen. Ergebnisse einer leitfadengestützten Interviewstudie. In B. Zinn (Hrsg.), *Inklusion und Umgang mit Heterogenität in der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung*, S. 13–38. Stuttgart: Steiner.
- Bylinski, U. (2016). Gestaltung individueller Entwicklungsprozesse und inklusiver Lernsettings in der beruflichen Bildung. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, Ausgabe 30, S. 1–22. Verfügbar unter www.bwpat.de/ausgabe30/bylinski_bwpat30.pdf (Zugriff am: 15.02.2019).
- Bylinski, U., Heinrichs, K., Niethammer, M. & Weyland, U. (2018). Inklusion in der beruflichen Bildung – Hochschuldidaktische Initiativen im Rahmen der beruflichen Lehramtsausbildung. In BMBF (Hrsg.), *Perspektiven für eine gelingende Inklusion. Beiträge der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ für Forschung und Praxis*, S. 107–119. Bielefeld: Bertelsmann.
- Bylinski, U. & Rützel, J. (2016). Inklusion in der Berufsbildung: Perspektivwechsel und neue Gestaltungsaufgabe. In U. Bylinski & J. Rützel (Hrsg.), *Inklusion als Chance und Gewinn für eine differenzierte Berufsbildung*, S. 9–23. Bielefeld: Bertelsmann.
- Demmer-Dieckmann, I. (2012). Welche Kompetenzen brauchen Lehrer? *Pädagogische Führung*, 23 (1), S. 25–27.
- Feuser, G. (1989). Allgemeine integrative Pädagogik und entwicklungslogische Didaktik. *Zeitschrift für Behindertenpädagogik*, 28 (1), S. 4–48.
- Frommberger, D. & Lange, S. (2018). *Zur Ausbildung von Lehrkräften für berufsbildende Schulen – Befunde und Entwicklungsperspektiven*. Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung. Verfügbar unter www.boeckler.de/pdf/p_fofoe_WP_060_2018.pdf (Zugriff am: 20.02.2019).
- HRK & KMK (Hochschulrektorenkonferenz & Kultusministerkonferenz) (2015). *Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt. Gemeinsame Empfehlung von Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.03.2015. Beschluss der Hochschulrektorenkonferenz vom 18.03.2015*. Verfügbar unter www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_03_12-Schule-der-Vielfalt.pdf (Zugriff am: 21.02.2019).
- KMK (Kultusministerkonferenz) (2004). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004*. Verfügbar unter https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf (Zugriff am: 01.02.2019).

- Kremer, H.-H., Kückmann, M.-A., Sloane, P. F. E. & Zoyke, A. (2015). *Voraussetzungen und Möglichkeiten der Gestaltung gemeinsamen Lernens für Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich Lern- und Entwicklungsstörungen im Auftrag des Ministeriums für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen*. Düsseldorf. Verfügbar unter https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Inklusion/Lehrkraefte/Kontext/Gutachten/Gutachten-Prof_-Kremer---Gemeinsames-Lernen.pdf (Zugriff am: 20.02.2019).
- Kuckartz, Udo (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Kunter, M., Kleickmann, T., Klusmann, U. & Richter, D. (2011). Die Entwicklung professioneller Kompetenz von Lehrkräften. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften: Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*, S. 55–68. Münster: Waxmann.
- Lamnek, S. & Krell, C. (2016). *Qualitative Sozialforschung*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Narciss, S. (2006). *Informatives tutorielles Feedback. Entwicklungs- und Evaluationsprinzipien auf der Basis instruktionspsychologischer Erkenntnisse. Reihe Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie. Band 56*. Münster: Waxmann.
- Niethammer, M. & Friese, M. (2017). *Didaktik inklusiver Berufsbildung. Handlungsbezüge und Lehr-Lern-Settings. Berufsbildung*, 166, S. 4–8.
- Niethammer, M. & Geisler, T. (2017). Professionalisierung von Studierenden des Lehramts an berufsbildenden Schulen im Umgang mit Heterogenität. In M. Becker, C. Dittman, J. Gillen, S. Hiestand & R. Meyer (Hrsg.), *Einheit und Differenz in den gewerblich-technischen Wissenschaften. Berufspädagogik, Fachdidaktiken und Fachwissenschaften*, S. 476–492. Münster: Lit.
- Niethammer, M. & Geisler, T. (2018). Ohne vertieftes Verständnis der Aneignungsgegenstände keine individualisierte Berufsausbildung. In S. Baabe-Meijer, W. Kuhlmeier & J. Meyser (Hrsg.), *Trends beruflicher Arbeit – Digitalisierung, Nachhaltigkeit, Heterogenität*, S. 172–190. Norderstedt: PubliQation.
- Peters, O., Körndle, H. & Narciss, S. (2017). Effects of a Formative Assessment Script on how Vocational Students Generate Formative Feedback to a Peer's or their own Performance. *European Journal of Psychology of Education*, 33 (1), S. 117–143.
- Renkl, A. (2009). Wissenserwerb. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie*, S. 3–26. Berlin: Springer.
- Rubinstein, S. (1958/1977). *Grundlagen der Allgemeinen Psychologie*. Berlin: Volk und Wissen.
- Scheidt, K. (2017). *Inklusion. Im Spannungsfeld von Individualisierung und Gemeinsamkeit*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Schnotz, W. & Bannert, M. (2003). Construction and interference in learning from multiple representation. *Learning and Instruction*, 13, S. 141–156.

- Sektion BWP (2014). Basiscurriculum für das universitäre Studienfach Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Jena. Verfügbar unter https://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Sektionen/Seko7_BerWiP/2003_Basiscurriculum_BWP.pdf (Zugriff am: 20.02.2019).
- Schuck, K. D. (2007). Wegmarken der Entwicklung diagnostischer Konzepte. In J. Walter & F. B. Wember (Hrsg.), *Förderschwerpunkt Lernen. Handbuch Sonderpädagogik, Band 2*, S. 147–166. Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hogrefe.
- UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) (2005). *Guidelines for Inclusion. Ensuring Access to Education for All*. Verfügbar unter http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/Guidelines_for_Inclusion_UNESCO_2006.pdf (Zugriff am: 22.02.2019).
- Vollmer, G. (2002). *Evolutionäre Erkenntnistheorie: angeborene Erkenntnisstrukturen im Kontext von Biologie, Psychologie, Linguistik, Philosophie und Wissenschaftstheorie*. Stuttgart, Leipzig: Hirzel.
- Werning, R. & Baumert, J. (2013). Inklusion entwickeln. Leitideen für Schulentwicklung und Lehrerbildung. In J. Baumert, V. Masuhr, J. Möller, T. Riecke-Baulecke, H.-E. Tenorth & R. Werning (Hrsg.), *Inklusion: Forschungsergebnisse und Perspektiven*, S. 38–55. München: Oldenbourg.
- Wimmer, B. & Altrichter, H. (2017). Heterogenität als Thema von Einzelschulentwicklung. In T. Bohl, J. Budde & M. Rieger-Ladich (Hrsg.), *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht*, S. 207–221. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Zoyke, A. (2016). Inklusive Berufsbildung in der Lehrerbildung für berufliche Schulen. Impressionen und Denkanstöße zur inhaltlichen und strukturellen Verankerung. In A. Zoyke & K. Vollmer (Hrsg.), *Inklusion in der Berufsbildung: Befunde – Konzepte – Diskussionen*, S. 205–235. Bielefeld: Bertelsmann.

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1	Übersicht der Ergebnisse	139
Abb. 2	Der Lernprozess als Bezugspunkt didaktischen Handelns	140

Tabellenverzeichnis

Tab. 1	Inklusionsbezogene Aufgaben aus schulpraktischer Sicht in Anlehnung an die Standards der Lehrerbildung (KMK, 2014, S. 7 ff.) als Kategoriensystem für die deduktive Auswertung der Interviewdaten	134
--------	---	-----

Autor und Autorin

Geisler, Tobias, wissenschaftlicher Projektmitarbeiter, TU Dresden.

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Heterogenität in berufsbildenden Schulen, Individuelle Förderung und Differenzierung, Digitales Bauberufliches Lernen.

Kontakt: tobias.geisler@tu-dresden.de

Niethammer, Manuela, Prof. Dr. phil. habil., Inhaberin der Professur für Bautechnik und Holztechnik sowie Farbtechnik und Raumgestaltung/Berufliche Didaktik, TU Dresden.

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Arbeitsaufgabenbezogenes Lehren und Lernen, Repräsentationsformen, Didaktisch induzierte Arbeitsanalyse, Heterogenität in berufsbildenden Schulen, Individuelle Förderung und Differenzierung.

Kontakt: manuela.niethammer@tu-dresden.de

Lerngruppen als didaktische Antwort auf Leistungsheterogenität im Unterricht? – Hypothesen zu emotionalen und motivationalen Barrieren bei Gruppenarbeiten

KARIN HEINRICHS, SIMONE ZIEGLER, JULIAN KLAUS & HANNES REINKE

Abstract

Gruppenarbeit gilt als wichtige Sozialform für die Gestaltung von inklusiven Lernsettings. Allerdings gibt es genau bei Gruppenarbeiten Phänomene wie z. B. den Trittbrettfahrer, Sucker oder den Social-Loafing-Effekt, die zeigen, dass negative Motivationseffekte und negative Emotionen genau in dieser Sozialform präsent sind. In diesem Beitrag werden literaturbasiert Hypothesen zum Zusammenhang von Emotionen und Motivationsverlusten während Gruppenarbeiten formuliert sowie Ansatzpunkte für mögliches emotional und motivational unterstützendes Lehrerhandeln aufgezeigt.

Schlagerworte: Inklusion, Gruppenarbeit, Emotionen, Motivation, Lehrerhandeln

Group work is considered as an important social form to create inclusive learning settings. But their positive effect is not automatically ensured. Freeriders, suckers or the social loafing effect as negative motivation effects reduce successful group work and are related to negative emotions. This article formulates hypotheses regarding the connection of emotions and motivation-losses and gives starting points for possible emotional and motivational support of teacher action in group works.

Keywords: Inclusion, group work, emotions, motivation, teacher action

1 Gruppenunterricht als Chance für inklusives Unterrichten?

Inklusion im Bildungssystem zeigt sich in Subjekt-, Ressourcen-, Potenzial- und Systemorientierung (Bylinski, 2015, S. 14). Diese Orientierungen gehen mit der Berücksichtigung individueller Lernvoraussetzungen, sozialer Herkunft sowie stärkerer Partizipation der Lernenden einher (ebd.) und zielen darauf ab, Jugendliche aktiv in den Lernprozess einzubeziehen. Die Umsetzung inklusiver Bildung ist in der Schul- und Bildungspraxis mit zahlreichen Herausforderungen behaftet. Lehrpersonen sol-

len dabei die Rolle eines Reformmotors einnehmen (Trautmann & Wischer, 2011, S. 106). In der beruflichen Bildung, in der Handlungsorientierung und konstruktivistische Lehr-Lern-Methoden als didaktische Prinzipien zur Umsetzung lernfeld- und kompetenzorientierter Curricula klare Präferenz erfahren, ist Gruppenarbeit eine wichtige Sozialform. Sie bietet das Potenzial, dass Lernende unterschiedlicher Lernvoraussetzungen voneinander profitieren können – so zumindest die weitverbreitete These (Klafki & Stöcker, 2007), die insbesondere in der aktuellen Diskussion zu inklusivem Lernen hochgehalten wird (Bylinksi, 2015).

Allerdings finden sich zur Gruppenarbeit als Sozialform diffuse Befunde. So werden Zweifel laut, ob und wenn ja, inwieweit leistungsstarke und -schwache Lernende im Rahmen von Gruppenarbeiten quasi automatisch voneinander profitieren. So verweisen Nickolaus und Abele (2017) darauf, dass insbesondere lernschwächere Schülerinnen und Schüler bei klaren Instruktionen und in stärker lehrerzentrierten Settings erfolgreicher lernen. Wuttke (2005) zeigt auf, dass kooperative, selbstorganisierte Lernsettings in Kleingruppen bei Weitem nicht immer zu qualitativ hochwertigem Argumentationsaustausch, Reflexions- und Problemlöseprozessen führen, die ihrerseits für höherwertige Lernprozesse wichtig sind. Die Kleingruppenforschung hebt vielmehr hervor, dass Ergebnisse von Gruppenarbeiten stark von Inputfaktoren wie Personenmerkmalen, Aufgabentyp, Gruppenstruktur sowie der Qualität der Interaktion als Prozessvariable abhängen (Santjer & Schumacher, 1999, S. 167).

Zudem wird auf verschiedene Phänomene, wie den Trittbrettfahrer-Effekt (Kerr & Brunn, 1983), den Sucker-Effekt (Kerr, 1983) oder das Social Loafing (Latané, Williams & Harkins, 1979) verwiesen. Bei Eintritt dieser Phänomene ist zu vermuten, dass sie bei den Mitgliedern von Lern- und Arbeitsgruppen mit divergierenden emotionalen und motivationalen Befindlichkeiten in Wechselwirkung stehen. Emotional-affektive Bewertungen sind „weit davon entfernt, bloße Begleiterscheinungen oder Störfaktoren zu sein“ (Wimmer & Ciompi, 2005, S. 54). Vielmehr sind Emotionen während des Handlungs- und Lernprozesses – von der Situationsanalyse über die Zielelaboration, Prognose, Entscheidung bis zur Kontrolle – eine große Bedeutung zuzuschreiben (Rausch, Scheja, Dreyer, Warwas & Eggloffstein, 2010). Vielfältige Arbeiten zu Lernemotionen verweisen auf die Relevanz emotional-affektiver Traits und Befindlichkeiten in Lernprozessen (z. B. Huber & Krause, 2018), auf die Motivation und schließlich die Lernleistung. Werden emotional-motivationale Ausgangslagen als mögliche Ursachen von Leistungsheterogenität betrachtet (Heller, 2000), lässt sich ein Forschungsdesiderat zu emotional-motivationalen Prozessen im Rahmen von Gruppenarbeiten im Arbeits- und Lernkontext (z. B. Scheja, 2009) wie auch in der Diskussion zu inklusivem, kooperativem Lernen verzeichnen.

Ziel des vorliegenden Beitrags ist es, Forschungsbefunde sowohl zu Lernemotionen als auch zu unerwünschten Motivationslagen und Lernemotionen in Gruppenarbeiten im Rahmen von Arbeits- und Lernkontexten zu analysieren und mit Blick auf Klassen mit heterogenen Leistungsvoraussetzungen zu reflektieren. Nach theoretischen Grundlagen zu Lernemotionen werden typische Erfolgsbedingungen und Barrieren von Gruppenarbeiten erläutert (Kapitel 2). Dies mündet in einer Zusam-

menstellung von (ersten) Hypothesen zu möglichen Lernemotionen und deren Zusammenhang mit der Motivation der Lernenden bei ausgewählten Bedingungen in der Gruppenarbeit (Kapitel 3). Im vierten Kapitel wird ein Ausblick auf Implikationen der Hypothesen für das Lehrerhandeln insbesondere im Umgang mit motivationalen und emotionalen Barrieren im Gruppenunterricht gegeben.

2 Emotionen und Motivation der Lernenden im Gruppenunterricht

Um Lernemotionen im Gruppenunterricht zu diskutieren, gilt es zunächst, die Begriffe *Gruppe* und *Lerngruppe* zu klären. In Abgrenzung zu temporären, flüchtigen Interaktionssituationen ist eine Gruppe über ständige Kommunikation und Kommunikationsmöglichkeit, ein Zusammengehörigkeitsgefühl unter den Mitgliedern, einen Gruppenzweck und wechselseitige Unterstützung charakterisiert. Die Gruppe wird von der Umwelt durch (Nicht-)Mitgliedschaft und innere Strukturierung abgegrenzt (Döring, 2003, S. 492 f.). Die Lerngruppe ist eine spezifische Gruppe, die sich ihrerseits durch dichotome Ausprägungen kennzeichnen lässt. So ist eine Lerngruppe in der Regel eine Sekundärgruppe (vs. einer Primärgruppe wie die Familie) und ergibt sich durch die Mitgliedschaft bzw. Nichtmitgliedschaft, welche extern oder intern veranlasst sein kann (Gross & Koch, 2007). Lerngruppen arbeiten gemeinsam an der von der Lehrkraft gestellten oder selbst erarbeiteten Themenstellung, wodurch deren Arbeitsergebnisse in späteren Unterrichtsphasen für den Klassenverband nutzbar gemacht werden (können). Die gebildeten Lerngruppen sind aufgrund ihrer vorgegebenen Struktur und des zweckgebundenen Aufbaus als formal zu charakterisieren (vs. informelle Gruppen wie der Freundeskreis). Weitere Unterscheidungsmerkmale von Gruppen sind Beständigkeit, Häufigkeit, Dauer und Gruppengröße. Anknüpfend an empirische Befunde der Unterrichtsforschung lässt sich eine maximale Lerngruppengröße von fünf Mitgliedern empfehlen (Cohen, 1994, S. 1 ff.).

Forschungsbefunde zeigen zudem, dass bei zweckmäßiger didaktischer Gestaltung der Gruppenarbeit und unterstützendem Lehrerverhalten (Dubs, 2009, S. 196) die Entwicklung sozialer Kompetenzfacetten (Schumann, 2008) und Problemlösekompetenz (Sembill, 2004) sowie eine Steigerung des Wissenserwerbs und der Wissensanwendung (Lou et al., 1996) initiiert werden können. Die Annahme einer zwangsläufigen Wirksamkeit von Gruppenarbeiten und der Generierung von Synergieeffekten scheint vor dem Hintergrund aktueller Forschungsergebnisse jedoch problematisch (Schumacher, 2006, S. 247). So konnte Wuttke (2005) zeigen, dass kooperative, selbstorganisierte Lernsettings in Kleingruppen nur dann von Reflexions- und Problemlöseprozessen begleitet werden, wenn auch die Qualität der Diskussion ein konstruktives, problemorientiertes Argumentationsniveau erreicht. Der tatsächliche Lernerfolg hängt nicht nur vom Potenzial und den vorhandenen Ressourcen der Lerngruppe ab, sondern auch von deren optimalem Einsatz und der Wirksam-

keit im Prozess (Bräuer, 2005, S. 110). Es ist also mit Prozessgewinnen und -verlusten zu rechnen (Hackmann & Morris, 1975, S. 18 f.). Prozessgewinne liegen vor, wenn die tatsächliche Gruppenleistung die potenzielle übersteigt. Diese Gewinne lassen sich bspw. durch den Köhler-Effekt, den sozialen Wettbewerb und die soziale Kompensation erklären (Stern, Drewes & Schulz-Hardt, 2017, S. 607). Umgekehrt kann das Lernen in Gruppen auch Prozessverluste bedingen, die aufgrund unterschiedlicher Ursachen in Fertigungs-, Koordinations- und Motivationsverluste differenziert werden (Hackman & Morris, 1975, S. 19 ff.). Wesentlich für das Lernen in Gruppen und die Ergebnisse der Gruppenarbeit erscheinen insbesondere Motivationsverluste (Dubs, 2009, S. 199, 202), die durch das (bewusste) Nichtausschöpfen des eigenen Leistungspotenzials bzw. die verminderte Anstrengungsbereitschaft einzelner Schülerinnen und Schüler während der Gruppenarbeitsphase gekennzeichnet sind (Bräuer, 2005, S. 110) und als Effekte des Social Loafing, Sucker Effect oder Freeriding identifiziert und untersucht wurden.

Social Loafing tritt auf, wenn einzelne Gruppenmitglieder ohne bewusste Entscheidung ihre Anstrengungsbereitschaft verringern. Die betroffenen Schülerinnen und Schüler empfinden ihre Anstrengungen dennoch als angemessen und erleben sich als gleichwertiges Gruppenmitglied. Gründe für diese (falsche) Wahrnehmung können in fehlender Identifizierbarkeit des individuellen (Leistungs-)Beitrags und der dadurch nicht bestehenden Option zu sozialen Vergleichen liegen (Latané, Williams & Harkins, 1979, S. 823). Beim Freerider-Effekt handelt es sich um eine bewusste, individuelle Leistungsreduktion, die durch die Wahrnehmung ausgelöst wird, dass die eigene Leistung nur einen geringen Einfluss auf das Gruppenergebnis hat (Kerr & Brunn, 1983, S. 78). Beim Sucker Effect kommt es zur Minderung der eigenen Leistung, wenn die Befürchtung vorherrscht, während der Gruppenarbeit ausgenutzt zu werden (Kerr, 1983, S. 820).

Um solche Motivationsverluste in Gruppenarbeiten gering zu halten, müssen motivationale, aber auch emotionale Befindlichkeiten und deren Einfluss auf das Lernen in den Blick genommen werden (Sembill, 2004; Pekrun, 2018). Emotionen kennzeichnen die „Qualität des Zustandes des psychophysischen Systems und dessen Abbildung im Erleben“ (Becker, Oldenbürger & Piehl, 1987, S. 433), wobei affektive, kognitive, expressive, physiologische und motivationale Merkmalskomponenten relevant sind (zusammenfassend Rothermund & Eder, 2009). Im Appraisal- und Kontroll-Wert-Ansatz wird die Entstehung von Emotionen (Frenzel, Götz, & Pekrun, 2015, S. 212 f.) über kognitive Bewertungsprozesse der Lernenden mit Blick auf die Situationswahrnehmung, die Tätigkeit oder die eigene Person erklärt. Besondere Bedeutung haben die subjektive Kontrolle über sowie der individuell zugeschriebene Wert von lern- und leistungsbezogenen Aktivitäten und -ergebnissen. Das Kontrollerleben wird durch zukunftsgerichtete, gegenwartsbezogene und retropektive Kausalerwartungen bestimmt. Die Wert-Dimension konstruiert sich aus der kategorialen (Valenz) und der dimensionalen Bedeutung (Wichtigkeit der Gruppenarbeit bzw. des Gruppenergebnisses). Insgesamt ist von interindividuell und über Situationen hinweg variierenden Emotionen auszugehen. Pekrun (2006, S. 318 f.) nennt

Instruktionsqualität, Wertinduktion, Autonomiegewährung, Erwartungen und Zielstrukturen sowie Leistungsrückmeldung und -konsequenzen als wichtige die Lernleistung beeinflussende Facetten der sozialen Umwelt. Zudem integriert das Modell Rückkopplungsschleifen insofern, als Emotionen – je nach ihrer Ausprägung in unterschiedlicher Weise – wiederum auf die Appraisals, die Motivation und die schulische Leistung wirken (Frenzel et al., 2015, S. 218). Bei Gruppenarbeiten gilt es deshalb differenziert zu untersuchen, inwieweit Motivationsverluste (Social Loafing, Sucker Effect, Freeriding) auf Emotionen wirken und umgekehrt. Dabei sollten Ausprägungen von Leistungsemotionen z. B. anhand der Ordnungskriterien Valenz, Objektfokus sowie des zeitlichen Bezugs unterschieden werden. Die Valenz gibt an, ob positive (subjektiv angenehme) oder negative (subjektiv unangenehme) Emotionen beim Lernenden vorherrschen. Mittels Objektfokus wird spezifiziert, ob Emotionen auf die Aktivität selbst oder das (Leistungs-)Ergebnis gerichtet sind. Der Zeitfokus unterscheidet zwischen Gegenwarts- (z. B. Freude, Ärger, Langeweile), Zukunfts- (z. B. Hoffnung, Angst) und Vergangenheitsbezug (z. B. Stolz, Enttäuschung) der Emotionen. Zudem lässt sich die Wirkung der Emotionen auf die Motivation nach Aktivierungsgrad (aktivierend vs. deaktivierend) unterscheiden (Pekrun, 2018, S. 216). So wird bspw. angenommen, dass positiv-aktivierende Emotionen wie Freude bei bestimmten Tätigkeiten während Gruppenarbeit oder Hoffnung auf ein gutes Gruppenergebnis zu erhöhter Anstrengungsbereitschaft führen und positiv mit Motivation als Voraussetzung für gute (Lern-)Leistungen korrelieren. Dagegen wird angenommen, dass negativ-deaktivierende Emotionen, z. B. Langeweile während Gruppenarbeiten oder Enttäuschung über den Arbeitseinsatz von Gruppenmitgliedern, eher in einem negativen Zusammenhang mit der Motivation stehen. Allerdings gibt es hierzu noch zu wenig valide empirische Befunde. Es fehlen Analysen, wie sich der Zusammenhang zwischen Emotionen und Motivationsverlusten oder -gewinnen insbesondere in Gruppenarbeiten gestaltet.

3 Hypothesen zur Bedeutung von Lernemotionen auf Motivation und Leistung im Gruppenunterricht

Auf Basis der theoretischen Überlegungen in Kapitel 2 werden im Folgenden Hypothesen zu Emotionen als Bedingung bzw. Konsequenz von Motivationsverlusten und -gewinnen im Rahmen von Lerngruppen und damit als mögliche Potenziale und Barrieren für erfolgreiche Gruppenarbeiten formuliert. Die Hypothesen offenbaren zudem Ansatzpunkte für das Handeln der Lehrkraft zur Unterstützung der Lernprozesse. Hierbei ist es hilfreich, zwischen Schülerinnen und Schülern zu unterscheiden, die entweder (un-)bewusst aktiv zu Motivationsverlusten beitragen oder passiv damit konfrontiert sind.

Social Loafing

Beim Social Loafing wird angenommen, dass der/die Lernende mit unbewusst reduzierter Anstrengung keine charakteristischen positiven oder negativen Emotionen mit der Lernsituation assoziiert.

Hypothese 1:

Social Loafing hat keine direkten negativen Effekte auf die emotionale und motivationale Befindlichkeit (als States) des Anstrengungsvermeiders.

Allerdings erwarten wir Effekte bei den anderen Gruppenmitgliedern. Diese sehen sich gefordert, die geringe Leistungsbereitschaft des Anstrengungsvermeiders auszugleichen, was bei ihnen zu – so unsere These – negativ-deaktivierenden Emotionen (u. a. Frustration) und/oder negativ-aktivierenden Emotionen (z. B. Ärger) und Motivationsverlusten führen kann.

Hypothese 2:

Die Gruppenmitglieder, die bei Social Loafing die geringe Anstrengungsbereitschaft anderer Gruppenmitglieder ausgleichen, um eine negative Auswirkung auf das Gruppenergebnis zu vermeiden, erleben negativ-aktivierende oder negativ-deaktivierende Emotionen.

Freeriding

Beim Freeriding geht der Betroffene von der Annahme aus, dass es keinen/einen geringen Zusammenhang zwischen der eigenen Leistung und dem Gruppenerfolg gibt. Der Freerider trifft als Konsequenz die bewusste Entscheidung, die eigene Anstrengung zu reduzieren. Es können somit bei zuvor empfundener Überforderung positiv-deaktivierende Emotionen (z. B. Erleichterung, Entspannung) oder bei ursprünglich hoher Motivation, aber fehlender Relevanzwahrnehmung des eigenen Beitrags negativ-deaktivierende Emotionen (z. B. Frustration, Traurigkeit) angenommen werden.

Hypothese 3:

Freerider erleben bei ursprünglicher Überforderung während der Gruppenarbeit vermehrt positiv-deaktivierende Emotionen und bei hoch ausgeprägter Ausgangsmotivation und wahrgenommener fehlender Einflussnahme der eigenen Beiträge auf das Gruppenergebnis negativ-deaktivierende Emotionen.

Ähnlich wie beim Social Loafing ist beim Freeriding davon auszugehen, dass die Gruppenmitglieder des Freeriders negative (aktivierende oder deaktivierende) Emotionen erleben, wenn sie selbst motiviert sind, aber mit der mangelnden Einsatzbereitschaft des Freeriders konfrontiert werden. Sie sind demnach gefordert, diesen Motivationsverlust auszugleichen. Es kann also je nach Art der erlebten Emotion zu Motivationsverlusten bzw. zu Motivationsgewinnen des Einzelnen kommen, wenn gleich diese mit negativen Gefühlen im Rahmen der aktuellen Gruppenarbeit verbunden sind.

Hypothese 4:

Die Gruppenmitglieder, die mit der mangelnden Motivation der Freerider konfrontiert sind, erleben verstärkt negative aktivierende oder deaktivierende Emotionen und Motivationsverluste bei deaktivierenden Emotionen.

Sucker Effect

Kommt es im Rahmen von Gruppenarbeiten mehrfach (z. B. in der gleichen oder auch in verschiedenen Lerngruppen) zum Erleben von Freeriding oder Social Loafing bei simultaner Interpretation der Phänomene als fehlende Anstrengungsbereitschaft, kann es Auswirkungen auf die Einstellungen gegenüber kooperativen Lernsettings haben. So kann es zum Sucker Effect kommen, der mit negativen Emotionen einhergeht. So ist zu vermuten, dass unmittelbar Betroffene des Sucker Effects, also Personen, die bei Gruppenarbeiten befürchten, ausgenutzt zu werden, bei erneuter Gruppenarbeit als Folge vorheriger Erfahrungen negativ-deaktivierende Emotionen erleben (z. B. Frustration). Dabei kann es zu einer kontinuierlichen Abwärtsspirale bezüglich der Motivation i. S. von „Wenn die anderen nicht so viel leisten wie ich selbst, leiste ich selbst auch weniger“, kommen.

Hypothese 5:

Personen, bei denen der Sucker Effect zum Tragen kommt, erleben in Lerngruppen verstärkt negativ-deaktivierende Emotionen und Motivationsverluste.

4 Herausforderungen für Lehrkräfte im Umgang mit Lernemotionen im Gruppenunterricht

Die vorangestellten Ausführungen verdeutlichen, dass der erfolgreiche Einsatz von Gruppenarbeiten im Unterricht nicht ausschließlich mit der Förderung kognitiver Lernprozesse zusammenhängt. Vielmehr gilt es, Emotionen im Lernprozess ernst zu nehmen und den Umgang mit diesen zu unterstützen, insbesondere wenn Gruppenarbeiten mit dem Ziel der Potenzialorientierung und Partizipation aller Gruppenmitglieder in inklusiven Lernsettings eingesetzt werden. Ziel von Gruppenarbeiten sollte sein, Motivationsverluste und negative Emotionen zu vermeiden sowie positive Emotionen zu stärken. Da sich Erfahrungen aus vergangenen Gruppenarbeiten durch habitualisierte perzeptive Emotionsauslösung auf nachfolgende Gruppen- und Lernprozesse auswirken können (Frenzel et al., 2015, S. 212 f.), ist es wünschenswert, Gruppenarbeiten zu einem „emotionalen und motivationalen Erfolgserlebnis“ zu machen (Mulder, Messmann & Gruber, 2009, S. 401 f.). Dafür ist es notwendig, dass die Lehrkraft die Verantwortung annimmt, die Lernenden vor, während und nach Gruppenarbeiten emotional und motivational zu stärken (Kunter, Klusmann & Baumert, 2009, S. 153). Dazu werden im Folgenden beispiel- und hypothesenhaft Handlungsoptionen von Lehrkräften begründet, deren Wirksamkeit in zukünftigen empirischen Studien abgesichert werden sollen. Dies soll vor allem auf-

zeigen, welch vielfältiges Potenzial darin liegt, die emotional-motivationalen Befindlichkeiten der Lernenden in Gruppenarbeiten sowie deren Unterstützungsmaßnahmen durch die Lehrkraft zu untersuchen.

Prospektive Unterstützung der Lernenden bei Gruppenarbeiten

Die ausführliche Vorbereitung von Gruppenarbeiten durch die Lehrperson ist wichtig, da Lerngruppen häufig nicht unvermittelt erfolgreich miteinander lernen (Kopp, Germ & Mandl, 2009, S. 695). Eine Stellschraube, um negativ-deaktivierenden Emotionen und motivationalen Verlusten prospektiv entgegenzuwirken, ist die Gruppengröße. Größere Gruppen (ab fünf Lernende) sind hinsichtlich der Förderung der Diskussionsfähigkeit oder des kritischen Denkens vorteilhaft. Gleichzeitig ist insbesondere mit dem Auftreten von Phänomenen wie Social Loafing, Freeriding oder dem Sucker Effect zu rechnen, insbesondere auch in größeren Gruppen. So besteht die Gefahr, dass z. B. Lernende mit größerem Vorwissen diejenigen mit weniger Kenntnissen in der gemeinsamen Arbeit dominieren und die Partizipation eines jeden Gruppenmitglieds nicht realisiert wird (Cohen, 1994, S. 1 ff.). In kleineren Gruppen (zwei bis fünf Lernende) kann dagegen von aktiverer Teilnahme aller Lernenden, einer wirksameren Zusammenarbeit und tendenziell positiven Lernemotionen ausgegangen werden (Lou, Abrami & Spence, 2000, S. 101 ff.).

Auch der Bekanntheitsgrad der Mitglieder untereinander beeinflusst die Qualität der Gruppenarbeit. Kennen sich die Mitglieder von Lerngruppen nicht, sind einzelne Verhaltensweisen oder Präferenzen der anderen schwer einzuschätzen. Diese Unsicherheit kann Befürchtungen bezüglich Social Loafing, Freeriding oder des Sucker-Phänomens auslösen (Gudykunst, 2005, S. 284 ff.). Zudem kann im Falle einer aktiven Mitarbeit der unbekanntesten Mitglieder bei gleichzeitig fehlender Anerkennung der Leistung der übrigen Lernenden ein Übergangensgefühl aufkommen. Dagegen kann Zufriedenheit vor allem dann entstehen, wenn das Engagement wahrgenommen wird. Um Unsicherheiten bei gänzlicher oder teilweiser Unbekanntheit in Lerngruppen zu reduzieren, ist der fachliche Austausch in konstruktiv-vertrauensvoller Atmosphäre hilfreich. Dies wiederum gilt es zu fördern, da damit tiefer gehende Lernerfahrungen sowie positive Emotionen wie Zufriedenheit oder Freude einhergehen. Die Lernenden antizipieren dann bereits im Vorfeld eine gute Zusammenarbeit (Schultz & Wosnitza, 2018, S. 145 f.), initiieren mehr aufgabenbezogene Diskussionen, leisten mehr gegenseitige moralische Unterstützung (Shah & Jehn, 1993, S. 149) und erleben infolgedessen verstärkt positive sozial-aktivierende Emotionen (Frenzel et al., 2015, S. 207 ff.).

Das Fähigkeitsniveau der Lernenden gilt als weiteres Kriterium, das auch die emotionalen und motivationalen Befindlichkeiten der Lernenden während der Gruppenarbeit beeinflusst (Krause, 2007, S. 86). Ein ähnliches Fähigkeitsniveau einer Gruppe gilt als verbindendes Merkmal, das eine einheitliche und gemeinsame Zielsetzung sowie positive Emotionen wie Sicherheit und Stolz zulässt. Ebenfalls müssen Lernende in homogenen Gruppen ihre Lernziele und -geschwindigkeit nicht verändern, was wiederum deaktivierende Emotionen und Motivationsverluste

vermeiden kann (Lou et al., 1996, S. 423 ff.). Lou, Abrami und d'Apollonia (2001) gehen auch davon aus, dass Schülerinnen und Schüler mit niedrigerem Leistungsniveau stark von leistungsstärkeren Lernenden und deren direkter Unterstützung profitieren. Allerdings geschieht das nicht automatisch. Bei schwächeren Lernenden sind durchaus Emotionen wie Unsicherheit und Frustration anzunehmen (Bump, 1990, S. 49 ff.). Vergebliche Versuche der Unterstützung können auch bei den stärkeren Lernenden Gefühle wie Enttäuschung auslösen, aber auch i. S. des Big-Fish-Little-Pond-Effekts Motivationsverluste hervorrufen. Lehrende können diesen negativ-deaktivierenden Emotionen vorbeugen, indem sie z. B. spezifische Rollenverteilungen im Gruppenprozess festlegen (Kopp et al., 2009, S. 698 f.). Konkrete Konzepte sind bspw. Scripted Cooperation (O'Donnell & Dansesreau, 1992, S. 120 ff.) oder Reciprocal Teaching (Palinscar & Brown, 1984, S. 117 ff.). Diese Konzepte der Ressourcen- und Rollenverteilung werden mit hoher Motivation bezüglich der Kooperation und positiven Interdependenzen bei den Lernenden verbunden (Johnson & Johnson, 1992, S. 147 ff.). Zudem kann die Aufgabenart die emotionalen und motivationalen Prozesse während der Gruppenarbeit positiv bedingen (Cohen, 1994, S. 1 ff.). Fruchtbar erscheinen Aufgaben, welche gegenseitige Erklärung, koordinierte Strukturierung, vertiefende Fragen in der Gruppe (Renkl & Mandl, 1995, S. 295) und eine Bearbeitung unter Nutzung zusätzlicher Ressourcen und Unterlagen fördern. Werden solche Maßnahmen transparent ein- und durchgeführt, kann an Facetten der sozialen Umwelt, z. B. der Vergegenwärtigung des individuellen Beitrags und Wertes bei der Aufgabenbewältigung, als Einflussgröße für Appraisals und die damit einhergehenden Emotionen von Lernenden angesetzt werden (Pekrun, 2006, S. 318 f.).

