

**Eckart DIEZEMANN**  
(Universität Siegen)

## Entwicklungs- und potentialsensible Inklusion in Transitionsprozessen

Online unter:

[http://www.bwpat.de/ausgabe30/diezemann\\_bwpat30.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe30/diezemann_bwpat30.pdf)

**seit 18.10.2016**

in

**bwp@** Ausgabe Nr. 30 | Juni 2016 / Update Oktober 2016

### **Inklusion in der beruflichen Bildung**

Hrsg. v. **H.-Hugo Kremer, Karin Büchter & Ulrike Buchmann**

www.bwpat. de | ISSN 1618-8543 | **bwp@** 2001–2016

**bwp@**

[www.bwpat.de](http://www.bwpat.de)



Herausgeber von **bwp@** : Karin Büchter, Martin Fischer, Franz Gramlinger, H.-Hugo Kremer und Tade Tramm

**Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online**

Online: [http://www.bwpat.de/ausgabe30/diezemann\\_bwpat30.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe30/diezemann_bwpat30.pdf)

Die Inklusionsaufgabe in (institutionalisierten) Transitionsprozessen besteht unter Anderem in der professionellen Vermittlung verschränkter Komplexitäten im Spannungsfeld zwischen individueller Entwicklung der Subjekte und objektivem, gesellschaftlichem Sachanspruch, codiert im öffentlichen Bildungs- und Erziehungsauftrag und in Curricula einzelner Bildungsgänge. Inklusion wird hier unter Rückgriff auf Habermas als entwicklungs- und potentialsensible Inklusion aufgefasst, welche in einem professionellen Setting die individuellen Entwicklungsprozesse und Potentiale der Jugendlichen systematisch einbezieht. Oevermann zufolge muss ein pädagogisch professionelles Setting dazu beitragen, die körperliche und seelische Integrität der heranwachsenden Generationen zu sichern, zu stabilisieren oder wiederherzustellen. Die pädagogische Herausforderung der so akzentuierten Inklusionsaufgabe besteht im ersten Schritt darin, den Entwicklungsprozess der Jugendlichen systematisch zu erfassen. Dieser erste Schritt wird im Beitrag erkenntnistheoretisch referenziert, indem die Oevermann'sche Professionalitätstheorie auf Eriksons Stufenmodell der Identitätsentwicklung bezogen wird. So wird exemplarisch eine theoretisch rückvermittelte Positionierung von Inklusion vorgenommen, von der aus die nächsten Schritte neu zu denken sind. Diese könnten demnach z. B. im Rahmen von Schul- und Unterrichtsentwicklung in der Gestaltung prozess- und potentialorientierter Entwicklungsanlässe liegen, oder in der wissenschaftlich rückvermittelten Reflexion 'pädagogischer Arbeitsbündnisse' als Inklusionsmodi bestehen.

---

## **Inclusion responsive to student development and potential in transition processes**

---

The task of inclusion in (institutionalised) transition processes includes professionally conveying intricate complexities in the field of tension between the individual development of the subjects and the objective requirements of society as codified in the public educational mandate and the curricula of the different courses. Drawing on Habermas' ideas, inclusion in this context is understood as encouraging the development and potential of all students and as systematically integrating the individual development processes and potentials of young people in a professional setting. According to Oevermann, a professional educational setting must contribute to securing, stabilising or re-establishing the physical and mental integrity of younger generations. As a first step, the pedagogical challenge of inclusion in this case lies in systematically analysing the development process that young people undergo. This first step is epistemologically referenced by relating Oevermann's theory of professionalism to Erikson's stage model of identity development. Hence, by way of example, inclusion is positioned in a way that provides theoretical insights, on the basis of which the next steps can be conceived. These may involve shaping process- and potential-oriented development opportunities within the scope of school or lesson development or the reflections of "pedagogical working alliances", which provide scientific insights as inclusion modes.

---

## Entwicklungs- und potentialsensible Inklusion in Transitionsprozessen

---

### 1 Einleitung

Für die Akteure in pädagogischen Handlungsfeldern – insbesondere auch im schulischen Teil des sogenannten Übergangssystems – postuliert der öffentliche Bildungs- und Erziehungsauftrag Subjektentwicklung als Entwicklung und Entfaltung des Humanvermögens in sozialer und ökologischer Verantwortlichkeit. Wird die Perspektive um das Postulat individueller Förderung erweitert, so wird deutlich welche Komplexitäten durch das pädagogische Personal zu bewältigen sind. Bewältigt werden muss das komplexe Gefüge zwischen

- a. unterschiedlichen Stufen der Entwicklung von z. B. Ich-Identität, moralischer Urteilsfähigkeit oder auch der Fähigkeit sich auf Bindungen an Personen oder Objekte einzulassen,
- b. der Vorgabenlage von öffentlichem Bildungsauftrag zw. Curricula als gesellschaftlichem Sachanspruch und
- c. bildungs- und fachwissenschaftlichen Ansprüchen.

Bereits in dieser groben Skizze der sich im Handlungsfeld verschränkenden Komplexitäten zeigt sich die anspruchsvolle Inklusionsaufgabe des Übergangssystems. Der vorliegende Text geht von der Annahme aus, dass es zur konstruktiven Bearbeitung dieser Inklusionsaufgabe eines spezifischen Typus von pädagogischer Professionalität bedarf. Oevermann argumentiert, pädagogische Professionalität sei am Strukturmodell therapeutischer Intervention auszurichten, welches spezifischen Grund- und Abstinenzregeln folgt. Diese Argumentation wiederum basiert auf der Erkenntnis, dass es sowohl im Falle von Therapie als auch im Falle von Bildungsprozessen erklärtes Ziel ist, die körperliche und seelische Integrität der Menschen, insbesondere der heranwachsenden Generationen zu sichern, zu stabilisieren oder wiederherzustellen. Der graduelle Status seelischer Integrität der TeilnehmerInnen an Maßnahmen und Bildungsgängen des sogenannten 'Übergangssystems' wird im vorliegenden Beitrag hinsichtlich des Aspekts der Entwicklung moralischer Urteilsfähigkeit beleuchtet.

