

Martin KOCH, Jennifer SEIFERT & Stefan WOLF

(Universität Hannover)

**Beruflich fokussierte Wissenschaftlichkeit in der Berufsschul-
lehrerbildung – Der Studiengang Sozial-/ Sonderpädagogik in
der beruflichen Bildung an der Leibniz Universität Hannover**

Online unter:

http://www.bwpat.de/ausgabe34/koch_etal_bwpat34.pdf

in

bwp@ Ausgabe Nr. 34 | Juni 2018

Was berufliche und akademische Bildung trennt und verbindet.

**Entgrenzungen an der Schnittstelle von Berufsschule, Betrieb,
Hochschule und Universität**

Hrsg. v. **Martin Fischer, H.-Hugo Kremer, Julia Gillen & Ines Langemeyer**

www.bwpat.de | ISSN 1618-8543 | *bwp@* 2001–2018

bwp@

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/ausgabe34/koch_etal_bwpat34.pdf

Berufliche Bildung ist eine Statuspassage im Bildungssystem, in der sich vorgängige Bildungsungleichheiten in Teilhabeperspektiven am gesellschaftlichen (Arbeits-) Leben transformieren können. Für werdende Lehre*innen in der beruflichen Benachteiligtenförderung, die häufig selbst aus Familien ohne akademische Bildungstradition stammen, bedeutet dies, dass sie sich Konzepte für ein pädagogisches Handeln aneignen müssen, in dem sich Strukturen sozialer Ungleichheit unmittelbar abbilden, gleichzeitig aber auch die Möglichkeiten angelegt sind, die Ungleichheiten in Teilhabe zu verwandeln. Ein zu Beginn eher abstraktes sozialwissenschaftliches Erkenntnisinteresse muss sich daher in situationsbezogene Handlungsmotivationen verwandeln, mit der die eigene Positionierung in einer hierarchischen Bildungsstruktur erkannt wird. Damit besteht der Vorteil eines greifbaren Situationsbezugs, der die reflexive Entwicklung eines professionellen Lehrer*innen-Handelns erleichtert. Trotzdem bedarf auch berufliche Benachteiligtenförderung eines wissenschaftlichen Verständnisses, mit dem eigene Empfindungen, pädagogische Interaktionen und didaktische Innovationen systematisch reflektiert und in professionelles förderpädagogisches Handeln gewandelt werden können.

Der Beitrag ist gleichermaßen als konzeptioneller Erfahrungsbericht und als vorausschauender Entwurf eines hochschuldidaktischen Curriculums entworfen. Aufgrund veränderter Gegebenheiten im Handlungsfeld der beruflichen Benachteiligtenförderung werden Anforderungen an eine inklusionspädagogische Ausrichtung eines Hochschulcurriculums formuliert und zu bestehenden Sichtweisen Studierender in Beziehung gesetzt.

A vocational/academic approach to training teachers for vocational schools – a degree course focusing on social and special needs in vocational education at Leibniz University Hannover

Vocational training is an area of the education system that raises people's status by removing inequalities in educational background and increasing their participation in socio-professional life. This means that trainee teachers learning to provide vocational support for disadvantaged individuals, and who themselves often come from families with a low level of education, need to adopt teaching concepts that directly reflect structures of social inequality and, at the same time, offer possibilities to transform inequalities into participation. Their initial abstract interest in the social sciences must motivate them to act, according to the situation, in a way that acknowledges their own position within a hierarchical educational structure. This is the advantage of connection to a concrete situation and facilitates the reflective development of professional teacher behaviour. Nevertheless, vocational support for disadvantaged individuals also requires scientific understanding, allowing teachers to systematically reflect on their own feelings, teaching methods and innovations, and to develop professional approaches to special-needs teaching.

This paper is a conceptual field report written as a forward-looking curriculum plan for teaching at higher education institutions. In view of changes in the field of vocational support for disadvantaged individuals, it defines requirements for an inclusion-oriented university curriculum, and considers them in relation to existing student perspectives.

Beruflich fokussierte Wissenschaftlichkeit in der Berufsschullehrerbildung – Der Studiengang Sozial-/ Sonderpädagogik in der beruflichen Bildung an der Leibniz Universität Hannover

1 Allgemeines

Unser Beitrag geht über eine reine Darstellung hinaus: Wir skizzieren auch veränderte Anforderungen an eine universitäre Ausbildung von Lehrer*innen in der beruflichen Benachteiligtenförderung und entwerfen auf der Basis diesbezüglicher Eindrücke den Umriss eines aktualisierten Curriculums.

Der Studiengang Sozial-/Sonderpädagogik in der beruflichen Bildung ist in der deutschen Universitätslandschaft einzigartig. Seit 1978 werden hier Studierende im Berufsschullehramt gezielt auf den Unterricht benachteiligter Jugendlicher in der Berufsvorbereitung vorbereitet. Neben dem Studium einer beruflichen Fachrichtung und dem Qualifizierungsbereich Berufs- und Wirtschaftspädagogik besteht seit Einrichtung der konsekutiven Studiengänge 2005 die Möglichkeit, diesen Teilstudiengang auch im Bachelor und im Master gleichwertig eines Unterrichtsfachs zu studieren. Damit haben diese Berufsschullehramts-Studierenden aus Hannover alle Voraussetzungen erfüllt, in den höheren Dienst im Bildungswesen der Bundesländer einzutreten. Damit sind bereits zwei fundamentale Rahmenbedingungen eines doppelten wissenschaftlichen Zugangs gesetzt. (1) Einerseits ein Fachwissen im klassischen Sinne wie in den anderen Unterrichtsfächern der beruflichen Schule wie bspw. Deutsch, Englisch etc. Dieses beinhaltet bspw. die Grundlagen von sonderpädagogischer Förderdiagnostik, die Notwendigkeiten und Möglichkeiten von sozialpädagogischen Interventionen, die gesetzlichen und institutionellen Rahmenbedingungen usw. Dieser fachwissenschaftlichen Rahmen aus Sonderpädagogik, Sozialarbeitswissenschaften, Schul- und Berufspädagogik ist zentriert um die Schüler*innen in der niedersächsischen Berufseinstiegsschule: dem BVJ und der besonderen Berufseinstiegsklasse. (2) Damit verbunden sind (fach-)didaktische Fragestellungen einer angemessenen Unterrichtsgestaltung unter den Bedingungen von individueller und struktureller Heterogenität, Individualisierung und mikro-didaktischer pädagogischer Herausforderung durch das Agieren der Schüler*innen in diffusen Sozialbeziehungen (vgl. Wolf 2014, 417ff.).

Gerade in den letzten Jahren hat sich das damit fokussierte Handlungsfeld allerdings deutlich gewandelt: Neben veränderten Zielgruppen – allein in Niedersachsen werden an die 10.000 junge Geflüchtete in speziellen Klassen der Berufsvorbereitung unterrichtet (vgl. Wolf et al. 2017) – betrifft dies vor allem die zeitgenössischen Diskurse um Inklusion und Diversität in der beruflichen Bildung. Entgegen einer behinderungszentrierten Engführung des Inklusionsprozesses in Deutschland verbindet sich damit ein erweitertes Verständnis von sozialer Subjektivität, mit dem auch die Konzepte der beruflichen Benachteiligtenförderung einer kritischen Überprüfung unterzogen werden müssen. Um die zentralen Begriffe von Teilhabe, Viel-

falt und Barrierefreiheit konzeptionell zu fundieren, bedarf es der Überschreitung tradierter Förderverständnisse von einer nachholenden Bildungs- und Kompetenzvermittlung. Inklusion in der beruflichen Bildung muss konzeptionell an bestehenden Erfahrungen und Weltverständnissen der Betroffenen ansetzen und sie als gleichberechtigte Potenziale auf strukturell selektiven Arbeits- und Ausbildungsmärkten rehabilitieren (vgl. Koch et al. 2017).