Daneben erscheint es wichtig, vor Beginn der Gruppenarbeit gemeinsame Regeln zu entwickeln, um Störungen in der Zusammenarbeit zu vermeiden, die ihrerseits mit Motivationsdefiziten und negativen Emotionen einhergehen. Je klarer und besser akzeptiert die Verhaltensregeln sind, desto wahrscheinlicher ist es, dass diese eingehalten und sensible Umgangsformen zwischen den Lernenden realisiert werden. Dies wiederum kann die bereits angesprochene soziale Bindung und eine positive Atmosphäre im Klassenraum unterstützen sowie positive soziale Emotionen hervorrufen (Klippert, 2012, S. 59 ff.).

Prozessuale Unterstützung

Lehrende können die Lernenden im Hinblick auf deren Umgang mit Motivationen und Emotionen während der Gruppenarbeit z. B. durch professionelle emotionale Unterstützung oder gezieltes Feedback begleiten. Mazer, McKenna-Buchanan, Quinlan & Titsworth (2014, S. 159 ff.) fanden empirische Hinweise, dass emotionale Unterstützung der Lernenden durch die Lehrkraft jeweils signifikant und negativ mit den negativen Lernemotionen Ärger, Angst, Scham, Hoffnungslosigkeit und Langeweile zusammenhängt. Die Lernenden fühlen sich von Lehrenden besonders dann emotional unterstützt, wenn sich die Lernenden in der Beziehung zum Lehrenden wahrgenommen fühlen, ihre Bedürfnisse einbezogen, emotionale Belastungen verringert oder adaptive Bewältigungsstrategien angeboten werden (Burlinson, 2009,

S. 21 ff.). Relevant für das Erleben emotionaler Unterstützung ist überdies das wahrgenommene Ausmaß der Verfügbarkeit der Lehrkraft (Titsworth, Quinlan & Mazer, 2010, S. 431 ff.).

Zudem finden sich Ergebnisse, die eine signifikante Beziehung zwischen der emotionalen Unterstützung und der Kommunikationskompetenz der Lehrkräfte aufzeigen (Titsworth et al., 2010, S. 431 ff.). Emotionale Unterstützung kann somit u. a. über die Kommunikation der Lehrkraft gegenüber den Lernenden vermittelt werden. Feedback ist ein möglicher Weg, nicht nur inhaltliche Lernprozesse, sondern auch emotionale und motivationale Aspekte zu thematisieren. Bei komplexeren Aufgabenstellungen ist es hilfreich, dass Feedback über das Aufzeigen der richtigen Lösung und des aktuellen Leistungsstandards hinausgeht (Ryssel, 2012, S. 99) und Anreize für künftige Aufgaben setzt (Narciss, 2006, S. 78 ff.). Feedback scheint zudem fruchtbar zum Lernprozess und zur Selbstregulation während der Gruppenarbeit und der Verweis auf vorhandene externe Ressourcen (u. a. mehrere Lernende) zu sein. Ebenfalls kann Feedback die Lernenden darin unterstützen, den Lernprozess (ihren eigenen und den der Gruppe) wirkungsvoll zu planen, zu überwachen und zu evaluieren (metakognitive Lernstrategien), aber auch Wissen sinnvoll zu strukturieren und zu validieren (kognitive Lernstrategien) (King, 2007, S. 13 ff.). Wild (2005, S. 193) betont, dass Feedback zu und Förderung von Lernstrategien bei Lernenden nicht nur kognitive Prozesse, sondern ebenfalls motivationale und affektive Zustände positiv beeinflussen kann. Feedback über das Selbst als Person nimmt hingegen Bezug zur individuellen Anstrengung. Werden z. B. motivationale Defizite wie Social Loafing oder Freeriding thematisiert, kann eine verstärkte Beteiligung erwartet und die in H2 bis H5 angenommenen Emotionen in Lerngruppen aufgefangen werden (Hattie & Timperley, 2007, S. 81 ff.).

Retrospektive Unterstützung

Da sich Erfahrungen von zurückliegenden auf zukünftige Gruppenarbeiten auswirken (Schultz & Wosnitza, 2018, S. 145), erscheint es wichtig, (retrospektiv) Reflexion und Evaluation von Motivationsverlusten und negativen Emotionen anzustoßen. Idealerweise gelingt es, positive Erlebnisse und die Attribution von positiven Emotionen zu Gruppenarbeiten zu festigen, sodass diese zukünftig mit positiv-habitualisierten Emotionen verbunden werden (Pekrun, 2006, S. 315 ff.). Das Modell von Boud, Keogh & Walker (1985, S. 20) bezieht als Ausgangspunkt des Reflexionsprozesses die Emotionen der Lernenden ein. Lernende können durch das erneute „Durchspielen“ und Explizieren der Erfahrungen die Ebene der unmittelbaren Betroffenheit verlassen und eine Perspektive auf Metaebene einnehmen (ebd., S. 27 ff.). Solche Reflexionsprozesse können z. B. in Teilaufgaben der Gruppenarbeit oder in anschließenden Gesprächen mit den einzelnen Gruppen angestoßen und integriert werden. Wichtig dabei scheint, dass die Schülerinnen und Schüler ihre Erfahrungen schildern und auf Ereignisse oder getätigte Interpretationen hingewiesen werden, die bisher unbemerkt blieben. Es gilt, eine wertschätzende Atmosphäre zu schaffen und kontraproduktivem Verhalten in der Gruppe (z. B. belustigten Kommentaren) ent-

gegenzuwirken, sodass Lernende ihre Emotionen offen ansprechen können. Wenn realistische Selbsteinschätzungen und positive Emotionen der Lernenden in der Gruppenarbeit gefördert werden, beschäftigen sich die Lernenden mit den Situationen, in denen sie erfolgreich waren oder sich gut gefühlt haben.

5 Diskussion und Ausblick: Unterstützung motivationaler und emotionaler Prozesse durch die Lehrkraft bei Gruppenarbeiten

In diesem Beitrag wurde bisher mit Rekurs auf empirische Befunde und theoretische Konzepte diskutiert, inwiefern die Sozialform der Gruppenarbeit die Option bietet, adäquat auf heterogene Lernvoraussetzungen der Lernenden reagieren und insbesondere adäquat mit typischen Motivationsverlusten in Lerngruppen umgehen zu können. Um diesen Prozessverlusten entgegenzuwirken, sei es sinnvoll, als Lehrkraft nicht allein Feedback auf die Lernleistung der Gruppe zu geben, sondern vor, während und nach der Gruppenarbeit neben inhaltlich-fachlicher Rückmeldung die Schülerinnen und Schüler hinsichtlich der Wahrnehmung und des Umgangs mit ihren Emotionen zu unterstützen.

Ziel dieses Aufsatzes war es, Hypothesen zu formulieren und systematisch Vorschläge zur Gestaltung und Begleitung von Gruppenarbeiten bei heterogenen Motivationslagen zu entwickeln. Der Beitrag betont die Relevanz der Unterstützung emotionaler und motivationaler Prozesse und gibt Anregungen für zukünftige empirische Studien. So erscheint es notwendig – wie auch Mazer und Co-Autoren (2014, S. 164) anregen –, weitere Moderatorenvariablen des von Lernemotionen begleiteten Lernprozesses zu untersuchen. Diesen Fragen geht u. a. Klaus (2019) in seinem Promotionsprojekt nach. Zudem sei es vielversprechend, Schülerwahrnehmung hinsichtlich der Verhaltensweisen ihrer Lehrkräfte und/oder anderer Schülerinnen und Schüler im Rahmen von Gruppenarbeiten zu untersuchen (Mazer et al., 2014, S. 164; auch Ziegler, 2019).

Zusammenfassend lässt sich postulieren, dass die Sozialform der Gruppenarbeit für inklusive Lernsettings hilfreich sein kann, es aber kein „Allheilmittel“ ist, um mit heterogenen Lernvoraussetzungen umzugehen. Nur „starke und schwache“ Schülerinnen und Schüler miteinander interagieren zu lassen kann auch zu Motivationsverlusten führen. Vielmehr kommt es auf das genaue didaktische Setting der Gruppenarbeit (wie Projektgruppen, Stationenlernen, die Gruppengröße oder -zusammensetzung etc.) sowie auf die individuellen Lernvoraussetzungen der Gruppenmitglieder und Lehrenden an, inwieweit sich die diskutierten möglichen Motivationsverluste und emotionalen Bedingungen zeigen und auf die Arbeits- und Lernergebnisse auswirken. Der Beitrag verweist zudem klar darauf, dass nicht nur die Entwicklung von Fachkompetenz bei Gruppenarbeiten gefördert wird, sondern dass zur Realisierung komplexerer Lernsettings insbesondere emotionale und motivationale Prozesse als Bedingungen aktueller und zukünftiger Lernprozesse unterstützt

werden sollten. Da Handeln in Gruppen auch im beruflichen Alltag einen wichtigen überfachlichen Kompetenzbereich darstellt, bezieht sich der Beitrag damit nicht nur auf die Förderung fachlicher, sondern auch überfachlicher Kompetenzen in kooperativen Lernsettings.

Die Forderung, dass Lehrkräfte in Gruppenarbeiten die emotionalen und motivationalen Befindlichkeiten der Lernenden systematisch unterstützen sollen, hat zudem Konsequenzen auf die Kompetenzen, die Lehrpersonen selbst mitbringen sollen, und somit auch Folgen für die Lehrerbildung. In der Inklusionsdebatte wird immer wieder auf die Notwendigkeit einer positiven Einstellung zur Inklusion verwiesen (z. B. Paulus, 2013). Auch sprechen Bylinski, Kastrup & Nölle-Krug (2019) von einer inklusionsbejahenden Haltung. Aus unserer Sicht besteht jedoch genau hier Präzisionsbedarf sowohl im Hinblick darauf, was diese „inklusionsbejahende Haltung“ ausmacht und wie diese empirisch untersucht und bei Lehrkräften entwickelt werden kann. Ein möglicher Zugang könnte sein, so sei hier als Ausblick gestattet, das Commitment des Lehrenden an das Ziel, wertschätzende Beziehungen zu den Lernenden aufzubauen, als Facette von Lehrerethos zu spezifizieren (Heinrichs & Ziegler, 2018; Ziegler, 2019). Lehrerethos in diesem Sinn umfasst eine Wertebindung sowie kommunikative und emotionale Kompetenzen. Letztere lassen sich z. B. im Rahmen der Lehrerbildung gegebenenfalls durch Methoden zur reflexiven Auseinandersetzung mit eigenen und fremden Emotionen (Hascher & Krapp, 2009) leichter verändern als Einstellungen. Insofern erscheint die Förderung kommunikativer und emotionaler Kompetenzen und deren Einbindung in ein professionelles Ethos ein vielversprechender Zugang für die Lehrerbildung zu sein.

Literatur

- Becker, D., Oldenbürger, H.-A. & Piehl, J. (1987). Motivation und Emotion. In G. Lüer (Hrsg.), *Allgemeine experimentelle Psychologie*, S. 431–470. Stuttgart: Gustav Fischer.
- Boud, D., Keogh, R. & Walker, D. (1985). Promoting Reflection in Learning: a Model. In D. Boud, R. Keogh & D. Walker (Hrsg.), *Reflection: Turning Experience into Learning*, S. 18–40. London: Kogan Page.
- Bräuer, H. (2005). *Interaktionsprozesse in Lerngruppen – Empirische Analyse des dynamischen Zusammenwirkens von Verhalten, sozialen Motiven und emotionalem Erleben*. Verfügbar unter <http://opus.uni-lueneburg.de/opus/volltexte/2005/322/> (Zugriff am: 17.05.2019).
- Bump, J. (1990). Radical changes in class discussion using networked computers. *Computers and the Humanities*, 24 (1/2), S. 49–65.
- Burleson, B. R. (2009). Understanding the outcomes of supportive communication: A dual-process approach. *Journal of Social and Personal Relationships*, 26, S. 21–38. doi: 10.1177/0265407509105519.

- Bylinski, U. (2015). Vielfalt als Ressource und Chance für gemeinsames Lernen und Entwicklung. In U. Bylinski & K. Vollmer (Hrsg.), *Wege zur Inklusion in der beruflichen Bildung. Wissenschaftliche Diskussionspapiere, Heft 162*, S. 7–30. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.
- Bylinski, U., Kastrup, J. & Nölle-Krug, M. (2019, in diesem Band). Leitlinien inklusiver Didaktik und deren Ausgestaltung in der Fachdidaktik. In K. Heinrichs & H. Reinke (Hrsg.), *Heterogenität in der beruflichen Bildung im Spannungsfeld zwischen Erziehung, Förderung und Fachausbildung*. Reihe Wirtschaft – Beruf – Ethik. Bielefeld: wbv.
- Cohen, E. (1994). Restructuring the classroom: Conditions for productive small groups. *Review of Educational Research*, 64 (1), S. 1–35. doi: 10.3102/00346543064001001.
- Döring, N. (2003). *Sozialpsychologie des Internets*. Göttingen: Hogrefe.
- Dubs, R. (2009). *Lehrerverhalten. Ein Beitrag zur Interaktion von Lehrenden und Lernenden im Unterricht*. Stuttgart: Franz Steiner.
- Frenzel, A. C., Götz, T. & Pekrun, R. (2015). Emotionen. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie*, S. 201–226. Berlin, Heidelberg: Springer.
- Gross, T. & Koch, M. (2007). Computer-Supported Cooperative Work. In M. Herczeg (Hrsg.), *Lehrbuchreihe Interaktive Medien*. München: Oldenbourg.
- Gudykunst, W. (2005). An anxiety/uncertainty management (AUM) theory of effective communication. In W. Gudykunst (Hrsg.), *Theorising about intercultural communication*, S. 281–322. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Hackman, R. J. & Morris, C. G. (1975). Group tasks, group interaction process, and group performance effectiveness: A review and proposed integration. *Advances in experimental social psychology*, 8, S. 1–55. doi.org/10.1016/S0065-2601(08)60248-8.
- Hascher, T. & Krapp, A. (2009). Emotionale Voraussetzungen der Entwicklung der Professionalität von Lehrenden. In O. Zlatkin-Troitschanskaia, K. Beck, D. Sembill, R. Nickolaus & R. Mulder (Hrsg.), *Lehrprofessionalität*, S. 691–702. Weinheim: Beltz.
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77 (1), S. 81–112. doi: 10.3102/003465430298487.
- Heinrichs, K. & Ziegler, S. (2018). Commitment to develop appreciative relationships in school. Nonviolent communication as an approach to specify a facet of teacher ethos. In A. Weinberger, H. Biedermann, J.-L., Patry & S. Weyringer (Hrsg.), *Professionals Ethos and Education for Responsibility*, S. 137–149. Rotterdam: Sense Publisher.
- Heller, K. (2000). *Begabungsdiagnostik in der Schul- und Erziehungsberatung*. Göttingen: Hogrefe.
- Huber, M. & Krause, S. (Hrsg.) (2018). *Bildung und Emotion*. Wiesbaden: Springer.
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (1992). Positive interdependence: Key to effective cooperation. In R. Hertz-Lazarowitz (Hrsg.), *Interaction in cooperative groups: The theoretical anatomy of group learning*, S. 174–199. New York: Cambridge University Press.
- Kerr, N. L. (1983). Motivation Losses in Small Groups: A Social Dilemma Analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45 (4), S. 819–828. doi: 10.1037/0022-3514.45.4.819.

- Kerr, N. L. & Brunn, S. E. (1983). Dispensability of Member Effort and Group Motivation Losses: Free-Rider Effects. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44 (1), S. 78–94. doi.org/10.1177/1368430211402405.
- King, A. (2007). Scripting collaborative learning process: A cognitive perspective. In F. Fischer, I. Kollar, H. Mandl & J. M. Haake (Hrsg.), *Scripting computer-supported collaborative learning. Cognitive, Computational and Educational Perspectives*, S. 13–37. Berlin: Springer.
- Klafki, W. & Stöcker, H. (2007). Innere Differenzierung des Unterrichts. In W. Klafki (Hrsg.), *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*, S. 173–208. Weinheim: Beltz.
- Klaus, J. (2019). *Erlebensbedingungen von kooperativen Lerngruppen unter Berücksichtigung heterogener Lernvoraussetzungen. Vortrag auf der Tagung: 7. Jahrestagung der GEBF Köln, Deutschland.*
- Klippert, H. (2012). *Teamentwicklung im Klassenraum. Übungsbausteine für den Unterricht.* Weinheim: Beltz.
- Kopp, B., Germ, M. & Mandl, H. (2009). Professionelle Unterstützung von Lernprozessen durch Tutoren. In O. Zlatkin-Troitschanskaia, K. Beck, D. Sembill, R. Nickolaus & R. Mulder (Hrsg.), *Lehrprofessionalität*, S. 691–702. Weinheim, Basel: Beltz.
- Krause, U.-M. (2007). *Feedback und kooperatives Lernen.* Münster, New York, Berlin: Waxmann.
- Kunter, M., Klusmann, U. & Baumert, J. (2009). Professionelle Kompetenz von Mathematiklehrkräften: Das COACTIV-Modell. In O. Zlatkin-Troitschanskaia, K. Beck, D. Sembill, R. Nickolaus & R. Mulder (Hrsg.), *Lehrprofessionalität*, S. 153–166. Weinheim: Beltz.
- Latané, B., Williams, K. & Harkins, S. (1979). Many hands make light the work: Causes and consequences of social loafing. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37 (6), 822–832. doi: 10.1037/0022–3514.376.822.
- Lou, Y., Abrami, C. A., Spence, J. C., Poulsen, C., Chambers, B. & d'Apollonia, S. (1996). Within-class grouping: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 66 (4), S. 423–458. doi: 10.3102/00346543066004423.
- Lou, Y., Abrami, P. C. & Spence, J. C. (2000). Effects of within-class grouping on student achievement: An exploratory model. *The Journal of Educational Research*, 94 (2), S. 101–112. doi: 10.1080/00220670009598748.
- Lou, Y., Abrami, C. A. & d'Apollonia, S. (2001). Small Group and Individual Learning with Technology: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 71 (3), S. 449–521. doi: 10.3102/00346543071003449.
- Mazer, J. P., McKenna-Buchanan, T. P., Quinlan, M. M. & Titsworth, S. (2014). The Dark Side of Emotion in the Classroom: Emotional Processes as Mediators of Teacher Communication Behaviors and Student Negative Emotions. *Communication Education*, 63 (3), S. 149–168. doi: 10.1080/03634523.2014.904047.

- Mulder, R. H., Messmann, G. & Gruber, H. (2009). Professionelle Entwicklung von Lehrenden als Verbindung von Professionalität und professionellem Handeln. In O. Zlatkin-Troitschanskaia, K. Beck, D. Sembill, R. Nickolaus & R. Mulder (Hrsg.), *Lehrprofessionalität*, S. 401–412. Weinheim: Beltz.
- Narciss, S. (2006). *Informatives tutorielles Feedback*. Münster: Waxmann.
- Nickolaus, R. & Abele, S. (2017). Eingangsvoraussetzungen von Auszubildenden und ihre Bedeutung für die Kompetenzentwicklung. *Lehren und Lernen*, 43, S. 25–30.
- O'Donnell, A. M. & Dansereau, D. F. (1992). Scripted cooperation in student yads: A method for analyzing and enhancing academic learning and performance. In R. Hertz-Lazarowitz & N. Miller (Hrsg.), *Interactions in cooperative groups. The theoretical anatomy of group learning*, S. 120–141. New York: Cambridge University Press.
- Palinscar, A. S. & Brown, A. L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1 (2), S. 117–175.
- Paulus, C. (2013). *Einstellungen zu Inklusion: die deutsche Fassung des MTAI*. Verfügbar unter <https://publikationen.sulb.uni-saarland.de/bitstream/20.500.11880/23422/1/MTAI.pdf> (Zugriff am: 17.05.2019).
- Pekrun, R. (2006). The Control-Value Theory of Achievement Emotions: Assumptions, Corollaries, and Implications for Educational Research and Practice. *Educational Psychology Review*, 18 (4), S. 315–341. doi: 10.1007/s10648-006-9029-9.
- Pekrun, R. (2018). Emotion, Lernen und Leistung. In M. Huber & S. Krause (Hrsg.), *Bildung und Emotion*, S. 215–232. Wiesbaden: Springer.
- Rausch, A., Scheja, S., Dreyer, K., Warwas, J. & Egloffstein, M. (2010). Emotionale Befindlichkeit in Lehr-Lern-Prozessen – Konstruktverständnis und empirische Zugänge. In J. Seifried, E. Wuttke, R. Nickolaus & P. F. E. Sloane (Hrsg.), *Lehr-Lern-Forschung in der kaufmännischen Berufsbildung – Ergebnisse und Gestaltungsaufgaben. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Beiheft 23*, S. 193–215. Stuttgart: Steiner.
- Renkl, A. & Mandl, H. (1995). Kooperatives Lernen: Die Frage nach dem Notwendigen und dem Ersetzbaren. *Unterrichtswissenschaft* 23 (4), S. 292–300. Verfügbar unter https://www.pedocs.de/volltexte/2013/8134/pdf/UnterWiss_1995_4_Renkl_Mandl_Kooperatives_Lernen.pdf (Zugriff am: 17.05.2019).
- Rothermund, K. & Eder, A. (2009). Emotion und Handeln. In V. Brandstätter & J. H. Otto (Hrsg.), *Handbuch der Allgemeinen Psychologie: Motivation und Emotion*, S. 675–685. Göttingen: Hogrefe.
- Ryssel, J. (2012). Die Lernwirksamkeit von einfachem und elaboriertem Feedback in Verbindung mit dem Erstellen von Concept Maps im Planspielunterricht. In U. Faßhauer, B. Fürstenau & E. Wuttke (Hrsg.), *Berufs- und wirtschaftspädagogische Analysen – aktuelle Forschungen zur beruflichen Bildung*. Opladen: Barbara Budrich.
- Santjer I. & Schumacher L. (1999). Lernen in Gruppen und Emotionale Befindlichkeit. In A. Schelten, P. F. E. Sloane, & G. A. Straka (Hrsg.), *Berufs- und Wirtschaftspädagogik im Spiegel der Forschung. Schriften der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)*, S. 167–189. doi: 10.1007/978-3-663-09368-8_11.
- Scheja, S. (2009). *Motivation und Motivationsunterstützung. Eine Untersuchung in der gewerblich-technischen Ausbildung*. Hamburg: Kovac.

- Schultz, C. & Wosnitza, M. (2018). Emotionen von Studierenden in einem computerbasierten kollaborativen Setting. In G. Hagenauer & T. Hascher (Hrsg.), *Emotionen und Emotionsregulation in Schule und Hochschule*, S. 137–149. Münster: Waxmann.
- Schumacher, L. (2006). Lernen in selbstorganisierten Schülergruppen – zur Bedeutung von sozialen Motiven und emotional-motivationalen Prozessen. In P. Gonon, F. Klauser & R. Nickolaus (Hrsg.), *Bedingungen beruflicher Moralentwicklung und beruflichen Lernens*, S. 247–260. Wiesbaden: VS.
- Schumann, S. (2008). Förderung von Sozialkompetenz im Unterricht – aber wie? Die Bedeutung und Wirkungsweisen kooperativer Lernformen. *NetzWerk: Zeitschrift der Wirtschaftsbildung Schweiz*, 2, S. 10–23.
- Sembill, D. (2004). *Abschlussbericht an die Deutsche Forschungsgemeinschaft im Rahmen des Schwerpunktprogramms „Lehr-Lern-Prozesse in der kaufmännischen Erstausbildung“*. Verfügbar unter https://www.uni-bamberg.de/fileadmin/uni/fakultaeten/sowi_lehrstuehle/wirtschaftspaedagogik/Dateien/Forschung/Forschungsprojekte/Prozessanalysen/DFG-Abschlussbericht_2004.pdf (Zugriff am: 23.5.2019).
- Shah, P. P. & Jehn, K. A. (1993). Do friends perform better than acquaintances. The interaction of friendship, conflict, and task. *Group Decision and Negotiation*, 2 (2), S. 149–166. Verfügbar unter <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/BF01884769.pdf> (Zugriff am: 17.05.2019).
- Stern, A., Drewes, S. & Schulz-Hardt, S. (2017). Gruppenleistung. In H.-W. Bierhoff & D. Frey (Hrsg.), *Kommunikation, Interaktion und soziale Gruppenprozesse*, S. 599–633. Göttingen: Hogrefe.
- Titsworth, B. S., Quinlan, M. M. & Mazer, J. P. (2010). Emotion in teaching and learning: Development and validation of the Classroom Emotions Scale. *Communication Education*, 59, S. 431–452. doi: 10.1080/03634521003746156.
- Trautmann, M. & Wischer, B. (2011). *Heterogenität in der Schule. Eine kritische Einführung*. Wiesbaden: VS.
- Wild, K.-P. (2005). Individuelle Lernstrategien von Studierenden. Konsequenzen für die Hochschuldidaktik und die Hochschullehre. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 23 (2), S. 191–206. Verfügbar unter https://www.pedocs.de/volltexte/2017/13572/pdf/BZL_2005_2_191_206.pdf (Zugriff am: 23.05.2019).
- Wimmer, M. & Ciompi, L. (2005). Vorwort und Einführung. In M. Wimmer & L. Ciompi (Hrsg.), *Emotion – Kognition – Evolution. Biologische, psychologische, soziodynamische und philosophische Aspekte*, S. 5–8. Fürth: Filander.
- Wuttke, E. (2005). *Unterrichtskommunikation und Wissenserwerb: Zum Einfluss von Kommunikation auf den Prozess der Wissensgenerierung*. Frankfurt: Peter Lang.
- Ziegler, S. (2019). *Beobachtete und wahrgenommene Wertschätzung im Unterricht sowie deren Zusammenhang mit der emotionalen Befindlichkeit der Schüler und der Qualität der Lehrer-Schüler-Beziehung – Ergebnisse einer Videoanalyse*. Vortrag auf der Tagung: 7. Jahrestagung der GEBF Köln, Deutschland.

Autorinnen und Autoren

Heinrichs, Karin, Hochschulprofessorin Dr. habil., Professur für Lehren und Lernen in der Berufsbildung, Pädagogische Hochschule Oberösterreich, Linz.

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Moralisches Urteilen und Handeln im Beruf, Berufsorientierung und berufliche Übergänge, Umgang mit Heterogenität in der beruflichen Bildung, Wertschätzende Kommunikation in Schule und Betrieb, Entrepreneurship Education.

Kontakt: karin.heinrichs@ph-ooe.at

Ziegler, Simone, M. Sc. WiPäd, B. A. BWL, wissenschaftliche Mitarbeiterin im Fachbereich Wirtschaftspädagogik der Otto-Friedrich-Universität Bamberg.

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Wertschätzende und anerkennende Beziehungen zwischen Lehrenden und Lernenden in beruflichen Schulkontext.

Kontakt: simone.ziegler@uni-bamberg.de

Klaus, Julian, M.Sc. WiPäd, wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Professur für Wirtschaftspädagogik der Otto-Friedrich-Universität Bamberg.

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Umgang mit Heterogenität an beruflichen Schulen, Erlebens- und Gelingensbedingungen von Lerngruppen.

Kontakt: julian.klaus@uni-bamberg.de

Reinke, Hannes, M.Sc. Wirtschaftspädagogik, wissenschaftlicher Mitarbeiter der Professur für Wirtschaftspädagogik sowie im Projekt WegE, Berufliche Bildung, in der Qualitätsoffensive Lehrerbildung an der Universität Bamberg.

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Berufsorientierung bei Jugendlichen, Betriebspraktika, Übergänge von Schule in Beruf, Heterogenität und Inklusion in der beruflichen Bildung.

Kontakt: hannes.reinke@uni-bamberg.de

Sprachkompetenzen fördern an beruflichen Schulen – Unterrichtsgestaltung im Spannungsfeld der Förderung sprachlicher Basiskompetenzen und Berufssprache

JÖRG ROCHE & ELISABETTA TERRASI-HAUFE

Zusammenfassung:

Innerhalb der Schülerschaft an beruflichen Schulen hat die Heterogenität bezüglich Deutschkenntnissen, Bildungsnähe und Arbeitstechniken während der vergangenen zehn Jahre kontinuierlich zugenommen. Gefragt sind folglich integrative Konzepte, die diesen Veränderungen gerecht werden. Der Beitrag zeigt auf, wie das Unterrichtsprinzip „Berufssprache Deutsch“ diese Anforderungen erfüllt.

Schlagerworte: Sprachbildung, Berufssprache, integrativer Sprachunterricht

Vocational schools in Germany operate in a dual system mode where schooling and professional training and education are well integrated. Traditionally, the schools feature a maximum spectrum of heterogeneity in terms of students, age, educational background, subject matter and required language competences. The article explains how the Bavarian approach to addressing such challenges can easily be expanded in order to address the new challenges arising from recent immigration.

Keywords: language education, language on the job, professional training

1 Einleitung

Innerhalb der Schülerschaft an beruflichen Schulen hat die Heterogenität bezüglich Deutschkenntnissen, Bildungsnähe und Arbeitstechniken während der vergangenen zehn Jahre kontinuierlich zugenommen. Bei vielen Berufsschülerinnen und Berufsschülern werden zunehmend Schwierigkeiten in der Entwicklung primärer Strategien sowie von Lern- und Arbeitstechniken beobachtet. Häufig sind im Bereich der Grammatik und der Orthografie Defizite festzustellen. Zudem haben die Schülerinnen und Schüler große Schwierigkeiten beim Lesen und Verstehen von Fachvokabular, bei der Interpretation von Diagrammen und der Unterscheidung zwischen Alltagssprache und Bildungssprache (Terrasi-Haufe, Roche & Riehl, 2017). Diese Entwicklung betrifft nicht nur Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Zweitsprache (DaZ), sondern auch solche mit Deutsch als Erstsprache (DaM). Angesichts dieser

Sachlage wird die Forderung nach einer verstärkten Sprachförderung in berufsschulvorbereitenden Maßnahmen sowie einer durchgängigen Sprachbildung in allen Fächern im Unterricht der Fachklassen laut. Eine weitere Veränderung zeigt sich aktuell durch den Anstieg an berufsschulpflichtigen Asylbewerberinnen und -bewerbern und Flüchtlingen ohne oder mit geringen Deutschkenntnissen.

Da der Bedarf genauso für sogenannte Muttersprachler sowie für Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund gegeben ist, gilt es an dieser Stelle, die Dichotomie zwischen DaM- und DaZ-Didaktik aufzulösen. Zu beachten gilt es außerdem, dass Berufsschüler nach Efing (2013, S. 76) nur dann für Sprachfördermaßnahmen motiviert werden können, wenn eine enge sprachlich-fachliche Verzahnung und lebensweltliche Anbindung an den Ausbildungskontext gewährleistet werde. Integrativ bedeutet aber auch, dass der Unterricht entsprechend binnendifferenziert gestaltet wird und er zu einem bestimmten Maß auch von den Schülerinnen und Schülern mitbestimmt wird. Aus Selbstbestimmung folgt die Übernahme von Verantwortung für das eigene Lernen, aus dem wiederum Motivation resultiert (Roche, Reher & Simic, 2012, S. 62). Nicht zuletzt bezieht sich die Bezeichnung integrativ auf die soziale Integration aller Schülerinnen und Schüler in die Schulgemeinschaft. Diese kann durch das Unterrichtsgeschehen unterstützt werden, wenn dort das Potenzial von Differenz entsprechend ausgeschöpft wird.

2 Deutschunterricht an beruflichen Schulen

Die beruflichen Schulen melden verstärkt Sprachförderbedarf in Deutsch, und zwar nicht nur für Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund (Terrasi-Haufe et al., 2017, S. 169). Dies ist einerseits auf die wirtschaftlichen und demografischen Veränderungen, andererseits auf den höheren Anteil an selbstreguliertem Lernen (das v. a. verstärkt Lesekompetenz fordert) und die gestiegenen sprachlichen Anforderungen in der Ausbildung zurückzuführen. In der Berufsausbildung werden die Schülerinnen und Schüler mit den sprachlich-kommunikativen Anforderungen des gewählten Ausbildungsberufs konfrontiert, die ein hohes Maß an berufs- und fachsprachlichen Kompetenzen verlangen (Terrasi-Haufe & Miesera, 2016, S. 19). In den Betrieben gilt es, komplexe Situationen mit unterschiedlichen Gesprächspartnern sprachlich und fachlich zu bewältigen. Hierbei spielen die rapide Veränderung bestimmter Berufe und Fachsprachen aufgrund der technischen Entwicklung (als Beispiel seien hier die Kfz-Mechatroniker genannt) und komplexer werdende Berufsbilder eine zentrale Rolle.

An den Berufsschulen wird immer mehr selbstgesteuertes Lernen verlangt, und fachliches Wissen wird zum Teil in stark komprimierter Form vermittelt. Allerdings wird bei Berufsschülerinnen und -schülern auch zunehmend beobachtet, dass sie bei der Entwicklung primärer Strategien (Lern- und Arbeitstechniken) Unterstützung benötigen. Daneben werden Defizite im Bereich der Grammatik und Orthografie verzeichnet. Große Schwierigkeiten bestehen beim Lesen und Verstehen von

Fachvokabular und der Unterscheidung zwischen Alltags- und Berufssprache. Die mündlichen Kompetenzen sind insgesamt besser als die schriftlichen, wo neben einem mangelhaften Schriftbild oft Schwierigkeiten in der Herstellung von textueller Kohärenz und Verständlichkeit registriert werden.

Darüber hinaus ergeben sich auch Schwierigkeiten aufgrund der Einführung neuer Prüfungsformate durch die Kammern. Bei schriftlichen Prüfungen werden umfassende Leseverstehens- und Schreibkompetenzen verlangt, bei Gruppenprüfungen und den Fachgesprächen mündliche Interaktionsfähigkeit und selbstbewusstes Sprechen (Terrasi-Haufe et al., 2017, S. 166). Die Gewichtung dieser Leistungen in den Abschlussnoten führt einen gewissen Washback-Effekt mit sich, d. h., der Unterricht verändert sich mit Blick auf die modifizierten Prüfungsanforderungen. Auch der Stellenwert von schriftlichen Kompetenzen ist gestiegen. Gefragt ist die Beherrschung berufsrelevanter Textsorten, in den gewerblich-technischen Berufen z. B. die Funktionsbeschreibung, die unter anderem bei der Übergabe von technischen Geräten an den Kunden erwartet wird.

Im Frühjahr 2014 durchgeführte Unterrichtsbeobachtungen an bayerischen Berufsschulen zeigten, dass im Deutschunterricht meistens durch in sich abgeschlossene, lehrerzentrierte Einheiten berufsbezogene Themen (wie Stress am Arbeitsplatz, Kommunikation unter Kollegen, Qualitätssicherung) behandelt werden oder die Förderung allgemeiner Kompetenzen (Techniken der mündlichen Präsentation und Kommunikation, selten Schreiben) bezweckt wird (Terrasi-Haufe et al., 2017, S. 171). Hier dominierte der Lehrervortrag mit verteilten Rollen im Wechsel mit Gruppenarbeiten und Schülerpräsentationen der Ergebnisse im Plenum. Im fachintegrierten Unterricht stehen allerdings an einzelnen Standorten berufsbezogenes Sprachhandeln (Beschreibung von Verfahren, Deuten von technischen Zeichnungen, Anfertigen von Dokumentationen, Verstehen eines technischen Merkblattes, Produktpräsentation) im Mittelpunkt. Zum Teil arbeiteten die Schülerinnen und Schüler nach dem Prinzip der vollständigen Handlung über längere Zeiträume an sprachlichen Produkten, präsentierten sie, bewerteten sie gegenseitig (allerdings produkt-, nicht prozessorientiert) und überarbeiteten sie. Oder sie arbeiteten an Lernstationen (Lernzirkel), an denen sie sich abwechslungsweise mit praktischen und sprachlichen Aufgabenstellungen beschäftigten. In diesen Fällen verläuft der Unterricht lernerzentrierter und ganzheitlicher ausgerichtet als der Unterricht im Fach Deutsch. Insgesamt werden aber kaum Hilfsmittel genutzt und selten schriftliche Einträge oder Notizen verfasst. Wichtig bleibt festzuhalten, dass das Lernfeldprinzip bzw. die didaktische Jahresplanung und die für den Fachunterricht an beruflichen Schulen kennzeichnende Handlungsorientierung im Deutschunterricht zu wenig zum Tragen kommen.