Bei der spezifischen Übergangsproblematik, wie sie im Übergangssystem als Teil des deutschen berufsbildenden Systems institutionalisiert ist, handelt sich offensichtlich um ein Phänomen gefährdeter Integrität insofern, als dass eine typische Bündelung von objektiven Lebensbedingungen und subjektiven Einstellungen und Bewusstseinsformen der Teilnehmer des Übergangssystems über deren interaktive Interpretationsprozesse und kollektive Erfahrungen geschaffen werden und zu spezifischen Lebensstilen verschmelzen, welche bestimmte Milieus von Exklusion bzw. Ausgeschlossenen reproduzieren (vgl. Buchmann/Diezemann 2014).

## 1.1 Zum Inklusionsverständnis dieses Beitrags

Zunächst soll an dieser Stelle das Inklusionsverständnis dieses Beitrags erläutert und erkenntnistheoretisch referenziert werden. Der Begriff Inklusion wurde ab 2009 durch die UN-Behindertenrechtskonvention sowohl in die öffentliche Debatte als auch in den erziehungswissenschaftlich-pädagogischen Diskurs vermeintlich neu eingebracht, obwohl es insbesondere in den Sozialwissenschaften bereits seit längerer Zeit einen Diskurs über Inklusion gegeben hat. Im Kontext der UN-Konvention wird der Inklusionsbegriff allerdings oft eher verkürzt auf die gemeinsame Beschulung von Menschen mit und ohne Behinderung bezogen. Diese Konnotation markiert ein eher enges Inklusionsverständnis, welches von der erziehungswissenschaftlichen Teildisziplin Sonder- und Heilpädagogik, bzw. Förderpädagogik geprägt und vertreten wird. Mit Recht wird diesbezüglich insbesondere aus den Handlungsfeldern der pädagogischen Praxis, wie den Berufskollegs oder beruflichen Schulen, immer wieder Kritik hinsichtlich der unzulänglichen Vorbereitung des Personals auf die gemeinsame Regelbeschulung von Jugendlichen mit und ohne diagnostizierte Förderbedarfe artikuliert. Diese Kritik weist darauf hin, dass sich mit der normativen Setzung des Themas Inklusion neue Arbeitsschneidungen im Handlungsfeld der beruflichen Schulen mindestens zwischen den Feldern (Fach-)Didaktik, Förderpädagogik, Sozialpädagogik und Psychologie ergeben, die Kolleginnen und Kollegen auf der Basis eines traditionellen Lehramtsstudiums kaum leisten können. Diese gefühlte Überforderung resultiert unter anderem aus der sonder- und heilpädagogisch akzentuierten Sicht, welche Störungen oder Pathologien fokussiert. Ein Inklusionsverständnis allerdings, welches transportiert, dass es Jugendliche gebe, die wie auch immer (physisch oder psychisch) gestört seien, also von einer Norm abweichen, ist nicht unproblematisch. Fasst man Erziehungswissenschaft als diejenige Wissenschaft auf, welche die Aufgabe hat, Expertise im Hinblick auf die Möglichkeiten der Entwicklung und Entfaltung von Humanpotential zu generieren, so lässt sich sogar überspitzt formulieren, eine pathologisierende Sicht auf 'gestörte' Jugendliche sei kaum als Teil von Erziehungswissenschaft einzustufen und sei wohl kaum pädagogisch gedacht. Es entsteht vielmehr die Frage, inwiefern das Postulat der Inklusion im Sinne der Entwicklung und Entfaltung der Potentiale der Jugendlichen im Rahmen der Prozesse beruflicher Bildung neu zu interpretieren ist.

Diese Diskussion wird in Teilen der erziehungswissenschaftlichen Teildisziplin Berufs- und Wirtschaftspädagogik durchaus geführt, die Arbeitsgruppe BWP der Universität Siegen beteiligt sich aktiv mit einem eher weiten Inklusionsverständnis an diesem Diskurs (vgl. Buchmann/Bylinski 2013; Diezemann 2015; Huisinga 2011). Dieses weite Verständnis beruht nicht unmittelbar normativ auf der UN-Behindertenrechtskonvention, sondern bezieht sich zunächst auf den sozialwissenschaftlichen Diskurs um den Inklusionsbegriff (Parsons, Luhmann, Habermas), welcher chronologisch dem erziehungswissenschaftlichen Inklusionsdiskurs vorausging und diesen inhaltlich beeinflusst. Der hier verwandte Inklusionsbegriff bezieht sich insbesondere auf das Habermas'sche Verständnis von Inklusion. Habermas geht unter der Überschrift 'Einschließen oder Einbeziehen?' der Frage nach identitätsstiftenden Momenten in demokratischen Gesellschaften nach. Er fragt danach, ob denn Ethnien oder (eine) Verfassung(en) als Bezugsgröße für so etwas wie nationale, bzw. gesellschaftliche Identifikation herangezogen werden können. Für demokratische Gesellschaften kann Haber-

mas zufolge nur die Verfassung eine solche identitätsstiftende Größe sein. Auf der Basis dieser Erkenntnis wird eine '*differenzsensible Inklusion*' postuliert. Differenzsensible Inklusion meint bezogen auf moderne demokratische Gesellschaften das **systematische Einbeziehen** (und eben grade nicht das erzwungene Einschließen) kulturell geprägter, heterogener Norm- und Werteorientierungen über die offenen Prozesse demokratischer Meinungs- und Willensbildung und deren gestalterische Konsequenzen beispielweise in Form der Gesetzgebung (Habermas 1999, 154ff.).