Allein diese Anforderung macht deutlich, dass wir es mit einer visionären Profession zu tun haben, die soziale Wirklichkeiten als eingeschränkte Möglichkeitsräume auffassen muss. Wissenschaftlichkeit bedeutet darum in diesem Handlungsfeld jederzeit beides: Die fundierte Erkenntnis gegebener Wirklichkeit *und* ein Verständnis eben dieser Wirklichkeit, dass auch Anderes, Besseres in nicht umgesetzten Möglichkeiten möglich wäre, die aus genau dieser Wirklichkeit resultieren können. Oder anders gesagt: Die Verpflichtung der Erziehung zu Autonomie und Emanzipation als Postulat moderner Pädagogik und zeitgemäßen Unterrichts unter den Rahmenbedingungen von Heteronomie und Fremdbestimmung beschreiben dieses antinomische Feld des professionellen Lehrerhandelns, auch und insbesondere in der beruflichen Schule (vgl. Helsper 2002). Damit vollziehen wir im ersten Teil unseres Beitrags auch eine begriffliche Transformation, mit der wir ein bestehendes Konzept beruflicher Förderpädagogik im Sinne veränderter Anforderungen an eine berufliche Inklusionspädagogik überschreiten.

Für den betreffenden Studiengang besteht darum die Anforderung, pädagogische Konzepte auf sozialen Subjektperspektiven aufzubauen, die ein solches Inklusionsverständnis ermöglichen. Dabei erweisen sich Lehramtsstudiengänge gegenüber anderen Erziehungswissenschaften und Geisteswissenschaften als prädestiniert. Denn die Aussicht auf eine berufliche Handlungsrolle bindet theoretische Konzepte an die Gegebenheiten einer praktischen Wirklichkeit. Doch soziale Wirklichkeitskonstruktionen entstehen niemals voraussetzungslos. Gerade weil hier epistemologische Grundlagen für ein praktisches Professionshandeln vermittelt werden, kann dabei nur bedingt von bestehenden Weltbildern abstrahiert werden. Studierende dieses Fachs lernen als das, was sie sind und müssen erweiterte und verändernde Perspektiven mit bestehenden Weltbildern verbinden. Ein gelingendes Studium muss darum an den Vorstellungen jedes einzelnen Lernenden ansetzen und sie mit zusätzlichen Mitteln zum Wirklichkeitsverständnis verbinden. Um solche Entwicklungsprozesse hochschuldidaktisch moderieren und unterstützen zu können, bedarf es im Studienverlauf wiederkehrender Einblicke in die Entwicklung von Perspektiven und Sichtweisen. Exemplarisch stellen wir darum im zweiten Teil unseres Beitrags dokumentierte Eindrücke aus einem Seminar um die soziale Autobiografie Didier Eribons (2016) dar.

Vor dem Hintergrund dieser Anforderungen und Gegebenheiten umreißen wir darauf Konturen eines hochschuldidaktischen Curriculums, das wir in den letzten fünf Jahren in unterschiedlichen Konstellationen erarbeitet haben.¹ Der Beitrag schließt mit einem resignativen

¹ Wir bedanken uns herzlich für Diskurse und Anregungen bei Theresia Hannig-Schohaus, Lydia Krause, Wiebke Petersen, Nora Preßler, Günter Ratschinski, Bernd Reschke, Dirk Schröder, Ralf Steckert, Ariane Steuber, Peter Straßer und Philipp Struck, die diesen Studiengang in den vergangenen fünf Jahren mit uns zusammengehalten und weiterentwickelt haben.

Fazit, in dem wir die drohende Schließung des zuvor geöffneten Möglichkeitsraums angesichts einer zeitgenössischen universitären Wirklichkeit darstellen müssen.

2 Berufliche Inklusionspädagogik: Anforderungen an ein hochschuldidaktisches Konzept

Die Umsetzung des Inklusionsprozesses konzentriert sich gegenwärtig auf sonderpädagogische Förderbedarfe an allgemeinbildenden Schulen. Hier liegt der Anteil an Förderschüler*innen seit zwei Jahrzehnten bei konstant rund 4,5vH. Gleichzeitig wächst der Anteil an Integrationschüler*innen auf im Schuljahr 2015/16 bundesweit zusätzliche 2,7vH (KMK 2005, 7; 2016a, 7; 2016b, 5). Dieser insgesamt auf 7,1vH gewachsenen Förderquote stehen in der beruflichen Bildung weniger ausgeprägte Strukturen entgegen. Bezogen auf die Zahl der Abgänger*innen und Absolvent*innen allgemeinbildender Schulen jedenfalls ist der Anteil an Rehabilitand*innen unter 25 Jahren zur beruflichen Ersteingliederung im Dezember 2015 auf 72,1vH des Wertes von 2008 abgesunken (vgl. Koch/Werning 2018, 449). An berufsbildenden Schulen wurde föderal eine Vielzahl von Modellversuchen und weiteren Initiativen zur Umsetzung von Inklusion an berufsbildenden Schulen umgesetzt. Trotzdem ist Inklusion „*in der beruflichen Bildung kaum institutionalisiert verankert.*“ (Lange 2017, 43). Speziell in Niedersachsen wird jedoch der Großteil der betroffenen Jugendlichen mit den Förderschwerpunkten Lernen und emotionale und soziale Entwicklung im Berufsvorbereitungsjahr oder der Niedersächsischen Berufseinstiegsklasse von je her ohne zusätzliche sonderpädagogische Förderung gemeinsam mit meist erfolglosen ehemaligen Hauptschüler*innen unterrichtet (vgl. Hoops, zit. n. Bojanowski 2012, 8).

Dies verweist auf die Notwendigkeit einer besonderen sonderpädagogischen Ausbildung der in diesen Bereichen eingesetzten Lehrer*innen. Mit ihr verbindet sich der Bedarf nach einem erweiterten Inklusionsverständnis. Schulische Berufsvorbereitung ist ein Handlungsfeld, auf dem sich die Klassifizierungen von Behinderung und Benachteiligung endgültig nicht mehr voneinander trennen lassen. Nicht nur, dass hier Zugerechnete beider Gruppen von jeher gemeinsam unterrichtet werden: Gerade die Förderschwerpunkte Lernen und emotionale und soziale Entwicklung bezeichnen Defizitkategorien, die sich kaum als allein innerpersonale Problematiken ansehen lassen (vgl. Hertz 2013; Werning/Lütje-Klose 2016). Sie verweisen zudem auf eine soziale Problematik, die der zeitgenössische Inklusionsdiskurs weitgehend ausblendet: Allein vormalige Förderschüler*innen entstammen überwiegend unterprivilegierten Haushalten: Festgemacht am beruflichen Status der Familienangehörigen wiesen 2011 bundesweit 59,6vH der befragten und Auskunft gebenden Förderschüler*innen der 9. Klasse einen niedrigen sozialen Status auf, während dies an Hauptschulen 44vH, an Realschulen 24,5vH und an Gymnasien sogar nur 9,7vH waren (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014, Tab. D2-4A; eigene Berechnung; M.K.). Das Gleiche gilt für den Bildungserfolg: Während der Anteil der Abgänger*innen und Absolvent*innen ohne Schulabschluss in der Folge des PISA-Schocks bundesweit drastisch zurückging, blieb er an Förderschulen weitaus stabiler und machte im Schuljahr 2016/2017 mit einem Anteil von 71,1vH mehr als die Hälfte aller Betroffenen aus (StBA 2017, 573f.; eigene Berechnung; M.K.).