3 Sprache im Beruf

Berufssprache ist laut Efing (2017, S. 258) das Register, in dem sich die berufliche Sprachhandlungskompetenz eines Individuums als kommunikative Bewältigung der Anforderungen des Arbeitsalltags zeigt. Das Ziel ihrer Verwendung ist die effektive, angemessene Kommunikation in beruflichen Kontexten, die nicht nur das berufliche (Sprach-)Handeln, sondern auch die soziale Integration der Sprecherin bzw. des Sprechers in den Betrieb und das Arbeitsumfeld gewährleisten soll. Für die berufliche Kommunikation spielen das Wissen über Fachinhalte und die Versprachlichung von Sachverhalten sowie die Bewältigung von betrieblichen Abläufen zusammen mit der Einschätzung der hierarchischen Position und den Aufgabengebieten von Sender und Empfänger eine ganz zentrale Rolle für den Kommunikationserfolg. Aus den jeweiligen Kommunikationszwecken und Konstellationen von Sendern und Empfängern resultieren unterschiedliche fach- und berufssprachliche Textsorten (Göpferich, 1995, S. 124), die sich bezüglich Fachlichkeit, Formalität, Komplexität, Anschaulichkeit und Verbindlichkeit unterscheiden. Schülerinnen und Schüler treffen im Unterricht und im Rahmen der betrieblichen Ausbildung darauf und müssen lernen, damit umzugehen. Das verlangt die Förderung sowohl sprachlicher und fachlicher als auch methodischer und sozialer Kompetenzen. Die Möglichkeit, Fach- und Berufssprache in authentischen Kontexten zu erfahren, fördert wiederum das Wissen über Fachinhalte, Sachverhalte und betriebliche Abläufe und sensibilisiert für angemessenes sprachliches Handeln. Das Potenzial von Differenz kann hier in vollem Maße ausgeschöpft werden, weil durch die unterschiedlichen Konstellationen von Sprechern und Adressaten in unterschiedlichen Situationen und mit unterschiedlichen Kommunikationszwecken eine variantenreiche Auseinandersetzung entsteht. Wenn eine bestimmte Aufgabe gegenüber dem Ausbilder, einem anderen Azubi, einer Kundin artikuliert oder im Berichtsheft erledigt werden muss, dann erfordert dies jedes Mal eine andere Realisierung, die ihrerseits unterschiedliche Rückmeldungen generiert und zu einer größeren Variationspalette und im Endeffekt zu größerer Sprachbewusstheit beiträgt.

4 Entwicklung von Unterrichtsmaterialien nach dem Prinzip von Berufssprache Deutsch

Für die Entwicklung von Unterrichtsmaterialien, die den aufgezeigten Anforderungen genügen, wurden in Kooperation mit den verschiedenen Arbeitskreisen, die am bayerischen Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB) an „Berufssprache Deutsch“ arbeiten, auf der Grundlage des folgenden Verfahrens Muster-szenarien für neun Ausbildungsberufe und die Beschulung in Berufsintegrations-

klassen (BIK) entwickelt.¹ Sie werden demnächst im Downloadbereich unter: <http://www.berufssprache-deutsch.bayern.de/> für Lehrkräfte zur Verfügung gestellt.

Die Phasierung von Lernszenarien ähnelt jener der Leittextmethode bzw. entspricht dem Kreislauf der vollständigen Handlung, die die Gestaltung von Fachunterricht an beruflichen Schulen (Riedl, 2011) leitet und die Grundlage für die didaktische Jahresplanung bildet. Die Vermittlung linguakultureller Inhalte wurde allerdings dort bislang selten berücksichtigt (siehe auch Kapitel 2). Ausgehend von einer Analyse der Fachlehrpläne bezüglich der zur Bewältigung eines Lernfelds geforderten Sprachkompetenzen werden plausible beruflich relevante Handlungssituationen als Ausgangspunkt für eine Unterrichtssequenz bestimmt. Diese werden unter Berücksichtigung der Rahmenlehrpläne bzw. im Fall der Flüchtlingsbeschulung des Lehrplans für BIK entworfen und anhand authentischer Sprecher und Adressaten sowie einer problembasierten und produktorientierten Aufgabenstellung konkretisiert. Letztere muss sinnvoll sowie für die berufliche Ausbildung zweckbezogen sein und auf betrieblichen Vorgängen basieren. Von zentraler Relevanz ist dabei der Aspekt der Problembasierung, der konstruktivistischen Ansätzen inhärent ist (Hmelo-Silver & Barrows, 2006, S. 24).

Unter den entwickelten Materialien wird z. B. für Kfz-Mechatroniker in der 11./12. Jahrgangsstufe ein Szenario zu den Lernfeldern „Fahrzeuge für Sicherheitsprüfungen und Abnahmen vorbereiten“ und „Serviceaufgaben“ auf der Grundlage der folgenden Handlungssituation formuliert.

Ihr Vorgesetzter hinterlässt Ihnen folgende Notiz:

Hallo! Herr Finke kommt um 10 Uhr. HU nicht bestanden. Grund: Lambdasonde defekt (290 €). Zeig dem Kunden das Prüfprotokoll, das auf meinem Schreibtisch liegt. Berate ihn und erkläre ihm die Auswirkungen auf das Abgasverhalten, am besten anhand der Wirkungsweise der Lambdasonde.

Danke! Hans

Für angehende Altenpfleger im ersten Schuljahr an Berufsfachschulen kann zu Lernfeld 1 (Aufgaben und Konzepte der Altenpflege) die folgende Situation vorgeschlagen werden:

Ihr Praxisanleiter deutet auf einen unvollständigen Biografiebogen und sagt: „Zum Beispiel Frau XXX wird doch von dir gepflegt. Über sie steht da außer Geburtsort und -datum und den paar Angaben zur Familie fast nichts. Ergänze in den nächsten Tagen für die Pflege wichtige biografische Informationen.“

¹ U. a. für die Berufsfachschulen Altenpflege und Sozialpflege, für den Bereich Bautechnik, für die Ausbildungsberufe Medizinische(r) Fachangestellte(r), Kfz-Mechatroniker/-in, Industriemechaniker/-in, Kaufmann/Kauffrau für Büromanagement, Fachkraft für Lagerlogistik und für die Berufsintegrationsklassen.

Für den Unterricht mit Flüchtlingen in den BIK werden berufsübergreifende Handlungssituationen entworfen:

Die Firma, in der du mit zwei Freunden dein Praktikum machst, hat für die Kaffeeküche eine neue Kaffeemaschine bestellt. Damit jeder sie bedienen kann, sollt ihr eine einfache Anleitung schreiben, laminieren und aufhängen.

Eine erste Möglichkeit der Binnendifferenzierung findet bereits auf dieser Ebene statt: Die Komplexität des sprachlichen Produkts kann durch den Einsatz unterschiedlicher Fertigkeiten und Medien gesteuert werden. Der Kunde in der ersten Handlungssituation könnte sich als besonders beratungsresistent erweisen und auf einen schriftlichen Bericht über den vorliegenden Schaden und dessen Auswirkungen bestehen. Die Patientin aus der zweiten Handlungssituation könnte sprachlich beeinträchtigt sein, sodass ihre Familienangehörigen kontaktiert werden müssen und der Eintrag in die Patientenakte eine Zusammenfassung der unterschiedlichen Angaben verlangt. Die Anleitung in der dritten Situation kann als Text, aber auch als beschriftete oder nummerierte Folge von Bildern erstellt werden. Genauso kann der Grad an Öffentlichkeit des sprachlichen Produkts variiert und so der Einsatz unterschiedlicher Register induziert werden.

Die Didaktisierung der Handlungssituationen erfolgt im Rahmen der vollständigen Handlung in Schritten, die wiederum als Teilaufgaben formuliert werden (Sogl, 2016, S. 107). Doch nicht nur die angestrebten sprachlichen Produkte – in den genannten Beispielen ein Beratungsgespräch, ein Eintrag in die Patientenakte und das Verfassen einer Anleitung – sollen sprachlich realisiert werden, auch die Phasen ihrer Erarbeitung verlangen nach intensivem Spracheinsatz. In der Orientierungsphase klären die Schülerinnen und Schüler den Arbeitsauftrag, aktivieren Vorwissen (Was weiß ich schon? Was weißt du? Was brauchen wir noch zur Lösung der Aufgabe?). In der Informationsphase werden Informationen zur Aufgabenstellung eingeholt. In der Planungsphase wird die Vorgehensweise bei der Erarbeitung beschlossen (Wie gehe ich vor? Vorgehensweise, Strategien, Methoden?). Es werden lösungsorientiert inhaltliche Schwerpunkte gesetzt. In der Durchführungsphase wird das in der Lernsituation geforderte sprachliche Handlungsprodukt umgesetzt (das Produkt entsteht). In der Präsentations- und Dokumentationsphase werden Ergebnisse zur weiteren Verwendung gesichert und ggf. der Öffentlichkeit vorgestellt. In der Bewertungs- und Reflexionsphase werden Arbeitsergebnis, Planungsphase bzw. Aufgabenlösungsprozess und individueller Lernerfolg kriteriengeleitet und lösungsorientiert beurteilt.

Die zweite Ebene der Binnendifferenzierung ist im Ablauf der Szenarien angesiedelt. Jedes Szenario umfasst gestufte Angebote für Schülerinnen und Schüler, bei denen eine hohe Autonomie bzw. ein größerer Unterstützungsbedarf vorausgesetzt werden kann. Dies wird im Szenarienvverlauf entsprechend abgebildet. Für das erste oben genannte Beispiel für Kfz-Mechatroniker sieht dies wie folgt aus.²

2 Auf die vollständige Darstellung der Materialien muss im Rahmen dieses Beitrags verzichtet werden. Sie sind unter der ISB-Homepage abrufbar.

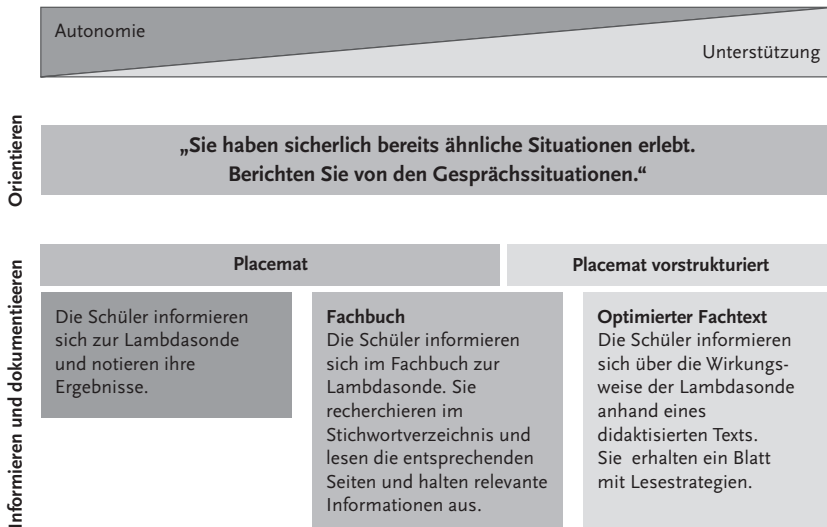


Abbildung 1: Ablauf des Szenarios „Ich berate Sie gerne!“: Phasen Orientieren, Informieren und Dokumentieren

Auch die Phase der Information setzt eine ganzheitliche Auseinandersetzung mit der Aufgabe voraus. Die Schülerinnen und Schüler sammeln nicht nur Informationen über relevantes Fachwissen, sondern auch darüber, wie ein Beratungsgespräch abzulaufen hat und welche sprachlichen Strukturen dafür eingesetzt werden müssen. Auch in diesem Fall dürfen sie eigenes Wissen einbringen sowie Hilfsmittel nutzen. Die Beschäftigung mit Grammatik erfolgt integriert und zweckgerichtet. In diesem Fall wird der Einsatz von kausalen, finalen und hypothetischen Konjunktionen zur effizienten Argumentation thematisiert.

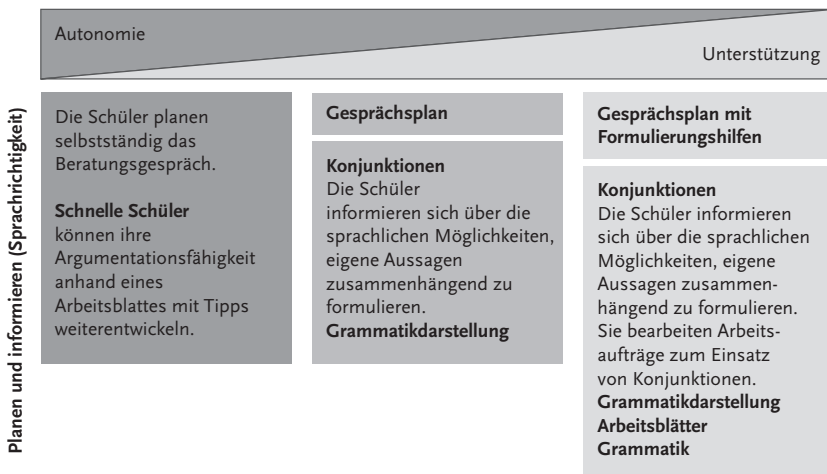


Abbildung 2: Ablauf des Szenarios „Ich berate Sie gerne!“: Planen und sich über Sprachrichtigkeit informieren

Im Anschluss an die Präsentations- und Dokumentationsphase erfolgen die Bewertung und Reflexion der sprachlichen Handlungsprodukte durch Schüler, Schülerinnen und Lehrkraft. Hier bietet sich eine dritte Ebene der Binnendifferenzierung an: Durch das gemeinsame Festlegen der Bewertungskriterien können die Leistungen der Schüler und Schülerinnen entsprechend ihren Ausgangsvoraussetzungen und ihrer Entwicklung während der Durchführung des Szenarios angemessen gewürdigt werden.

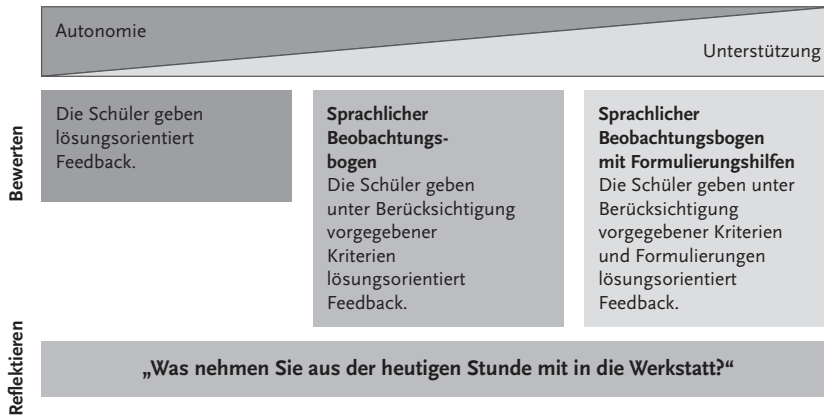


Abbildung 3: Ablauf des Szenarios „Ich berate Sie gerne!“: Bewerten und reflektieren

Die Entwicklung der Szenarien für *Berufssprache Deutsch* ist in enger Zusammenarbeit mit Sprach- und Fachlehrkräften sowie den Fachberatern an den bayerischen Regierungsbezirken entstanden. Letztere sind unter Anleitung des ISB zuständig für die Multiplikation des Konzepts und in engem Austausch mit den Fachbetreuern für Deutsch an den einzelnen Berufsschulstandorten. Im Rahmen erster Multiplikationsveranstaltungen wurde für das den Unterlagen zugrunde liegende Konzept viel Lob geerntet, allerdings auch dessen Umsetzung als sehr anspruchsvoll eingeschätzt. Vor allem die Analyse der sprachlich-kommunikativen Anforderungen der Rahmenlehrpläne und deren Didaktisierung bereitete der, wie oben dargestellt, sprachdidaktisch unterschiedlich ausgebildeten Lehrerschaft Sorgen. Um die Umsetzbarkeit des Konzepts zu erleichtern und dadurch auch dessen Nachhaltigkeit zu erhöhen, entschied sich das Staatsministerium für Unterricht und Bildung 2015 für eine Überarbeitung des Lehrplans für Deutsch an Berufs- und Berufsfachschulen.

5 Ein neuer Lehrplan für DaM und DaZ

Durch die Einführung des neuen Lehrplans im Herbst 2016 wurde in Bayern „Berufssprache Deutsch“ zum Unterrichtsprinzip erhoben. Dies bewirkt, dass alle Schülerinnen und Schüler in der Entwicklung ihrer berufssprachlich-kommunikativen Kompetenzen zielorientiert sowohl im Fachunterricht als auch in den allgemeinbildenden Fächern gefördert werden, damit die Integration in das Berufsleben und da-

mit die Basis für eine erfolgreiche Lebenskarriere gelingen. Der Lehrplan (ISB, 2016), dessen Entwicklung das Institut für Deutsch als Fremdsprache der Ludwig-Maximilians-Universität München (LMU) wissenschaftlich begleitet hat, gilt für alle Berufs- und Berufsfachschulen (mit Ausnahme der Klassen für Tourismusfachleute) sowie für BIK. Er berücksichtigt explizit DaZ- und allgemeinbildende Inhalte, bietet durch einen Basislehrplan und einen Regellehrplan umfassende Möglichkeiten der Binnendifferenzierung und legt einen Schwerpunkt auf Methoden des autonomen Lernens. Des Weiteren sieht er eine enge Einbindung in die didaktische Jahresplanung durch eine Lernfeldanalyse der Fachlehrpläne vor (z. B. umfassen Regel- und Basislehrplan sprachlich-kommunikative Kompetenzerwartungen). Festgehalten werden grundlegende Kompetenzen für die zielgerichtete Sprachbildung in BIK und in der Berufsausbildung. Die Leitgedanken lauten (ISB, 2016, S. 6–7):

- **Planung.** Der Lernprozess ist ganzheitlich anzulegen, d. h., es werden sowohl sprachliche und fachliche als auch überfachliche Kompetenzen wie Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenz gefördert. Der Unterricht ist konsequent vom Lernergebnis (sprachliches Handlungsprodukt) der Schülerinnen und Schüler aus zu konzipieren. Die Schülerinnen und Schüler sollen gezielt dabei unterstützt werden, an bereits erworbene Kenntnisse und Fähigkeiten anzuknüpfen, indem sie ihr Vorwissen aktivieren.
- **Selbsttätigkeit.** Insbesondere die selbstgesteuerte Erarbeitung fachlicher Inhalte durch die Schülerinnen und Schüler einerseits und die explizite Förderung ihrer sprachlichen Ausdrucksfähigkeit durch die Präsentation und Überarbeitung sprachlicher Produkte andererseits unterstützt die Kommunikations- und Problemlösefähigkeit.
- **Differenzierung.** Jede Unterrichtsphase wird hinsichtlich der sprachlichen Anforderung methodisch und didaktisch an die Lernergruppe angepasst. Hilfestellungen und Rückmeldungen werden kontinuierlich, bedarfsgerecht und niveauspezifisch angeboten. Besonders die Prinzipien der inneren Differenzierung, z. B. hinsichtlich Thematik, Aufgabenstellung, der Art des Lernprodukts oder des Lerntempos, und der Ansatz des kooperativen Lernens in Lernszenarien ermöglichen eine gezielte Förderung der Schülerinnen und Schüler. So werden Heterogenität und Differenz als Potenzial für Wissens- und Kompetenzerwerb genutzt.
- **Authentizität.** Es gilt, realitätsnahe Lernarrangements zu konzipieren. Diese werden anhand authentischer Sprecher- und Adressatenrollen sowie einer zielorientierten Aufgabenstellung konkretisiert.
- **Sprachsensibilität.** Die Lehrkraft unterstützt den Kompetenzerwerb durch sprachsensibel formulierte Aufgaben, Handlungsaufträge und Rückmeldungen.
- **Pädagogische Diagnostik.** Der Beurteilung des Sprachstands kommt eine entscheidende Bedeutung zu, um die sprachlichen Förderschwerpunkte zu ermitteln. Diese werden gezielt und fächerübergreifend im Unterricht verfolgt. Die Lehrkraft analysiert dazu die sprachlichen Anforderungen und ermittelt den tatsächlichen Sprachstand der Lernergruppe.

Der Lehrplan beinhaltet eine explizite Berücksichtigung von DaZ- und allgemeinbildenden Inhalten, indem er einen Basislehrplan für die Sprachintensivklassen, einen Basislehrplan für die Berufsintegrationsklassen im 1. und 2. Jahr und einen Regellehrplan für die Fachklassen in der 10., 11. und 12. Jahrgangsstufe umfasst, die zum Zweck der Binnendifferenzierung kombiniert eingesetzt werden können (ISB, 2016, S. 2–3). Das heißt, bei der Unterrichtsplanung und -ausgestaltung können je nach Klassenzusammensetzung ausgehend vom Regel- oder Basislehrplan mit geringem Aufwand unterschiedliche Leistungsniveaus berücksichtigt werden.

Dem Lehrplan liegt ein Kompetenzstrukturmodell (ISB, 2016, S. 4) zugrunde, das sprachliches Wissen und kommunikatives Handeln in Wechselwirkung mit Allgemeinwissen, Fach- und Berufswissen und der Anwendung von Methoden, Strategien und Arbeitstechniken zur Wissensaneignung sieht. Basis- und Regellehrplan umfassen neben den Kompetenzerwartungen eine Verortung in den einzelnen Handlungsphasen der vollständigen Handlung, einen Bezug zu den Lehrplanrichtlinien und methodische Umsetzungsempfehlungen. Dies erfolgt durch einen Querverweis auf Sprachhandlungsverben, die in den Lehrplanrichtlinien der Ausbildungsberufe als Ziele beschrieben werden, und durch Vorschläge zur unterrichtlichen Umsetzung in Form einer offenen Liste an Methoden, Strategien und Arbeitstechniken (ISB, 2016, S. 11).

Mit dem Lehrplan für Deutsch können komplexe Handlungssituationen anhand des Basislehrplans weiter binnendifferenziert werden: Dies geschieht, indem für die verschiedenen Phasen Förderbereiche fokussiert und mit angemessenen Methoden umgesetzt werden. Neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler mit geringen Deutschkenntnissen werden z. B. in der Präsentationsphase dazu angehalten, frei zu sprechen und verständlich zu artikulieren. Der Basislehrplan enthält zahlreiche Hinweise dazu, wie eine spezifische Förderung in diesem Bereich stattfinden kann (ISB, 2016, S. 11).

Da trotz der stärkeren Orientierung an Fachinhalten die allgemeinbildende Komponente wie jene der Literatur, des Films und der Gesellschaftskunde beibehalten werden soll, sieht der neue Lehrplan auch einen Wahlpflichtlehrplan vor. Dieser umfasst sechs Module („Literarische Texte“, „Filmbildung“, „Kreativer Umgang mit Sprache“, „Kulturelle Teilhabe“, „Digitale Medien“ und „Differenz in Sprache und Kommunikation“). In jedem Schuljahr ist eins dieser Module durchzuführen.

Durch die verbindliche Einführung dieses Lehrplans im Herbst 2016 für die Sprachintensiv- und die Berufsintegrationsklassen und im Herbst 2017 für die Fachklassen wird „Berufssprache Deutsch“ zum Unterrichtsprinzip erhoben (https://www.isb.bayern.de/download/16565/unterrichtsprinzip_berufssprache_deutsch.pdf). Dies soll bewirken, dass alle Schülerinnen und Schüler in der Entwicklung ihrer berufssprachlich-kommunikativen Kompetenzen zielorientiert im Fachunterricht und in den allgemeinbildenden Fächern gefördert werden, damit die Integration in das Berufsleben und damit die Grundlegung für erfolgreiche Lebenskarrieren gelingen.

6 Zusammenfassung

Mit dem hier skizzierten mehrfach integrativen Konzept beruflicher und berufssprachlicher Ausbildung wird seit einiger Zeit bereits auf die zunehmende Heterogenität der Schülerschaft an beruflichen Schulen in Bayern Bezug genommen. Die Überlegungen zu einer Änderung der Lehrpläne und Lehrmaterialien (seit 2006) und schließlich die Publikation der Lehrwerksreihe *Berufsdeutsch* (erschienen bei Cornelsen, 2011) bildeten eine gute Grundlage für die großen Herausforderungen der jüngsten Zeit. Gefragt sind integrative Konzepte, die den demografischen Veränderungen und den Bildungsanforderungen gerecht werden. Der Beitrag soll zeigen, wie das Unterrichtsprinzip „Berufssprache Deutsch“ in unterschiedlichen Bereichen der Ausbildung diesen An- und Herausforderungen gerecht wird: in seinen didaktischen und lerntheoretischen Grundlagen, in der Operationalisierung im Unterricht, in Lehrmaterialien und in den neuen Lehrplänen. Zu ergänzen ist, dass angehende und bereits tätige Lehrkräfte für diese Herausforderungen sensibilisiert und angemessen aus- und weitergebildet werden müssen. Dies geschieht unter anderem in den (Weiterbildungs-)Studiengängen *Sprache – Kommunikation – Deutsch (SKD)* an der LMU und Technischen Universität München, in Weiterbildungsangeboten der Lehrerbildungsakademien (vor allem in Dillingen), der Lehrerverbände und (online gestützt) an der *multilingua-Akademie* an der LMU München.

Literatur

- Efing, C. (2017). Zur Funktion und Rolle von Sprache in der beruflichen Bildung: Empirische Befunde. In E. Terrasi-Haufe & A. Börsel (Hrsg.), *Sprachbildung in der beruflichen Bildung*, S. 249–269. Münster: Waxmann.
- Efing, C. (2013). Sprachförderung in der Sekundarstufe II. In H. Schneider, M. Becker-Mrotzek, A. Sturm, S. Jambor-Fahlen, U. Neugebauer, C. Efing & N. Kern (Hrsg.), *Wirksamkeit von Sprachförderung*, S. 75–81. Zürich: Fachhochschule Nordwestschweiz. Verfügbar unter http://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/fileadmin/user_upload/Institut_Sprachfoerderung/Expertise_Sprachfoerderung_Web_final.pdf (Zugriff am: 20.11.18).
- Göpferich, S. (1995). *Textsorten in Naturwissenschaften und Technik. Pragmatische Typologie – Kontrastierung – Translation*. Tübingen: Narr.
- Hmelo-Silver, C. E. & Barrows, H. S. (2006). Goals and strategies of a problem-based learning facilitator. *Interdisciplinary Journal of Problem-based Learning*, 1, S. 21–39.
- ISB (Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung) (2016). *Lehrplan für die Berufsschule und Berufsfachschule. Unterrichtsfach: Deutsch*. Verfügbar unter https://www.isb.bayern.de/download/17803/lp_bs_bfs_deutsch.pdf (Zugriff am: 20.11.2018).
- Riedl, A. (2011). *Didaktik der beruflichen Bildung*, 2., komplett überarbeitete und erweiterte Auflage. Stuttgart: Steiner.

- Roche, J., Reher, J & Simic, M. (2012). *Focus on Handlung. Zum Konzept des handlungsorientierten Erwerbs sprachlicher, sozialer und demokratischer Kompetenzen im Rahmen einer Kinder-Akademie*. Münster: Lit.
- Sogl, P. (2016). Berufssprache Deutsch: Sprachliche und berufliche Integration verknüpfen! *Pädagogische Führung. Zeitschrift für Schulleitung und Schulberatung*, 3, S. 105–108.
- Terrasi-Haufe, E., Roche, J. & Riehl, C. M. (2017). Heterogenität an beruflichen Schulen. Ein integratives, handlungsorientiertes Modell für Curriculum, Unterricht und Lehramt: didaktische, bildungs- und fachpolitische Perspektiven. In R. Freudenfeld, U. Gross-Dinter, T. Schickhaus & F. Feuser (Hrsg.), *In Sprachwelten über-setzen. Beiträge zur Wirtschaftskommunikation, Kultur- und Sprachmittlung in DaF und DaZ. 42. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremd- und Zweitsprache in München 2015*, S. 157–182. Göttingen: Universitätsdrucke Göttingen.
- Terrasi-Haufe, E. & Miesera, S. (2016). Fach- und Berufssprachenvermittlung im Berufsfeld „Ernährung und Hauswirtschaft“. *Bwp*, 6, S. 19–23.
- Terrasi-Haufe, E. (2017). Rote Schorle oder roter Dativ? Sprachenlernen in der Unterrichtsinteraktion. In E. Terrasi-Haufe & A. Börsel (Hrsg.), *Sprachbildung in der beruflichen Bildung*, S. 155–178. Münster: Waxmann.

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1	Ablauf des Szenarios „Ich berate Sie gerne!“, Phasen Orientieren, Informieren und Dokumentieren	173
Abb. 2	Ablauf des Szenarios „Ich berate Sie gerne!“, Planen und sich über Sprachrichtigkeit informieren	173
Abb. 3	Ablauf des Szenarios „Ich berate Sie gerne!“, Bewerten und reflektieren	174

Autor und Autorin

Roche, Jörg-Matthias, Professor für Deutsch als Fremdsprache an der Ludwig-Maximilians-Universität München, wissenschaftlicher Direktor der Deutsch-Uni Online (DUO) und Direktor des Internationalen Forschungszentrums Chamisso (IFC).

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Sprachenerwerb, Mehrsprachigkeit, Interkulturelle Kommunikation, Berufs-, Fach- und Wissenschaftssprachen und die Didaktiken von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache.

Kontakt: roche@daf.lmu.de

Terrasi-Haufe, Elisabetta, Dr., ehem. Mitarbeiterin am Institut für Deutsch als Fremdsprache der Ludwig-Maximilians-Universität München.

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Lernalters- und Interaktionsanalyse, Empirische Unterrichtsforschung und Integrationsforschung. Mitwirkung an der Entwicklung der Lehrpläne und Unterrichtsmaterialien zur Berufssprache Deutsch. Seit März 2018 zuständig für die Konzeptualisierung und Umsetzung der beruflichen und sprachlichen Qualifizierung für Migrantinnen mona lea an der Münchner Volkshochschule.

Kontakt: elisabetta.terrasi-haufe@mvhs.de

VaKE (Values *and* Knowledge Education) als Methode zur Integration von Werterziehung im Fachunterricht in heterogenen Klassen beruflicher Schulen: Förderung von kognitiven und affektiven Zielen

ALFRED WEINBERGER & KARIN FREWEIN

Abstract

Das konstruktivistische Unterrichtskonzept *VaKE* (Values *and* Knowledge Education) verbindet kognitive und affektive Lehrziele auf der Basis selbstständigen Lernens. Die Ergebnisse eines Feldexperiments an einer Berufsbildenden Höheren Schule zeigen, dass die Lernenden bei einem *VaKE*-Unterricht im Vergleich zu einem herkömmlichen Unterricht motivierter sind, *VaKE* nach subjektiven Kriterien besser einschätzen und sich darüber hinaus nicht weniger Wissen aneignen.

Schlagerworte: *VaKE*, konstruktivistisches Lernen, Berufsausbildung, Werterziehung, affektive Ziele

The didactical approach *VaKE* (Values *and* Knowledge Education) combines cognitive and affective educational aims. Self-organized learning is an essential element in *VaKE*. The results of a field experiment in a secondary vocational school show that *VaKE* in comparison to a traditional teaching method fosters motivation. In their evaluation the learners prefer *VaKE* to traditional teaching. Finally, they do not gain less knowledge.

Keywords: *VaKE*, constructivist learning, vocational education, values education, affective educational aims

1 Einleitung

Fachwissen ist für eine angemessene Bewältigung beruflicher Anforderungen unumgänglich. Der Erwerb von Fachwissen stellt den zentralen Bereich in der Berufsausbildung dar (z. B. Heyse, 2010, S.133; Hensge, Lorig & Schreiber, 2009). Dieses kognitive Fundament wird zunächst durch eine angemessene Fachausbildung im Rahmen schulischer Organisation oder arbeitsplatzgebunden gelegt.

Fachausbildung bezieht sich jedoch nicht nur auf den Erwerb von Berufsfachwissen, sondern beschreibt auch den Zustand und Prozess einer bestimmten Kompetenz in einem beruflichen Feld (Pahl, 2012, S. 220). Berufliche Handlungskompetenz wird allgemein als grundlegende Disposition verstanden, die es dem Einzelnen ermöglicht, in beruflichen Situationen sachgerecht und moralisch richtig bzw. verantwortungsvoll zu handeln (Sloane & Dilger, 2005, S. 7). Dabei beruht sachgerechtes Handeln auf dem Berufswissen, während verantwortungsvolles Handeln in den (berufs-)moralischen Werten und Wertauffassungen der Berufsperson gründet. Im kompetenten Handeln werden beide Kompetenzdimensionen, das Wissen und die Werte, zu einer Einheit gebracht.

Wissen und Werte werden in der Literatur unterschiedlichen Lehrzielen zugeordnet. Der Bereich des Wissens entspricht den kognitiven Lehrzielen. Der Bereich der Werte wird den affektiven Lehrzielen zugeordnet (Krathwohl, Bloom & Masia, 1971, S. 35–37). Werte entwickeln sich aus Interesse, das wiederum die Lernmotivation fördert. Werden kognitive und affektive Ziele miteinander verbunden, so wird auch von komplementären Lehrzielen gesprochen (Astleitner, 2008).

Die hohe Bedeutung von Werten oder auch affektiven Lehrzielen in der Berufsausbildung ist theoretisch unbestritten (z. B. Heid, 2013) und kommt auch im Denken von Lehrpersonen zum Ausdruck (z. B. für den Lehrberuf; Weinberger, 2018). In der Praxis der Berufsausbildung scheint jedoch der Werterziehung nur eine nachrangige Bedeutung zuzukommen. Auch ihr Verpflichtungscharakter scheint geringer zu sein als bei den wissensspezifischen Lehrzielen. Es bleibt jeder Lehrperson selbst überlassen, ob sie Werterziehung durchführt. Die Gründe für die Vernachlässigung der Werterziehung liegen vor allem in inhaltlich überladenen Curricula, die Lehrpersonen kaum zeitliche Ressourcen für Werterziehung zugestehen (Weinberger, 2018). Dieses Spannungsfeld zwischen Werterziehung und Wissenserwerb, charakterisiert durch die hohe Relevanz der Werterziehung und die Schwierigkeit ihrer Realisierung aufgrund der Prävalenz der inhaltlichen Lernziele, wird zusätzlich verstärkt durch die Heterogenität der Lernenden, die sowohl unterschiedliche kognitive Lernvoraussetzungen als auch unterschiedliche Werte und Wertauffassungen mitbringen (z. B. Zinn, 2018).

Vor diesem Hintergrund stellt sich die zentrale Frage, wie Werterziehung oder affektive Lehrziele entsprechend ihrer hohen Relevanz in der Berufsausbildung realisiert werden können, um eine kompetenzorientierte Ausbildung zu gewährleisten. Eine mögliche Antwort bietet der konstruktivistische Unterrichtsansatz VaKE (Values and Knowledge Education; Patry, Weinberger, Weyringer & Nussbaumer, 2013), in dem Werterziehung und Wissenserwerb kombiniert werden. Dabei werden moralische Dilemmageschichten diskutiert und Wissen dazu angeeignet, um zu einer angemessenen Dilemmalösung zu gelangen. Durch die Anwendung von VaKE können affektive Lehrziele im Fachunterricht integriert werden, ohne dabei die kognitiven Lehrziele vernachlässigen zu müssen. Darüber hinaus wird durch selbstständiges Lernen auf die Heterogenität der Lernenden eingegangen. In zahlreichen Studien konnte die Wirksamkeit von VaKE in unterschiedlichen Ausbildungsberei-

chen gezeigt werden, beispielsweise in den Pflegeberufen (Weyringer, Patry, Weinberger & Nussbaumer, 2013), in der Optometrie (Pneumatikos et al., 2016) oder in der Ausbildung von Lehrpersonen (Weinberger, Patry & Weyringer, 2014). Der vorliegende Beitrag gründet in einer empirischen Studie zur Wirksamkeit von VaKE in der Berufsausbildung, konkret wurde VaKE in einer Berufsbildenden Höheren Schule (Handelsakademie) in Österreich eingesetzt und die Wirksamkeit überprüft (Frewein, 2009). Die Fragestellung lautet, inwiefern mit VaKE Wissen und Werte oder kognitive und affektive Ziele in der Berufsausbildung gefördert werden können.

2 VaKE (Values and Knowledge Education)

VaKE ist ein konstruktivistischer Lehr- und Lernansatz. Lernen und Lehren auf konstruktivistischer Basis hat in den letzten Jahrzehnten in vielen Bildungsinstitutionen an Bedeutung gewonnen. In der beruflichen Ausbildung sind derzeit Vorstellungen eines moderat konstruktivistischen Unterrichts leitend (Riedl & Schelten, 2013, S. 134), dessen Prinzipien auch das theoretische Fundament von VaKE bilden, das im Folgenden näher ausgeführt wird.