Erziehungswissenschaftlich gewendet und auf pädagogische Handlungsfelder bezogen, wird Inklusion in diesem Beitrag auf der Basis dieses sozialwissenschaftlichen Grundverständnisses als *entwicklungs- und potentialsensible Inklusion* aufgefasst. Systematisch **einbezogen werden sollen hier die individuellen Entwicklungsstände und Potentiale** der Jugendlichen. Die Entwicklungssensibilität erfordert also im Rahmen von (beruflichen) Bildungsprozessen grundsätzlich und obligatorisch das systematische, potentialorientierte Einbeziehen von Entwicklungsspezifika der Jugendlichen. Das Inklusionsverständnis des vorliegenden Texts geht von der Annahme aus, dass (Subjekt-)Bildungsprozesse im Modus der Kompetenzentwicklung mit dem Ziel mündiger, gesellschaftlicher Teilnahme nur unter Berücksichtigung entsprechender Erkenntnisse über (individuelle wie auch kollektive) Entwicklungsstände und Potentiale realisiert werden können. Der angestrebte Prozess der Kompetenzentwicklung, welcher sich didaktisch in viele Teilschritte differenzieren lässt und welcher entlang curricularer Codierungen ausgeführt wird, wird hier als eine Inklusionsaufgabe des (beruflichen) Bildungswesens interpretiert. Zur Lösung dieser Inklusionsaufgabe bedarf es einer spezifischen Form der Professionalität des pädagogischen Personals, welche zugleich Konsequenzen für Lehramtsstudiengänge (geänderte Schwerpunktsetzungen) wie auch die Vollzüge im pädagogischen Handlungsfeld (Personalentwicklungsstrategien) hat.

Die Inklusionsaufgabe für pädagogische Akteure (und insbesondere Lehrerinnen und Lehrer), welche in diesem Beitrag weiterverfolgt werden soll, besteht also abstrakt gesprochen in der Vermittlung von Subjekt und Objekt. Konkret ist die Vermittlung im Spannungsfeld zwischen objektiv-gesellschaftlichem Sachanspruch und Subjektentwicklung der Klientelgruppen gemeint.

## **1.2 Gesellschaftlicher Sachanspruch – öffentlicher Bildungsauftrag und Curricula**

Der objektive, gesellschaftliche Sachanspruch ist in Form des öffentlichen Bildungs- und Erziehungsauftrags dokumentiert und darauf aufbauend in Form curricularer Vorgaben auf der Ebene einzelner Bildungsgänge konkretisiert.

Der öffentliche Bildungs- und Erziehungsauftrag basiert zunächst auf dem Zusammenhang zwischen den Artikeln zwei, sechs, sieben und zwölf des Grundgesetzes der Bundesrepublik Deutschland. Mit Artikel zwei wird das Grundrecht auf freie Entfaltung der Persönlichkeit dokumentiert, während in Artikel zwölf die Berufswahlfreiheit codiert ist. Die Entfaltung der Persönlichkeit wird – zumindest für die Lebensphasen Kindheit und Jugend bis zur Volljährigkeit – mit Artikel sechs rechtlich unter die Aufsicht der elterlichen Erziehung gestellt, über deren Betätigung die staatliche Gemeinschaft zu wachen hat. Der Artikel sieben stellt die

Schulen unter staatliche Aufsicht, woraus sich für die Bundesländer im Rahmen ihrer föderalistischen Kultushoheit die Möglichkeit zur Codierung einer Schulpflicht in den Landesverfassungen ableiten lässt. Näheres zum Bildungs- und Erziehungsauftrag des Schulwesens regeln dementsprechend die Landesverfassungen der einzelnen Bundesländer.

Die Verfassung des Bundeslandes Nordrhein-Westfalen (Land Nordrhein-Westfalen 2011) codiert den Bildungs- und Erziehungsauftrag im Zusammenspiel der Artikel sechs, sieben und acht. Das Recht für Kinder und Jugendliche auf Bildung im Sinne der Entwicklung und Entfaltung ihrer Persönlichkeit und Förderung nach ihren Anlagen und Fähigkeiten ist zunächst in Artikel sechs codiert und wird dort durch das Recht Jugendlicher auf umfassende Möglichkeit zur Berufsausbildung und Berufsausübung weiter spezifiziert. Artikel sieben erweitert die Zielperspektive, indem er soziale Verantwortlichkeit als Erziehungsziel ergänzt. Dieser Anspruch auf Erziehung und Bildung bildet als natürliches Recht der Eltern die Grundlage des Erziehungs- und Schulwesens. Dem Schulwesen als gesellschaftlicher Institution wird dieser bildungs- und Erziehungsauftrag anschließend in Artikel acht in Form der allgemeinen Schulpflicht auferlegt, welche für NRW in den Paragraphen 35-38 des Schulgesetzes (SchulG) spezifiziert wird.

Im Schulgesetz (Land Nordrhein-Westfalen 2005) des Landes NRW wird neben den Regelungen zur Schulpflicht auch der öffentliche Bildungs- und Erziehungsauftrag aufgegriffen und in Paragraph 2 konkretisiert. So heißt es dort in Artikel 4:

"Die Schule vermittelt die zur Erfüllung ihres Bildungs- und Erziehungsauftrags erforderlichen Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Werthaltungen und berücksichtigt dabei die individuellen Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler. Sie fördert die Entfaltung der Person, die Selbstständigkeit ihrer Entscheidungen und Handlungen und das Verantwortungsbewusstsein für das Gemeinwohl, die Natur und die Umwelt. Schülerinnen und Schüler werden befähigt, verantwortlich am sozialen, gesellschaftlichen, wirtschaftlichen, beruflichen, kulturellen und politischen Leben teilzunehmen und ihr eigenes Leben zu gestalten."

Der Paragraph 29 SchulG verweist schließlich auf die spezielle Vorgabenlage für einzelne Bildungsgänge in Form von Richtlinien, Rahmenvorgaben und Lehrplänen.