All dies markiert spätestens in der Statuspassage des Übergangs Schule-Beruf die Notwendigkeit eines erweiterten Inklusionsverständnisses, das sich von einer behinderungszentrierten Ausrichtung für Strukturen sozialer Benachteiligung öffnet. Doch eine solche Ausrichtung wäre auf konkurrenzbasierten Ausbildungsmärkten zugleich paradox: Entgegen öffentlicher Diskurse um Fachkräftemangel und demographischen Wandel mündeten auch 2017 noch 35,1vH der institutionell erfassten Ausbildungsinteressierten nicht in eine betriebliche Ausbildung ein (vgl. Matthes et al. 2017, 34). Anhand der verfügbaren Daten verweisen allein die Bildungsabschlüsse der Jugendlichen in den verschiedenen Bildungsgängen des Übergangssystems darauf, dass wir es gerade in der Niedersächsischen Berufseinstiegsschule mit einer im sozialen und bildungsbezogenen Sinne strukturell benachteiligten Gruppe zu tun haben (vgl. Koch 2014, 20).

Es besteht darum Bedarf nach einem Inklusionsverständnis, das den Selektionsstrukturen des deutschen Bildungs- und Arbeitssystems entgegengestellt ist. Es fehlt ein auf soziale Ungleichheit erweiterter Begriff von Barrierefreiheit, der in Anlehnung an die in Art. 3 der Behindertenrechtskonvention formulierten Grundsätze „*Nichtdiskriminierung*“, „*volle und wirksame Teilhabe an der Gesellschaft*“, „*Chancengleichheit*“, „*Zugänglichkeit*“ und „*Achtung vor den sich entwickelnden Fähigkeiten (...) und (...) Achtung ihres Rechts auf Wahrung ihrer Identität*“ auch für beruflich benachteiligte Personen gewährleistet und gemäß Art. 4 e) „*alle geeigneten Maßnahmen zur Beseitigung der Diskriminierung (...) durch Personen, Organisationen oder private Unternehmen*“ ergreift, was nach Art. 4 auch „*die Schulung von Fachkräften*“ (Beauftragter der Bundesregierung... 2014, 9f.) beinhaltet. Lässt sich eine derart anachronistisch erscheinende Pädagogik überhaupt umsetzen und wie könnten werdende Lehrer*innen dafür ausgebildet werden?

Nach unserer Erfahrung und Einschätzung ist dies zugleich möglich und unmöglich: Es ist unmöglich, strukturelle Exklusionsmechanismen, die sich durch Institutionen, Auswahl- und Bewertungsverfahren, selektierende Bildungsangebote, Klassifizierungen und Hierarchien bis hinein in subjektive Wahrnehmungsweisen ziehen, durch pädagogische Interventionen außer Kraft zu setzen. Allein die in Art 4 b) ratifizierte allgemeine Verpflichtung, „*alle geeigneten Maßnahmen einschließlich gesetzgeberischer Maßnahmen zur Änderung oder Aufhebung bestehender Gesetze, Verordnungen, Gepflogenheiten und Praktiken zu treffen, die eine Diskriminierung von Menschen mit Behinderungen darstellen*“ (ebd.) illustriert, dass mit einer Ausweitung auf sozial benachteiligte Zielgruppen ein ganzes Gesellschaftssystem zur Disposition gestellt wäre.

Und doch ist soziale Inklusion gerade im Kontext ihrer Unmöglichkeit immer auch möglich: Wer die hierarchische Klassifizierung von Personengruppen, Praktiken, Wahrnehmungs- und Artikulationsweisen versteht, kann sich auch in die Lage versetzen, darin latente Möglichkeiten zu erkennen. Dazu allerdings bedarf es eines subjektorientierten Kompetenzverständnisses, das Bewältigungsvermögen jenseits normierter Anforderungen als Resultate sozialer Erfahrungen begreift. Damit schließen wir an Bourdieu an, der dem Habitus, ähnlich wie Chomsky der Kompetenz, „*eine unbegrenzte Fähigkeit*“ zuschreibt, „*in völliger (kontrollierter) Freiheit Hervorbringungen – Gedanken, Wahrnehmungen, Äußerungen, Handlungen – zu erzeugen*“, die demnach allerdings „*stets in den historischen Grenzen seiner eigenen Erzeu-*

gung liegen“ (Bourdieu 1987, 103). Teilhabe und Barrierefreiheit bedeuten damit von pädagogischer Seite, soziale Biografien wie Chiffren einer „*vorbereiteten Umgebung*“ (Montessori 1989) zu lesen, auf denen subjektive Spielarten von Vernunft und Bewältigungsvermögen gründen, die sich dem „*Kulturimperialismus*“ (Hiller 1991, 21) einer normierenden pädagogischen Perspektive zu entziehen tendieren. Es bedeutet aber auch, die Beschränkung von Handlungsspielräumen, die gerade Zugehörigen gering geschätzter Klassen auferlegt sind, als sozial gesetzte Barrieren zu identifizieren und sie in pädagogischen Interaktionen zu überschreiten. Berufliche Inklusionspädagogik muss darum pädagogische Verhältnisse ähnlich *herrschaftsfreien* Möglichkeitsräumen gestalten, in denen Motive und Anforderungen ebenso wie Verständnisweisen und Erfahrungen kommuniziert und verhandelt werden können.

Doch dies kann nicht ohne ein grundlegendes Verständnis der Grenzen, die diesem Unterfangen a priori entgegenstehen, funktionieren. Diese bestehen nicht nur aus der Verteilung von Macht, ungleicher Bewertung von Erfahrung, Idiomen und Praktiken. Sie sind auch in den wechselseitigen Wahrnehmungsweisen der Interaktionspartner enthalten. Lehrende betrachten ihre Schülerinnen nicht von vornherein *empathisch, objektiv* und *auf Augenhöhe*. Sie betreten das pädagogische Handlungsfeld als sozial strukturierte Akteure, die ihre Handlungs- und Wahrnehmungsweisen allein dadurch zu modifizieren vermögen, dass sie diese in ihrer sozialen Strukturiertheit reflektieren.

Dabei eröffnet der Praxisbezug dieses Lehramtsstudiums die ständige Möglichkeit, theoretische Konzeptionen und weiteres geisteswissenschaftliches Wissen zu gemachten und vorweggenommenen Erfahrungen in Lebenswelt und schulpraktischen Studien in Beziehung zu setzen. Studierende lernen bis in ihr körperliches Empfinden hinein das Maß an Respekt, das sie Personen mit unterschiedlichem Status gewähren, zu artikulieren und dies mit einem Wissen um soziale Hierarchien zu verbinden. Nach unserer Wahrnehmung unterscheiden sich hierbei die Studierenden mit einem beruflichen Hintergrund von denjenigen mit einer rein schulischen Ausbildung. Die Erfahrung beruflicher Ausbildung und die inkorporierte Berufsbiographie der Studierenden eröffnet ihnen eine Sensibilität für Hierarchien, Unterschiede, Missachtung und Respekt, sprich Anerkennung im Sinne von Honneth (vgl. Honneth 2014; Helsper/Sandring/Wiezorek 2005), der sich aus ihrem beruflichen Sozialisationsprozess speist (vgl. Lempert 2000; Corsten/Lempert 1997). Diese besonderen persönlichen Ressourcen der Studierenden gilt es zu entfalten.