1. Der zentrale Grundsatz der konstruktivistischen Lern- und Entwicklungstheorie lautet, dass kognitive Strukturen (z. B. Wissenskonzepte, moralische Urteilmuster) von den Lernenden aktiv konstruiert und nicht einfach als Abbild der Umwelt gespeichert werden (Hasselhorn & Gold, 2009, S. 60). Dieser Grundsatz steht im Gegensatz zur traditionellen Sichtweise des Lernens, die davon ausgeht, dass Wissen und Werte passiv aufgenommen und als Abbild der Umwelt gespeichert werden können. Ein weiterer Grundsatz des Konstruktivismus bezieht sich auf das Fehlen eines direkten erkenntnismäßigen Zugangs zur Realität, denn wir können gemäß konstruktivistischer Auffassung nur jene Elemente der Realität verarbeiten, die wir über unsere Sinne wahrnehmen können. Deshalb wird anstelle des Begriffes Objektivität, der eine Übereinstimmung mit der Realität vorgibt, auch der Begriff *Viabilität* verwendet. Nach Glasersfeld (1980) fasst *Viabilität* zwei naheliegende, aber nicht identische Dimensionen zusammen: Gangbarkeit und Brauchbarkeit. Ein Konzept ist viabel, wenn es im Erlebensbereich, der Erfahrung, vorteilhaft anwendbar ist. Es hängt also von den existierenden Konstrukten und den Zielen ab. Darüber hinaus kommt es in sozialen Interaktionen darauf an, dass die individuell viablen Konzepte miteinander kompatibel sind.
2. Kognitive Konstruktionen sind nach Piaget (1976) entweder das Resultat von Assimilation, d. h. einer Integration neuer Erfahrungselemente in bestehende Strukturen, sodass diese erweitert und/oder differenziert werden, oder das Resultat von Akkommodation, d. h. einer Veränderung bestehender Strukturen. Ein Lern- oder Entwicklungsprozess kann durch kognitive Konflikte ausgelöst werden. Dabei handelt es sich um Situationen (z. B. ein Problem), bei denen Lernende eine kognitive Verunsicherung erleben. Man könnte auch sagen, ihr

kognitives Gleichgewicht gerät aus der Balance (Disäquilibrium). Es wird ihnen die Unzulänglichkeit ihrer existierenden Konzepte bewusst. Kognitive Konflikte, die im Kontext von sozialer Interaktion auftreten, werden auch als soziokognitive Konflikte bezeichnet, weil der Konflikt sowohl eine soziale Facette (Uneinigkeit zwischen zwei oder mehreren Personen) als auch eine kognitive Facette (Uneinigkeit führt zum Hinterfragen des eigenen Standpunkts) beinhaltet (Butera, Darnon & Mugny, 2011; Vygotski, 2002). Erfolgreiche Assimilation oder Akkommodation und die Wiederherstellung eines kognitiven Gleichgewichts (Äquilibrium) erfolgen unter der Bedingung eines positiven Viabilitäts-Checks (Patry, 2014). Das bedeutet, dass sich ein neues Konzept bewährt, weil es die Person als konsistent mit ihren fundamentalen Ansichten, Wissenskonzepten und vergangenen Erfahrungen beurteilt und erfolgreich auf verschiedene Probleme anwenden kann. Veränderungen kognitiver Strukturen oder Konzepte erfolgen nicht abrupt, sondern graduell.

3. Viabilitäts-Checks können u. a. in der sozialen Interaktion erfolgen. Die Lernenden erhalten von anderen Lernenden Feedback über die Viabilität ihrer Konstruktionen. Auf der Grundlage solcher sozialen Viabilitäts-Checks und anschließender adäquater Unterstützungsangebote können in der sozialen Interaktion Konzepte transformiert oder neu gebildet werden (sozialer Konstruktivismus). Den theoretischen Rahmen für diese Co-Konstruktion bietet Vygotskis Konzept der „Zone der proximalen Entwicklung“. Als Zone der nächsten (proximalen) Entwicklung wird der Unterschied zwischen der aktuellen Entwicklungsstufe, die durch das selbstständige Lösen von Aufgaben gekennzeichnet ist, und der Entwicklungsstufe, welche die Person beim Lösen von Aufgaben in Zusammenarbeit erreicht, bezeichnet (Vygotski, 2002, S. 327).
4. Kognitive Konflikte, Assimilation, Akkommodation und der Viabilitäts-Check sind Grundprinzipien der Entwicklung des moralischen Urteils (Kohlberg, 1984). Menschen sind mit moralischen Problemen konfrontiert, wenn sich ihre moralkognitiven Strukturen nicht bewähren, d. h. den Viabilitäts-Check nicht bestehen. In der Folge kann es zu Änderungen der Struktur kommen. Nach Kohlberg folgen diese Änderungen einer Stufenhierarchie. Jede Stufe wird von einer spezifischen Denkstruktur determiniert. Die kognitiven Stufen implizieren qualitativ unterschiedliche Modi des Denkens darüber, was in einer Situation moralisch richtig oder verpflichtend ist. Die jeweils höhere Stufe inkludiert ein zunehmend differenzierteres Gerechtigkeitskonzept und eine umfassendere sozialmoralische Perspektive, die dadurch charakterisiert wird, dass das Individuum in seinen Entscheidungen den sozialen Bezugsrahmen erweitert und von einer egozentrischen Perspektive zu einer gesellschaftlich vorgeordneten Perspektive gelangt, in der universale moralische Prinzipien Leitideen des Handelns sind und Entscheidungen auf der Grundlage unterschiedlicher Standpunkte reflektiert werden können. Mit zunehmender Entwicklung des moralischen Urteils steigt auch die Wahrscheinlichkeit des Transfers des Urteils in das Handeln. Moralische Emotionen nehmen dabei eine vermittelnde Funktion ein

(Latzko, 2006). Im Diskurs einer adäquaten Werterziehung in der Berufsbildung wird insbesondere der moralischen Urteilskompetenz eine zentrale Bedeutung zugeschrieben (Minnameier & Lempert, 2016). Sie wird als „Schlüsselqualifikation“ von Berufspersonen bezeichnet (Heinrichs, 1997).

5. Kognitive Konflikte, Assimilation, Akkommodation und Viabilitäts-Checks sind auch Grundprinzipien der Wissenskonstruktion. Kognitive Konflikte können beispielsweise durch die Konfrontation mit widersprüchlichen Informationen entstehen, wie sie etwa in der Conceptual-Change-Theorie (Posner, Strike, Hewson & Gertzog, 1982) vorgeschlagen wird.
6. Auf der Ebene der praktischen Anwendungen zur Förderung der Entwicklung moralischer Urteilsstrukturen hat sich die Methode der Dilemmadiskussion (Blatt & Kohlberg, 1975) bewährt. Lernende werden mit einem moralischen Dilemma konfrontiert und diskutieren das Pro und Kontra der verschiedenen Optionen. In zahlreichen Studien konnte gezeigt werden, dass die Dilemmadiskussion die moralische Urteilsfähigkeit verbessert (Schläfli, Rest & Thoma, 1986; Berkowitz & Bier, 2007).
7. Hinsichtlich des Wissenserwerbs haben sich verschiedene Unterrichtsmethoden auf der Grundlage des forschenden Lernens bewährt (Reitinger, 2013; Loyens & Rikers, 2010). Die Lernenden werden mit einer Problemstellung konfrontiert und suchen möglichst eigenständig nach angemessenen Lösungen, indem sie sich dafür notwendiges Wissen aneignen.
8. Die theoretische Modellierung von VaKE beruht vor allem auf drei theoretischen Ansätzen: Sozialer Konstruktivismus, Moral- und Werterziehung nach Kohlberg und forschendes Lernen, wobei die verwendeten Dilemmata sowohl den Werte- als auch Wissensbereich ansprechen.
9. Im Verlauf der Forschungsaktivitäten hat sich die Notwendigkeit eröffnet, VaKE weiter und umfassender theoretisch zu modellieren, indem zahlreiche Theorien mit VaKE verknüpft wurden (z. B. Theorie des diskursiven Lernens nach Miller, 2006, in Patry, Weyringer & Weinberger, 2010).

Am Beginn des Lernprozesses in VaKE stehen inhaltsbezogene moralische Dilemmageschichten. Im Gegensatz zur moralischen Dilemmageschichte in der Tradition von Kohlberg weist eine VaKE-Dilemmageschichte zusätzlich zum moralischen Wertekonflikt einen Bezug zu spezifischem (curricularem) Wissen auf. Dieses Wissen ist notwendig, um den Wertekonflikt zufriedenstellend lösen zu können. Die VaKE-Dilemmageschichte ist so konzipiert, dass sie in jedem Fall Fragen zu diesen Wissensinhalten auslöst und damit kognitiv anregend wirkt. Die Lernenden eignen sich das dafür notwendige Wissen über forschendes Lernen an, indem sie hauptsächlich selbstständig lernen. In zahlreichen Untersuchungen konnte die Effektivität des forschenden Lernens, beispielsweise hinsichtlich des Wissenszuwachses, belegt werden (zusammenfassend Weinberger, 2017).

Nach dem prototypischen Ablauf von VaKE wird zuerst die Dilemmageschichte präsentiert, die Werte in der Geschichte werden gemeinsam analysiert und die gegen-

sätzlichen moralischen Verpflichtungen besprochen (Schritt 1). Nach einer kurzen Phase der individuellen Reflexion erfolgt eine erste (vorläufige) Entscheidung, die schriftlich festgehalten wird und als Grundlage für die nachfolgende Diskussion dient (Schritt 2). Daraufhin diskutieren Kleingruppen die Argumente (erste Dilemmadiskussion), wobei herausfordernde Fragen zu ethischen Beurteilungsmaßstäben (z. B. Verallgemeinerbarkeit, Konsequenzen der Lösung, Menschenrechte) die individuelle Reflexion sowie die Diskussion anregen. Es findet ein moralbezogener Viabilitäts-Check statt. Festgelegte Diskussionsregeln (z. B. ausreden lassen, zuhören, auf das Argument des Gegenübers eingehen) unterstützen einen offenen Austausch der Argumente (Schritt 3). Im Plenum erfolgt der Austausch der Gruppenergebnisse, offene Fragen werden gesammelt, die sich auf das fehlende Wissen beziehen (Schritt 4). Die offenen Fragen dienen als Grundlage für die Informationsrecherche in Kleingruppen, wobei ganz unterschiedliche Quellen (z. B. Internet, Expertinnen und Experten, Fachliteratur) verwendet werden können (Schritt 5). Es folgt ein Austausch und eine Diskussion des recherchierten Wissens. Dabei kann auch thematisiert werden, wie die Kleingruppen bei der Informationsrecherche vorgegangen sind. Es findet ein wissensbezogener Viabilitäts-Check statt (Schritt 6). Dann wird die Dilemmadiskussion in der Kleingruppe aus Schritt 3 fortgesetzt und das recherchierte Wissen in das eigene Argument integriert (Schritt 7). Die Kleingruppen präsentieren im Plenum ihre Ergebnisse, und es kommt zu einer Synthese der Information (Schritt 8). Falls noch Fragen offen sind, können die Schritte 4 bis 8 wiederholt werden (Schritt 9). Schließlich präsentieren die Lernenden in einer generellen Synthese ihr Lernprodukt. Dazu können didaktisch anspruchsvollere Methoden verwendet werden (z. B. Rollenspiele). Es kommt zu einer Reflexion des gesamten Lernprozesses (Schritt 10). In einer Generalisation wenden die Lernenden das Gelernte auf andere ähnliche Themen an (Schritt 11).

Die einzelnen Schritte zusammengefasst lauten folgendermaßen:

1. *Dilemma einführen*: Welche Werte spielen eine Rolle?
2. *Erste Entscheidung*: Wer stimmt dafür, wer dagegen?
3. *Argumente diskutieren (Dilemmadiskussion)*: Welche Argumente sprechen dafür, welche dagegen?
4. *Austausch der Erfahrungen und offene Fragen*: Austausch von Argumenten; welche Informationen sind notwendig, um vernünftig argumentieren zu können?
5. *Informationsrecherche*: Suche nach den notwendigen Informationen
6. *Austausch der Information*: Austausch und Diskussion der Informationen; sind die Informationen ausreichend?
7. *Argumente diskutieren (Fortführung der Dilemmadiskussion)*: Welche Argumente sprechen dafür, welche dagegen?
8. *Synthese der Information*: Präsentation der Ergebnisse!
9. *Wiederholung von 4 bis 8, falls notwendig*
10. *Generelle Synthese*: Was sind die Endergebnisse des gesamten Lernprozesses?
11. *Generalisation*: Diskussion über andere ähnliche Situationen

3 Kognitive und affektive Lehrziele in VaKE

Kognitive Lehrziele beziehen sich auf das Wissen. In der Lernzieltaxonomie von Krathwohl, Bloom und Masia (1971, S. 45 ff.) werden sechs Stufen kognitiver Lehrziele unterschieden. Diese sechs Stufen charakterisieren in hierarchischer Reihenfolge eine zunehmend tiefere Wissensverarbeitung:

(1) *Kenntnisse/Wissen* beinhaltet das Wissen konkreter Einzelheiten wie Begriffe, Definitionen, Fakten, Daten, Regeln, Gesetzmäßigkeiten, Theorien, Merkmale, Kriterien und Abläufe. Das Wissen kann abgerufen und wiedergegeben werden. (2) *Verstehen* bezieht sich auf Wissen, das mit eigenen Worten erklärt oder zusammengefasst werden kann. Darüber hinaus können Beispiele angeführt werden, und Zusammenhänge werden verstanden. (3) *Anwenden* beschreibt den Transfer des Wissens. Probleme können gelöst werden. (4) Lehrziele auf der Ebene der *Analyse* beziehen sich auch auf das Aufdecken von Widersprüchen, das Erkennen von Zusammenhängen und das Ableiten von Folgerungen. (5) Bei Lehrzielen auf der Ebene der *Synthese* können Lösungswege vorgeschlagen, Schemata entworfen oder begründet und Hypothesen entworfen werden. (6) *Beurteilung* markiert die höchste Stufe der Lernzieltaxonomie, in der eine Evaluation durchgeführt wird, um Schlussfolgerungen für die Qualität von Material und Methoden für bestimmte Zwecke zu gewinnen.

Im Schulalltag werden vorwiegend die ersten drei Taxonomiestufen umgesetzt. Mit VaKE können alle Taxonomiestufen angesprochen werden. In der Informationsrecherche werden Fakten gelernt, die verstanden werden müssen, damit sie in der Dilemmadiskussion zur Begründung verwendet werden können. In den Begründungen werden praktische Beispiele angeführt und das Wissen angewendet. Durch das Aufdecken von Widersprüchen und das Erkennen von Zusammenhängen wird der Analyse Rechnung getragen. Schließlich erfolgt in der Gesamtdiskussion eine Synthese des Wissens und in der Abschlusspräsentation die Beurteilung.

In der Schule wird der Wissenszuwachs vorwiegend über Schulleistungstests erhoben. Unter Schulleistung werden (nicht) kognitive Lehrziele verstanden, die in Lehrplänen festgelegt sind (Lehmann, 2002, S. 131). In Schulleistungstests wird mit einer Note beurteilt, inwiefern die Schülerin oder der Schüler die Lehrziele beherrscht. Schulleistungstests sollen Fragen oder Aufgaben enthalten, die über das Überprüfen des lediglich Auswendiggelernten hinausgehen und auch vertiefende Wissensverarbeitung nach der Lernzieltaxonomie von Krathwohl et al. (1971) ansprechen.

Affektive Lehrziele beziehen sich auf den Wertebereich. Krathwohl et al. (1971, S. 35 ff.) unterscheiden fünf Lehrzielbereiche, die in hierarchischer Reihenfolge eine zunehmende Internalisierung charakterisieren.

(1) Lehrziele auf der Ebene der *Beachtung* beziehen sich auf die Sensibilität für einen Wert und die Bereitschaft und den Willen, diesen aufzunehmen. (2) *Reagieren* beschreibt das Interesse, den inneren Antrieb, gemäß diesem Wert zu reagieren, und die Befriedigung als Folge der Reaktion. (3) *Bevorzugen* bezieht sich auf die Annahme eines Wertes und an eine gewisse Wertbindung. (4) *Organisieren* bedeutet,

dass der Wert in die eigene Wertordnung aufgenommen wird. (5) Auf der Ebene der *Überzeugung* bildet der internalisierte Wert einen Teil der individuellen Weltanschauung.

Die affektiven Lehrzielbereiche lassen sich ebenso wie die kognitiven auf das VaKE-Konzept anwenden. Die Beachtung findet in dem Schritt statt, in dem die Lernenden die Probleme und die damit verbundenen Werte festhalten. In der Diskussion werden eigene Werturteile formuliert (Reagieren und Bevorzugen). In der Abschlusspräsentation wird aufgrund der eigenen Wertordnung argumentiert (Organisieren und Überzeugung).

Über diese enge Definition von Krathwohl et al., die sich auf die Internalisierung von Werten bezieht, beinhaltet eine weite Definition von affektiven Lehrzielen auch emotionale und motivationale Komponenten (z. B. Boekarts, de Koning & Vedder, 2006, S. 42 ff.) wie die Erfahrung körperlicher Gefühle, Wohlbefinden, Freude und Motivation.

Aus Untersuchungen geht hervor, dass eine positive Beziehung zwischen den kognitiven und affektiven Lehrzielen besteht. Ein positives Sozialklima, positive Emotionen und eine hohe Motivation korrelieren mit hohen Schulleistungen (Gruehn, 1995). Insbesondere der Motivation kommt eine tragende Rolle zu (Weinert, 2002). Motivation wird durch Interesse gefördert, das eine Konsequenz eines abwechslungsreichen Unterrichts ist (Schiefele, 2001). Unter Motivation wird die Bereitschaft verstanden, sich intensiv und anhaltend mit einem Gegenstand auseinanderzusetzen (Hasselhorn & Gold, 2009). Für optimale Schulleistungen ist es also sinnvoll, dass kognitive mit affektiven Lehrzielen verbunden werden.

4 Hypothesen

Im VaKE-Unterricht wechseln verschiedene Phasen der Dilemmadiskussion und des selbstständigen Wissenserwerbs, wobei in unterschiedlichen Sozialformen gelernt wird, sodass der Unterricht abwechslungsreich und interessant ist. Darüber hinaus erhalten die Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit, selbst Entscheidungen zu treffen, zum Beispiel welche Fragen sie recherchieren wollen, welche Quellen zur Recherche sie verwenden oder welches Lernprodukt sie gestalten. Dadurch geht der VaKE-Unterricht auf die Heterogenität der Lernenden ein, und Erfolgserlebnisse sollten gesteigert werden, was sich positiv auf die Schulleistung auswirken sollte. Es wird deshalb angenommen, dass bei einem VaKE-Unterricht im Vergleich zu einem traditionellen Unterricht die Schulleistungen besser sind (Hypothese 1).

In den verschiedenen VaKE-Schritten wechseln ständig die Lernformen, indem beispielsweise diskutiert, individuell reflektiert, nach Lösungen in Informationsquellen gesucht oder gemeinsam ein Lernprodukt erstellt wird. Durch diese Vielfalt kann keine Langeweile aufkommen. Es wird angenommen, dass die Schülerinnen und Schüler durch diese Vielfalt an Lernformen motivierter sind als im herkömmlichen Unterricht (Hypothese 2).

Weil im VaKE-Unterricht affektive Komponenten berücksichtigt werden, fühlen sich die Schülerinnen und Schüler mehr vom behandelten Thema angesprochen als im herkömmlichen Unterricht. Es wird daher davon ausgegangen, dass die Lernenden den VaKE-Unterricht nach subjektiven Kriterien besser beurteilen als den traditionellen Unterricht (Hypothese 3).

5 Methoden

Die Untersuchung fand an einem ersten Jahrgang einer Handelsakademie in Österreich statt. Bei diesem Schultyp handelt es sich um eine Berufsbildende Höhere Schule mit wirtschaftlichem Schwerpunkt. Die Handelsakademie schließt nach einer fünfjährigen Ausbildung mit der Reifeprüfung (Matura) ab.

Zur Überprüfung der Hypothesen wurde ein Feldexperiment mit Prä- und Posttest durchgeführt. Die Schülerinnen und Schüler der Klasse wurden zufällig in die Experimental- und Kontrollgruppe zugewiesen. In einem Cross-over-Untersuchungsdesign erhielten beide Gruppen sowohl VaKE- als auch herkömmlichen Unterricht. Dieses Design besteht aus zwei Phasen. In der ersten Phase war Gruppe A Experimentalgruppe und wurde nach VaKE unterrichtet, während Gruppe B Kontrollgruppe war und herkömmlich unterrichtet wurde. In der zweiten Phase war Gruppe A Kontrollgruppe und erhielt traditionellen Unterricht, und Gruppe B war Experimentalgruppe und wurde nach VaKE unterrichtet. In jeder Phase wurden jeweils unterschiedliche theoretische und praktische Inhalte unterrichtet (1. Phase: Anschaffungsplanung und Wenn-Funktion in Microsoft Excel; 2. Phase: Urheberrecht und Diagramme). In den untersuchten Klassen wurden die gleichen Inhalte unterrichtet.

Zur Erhebung der Daten wurden Fragebögen und informelle Schulleistungstests eingesetzt. Als Prätest wurde ein Fragebogen verwendet, in dem vor allem die Variablen Interessen (z. B. wissenschaftliche Aktivitäten, Aktivitäten in Gruppen und Vereinigungen), Begabungen (z. B. im sprachlichen Bereich), Wohlbefinden in der Schule (z. B. „Ich gehe sehr gerne in die Schule“) und Motivation („Mir ist es wichtig, dass ich gute schulische Leistungen erbringe“) überprüft wurden (44 Items; Ratingskala: 1 = stimmt genau; 4 = stimmt nie). Die Items wurden aus bewährten Fragebögen (Patry & Weyringer, 2007; SQA Schulqualität Allgemeinbildung, 2016) übernommen. Der Fragebogen diente vor allem dazu, die Vergleichbarkeit der beiden Gruppen zu überprüfen. Als Posttest am Ende jeder Phase wurden folgende Erhebungsmethoden verwendet: (1) ein informeller Schulleistungstest für jedes theoretische und praktische Thema zur Erhebung der Schulleistung, (2) ein Fragebogen zur Erhebung der Motivation (12 Items, z. B. „Durch den Unterricht bin ich in der Freizeit motiviert, mich diesem Thema zu widmen“) und (3) ein Item zur Einschätzung der Unterrichtsmethode anhand einer Ratingskala, die den Schulnoten entspricht (1 = sehr gut, 5 = nicht genügend), und eine offene Frage zur Begründung der getroffenen Einschätzung. Die informellen Schulleistungstests für jedes Unter-

richtsthema wurden nach gängigen Kriterien konzipiert (Ingenkamp & Lissmann, 2008) und anhand eines vorgängig erstellten Auswertungsschemas ausgewertet. Beide Unterrichtsmethoden wurden vollständig standardisiert und von derselben Lehrperson unterrichtet, um unerwünschte Versuchsleitereffekte auszuschließen. Zur Überprüfung von Mittelwertunterschieden wurde der t-Test bzw. der Mann-Whitney-U-Test (bei verletzter Voraussetzung der Normalverteilung) verwendet. Die Antworten auf die offenen Fragen wurden inhaltsanalytisch ausgewertet.

6 Ergebnisse

Die Resultate der Vorerhebung zeigen, dass es keine signifikanten Mittelwertunterschiede in den gemessenen Variablen Interesse, Begabungen, Wohlbefinden und Motivation gibt.

Die Ergebnisse der Auswertung der Schulleistungstests (Überprüfung der Hypothese 1) zeigt, dass durch die Unterrichtsmethode keine signifikanten Mittelwertunterschiede in der Schulleistung auftreten. Dennoch wurden in keiner Unterrichtseinheit mit der VaKE-Gruppe schlechtere Resultate erzielt als in der Gruppe mit traditionellem Unterricht.

Für die Variable Motivation zeigen sich in beiden Untersuchungsphasen hochsignifikante Unterschiede zwischen VaKE und einem herkömmlichen Unterricht ($p < 0,01$). Bei einem VaKE-Unterricht sind die Schülerinnen und Schüler bedeutend motivierter (Phase 1: $M = 1,48$; Phase 2: $M = 1,33$) als bei einem traditionellen Unterricht (Phase 1: $M = 2,17$; Phase 2: $M = 3,07$; Ratingskala: 1 = stimmt genau; 4 = stimmt nie). Subjektive Eindrücke der unterrichtenden Lehrperson während des Unterrichts wurden durch die Daten des Fragebogens bestätigt. So waren die VaKE-Einheiten ausschließlich mit Indikatoren für Motivation (z. B. Schüleraussagen: „Wir brauchen keine Pause“) gekennzeichnet.

In der Einschätzung der Unterrichtsmethoden zeigen sich signifikante Mittelwertunterschiede in beiden Untersuchungsphasen und bei allen Unterrichtsthemen ($0,01 < p < 0,05$). Der VaKE-Unterricht wurde auf der Grundlage der verwendeten Notenskala immer besser beurteilt als der traditionelle Unterricht. Als Begründung erwähnten die Lernenden für den VaKE-Unterricht mehrfach die Kategorien „leichteres Stoffverständnis“, „Praxisnähe“, „Diskussionen“, „Abwechslungsreichtum“, „intensivere Auseinandersetzung“ oder „Spaß“.

7 Diskussion

Ausgehend von der Fragestellung, wie Werterziehung oder affektive Lehrziele in die Berufsausbildung integriert werden können, konnte in einem Feldexperiment an einer Handelsakademie in Österreich gezeigt werden, dass mit der Unterrichtsmethode VaKE, in der Werterziehung und Wissenserwerb kombiniert werden, effektiv

die Motivation der Lernenden gefördert werden kann. Durch die Auseinandersetzung mit moralischen Dilemmata, den abwechslungsreichen Unterricht und das selbstständige Lernen sind die Lernenden interessiert, was sich in einer höheren Motivation als im traditionellen Unterricht auswirkt. Dabei ist es unerheblich, ob ein theoretisches oder praktisches Thema unterrichtet wird. Auf der Grundlage zahlreicher Untersuchungen kann ferner davon ausgegangen werden, dass durch die Dilemmadiskussion in *VaKE* moralische Urteilskompetenzen gefördert wurden. Die hohe Motivation der Lernenden spiegelt sich auch in deren subjektiven Einschätzungen über den Unterricht, indem ihnen der *VaKE*-Unterricht besser gefällt als der traditionelle Unterricht. Darüber hinaus konnte gezeigt werden, dass durch *VaKE* keine Nachteile beim Erwerb kognitiver Inhalte entstehen, aber zusätzlich die affektiven Lehrziele gefördert werden.

Die Studie konnte zeigen, dass *VaKE* in der Berufsausbildung eine effektive Methode darstellt, um eine ganzheitliche Kompetenzentwicklung zu gewährleisten. Die Ergebnisse reihen sich in die positiven Erfahrungen mit *VaKE* in der Ausbildung verschiedener Berufe ein, wobei sie aufgrund der monomethodischen Datenerhebung mit Vorsicht zu interpretieren sind. In zukünftigen Untersuchungen sollte verstärkt auf eigene moralische Dilemmata aus dem Berufsalltag zurückgegriffen werden, um die subjektive Relevanz des Dilemmas weiter zu erhöhen und der Heterogenität der Lernenden Rechnung zu tragen und einen Transfer in die Praxis zu ermöglichen. Dabei kann davon ausgegangen werden, dass im Vergleich zur aktuellen Studie ein noch stärkeres Interesse und eine noch höhere Motivation vorhanden sind.

Die positiven Resultate sollten jedoch auch vor dem Hintergrund möglicher Probleme und Schwierigkeiten bei der praktischen Umsetzung von *VaKE* betrachtet werden. Die Erfahrungen mit Fortbildungsveranstaltungen mit erfahrenen Lehrpersonen zeigen, dass eine zentrale Schwierigkeit das internalisierte traditionelle Rollenverständnis von Lehrpersonen und in geringerem Maße das internalisierte traditionelle Rollenverständnis der Schülerinnen und Schüler ist (Weyringer, Patry & Weinberger, 2012). Lehrpersonen fällt es oftmals schwer, Verantwortung für das Lernen an die Schülerinnen und Schüler abzugeben. Eine zu starke Direktivität führt aber dazu, dass die Studierenden beispielsweise in der Dilemmadiskussion nicht mehr ihre eigene Meinung vertreten, weil sie Angst haben, dass sie „falsch“ sein könnte im Sinne von fehlender Kompatibilität mit der Meinung der Lehrperson. Um diese und andere Schwierigkeiten zu meistern, hat es sich als sinnvoll erwiesen, *VaKE* schrittweise einzuführen und zu Beginn die Schülerinnen und Schüler auf das eigenständige Lernen vorzubereiten.

Insgesamt hat sich *VaKE* in den letzten Jahren in der Berufsausbildung als eine Alternative zu herkömmlichen Unterrichtsmethoden etabliert. Im Sinne einer ganzheitlichen Kompetenzentwicklung bleibt zu hoffen, dass diese Methode Anregung zu einer inneren Reform der Berufsausbildung allgemein bietet, um die Lernenden bestmöglich auf die beruflichen Anforderungen vorzubereiten.

Literatur

- Astleitner, H. (2008). *Komplementäre Lehrziele. Grundlagen für ein ganzheitliches Lernen. Forschungsbericht*. Fachbereich Erziehungswissenschaft der Universität Salzburg.
- Berkowitz, M. W. & Bier, M. C. (2007). What Works in Character Education. *Journal of Research in Character Education*, 5, S. 29–48.
- Blatt, M. M. & Kohlberg, L. (1975). The effects of classroom moral discussion upon children's level of moral judgment. *Journal of Moral Education*, 4 (2), S. 129–161.
- Boekarts, M., de Koning E. & Vedder, P. (2006). Goal-directed behavior and contextual factors in the classroom: an innovative approach to the study of multiple goals. *Educational Psychologist*, 41 (1), S. 31–52.
- Butera, F., Darnon, C. & Mugny, G. (2011). Learning from conflict. In J. Jetten & M. J. Hornsey (Hrsg.), *Rebels in Groups: Dissent, Deviance, Difference and Defiance*, S. 36–53. Chichester: Wiley Blackwell.
- Frewein, K. (2009). *VaKE – die Verbindung affektiver und kognitiver Lehrziele oder Kognitive Lehrziele müssen erfüllt werden – affektive auch*. Unveröffentlichte Masterarbeit. Salzburg: Universität Salzburg.
- Glaserfeld, E. von (1980). Adaptation and viability. *American Psychologist*, 35 (11), S. 970–974.
- Gruehn, S. (1995). *Unterricht und schulisches Lernen*. Münster: Waxmann.
- Hasselhorn, M. & Gold, A. (2009). *Pädagogische Psychologie*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Heid, H. (2006). Werte und Normen in der Berufsbildung. In R. Arnold & A. Lipsmaier (Hrsg.), *Handbuch der Berufsbildung*, S. 33–43. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Heinrichs, K. (1997). *Die Schlüsselqualifikation moralische Urteilsfähigkeit – Ihre Entwicklung und Ausprägung bei kaufmännisch Auszubildenden*. Arbeitspapier WP04. Reihe Arbeitspapiere Wirtschaftspädagogik. Mainz: Universität Mainz.
- Hensge, K., Lorig, B. & Schreiber, D. (2009). *Kompetenzstandards in der Berufsausbildung. Abschlussbericht des Forschungsprojekts 4.3.201 (JFP 2006)*. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung. Verfügbar unter https://www2.bibb.de/bibbtools/tools/dapro/data/documents/pdf/eb_43201.pdf (Zugriff am: 18.05.2019).
- Heyse, V. (2010). Verfahren zur Kompetenzermittlung und Kompetenzentwicklung. In H. Heyse, J. Erpenbeck & S. Ortmann (Hrsg.), *Grundstrukturen menschlicher Kompetenzen*, S. 55–174. Münster: Waxmann.
- Ingenkamp, K. & Lissmann, U. (2008). *Lehrbuch der pädagogischen Diagnostik*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Kohlberg, L. (1984). *The psychology of moral development: the nature and validity of moral stages*. San Francisco: Harper & Row.
- Krathwohl, D. R., Bloom, B. S. & Masia, B. B. (1971). *Taxonomy of educational objectives*. New York: David McKay Company.
- Latzko, B. (2006). *Werteerziehung in der Schule. Regeln und Autorität im Schulalltag*. Leverkusen: Barbara Budrich.

- Lehmann, R. H. (2002). Messung von Schulleistungen im Primar- und Sekundarbereich. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessung in Schulen*, S. 131–143. Weinheim und Basel: Beltz.
- Loyens, S. M. M. & Rikers, R. M. J. P. (2010). Instruction based on inquiry. In R. E. Mayer & P. A. Alexander (Hrsg.), *Handbook of research on learning and instruction. Educational psychology handbook series*, S. 361–381. New York und London: Routledge.
- Miller, M. (2006). *Dissens. Zur Theorie diskursiven und systemischen Lernens*. Bielefeld: transcript.
- Minnameier, G. & Lempert, W. (2016). Entwicklung moralischer Urteils- und Handlungskompetenz. In F. Rauner & P. Grollmann (Hrsg.), *Handbuch der Berufsbildungsforschung*, S. 437–445. Bielefeld: wbv Media.
- Pahl, J.-P. (2012). *Berufsbildung und Berufsbildungssystem. Darstellung und Untersuchung nicht-akademischer und akademischer Lernbereiche*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Patry, J.-L. (2014). Die Viabilität und der Viabilitäts-Check von Antworten. In C. Giordano & J.-L. Patry (Hrsg.), *Fragen! Antworten? Interdisziplinäre Perspektiven*, S. 11–35. Wien: Lit.
- Patry, J.-L. & Weyringer, S. (2007). *Handbuch VAKE*. Universität Salzburg.
- Patry, J.-L., Weinberger, A., Weyringer, S. & Nussbaumer, M. (2013). Combining values and knowledge education. In B. J. Irby, G. Brown, R. Lara-Alecio & S. Jackson (Hrsg.), *The handbook of educational theories*, S. 565–579. Charlotte: Information Age Publishing.
- Patry, J.-L., Weyringer, S. & Weinberger, A. (2010). Kombination von Moral- und Wert-erziehung und Wissenserwerb mit VaKE – wie argumentieren die Schülerinnen und Schüler? In B. Latzko & T. Malti (Hrsg.), *Moralische Entwicklung und Erziehung in Kindheit und Adoleszenz*, S. 241–260. Göttingen: Hogrefe.
- Piaget, J. (1976). *Die Äquilibration der kognitiven Strukturen*. Stuttgart: Klett.
- Pnevmatikos, D., Patry, J.-L., Weinberger, A., Linortner, L., Weyringer, S., Eichler-Maron, R. & Gordon-Shaag, A. (2016). VaKE und lifelong transformative learning. In E. A. Panitsides & J. Talbot (Hrsg.), *Lifelong learning. Concepts, benefits and challenges*, S. 109–134. New York: Nova Science Publishers.
- Posner, G. J., Strike, K. A., Hewson, P. W. & Gertzog, W. A. (1982). Accommodation of a scientific conception: toward a theory of conceptual change. *Science Education*, 66 (2), S. 211–227. <https://doi.org/10.1002/sce.3730660207>.
- Reitinger, J. (2013). *Forschendes Lernen: Theorie, Evaluation und Praxis in naturwissenschaftlichen Lernarrangements*. Immenhausen: Prolog-Verlag.
- Riedl, A. & Schelten, A. (2013). *Grundbegriffe der Pädagogik und Didaktik beruflicher Bildung*. Stuttgart: Franz Steiner.
- Schiefele, H. (2001). Befunde – Fortschritte – neue Fragen. In U. Schiefele & K.-P. Wild (Hrsg.), *Interesse und Lernmotivation*, S. 227–241. Münster u. a.: Waxmann.
- Schläfli, A., Rest, J. R. & Thoma, S. (1986). Does moral education improve moral judgment? A meta-analysis of intervention studies. *Review of Educational Research*, 55, S. 319–352.

- Sloane, P. F. E. & Dilger, B. (2005). The Competence Clash – Dilemmata bei der Übertragung des Konzepts der nationalen Bildungsstandards auf die berufliche Bildung. *bwp@*, 8, S. 1–32.
- SQA (Schulqualität Allgemeinbildung) (2016). Wien: Bundesministerium für Wissenschaft und Unterricht. Verfügbar unter <http://www.sqa.at/>.
- Vygotski, L. S. (2002). *Denken und Sprechen. Psychologische Untersuchungen*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Weinberger, A. (2017). Konstruktivistisches Lernen und Lehren: Modelle und Fakten. In R. Beer, I. Benischek, A. Forstner-Ebhart & H. Schwetz (Hrsg.), *Lernen und Lehren erfolgreich gestalten. Modelle und Fakten für wirksames Lehren und Lernen. Band 2*, S. 7–28. Wien: BVL – Bildungsverlag Lemberger.
- Weinberger, A. (2018). The moral dimension as a precondition for the double-assignment. Literature review. *MENON, 3rd Thematic Issue „Double assignment in teacher education: A necessity to address the global challenges“*, S. 8–29. Verfügbar unter http://www.edu.uowm.gr/site/system/files/menon_issue_3rd_special_112018.pdf (Zugriff am: 18.05.2019).
- Weyringer, S., Patry, J.-L. & Weinberger, A. (2012). Values and Knowledge Education. Experiences with teacher trainings. In D. Alt & R. Reingold (Hrsg.), *Changes in teachers' moral role. From passive observers to moral and democratic leaders*, S. 165–197. Rotterdam: Sense.
- Weyringer, S., Patry, J.-L., Weinberger, A. & Nussbaumer, M. (2013). Values and Knowledge Education in der Entwicklung pflegeethischer Kompetenzen. In H. Ganthaler, C. R. Menzel & E. Morscher (Hrsg.), *Aktuelle Probleme und Grundlagenfragen der Medizinischen Ethik*, S. 155–201. Sankt Augustin: Academia.
- Zinn, B. (Hrsg.) (2018). *Inklusion und Umgang mit Heterogenität in der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung. Eine Bestandsaufnahme im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung*. Stuttgart: Franz Steiner.