Die Lehrpläne greifen den öffentlichen Bildungs- und Erziehungsauftrag in der Regel auf, indem Sie die Zielperspektive der Entwicklung beruflicher und privater Urteils- und Handlungsfähigkeit in sozialer und ökologischer Verantwortlichkeit postulieren. Diese Fähigkeiten sollen in den Dimensionen von Fach-/Sach-, Sozial- und Selbstkompetenz entwickelt und entfaltet werden.

### **1.3 Subjektentwicklung**

Der Begriff Subjektentwicklung (vgl. Diezemann 2013, 8ff.) wird unter Rückgriff auf Verfügungs- und Abhängigkeitsrelationen expliziert, der Entwicklungsaspekt bezieht sich nämlich auf die Trias von Autonomie, der Aufhebung von Abhängigkeiten und der Gestaltungsperspektive. Der Mensch entwickelt sich zum Subjekt, indem er gestalterisch mit seiner Um-

Welt interagiert. Der Gestaltungsbegriff wird hier weit konnotiert im Sinne teleologischer Handlungen, welche eine individuelle Verfügungserweiterung fokussieren. Erst durch das bewusst-reflektierte und zielbezogene ‚In-Beziehung-Treten‘ mit der äußeren Seite, also all dem was den Menschen umgibt – sei es dinglich oder sozial – versetzt sich der Mensch als Subjekt in die Lage, innerliche und äußerliche Abhängigkeiten zu überwinden. Somit werden die Verfügungsrelationen des Subjekts zuungunsten von Objekt-gebundenen Abhängigkeitsrelationen erweitert, der Mensch als Subjekt erlangt Autonomie in Form von Gestaltungsfähigkeit.

Subjektentwicklung als Zielperspektive pädagogischen Handelns ist im öffentlichen Bildungsauftrag codiert, welcher die Entwicklung und Entfaltung des Humanvermögens in Form beruflicher und privater Urteils- und Handlungsfähigkeit in sozialer und ökologischer Verantwortlichkeit fordert. Bezieht man das Postulat des öffentlichen Bildungs- und Erziehungsauftrags bzgl. der zu berücksichtigenden individuellen Voraussetzungen und der zu fördernden Persönlichkeit auf Aspekte pädagogischer Professionalität, so ist man auf wissenschaftliche Referenzbezüge verwiesen, da "Professionalisiertes Handeln (...) wesentlich der gesellschaftliche Ort der Vermittlung von Theorie und Praxis unter den Bedingungen der verwissenschaftlichten Rationalität, das heißt unter Bedingungen der wissenschaftlich zu begründenden Problemlösung in der Praxis [ist, ED]" (Oevermann 2011, 80) Diese wissenschaftlichen Referenzbezüge sichern einen objektiven Standpunkt bei der systematischen Erfassung von Individualität als Ausgangspunkt für Bildungs- und Entwicklungsprozesse. Die Entwicklung der Ich-Identität kann hierbei als unverzichtbarer Teil von Subjektentwicklung betrachtet werden. Die von Oevermann unter Professionalitätsgesichtspunkten postulierte wissenschaftliche Rückvermittlung erfolgt in diesem Zusammenhang unter Rückgriff auf Eriksons Stufenmodell der Identitätsentwicklung.

## 2 Identitätsentwicklung

Wird der Betrachtungsstandpunkt aus der Perspektive der Identitätstheorie gewählt, so muss zunächst eine relevante Altersspanne definiert werden. Prozesse beruflicher Bildung und deren Übergänge erstrecken sich in der Regel vom späten Jugendalter über die Lebensphase der Adoleszenz bis ins frühe Erwachsenenalter. Identitätstheoretisch wird diese Altersspanne als Kristallisationszeitraum eingestuft. Dem epigenetischen Modell von Erikson (vgl. hierzu Erikson 2008; Krappmann 2009) zufolge kristallisieren in der Lebensphase der Adoleszenz (in Eriksons Modell zwischen dem Schulalter und dem frühen Erwachsenenalter) jene Prozesse, welche die Entwicklung der Ich-Identität als inneres Kapital und als Kompetenz der Ausrichtung von Grundtrieben auf Begabungen und Talente speisen. Eine entwickelte Ich-Identität zeigt sich demzufolge als im Individuum angesammeltes Vertrauen auf realistisches Selbstgefühl und in einer deutlichen Zukunftsorientierung. Voraussetzungen hierfür sind die erfolgreiche Lösung der Entwicklungsaufgaben vorangegangener Stufen. Die Identitätsentwicklung lässt sich nach Erikson grob in drei stufenartig aufgebauten Phasen einteilen.

- (1) Die Entwicklung einer autonomen Identität wird bereits im Kleinkindalter (in der analen Phase der psychosexuellen Entwicklung) prädisponiert, indem im das Kind Kontrolle

über seine Körperfunktionen im Sinne des selbstständigen Festhaltens und Loslassens lernt. Wird dieser Lernprozess gestört, entstehen nachhaltig Scham und Zweifel.

- (2) Die Eigeninitiative, welche das Kind im Spielalter (infantil-genitalen Phase der psychosexuellen Entwicklung) entfaltet kann durch die Macht des Gewissens, aufgrund zu strenger, elterliche Ausbeutung durch Verbote empfindlich gestört werden.
- (3) Der Werksinn als verinnerlichte Anerkennung für die Beherrschung von Kulturtechniken wird dann in seiner Entwicklung gestört, wenn den Arbeitsergebnissen Jugendlicher – seien diese im schulischen, privaten oder anderweitig öffentlichen Rahmen entstanden – nicht die gebührende, realistische Anerkennung zuteilwird. Werden die 'Werke' immer wieder defizitorientiert und nicht unter Rückbezug auf die individuelle Entwicklung bewertet, kann es nachhaltig zu ausgeprägten Minderwertigkeitsgefühlen kommen, die sich auf die gesamte Leistungsfähigkeit der Jugendlichen auswirken kann.