Vereinfacht verläuft ein Studium der Sozial-/Sonderpädagogik in der beruflichen Bildung vor diesem Hintergrund darum idealer Weise als dreistufiger Entwicklungsprozess:

- (1) **Akzeptierender Alltagsverstand:** Zunächst begegnen viele Studierende dem Handlungsfeld und seinen Protagonisten mit den Untiefen eines nur zeitgenössischen Alltagsverstandes, der sich gerade bei Studierenden aus der beruflichen Qualifizierung häufig quer zur der Empfindung der eigenen Arbeits- und Lebensbiografie legt. Die soziale Welt wird oft als unumstößliche Totalität beschrieben, in der benachteiligte Schichten eben nicht anders wollen oder nicht anders können, während man selbst *sozial eingestellt* und bereit ist, *diesen Menschen eine anständige Lebensweise* anzuerziehen. In solchen individualisierenden Weltbildern bleibt meist jedoch offen, warum

sich die sozialen Protagonisten in Verhalten und Chancenspektrum unterscheiden und ob ihr Schicksal gewählt oder sogar aufgrund der Besonderheit ihrer Person unabänderlich ist.

- (2) **Strukturen sozialer Ungleichheit:** Mit diesem hinnehmenden Ordnungs- und Wirklichkeitssinn werden die Studierenden dann mit der strukturellen Beschaffenheit sozialer Ungleichheit konfrontiert. Sie beginnen die „*Illusion der Chancengleichheit*“ (Bourdieu/Passeron 1971) in mehreren Dimensionen der Kapitalverteilung zu verstehen: dass die Herkunft aus einem bestimmten Milieu mit der Zuweisung prekärer Statuspositionen einhergeht, wie sich das Bildungssystem subalternen Gruppen verschließt und dass der Ausschluss aus situierten Handlungssphären keine Entwicklung im Sinne der dort gestellten Anforderungen ermöglicht. Dies heißt gerade bei Studierenden mit bereits gelebter Berufsbiografie keineswegs, dass damit gänzlich neue Verständniswelten aufgeschlossen würden. Vielmehr erscheint es häufig, als würden bereits gemachte Erfahrungen durch ein formelles Wissen benennbar gemacht. So entsteht auf einer zweiten Lernstufe das nun auch formulierbare Bild eines fest gefügten Ordnungssystems, in dem die soziale Welt zwar nicht gerecht, dabei aber unabänderlich wirkt. Pädagogische Interventionen scheinen darin nur einen Wechsel der Sphären und damit eine nachholende Aneignung respektabler Kulturtechniken befördern zu können.
- (3) **Potenzialität von Bewältigungsleistungen:** Doch das ist im eigentlichen Sinne nicht fördernd noch inklusionspädagogisch. Diese Kompetenzen können Studierende erst auf der dritten Entwicklungsstufe erlangen. Hier können sie Sinn und Vernunft prekären Bewältigungsvermögens aus der Eigenart von Lebenssituationen und Biographien ablesen, um darin die Potenzialität weitergehenden Lernens zu erkennen und Entwicklungsperspektiven zu Autonomie und Emanzipation zu eröffnen.

3 Praxisbericht – Lektüreseminar Rückkehr nach Reims

Dies erfordert von den Studierenden allerdings auf mindestens zwei Ebenen erhebliches Reflexionsvermögen: Zum einen entstehen Zugänge zu Weltbildern und Bewältigungsleistungen auf der Grundlage pädagogischer Beziehungen. Die entstehenden Möglichkeitsräume sind jedoch durch eigene Sozialisationserfahrungen vorstrukturiert. Die Studierenden müssen sich ihrer Beziehungsvorstellungen bewusst werden und sie in Bezug auf Verhältnisse zu der anvisierten Klientel problematisieren: Hinter deklarativen Einstellungen sozialen Engagements verbergen sich hier unterschiedliche Muster von Sympathie, Disziplinierungsauftrag, Barmherzigkeit oder Identifikation gegenüber einer pauschal umrissenen Zielgruppe benachteiligter Jugendlicher. Zum anderen aber durchlaufen die Studierenden selbst einen oft aufreibenden Positionswechsel, dessen Bewusstwerdung auch Potenziale für die Gestaltung pädagogischer Beziehungen enthalten kann. Wir haben dies nicht systematisch erhoben, aber immer wieder erfahren, dass auch dieses Fach im Berufsschullehramt oft von Kindern aus Familien mit nicht akademischer Traditionslinie und damit eher „*betrieblich-berufliche[m] Bildungstyp*“ (Ahrens

2012, 5f.) studiert wird.² Die Betroffenen absolvieren einen oft als illegitim empfundenen Bildungsaufstieg; eine Erfahrung, die zum Verständnis von Lernblockaden beitragen kann. Dabei stellt sich die Frage, wie sich die eigene Perspektive mit dieser Entwicklung verändert – ob sich empfundene Distanzen zu den Zielgruppen verhärten oder ob ein erfolgreiches Studium zu höherer Empathiefähigkeit beiträgt. Um dies zu reflektieren, bieten wir den Studierenden seit langem mehrere individuelle Reflexionsgespräche im Studienverlauf an. Um die dabei artikulierten Entwicklungsverläufe zu illustrieren, stellen wir exemplarisch Ergebnisse eines Lektüreseminars zu Didier Eribons (2016) sozialer Autobiographie „Rückkehr nach Reims“ vor.

Doch wie kann die Lebensgeschichte eines Pariser Autors, Soziologie- und Philosophieprofessors Studierende zur Reflexion ihrer Lebenswirklichkeit und ihrer künftigen beruflichen Rolle animieren? Hier wirkte die Auseinandersetzung mit Eribons Biografie wie ein Medium. Seine Geschichte ist die eines *Klassenverrätters*. Er überschreitet die von außen gesetzten Grenzen, indem er sie akzeptiert und die Ressourcen der eigenen Biografie nicht in ihrem Verlauf, sondern erst im Nachhinein reflexiv nutzt. Anfang der 1950er Jahre geboren, entstammt er der französischen Arbeiterklasse. Von dort vollzieht er einen spektakulären Aufstieg zu einem der führenden französischen Intellektuellen. Dies gelingt jedoch nur, indem er die Traditionslinie seines Herkunftsmilieus in allem Verhalten und Denken abspaltet. Er eignet sich einen veränderten Habitus an, liest und erfährt das distinguierte Vermögen all derer, die sich auf dem universitären Parkett zu bewegen verstehen und bricht jeden Kontakt zu seinem Herkunftsmilieu ab. Er rechtfertigt diese Distanzierung mit seiner darin nicht auslebbaren Homosexualität und einer entgegengebrachten Feindschaft, bis ihm mit der Tod seines Vaters bewusst macht, dass seine Abgrenzung auch eine soziale Selbstverleugung war.

Diese Autobiografie beschreibt einen Werdegang, der dem von Studierenden im Berufsschullehramt in Ansätzen vergleichbar ist. Doch die von Eribon zurückgelegte soziale Wegstrecke verlief weitaus steiler. Der Ausgangspunkt war mit den bescheidenen Lebensverhältnissen im französischen Arbeitermilieu sicher niedriger, der vorläufige Endpunkt höher angesiedelt. Damit illustrieren seine Reflexionen nicht nur die Erfahrung vieler Studierender. Sie gewähren auch den nachvollzogenen Rückblick von einem errungenen Tableau auf prekäre Lebenssituationen. Damit lassen sich nicht nur die unausgesprochenen Mechanismen von Ausgrenzung und Protektion auf mehreren Ebenen des Bildungssystems, sondern auch die Entwertung von ihrem Wesen nach produktiven Handlungsstrategien verstehen. Insofern funktioniert der Text wie eine Referenzfolie, auf der eigene Erfahrungen und mit ihnen auch Einstellungen und Bewertungsmuster gespiegelt werden.