Autor und Autorin

Weinberger, Alfred, Prof. Dr., Private Pädagogische Hochschule der Diözese Linz. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: VaKE, Konstruktivistisches Lehren und Lernen, Reflexionsfähigkeit bei Lehrpersonen.
Kontakt: alfred.weinberger@ph-linz.at

Frewein, Karin, MA, BHS-Pädagogin, Bundeshandelsakademie und Bundeshandelschule I Salzburg.
Kontakt: karin.frewein@bhak1.salzburg.at

**Part IV Heterogenität in der beruflichen
Bildung – Anforderungen an die
Lehrpersonen und die Lehrerbildung**

Diagnostische Kompetenz angehender Lehrkräfte in der beruflichen Bildung

Theoretische Überlegungen zur Testentwicklung und erste Ergebnisse der Pilotierungsstudien

HELEN VOGT, CORDULA PETSCH & REINHOLD NICKOLAUS

Abstract

Der Beitrag fokussiert die Herausforderungen bei der Modellierung der diagnostischen Kompetenz angehender Lehrkräfte in der beruflichen Bildung. Die diagnostische Kompetenz wird als ein mehrdimensionales Konstrukt aus einer fachübergreifenden sowie aus verschiedenen fachdidaktischen Dimensionen aufgefasst. Vorgestellt werden die im Projektkontext „Inkom“ entwickelten sowohl papierbasierten als auch videobasierten Testinstrumente zur Operationalisierung der fachübergreifenden Kompetenzdimension sowie erste Pilotierungsergebnisse.

Schlüsselwörter: Diagnostische Kompetenz, berufliche Bildung, Testentwicklung

The paper focuses on the challenges of modeling the diagnostic competence of prospective teachers in VET. The diagnostic competence is conceived as a multi-dimensional construct consisting of a multidisciplinary as well as of different didactic dimensions. The paper-based as well as video-based test instruments for the operationalization of the multidisciplinary competence dimension as well as initial pilot results are presented.

Keywords: diagnostic competence, vocational training, test construction

1 Einleitung

Die Schülerschaft im berufsbildenden Bereich ist von großer (Leistungs-)Heterogenität geprägt (Lehmann & Seeber, 2007, S. 41 ff.; Petsch, Norwig & Nickolaus, 2015, S. 61 ff.), die durch gesellschaftliche Entwicklungen wie der schrittweisen Umsetzung der UN-Behindertenkonvention oder der in den letzten Jahren erhöhten Migration aller Voraussicht nach weiter steigen wird (Gräsel, Decristan & König, 2017, S. 195). Lehrkräfte an berufsbildenden Schulen werden hierdurch (zunehmend) mit der Aufgabe konfrontiert, Lernende mit sehr heterogenen Lernvoraussetzungen gleichermaßen entsprechend ihren individuellen Möglichkeiten und Bedürfnissen zu fördern. Didaktische Konzepte wie das adaptive Lernen (Corno & Snow, 1986,

S.607f.), das situierte Lernen in gemäßigt konstruktivistischer Lernumgebung (Reinmann & Mandl, 2006, S.637 ff.), die innere Differenzierung (Klafki & Stöcker, 1976) oder die in der beruflichen Benachteiligtenförderung vielfach zitierte individuelle Förderung (Forum Bildung, 2001, S.7f.) bieten hierbei hilfreiche Ansatzpunkte: Begegnet wird der Unterschiedlichkeit der Lernenden in diesen Konzepten mit einer Variabilität einzelner oder mehrerer didaktischer Strukturelemente, d. h., Lernende oder Lehrende passen vor, während oder auch nach den Lernprozessen bspw. die Lernziele, -inhalte, -zeiten oder häufig auch die Lehr-/Lernmethoden und die zur Verfügung stehenden Lernmaterialien an die individuellen Lernvoraussetzungen und -bedürfnisse an. Für eine erfolgreiche Umsetzung dieser Konzepte, inklusive deren Vor- und Nachbereitung, müssen die Lehrkräfte allerdings über ausreichend hohe diagnostische Kompetenzen verfügen: Zur Konzeptplanung und -gestaltung müssen sie bspw. die individuellen (kognitiven, motivational-affektiven, [psycho-]motorischen) Lernvoraussetzungen ihrer Schüler und Schülerinnen diagnostizieren, zur Verlaufsreflexion und -steuerung müssen sie die Entwicklung der interessierenden Merkmale kontinuierlich beobachten (formative Evaluation), und auch zur abschließenden Beurteilung des Lernerfolgs bedarf es der professionellen Diagnostik durch die Lehrkraft.

In Anbetracht der Bedeutung diagnostischer Kompetenzen für die Planung, Gestaltung, Steuerung und Reflexion von Lernprozessen – hier nur kurz am Beispiel heterogener Lerngruppen verdeutlicht – scheint es erstaunlich, dass u. W. in der beruflichen Bildung keine Instrumente bestehen, um die diagnostischen Kompetenzstände angehender berufsbildender Lehrkräfte valide und reliabel zu erfassen und deren Entwicklung abzuschätzen (Näheres hierzu siehe Abschnitt 4 „Gegenwärtiger Forschungsstand“). Eine zentrale Zielsetzung des hier in Ausschnitten vorgestellten Forschungsprojekts „Inklusionskompetenz von Lehrkräften (InKom)“¹ ist daher die Entwicklung und Erprobung von papier- und videobasierten Testinstrumenten zur Erfassung diagnostischer Kompetenzen angehender berufsbildender Lehrkräfte sowie die Beschreibung der diesbezüglichen Wissensstände. Grundlage der theoretischen Modellierung diagnostischer Kompetenz ist eine Arbeitsdefinition, die an Vorarbeiten von Artelt und Gräsel (2009) und Hesse und Latzko (2011, S. 25) angelehnt ist und in der jene kognitiven Leistungsdispositionen als diagnostische Kompetenz gefasst werden, die ein Individuum befähigen, die (kognitiven, affektiv-motivationalen, [psycho-]motorischen usw.) Merkmale, Zustände und Prozesse von Personen sowie die Merkmale von Lern- und Aufgabenanforderungen adäquat zu beurteilen.

1 „InKom“ ist ein Projekt der Forschungsinitiative „Lehrerbildung an beruflichen Schulen“, das vom Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst Baden-Württemberg unterstützt wird. InKom gliedert sich in zwei Teilstudien, die beide an der Universität Stuttgart, jedoch von verschiedenen Lehrstühlen bearbeitet werden: (1) Teilstudie „Forschergemeinschaft um Zinn“, (2) Teilstudie „Forschergemeinschaft um Nickolaus“.

2 Diagnostische Kompetenz – Herausforderungen bei der Modellierung im berufsbildenden Bereich

Die diagnostische Kompetenz von Lehrkräften wird in allgemeinbildenden Modellierungsansätzen häufig als eine – wenn auch nicht immer namentlich genannte – wichtige Subdimension von lehrerbezogenen Kompetenzen berücksichtigt. Im vielfältig rezipierten Modellierungsvorschlag zur professionellen Handlungskompetenz von Lehrkräften, wie er im Anschluss an Vorarbeiten von Shulman (1986) im Projekt COACTIV entwickelt wurde, wird die diagnostische Kompetenz einerseits unter der Dimension des pädagogisch-psychologischen Wissens adressiert (Krauss et al., 2004, S. 34 ff.; Baumert & Kunter 2011, S. 33 ff.), andererseits wird sie auch in fachdidaktischen Kontexten bedeutsam, in welchen unterstellt wird, dass „Wissen über Aufgaben“, „Wissen über (Lösungs-)Strategien“ und „Wissen über Personen“ wesentliche Grundlagen dafür darstellen, Lehr-Lern-Prozesse adäquat gestalten zu können. Damit sind bereits zwei Komponenten der diagnostischen Kompetenz selbst angesprochen: erstens ein (relativ) allgemeingültiges, fachübergreifendes diagnostisches Wissen der Pädagogischen Psychologie (wie z. B. der allgemeine Aufbau und Ablauf eines Diagnoseprozesses, mögliche Diagnosemethoden, deren Vorzüge und Grenzen usw.) sowie zweitens ein fachspezifisches diagnostisches Wissen der einzelnen Fachdidaktiken, in dem das allgemeine diagnostische Wissen fachdidaktisch konkretisiert, angewendet und um fachdidaktische diagnostische Besonderheiten (wie z. B. die Diagnose einer LRS-Schwäche) erweitert wird.

Die Herausforderungen, die sich gerade im Bereich beruflicher Bildung aus diesem Sachverhalt ergeben, sind allerdings erheblich, da sowohl bei der Erfassung als auch bei der Förderung der diagnostischen Kompetenz neben der allgemeinen Kompetenzfacette letztlich auch fachliche Ausdifferenzierungen relevant werden, die jedoch aufgrund der Vielzahl der berufsbildenden Fachbereiche² nur sukzessive und in elaborierter Form nur durch eine größere Forschergruppe vorgenommen werden können. Vor diesem Hintergrund wird in vorliegendem Forschungsprojekt in einer ersten Annäherung an das Gesamtkonstrukt lediglich die fachübergreifende Facette der diagnostischen Kompetenz modelliert. Dadurch werden breit einsetzbare Instrumente verfügbar, die im Entwicklungsprozess relativ problemlos standort- und fachbereichsübergreifend eingesetzt werden können. Zudem kann hierdurch eine für die Validierung von Kompetenzmodellen hinreichende Stichprobengröße in den Ausbildungsgängen gesichert werden, die ansonsten aufgrund der überwiegend kleinen Ausbildungszahlen nicht gewährleistet wäre.

Eine weitere Herausforderung stellt die im Bereich der beruflichen Bildung domänenübergreifend immer wieder bestätigte Mehrdimensionalität berufsfachlicher Kompetenzen dar (Nickolaus & Seeber, 2013, S. 177 ff.), die auch für die diagnos-

2 Auf einer übergeordneten Ebene werden zwar nur relativ wenige Fachbereiche (berufliches Lehramt für kaufmännische, gewerblich-technische, land- und hauswirtschaftliche, sozialpädagogische und pflegerische Schulen) unterschieden, allerdings existieren innerhalb der Bereiche – in Entsprechung der bestehenden Fachdidaktiken bzw. Ausbildungsberufe – weitere zahlreiche Differenzierungen.

tische Kompetenz von Lehrkräften unterstellt werden muss. Typisch sind einerseits Unterteilungen in eine (vielfach nochmals ausdifferenzierte) Wissenskomponente und eine Anwendungskomponente, die in aller Regel relativ stark mit der Wissenskomponente assoziiert ist. Zum Teil zeigen sich auch in der Anwendungskomponente weitere Ausdifferenzierungen (Walker, Link, van Waveren, Hedrich, Geißel & Nickolaus, 2016, S. 145 ff.). Während die Erfassung der Wissenskomponente in aller Regel mit Papier-und-Bleistift-Tests gut realisierbar ist, stellt die valide Erfassung der Anwendungskomponente eine wesentlich größere Herausforderung dar. Im Bereich der Lehrkompetenzen wird dabei häufig der Versuch unternommen, das „Handlungswissen“ im Rückgriff auf (Unterrichts-)Videos zu erfassen, auf deren Präsentation Fragen zu Handlungsbeurteilungen, Handlungsalternativen und Fortführungsoptionen von Handlungssequenzen sowie deren Begründung folgen (Schmidt, Nickolaus & Weber, 2014, S. 553).

3 Diagnostische Kompetenz im Spannungsfeld zwischen Förderung und Fachausbildung

Die übergreifende Zielperspektive einer inklusiven beruflichen Bildung und dadurch gewissermaßen auch einer primär am Individuum orientierten Förderung ist im beruflichen Bereich mit der in der Berufsbildungstheorie immer wieder thematisierten Herausforderung konfrontiert, ökonomische und pädagogische Zielperspektiven so weit als möglich in Einklang zu bringen. Dass Ergebnisse von diagnostischen Prozessen nicht allein in einer Förderperspektive, sondern auch zu selektiven Zwecken Verwendung finden, wird im Bereich beruflicher Bildung zunächst bei Einmündungs- bzw. Rekrutierungsprozessen deutlich, in welchen neben Leistungsindikatoren gegebenenfalls auch das soziale Kapital relevant wird (Bourdieu, 1983). Mit anderen Worten: Im Bereich der beruflichen Bildung sind neben Bestrebungen, den Individuen eine möglichst optimale Potenzialentfaltung zu ermöglichen, immer auch Qualifikationsbedarfe des Beschäftigungssystems zentrale Orientierungsmomente. Solche Qualifikationsbedarfe werden v. a. dann dominant, wenn es zu keiner Koinzidenz pädagogischer und ökonomischer Interessen kommt.

Die Einmündungsprobleme vieler Jugendlicher in eine vollqualifizierende Ausbildung, vor allem jener mit und ohne Hauptschulabschluss, die angesichts der gegenwärtigen Prognosen zu den Qualifikationsanforderungen (Dengler & Matthes, 2015, S. 22 ff.) in absehbarer Zeit weiter bestehen werden, verweisen auf den Sachverhalt, dass die Einbindung beruflicher Bildungsprozesse in primär ökonomischen Kalkülen folgender Organisationen auch für die Ausrichtung der pädagogischen Handlungsprogramme folgenreich ist. Eine optimale Förderung der Individuen, zu deren Gelingen im Lehr-Lern-Prozess auch immer wieder die Ausprägung bzw. Entwicklung der interessierenden Merkmale zu diagnostizieren ist, ist angesichts der Dominanz ökonomischer Kalküle in betrieblichen Bildungsprozessen wohl eine notwendige, jedoch nicht hinreichende Voraussetzung für die Integration der Jugendlichen in duale Ausbildung und in Beschäftigung.

4 Gegenwärtiger Forschungsstand

Insgesamt bietet die wissenschaftliche Literatur inzwischen bereits auf der Handbuchebebene eine bemerkenswerte Anzahl an Publikationen. Neben Handbüchern zur psychologischen Diagnostik (Petermann & Eid, 2006) finden sich z. B. auch solche zur berufspädagogischen Diagnostik (Frey, Lissmann & Schwarz, 2013), zu einer inklusiven Diagnostik (Schäfer & Rittmeyer, 2015) oder auch zur diagnostischen Kompetenz von Mathematiklehrkräften (Leuders, Philipp & Leuders, 2018). Zudem liegen Übersichten zum Forschungsstand vor, in welchen die zentralen Erträge, aber auch die Limitationen der aktuellen Forschung thematisiert werden (Südkamp & Praetorius, 2017). Berichtet werden in diesen Kontexten z. B. auch Befundlagen, nach welchen sich die bei Krauss u. a. (2006) generell unterstellten Subdimensionen von Lehrkompetenzen (Wissen, Einstellungen, Motivation, Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und Selbstreflexion) auch als je eigene Subdimensionen diagnostischer Kompetenz bestätigen lassen (Ohle, McElvany, Horz & Ullrich, 2017, S. 30 ff.). Deutlich wird auch, dass situations- und klassenspezifische Urteile kaum assoziiert sind (Karst & Förster, 2017, S. 25 ff.). Untersucht wurden diese Zusammenhänge am Beispiel des Mathematikunterrichts. Ob dergleichen auch in beruflichen Kontexten gilt, ist offen. Die Befundlage macht jedoch deutlich, dass mit situationsspezifischen Ausprägungen zu rechnen ist und aus situationsspezifischen Diagnoseleistungen nicht auf klassenspezifische Diagnoseleistungen geschlossen werden kann.

Als zentrale methodische Zugänge zur Erfassung der diagnostischen Kompetenzen von Lehrkräften werden Wissenstests, videogestützte Testformen zur Erfassung von Handlungswissen (Blomberg, Sherin, Renkl, Glogger & Seidel, 2014, S. 446 f.; Jahn, Prenzel, Stürmer & Seidel, 2011) sowie Simulationen von unterrichtlichen Prozessen (Südkamp & Praetorius, 2017, S. 18) eingesetzt. Ausgerichtet sind diese Zugänge primär auf summative Erfassungen. Verstärkt eingefordert werden neuerdings jedoch auch formative Zugänge, womit Urteile im Unterrichtsverlauf fokussiert werden, die ohne vorausgegangene Planungsprozesse (d. h. informell, on the fly) erbracht werden (Glogger-Frey & Heppich, 2017, S. 45 f.). Die sich dabei ergebenden methodischen Herausforderungen sind allerdings noch größer als bei den summativen Zugängen.

Die empirischen Belege für die Relevanz diagnostischer Kompetenz der Lehrpersonen für die Lernerfolge der Lernenden sind bisher spärlich, vereinzelt werden allerdings eher schwache Effekte dokumentiert (im Überblick siehe Praetorius & Südkamp, 2017). Für die eher geringen Effektstärken werden u. a. suboptimale forschungsmethodische Zugänge als ursächlich erachtet. Offen ist in diesem Kontext z. B., inwieweit und in welcher Form die generierten Leistungsmaße zur diagnostischen Kompetenz der Lehrkräfte auch in deren Handeln Ausdruck finden und damit eine notwendige Voraussetzung für die Effektrelevanz diagnostischer Kompetenz gegeben ist. Decristan u. a. (2015, S. 1146 ff.) können allerdings zeigen, dass eine Schulung zur Diagnostik und zu Unterstützungsoptionen im Lernprozess im Anschluss an die diagnostischen Ergebnisse in Verbindung mit Feedbackgestaltungen positive Effekte auf die Unterrichtsqualität und auf die Lernerfolge haben.

Speziell zur Ausprägung der diagnostischen Kompetenz von Lehrkräften in der beruflichen Bildung stehen wir, wie bereits erwähnt, erst am Anfang eines zu entfaltenden Forschungsfeldes. Im Handbuch Berufspädagogische Diagnostik (Frey et al., 2013) finden sich dazu noch keine Beiträge. Berücksichtigung fanden allgemeine diagnostische Kompetenzen in mehr oder weniger umfangreicher Form sowie speziell im beruflichen Bereich als besonders bedeutsam erachtete diagnostische Verfahren, wie z. B. eignungsdiagnostische Zugänge.

Erste Schritte zur Entwicklung spezieller Instrumente zur Erfassung der diagnostischen Kompetenz von Lehrkräften in der beruflichen Bildung werden unseres Wissens nach erst im hier adressierten Forschungsprojekt „InKom“ unternommen.

Im Gegensatz dazu liegen in der erziehungswissenschaftlichen bzw. pädagogisch-psychologischen Forschungslandschaft bereits verschiedene Ansätze zur Modellierung der diagnostischen Kompetenz vor (Karst & Förster, 2017, S. 19f.). Eine Gruppe sehr prominenter Ansätze modelliert die Diagnosekompetenz in Anlehnung an den diagnostischen Prozess. Zu nennen ist hier v. a. das disziplinübergreifende Brunswick'sche Linsenmodell (Förster & Böhmer, 2017, S. 47f.). Dieses Modell beschreibt den Informationsverarbeitungsprozess sowie Bedingungsfaktoren einer diagnostischen Urteilsbildung für nicht direkt beobachtbare Lernermerkmale. In einem weiteren, gegenwärtig sehr bedeutsamen Modell aus der Pädagogischen Psychologie beschreibt Klug (2017, S. 55f.) den diagnostischen Prozess als dreischrittigen, zyklischen Ablauf (präaktionale, aktionale und postaktionale Phase). Mithilfe dieses Modells wird der prozessuale Charakter eines diagnostischen Urteils sichtbar. Zudem wird verdeutlicht, dass Diagnostik im Unterricht als Grundlage individueller Förderung dient (Horstkemper, 2004; Vogt & Rogalla, 2009 zitiert nach Klug, 2017, S. 55).

5 Theoretische Modellierung der diagnostischen Kompetenz im Projekt „InKom“ (Teilstudie Prof. Nickolaus)

Grundlage der eigenen theoretischen Modellierung ist die bereits oben genannte Arbeitsdefinition der diagnostischen Kompetenz, die an Vorarbeiten von Artelt und Gräsel (2009) und Hesse und Latzko (2011, S. 25) angelehnt ist und in der jene kognitiven Leistungsdispositionen als diagnostische Kompetenz gefasst werden, die ein Individuum befähigen, die Merkmale, Zustände und Prozesse von Personen sowie die Merkmale von Lern- und Aufgabenanforderungen adäquat zu beurteilen. Damit werden zwar motivationale Momente formal ausgeschlossen, für den Aufbau der kognitiven Leistungsdispositionen unterstellen wir jedoch, dass auch motivationale Orientierungen bedeutsam werden.

Des Weiteren unterstellen wir im Anschluss an den Forschungsstand (siehe Abschnitt 2 „Herausforderungen bei der Modellierung im berufsbildenden Bereich“), dass die diagnostische Kompetenz ein mehrdimensionales Konstrukt darstellt, das neben einer allgemeinen (fachübergreifenden) diagnostischen Kompetenzfacette

auch unterschiedliche fachdidaktisch konkretisierte Facetten einschließt, wie die Diagnostik bautechnischer, metalltechnischer oder kaufmännischer Kompetenzen. Diese fachdidaktischen Konkretisierungen werden im vorliegenden Projekt aus forschungsökonomischen Gründen jedoch ausgeschlossen (siehe Abschnitt 2). Der Fokus wird auf die fachübergreifende, allgemeine diagnostische Kompetenz in inhaltlicher Anlehnung an die pädagogisch-psychologische Diagnostik gelegt (konkrete Operationalisierung siehe im folgenden Abschnitt).

Im Anschluss an das CLARION-Modell (Abele, 2014, S. 31 ff. im Anschluss an Sun, 2006) und den Forschungsstand zur Kompetenzmodellierung im berufsbildenden Bereich (siehe Abschnitt 2) kann die allgemeine diagnostische Kompetenzfacette weiter ausdifferenziert werden. CLARION ist eine kognitive Architektur, welche aus insgesamt vier Subsystemen besteht: (1) dem handlungsbezogenen Wissenssystem, (2) dem nicht handlungsbezogenen (wenngleich handlungsrelevanten) Wissenssystem, (3) dem motivationalen System und (4) dem metakognitiven System. Während sich das handlungsbezogene Wissenssystem auf (motorische oder kognitive) Handlungen bezieht, sind im nicht handlungsbezogenen Subsystem Wissensbausteine repräsentiert, welche keinen direkten Handlungsbezug aufweisen. Dieser Strukturierung folgend wird die allgemeine diagnostische Kompetenz als zweidimensionales Modell differenziert in: (1) das einschlägige bereichsspezifische Wissen (im Folgenden „Fachwissen“ genannt) und (2) die Fähigkeit, dieses Wissen anzuwenden (im Folgenden „Handlungswissen“ genannt). Als Fachwissen wird das deklarative Fakten- und Verständniswissen der pädagogisch-psychologischen Diagnostik definiert; unter Handlungswissen werden (explizite und implizite) Handlungsregeln pädagogisch-psychologischer Diagnostik verstanden, die Informationen enthalten, wie in einer bestimmten Situation gehandelt werden kann und die in einer Wenn-dann-Struktur vorliegen (in Anlehnung an Abele, 2014, S. 35 f.; konkrete Operationalisierung der beiden Subdimensionen siehe folgenden Abschnitt). Die Operationen der beiden genannten Wissenssysteme werden sowohl durch das motivationale Subsystem, welches z. B. die Intensität von Wahrnehmung, Kognition und Handlung bestimmt, als auch durch das metakognitive Subsystem beeinflusst, welches innerhalb der Architektur eine überwachende bzw. steuernde Funktion übernimmt (zur näheren Beschreibung: Abele, 2014, S. 31 ff.).

6 Operationalisierung der diagnostischen Kompetenz im Projekt „InKom“ (Teilstudie Nickolaus)

Operationalisiert wurde die allgemeine (fachübergreifende) Dimension der diagnostischen Kompetenz mit den zwei an die CLARION-Architektur angelehnten Subdimensionen „Fachwissen“ und „Handlungswissen“. Die inhaltliche Validität der *allgemeinen diagnostischen Kompetenz* wurde durch zwei Bezugspunkte gewährleistet: Die erste Referenz bildete eine Inhaltsanalyse der vorliegenden theoretischen Ausführungen der pädagogisch-psychologischen Fach- und Forschungsliteratur (verwendet wurden u. a. Handbücher von Petermann & Eid, 2006; Frey, Lissman & Schwarz,

2013; Hesse & Latzko, 2011; Jürgens & Lissmann, 2015; Ingenkamp, 2005). Die zweite Referenz lieferte der Modellierungsansatz diagnostischer Kompetenz entlang des diagnostischen Prozesses (Klug, 2017, S. 55; Hesse & Latzko, 2011, S. 62 ff.). Das Prozessmodell professioneller Diagnostik besteht in Anlehnung an Hesse und Latzko (2011, S. 62 ff.) aus folgenden Phasen: (1) Erkennen der Ausgangs-/Problemlage des Lernenden, (2) Formulierung der diagnostischen Fragestellung/en, (3) Hypothesenbildung, (4) Methodenauswahl, (5) Hypothesenprüfung (hier: Methodeneinsatz), (6) Ableiten des diagnostischen Urteils (hier: Methodenauswertung). Darüber hinaus wird in unserer Modellierung die prozessübergreifende Reflexion des diagnostischen Urteils sowie des diagnostischen Prozesses berücksichtigt. Aus der Summe dieser beiden Bezugspunkte ergeben sich folgende zwei als relevant erachtete Inhaltsbereiche der allgemeinen diagnostischen Kompetenz: (1) „Grundlagenwissen der professionellen Diagnostik“ sowie (2) „Wissen über den diagnostischen Prozess“. Eine differenziertere Übersicht der beiden Inhaltsbereiche ist *Tabelle 1* zu entnehmen.

Operationalisiert wurden die identifizierten Inhaltsbereiche sowohl über einen Paper-Pencil-Test (offene, halboffene und geschlossene Aufgabenformate), der vorwiegend der Erfassung des Fachwissens dient, als auch mittels videobasierter unterrichtlicher Fallbeispiele (sog. Videovignetten mit offenen und geschlossenen Aufgaben), die im Gegenzug überwiegend Handlungswissen abbilden. Die in den Videovignetten abgebildeten Unterrichtssituationen basieren, wie auch der Paper-Pencil-Test, auf den als theoretisch bedeutsam identifizierten Inhalten (s. o.), die von der Forschergruppe in Handlungssituationen und schließlich in Drehbücher übersetzt wurden und in realen Klassenkontexten unter ergänzender Einbindung von Schauspielern umgesetzt wurden.

Tabelle 1: Inhalte und Operationalisierung der allgemeinen diagnostischen Kompetenz

Abgebildete Inhalte der allgemeinen diagnostischen Kompetenz
<p>Grundlagenwissen der professionellen Diagnostik Definition professioneller Diagnostik Gegenstände professioneller Diagnostik Arten professioneller Diagnostik (Prozess- und Ergebnisdiagnostik)</p> <p>Wissen über den diagnostischen Prozess Erkennen der Ausgangs-/Problemlage Formulierung diagnostischer Fragestellung(en) Hypothesenbildung Methodenauswahl: Arten, Vorzüge und Grenzen diagnostischer Methoden; Instrumentenentwicklung Methodeneinsatz: Einsatzbedingungen, Durchführungsobjektivität Methodenauswertung: Gütekriterien (Durchführungs- und Auswertungsobjektivität, Reliabilität, Validität) Reflexion des diagnostischen Prozesses: Bezugsnormen diagnostischer Urteile; Beurteilungsfehler, Urteilstendenzen</p>
Operationalisierung der allgemeinen diagnostischen Kompetenz
<p>Paper-Pencil-Test: Überwiegende Abbildung von Fachwissen Videovignetten: Überwiegende Abbildung von Handlungswissen</p>

7 Empirische Befunde der Pilotierungsstudie

Im Folgenden werden Ergebnisse einer Pilotierungsstudie (Juni 2017) vorgestellt, in der 68 Studierende den Paper-Pencil-Test zur Erfassung des allgemeinen diagnostischen Wissens bearbeitet haben. Die Pilotierungsstichprobe umfasst Studierende des beruflichen Lehramts und der Berufspädagogik, die nicht das berufliche Lehramt, sondern eine Tätigkeit in der betrieblichen Bildungsarbeit anstreben, jedoch überwiegend dieselben Lehrveranstaltungen besuchen wie berufliche Lehramtsstudierende. Tabelle 2 ist eine detailliertere Beschreibung der Stichprobenzusammensetzung zu entnehmen.

Tabelle 2: Beschreibung der Pilotierungsstichprobe (Angaben in %)

Stichprobenmerkmal (Häufigkeiten in %)		
Alter (in Jahren)	MW: 26,17/SD: 4,32	
Höchster Studienabschluss	Kein Studienabschluss	47,1
	Bachelor	42,6
	Master/Diplom	10,4
	Keine Angabe	0
Angestrebter Studienabschluss	Bachelor	48,5
	Master/Diplom	51,5
	Keine Angabe	0
Besuchte Lehrveranstaltungen (Mehrfachantworten möglich)	Diagnostik & Evaluation	32,4
	Didaktische Übungen zum SP 1	20,6
	Didaktische Übungen zum SP 2	4,4

Die Analysen der Pilotierungsstudie werden aufgrund der geringen Stichprobenzahlen auf manifester Ebene mittels der klassischen Testtheorie und der Software SPSS Statistics 24 vorgenommen. Im Fokus der Pilotierung stand eine erste Überprüfung der Skalen- und Itemwerte des Paper-Pencil-Testinstruments. Eingehende Struktur- und Zusammenhangsanalysen (z. B. zwischen Fach- und Handlungswissen) werden in der Haupterhebung auf latenter Ebene erfolgen.

Im Rahmen der Pilotierungsstudie wurde für das diagnostische Testinstrument nach Ausschluss von 2 Items eine zufriedenstellende Reliabilität von Cronbachs $\alpha = .78$ (Trennschärfen $r_{it} \geq .20$; $N_{\text{Items}} = 18$) erreicht.³ Erwartet wird, dass anschließende Itemüberarbeitungen die Reliabilitätswerte und Trennschärfekoeffizienten in der Haupterhebung erhöhen können. Festzustellen war zudem, dass die Spanne der Lösungshäufigkeiten (LH) relativ gering ausfällt ($6,6\% \geq LH \leq 64,7\%$) und für die Haupterhebung v. a. Items in einem unteren Schwierigkeitsbereich ergänzt werden

3 Für das Testinstrument wurde ein Trennschärfenniveau von $r_{it} \geq .2$ angesetzt. Die Trennschärfen liegen mit Ausnahme eines Items ($r_{it} = .19$) im Bereich von $.28 \leq r_{it} \leq .60$.

müssen. Die mittleren Lösungshäufigkeiten der Aufgaben fallen dementsprechend sehr gering aus (LH bei 12 von 18 Items $\leq 50\%$), was darauf schließen lässt, dass den Studierenden ein Großteil der Testaufgaben noch erhebliche Schwierigkeiten bereitet.

Dieser Befund spiegelt sich auch im Testmittelwert wider: Die Studierenden können im Mittel nur knapp 40 % der Testaufgaben erfolgreich lösen (MW = 38,29 %, SD = 16,46 %). Gliedert man die Stichprobe anhand des angestrebten Studienabschlusses, so zeigt sich ein signifikanter Unterschied der Testmittelwerte zwischen den Master- (N = 35, MW = 42,07 %, SD = 20,11 %) und Bachelorstudierenden (N = 33, MW = 34,29 %, SD = 10,28 %; $p \leq .05$, $d_{\text{Cohen}} = .48$). Dieser Befund spricht für die inhaltliche Validität des Testinstrumentes und ist u. a. dadurch zu erklären, dass eine diagnostische Grundlagen vermittelnde Lehrveranstaltung von 57,1 % der Masterstudierenden, jedoch nur von 6,1 % der Bachelorstudierenden besucht wurde.

Auf Basis dieser ersten empirischen Analysen kann vorsichtig geschlossen werden, dass die einbezogenen Studierenden nur über rudimentäres diagnostisches Fachwissen verfügen. Die sehr hohen Standardabweichungen der Testmittelwerte sprechen zudem für eine leistungsheterogene Stichprobe.

8 Fazit und Ausblick

Die Entwicklung diagnostischer Instrumente zur Erfassung von Lehrerkompetenzen in der beruflichen Bildung hat erst eingesetzt und steht noch vor einer Reihe von Herausforderungen, die lediglich sukzessive bewältigt werden können. Wesentliche Herausforderungen sehen wir neben den bereits erwähnten Anforderungen bei der Modellierung diagnostischer Kompetenzen im berufsbildenden Bereich auch in der Sicherung der curricularen Validität über verschiedene Hochschulstandorte hinweg, d. h. in der Verankerung des zentralen diagnostischen Fach- und Handlungswissens in den verschiedenen Hochschulcurricula. Leistungsdefizite sind allerdings nicht nur bei jenen Studierenden zu beobachten, in deren Lehrveranstaltungen die relevanten Inhalte nicht oder nicht hinreichend abgedeckt wurden, sondern auch bei jenen, bei welchen gute Abdeckungen unterstellt werden können. Denkbar wären hier sowohl Ausweitungen der curricularen Angebote als auch eine Optimierung der bereits bestehenden.

Mit den im Herbst 2018 bis Sommer 2019 vorgesehenen Haupterhebungen, in welchen eine Ausweitung der Stichprobe und der Testinstrumente sowie die Kontrolle der Testmotivation und der curricularen Validität aus Sicht der Studierenden angestrebt ist, werden dann elaboriertere Struktur- und Zusammenhangsanalysen und damit differenziertere Aussagen über die Wissensstände der angehenden berufsbildenden Lehrkräfte möglich.

Literatur

- Abele, S. (2014). *Modellierung und Entwicklung berufsfachlicher Kompetenz in der gewerblich-technischen Ausbildung. Empirische Berufsbildungsforschung. Band 1.* Stuttgart: Franz Steiner.
- Artelt, C. & Gräsel, C. (2009). Diagnostische Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 23, S. 157–160.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2011). Das Kompetenzmodell von COACTIV. In: M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*, S. 29–53. Münster/New York: Waxmann.
- Blomberg, G., Sherin, M. G., Renkl, A., Glogger, I. & Seidel, T. (2014). Understanding Video as a Tool for Teacher Education. Investigating Instructional Strategies to Promote Reflection. *Instructional Science*, 42 (3), S. 443–463.
- Bourdieu, P. (1983). Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In R. Kreckel (Hrsg.), *Soziale Ungleichheiten. Sonderband der sozialen Welt*, S. 183–198. Göttingen: Schwartz.
- Corno, L. & Snow, R. E. (1986). Adapting Teaching to Individual Differences Among Learners. In M. C. Wittrock (Hrsg.), *Handbook of Research on Teaching. A Project of the Educational Research Association*, S. 605–629. New York/London: Macmillan.
- Decristan, J., Klieme, E., Kunter, M., Hochweber, J., Büttner, G., Fauth, B., Hondrich, A. L., Rieser, S., Hertel, S. & Hardy, I. (2015). Embedded Formative Assessment and Classroom Process Quality. How Do They Interact in Promoting Science Understanding? *American Educational Research Journal*, 52 (6), S. 1–27. doi: 10.3102/0002831215596412.
- Dengler, K. & Matthes, B. (2015). *Folgen der Digitalisierung für die Arbeitswelt. Substituierbarkeitspotenziale von Berufen in Deutschland.* IAB-Forschungsbericht. 11/2015. Verfügbar unter <http://doku.iab.de/forschungsbericht/2015/fb1115.pdf> (Zugriff am: 27.11.2018).
- Förster, N. & Böhmer, I. (2017). Das Linsenmodell. Grundlagen und exemplarische Anwendungen in der pädagogisch-psychologischen Diagnostik. In A. Südkamp & A. K. Praetorius (Hrsg.), *Diagnostische Kompetenz von Lehrkräften. Theoretische und methodische Weiterentwicklungen*, S. 46–50. Münster/New York: Waxmann.
- Forum Bildung (2001). *Empfehlungen des Forum Bildung.* Bonn. Verfügbar unter https://www.pedocs.de/volltexte/2014/1105/pdf/BLK_2001_Empfehlungen_des_Forum_Bildung_A.pdf (Zugriff am: 20.05.2019).
- Frey, A., Lissmann, U. & Schwarz, B. (2013). *Handbuch Berufspädagogische Diagnostik.* Weinheim/Basel: Beltz.
- Glogger-Frey, I. & Heppich, S. (2017). Formative Diagnostik als Teilaspekt diagnostischer Kompetenz. In A. Südkamp & A. K. Praetorius (Hrsg.), *Diagnostische Kompetenz von Lehrkräften. Theoretische und methodische Weiterentwicklungen*, S. 42–46. Münster/New York: Waxmann.