Es liegt ein schmaler Grat zwischen einem positivem Ertrag und dem Misslingen von Entwicklungsschritten und die Gefahr von Fehlentwicklungen bleibt über die Lebensspanne bestehen. Im Falle des Misslingens von Entwicklungsprozessen kommt es im Ergebnis zur Identitätsdiffusion als einer Unfähigkeit im Spannungsfeld persönlicher Entwürfe, sozialer Zuschreibungen und sozialer Anerkennung eine kohärente Ich-Identität, ein Selbstverständnis als autonomes, mündiges Subjekt einer Gesellschaft auszubilden. Diffuse Identitätsentwürfe blockieren die Subjektentwicklung jungen Menschen in vielfältiger Weise, unter anderem auch dabei, sich auf pädagogische Arbeitsbündnisse als Beziehungsstruktur einlassen zu können. Somit werden Kompetenzentwicklung und Autonomiegewinn zumindest erschwert.

Grundsätzlich besteht aus Sicht der Identitätstheorie die allerdings Chance, eine verlängerte Schulzeit als entwicklungsförderliches Moratorium zu nutzen. In diesem institutionalisierten und moderierten Kontext kann demzufolge Identitätsentwicklung als soziales Aushandlungsprojekt realisiert werden. Der Erfolg des Aushandlungsprojekts ist durch die Art und Weise bestimmt, Differenzen, Widersprüche und Veränderungen balancierend zu bewältigen. Diese alltägliche, identitätsbezogene Aushandlungsarbeit mit dem Ziel der Subjektentwicklung in beruflichen Schulen und Berufskollegs systematischem begleitend und curricular-themenbezogen zu moderieren erfordert ein spezifisches Verständnis pädagogischer Professionalität, wie es sich aus der Theorie professionellen Handelns nach Oevermann ableiten lässt.

### **3 Pädagogische Professionalität**

Im Rahmen seiner 'Theoretischen Skizze einer revidierten Theorie professionellen Handelns' (vgl. Oevermann 2011, 71ff.) fokussiert Oevermann zwei Modi – den Fokus Erkenntniskritik (a) und den Fokus Therapie (b).

- a) Die Theorie geht von der Annahme aus, dass das Neue im Zuge gesellschaftlicher Reproduktion aus krisenhaften Situationen hervorgeht. Die professionelle Bewältigung entsprechender Krisen impliziert die Überwindung von bis dato gültigen Bewusstseinsformen und evoziert damit neue Geltungsfragen im Hinblick auf Paradigmata und Orientierungsmuster in den gesellschaftlichen Handlungsfeldern. Diese neuen Geltungsfragen



bedürfen der Fähigkeit zum wissenschaftlichen Diskurs und zur systematischen, methodisch explizierten Erkenntniskritik.

- b) Im Fokus Therapie greift Oevermann die Perspektive des aus Krisen entstehenden Neuen ganz pragmatisch auf, indem er auf die Bewältigung der Adoleszenzkrise als Kristallisationsort für die Entwicklung einer stabilen, autonomen Identität der jungen Menschen verweist. Es gilt im Rahmen pädagogischer Settings die graduelle Entwicklung der Autonomie des Subjekts im Sinne der leiblichen und psychosozialen Integrität als mündigem Bürger zu realisieren, sei es prophylaktisch oder sei es bei Beschädigungen auch wiederherstellend. Diese Moderation der Entwicklungsarbeit ist Oevermann zufolge insbesondere auf eine umfassende Expertise im Hinblick auf die Spezifika menschlicher Entwicklung verwiesen.

Bezogen auf das operative, professionelle Handeln bestehen allerdings spezifische Problematiken pädagogischer ‚Berufe‘, welche im Autonomieparadox (a), in ungefestigten Identitätsentwürfen (b) und in der Problematik der Sinn(-de-)codierung (c) ihren Ausdruck finden.

- a) Es ist einerseits das erklärte Ziel, die körperliche, seelische und soziale Integrität des gesellschaftlichen Nachwuchses zu sichern, indem dieser dabei unterstützt wird sein Leben im größtmöglichen Umfang autonomen gestalten zu können. Allerdings geht mit dieser Intention ein Autonomieparadox einher, zu bedenken ist nämlich, dass mit jeder ‚Hilfestellung‘ den Jugendlichen auch ein Stück Autonomie genommen wird.
- b) Kindern und Jugendlichen fehlt andererseits entwicklungsbedingt ein gefestigter Identitätsentwurf. Das bedeutet, dass permanent die Gefahr besteht Krisen, hervorgerufen durch gesellschaftliche Verarbeitungsaufforderungen (vgl. Diezemann 2013, 215ff.) und folgenreiche Lehrer-Schüler-Sozialbeziehungen nicht erfolgreich bewältigen zu können und dadurch in Zustände von Identitätsdiffusion zu verfallen.
- c) Wir haben es weiterhin im Rahmen der Strukturen und Prozesse des pädagogischen Handlungsfeldes mit einer widersprüchlichen Einheit diffuser und spezifischer Sozialbeziehungen zu tun, welche erst durch das De- und Encodieren von durch Oberflächen- bzw. Verhaltensphänomenen verdeckter Sinnebenen erkennbar wird. Die Professionalität muss sich an der Fähigkeit bemessen lassen, Widerstand und Abwehr seitens der Klientelgruppen nicht mit Gegenübertragungen zu begegnen, diese aber gleichwohl reflektieren zu können. Nicht nur aufgrund der differenzierten Entwicklungsstadien, in denen sich die jungen Menschen bewegen, ist immer damit zu rechnen, dass jenseits des Mitgeteilten eine tiefere Sinnstruktur in der Kommunikation mitschwingt, welche zunächst der Decodierung bedarf. Es sind hinsichtlich der Relation von objektiv latenter Sinnstruktur des Handelns und subjektiv-intentional repräsentiertem Handlungssinn drei Aspekte in unterschiedlichen Konstellationen denkbar. Erstens muss in Kommunikationssituationen grundsätzlich immer von einer Abkürzungspraxis bei der Sacherfassung und Motivinterpretation aufgrund vorgefasster Interpretationsmuster ausgegangen werden. Zweitens kann diese Abkürzungspraxis zusätzlich von einer entwicklungsbedingt perspektivischen Einschränkungen situativen Verstehens bei Jugendlichen überlagert werden und drittens

spielen Widerstände und Abwehrmechanismen als Hemmfaktoren eine nicht unerhebliche Rolle in der Lehrer-Schüler-Interaktion.