Um zunächst die Besonderheit der in diesem Seminar gemachten Beobachtungen zu verdeutlichen, soll kurz ein Umriss der Umstände der Lehrtätigkeit erfolgen. Als Sozial- und Bildungswissenschaftlerin mit einem fachlichen Schwerpunkt auf soziale Ungleichheits- sowie Intersektionalitätsforschung erfolgte der Blick unserer Mitautorin auf die Studierenden aus einer fachlich eher distanzierten Position. Die fehlende Lehramtsausbildung machte es für sie zudem spannend, eine neue Gruppe Studierender kennenzulernen – die zudem bereits oft über

² Auf die Frage, wer in der eigenen Familie die erste Person sei, die an einer Universität studiert, melden sich i.d.R. deutlich mehr als die Hälfte der Studierenden.

ein fortgeschrittenes Ausmaß an lebensweltlicher Erfahrung z.B. im Rahmen einer abgeschlossenen Berufsausbildung verfügte. Ihr unvermittelter Zugang zu einem ungewohnten Lehrgebiet gab uns die Möglichkeit, die fortlaufende Konzeption eines lehrintensiven Studiengangs noch einmal aus kritischem Abstand zu betrachten.

Das Lektüreseminar wurde im Wintersemester 2017/2018 an der Leibniz Universität Hannover angeboten und richtete sich – mit Studierenden des Masterstudiengangs – an eine Zielgruppe, deren fachliche Entwicklung fortgeschritten, aber längst noch nicht abgeschlossen war. Es beinhaltete kleinere theoretische Inputs, von Studierenden erstellte Thesepapiere sowie Raum zur Diskussion und Reflexion. Zudem wurden mit einigen der Studierenden diesbezüglich biografisch reflektierende Interviews geführt.

Dieses Vorgehen verfolgte zwei Ziele: Erstens die Entwicklung einer beruflich fokussierten Wissenschaftlichkeit und zweitens die Erfahrung und Bewusstmachung der eigenen Barrieren, Dispositionen und Vorannahmen. Gerade die letztgenannte Reflexion ermöglichte nicht nur eine Selbstpositionierung im professionellen Diskurs, sondern auch die Herausbildung eines weiteren Horizontes, bezogen auf die lebensweltlichen Erfahrungen zukünftiger Schüler*innen und der eigenen epistemischen Grundannahmen und Vorurteilsstrukturen des Lehrerhandelns (vgl. Lübke/Meyer/Christiansen 2016).

3.1 Erkennen von Strukturen sozialer Ungleichheit

Warum aber überhaupt eine biographische Arbeit statt rein fachwissenschaftlicher Analyse?³ Im Folgenden soll diese Frage an den über das Semester hinweg gewonnenen Beobachtungen deutlich werden. Die Studierenden kamen mit Vorstellungen von (Um)Welt und Leben in das Seminar – Vorstellungen von Fakten und Normalität. Hinzu kam jedoch, dass jeder Wahrnehmung, so objektiv sie auch zu sein scheint, Prozesse der Sozialisation und Erziehung zugrunde liegen, welche Wahrnehmung prägen und unsere Sicht auf Welt und Menschen strukturieren. Berger und Luckmann beschrieben dies als, „*das Erfassen der objektivierten gesellschaftlichen Wirklichkeit und das ständige Produzieren eben dieser Wirklichkeit in einem.*“ (Berger/Luckmann 1980: 71). Unsere Handlungen folgen dieser Struktur und verdinglichen damit Wissen. Bis zu diesem Zeitpunkt – der Verdinglichung – ist das zugrundeliegende Wissen von außen nicht wahrnehmbar. So, wie auch Sozialisation kein allein individueller Prozess ist, folgt auch das vermeintlich objektive Wissen einer gesellschaftlichen Legitimation so wie auch „*die gelehrte Kultur (...) von Anfang an mit Bezug auf ein System von kulturellen Werken organisiert [ist; d.V.], das es stützt und zugleich zum Ausdruck bringt*“ (Bourdieu 2001, 102). Es wird in Lebenswelt und Milieu vorstrukturiert und geordnet. Hier setzen die Erfahrungen des Seminars an: Wo komme ich her? Verstehe ich, warum Eribon in jener Situation in der beschriebenen Weise handelt? Zeige ich Verständnis?

Durch die wissenschaftliche Vorbildung der Gruppe in diesem Studiengang war es möglich, auf einem fachwissenschaftlich gehobenen Niveau der Betrachtung einzusteigen. Sie hatten bereits weitreichende Kenntnisse um Schicksale und Lebensbedingungen benachteiligter

³ Zur Debatte um berufsbiografische Reflexionen bei der Professionalisierung zukünftiger Lehrkräfte vgl. Corsten/Lempert 1997; Lempert 2000).

Jugendlicher. Außerdem wurde deutlich, dass sie über beträchtliche didaktische und kommunikative Methodenrepertoires für ein professionelles Lehrer*innenhandeln verfügten. Doch jenseits dieses Fokus auf ihre künftige pädagogische Rolle wurden die Studierenden immer wieder hinsichtlich ihrer Konstruktionen von Wirklichkeit und Normalität herausgefordert. Wobei hier Normalität ganz im Sinne Links (1997) als im Nachhinein konstruierter Durchschnitt, als Normalität von Verhalten als Ergebnis eines Dossiers über Menschen, zu verstehen ist: *"Der entsprechende kategorische Imperativ müsste demnach lauten: Betrachtet als normal, was von anderen als normal betrachtet werden könnte. Und dieser Imperativ gälte wohlgemerkt 'jenseits' von expliziten, gesetzten Normen."* (ebd., 17) Alltags-, aber auch von Studierenden pädagogisch diskutierte Vorstellungen von Normalität handeln also immer auch von Grenzen, der Grenze zu „Anormal“. Was normal und was der Möglichkeitsraum von Schüler*innen ist, tendiert also dazu, durch nicht dekonstruktiv reflektierte Grenzziehungen und Normalitätsvorstellungen eingeschränkt zu werden.

Ein beispielhaftes Thema war hier die Einschätzung einer schichtspezifischen Einstellung gegenüber Homosexualität. Hier ging aus Interviews und Seminarbeiträgen die Sichtweise hervor, dass Akzeptanz eher eine Einstellung *der gebildeten Schichten* sei. Demgegenüber wurde den unteren Schichten, *den anderen*, eine homophobe Einstellung zugeschrieben; eine Haltung, die eingenommen werde, *ohne viel darüber nachzudenken*.

Offensichtlich bestand bei einigen Studierenden also eine gewisse Idee davon, was akzeptiert ist und bei wem. Wer offen ist, wer nicht. Homosexualität wird hier als Normalität betrachtet, die von einigen Milieus angenommen, von anderen nicht angenommen wird. Im Sinne einer kritischen Diskursanalyse fällt hier auf, dass über den Diskurs gesprochen wird. Die einen Diskursakteure tun dies, die anderen jenes. Bildung – also die gesellschaftlich legitimierte Form der Bildung – wird hier gleichgesetzt mit einer größeren Offenheit. Dies folgt einer gewissen Vorstellung von Normativität, die Werte, Normen und Paradigmata präskriptiv setzt (vgl. auch hier Link 1997).