- Gräsel, C., Decristan, J. & König, J. (2013). Adaptiver Umgang mit Heterogenität im Unterricht. *Unterrichtswissenschaft*, 45 (4), S. 195–206.
- Hesse, I. & Latzko, B. (2011). *Diagnostik für Lehrkräfte*. Opladen/Farmington Hills: Barbara Budrich.
- Horstkemper, M. (2004). Diagnosekompetenz als Teil pädagogischer Professionalität. *Neue Sammlung*, 44, S. 201–214.
- Ingenkamp, K.-H. (2005). *Lehrbuch der Pädagogischen Diagnostik*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Jahn, G., Prenzel, M., Stürmer, K. & Seidel, T. (2011). Varianten einer computergestützten Erhebung von Lehrerkompetenzen: Untersuchungen zu Anwendungen des Tools Observer. *Unterrichtswissenschaft*, 39 (2), S. 136–153.
- Jürgens, E. & Lissmann, U. (2015). *Pädagogische Diagnostik. Grundlagen und Methoden der Leistungsbeurteilung in der Schule*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Karst, K. & Förster, N. (2017). Ansätze zur Modellierung diagnostischer Kompetenz. In A. Südkamp & A. K. Praetorius (Hrsg.), *Diagnostische Kompetenz von Lehrkräften. Theoretische und methodische Weiterentwicklungen*, S. 19–20. Münster/New York: Waxmann.
- Klafki, W. & Stöcker, H. (1976). Innere Differenzierung des Unterrichts. *Zeitschrift für Pädagogik*, 22 (41), S. 497–523.
- Klug, J. (2017). Ein Prozessmodell zur Diagnostik und Förderung von selbstreguliertem Lernen. In A. Südkamp & A. K. Praetorius (Hrsg.), *Diagnostische Kompetenz von Lehrkräften. Theoretische und methodische Weiterentwicklungen*, S. 54–59. Münster/New York: Waxmann.
- Krauss, S., Kunter, M., Brunner, M., Baumert, J., Blum, W., Neubrand, M., Jordan, A. & Löwen, K. (2004). Coactiv. Professionswissen von Lehrkräften. Kognitiv aktivierender Mathematikunterricht und die Entwicklung von mathematischer Kompetenz. In J. Doll & M. Prenzel (Hrsg.), *Bildungsqualität von Schule. Lehrerprofessionalisierung, Unterrichtsentwicklung und Schülerförderung als Strategien der Qualitätsverbesserung*, S. 31–53. Münster/New York: Waxmann.
- Krauss, S., Kunter, M., Brunner, M., Baumert, J., Blum, W., Neubrand, M., Jordan, A. & Löwen, K. (2006). Die Konstruktion eines Tests zum fachlichen und zum fachdidaktischen Wissen von Mathematiklehrkräften. In E. Cohors-Fresenborg & I. Schwank (Hrsg.), *Beiträge zum Mathematikunterricht*, S. 319–322. Hildesheim: Franzbecker.
- Lehmann, R. H. & Seeber, S. (2007). *ULME III. Untersuchungen von Leistungen, Motivation und Einstellungen der Schülerinnen und Schüler in den Abschlussklassen der Berufsschulen*. Hamburg: Hanse.
- Leuders, T., Philipp, K. & Leuders, J. (Hrsg.) (2018). *Diagnostic Competences of Mathematics Teachers*. Berlin: Springer.
- Nickolaus, R. & Seeber, S. (2013). Berufliche Kompetenzen. Modellierungen und diagnostische Verfahren. In A. Frey, U. Lissmann & B. Schwarz (Hrsg.), *Handbuch Berufspädagogische Diagnostik*, S. 166–195. Weinheim/Basel: Beltz.

- Ohle, A., McElvany, N., Horz, H. & Ullrich, M. (2017). Aspekte diagnostischer Kompetenz im Projekt „BiTe“. In A. Südkamp & A. K. Praetorius (Hrsg.), *Diagnostische Kompetenz von Lehrkräften. Theoretische und methodische Weiterentwicklungen*, S. 29–33. Münster/New York: Waxmann.
- Petermann, F. & Eid, M. (2006). *Handbuch der Psychologischen Diagnostik*. Göttingen u. a.: Hogrefe.
- Petsch, C., Norwig, K. & Nickolaus, R. (2015). Berufsfachliche Kompetenzen in der Grundstufe Bautechnik. Strukturen, erreichte Niveaus und relevante Einflussfaktoren. In A. Rausch (Hrsg.), *Konzepte und Ergebnisse ausgewählter Forschungsfelder der beruflichen Bildung. Festschrift für Detlef Sembill*, S. 59–88. Hohengehren/Baltmannsweiler: Schneider.
- Reinmann, G. & Mandl, H. (2006). Unterrichten und Lernumgebungen gestalten. In A. Krapp & B. Weidenmann (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch*, S. 613–658. Weinheim/Basel: Beltz.
- Schäfer, H. & Rittmeyer, C. (2015). *Handbuch Inklusive Diagnostik*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Schmidt, T., Nickolaus, R. & Weber, W. (2014). Modellierung und Entwicklung des fachsystematischen und handlungsbezogenen Wissens von Kfz-Mechatronikern. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 110 (4), S. 549–574.
- Shulman, L. S. (1986). Those Who Understand. Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, 15 (2), S. 4–31.
- Südkamp, A. & Praetorius, A. K. (2017). *Diagnostische Kompetenz von Lehrkräften. Theoretische und methodische Weiterentwicklungen*. Münster/New York: Waxmann.
- Sun, R. (2006): The CLARION cognitive architecture: Extending cognitive modelling to social simulation. In R. Sun (Hrsg.), *Cognition and multi-agent interaction. From cognitive modelling to social simulation*, S. 79–102. Cambridge: University Press.
- Vogt, F. & Rogalla, M. (2009). Developing Adaptive Teaching Competency through Coaching. *Teaching and Teacher Education*, 25, S. 1051–1060.
- Walker, F., Link, N., van Waveren, L., Hedrich, M., Geißel, B. & Nickolaus, R. (2016). Berufsfachliche Kompetenzen von Elektronikern für Automatisierungstechnik. Kompetenzdimensionen, Messverfahren und erzielte Leistungen (KOKO EA). In K. Beck, M. Landenberger & F. Oser (Hrsg.), *Technologiebasierte Kompetenzmessung in der beruflichen Bildung. Ergebnisse aus der BMBF-Förderinitiative ASCOT (Reihe Wirtschaft – Beruf – Ethik)*, S. 139–169. Bielefeld: Bertelsmann.

Tabellenverzeichnis

Tab. 1	Inhalte und Operationalisierung der allgemeinen diagnostischen Kompetenz	204
Tab. 2	Beschreibung der Pilotierungsstichprobe (Angaben in %)	205

Autorinnen und Autor

Vogt, Helen, M.Sc., ehem. wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Erziehungswissenschaft, Abteilung Berufs-, Wirtschafts- und Technikpädagogik, Universität Stuttgart.

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Kompetenzmodellierung der Inklusionskompetenz angehender Berufsschullehrkräfte.

Kontakt: info@bwt.uni-stuttgart.de

Petsch, Cordula, Dipl.-Gwl., wissenschaftliche Mitarbeiterin Institut für Erziehungswissenschaft, Abteilung Berufs-, Wirtschafts- und Technikpädagogik, Universität Stuttgart.

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Konzeption, Durchführung und Evaluation von Schul- bzw. Unterrichtsentwicklungsprogrammen an beruflichen Schulen, Kompetenzmodellierung und Kompetenzentwicklung (Schwerpunkt: Berufsfachliche Kompetenzen in gewerblich-technischen Ausbildungsberufen), Inklusionskompetenz in der beruflichen Lehrerbildung (Schwerpunkt: Fach-/Handlungswissen in den Bereichen Diagnose, Förderung und Beratung), Bildung für eine nachhaltige Entwicklung.

Kontakt: petsch@bwt.uni-stuttgart.de

Nickolaus, Reinhold, Prof. em. Dr. phil., Institut für Erziehungswissenschaft, Abteilung Berufs-, Wirtschafts- und Technikpädagogik, Universität Stuttgart.

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Lehr-Lern-Forschung im Bereich gewerblich-technischer Berufsbildung, Nachhaltigkeit und Berufsbildung, Transfereffekte von Modellversuchen, Lehrerausbildung für berufliche Schulen, Kompetenzmodellierung und Kompetenzentwicklung.

Kontakt: nickolaus@bwt.uni-stuttgart.de

Multiprofessionalität in der inklusiven Unterrichtsentwicklung – Mögliche Beiträge der Sonderpädagogik in einem interdisziplinären Team an Berufsschulen

HANS-WALTER KRANERT & ROLAND STEIN

Abstract

In der Diskussion um Inklusion in der beruflichen Bildung ist eine vertiefte Auseinandersetzung mit Fragen des Unterrichts zu erkennen. Hierfür werden Handlungsansätze aus der Sonderpädagogik herangezogen, ohne dass sich die Profession selbst in Theorie und Praxis intensiv einbringt. Der Beitrag zeigt das spezifische Kompetenzprofil der Sonderpädagogik auf und leitet daraus mögliche Beiträge für eine vertiefende Kooperation ab, vor allem auch unter interdisziplinären Gesichtspunkten.

Schlagworte: Berufsschule, Unterricht, Inklusion, Multiprofessionalität, Sonderpädagogik

Discussions about inclusion in the field of vocational education often address topics in teaching. Often concepts of education, which origin from the field of special education, are consulted. The profession of special education itself does not take part in the discussion about theory and practice of inclusion in this domain. This article explains specific core competences of special education and derives possibilities for interdisciplinary cooperation.

Keywords: professional school, lessons, inclusion, multi professionalism, special education

1 Einführung

Ein multiprofessionelles Team von pädagogischen Fachkräften gilt für die Entwicklung von inklusiven Bildungsstrukturen als wesentliche Gelingensbedingung: „Aufgaben der individuellen Förderung und des inklusiven Unterrichts können in allgemeinen Schulen nicht ohne interdisziplinäre Teamkooperation bewältigt werden. Zunächst geht es dabei um eine Intensivierung der Zusammenarbeit zwischen den Lehrkräften der allgemeinen Schule und den Lehrkräften für Sonderpädagogik. Darüber hinaus werden aber auch andere pädagogische und therapeutische Fachkräfte

in die Zusammenarbeit in der inklusiven Schule mit einbezogen“ (Heimlich, 2014, S.196).

Innerhalb des Diskurses um Inklusion in der beruflichen Bildung nehmen jedoch bisher neben der Profession der Sozialen Arbeit und ggf. der (Schul-)Psychologie Sonderpädagogen eher eine nachrangige Rolle ein. Während vor allem bei der Entwicklung von Angeboten der beruflichen Rehabilitation sonderpädagogische Grundprinzipien Eingang gefunden haben, steht diese Entwicklung an Berufsschulen noch am Anfang.

Zu diesem Zwecke gilt es, das spezifische Kompetenzprofil von Lehrkräften für Sonderpädagogik aufzuzeigen und daraus mögliche gewinnbringende Aspekte für die multiprofessionelle Entwicklung einer inklusiven Bildungsstruktur am Lernort Berufsschule zu entwickeln. Der Blick auf die Berufsschule dient damit der Fokussierung auf ein für inklusive Entwicklung zentrales Feld – als Beispielrahmen für die berufliche Bildung insgesamt.

2 Multiprofessionalität in schulischen Kontexten

Professionalität ist ein durchaus vielfältig diskutierter und akzentuierter Begriff. Stahl (1995) bestimmt als Professionen solche Berufe, die durch besonders hohe Ansprüche an das wissenschaftliche Niveau, die vertretene berufsbezogene Ethik sowie die Eigenständigkeit im Sinne einer Autonomie berufsbezogenen Handelns gekennzeichnet sind und denen zudem eine besondere gesellschaftliche Bedeutung zukommt. Hinzu kommen Bemühungen, diese Qualitätsmerkmale zu erhalten sowie zu steigern. Unter Multiprofessionalität sollen dann solche Handlungsfelder verstanden werden, in denen verschiedene relevante Professionen zusammenkommen und gemeinsam an einem Gegenstand arbeiten (Stein, 2014).

Bezüglich der Kooperation unterscheidet Willmann (2009) vier unterschiedliche Ebenen:

- die interdisziplinäre Kooperation zwischen verschiedenen Berufsgruppen,
- eine interinstitutionelle Kooperation zwischen unterschiedlichen Einrichtungen,
- eine Kooperation innerhalb einer Einrichtung (intrainstitutionell) sowie auch innerhalb einer Berufsgruppe (intrakollegial) sowie
- die Kooperation mit den jeweiligen Gruppen von Klienten, hier Schülerinnen und Schülern sowie ggf. deren Erziehungsberechtigten (ebd., S. 471 f.).

Im Folgenden steht nun die erstgenannte Kooperationsform im Vordergrund. Je nach institutioneller Verortung der interagierenden Professionellen ist sie allerdings mit der zweitgenannten Form verbunden.

Essenzielle Voraussetzung für eine solche Kooperation ist allerdings die grundsätzliche Offenheit aller beteiligten Akteure. Die Bereitschaft von Lehrkräften hierzu wird jedoch zumeist als „zurückhaltend“ beurteilt: „Lehrer sind zumeist weder gebo-

rene noch geübte Teamplayer“ (Friedrich, 2013, S. 4). Dies bedeutet, dass bereits eine intraprofessionelle Kooperation noch einen erheblichen Entwicklungsbedarf aufweist, wie dies beispielsweise mit dem Modell der „professionellen Lerngemeinschaften“ von Lehrkräften intendiert ist (Bonsen & Hübner, 2012). Diese Schwierigkeiten bestätigt auch Wember (2013, S. 384) für inklusive Unterrichtsentwicklung. Herausforderungen bestehen in der wechselseitigen Anerkennung, in der Aufteilung von Aufgaben und Zuständigkeiten sowie auch in der Definition der jeweiligen Rollen im Unterricht und im außerunterrichtlichen Bereich.

In der multiprofessionellen Kooperation ergibt sich als weitere Erschwernis, dass Fachkräfte mit unterschiedlichen Berufsbiografien zusammentreffen, welche ein je eigenes Professionsverständnis begründen, das mit einer zumindest in Teilen unterschiedlichen Auffassung der eigenen Berufsrolle, aber auch der Sicht des Arbeitsfeldes einhergeht. Grundlegende Voraussetzung für ein disziplinübergreifendes Miteinander ist daher vor allem das „Herstellen einer gemeinsamen interprofessionellen Handlungs- und Strukturlogik“ (Lindmeier & Beyer, 2013), aber auch die gegenseitige fachliche Anerkennung und Respektierung der jeweiligen Differenz, bei Aufrechterhaltung und Klärung dieser (Willmann, 2009, S. 471).

Für die Entwicklung inklusiver Bildungsstrukturen gilt ein multiprofessionelles Team von pädagogischen Fachkräften als zentrale Gelingensbedingung. Dies betrifft nicht nur die Ebene der Unterrichtsgestaltung sowie die Förderung einzelner Schüler (siehe etwa Reich, 2014), sondern mindestens ebenso auch die Ebene der Schulentwicklung. Für die Entwicklung einer gemeinsamen „Handlungslogik“ zeichnen sich dabei vor allem auch die Einstellungen der beteiligten Akteure zur Teamarbeit, aber vor allem zur Inklusion an sich aus. Auch die damit in Bezug stehenden Selbstwirksamkeitserfahrungen im Hinblick auf eine entsprechende Gestaltung von unterrichtlichen Angeboten scheinen hierbei eine Rolle zu spielen. Daneben weisen Arndt & Werning (2013) der persönlichen Beziehung der beteiligten Fachkräfte eine wesentliche Rolle für das Kooperationsgeschehen zu. Dies weitet das Diskussionsfeld über die Frage der Professionen und ihrer gemeinsamen Ansatzpunkte hinaus hin zu einer persönlichen Ebene – was einen hemmenden wie auch zugleich fördernden Faktor in der Entwicklung multiprofessioneller Teams darstellen kann.

Innerhalb des Diskurses um Inklusion in der beruflichen Bildung nehmen Sonderpädagogen neben der Profession der Sozialen Arbeit und ggf. der (Schul-)Psychologie bislang eher eine nachrangige Rolle ein (siehe etwa Bylinski, 2014; Zoyke & Vollmer, 2016); von daher muss und soll in der Folge untersucht werden, worin ihre spezifischen Aufgaben bestehen könnten.

3 Inklusive Unterrichtsentwicklung an Berufsschulen

Die Diskussion um Inklusion setzte in der beruflichen Bildung zeitversetzt zum allgemeinbildenden Schulsystem ein. Während zunächst grundsätzliche Überlegungen (Biermann, 2015) in Verbindung mit weitreichenden Forderungen zur Umstruk-

turierung im Vordergrund standen (siehe etwa Albrecht, Ernst, Westhoff & Zauritz, 2014), entwickelten sich parallel zahlreiche Initiativen, welche vor allem den Ausbildungsmarkt in den Blick nahmen.

Die sich daraus ergebenden Konsequenzen für das berufliche Schulwesen, insbesondere im dualen Sektor, standen jedoch nicht zentral im Fokus. Dies veränderte sich in den zurückliegenden Jahren erheblich. Ausgehend von berufsvorbereitenden und vollzeitschulischen Bildungsgängen steht nun auch die Ausgestaltung inklusiver Schulstrukturen (im dualen System) im Mittelpunkt. Dies betrifft zunächst die Bildungsgänge an sich (Bach & Schaub, 2018). Während zu Beginn eher die Lernzielgleichheit im Hinblick auf Abschlüsse nicht infrage gestellt wurde und zugleich spezielle Einrichtungen und auch Sonderausbildungswege wie die Fachpraktiker/Werker nach §§ 66 BBiG bzw. § 42 m HwO äußerst kritisch betrachtet wurden, zeichnet sich in jüngerer Zeit eine Umorientierung ab (Niethammer & Friese, 2017). Die sich daraus ergebenden Konsequenzen für die Gestaltung eines gemeinsamen Unterrichts sind in der Folge noch weiter zu erörtern. Damit im Zusammenhang steht die Forderung nach einer vertiefenden Analyse der Curricula, um „Spielräume für Individualisierungen zu analysieren“ (Zoyke, 2017, S. 25). Hieraus könnten sich Kerncurricula ergeben, die in Abhängigkeit vom Lern- und Leistungsvermögen des Schülers bzw. der Schülerin durch Addita zu erweitern wären (Zoyke, 2016a). Auf Ebene der methodisch-didaktischen Gestaltung rücken Ansätze der Individualisierung und Differenzierung mit konkreten Ausgestaltungshinweisen im Hinblick auf eine lernfeldorientierte Didaktik in den Fokus (ebd.; Zoyke, 2017). Übergeordnet wird hierbei dem gemeinsamen Unterricht und dem kooperativen Lernen besondere Aufmerksamkeit gewidmet. Beispielsweise ergeben sich erste Überlegungen, wie auf Basis der entwicklungslogischen Didaktik nach Feuser (1995, 2013), eine „Koope-ration am gemeinsamen Gegenstand“ mit Lernsituationen im berufsschulischen Unterricht zu verknüpfen wäre (Niethammer & Schweder, 2018). Als wesentliche Basis einer Unterrichtsentwicklung wird hierbei die Kenntnis der individuellen Lernvoraussetzungen in Verbindung mit einer Förderplanung gesehen (Bach & Schaub, 2018). Die Frage diagnostischer Kompetenz tritt damit deutlich hervor. Konsequenterweise widmet sich die Forschung in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik unterschiedlichen Heterogenitätsdimensionen wie kognitiver Leistungsfähigkeit (Zinn, Wyrwal & Ariali, 2018) oder beispielsweise auch der Situation von Schülern mit Flucht- und Migrationserfahrung (Gei & Matthes, 2017). Besonderheiten im Verhalten und Erleben resp. psychische Belastungen finden sich hingegen nur in Ansätzen berücksichtigt; eigene Forschungen der Autoren können hierzu ergänzend beitragen (Kranert & Stein, 2016; Stein, Kranert & Wagner, 2016; Kranert, Eck, Ebert & Tutschku, 2017).

Aus dem aktuellen Stand zur inklusiven Unterrichtsentwicklung heraus lassen sich zwei wesentliche Erkenntnisse herausarbeiten: Zum einen finden sich in der fachinternen Diskussion der Berufs- und Wirtschaftspädagogik zentrale Handlungsfelder einer sonderpädagogischen Profession wieder wie beispielsweise ein diagnostisches Vorgehen, welches in Verbindung zu Fördermaßnahmen gesetzt wird, eine

individualisierte Gestaltung von Bildungsgängen sowie auch der Rückgriff auf umfassendere didaktische Entwürfe. Zugleich ergeben sich kaum interdisziplinäre Schnittstellen zur Sonderpädagogik als Wissenschaft. Ursachen hierfür sind zum einen in der Disziplin Sonderpädagogik zu sehen, denn diese hat sich bisher nur wenig mit dem Feld Arbeit und Beruf und auch nur allenfalls am Rande mit der Unterrichtsentwicklung an Berufsschulen auseinandergesetzt. Zum anderen liegen Gründe für diese geringen Schnittstellen in der vorherrschenden Bildungspraxis an Berufsschulen, innerhalb derer sich genuine Lehrkräfte für Sonderpädagogik bisher allenfalls vereinzelt finden (Statistisches Bundesamt, 2016). Dabei gilt es zu beachten, dass die sonderpädagogische Expertise vonseiten der Berufs- und Wirtschaftspädagogik immer wieder eingefordert wird – sowohl auf Ebene der unterrichtlichen Unterstützung (Bylinski, 2015) als auch auf Ebene der Lehrerbildung (Biermann, 2004).

4 Kompetenzprofil Sonderpädagogik

Was macht nun das besondere Profil von Lehrkräften für Sonderpädagogik aus, welches in das Feld beruflicher Bildung eingespeist werden könnte?

Zunächst ist festzustellen, dass, wenn Kooperation schon seit Langem als eine der zentralen Aufgaben von Lehrkräften bestimmt und gesehen wird – was weder unbedingt früheren Standards in der Praxis entspricht noch in jedem Falle heutigen –, dies umso mehr für Sonderpädagogen gilt: So bezeichnet Reiser (1997) Kooperation als eine von vier Kompetenzsäulen für Sonderpädagogen. Eine solche kooperative Einbindung bezieht sich, aus sonderpädagogischer Perspektive, auf unterschiedlichste Kooperationspartner.

Zudem ist für den vorliegenden Kontext ein Spezifikum von Bedeutung, das für diese Berufsgruppe, ausgehend von der Bestimmung sonderpädagogischer Professionalität, zutage tritt und gerade für die Interaktion mit anderen Professionen besondere Bedeutung hat: die Zuweisung subsidiärer Funktionen (Stein, 2014, S. 284). Diese gilt allerdings spezifisch im Hinblick auf andere pädagogische Berufsgruppen, so etwa allgemeine oder Sozialpädagogen.

Als besondere Bestimmungsmerkmale der Rolle von Lehrkräften für Sonderpädagogik ergeben sich aus dem Diskussions- und Forschungsstand die folgenden (Stein, 2004, S. 104 ff.): Diagnostik, Förderung (einschließlich „besonderer Erziehung“, „Pflege“ und therapeutisch orientierter Förderung), Beratung, kooperative Einbindung, Reflexion und Parteinahme. Damit scheint in der Diskussion über mehrere Jahrzehnte hinweg als Kernattribut eben auch die Frage der kooperativen Einbindung in Arbeitsstrukturen gemeinsam mit anderen Sonderpädagogen sowie anderen Professionen an prominenter Stelle auf. Dabei richtet sich Kooperation auf verschiedene Partner aus: auf die „Klientel“ der Förderung, auf andere Pädagogen, insbesondere im Rahmen integrativer oder inklusiver Arbeit – aber auch auf Berufsgruppen wie Erzieher, Psychologen, Sozialpädagogen, Ärzte, Juristen und weitere

Professionen (ebd., S. 110 f.). Lehrkräfte an Berufsschulen tauchen in der bisherigen Diskussion kaum auf, was durch die Tradition der lehramtsbezogenen Sonderpädagogik begründet werden kann, die sich lange kaum auf die Phase „nach“ der klassischen Schulzeit richtete. Aus einer empirischen Untersuchung des berufsbezogenen Selbstverständnisses anhand einer großen Stichprobe von Sonderpädagogen verschiedener Fachrichtungen heraus treten folgende Attribute in den Vordergrund: „Engagement, Reflexivität, Aufgeschlossenheit und Arbeit an und mit den Schülerinnen und Schülern. Der letztgenannte Aspekt bietet gemeinsam mit der Reflexivität eine Achse der ‚Kontaktfähigkeit‘“ (Stein, 2004, S. 463). Was die beruflichen Ideale anbelangt, so „erweisen sich Fachwissen und methodische Fachorientierung, sozialer Kontakt, Selbstüberzeugtheit und Stabilität als besonders wichtig. [...] Fachwissen ist hier weniger als ein ‚Fächerwissen‘ zu verstehen denn als eine allgemeine fachliche Kompetenz“ (ebd., S. 464). Es sei hinzugefügt, dass Selbstüberzeugtheit nicht einfach als starkes Selbstbewusstsein zu betrachten ist, sondern als eine Sicherheit in der eigenen Rolle sowie als eine Art des „Ruhens in sich selbst“. Im Hinblick auf Aufgaben „werden Zusammenarbeit mit Kollegen, als Autorität zu lehren, Aufgaben spezifisch sonderpädagogischer Art sowie auch die Zusammenarbeit mit Eltern und außerschulischen Einrichtungen als besonders wichtig beurteilt“ (ebd.). Unter die angesprochenen spezifisch sonderpädagogischen Aufgaben fallen Gutachtenerstellung sowie „funktional-therapeutische Förderung“. Auch im Bereich der selbst erlebten Ideale steht also aus der Befragung dieser großen Stichprobe von Sonderpädagogen heraus Kooperation an prominenter Position.

5 Sonderpädagogik in einem multiprofessionellen Team an beruflichen Schulen

Die Zusammenarbeit verschiedener Professionen ist angesichts einer heterogenen Schülerschaft zwingend erforderlich, steht aber vor mannigfachen Herausforderungen. So arbeiten beispielsweise Albisser, Keller-Schneider und Wissinger (2013) heraus, dass das kooperative Handeln maßgeblich über die Qualität der Beziehung determiniert ist, zugleich aber das Handeln der beteiligten Akteure selbst ebendiese Beziehung beeinflusst; es zeichnet sich somit ein fortwährender und dynamischer Entwicklungsprozess innerhalb des Teams ab. Dies ist umso bedeutsamer, wenn der Aspekt der Teamarbeit genauer beleuchtet wird. So kann das Team als Gruppe bezeichnet werden, welche sich einer gemeinsamen Aufgabe zuwendet, die „im Verlauf der Zeit kooperativ bearbeitet wird“ (Schiersmann & Thiel, 2014, S. 251). Dies kann gelingen, wenn die beteiligten Personen „komplementäre Fähigkeiten und Fertigkeiten besitzen“ und diese in den Prozess mit einbringen (Weinert, 2004, S. 439). Dadurch rückt die gemeinsame Aufgabenbewältigung unter dem Aspekt der vereinbarten Handlungslogik in den Vordergrund; die Identifizierung mit dem Team ist dabei essenziell (ebd.).

Die mögliche Rolle der Sonderpädagogik in ebensolchen Teamstrukturen innerhalb beruflicher Schulen ist bisher noch wenig erforscht; hier offenbart sich – im Gegensatz zur allgemeinbildenden Schule – ein erhebliches Forschungsfeld. Erste Erkenntnisse konnten die Autoren jedoch innerhalb zweier Modellprojekte im Bundesland Bayern gewinnen.

Erkenntnisse aus Modellversuchen

Im Modellprojekt Inklusive Berufliche Bildung in Bayern (IBB) wurde über mehrere Jahre hinweg die Kooperation zwischen Berufsschulen und Berufsschulen zur sonderpädagogischen Förderung in einem Tandem-Modell erprobt und wissenschaftlich begleitet. Die neun gebildeten Tandems bestanden aus je einer allgemeinen Berufsschule sowie einer Berufsschule zur sonderpädagogischen Förderung, welche im Bundesland Bayern flächendeckend etabliert sind (Stein, Kranert & Wagner, 2016). Neben zahlreichen weiteren Aspekten wurde hierbei insbesondere die Kooperation von sonderpädagogischen Fachkräften und Lehrkräften an der allgemeinen Berufsschule im Hinblick auf einzelne Klassen untersucht.

Hier zeigte sich, dass Lehrkräfte an Berufsschulen sowie Berufsschulen zur sonderpädagogischen Förderung der Kooperation im Tandem beider Schulformen große Bedeutung zumessen (ebd., S. 38). Zugleich ist Kooperation jedoch auch mit Hürden und Problemen verbunden. Hürden waren hier insbesondere häufigere Differenzen beider pädagogischer Professionen hinsichtlich der Haltung und Einstellung zur Inklusion und auch zur Fokussierung auf einzelne Schüler und deren individuelle Förderung, die auf einen unterschiedlichen zugrunde liegenden Wertekanon der beruflichen Identität sowie des Blickes auf die zu unterrichtenden Schüler (mit Förderbedarf) schließen lassen. Nicht zuletzt hinsichtlich unterschiedlicher Vorstellungen zur methodisch-didaktischen Zusammenarbeit sowie auch aus organisatorischen Gründen wie fehlender Effizienz der Teamsitzungen, auch zu wenig Zeit für Koordination, Austausch und Absprachen wird die Kooperation erschwert. Aber auch mangelnde organisatorische Rahmenbedingungen beeinträchtigen die Kooperation (ebd.).

Schwerpunkte der Rolle von Sonderpädagogen lagen in den Bereichen Diagnostik, Beratung, Erstellung und Anpassung individueller Unterrichts-, Lern- und spezifischer Fördermaterialien – sowie im Feld äußerer und innerer Differenzierung bis hin zum Einsatz von Team-Teaching oder gemeinsamen Unterrichtsprojekten bzw. projektorientiertem Lernen. Dabei zeigte sich deutlich, dass Team-Teaching eine breite Palette von Möglichkeiten umspannt, deren Potenzial gesehen und gezielt ausgeschöpft werden muss. So unterscheidet Wember (2013) auf Basis der internationalen Forschung und Diskussion sechs Modelle. Das Team-Teaching (im engeren Sinne), bei dem beide Lehrkräfte gemeinsam den gesamten Klassenunterricht mit wechselnder Unterrichtsführung leisten und gleichermaßen Ansprechpartner für alle Schülerinnen und Schüler darstellen, fand in diesem Modellversuch intuitiv häufigen Einsatz, ohne deshalb wirklich effektiv sein zu müssen, denn das erfordert eine besonders intensive Vorbereitung und enge Kooperation, weshalb es auch als anspruchsvollste Variante betrachtet wird.

Auch in einem weiteren, gleichfalls von den Autoren wissenschaftlich begleiteten Modellversuch war die interdisziplinäre Kooperation von Lehrkräften Untersuchungsgegenstand: dem „Netzwerk Berufliche Schulen Mainfranken“. Im Rahmen dieser regionalen, von der Robert-Bosch-Stiftung geförderten Schulentwicklungsplattform (Kranert, Eck, Ebert & Tutschku, 2017) wurden in der Region Mainfranken Kooperationsstrukturen bezüglich inklusiver beruflicher Bildung im Netzwerk von fünf allgemeinen beruflichen Schulen sowie einer Berufsschule zur sonderpädagogischen Förderung etabliert und gemeinsam weiterentwickelt.

Im untersuchten Netzwerk wurde eine Teamkonstellation realisiert, in welcher drei Professionen integriert sind: Jugendsozialarbeit an Schulen, Lehrkraft an beruflichen Schulen mit Zusatzqualifikation Schulpsychologie sowie Lehrkraft für Sonderpädagogik. Sie wurden im Sinne des Konzepts einer „unterstützenden Pädagogik“ in einem Team gebündelt, welches *klassenübergreifend* seine Kompetenzen zur Verfügung stellt, um den Schülern als weiterer Ansprechpartner zur Verfügung zu stehen. Gegenstand der Anfragen sind dabei die Bewältigung der schulischen Anforderungen und ggf. auch die Unterstützung bei darüber hinausgehenden Fragestellungen. Die Evaluation zeigte, dass sich die Kompetenzen der Fachkräfte grundsätzlich sinnvoll ergänzten und dies die Qualität von Handlungsempfehlungen beförderte. Allerdings ist dieser Ansatz vornehmlich auf die Unterstützung des Schülers außerhalb des Unterrichtsgeschehens gerichtet; die Veränderung von unterrichtlichen Gestaltungsprozessen steht damit (noch) nicht im Mittelpunkt der Bemühungen – im Sinne einer „Erweiterung und Veränderung der bestehenden Schulstrukturen“ (Willmann, 2009, S. 173).

Multiprofessionalität und Sonderpädagogik

Die hier skizzierten Befunde zeigen, dass die Sonderpädagogik als Bestandteil eines multiprofessionellen Teams an beruflichen Schulen fungieren kann und dies auch gewünscht wird. Dabei ergeben sich allerdings auch verschiedene Schwierigkeiten, die Willmann (2009, S. 173) zusammenfasst: Irritationen der eigenen Berufsrolle, professionsspezifische Unterschiede sowie unangemessene eigene Erwartungshaltungen (hier insbesondere die Erwartung an eine „Reparaturfunktion“ der Sonderpädagogik). Das Nichtgelingen interdisziplinärer Kooperation sei allerdings „als Normalfall zu erwarten“ (ebd.).

Nichtsdestotrotz ist Kooperation offenbar dringend wünschenswert. Zur weiteren Klärung ist es notwendig, die spezifische sonderpädagogische Expertise im Vergleich mit weiteren, subsidiär arbeitenden Professionen herauszuarbeiten, denn der Gewinn von Kooperation „liegt nicht etwa in der Aufhebung professionsspezifischer Unterschiede, sondern in dem gezielten Zusammenführen unterschiedlicher Sichtweisen und Kompetenzen“ (Willmann, 2009, S. 471). Mit der nachfolgenden Tabelle 1 wird in diesem Sinne ein erster Versuch der Differenzierung unternommen (Bayerisches Staatsministerium, 2010; Drewes, 2016; Ellinger, 2006; Reinisch, 2015; Seifried, 2016; Wember, 2009):

Tabelle 1: Professionen an Berufsschulen im Überblick (eigene Darstellung)

Profession	Berufs- und Wirtschaftspädagogik	Sonderpädagogik	Schulpsychologie	Soziale Arbeit
		<i>subsidiär</i>		
Aufgabe	Bildung und Erziehung für und durch einen Beruf	Bildung und Erziehung unter „erschwerenden Bedingungen“	Stabilisierung und Integration in das Bildungssystem Schule	Bewältigung individueller Problemlagen
Handlungsansätze (exemplarisch)	Unterricht im Klassenverband Arrangement beruflicher Lernsituationen	Unterricht auf Basis sonderpädagogischer Diagnostik individualisierte Förderung und Beratung Beratung zur Schulentwicklung	Beratung, inklusive schulpsychologischer Diagnostik	Beratung, inklusive sozialpädagogischer Diagnostik Krisenintervention
Zielstellung	berufliche Tüchtigkeit berufliche Mündigkeit	größtmögliche Selbstständigkeit und Eigenverantwortung (soziale) Teilhabe	Entwicklung der Persönlichkeit adäquater Schulabschluss	„eigenverantwortliche und gemeinschaftsfähige Lebensgestaltung“

Aus der knapp gehaltenen Übersicht lassen sich sowohl Gemeinsamkeiten als auch Unterschiede bzgl. der Aufgabenstellung, der Zielesetzung wie auch der spezifischen Handlungsweisen herausarbeiten. So sind beispielsweise Beratung und Diagnostik in allen drei subsidiären Professionen zu finden, jedoch mit einem je spezifischen Fokus. Während die Soziale Arbeit hier einen umfassenden Blick einnimmt, vor allem auch auf allgemeine Lebensprobleme, fokussiert die Schulpsychologie explizit Fragestellungen im Kontext der schulischen Biografie. Beide Disziplinen richten sich in ihrer Unterstützungsleistung auf die Person aus und intendieren dadurch, eine (Re-)Integration in den vonseiten der Berufs- und Wirtschaftspädagogik gestalteten Unterricht zu gewährleisten. Die sonderpädagogische Profession hingegen fokussiert – als Lehrkraft – die Gestaltung einer individuellen Förderung primär im Kontext eines Unterrichts von Gruppen bzw. Klassen; eine spezifische Förderdiagnostik bildet dabei die notwendige Voraussetzung für die Gestaltung dieser Lehr- und Lernprozesse. In diesem Sinne handelt sie sowohl präventiv als auch interventiv, während die Profession der Sozialen Arbeit bzw. Schulpsychologie tendenziell eher bei Anzeichen für spezifische Problemlagen aktiv wird. Dadurch ist die Sonderpädagogik als einzige der genannten Professionen in der Lage, Fragen zum Lehren und Lernen respektive zur Gestaltung von unterrichtlichen Angeboten unter dem Aspekt einer individuellen Förderung in einer heterogenen Gruppe zu beantworten – auf Basis einer fundierten Fachkompetenz zu beeinträchtigenden Lernbedingungen in Verbindung mit einem umfassenden Repertoire an förderdiagnostischen Möglichkeiten zur Ergründung von je spezifischen Lernvoraussetzungen. Im Gegensatz zum Arbeitsfeld an der allgemeinbildenden Schule kann die sonderpädagogische

Profession im Kontext einer Berufsausbildung jedoch kein (vertieftes) berufsfachliches respektive berufsdidaktisches Wissen vorweisen, sodass zur unterrichtlichen Realisierung entsprechender Arrangements eine Kooperation unter Federführung der Profession der Berufs- und Wirtschaftspädagogik unabdingbar erscheint.

Im Hinblick auf die hier fokussierte Profession der Sonderpädagogik wären somit Beiträge auf drei Ebenen denkbar:

Auf *Ebene der Klasse* (wie etwa Vor- und Nachbereitung des Unterrichts, gemeinsame Unterrichtsdurchführung, Förderplanung) ist eine multiprofessionelle Kooperation im Sinne der jungen Menschen als sehr zielführend einzustufen; jedoch zeigt die fehlende fachwissenschaftliche Verortung der Sonderpädagogik einer Kooperation Grenzen auf – zumindest im Hinblick auf die Spezifika des jeweiligen Berufsfeldes. Zudem deuten die bundesweit knappen Ressourcen an sonderpädagogischer Expertise darauf hin, dass auch in den nächsten Jahren nicht mit einer ausreichenden Versorgung der beruflichen Schulen mit entsprechenden Fachkräften auf Klassenebene zu rechnen ist. Eine Möglichkeit der (teilweisen) „Kompensation dieses Mankos“ wäre eine sonderpädagogische Grundbildung von Berufs- und Wirtschaftspädagogen in unterschiedlichen Phasen der Lehrerbildung.