Oevermann favorisiert ein pädagogisches Arbeitsbündnis, quasi als Analogon zum therapeutischen Arbeitsbündnis. "Deshalb ist auch für die Strukturbestimmung des pädagogischen Handelns die explizite Berücksichtigung der objektiv gegebenen therapeutischen Dimension unter dem umfassenderen Gesichtspunkt der Prophylaxe konstitutiv und mithin die Orientierung am Strukturmodell von Therapie unumgänglich." (Oevermann 2011, 150) Diese Ausrichtung sei unumgänglich, da "(...) sich zumindest im Schüleralter bis zum Abschluss der Adoleszenzkrise faktisch eine therapeutische Dimension der pädagogischen Praxis dadurch [ergibt, ED], dass die durch Wissens- und Normenvermittlung nötig werdende Interaktionspraxis zwischen Schülern und Lehrern das zu erziehende Kind in seiner Totalität als ganze Person erfasst und von daher folgenreich für die Konstitution der psychosozialen >>Gesundheit<< der Schüler wird." (Oevermann 2011, 149) Das pädagogische Arbeitsbündnis vereint insofern diffuse und spezifische Sozialbeziehungen, als dass Emotionen seitens der Schülerinnen und Schüler zwar ganz ausdrücklich gewünscht sind, die Reaktion auf Emotionalität aber gleichwohl die spezifischen Rollen- und Sachbezüge der pädagogischen Situation reflektieren muss.

Diese vermeintliche Widersprüchlichkeit löst sich dann auf, wenn die Konstitutionsbedingungen des pädagogischen Arbeitsbündnisses offen gelegt werden. Diese Konstitutionsbedingungen bestehen insbesondere aus einer Grundregel seitens der Schülerinnen und Schüler und einer Abstinenzregel seitens der Pädagogischen Akteure. Die autonome Entscheidung seitens der Schülerinnen und Schüler sich einzulassen bildet zunächst die Grundregel. Oevermann würde dann missverstanden, wenn das Sich-Einlassen der Klientel am Maßstab der uneingeschränkten, aktiven Teilnahme am gesetzten Unterrichtsgegenstand gemessen würde. Derartig idealtypisch ablaufende Unterrichtsprozesse anzunehmen wäre geradezu naiv und würde das Wissen über die Spezifika der menschlichen Psychodynamik ignorieren. Das Wissen über die Spezifika der Psychodynamik wird beispielweise modellhaft von Lisop/Huisinga als 'Psychodynamischer Implikationszusammenhang von Lebenskräften und Lebensbedürfnissen' gefasst (vgl. Lisop/Huisinga 2004, 179ff.). Vielmehr ist die Grundregel der umfassenden Offenheit seitens der Schülerinnen per se erfüllt, solange sich die Schülerinnen und Schüler eben gerade nicht einer oktroyierten Disziplinierung unterwerfen, sondern ihre natürliche Neugier, aber auch Abwehr und Widerstände direkt ausagieren. Nur wenn die Schülerinnen und Schüler in diesem Sinne offen sind, kommen jene Übertragungen zustande, welche auch im therapeutischen Arbeitsbündnis benötigt werden, um einen Zugang zu den unbewussten und unterbewussten Ebenen zu generieren. Die Abstinenzregel verlangt allerdings seitens der pädagogischen Akteure hinsichtlich des professionellen Umgangs mit der Übertragung, die eigenen Gegenübertragungsgefühle zu reflektieren und nicht auszuagieren. Die Reflexion und Kontrolle von Gegenübertragungen sollte auch mitlaufend z. B. durch Supervision gesichert werden.

Neben der Tatsache, dass Unterricht auf entwicklungslogische Stufenbildungsprinzipien ausgerichtet sein sollte – quasi im Sinne einer 'entwicklungssensiblen Inklusion' – ist unter anderem eine spezifische Didaktik erforderlich. Didaktischer Modus Operandus des pädagogi-

schen Arbeitsbündnis könnte eine sokratisch-exemplarische Pädagogik als 'Lehrkunst' sein, welche Diskrepanzerfahrungen im Sinne Holzkamps (vgl. Holzkamp 1995, 211ff.) als problematisierende Konfrontationen zwischen Lebens- und Systemwelt bzw. zwischen Kompetenzstand und Performanzbedarf zum Ausgangspunkt von Lernprozessen macht. Das Verständnis von Didaktik als Kunstlehre oder Lehrkunst geht zurück auf Wagenschein, welcher auf das sokratisch-exemplarische Prinzip verweist.