Abgesehen davon, dass hier (noch) Sicht- und Verhaltensweisen von Unterschichtszugehörigen pauschal unterstellt werden, reflektiert eine solche Sicht aber weder, vor welchen Hintergründen solche Dispositionen entstehen, noch welche Potenzialitäten darin eingeschlossen sein könnten. Trotzdem wurde deutlich, dass die Studierenden bereits über ein kritisches Verständnis von Ungleichheit verfügten. Dies ließe sich im Sinne der oben vorgenommenen Differenzierung als Unmöglichkeitsbewusstsein beschreiben. Damit verband sich hier jedoch (noch) keine Reflexion der Struktur als soziales und damit auch veränderliches Produkt. Ein solches Verständnis von Ungleichheit verleitet jedoch zu ihrer Reproduktion, da ein Hinausdenken über die Struktur im Sinne inklusionspädagogischer Öffnungen von „Möglichkeitsräumen“ (noch) ungesehen bleibt:

„Der Wert eines Studienabschlusses ist abhängig von der sozialen Position des Absolventen“ (Thesenpapier Nr. 1)

„Eribon gefällt sich in der Rolle des Inferiorisierten“ (Thesenpapier Nr. 2)

Die Auseinandersetzung mit den Ursachen der Strukturierung bleibt noch aus. Sie scheint wertneutral und gesetzt. Auch dies folgt der Logik einer diskriminierenden Struktur – einer

Form der Zuschreibung von Selbstverantwortung. Die Studierenden hatten die Entwicklungsstufe eines akzeptierenden Alltagsverständnisses also längst hinter sich gelassen, indem sie die Strukturen sozialer Ungleichheit als grundlegende Problematik von Eribons Geschichte ausmachten. Es gelang ihnen zumindest in diesem Themenfeld zunächst jedoch noch nicht, dies mit einem Erkennen der Potenzialität von Bewältigungsleistungen zu verbinden.

3.2 Öffnungen von Möglichkeitsräumen

Durch hochschuldidaktische Interventionen konnte jedoch bald ein Prozess der Selbstreflexion ausgelöst werden, das Mögliche in den Raum zu stellen, wo vorher nur Unmöglichkeiten zu sehen waren. Durch die Auseinandersetzung mit der gesellschaftlichen Strukturierung Frankreichs in Eribons Jugend gelang es dann, jene Ressourcen zu entdecken, die Eribon für sich hätte bewusst nutzen können, ohne die eigene Sozialisation von sich abzuspalten.

Professionelle Selbsterfahrung erscheint hier als Nebenprodukt der Lektüre über Auseinandersetzung und Näherungsbewegungen auf der Grundlage von Theorien und nichtwissenschaftlicher Literatur. Eingangstür für diese professionelle Selbsterfahrung war ein anfängliches Ressentiment gegenüber der Person Eribon:

„*Der jammert mir zu viel*“ (Gedächtnisprotokoll 1)

„*So richtig was auszuhalten hat er ja nicht gehabt*“ (Gedächtnisprotokoll 2)

Diese zunächst ablehnenden Emotionen erwiesen sich jedoch als Ausgangspunkte einer abgleichenden Auseinandersetzung mit der eigenen Lebenserfahrung und ihrer Bestimmung sowohl als Ressource wie auch als Barriere für Weiterentwicklung. Eribons Schilderungen fordern das formalisierte und inkorporierte Verständnis von, teils selbst erlebter, Ungleichheit heraus. Das erfahrene Leid zu verbalisieren, entspricht nicht der erlebten, legitimen Auseinandersetzung mit körperlich gewordener Sozialstruktur und Ungleichheit. Reibungen fördern diese Auseinandersetzungen. Was als *Jammern* angesehen wird, ist die Reflexion einer scheinbar unabänderlichen Struktur, die Kontingenz überhaupt erst ermöglicht. Die Studierenden konfrontierten sich im Verlauf des Seminars immer wieder gegenseitig mit individuellen Normalitätskonstruktionen und bearbeiteten so ihre Weltsicht. Wir klopfen über die Beschäftigung mit Eribon Stück für Stück eigene Haltungen ab, nahmen Irritationen auf und spielten sie wieder zurück. Auseinandersetzungen mit Theorien, aber auch mit Studien und Erhebungen sicherten dabei die wissenschaftliche Ebene und stellten weitere Sichtweisen auf Wirklichkeit zur Verfügung. Zudem stellt ein theoretisches Fundament und das Hinzuziehen empirischer Ergebnisse eine Herangehensweise dar, die nicht auf der Oberflächlichkeit einer diffusen „Richtigkeit“ verbleibt. Wo Normen und Werte Möglichkeitsräume verschließen, selbst wenn sie konträr zur fassbaren Wirklichkeit stehen, schafft Empirie eine Spiegelungsfläche. Mit eben dieser arbeiteten wir, um unsere Wahrnehmungen auch nach dem Seminar immer wieder herausfordern und überprüfen zu können. Eine kritisch-reflektierte Beschäftigung wird so erlebbar und auch einübbar. Schließlich ist die Auseinandersetzung mit den eigenen Grundannahmen auch und vor allem eine Übungssache.

Bourdieu sah es als eines der Grundprobleme der Wissenschaft an, dass sie die Klassifizierung von Menschen reproduziert, ohne die Produktionsbedingungen ihrer Kriterien ausrei-

chend zu reflektieren (vgl. Bourdieu 1988, 14). Ein ebensolches Grundproblem beschäftigte uns im Seminar: die eigenen sozialen Determinanten auf die späteren Beurteilungs-, Diagnostik- und Förderkriterien im Lehrberuf unter Kontrolle zu bringen. Was Bourdieu eine Objektivierung des objektivierenden Subjekts nannte (vgl. ebd.), ist so auch Aufgabe der Lehramtsausbildung. Die Annäherung an die eigene Weltkonstruktion ist eine Aufgabe, die ein einzelnes Seminar nicht leisten kann. Jedoch startete dieses Seminar bereits auf dem Boden der strukturellen Auseinandersetzung mit der Gesellschaft während des gesamten Bachelor- und Masterstudiums im (Unterrichts-) Fach. Somit konnte hier auf ein formalisiertes Verständnis von Ungleichheit zurückgegriffen werden. Eine solche konsequente Auseinandersetzung mit der eigenen Wirklichkeitskonstruktion kann eine stabile und weitreichende Ausgangsbasis für eine diversitäts- und differenzensible Lehrhaltung schaffen, insofern auch über den Lebensweltbezug der Studierenden Zugang zu diesen Reflexionen gewonnen wird.

3.3 Curriculumsbezogene Schlussfolgerungen

Für die weitere Entwicklung eines inklusionspädagogischen Hochschulcurriculums unterstreichen diese Seminarergebnisse nun zweierlei:

Erstens wird etwas deutlich, was sicherlich ein grundsätzliches Problem universitärer Ausbildungen darstellt: Die Vermittlung themenzentrierter Kompetenzen und Inhalte ist nicht gleichzusetzen mit der Entwicklung einer konsistenten und situationsoffenen Professionalität. Die modulare Kombination unterschiedlicher Studieninhalte birgt stets die Gefahr eines Aufbaus von *Wissens- und Kompetenzinseln*, die sich in konkreten Anforderungssituationen nicht selbstläufig zu einer performativen Professionalität verbinden. Für ein Lehrer*innenhandeln unter den herausfordernden Bedingungen schulischer Berufsvorbereitung erscheint dies jedoch von höchster Wichtigkeit. Wir leiten darum auch aus diesem Beitrag die Notwendigkeit ab, unser Curriculum in einer Weise zu dynamisieren, dass sich die verschiedenen Inhalte deutlicher ineinander repräsentieren.