Eher zu realisieren erscheint hingegen die Kooperation auf *Ebene des Fachbereichs* oder fachbereichsübergreifend (wie etwas Beratung, vertiefende Förder- und Entwicklungsplanung). Hier könnte die Sonderpädagogik im Rahmen von Fachkonferenzen ihr spezifisches Wissen einbringen; auch Einzelfallbesprechungen wären in diesem Falle denkbar. Jedoch ist hier (limitierend) zu berücksichtigen, dass die unterrichtliche Umsetzung letztlich vornehmlich allein durch die Berufs- und Wirtschaftspädagogen zu erfolgen hätte; notwendige „Transferkonzepte“ wären hierfür noch zu entwickeln.

Auf *Ebene der Schule* als Organisationseinheit könnte die Sonderpädagogik einen Beitrag zur Innovation und Weiterentwicklung leisten. Hierbei stünden vornehmlich vernetzende Aktivitäten, eine Sensibilisierung für ein notwendiges (inklusives) Schul- und Lernklima sowie die Etablierung einer grundsätzlich stärker inklusiven Kultur im Vordergrund. Die advokatorische Aufgabe der sonderpädagogischen Profession für ihre genuine Zielgruppe würde hierbei in einem umgreifenden Rahmen wahrgenommen werden.

6 Schlussfolgerungen und Ausblick

Die Analyse zeigt, dass die Profession Sonderpädagogik im Kontext einer inklusiven Organisationsentwicklung an Beruflichen Schulen einen spezifischen Beitrag leisten kann. Dies wird auf wissenschaftlicher Ebene auch eingefordert; inhaltlich erfolgt dies jedoch vornehmlich durch einen Transfer sonderpädagogischer Ansätze und Konzeptionen in das Handlungsfeld der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Sonderpädagogik als Profession spielt hierbei noch eine untergeordnete Rolle. In verschiedener Hinsicht könnten jedoch von dieser Profession noch weitere Entwicklungsimpulse ausgehen.

Berufsschulische Praxis

In der alltäglichen Praxis kann die Entwicklung eines Kooperationsfeldes mit der Sonderpädagogik neue bzw. weitere Lern- und Entwicklungschancen für Schülerinnen und Schüler eröffnen. Aufgrund der aktuell vorhandenen Ressourcen wäre hierbei zunächst die Ebene des Fachbereichs in den Blick zu nehmen und damit ein Ansatz der indirekten Förderung durch die Sonderpädagogik zu favorisieren. Das Support-Teacher-Modell (Löser, 2013), die sonderpädagogische Fallkoordination (Willmann, 2015) und/oder der multiprofessionelle Ansatz einer unterstützenden Pädagogik (Kranert et al. 2017, S. 96 ff.) wären mögliche konzeptionelle Ansätze. Dabei ist es notwendig, bereits vorhandene Stützstrukturen nicht zu ersetzen, sondern durch eine schulinterne Aufgabenverteilung sinnvoll zu koordinieren und zugleich zu bündeln.

Auf Ebene der Schule könnte die Sonderpädagogik die Entwicklung einer Kooperationskultur unterstützen – sowohl im Binnen- als auch im Außenverhältnis. Die Bewährung des Tandemmodells in Bayern (Berufsschule zur sonderpädagogischen Förderung – allgemeine Berufsschule) könnte als „Good Practice“ dienen; in anderen Bundesländern wäre zu klären, welche sonderpädagogische Institution – neben dem Förderschulwesen – hier ebenso als geeigneter Kooperationspartner angesprochen und eingebunden werden könnte. Neben Berufsbildungswerken könnten dies auch Werkstätten für Menschen mit Behinderungen sein, welche sich inzwischen stark dem Berufskonzept angenähert haben.

Lehrerbildung Berufs- und Wirtschaftspädagogik

Für eine direkte Förderung der Schülerinnen und Schüler auf Ebene der Klasse wäre es notwendig, dass die Berufs- und Wirtschaftspädagogen über sonderpädagogisches Basiswissen verfügten. Im Rahmen des grundlegenden Studiums Lehramt an Beruflichen Schulen ist es bundesweit an einigen wenigen Standorten möglich, Sonderpädagogik als Zweitfach zu studieren (zur Übersicht: Zoyke, 2016b). In jüngerer Zeit finden sich auch Angebote auf Modulebene zu sonderpädagogischen Themenfeldern an weiteren Standorten (siehe etwa Heinrichs, Reinke & Ziegler, 2018; Niethammer & Schweder, 2018), welche jedoch nur zum Teil unter Einbezug der sonderpädagogischen Profession entwickelt wurden und Realisierung erfahren. In der zweiten Phase der Lehrerbildung finden sich inzwischen ebensolche Anknüpfungspunkte zu sonderpädagogischen Themenfeldern wie beispielsweise in Bayern oder Rheinland-Pfalz. In der dritten Phase der Lehrerbildung kann über schulinterne Fortbildungen die Profession der Sonderpädagogik ihre Handlungskompetenz an Kollegien weitergeben. Systematisch und berufsbegleitend können in Bayern seit 2016 an den Standorten Würzburg und München Berufsschullehrkräfte sonderpädagogisches Grundlagenwissen auf universitärer Ebene erwerben (Kranert & Stein, 2017).

Lehrerbildung Sonderpädagogik

Trotz dieser weiter zu forcierenden Initiativen in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik wird nach Auffassung der Autoren auch zukünftig ein sonderpädagogisches Expertenwissen vonnöten sein, um im Einzelfall vertiefend und ggf. auf Zeit auch außerhalb des Regelsystems junge Menschen im Kontext beruflicher Bildung unterstützen zu können – gerade im Hinblick auf die Subdifferenzierung der Sonderpädagogik in Form einer Expertise stark differierender Förderschwerpunkte. Dies erfordert aber zugleich eine Öffnung der vornehmlich schulisch orientierten Lehramtsstudiengänge für Sonderpädagogik für Themen der beruflichen Bildung. Realisierbar wäre es in den ersten beiden Phasen der Lehrerbildung über ausgewählte Module zu Arbeit und Beruf sowie über Praxiserfahrungen an Praktikums- bzw. Einsatzschulen. Auch mehr spezifische und systematische Weiterbildungen zu Fragen der beruflichen Teilhabe und beruflichen Rehabilitation für in diesem Feld bereits tätige Lehrkräfte für Sonderpädagogik wären dringend angezeigt.

Wissenschaft und Forschung

Begleitend und auch grundlegend für die Weiterentwicklung der hier nur kurz skizzierten Initiativen wäre jedoch eine vertiefende Kooperation auf Ebene der Wissenschaft. Hier könnte zunächst über einen Austausch und gemeinsame Forschungsvorhaben ein interdisziplinärer Diskurs angestoßen werden (Burda-Zoyke, Kranert & Stein, 2018), aus dem heraus ein tragfähiges Fundament für die Multiprofessionalität in der berufsschulischen Praxis entstehen und darauf aufbauend weitere konzeptionelle Vorschläge entwickelt werden könnten.

Literatur

- Albisser, S., Keller-Schneider, M. & Wissinger, J. (2013). Zusammenarbeit in Kollegien von Schulen unter dem Anspruch von Professionalität. In M. Keller-Schneider, S. Albisser & J. Wissinger (Hrsg.), *Professionalität und Kooperation in Schulen. Beiträge zur Diskussion über Schulqualität*, S. 9–29. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Albrecht, G., Ernst, H., Westhoff, G. & Zauritz, M. (2014). *Bildungskonzepte für heterogene Gruppen – Anregungen zum Umgang mit Vielfalt und Heterogenität in der beruflichen Bildung. Kompendium*. Bonn: BIBB.
- Arndt, A. & Werning, R. (2013). Unterrichtsbezogene Kooperation von Regelschullehrkräften und Lehrkräften für Sonderpädagogik. Ergebnisse eines qualitativen Forschungsprojektes. In R. Werning & A. Arndt (Hrsg.), *Inklusion: Kooperation und Unterricht entwickeln*, S. 12–40. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bach, A. & Schaub, C. (2018). Anspruch und Realität in Bezug auf den Umgang mit Heterogenität und Inklusion in der theoretischen Bildung im Bauwesen. Ansätze erster theoretischer und empirischer Analysen. In B. Zinn (Hrsg.), *Inklusion und Umgang mit Heterogenität in der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung*, S. 39–71. München: Steiner.

- Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Soziales, Familie und Integration (Hrsg.) (2010). *Jugendsozialarbeit an Schulen – JaS 1000*. München: Staatsministerium.
- Biermann, H. (2004). Rehabilitation als Aufgabe der Berufsbildung. In A. Busian, G. Drees & M. Lang (Hrsg.), *Mensch – Bildung – Beruf. Herausforderungen an die Berufspädagogik*, S. 23–34. Bochum: Projektverlag.
- Biermann, H. (2015). *Inklusion im Beruf*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Bonsen, M. & Hübner, C. (2012). Unterrichtsentwicklung in professionellen Lerngemeinschaften. In K. Bauer & N. Logemann (Hrsg.), *Effektive Bildung*, S. 5–76. Münster: Waxmann.
- Burda-Zoyke, A., Kranert, H.-W. & Stein, R. (2018). Inklusion an beruflichen Schulen – Berufs- und Wirtschaftspädagogik meets Sonderpädagogik. In A. Langner (Hrsg.), *Inklusion im Dialog: Fachdidaktik – Erziehungswissenschaft – Sonderpädagogik*, S. 301–309. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bylinski, U. (2014). *Gestaltung individueller Wege in den Beruf. Eine Herausforderung an die pädagogische Professionalität*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag
- Bylinski, U. (2015). Eine inklusive Berufsbildung fordert die Professionalität der pädagogischen Fachkräfte. In Häcker, Th. & Walm, M. (Hrsg.), *Inklusion als Entwicklung. Konsequenzen für Schule und Lehrerbildung*, S. 213–228. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Drewes, S. (2016). Aufgaben und Organisationsformen der Schulpsychologie in Deutschland. In K. Seifried, S. Drewes & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Handbuch Schulpsychologie*, S. 30–43. Stuttgart: Kohlhammer.
- Ellinger, S. (2006). Institutionen der Heil- und Sonderpädagogik. In G. Hansen & R. Stein (Hrsg.), *Kompendium Sonderpädagogik*, S. 261–275. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Feuser, G. (1995). *Behinderte Kinder und Jugendliche. Zwischen Integration und Aussonderung*. Darmstadt: Wiss. Buchgesellschaft.
- Feuser, G. (2013). Die „Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand“ – ein Entwicklung induzierendes Lernen. In G. Feuser & J. Kutscher (Hrsg.), *Entwicklung und Lernen*, S. 282–293. Stuttgart: Kohlhammer.
- Friedrich, J. (2013). Erfolgreicher zusammenarbeiten. Kooperative Teamentwicklung unter Lehrkräften. *Lernchancen*, 16, S. 4–12.
- Gei, J. & Matthes, S. (2017). Geflüchtete auf dem Weg in Ausbildung – Welche Unterstützung wünschen sie sich? *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 46.
- Heimlich, U. (2014). Inklusive Schulen/Inklusive Schulentwicklung. In F. B. Wember, R. Stein & U. Heimlich (Hrsg.), *Handlexikon Lernschwierigkeiten und Verhaltensstörungen*, S. 195–197. Stuttgart: Kohlhammer.
- Heinrichs, K., Reinke, H. & Ziegler, S. (2018). Soziale, emotionale und motivationale Problemlagen von Schülerinnen und Schülern als pädagogische Herausforderung für Lehrkräfte in beruflichen Schulen – Entwicklung von Fallvignetten für die evidenzbasierte Lehrerbildung zum Umgang mit Heterogenität. In B. Zinn (Hrsg.), *Inklusion und Umgang mit Heterogenität in der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung*, S. 221–239. München: Steiner.

- Kranert, H.-W. & Stein, R. (2016). Auffälligkeiten des Verhaltens und Erlebens in der Beruflichen Bildung – Studien mit den Achenbach-Skalen in verschiedenen berufsschulischen Settings. *Berufliche Rehabilitation*, 30, S. 315–333.
- Kranert H.-W. & Stein R. (2017). Sonderpädagogische Weiterbildung von beruflichem Bildungspersonal im dualen System – Ausbilder und Lehrkräfte. In *Berufliche Rehabilitation*, 31, S. 206–214.
- Kranert, H.-W., Eck, R., Ebert, H. & Tutschku, U. (Hrsg.) (2017). *Inklusive Schulentwicklung an berufsbildenden Schulen. Ergebnisse aus dem Netzwerk Berufliche Schulen Mainfranken*. Bielefeld: wbv.
- Lindmeier, B. & Beyer, T. (2011). Kooperation von Lehrkräften in verschiedenen Formen schulischer Integration. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 4, S. 396–413.
- Löser, J. (2013). „Support Teacher Model“ – eine internationale Perspektive auf Lehrerteamkooperation an inklusiven Schulen. In R. Werning & A. Arndt (Hrsg.), *Inklusion: Kooperation und Unterricht entwickeln*, S. 107–124. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Niethammer, M. & Friese, M. (2017). Didaktik inklusiver Berufsbildung. *Berufsbildung*, 71, S. 4–8.
- Niethammer, M. & Schweder, M. (2018). Ansätze einer inklusiven Didaktik beruflicher Fachrichtungen. In: B. Zinn (Hrsg.), *Inklusion und Umgang mit Heterogenität in der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung*, S. 165–193. München: Steiner.
- Reich, K. (2014). *Inklusive Didaktik*. Weinheim: Beltz.
- Reich, K. (2015). *Eine inklusive Schule für alle: Das Modell der Inklusiven Universitätsschule Köln*. Weinheim: Beltz.
- Reinisch, H. (2015). Bildung, Qualifikation und Kompetenz in berufspädagogischen Programmatiken – zur normativen Theorie der Berufsbildung. In J. Seifried & B. Bonz (Hrsg.), *Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, S. 25–40. Hohengehren: Schneider.
- Reiser, H. (1997). Das Lehramt an Sonderschulen und seine Ausbildung in Zukunft. In M. Wittrock (Hrsg.), *Sonderpädagogischer Förderbedarf und sonderpädagogische Förderung in der Zukunft*, S. 62–68. Neuwied: Luchterhand.
- Schiersmann, C. & Thiel, H.-U. (2014). *Organisationsentwicklung. Prinzipien und Strategien von Veränderungsprozessen*. Wiesbaden: Springer.
- Seifried, K. (2016). Beratung in der Schule – Kooperation und Vernetzung. In K. Seifried, S. Drewes & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Handbuch Schulpsychologie*, S. 44–57. Stuttgart: Kohlhammer.
- Stahl, U. (1995). *Professionalität und Zufriedenheit im Beruf. Eine empirische Studie an Grund- und Hauptschulen*. Weinheim: Beltz.
- Statistisches Bundesamt (2016). *Fachserie 11, Reihe 2, 2015/16. Bildung und Kultur. Berufliche Schulen. Schuljahr 2015/2016*. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.
- Stein, R. (2004). *Zum Selbstkonzept im Lebensbereich Beruf bei Lehrern für Sonderpädagogik: am Beispiel von Lehrern für Sonderpädagogik in Rheinland-Pfalz*. Hamburg: Kovač.
- Stein, R. (2014). Sonderpädagogische Profession. In F. B. Wember, R. Stein & U. Heimlich (Hrsg.), *Handlexikon Lernschwierigkeiten und Verhaltensstörungen*, S. 282–285. Stuttgart: Kohlhammer.

- Stein R., Kranert H.-W. & Wagner S. (2016). *Inklusion an beruflichen Schulen – Ergebnisse eines Modellversuchs in Bayern*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Weinert, A. (2004). *Lehrbuch Organisations- und Personalpsychologie*. Weinheim: Beltz.
- Wember, F. B. (2009). Individuelle Förderung – Kern der sonderpädagogischen Förderung und zentrales Instrument der Qualitätssicherung. In F. Wember & S. Prändl (Hrsg.), *Standards der sonderpädagogischen Förderung*, S. 89–108. München: Reinhardt.
- Wember, F. B. (2013). Herausforderung Inklusion: Ein präventiv orientiertes Modell schulischen Lernens und vier zentrale Bedingungen inklusiver Unterrichtsentwicklung. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 64, S. 380–388.
- Willmann, M. (2009). Lehrer-Kooperation. In G. Opp & G. Theunissen (Hrsg.), *Handbuch schulische Sonderpädagogik*, S. 470–478. Bad Heilbrunn: Klinkhardt UTB.
- Willmann, M. (2015). Sonderpädagogische Fallkoordination als Professionalisierungsprofil in der inklusiven schulischen Erziehungshilfe. In B. Herz, D. Zimmermann & M. Meyer (Hrsg.), „... und raus bist du!“ *Pädagogische und institutionelle Herausforderungen in der schulischen und außerschulischen Erziehungshilfe*, S. 147–161. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Zinn, B., Wyrwal, M. & Ariali, S. (2018). Die Vielfalt bei Auszubildenden im gewerblich-technischen Bereich – am Beispiel der beiden Berufsfelder Elektro- und Metalltechnik. In B. Zinn (Hrsg.), *Inklusion und Umgang mit Heterogenität in der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung*, S. 75–93. München: Steiner.
- Zoyke, A. (2016a). Inklusive Bildungsgangarbeit in beruflichen Schulen – Herausforderungen und Perspektiven. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, 30, S. 1–20.
- Zoyke, A. (2016b). Inklusive Berufsbildung in der Lehrerbildung für berufliche Schulen. Impressionen und Denkanstöße zur inhaltlichen und strukturellen Verankerung. In A. Zoyke & K. Vollmer (Hrsg.), *Inklusion in der Berufsbildung: Befunde – Konzepte – Diskussionen*, S. 207–237. Bielefeld: wbv.
- Zoyke, A. (2017). Inklusive Didaktik (wirtschafts-)beruflicher Bildung. *Berufsbildung*, 7, S. 24–26.
- Zoyke, A. & Vollmer, K. (2016). Inklusion in der Berufsbildung: Befunde – Konzepte – Diskussionen. Hinführung, Überblick und diskursive Zusammenführung. In A. Zoyke & K. Vollmer (Hrsg.), *Inklusion in der Berufsbildung: Befunde – Konzepte – Diskussionen*, S. 5–22. Bielefeld: wbv.

Tabellenverzeichnis

Tab. 1	Professionen an Berufsschulen im Überblick	219
--------	--	-----

Autoren

Kranert, Hans-Walter, Diplompädagoge/Sonderschullehrer, Akademischer Oberrat am Lehrstuhl für Sonderpädagogik, Julius-Maximilians-Universität Würzburg.
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Arbeit und Beruf bei Behinderungen und Benachteiligungen, Inklusion im Kontext von Organisations- und Personalentwicklung, Sonderpädagogische Diagnostik, Unterricht bei Verhaltensstörungen.
Kontakt: hans.kranert@uni-wuerzburg.de

Stein, Roland, Univ.-Prof. Dr. phil. habil., Lehrstuhl für Sonderpädagogik, Julius-Maximilians-Universität Würzburg.
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Arbeit und Beruf bei Behinderungen und Benachteiligungen, Theoriebildung zu Verhaltensstörungen, Sonderpädagogische Beratung, Unterricht bei Verhaltensstörungen, Kulturelle Bildung benachteiligter Gruppen.
Kontakt: roland.stein@uni-wuerzburg.de

Leitlinien inklusiver Didaktik und deren Ausgestaltung in der Fachdidaktik

URSULA BYLINSKI, JULIA KASTRUP & MARIE NÖLLE-KRUG

Abstract

Das Lehrerausbildungsgesetz (LABG) in Nordrhein-Westfalen (NRW) von 2016 sieht vor, Fragen der Inklusion in die hochschulischen Curricula aufzunehmen. Der folgende Beitrag geht der Frage nach, wie inklusionsorientierte Fragestellungen in fachdidaktische Lehrveranstaltungen integriert werden können. Ausgehend von Leitlinien inklusiver Didaktik steht das *Lernen am gemeinsamen Gegenstand* in der Fachdidaktik der beruflichen Fachrichtung Ernährungs- und Hauswirtschaftswissenschaft (EHW) im Fokus.

Schlagerworte: Inklusion, Fachdidaktik, Lehramtsausbildung, Individualisierung, Heterogenität

The law for teacher training programs in North Rhine-Westphalia, which was adopted 2016, states that inclusive questions are an obligatory part of the teacher training taking place at universities. In this article, we examine how inclusion-oriented subjects can be implemented in didactical classes. Based on principles of inclusive didactics, we combine the professional specialized teaching of nutritional sciences and home economics with the concept of *learning on a common subject*.

Keywords: inclusion, subject didactics, teacher training, individualisation, heterogeneity

1 Inklusion im beruflichen Lehramtsstudium am Hochschulstandort Münster

Mit dem 9. Schulrechtsänderungsgesetz NRW (Art. 4 § 1) (Landesregierung NRW, 2013) wurde in NRW eine Anpassung an die UN-Behindertenrechtskonvention vorgenommen. Die im April 2016 beschlossene Änderung des LABGs sieht vor, „die Befähigung zu einem professionellen Umgang mit Vielfalt [...] sowie die Befähigung zur Kooperation untereinander, mit den Eltern, mit anderen Berufsgruppen und Einrichtungen besonders zu berücksichtigen“. In der hochschulischen Ausbildung sollen zukünftige Lehrkräfte darin bestärkt werden, „die individuellen Potenziale und Fähigkeiten aller Schülerinnen und Schüler zu erkennen, zu fördern und zu entwickeln“ (ebd.). Somit soll der „Erwerb von Inklusionskompetenzen und sonder-

pädagogischen Basiskompetenzen“ (Pressestelle des MSW, 2016) sichergestellt werden. Die Lehramtszugangsverordnung (LZV) vom 06.05.2016 legt fest, dass in den Fächern des Lehramtsstudiums „inklusionsorientierte Fragestellungen“ thematisiert werden (LZV § 1) und die Bildungswissenschaften „Leistungen zu spezifischen Fragen der Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf“ (LZV § 5) in Form eines Pflichtmoduls anbieten sollen.

Die Ausbildung von Lehrkräften für berufliche Schulen erfolgt am Hochschulstandort Münster kooperativ: die Studierenden wählen eine der sieben beruflichen Fachrichtungen an der Fachhochschule Münster (bspw. Gesundheitswissenschaft/Pflege, EHW oder Maschinenbautechnik) und ein allgemeinbildendes Fach (bspw. Deutsch oder Mathematik) an der Westfälischen Wilhelms-Universität. Das an der Fachhochschule angesiedelte Institut für Berufliche Lehrerbildung (IBL) stellt entsprechende Lehrangebote zur Fachdidaktik sowie zur Berufspädagogik bereit. Die bildungswissenschaftlichen Studienanteile werden kooperativ von beiden Hochschulen eingebracht. Die Fachdidaktik am IBL arbeitet mit den Fachwissenschaften der einzelnen Fachbereiche zusammen.

Zum Wintersemester 2015/16 wurde am IBL die Professur „Berufliche Bildung mit dem Schwerpunkt Didaktik inklusiven Unterrichts“ eingerichtet, die zur Aufgabe hat, Lehre und Forschung im Kontext von Inklusion in der beruflichen Bildung aufzubauen und weiterzuentwickeln. Vor diesem Hintergrund wurden in den bildungswissenschaftlichen Modulen des Bachelor- und Masterstudiengangs additive und integrative Lehrformate entwickelt, die inhaltlich aufeinander aufbauen und grundlegende Fragen der Inklusion in der beruflichen Bildung thematisieren (Bylinski, 2019).

2 Zum Inklusionsverständnis

Mit der Unterzeichnung der UN-Behindertenrechtskonvention durch die Bundesregierung im Jahr 2009 ist das Thema Inklusion verstärkt in den bildungspolitischen Diskurs gerückt. Da berufliche Schulen in besonderem Maße eine Schule der Vielfalt darstellen, ist mit Inklusion kein gänzlich neues Thema angesprochen (Kremer, Kückmann, Sloane & Zoyke, 2015): Diverse Bildungsgänge nehmen sehr unterschiedliche Zielgruppen auf, und durch die Ausweitung eines sogenannten Übergangssystems ist die pädagogische Arbeit mit heterogenen Zielgruppen fester Bestandteil der pädagogischen Arbeit. Erfahrungen, Verfahren und Instrumente der beruflichen Integrationsförderung und der Rehabilitation können im Sinne inklusiver Bildung weiterentwickelt werden.

Gleichwohl ist mit Inklusion ein Perspektivenwechsel verbunden: Auf der Ebene pädagogischen Handelns wird die pädagogische Leitidee von „Normalität“ ersetzt durch die Wertschätzung des Ungleichen. Wird bei der Integration die Unterschiedlichkeit des Lernenden herausgestellt und diese als Herausforderung betrachtet, erweitert Inklusion die Perspektive darauf, Unterschiedlichkeit als Gewinn

wertzuschätzen und als Ressource für individuelles sowie wechselseitiges Lernen zu begreifen (Sonntag & Veber, 2014, S.288). Wocken (2010, S.3) markiert diesen Perspektivenwechsel mit der Formulierung „Man kann verschieden normal sein“ und begründet damit den Verzicht, Lernende „gleichschalten“ und „normalisieren“ zu wollen (ebd., S.2), weil eine zugestandene Differenz zugleich auch Abwertung, Deklassierung und Marginalisierung bedeutet (ebd. S.3). Der Blick ist damit auf jene Barrieren und gesellschaftliche Handlungssituationen gerichtet, die Menschen in Behinderungs- und Benachteiligungssituationen bringen und sie damit an gesellschaftlicher Teilhabe hindern (Lindmeier & Lindmeier, 2012). Nicht das individuelle Defizit soll im Vordergrund der Betrachtung stehen, sondern Behinderung wird als soziales Konstrukt bewertet und beinhaltet ein Verständnis, das sich ausdrücklich auf die Wechselbeziehungen zwischen den in der Person liegenden Bedingungen und jenen der Umwelt bezieht. Lernende werden nicht mehr entlang sozialer Differenzkategorien (z. B. Beeinträchtigung, Geschlecht, Migrationshintergrund) betrachtet, sondern Diversität wird bewusst hergestellt, um Verschiedenheit als Normalität erlebbar zu machen.

Berufsbildungsexpertinnen und -experten (Enggruber, Gei, Lippegaus-Grünau & Ulrich, 2014) stützen ihr Inklusionsverständnis überwiegend auf die bildungspolitischen Leitlinien der Deutschen UNESCO-Kommission (2009), die die Zielsetzung inklusiver Bildung mit einem universellen Anspruch verbinden: Alle Jugendlichen und Erwachsenen sollen Lerngelegenheiten und die gleichen Zugänge zu qualitativ hochwertiger Bildung erhalten und ihre Potenziale entwickeln können – unabhängig von besonderen Lernbedürfnissen, Geschlecht, sozialen und ökonomischen Voraussetzungen.

3 Curriculare Verankerung von Inklusion

Die Ausgestaltung inklusiver Bildungsprozesse stellt besondere Anforderungen an die Professionalität der pädagogisch Handelnden. Die Bedeutung der Einstellung und Haltung der Lehrkräfte wird als grundlegend zur Ausgestaltung inklusiver Lernsettings angesehen (u. a. Hecht, Niedermair & Feyerer, 2016; Moser, Kuhl, Schäfer & Redlich, 2014; Trautmann & Wischer, 2011). Ebenso werden diagnostische Kompetenzen zur Wahrnehmung von Vielfalt hervorgehoben, zur Erkundung individueller Lernausgangslagen und unterschiedlicher Zugänge zum Lernen, sowie didaktisch-methodische Kompetenzen, um die Ausgestaltung von Lernsituationen nicht am Durchschnitt zu orientieren, sondern an den individuellen (Lern-)Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler. Als notwendige Ergänzung können intermediäre und intersystemische Kompetenzen betrachtet werden, um regionale Vernetzung und multiprofessionelle Zusammenarbeit weiterzuentwickeln (Bylinski, 2014).

3.1 Hochschuldidaktisches Professionalisierungskonzept

Zur Förderung einer inklusionsbejahenden Haltung, d. h. einer anerkennenden und zustimmenden Haltung zur Inklusion, erscheint das Konzept einer reflexiven pädagogischen Professionalität (Arnold & Gómez Tutor, 2007) bedeutsam, weil es die Herausbildung von Selbstreflexivität grundlegend aufnimmt. Reflexionskompetenz stellt eine Kernkompetenz für den professionellen Umgang mit Heterogenität und Inklusion dar – als „Transferkompetenz“ (Bolten, 2011, S. 64) und als ein Zusammenspiel von individuellem, fachlichem und strategischem Handeln. Insofern beziehen alle inklusionsbezogenen Lehrangebote, neben dem Erwerb von fachlichen Kenntnissen, die Anwendung entsprechender Methoden mit ein und fokussieren die (Selbst-)Reflexion pädagogischen Handelns; gefördert wird vor allem selbstgesteuertes und kooperatives Lernen. Fallarbeit (Büscher & Grönemeyer-Bosse, 2009) wird in Form von textlichen Fallvignetten einbezogen, um eine diskursive und systematische Reflexion (Wehner & Weber, 2018) von theoriegeleiteten Zugängen und ihre Umsetzung im pädagogischen Handlungskontext (Theorie-Praxis-Reflexion) herzustellen.

3.2 Inklusionsorientierte Fragestellungen in fachdidaktischen Lehrveranstaltungen

Im Berufsfeld Ernährung und Hauswirtschaft ist Heterogenität sowohl bezogen auf die Bandbreite der Berufe als auch in Bezug auf die Bildungsgänge und die Lernenden stark ausgeprägt (Kettschau, 2013, S. 7). Die Auseinandersetzung hiermit ist bereits Bestandteil der Lehramtsausbildung und wurde auf Grundlage der Novellierung des LABGs curricular verankert. Bestehende Kompetenzziele und Lerninhalte der beruflichen Fachrichtung EHW wurden aus einer inklusionsorientierten Perspektive sowohl in der Fachdidaktik als auch in der Fachwissenschaft ausgestaltet, wobei für die Fachdidaktik im Folgenden zwei Dimensionen exemplarisch dargelegt werden:

Dimension 1: Entwicklung einer inklusionsbejahenden Haltung und ressourcenorientierten Betrachtung

Vorgaben und Orientierung für die Lehrkräfte bieten u. a. die Ordnungsmittel der beruflichen Bildung (z. B. Rahmenlehrpläne und landesspezifische kompetenzorientierte Bildungspläne in NRW), aus denen Anforderungen für das Lehrerhandeln formuliert werden. In den kompetenzorientierten Bildungsplänen in NRW sind seit dem Schuljahr 2014/15 vier Werte als gemeinsame Vorgabe aller Bildungsgänge im Berufskolleg neu aufgenommen worden (MSW NRW, 2015, S. 6). Zwei dieser Werte – die Wertschätzung der Vielfalt und Verschiedenheit in der Bildung (Inklusion) und die Entfaltung und Nutzung der individuellen Chancen und Begabungen (individuelle Förderung) (ebd., S. 6) – heben explizit die Notwendigkeit der Auseinandersetzung von Lehrkräften mit einer inklusionsorientierten Unterrichtsgestaltung hervor. Ausgehend von diesen beiden Werten soll bei den Studierenden eine inklusionsbejahende Haltung entwickelt werden, z. B. über die reflexive Auseinandersetzung mit

dem Inklusionsverständnis, den eigenen schulischen und beruflichen Erfahrungen sowie einer ressourcenorientierten Betrachtung von Lernausgangslagen.

Dimension 2: Individualisierung in heterogenen Lerngruppen – Lernen am gemeinsamen Gegenstand

Ausgehend von den Leitlinien inklusiver Didaktik wird im Rahmen der Fachdidaktik EHW insbesondere die Dimension der Individualisierung in heterogenen Lerngruppen fokussiert, wobei hier die didaktischen Möglichkeiten für die Gestaltung von Unterricht im Sinne einer inklusiven Didaktik im Mittelpunkt stehen. Schwerpunktmäßig setzen sich die Studierenden mit dem Lernen am gemeinsamen Gegenstand auseinander und entwickeln hierfür konkrete Unterrichtsideen und -materialien.

4 Leitlinien inklusiver Didaktik

Bereits die Integrationspädagogik konnte belegen, dass Lernen in heterogenen Lerngruppen erfolgreich möglich ist (Prenzel, 2012, S. 26). Relevant für die Weiterentwicklung zu einer inklusiven Didaktik sind bspw. didaktische Modelle der Binnendifferenzierung, Leitlinien einer Ermöglichungsdidaktik (Arnold & Gómez Tutor, 2007), Prinzipien einer Pädagogik der Vielfalt (Prenzel, 1995) und Ansätze einer konstruktivistischen Didaktik (Reich, 2012). Reich (2014) entwickelte eine inklusive Didaktik, die konsequent auf neueren konstruktivistischen Lehr- und Lerntheorien aufbaut (Amrhein & Reich, 2014, S. 32) und als Ergänzung zum bestehenden Konzept einen ganzheitlichen pädagogischen Ansatz verfolgt. Kullmann, Lütje-Klose und Textor (2014, S. 89) stellen heraus, dass inklusive Didaktik zwar in programmatischer, nicht aber in theoretisch-konzeptioneller Hinsicht einen neuen Ansatz der allgemeinen Didaktik darstellt.

Einstellung und Haltung der Lehrkräfte als Grundlage zur Gestaltung inklusiver Lernsettings

Als grundlegend für die Ausgestaltung inklusiver Lernsettings kann eine Kultur der Akzeptanz von Heterogenität (Prenzel, 1995) betrachtet werden: „Jede/r ist anders.“ Dies beinhaltet eine wertschätzende Haltung der Lehrenden den Lernenden gegenüber sowie die Einstellung, Schülerinnen und Schüler in ihrer jeweiligen Individualität anzuerkennen (Reich, 2014), und zwar unabhängig von ihrer Leistung, ihren Lernvoraussetzungen und ihrem Lernverhalten. Prenzel (2015, S. 40) stellt für eine inklusive Didaktik zwei pädagogische Maximen in den Vordergrund: die grundlegende Anerkennung „Jedes Kind ist auf seiner Stufe kompetent“ und die ressourcenorientierte Analyse „Jedes Verhalten ist subjektiv sinnvoll“. Darauf beruhen Empathie und Kongruenz, die als entscheidend für Einlassungsprozesse des Lernens betrachtet werden können.

Inklusive Didaktik ist immer auch Beziehungsdidaktik, und das Lernklima nimmt erheblichen Einfluss auf den Lernprozess (Reich, 2014; Amrhein & Reich,

2014). Erst die Lernatmosphäre lässt eine Gemeinsamkeit innerhalb der Lerngruppe entstehen und wird damit eine zentrale Gelingensbedingung für inklusives Lernen. Die Lernenden haben damit die Möglichkeit, Vertrauen in der Gruppe aufzubauen, sich selbst in der Gruppe zu zeigen, Rückmeldungen entgegenzunehmen und durch „gemeinsames Lernen, Tun und Reflektieren“ Selbstvertrauen aufzubauen (Beckmann & Sanders-Mowka, 2013, S. 28).

Individualisierung in heterogenen Lerngruppen als zentrales didaktisches Prinzip

Inklusiver Unterricht ist die Weiterentwicklung eines individualisierten und differenzierten Unterrichts, hat jedoch besonders die Interaktionsebene von Lehrenden und Lernenden sowie der Lernenden untereinander im Blick (Seitz & Scheidt, 2012, S. 3 f.). In individualisierten Lernarrangements sollen alle Lernenden jeweils unterschiedlich lernen können, und zwar in einem Lernsetting, das sich an die gesamte Gruppe richtet. Die Lernenden sollen sich gegenseitig wahrnehmen und voneinander profitieren können. Jede/r lernt auf seinem Niveau, gleichzeitig aber an einem für alle gleich bedeutsamen gemeinsamen Bildungsinhalt (Kullmann, Lütje-Klose & Textor, 2014, S. 96).

Die besondere Bedeutung kooperativer Lernformen und -methoden wird für inklusive Lernsettings hervorgehoben, weil die Kooperation der Lernenden eine zentrale Ressource darstellt. Kooperatives Lernen steht für eine Lernkultur, in der die Lernenden individuelle Lerngelegenheiten bekommen, sich gegenseitig unterstützen können, eine Förderung aller im Blick steht und die gezielte Förderung von Teilgruppen möglich wird (Brüning & Saum, 2012, S. 89). Drei didaktische Elemente werden immer wieder neu arrangiert: Einzelarbeit, Kooperation in Kleingruppen und Präsentation im Plenum. „Denken – Austauschen – Vorstellen“ wird zur Grundstruktur (ebd., S. 83).