- Das sokratische Moment besteht in einer spezifischen Fragetechnik, welche die Neugierde weckend zum Verstehen anregt, nicht zum Auswendiglernen. Diese Fragetechnik bedarf neben der bereichsrelevanten Fachexpertise unter Gesichtspunkten von Professionalisierung zweierlei, einerseits eine differenzierte Expertise der Kommunikationstheorie und andererseits im Sinne der Theorie-Praxis-Kopplung systematische Übungs- und Reflexionsphasen.
- Das exemplarische Prinzip stellt darauf ab, das Allgemeine (Gesetzmäßigkeiten, Strukturen, Regelwissen, etc.) im Besonderen der Lebens- oder Systemwelt zur Aufklärung zu bringen. Berg zufolge gilt es "(...) beim Lehrgang die Einstiege zu suchen, möglichst alltägliche Einstiege, die in die Tiefe und Weite der Welt führen, Einstiege, bei denen man mit Leib und Seele und Geist in die Wirklichkeit der Welt eintaucht." (Berg 1993, 34) Um dieses exemplarische Prinzip für Lernsituationen fruchtbar machen zu können, bedarf es allerdings einer sehr differenzierten, disziplinären Expertise, insbesondere im Hinblick darauf, inwiefern im fachlich-Besonderen (z. B. den Noten im Musikunterricht) das Allgemeine (z. B. symbolische Repräsentationssystematiken und das Muster von Decodierung und Encodierung) enthalten ist. Es bedarf dazu allerdings einer ganzheitlichen, fächerübergreifenden Grundhaltung seitens der Pädagoginnen und Pädagogen, welche dem Lernfeldansatz in der beruflichen Bildung als strukturbildendes, curriculares Prinzip aber bereits grundsätzlich unterliegt.

## 4 Fazit

Die oben formulierte Inklusionsaufgabe, welche sich aus der Vermittlung der im beruflichen Bildungswesen anzutreffenden Heterogenität subjektbezogener Entwicklungsspezifika und den objektiven Sachansprüchen, wie sie in Form von Curricula dokumentiert sind, ergibt, kann auch als Verschränkung von Komplexitäten bezeichnet werden. Zur Auflösung und konstruktiven Bearbeitung dieser verschränkten Komplexitäten der Individualität lernender Subjekte einerseits und Lernstoffen einer verwissenschaftlichten Objektwelt andererseits bedarf es pädagogischer Professionalität. Oevermann argumentiert in seinem Beitrag zur Theorie professionellen Handelns dafür, pädagogische Professionalität am Strukturmodell therapeutischer Intervention auszurichten. Das Strukturmodell therapeutischer Intervention sieht eine differenzierte Anamnese der Persönlichkeit vor, welche allerdings nur auf der Basis eines therapeutischen Arbeitsbündnisses zustande kommen kann. Kern dieses therapeutischen Arbeitsbündnisses ist u. A. die so genannte 'Grundregel', eine Vereinbarung zwischen dem Therapeuten und dem Patienten, die den Patienten dazu verpflichtet "(...), alles zu thematisieren, was ihm durch den Kopf geht und ihm einfällt, vor allem eben auch das, was er für ganz unwichtig hält und was ihm peinlich ist." (Oevermann 2011, 116) In diesem Sinne spielt die

Anamnese im pädagogischen Kontext eine eminent wichtige Rolle, wenn es darum geht, individualisierte Lernanlässe didaktisch auszuarbeiten.

Hinsichtlich der oben formulierten Inklusionsaufgabe kann nun für die Arbeit in Bildungsgängen insbesondere in den Übergängen des berufsbildenden Sektors eine Doppelstrategie empfohlen werden. Einerseits ist didaktische Gestaltung darauf verwiesen, die Individualität der Lernenden als Subjekte zunächst systematisch zu erfassen und Lernanlässe auf der Basis des so generierten Datenbestandes zu gestalten. Diese Analyse kann beispielweise systematisch als Entwicklungserhebung unter Rückgriff auf theoretische Modelle realisiert werden, wie Sie Erikson mit dem Stufenmodell der Identitätsentwicklung, Piaget mit der Theorie der geistigen Entwicklung (vgl. Piaget 2010) oder auch Lisop und Huisinga (vgl. Lisop/Huisinga 2004) mit dem 'Gesellschaftlichen Implikationszusammenhang' und dem 'Psychodynamischen Implikationszusammenhang der Lebenskräfte und Lebensbedürfnisse' zur Verfügung stellen. Ein solches Vorgehen bedürfte allerdings zunächst der Ausarbeitung konkreter Strategien, Konzepte und Instrumente (Fragebögen, Interviewleitfäden, spielerische Formen der Diagnostik, Weiterentwicklung thematischer Auffassungstests, etc.), welche jeweils im situativen Kontext eines Bildungsganges zu spezifizieren und nicht per se verallgemeinerbar wären.

Neben einer differenzierten Eingangs- und Entwicklungserhebung kommen andererseits hinsichtlich der Anamnese von Individualität insbesondere solchen Entäußerungen der Subjekte im pädagogischen Prozess eine entscheidende Rolle zu, welche oftmals als nicht erwartungsgemäß oder sozial unerwünscht eingestuft werden. Folgt man der sozialisationstheoretischen Erkenntnis, dass menschliche Lebensbedürfnisse und Lebenskräfte gesellschaftlich geprägt sind und permanent nach Entäußerung streben, so scheint das von Oevermann postulierte, therapeutische Arbeitsbündnis im pädagogischen Kontext sogar per se gegeben. Wenn es nämlich den Akteuren beruflicher Bildung gelingt, beispielsweise unter Rückgriff auf die oben diskutierten Referenzpunkte die Kompetenz zu kultivieren, die (Ent-)Äußerungen und das Verhalten der Schülerinnen und Schüler professionell zu deuten, so ersetzt dies die, durch ein therapeutisches Arbeitsbündnis vertraglich erst hergestellte, Offenheit. Diese Offenheit ist bei den Subjekten grundsätzlich vorhanden, sie bedarf nur der professionellen Deutung durch das pädagogische Personal. Organisatorisch bietet es sich hierzu an, die Konfrontationsphase im Rahmen der Artikulation von Unterricht systematisch zu nutzen. In dieser Phase besteht die Möglichkeit, die Positionierung (die Ablehnung, den Widerstand, das Anknüpfen an Vorerfahrungen, etc.) der Subjekte gegenüber einem zuvor sorgsam ausgewählten Unterrichtsstoff zu erfassen. Werden diese Positionierungen als Entäußerungen der Individualität der Subjekte ernst genommen und professionell ausgelegt, kann Unterricht als moderierter Entwicklungsprozess individualisiert, aus der Perspektive des lernenden Subjekts realisiert werden.