Zweitens wird offensichtlich, dass eine Öffnung von Möglichkeitsräumen nicht auf die externalisierte Auseinandersetzung mit prekären Lebensschicksalen beschränkt bleiben kann. Potenzialitäten gründen zuerst auf wechselseitiger Wahrnehmung und sind damit gleichermaßen an eine transformative Bewusstwerdung der eigenen Positionierung und der darin enthaltenen Möglichkeiten gebunden. Wissenschaftliche Lehrer*innenbildung muss darum stärker an subjektivem Erkenntnisinteresse und daraus erwachsenden Handlungsmotivationen anknüpfen. Wissenschaftliche Methoden sind daher auch dafür zu nutzen, diese Subjektivität als pädagogisches Mittel zu einem reflexiven Einsatz zu bringen.

4 Berufliche Inklusionspädagogik: Konturen eines dynamischen Hochschulcurriculums

Wie lassen sich diese Bedarfe nun in einem Hochschulcurriculum umsetzen? Hier ist das Handlungsfeld in seine Breite bereits umfassend ausgelotet: „*Berufliche Förderpädagogik*“ ist als interdisziplinäres Forschungs- und Lehrgebiet ausgewiesen, das an der Schnittstelle von Berufs-, Sonder- und Sozialpädagogik auch Bezüge u. a. zu Psychologie, Sozial-, Rechts- und

Geschichtswissenschaften aufweist (vgl. Bojanowski et al. 2013). In dieser facettenreichen Form bildet es sich bereits jetzt in den fachspezifischen Anlagen zu dem Bachelor- und dem Masterstudiengang ab. Weitergehende Anforderungen an eine berufliche Inklusionspädagogik bestehen nun einerseits darin, diese thematische Vielfalt derart dynamisch zu bündeln, dass sich individuelle Zugänge, didaktische Methoden und institutionelle Unterstützungsmöglichkeiten ineinander vor einem gesamtgesellschaftlichen Hintergrund abbilden. In jedem Moment des studierenden Lernens sollten diese unterschiedlichen Bezüge und Perspektiven aufeinander verweisen. Andererseits sind die Erfahrungen der Studierenden einzubeziehen, um sie als subjektive Ressourcen für eine absehbare pädagogische Praxis auch wissenschaftlich nutzen und reflektieren zu können.

Wir stellen unsere schlussfolgernde Konzeption im Folgenden komprimiert anhand von fünf Studienschwerpunkten dar. Wir verstehen sie als differenzierte Prozessebenen, auf und in denen sich inklusive Förderungen parallel abspielen und von denen keine ohne steten Bezug zu den jeweils anderen gedacht und gestaltet werden kann. Sie sind nicht als lineare Abfolge im Sinne eines Modulkatalogs, sondern als ineinander präsent, als fortlaufende Differenzierung, zu verstehen. An ihrem Anfang stehen unmittelbare Erfahrungen von Gesellschaftlichkeit und Interaktionen, die auf die Aussicht auf pädagogische Interaktionen bezogen werden. Sie differenzieren sich weitergehend zu praxisleitenden Verständniskontexten, in denen soziale Strukturen in Handlungs- und Wahrnehmungsweisen sichtbar und auf weitergehende Umsetzungsziele bezogen werden.

4.1 Subjektbezogene Wirklichkeitsverständnisse

Eine kritische Auseinandersetzung mit subjektiver und sozialer Wirklichkeit erscheint im Zeichen populärer Debatten um „alternative Fakten“ brisant. Trotzdem kann am Anfang beruflicher Inklusionspädagogik allein der Bezug zu erfahrener Wirklichkeit stehen. Ihre lebensgestaltende Umsetzung ist für jedes weitere Lernen ebenso grundlegend wie ein Verständnis für klassifikatorische Barrieren, die diesen Weltbildern entgegengestellt sind. Wirklichkeit ist auch aus inklusionspädagogischer Perspektive etwas, was in ausdifferenzierten Verständniskontexten praktisch erarbeitet werden muss. Entsprechend kann Empathie nicht als gegebene menschliche Eigenschaft, sondern nur als Ergebnis tätiger Interaktion verstanden werden. Unter der Vielzahl an möglichen Perspektiven auf die Klientel beruflicher Inklusionspädagogik werden hier drei wesentliche nebeneinander gestellt:

- (1) **Klassifizierende Wirklichkeit:** Die Biografien junger Menschen in der Berufsvorbereitung sind stets von Klassifizierungsgeschichten gefärbt, mit denen ihren Gestaltungsmöglichkeiten auch subjektiv Grenzen gesetzt wurden. Sie reichen von Diagnosen sonderpädagogischer Förderbedarfe über Schulnoten und administrative Beschränkungen wie dem Grundsatz des Förderns und Forderns nach SGB II bis hin zu diskursiven Stigmatisierungen wie der pauschalen Unterstellung von Arbeitsunwilligkeit und mangelnder Ausbildungsreife. Studierende, die Bezüge zu Welterfahrungen und Bewältigungsleistungen einzelner Jugendlicher herstellen wollen, müssen diese Barrieren als Grenzziehungen eines subjektiv und sozial bemessenen Möglichkeitsraums ebenso wie ihre darin gegebene eigene Positionierung erkennen.

- (2) **Subjektive Weltaneignung:** Innerhalb dieser Grenzziehungen sind aber längst Möglichkeitsräume umrissen, mit denen sich junge Menschen die Welt bereits angeeignet und sie zu gestalten gelernt haben. Dies sind ebenso Geschichten möglichen Könnens wie erlittenen Scheiterns. Mit der Methode „*nicht –direktive[r] Beratung*“ (Rogers 1985), „*Fallrekonstruierende[r] Familienforschung*“ (Hildenbrand 2005) oder der „*Förderplanung*“ (Projektgruppe Förderplanung 2001a; 2001b) lernen Studierende Bewältigungsleistungen und den Umgang mit Niederlagen ebenso wie familiäre Traditionslinien und habituelle Selbstverständnisse nachvollziehen. Sie lernen verstehen und mit den Jugendlichen gemeinsam zu artikulieren, warum einzelne Leben in ihrer besonderen Weise verlaufen und vielleicht auch aufgrund ihrer eigenen Lebensgeschichten ermessen, welche Ressourcen aus diesen Werdegängen erwachsen könnten.
- (3) **Öffnung von kommunikativen Möglichkeitsräumen:** Ein mögliches Resultat solcher kommunikativer Auseinandersetzung liegt im Bemerken eines dem Grunde nach zwangsläufigen Umstandes: Junge Menschen in schwierigen Lebenssituationen verhalten sich wie junge Menschen in schwierigen Lebenssituationen. Sie antizipieren klassifikatorische und determinierende Grenzziehungen und gestalten ein Leben mit eingeschränkter Gestaltbarkeit. Um diese Begrenzungen in pädagogischer Interaktion zu überschreiten, lernen Studierende zwei parallele Verfahren umsetzen. Dies ist erstens der Einbezug selbstwirksamer Rollenressourcen in den pädagogischen Kontext, wie dies der „*Kompetenzansatz*“ (Ketter 2002) und die „*Lebensweltorientierte Jugendsozialarbeit*“ (Thiersch 2002) vorsehen: Dass Jugendliche mit belasteten Lernbiografien an schulischen Lernorten wenig Handlungsfähigkeit mobilisieren können, bedeutet nicht, dass nicht an anderen lebensweltlichen Orten in Gegenwart und Vergangenheit weitergehende Souveränität gelebt wird. Sie gilt es durch kommunikatives Erkennen oder gemeinsames Erleben in das Spektrum pädagogischer Beziehungen zu integrieren. Zweitens aber gleichen inklusionspädagogische Settings dem Verfassen von Entwicklungsromanen: Studierende lernen, aus einer exemplarischen Phantasie heraus Verhältnisse zu schaffen und ihnen vorauszudenken, in denen noch nicht umsetzbare Dispositionen fortgeschrieben werden können.