Entwicklung initiieren und begleiten

Formen der inneren Differenzierung gehen einher mit einer gezielten individuellen Unterstützung und Förderung der Lernenden. Als Grundlage zur Initiierung und Begleitung individueller Lern- und Entwicklungsprozesse gilt das Aufgreifen der Potenziale und Ressourcen des Individuums. Nicht der Defizit-, sondern der Potenzialaspekt steht im Fokus. Es geht darum, Potenziale zu erkennen, diese zu stärken und das Individuum in seiner Persönlichkeitsentwicklung zu unterstützen. Dies erfordert den Blick auf die Ressourcen der (jungen) Menschen, um bestehende Handlungssituationen und entwicklungsrelevante Handlungsaufgaben – z. B. den Übergang von der Schule in eine Berufsausbildung – gut bewältigen zu können (Enggruber & Ulrich, 2014).

Integraler Bestandteil müssen deshalb Verfahren der Leistungsbewertung sein, die an den individuellen Lernausgangslagen der Lernenden ansetzen und davon ausgehend individuelle Entwicklungsverläufe unterstützen und begleiten. Dies bedeutet, Lerngelegenheiten und „Lernräume zu gestalten, in denen [sich, U. B.] jede und jeder nach eigenen Möglichkeiten und Interessen selbst bilden kann“ (Sielert, Jae-

neke, Lamp & Stelle, 2009, S. 91). Damit orientiert sich eine veränderte Didaktik nicht an durchschnittlichen Vergleichen innerhalb der Lerngruppe, sondern die Bezugsnorm stellen die „diagnostisch ermittelnden und reflektierten Unterschiede und Interessen der Lernenden“ (Amrhein & Reich, 2014, S. 36) dar. Die Unterstützung des Lernprozesses beruht auf Zielvereinbarungen, die mit den Lernenden gemeinsam entwickelt, festgelegt und überprüft werden (Partizipation).

Verknüpfung von Didaktik mit einer (prozessorientierten) Diagnostik

Da in einem inklusiven Lernsetting die Diagnostik in enger Verknüpfung zur Didaktik steht, muss sie prozessorientiert angelegt sein und in einer reflexiven Schleife im Lernprozess immer wieder rückgekoppelt und neu bestimmt werden.

<p>Einstellung und Haltung („beliefs“)</p>	<p>Kultur der Akzeptanz (Prenzel, 1995), mit einer wertschätzenden Haltung (Empathie und Kongruenz) der Lehrenden den Lernenden gegenüber, die sie in ihrer Individualität anerkennen (Reich, 2014). Beziehungskultur und ein positives Lernklima (Amrhein & Reich, 2014) stellen die Basis für Lernprozesse dar.</p>
<p>Individualisierung in heterogenen Lerngruppen</p>	<p>Individuelle (Lern-)Bedürfnisse stehen im Fokus, in einer heterogenen Lerngruppe, in der die Unterschiedlichkeit als Ressource genutzt wird (bspw. Kullmann et al., 2014). Binnendifferenzierung erfolgt mit besonderem Blick auf die Interaktionsebene: zwischen Lehrenden und Lernenden sowie innerhalb der Lerngruppe (Seitz & Scheidt, 2012); dies beinhaltet kooperative Lernformen (Brüning & Saum, 2012) und Lernen am gemeinsamen Gegenstand (Feuser, 1998; Wocken, 1998).</p>
<p>Entwicklung als (zirkulärer) Prozess</p>	<p>Individuelle Entwicklungs- und Qualifizierungsplanung, auf Grundlage der Analyse der individuellen Lernausgangslage und einer ressourcenorientierten Betrachtung, d. h. dem Individuum zur Verfügung stehenden personalen, sozialen und organisationalen Ressourcen. Ein mehrperspektivischer Leistungsbegriff (Prenzel, 2015) erkennt die Individualität, unabhängig von Leistung und Lernvoraussetzungen, an.</p>
<p>Verknüpfung von Didaktik und Diagnostik</p>	<p>Pädagogische Diagnostik ist prozessorientiert angelegt, besteht aus einer Synthese von quantitativen und qualitativen Verfahren, bezieht die Perspektiven verschiedener Fachlichkeiten mit ein (Schäfer & Rittmeyer, 2015) und bedeutet multiprofessionelle Teamarbeit (Kückmann & Kremer, 2016).</p>

Abbildung 1: Leitlinien inklusiver Lernsettings (Bylinski, 2019)

Eine unabdingbare Voraussetzung für einen professionellen Umgang mit Heterogenität und zur Initiierung individueller Entwicklungsschritte ist insofern eine Diagnostik, die aus einer Synthese von quantitativen und qualitativen Verfahren besteht (Schäfer & Rittmeyer, 2015, S. 103 ff.): Eine qualitative Diagnostik nimmt bspw. die Beschreibung des Lerngegenstandes auf, setzt an den Stärken des Lernenden an und bezieht ebenso auch informelle diagnostische Aspekte sowie Beobachtung mit ein. Eine quantitative Diagnostik lässt standardisierte Testverfahren zu (ebd., S. 108). Im Sinne eines „gesamtdiagnostischen Prozesses“ (ebd., S. 109) wird eine kooperative Diagnostik vorgeschlagen, d. h. ein Zusammenspiel von Regel- und Sonderpädagogik. Pädagoginnen und Pädagogen übernehmen gemeinsam Verantwortung u. a. im Teamteaching oder im Rahmen einer kooperativen Förderplanung (Popp & An-

dreas, 2015), in Fallbesprechungen oder in Lerngemeinschaften, in denen sie gemeinsame Arbeitsaufgaben entwickeln, dafür Zielvereinbarungen treffen und diese zusammen verfolgen. Erst durch das Aufnehmen unterschiedlicher Perspektiven in der multiprofessionellen Teamarbeit (Kückmann & Kremer, 2016) kann sich der eigene professionelle Blick erweitern.

5 Verknüpfung von inklusionsorientierten Fragestellungen mit der Fachdidaktik

Das Lernfeldkonzept hat als curriculare Vorgabe für den Unterricht in beruflichen Schulen seit 1996 auch zu didaktischen Veränderungen geführt (z. B. Pätzold, 1998; Tramm, 2003). Mit der Lernfeldorientierung einher geht u. a. die Entwicklung und Gestaltung von Lernsituationen als komplexe Lehr-/Lernarrangements, die sich als Ausgangspunkt für die Verknüpfung von inklusionsorientierten Fragestellungen anbieten. Von der Inklusion aus gedacht bedeutet dies, dass die Leitlinien inklusiver Didaktik in die Lernfeldorientierung bzw. in die Entwicklung und Gestaltung von Lernsituationen einbezogen werden.

Bisher liegen kaum Konzepte für die Verknüpfung inklusionsorientierter Fragestellungen mit der Fachdidaktik EHW vor. Das heißt, um entsprechende Lehrangebote für die Studierenden der beruflichen Fachrichtung EHW im Sinne einer curricularen Verankerung machen zu können, besteht zunächst ein Entwicklungsbedarf für fachdidaktische Konzepte, die dann in Lehrveranstaltungen fließen. Die Ausgestaltung eines solchen Konzeptes wird im Folgenden exemplarisch dargestellt.

5.1 Die Lernfeldorientierung als Leitkategorie beruflicher Bildung

Die Lernfeldorientierung ist zu einer Leitkategorie beruflicher Bildung geworden. Zu den „Essentials“ des Lernfeldkonzeptes zählen die Kompetenzorientierung, die Arbeits- und Geschäftsprozessorientierung, der fächerübergreifende Unterricht, die Gestaltung komplexer Lehr-/Lernarrangements und die Konzeption des Lernprozesses nach entwicklungspädagogischen Kriterien (Tramm, 2014, S. 2). Durch die Bearbeitung von Lernsituationen setzen sich die Lernenden mit beruflichen Prozessen und Problemstellungen auseinander und erarbeiten hierüber gleichzeitig eine fachliche Systematik (Tramm, 2014, S. 3). Zu den Gestaltungsprinzipien von Lernsituationen zählen u. a. die Situationsorientierung, die Erarbeitung eines Handlungsproduktes und die Artikulation der Lernsituation entlang der vollständigen Handlung mit den Phasen Informieren, Planen, Entscheiden, Ausführen, Kontrollieren und Bewerten (Hacker, 1978; Volpert, 1974).

Einige der Gestaltungsprinzipien korrespondieren durchaus mit Aspekten der Leitlinien einer inklusiven Didaktik: So geben Bader und Müller (2002, S. 84) an, dass soziale Lernprozesse im Kontext von Lernsituationen eine bedeutende Rolle einnehmen und dementsprechend eruiert werden sollte, auf welche Weise soziale Lernprozesse in den Lernsituationen gefördert werden können. Auch das Prinzip

der Differenzierungsmöglichkeit wird von Bader und Müller (ebd.) mithilfe der Frage aufgegriffen, ob unterschiedliche Zugangs- und Darstellungsformen zur Differenzierung innerhalb der Lernsituationen möglich und die Lernsituationen für Differenzierungen offen sind. Sloane (2009, S. 207) nennt u. a. das Prinzip der situativen Adäquatheit, wonach die Lernsituation dem Lebensraum der Schülerinnen und Schüler aus deren Sicht entsprechen und das Vorwissen der Lernenden in die Lernsituation eingebracht werden soll.

5.2 Anknüpfungspunkte zum Lernen am gemeinsamen Gegenstand

Das didaktische Konzept des Lernens am gemeinsamen Gegenstand wurde von Feuser (1998) entwickelt und von Wocken (1998) erweitert. Feusers reformpädagogischer Ansatz ist subjektorientiert und folgt der entwicklungslogischen Didaktik; d. h., allen Lernenden soll in einem gemeinsamen Unterricht ein zieldifferentes Unterrichts- und Lernangebot gemacht werden. Die kooperative Tätigkeit am gemeinsamen Gegenstand und das individualisierte Lernen durch innere Differenzierung stellen die Grundelemente des Lernens am gemeinsamen Gegenstand dar (Feuser, 1998, S. 20, 23, 32 ff.; 2015, S. 55 ff.). Die innere Differenzierung bezieht sich auf Ziele und Methoden. Die Lerngegenstände hingegen sind für alle Lernenden gleich (Kullmann et al., 2014, S. 99). Dieser „Ausschließlichkeitsanspruch“ (ebd.) der Kooperation am gemeinsamen Gegenstand wird von einigen Vertreterinnen und Vertretern der inklusiven Didaktik vor dem Hintergrund kritisch bewertet, dass z. B. auch der regelmäßige Austausch der Lernenden über unterschiedliche Gegenstände Gemeinsamkeit stiften kann (Werning & Lütje-Klose, 2016, S. 148; Kullmann et al., 2014, S. 99). Wocken (1998) hat den Ansatz von Feuser vor diesem Hintergrund erweitert: Er vertritt die Position, dass sowohl die Verschiedenheit der Lernenden als auch die Gemeinsamkeit in der Gruppe Berücksichtigung finden sollten. Mit seiner „Theorie gemeinsamer Lernsituationen“ wird der Austausch der Lernenden über ihre jeweils unterschiedlichen Gegenstände in den Mittelpunkt gestellt. Über diesen Austausch kann ein Beitrag zu Gemeinsamkeiten geleistet werden (Wocken, 1998, S. 40; Kullmann et al., 2014, S. 99). Wocken definiert unter Lernsituationen das Lernen an sich und klassifiziert diese in koexistente, kommunikative, subsidiäre (unterstützende und prosoziale) und kooperative (komplementäre und solidarische) Lernsituationen (Wocken, 1998, S. 41–48) (siehe Tabelle 1). Kooperative Lern- und Arbeitsformen bilden die Basis gemeinsamer Lernsituationen.

5.3 Fachdidaktische Ausgestaltung in der EHW

Für die Fachdidaktik EHW wurden die Ansätze nach Feuser (1998) und Wocken (1998) zum Lernen am gemeinsamen Gegenstand entlang einer exemplarischen Lernsituation „Veggie-day in unserer Schulkantine“ weiterentwickelt (siehe Tabelle 1) und in fachdidaktische Lehrangebote eingebunden. Die Studierenden erfahren die Verknüpfung von inklusionsorientierten und fachdidaktischen Fragestellungen mit der Lernfelddidaktik in zwei Schritten: Sie entwickeln über eine theoriebasierte Auseinandersetzung mit dem Lernfelddidaktik ein Lernsituation für einen Bildungs-

gang aus dem Berufsfeld Ernährung und Hauswirtschaft, um darauf aufbauend diese entlang der Ansätze von Feuser (1998) und Wocken (1998) weiterzuentwickeln.

Das Einstiegsszenario stellt den gemeinsamen Gegenstand für die heterogene Lerngruppe im Unterricht dar. Hierüber können Lerninhalte identifiziert und den Phasen der vollständigen Handlung zugeordnet werden:

Der Rat einer mittelgroßen Stadt beschließt die Empfehlung, den Donnerstag als „Veggie-day“ in allen Kantinen der Stadt einzurichten und an diesem Tag der Woche vorwiegend vegetarische Speisen anzubieten. Sie machen eine Ausbildung als Köchin und sind an Ihrer Schule mit der gesamten Klasse donnerstags zuständig für die Schulkantine. Auch Ihre Schule möchte sich der Empfehlung des „Veggie-days“ anschließen (Kettschau & Mattausch, 2014, S. 81).

Die beispielhafte Ausgestaltung bezieht sich auf mögliche Lernhandlungen der Schülerinnen und Schüler (Tabelle 1, Spalte 4), die sich einer Form der Lernsituation nach Wocken zuordnen lassen. So kann z. B. in der Informationsphase individualisiertes Lernen (Tabelle 1, Spalte 3) auf unterschiedlichen Niveaus mittels verschiedener Lernzugänge stattfinden (niveaugeleitet). In der Planungsphase bietet es sich an, arbeitsteilig zu arbeiten und die Differenzierung themengeleitet vorzunehmen. In der Entscheidungsphase kann es vorkommen, dass die Lernenden interaktionsgeleitet handeln und arbeiten, weil eigene Handlungspläne verfolgt, aber ohne die Unterstützung anderer Lernender nicht umgesetzt werden können. Die Ausführungsphase ist in diesem Beispiel projektgeleitet, denn die gesamte Lerngruppe arbeitet optimalerweise in dieser Phase kooperativ solidarisch an dem Handlungsziel, den Veggie-day tatsächlich durchzuführen. Und schließlich ist die letzte Phase reflexionsgeleitet, geht es darum, den gesamten Prozess zu bewerten und zu kontrollieren.

Bei der unterrichtlichen Ausgestaltung und Umsetzung sind für den erfolgreichen Lernprozess regelmäßige Ergebnissicherungen und die Zusammenführungen der (Zwischen-)Ergebnisse in allen Handlungsphasen für die gesamte Lerngruppe notwendig. Zudem sind Reflexionsphasen einzubauen. Sie dienen dazu, inklusionsbezogene Aspekte des Erarbeitungs- und Lernprozesses zu reflektieren, wie z. B. das kooperative Lernen oder die Wahrnehmung von Unterschieden im Umgang mit Problemen und Herausforderungen. So können Gemeinsamkeiten geschaffen werden, z. B. über den Austausch von Rechercheergebnissen bei der Speiseplanung und zu gemeinsamen Erfahrungen bei der Umsetzung des Veggie-days.

Tabelle 1: Lernen am gemeinsamen Gegenstand (nach Feuser und Wocken) am Beispiel der Lernsituation „Veggieeday in unserer Schulkantine“

Gemeinsamer Gegenstand: Planung und Durchführung des Veggieadays			
Phasen	Lerninhalte (Bsp.)	Form der Lernsituation nach Wocken (1998)	Mögliche Lernhandlungen (Bsp.)
Informieren		<i>koexistent</i>	<i>niveaugeleitet</i>
	vegetarische Gerichte	individuelle Handlungspläne dominieren sozialer Austauschprozess nur partiell	vegetarische Gerichte benennen und zusammenstellen Zugang: Fotos, Lebensmittelprospekte, Speisekarten
	Fleischersatzprodukte		vegetarische Gerichte ernährungsphysiologisch bewerten Zugang: Nährwerttabellen, Fachliteratur
	Fleischkonsum in Deutschland		Fleischersatzprodukte auswählen Zugang: Supermarkterkundung
			Fleischkonsum in Deutschland analysieren und kritisch bewerten Zugang: Film „Fleisch frisst Mensch“ eigenen Fleischkonsum dokumentieren Zugang: Esstagebuch
Planen		<i>kooperativ komplementär</i>	<i>themengeleitet</i>
	Speiseplan Kostenkalkulation Rezeptsammlung Vor- und Nachteile eines Veggieadays	verbindlicher Zusammenhang von Zielen und Inhalten unterschiedliche Ziele der Lernenden bei gleichzeitiger Abhängigkeit für die Zielerreichung	Gruppe 1: Speiseplan entwickeln Gruppe 2: Kosten für die Speisen kalkulieren Kostenkalkulation nur auf Grundlage des entwickelten Speiseplans möglich
Entscheiden		<i>subsidiär unterstützend</i>	<i>interaktionsgeleitet</i>
	Rezeptauswahl Bestell- und Lieferantenlisten Arbeitsplan	ungleiche Verteilung der Inhalts- und Beziehungsaspekte auf die Lernenden einzelne Lernenden sind auf Unterstützung von anderen Lernenden angewiesen eigene Ziele und Handlungspläne stets präsent	Schüler/in 1 & 2: Bestell- und Lieferantenlisten für die Lebensmittel zusammenstellen Schüler/in 1: Gesamtbedarf und Mengen für Bestellliste ausrechnen Schüler/in 2 unterstützt Schüler/in 1 und erarbeitet parallel eine Lieferantenliste

(Fortsetzung Tabelle 1)

Gemeinsamer Gegenstand: Planung und Durchführung des Veggiedays			
Phasen	Lerninhalte (Bsp.)	Form der Lernsituation nach Wocken (1998)	Mögliche Lernhandlungen (Bsp.)
Ausführen		<i>kooperativ solidarisch</i>	<i>projektgeleitet</i>
	Speisenzubereitung Speisenpräsentation	verbindlicher Zusammenhang von Zielen und Inhalten Annäherung der Handlungsziele gemeinsame Zielerreichung	Veggieday gemeinsam durchführen, Arbeitsaufgaben und Handlungsziele der Lernenden beziehen sich aufeinander und sind abgestimmt
Kontrollieren/ Bewerten		<i>kooperativ komplementär</i>	<i>reflexionsgeleitet</i>
	Kundenresonanz (Geschmack, Rezeptauswahl) Arbeits- und Zeitplan Teamarbeit	verbindlicher Zusammenhang von Zielen und Inhalten unterschiedliche Ziele der Lernenden bei gleichzeitiger Abhängigkeit für die Zielerreichung	<i>Planung und Durchführung des Veggiedays</i> Gruppe 1: Kundenresonanz auswerten Gruppe 2: Arbeits- und Zeitplan rückblickend bewerten
		<i>kooperativ solidarisch</i>	<i>reflexionsgeleitet</i>
		Annäherung der Handlungsziele gemeinsame Zielerreichung	<i>Gruppen- und Lernprozess (gesamte Lerngruppe)</i> Zusammenarbeit im Team reflektieren, Vorschläge für zukünftige Vorhaben ableiten

6 Diskussion und Ausblick

Auf Grundlage des LABGs von 2016 wurden am Hochschulstandort Münster in die hochschulischen Curricula der beruflichen Lehramtsausbildung inklusionsbezogene Fragestellungen aufgenommen und entsprechende Lehrangebote entwickelt.

Ausgehend von einem Inklusionsverständnis, das Vielfalt als Ressource und Gewinn auffasst und allen jungen Menschen Lerngelegenheit und Zugänge zu qualitativ hochwertiger Bildung ermöglichen möchte, sind Prinzipien für inklusive Lernsettings formuliert worden. Leitend dafür waren allgemein didaktische Ansätze und insbesondere eine (sozial) konstruktivistische Didaktik sowie eine Integrations- und Inklusionspädagogik, die auf den Kontext beruflicher Bildungsprozesse bezogen und weiterentwickelt wurden. Dabei sollten hochschuldidaktische Konzepte die Förderung einer inklusionsbejahenden Haltung der Studierenden zum integralen Bestandteil haben – (Selbst-)Reflexivität sollte in allen thematischen Kontexten ein Fokus sein.

Wegen ihrer besonderen Relevanz für die didaktische Ausgestaltung inklusiver Lernsettings wurde die Leitlinie der Individualisierung in heterogenen Lerngruppen herausgestellt und im Rahmen des Lernfeldkonzeptes konkretisiert. Zur Gestaltung von Lernsituationen erschien das Lernen am gemeinsamen Gegenstand als besonders geeignet, um in fachdidaktischen Lehrveranstaltungen inklusionsbezogene Fragestellungen aufzugreifen. Intention war, einerseits die individuellen Lernbedürfnisse des Einzelnen im gesamten Lernprozess zu berücksichtigen und dies durch Niveaudifferenzierung umzusetzen. Andererseits sollte die bestehende Vielfalt der Lernenden in den Blick rücken, um Erfahrungen von Unterschiedlichkeit zu ermöglichen und diese produktiv zu nutzen.

In der fachdidaktischen Lehre der EHW bot ein entsprechendes Einstiegsszenario (Veggie day in unserer Schulkantine) die Grundlage, um mit den Studierenden die Durchführung eines Projektes zu bearbeiten. Das Planungsraster repräsentierte unterschiedliche Phasen der Individualisierung und konstruktiver Kooperation in der gesamten Lerngruppe, die Prinzipien inklusiver Lernsettings im Konkreten und deren Umsetzung in der didaktischen Planung abbildeten.

Im Beitrag wurde das Lernen am gemeinsamen Gegenstand zur Einbeziehung inklusionsorientierter Fragestellungen in fachdidaktische Lehrveranstaltungen exemplarisch dargestellt. Bei der hochschuldidaktischen Ausgestaltung zeigte sich, dass für die Bearbeitung in der Fachdidaktik eine wichtige Basis darstellt, dass sich die Studierenden zuvor mit grundlegenden Fragen zur Inklusion auseinandergesetzt haben. Kann jedoch darauf aufbauend die Verknüpfung inklusionsbezogener Fragestellungen und fachdidaktischer Themen erfolgen, scheint es möglich, Leitlinien einer inklusiven Didaktik für pädagogisches Handeln im berufsbildenden Kontext zu reflektieren und eine inklusionsbejahende Haltung zu entwickeln. Die Verknüpfung von Bildungswissenschaft und Fachdidaktik und das Einnehmen dieser unterschiedlichen Perspektiven scheint hier von besonderer Relevanz.

Bildungswissenschaft und Fachdidaktik stehen gleichermaßen vor der Herausforderung, Leitlinien einer inklusiven Didaktik in den Kontext beruflicher Handlungssituationen zu transferieren und spezifisch weiterzuentwickeln. Eine inhaltliche Verknüpfung und disziplinäre Kooperation trägt konstruktiv dazu bei, dass inklusionsorientierte Fragestellungen zum integralen Bestandteil der Hochschullehre werden.

Literatur

- Amrhein, B. & Reich, K. (2014). Inklusive Fachdidaktik. In B. Amrhein & M. Dziak-Mahler (Hrsg.), *Fachdidaktik inklusiv. Auf der Suche nach didaktischen Leitlinien für den Umgang mit Vielfalt in der Schule*, S. 31–44. Münster: Waxmann.
- Arnold, R. & Gómez Tutor, C. (2007). *Grundlinien einer Ermöglichungsdidaktik. Bildung ermöglichen – Vielfalt gestalten*. Augsburg: Ziel.

- Bader, R. & Müller, M. (2002). Vom Lernfeld zur Lernsituation. Typisierung der Transformationsarbeit in den Schulen. *ZBW, Band 98*, S.71–85.
- Beckmann, K. & Sanders-Mowka, B. (2013). Schritte auf dem Weg zu einer inklusiven Klassenführung. *Pädagogik*, 65 (9), S. 28–30.
- Bolten, J. (2011). Unschärfe und Mehrwertigkeit: Interkulturelle Kompetenz vor dem Hintergrund eines offenen Kulturbegriffs. In W. Dreyer & U. Hößler (Hrsg.), *Perspektiven interkultureller Kompetenz*, S. 55–70. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Brüning, L. & Saum, T. (2012). Individuelle Förderung durch Kooperatives Lernen. In I. Kunze & C. Solzbacher (Hrsg.), *Individuelle Förderung in der Sekundarstufe I und II*, S. 83–90. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Büscher, C. & Grönemeyer-Bosse, T. (2009). Professionelles Handeln und Fallarbeit. Ein fruchtbares Wechselspiel zwischen Praxis und Theorie. *PADUA. Die Fachzeitschrift für Pflegepädagogik*, 7 (1), S. 30–36.
- Bylinski, U. (2014). *Gestaltung individueller Wege in den Beruf. Eine Herausforderung an die pädagogische Professionalität*. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Bylinski, U. (2019). Verankerung von Inklusion in der beruflichen Lehramtsausbildung aus Sicht der Bildungswissenschaften. In D. Münk & G. Scheiermann (Hrsg.), *Inklusion in der Lehramtsausbildung für das berufliche Schulwesen* (im Erscheinen).
- Deutsche UNESCO-Kommission e. V. (Hrsg.) (2009). *Inklusion: Leitlinien für die Bildungspolitik*. Bonn.
- Enggruber, R., Gei, J., Lippegauß-Grünau, P. & Ulrich, J. G. (2014). *Inklusive Berufsbildung. Ergebnisse aus dem BIBB-Expertenmonitor 2013*. Bonn: BIBB.
- Enggruber, R. & Ulrich, J. G. (2014). Schwacher Schulabschluss und dennoch rascher Übergang in Berufsausbildung? – Einflussfaktoren auf die Übergangsprozesse von Hauptschulabsolventen/-absolventinnen mit Konsequenzen für deren weitere Bildungswege. *Wissenschaftliche Diskussionspapiere*, 154. Bonn: BIBB.
- Feuser, G. (1998). Gemeinsames Lernen am gemeinsamen Gegenstand. Didaktisches Fundamentum einer Allgemeinen (integrativen) Pädagogik. In A. Hildeschiedt & I. Schnell (Hrsg.), *Integrationspädagogik. Auf dem Weg zu einer Schule für alle*, S. 19–35. Weinheim/München: Beltz Juventa.
- Feuser, G. (2015). Zur Frage der Didaktik einer inklusionskompetenten LehrerInnen-Bildung unter Aspekten multiprofessioneller Unterrichtsarbeit. In T. Häcker & M. Walm (Hrsg.), *Inklusion als Entwicklung. Konsequenzen für Schule und Lehrerbildung*, S. 47–67. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Hacker, W. (1978). *Allgemeine Arbeits- und Ingenieurpsychologie* (2. Auflage). Bern: Hans Huber.
- Hecht, P., Niedermair, C. & Feyerer, E. (2016). Einstellungen und inklusionsbezogene Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von Lehramtsstudierenden und Lehrpersonen im Berufseinstieg. Messverfahren und Befunde aus einem Mixed-Methods-Design. *Empirische Sonderpädagogik*, 1, S. 86–102.
- Ketschau, I. (2013). Berufsfeld Ernährung und Hauswirtschaft: Heterogenität als Merkmal –Gemeinsamkeit als Chance. *Haushalt in Bildung & Forschung*, 2 (1), S. 3–15.

- Kettschau, I. & Mattausch, N. (Hrsg.) (2014). *Nachhaltigkeit im Berufsfeld Ernährung und Hauswirtschaft am Beispiel der Gemeinschaftsverpflegung – Arbeitsprozesse, Qualifikationsanforderungen und Anregungen zur Umsetzung in Unterricht und Ausbildung*. Hamburg: Handwerk und Technik.
- Kremer, H.-H., Kückmann, M.-A., Sloane, P. F. E. & Zoyke, A. (2015). *Voraussetzungen und Möglichkeiten der Gestaltung gemeinsamen Lernens für Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich Lern- und Entwicklungsstörungen*. Düsseldorf: Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen.
- Kückmann, M.-A. & Kremer, H.-H. (2016). *Innovationsarena 3i: Handreichung zur multi-professionellen Teamarbeit (mpT) in der Ausbildungsvorbereitung am Berufskolleg*. Paderborn.
- Kullmann, H., Lütje-Klose, B. & Textor, A. (2014). Eine Allgemeine Didaktik für inklusive Lerngruppen – fünf Leitprinzipien als Grundlage eines Bielefelder Ansatzes der inklusiven Didaktik. In B. Amrhein & M. Dziak-Mahler (Hrsg.), *Fachdidaktik inklusiv. Auf der Suche nach didaktischen Leitlinien für den Umgang mit Vielfalt in der Schule*, S. 89–107. Münster: Waxmann.
- LABG – Lehrerausbildungsgesetz (2016). *Gesetz über die Ausbildung für Lehrämter an öffentlichen Schulen vom 12. Mai 2009 (GV. NRW. S. 308)*, zuletzt geändert durch Gesetz vom 14. Juni 2016 (GV. NRW. S. 310).
- Landesregierung NRW (2013). *Erstes Gesetz zur Umsetzung der VN-Behindertenrechtskonvention in den Schulen (9. Schlurechtsänderungsgesetz)*.
- Lindmeier, B. & Lindmeier, C. (2012). *Pädagogik bei Behinderung und Benachteiligung. Band 1: Grundlagen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- MSW NRW (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen) (2015). *Bildungsplan zur Erprobung für die Bildungsgänge der Berufsfachschule, die zu dem Berufsabschluss nach Landesrecht „Staatlich geprüfte Assistentin/Staatlich geprüfter Assistent für Ernährung und Versorgung, Schwerpunkt Service“ und zum mittleren Schulabschluss führen*. Düsseldorf.
- Moser, V., Kuhl, J., Schäfer, L. & Redlich, H. (2014). Beliefs von Studierenden sonder- und grundschulpädagogischer Studiengänge. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17 (4), S. 661–678.
- Pätzold, G. (1998). *Lernfelder als curriculare Organisation und die Kooperation der Lernorte*. Beiträge zum beruflichen Lernen, hrsg. vom Verband der Lehrerinnen und Lehrer an Berufskollegs in NRW e. V. Krefeld.
- Popp, K. & Andreas, M. (2015). Entwicklung und Umsetzung von Förderplänen unter inklusiven Gesichtspunkten. In H. Schäfer & C. Rittmeyer (Hrsg.), *Handbuch Inklusive Diagnostik*, S. 287–300. Weinheim und Basel: Beltz.
- Prenzel, A. (1995). *Pädagogik der Vielfalt* (2. Auflage). Opladen: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Prenzel, A. (2012). Kann Inklusive Pädagogik die Sehnsucht nach Gerechtigkeit erfüllen? – Paradoxien eines demokratischen Bildungskonzepts. In S. Seitz, F. Nina-Kathrin, N. Korff & K. Scheidt (Hrsg.), *Inklusiv gleich gerecht? Inklusion und Bildungsgerechtigkeit*, S. 16–31. Kempten: Verlag Julius Klinkhardt.

- Prenzel, A. (2015). Inklusive Bildung: Grundlagen, Praxis, offene Fragen. In T. Häcker & M. Walm (Hrsg.), *Inklusion als Entwicklung. Konsequenzen für Schule und Lehrerbildung*, S. 27–46. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Pressestelle des Ministeriums für Schule und Weiterbildung (2016). *Ministerin Löhrmann: NRW bekräftigt Vorreiterrolle in der Lehrerausbildung. Novelle des Lehrerausbildungsgesetzes beschlossen.*
- Reich, K. (2012). *Konstruktivistische Didaktik: Das Lehr- und Studienbuch mit Online-Methodenpool* (5. Auflage). Weinheim und Basel: Beltz.
- Reich, K. (2014). *Inklusive Didaktik. Bausteine für eine inklusive Schule*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Schäfer, H. & Rittmeyer, C. (2015). Inklusive Diagnostik. In H. Schäfer & C. Rittmeyer (Hrsg.), *Handbuch inklusive Diagnostik*, S. 103–134. Weinheim und Basel: Beltz.
- Seitz, S. & Scheidt, K. (2012). Vom Reichtum inklusiven Unterrichts – Sechs Ressourcen zur Weiterentwicklung. *Zeitschrift für Inklusion*, 1–2.
- Sielert, U., Jaeneke, K., Lamp, F. & Stelle, U. (2009). *Kompetenztraining „Pädagogik der Vielfalt“. Grundlagen und Praxismaterialien zu Differenzverhältnissen, Selbstreflexion und Anerkennung*. Weinheim und München: Juventa.
- Sloane, P. F. E. (2009). Didaktische Analyse und Planung im Lernfeldkonzept. In B. Bonz (Hrsg.), *Didaktik und Methodik der Berufsbildung. Berufsbildung konkret*, S. 195–216. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Sonntag, M. & Veber, M. (2014). Die Arbeit in multiprofessionellen Teams als Herausforderung und Chance – ein Dialog über den Tellerrand. *Erziehung und Unterricht. Österreichische Pädagogische Zeitschrift*, 3–4 (164), S. 288–296.
- Tramm, T. (2003). Prozess, System und Systematik als Schlüsselkategorien lernfeldorientierter Curriculumentwicklung. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik online*, 20, S. 1–28.
- Tramm, T. (2014). *Lernfeldkonzeption in der Lehrerbildung. Anmerkungen zum Lernfeldansatz im Modellversuch FIT*. Frankfurt a. M.
- Trautmann, M. & Wischer, B. (2011). *Heterogenität in der Schule. Eine kritische Einführung*. Wiesbaden: VS.
- Volpert, W. (1974). *Handlungsstrukturanalyse als Beitrag zur Qualifikationsforschung*. Köln: Pahl-Rugenstein.
- Wehner, F. & Weber, N. (2018). Erfassung der Reflexionskompetenz bei Lehramtsstudierenden anhand von Fallvignetten. In S. Miller (Hrsg.), *Profession und Disziplin: Grundschulpädagogik im Diskurs*, S. 270–275. Wiesbaden: Springer.
- Werning, R. & Lütje-Klose, B. (2016). *Einführung in die Pädagogik bei Lernbeeinträchtigungen* (4. Auflage). München: Ernst Reinhardt.
- Wocken, H. (1998). Gemeinsame Lernsituationen. Eine Skizze zur Theorie des gemeinsamen Unterrichts. In A. Hildeschiedt & I. Schnell (Hrsg.), *Integrationspädagogik. Auf dem Weg zu einer Schule für alle*, S. 37–52. Weinheim und München: Juventa.
- Wocken, H. (2010). *Qualitätsstufen der Behindertenpolitik und -pädagogik*. Evangelische Akademie Bad Boll.

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1	Leitlinien inklusiver Lernsettings	233
--------	--	-----

Tabellenverzeichnis

Tab. 1	Lernen am gemeinsamen Gegenstand (nach Feuser und Wocken) am Beispiel der Lernsituation „Veggie day in unserer Schulkantine“	237
--------	--	-----

Autorinnen

Bylinski, Ursula, Prof. Dr. phil., Institut für Berufliche Lehrerbildung (IBL) der Fachhochschule Münster, Professur „Berufliche Bildung, mit dem Schwerpunkt Didaktik inklusiven Unterrichts“.

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Inklusion in der beruflichen Bildung, berufliche Integrationsförderung, Übergang Schule – Berufsausbildung, Professionalisierung pädagogischer Fachkräfte im beruflichen Kontext.

Kontakt: bylinski@fh-muenster.de

Kastrup, Julia, Prof. Dr. rer. pol., Institut für Berufliche Lehrerbildung (IBL) der Fachhochschule Münster, Professur für die Fachdidaktik Ernährungs- und Hauswirtschaftswissenschaften.

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Berufsbildung für eine nachhaltige Entwicklung, Wissenschaftliche Begleitung/Evaluation, Inklusion in der Fachdidaktik Ernährungs- und Hauswirtschaftswissenschaften.

Kontakt: kastrup@fh-muenster.de

Nölle-Krug, Marie, Dipl.-Oecotroph., wissenschaftliche Mitarbeiterin, Institut für Berufliche Lehrerbildung (IBL) der Fachhochschule Münster.

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Fachdidaktik Ernährungs- und Hauswirtschaftswissenschaften, Berufsbildung für eine nachhaltige Entwicklung.

Kontakt: noelle@fh-muenster.de

Heterogenität prägt die Schülerschaft ebenso wie die Bildungsangebote und ist damit ein zentrales Merkmal beruflicher Bildung. Herausforderungen, Chancen und Implikationen für alle Beteiligten – Lernende, Lehrende, multiprofessionelle Teams, bildungspolitischer Entscheider:innen – werden in der Debatte um Inklusion und Bildungs(un)gerechtigkeit sowie der Qualitätsoffensive Lehrerbildung diskutiert.

In diesem Sammelband geben die Autorinnen und Autoren der Berufsbildungsforschung und -praxis vielseitige Impulse zur Balance von Persönlichkeitsentwicklung und Fachausbildung sowie von grundlegenden Zielen beruflicher Bildung, der Sicherung von Humanressourcen der Gesellschaft, individueller Regulierungsfähigkeit und gesellschaftlicher Teilhabe.

Die Reihe **Wirtschaft – Beruf – Ethik** widmet sich ökonomischen und ethischen Fragen im Kontext der beruflichen Aus- und Weiterbildung sowie der Berufs- und Unternehmenskultur.

Gerhard Minnameier (Professor für Wirtschaftsethik und Wirtschaftspädagogik an der Goethe-Universität Frankfurt am Main) und Birgit Ziegler (Professorin für Berufspädagogik an der Technischen Universität Darmstadt) geben die Reihe gemeinsam heraus.



ISBN 978-3-7639-6003-3