## **Literatur**

Berg, H.C. (1993): Suchlinien. Studien zur Lehrkunst und Schulvielfalt. Neuwied.

Biermann, H./Bonz, B. (Hrsg.) (2011): Inklusive Berufsbildung. Didaktik beruflicher Teilhabe trotz Behinderung und Benachteiligung. Baltmannsweiler.

Buchmann, U./Bylinski, U. (2013): Ausbildung und Professionalisierung von Fachkräften für eine inklusive Berufsbildung. In: Döbert, H./Weishaupt, H. (Hrsg.): Inklusive Bildung professionell gestalten. Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen. 1. Aufl. Münster, 147-202.

Buchmann, U./Diezemann, E. (2014): Inklusives Übergangssystem: Wie sie werden, was sie sein könnten. Erkenntnistheoretische Bestimmung und empirische Grundlagen von Bildungsprojekten in Übergängen beruflicher Bildung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Bd. 110, H. 2, 257-290.

Combe, A./Helsper, W. (Hrsg.) (2011): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. 1. Aufl. [7. Nachdr.]. Frankfurt a.M.

Diezemann, E. (2013): Benachteiligte Jugendliche zwischen Autonomie und Abhängigkeit. Eine Studie zur gesellschaftlichen Deprivation. Dissertation. Universität Siegen, Siegen. Arbeitsgruppe Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Online: <http://dokumentix.ub.uni-siegen.de/opus/volltexte/2013/739/pdf/diezemann.pdf> (26.02.2014).

Diezemann, E. (2014): Benachteiligte Jugendliche. Zum Verhältnis von erziehungswissenschaftlicher Forschung, Begriff und gesellschaftlicher Deprivation. Frankfurt a.M.

Diezemann, E. (2015): Benachteiligte Jugendliche. Zu ihrer Vergesellschaftung durch Verrechtlichung, Institutionalisierung und Wissenschaft. Frankfurt a.M.

Diezemann, E. (2015): Desenvolvimento do sujeito e profissionalidade pedagógica como tarefa inclusiva na fase de transicao. In: De Moura, R.A./Diezemann, E. (Hrsg.): Biosfera de Estudos Educacionais. Resultados da cooperacao Brasil-Alemanha no Ensino Superior. Campinas.

Erikson, E. H./Hügel, K. (2008): Identität und Lebenszyklus. Drei Aufsätze. Frankfurt a.M.

Habermas, J. (1999): Die Einbeziehung des Anderen. Studien zur politischen Theorie. Frankfurt a.M.

Keupp, H./Höfer, R. (Hrsg.) (2009): Identitätsarbeit heute. Klassische und aktuelle Perspektiven der Identitätsforschung. Frankfurt a.M.

Krappmann, L. (2009): Die Identitätsproblematik nach Erikson aus einer interaktionistischen Sicht. In: Keupp, H./Höfer, R. (Hrsg.): Identitätsarbeit heute. Klassische und aktuelle Perspektiven der Identitätsforschung. Frankfurt a.M., 66-92.

Döbert, H./Weishaupt, H. (Hrsg.) (2013): Inklusive Bildung professionell gestalten. Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen. Münster.  
Online: [http://ebooks.ciando.com/book/index.cfm/bok\\_id/841768](http://ebooks.ciando.com/book/index.cfm/bok_id/841768) (21.08.2016).

Holzkamp, K. (1995): Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt a.M.

Huisinga, R. (2011): Arbeitsorientierte Exemplarik. Ein Beitrag zur Grundlegung strategischer Teilhabepanung Benachteiligter. In: Biermann, H./Bonz, B. (Hrsg.): Inklusive Berufsbildung. Didaktik beruflicher Teilhabe trotz Behinderung und Benachteiligung. Baltmannsweiler, 87-106.

Land Nordrhein-Westfalen (2005): Schulgesetz für das Land NRW (15.02.2005). SchulG NRW, zuletzt geändert durch Artikel 3 des Gesetzes vom 17.06.2014. Fundstelle: GV.NRW 59 (8), 102.

Land Nordrhein-Westfalen (2011): Verfassung für das Land Nordrhein-Westfalen. (29.10.2011). LVf, zuletzt geändert durch Gesetz vom 25.10.2011 (GV. NRW, 499). Fundstelle: Gesetzes und Verordnungsblatt NRW (GV.NRW) 4 (28).

Lisop, I./Huisinga, R. (2004): Arbeitsorientierte Exemplarik. Subjekt – Kompetenz – Professionalität. 3. Aufl. Frankfurt a.M.

de Moura, R.A./Diezemann, E. (Hrsg.) (2015): Biosfera de Estudos Educacionais. Resultados da cooperacao Brasil-Alemanha no Ensino Superior. Universität Campinas/BRA. Campinas.

Oevermann, U. (2011): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: Combe, A./Helsper, W. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt a.M., 70-182.

Piaget, J./Fatke, R./Hainer, K. (Hrsg.) (2010): Meine Theorie der geistigen Entwicklung. 2. Aufl. Weinheim.

---

Dieser Beitrag wurde dem *bwp@*-Format:  **DISKUSSIONSBEITRÄGE** zugeordnet.

---

## Zitieren dieses Beitrages

---

Diezemann, E. (2016): Entwicklungs- und potentialsensible Inklusion in Transitionsprozessen. In: *bwp@* Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 30, 1-12. Online: [http://www.bwpat.de/ausgabe30/diezemann\\_bwpat30.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe30/diezemann_bwpat30.pdf) (18-10-2016).

---

## Der Autor

---



**Dr. phil. ECKART DIEZEMANN**

AG BWP Universität Siegen

Adolf-Reichwein-Straße 2, 57068 Siegen

[Eckart.Diezemann@uin-siegen.de](mailto:Eckart.Diezemann@uin-siegen.de)

[www.bildung.uni-siegen.de/berufspaedagogik](http://www.bildung.uni-siegen.de/berufspaedagogik)