4.2 Didaktische Übersetzungen

Lebensweltorientierte Verfahren stoßen von je her an Grenzen, wenn sie auf fachliche Lerninhalte bezogen werden sollen (vgl. Koch et al. 2017). Ihre pädagogische Überschreitung wird aber möglich, wenn sie mit Ansätzen der Kulturhistorischen Schule und der Reformpädagogik angereichert werden. Beide Schulen lassen Studierende Lernen als praktische Tätigkeit und zugleich jenseits formaler Kenntnisse als nicht schichtabhängiges menschliches Grundbedürfnis erkennen (vgl. Otto 1928). Gerade Lernende mit dem Hintergrund einer gewerblichen Berufsausbildung verstehen, dass Welterkenntnisse jenseits formaler Begrifflichkeiten aus tätigen Aneignungserfahrungen herrühren und über „*psychische Widerspiegelung*“ (Leontjew 1982, 132) in komplexe Begriffssysteme (vgl. Wygotski 1988) überführt werden. Vor dem Hintergrund einer Auseinandersetzung mit Bourdieu wird außerdem deutlich, dass sich solche Weltaneignungen begrifflich und emotional nach dem gesellschaftlichen Ort gemachter Erfah-

rung und dabei eingegangener Beziehungen zur sozialen und gegenständlichen Welt unterscheiden. Eigene Erlebnisse im Studium können erklären, dass eine Unkenntnis bildungssprachlicher Begriffe und die Empfindung der Unzugänglichkeit situierter Sprachräume Strategien eines „*defensiven Lernens*“ (vgl. Holzkamp 1995) mobilisieren. Es ist darum notwendig, didaktische Settings als Orte der Übersetzung von Begriffssystemen und Erfahrungskontexten zu arrangieren. Dabei wird der „*dritte Raum*“ einer inneren Verhandlung, mit dem Bhabha (2000, 326) interkulturelle Hybridität illustriert, nach außen in den Handlungskontext didaktischen Unterrichtsgeschehens verlagert: Subjektbezogene Wirklichkeitsverständnisse und individuell ausgehandelte Lernstrategien können auf diese Weise zu Ausgangspunkten eines übersetzenden Lernens gemacht werden.

4.3 Regionales Inklusionsmanagement

Neben einer Wiederentdeckung der eigenen Vernunft und Erfahrung als oftmals biografisch ungenutzte Lernressource stellt die zweite zentrale Motivationsquelle im Übergang Schule-Beruf die Verfügung über berufliche Inklusionsperspektiven dar. Die Dauer zumeist einjähriger Berufsvorbereitungen sind hinsichtlich erreichbarer Entwicklungsschritte damit ebenso wie die Laufzeit individuell und didaktisch ausgehandelter Lernstrategien begrenzt. Spätestens wenn Jugendliche in weiterführende Lernorte überwechseln, werden Lehrende erneut mit der normativen Wucht institutionalisierter Strukturen sozialer Ungleichheit konfrontiert. Um hier als *Anwält*e verstandener Schicksale und entwickelter Inklusionsstrategien agieren zu können, bedürfen Studierende dreierlei Kenntnisse:

- (1) die Gliederung und Funktionsweise von Übergangs-, Ausbildungs- und weiterem Fördersystem, einschließlich der enthaltenen Restriktionen durch u.a. Sanktionsbewehrung (vgl. Ehrentraut et al. 2014) und Vermarktwirtschaftlichung (vgl. Heisler 2013);
- (2) kommunale Netzwerkbildung und der Aufbau von Kooperationsstrukturen (vgl. Bojanowski/Poppendieck 2013) und
- (3) ein nachvollziehbares Kommunizieren ausgehandelter Förderpläne und Lernstrategien.

4.4 Gesellschaftlicher Hintergründe

Subjektivierte und institutionalisierte Strukturen sozialer Ungleichheit müssen schließlich als Ausdrücke gesellschaftlicher und historischer Gegebenheiten verstanden werden. Studierende können selbst individuelle Lernbiographien und ihre demgegenüber eingenommene Rolle nur dann wirklich nachvollziehen, wenn sie sie in die Gewordenheit sozialer Positionsverteilungen und Exklusionsmechanismen einlesen. Dies bedingt zunächst eine historische Kenntnis beruflicher Traditionslinien und der damit verbundenen klassifizierenden Verteilung von Handlungsspielräumen und Bewältigungsstrategien (vgl. Koch 2013). Hier geht es um die Vermittlung eines historisch fundierten Situationsbewusstseins, mit dem die unmittelbaren Kommunikationssituationen eingeschriebenen Hierarchien und Wahrnehmungsweisen als Resultate weitreichender Klassifizierungstraditionen erkannt werden. Zudem lernen Studierende Hintergründe von Exklusionsmechanismen kennen, mit denen sich vorhandenen Bewältigungsstrategien die Umsetzungsgrundlagen entziehen. Denn die Öffnung von Möglichkeits-

räumen jenseits bestehender Deklassierungsverhältnisse erfordert abgrenzende Verständnisse der Bedingungen, die diese Entfaltungen einschränken.

4.5 Inklusionspädagogische Wissenschaftlichkeit

Welche Funktion kommt nun aber Wissenschaftlichkeit im Rahmen einer subjektorientierten Lehrer*innenbildung zu? Um dies zu ermesen, bedarf es zunächst einer Bestimmung der berufsbezogenen Funktion dieser ersten universitären Phase der Lehrer*innenbildung. Hier geht es zunächst um die Vermittlung notwendiger Kenntnisse im Rahmen der oben umrissenen vier Prozessebenen. Darüber hinaus aber sollte ein solches Studium mit der Entwicklung einer besonderen Vision von der eigenen Berufsrolle im Sinne eines angestrebten Projekts einhergehen, dass in den darauf folgenden Jahrzehnten inklusionspädagogischer Tätigkeit ausdifferenziert und entwickelt werden kann. Lehrer*in ist ein Beruf, der verallgemeinerbare Kenntnisse und Fähigkeiten erfordert und doch eine offene Handlungsrolle darstellt, die sehr individuell ausgestaltet wird.

Um darauf vorzubereiten, kommt es zunächst darauf an, dass alle Studierenden ihre individuelle Berufsmotivation und damit auch ihr besonderes Erkenntnisinteresse vor dem Hintergrund ihrer sozialen Biografie reflektieren. Dazu bieten wir seit vielen Jahren ein sogenanntes Mentoringseminar an, in dem die Studierenden bereits zu Studienbeginn weitergehende Interessenschwerpunkte und mit ihnen besondere Perspektiven umreißen, aus denen heraus sie die vermittelten Inhalte aufgreifen und bearbeiten wollen. Dazu gehört auch das Angebot eines individuellen biografiebezogenen Erstgesprächs, in dem Motivationshintergründe wie auch darauf gründende Interessen erörtert und mit individuellen Erkenntniszielen für das weitere Studium verbunden werden. Im Ergebnis wird dazu angeregt, offene Interessengemeinschaften mit ähnlichen Schwerpunkten für eine gemeinsame Studiengestaltung zu bilden.

Vor diesen Hintergründen fokussieren die Studierenden ihre persönlichen Interessen und Blickwinkel auf unterschiedlichen Prozessebenen: Wie wirken z.B. soziale Klassifizierungen auf Lernverhalten und habitualisierte Selbstbilder? Wie können lebensweltliche Erfahrungen in bildungssprachliche Anforderungskontexte übersetzt werden? Welche Bedeutungen lassen sich auch delinquenten Verhaltensweisen vor dem Hintergrund familialer beruflicher Traditionslinien beimessen? Oder: Wie werden ausgehandelte Lern- und Förderstrategien in pädagogische oder betriebliche Anschlusskontexte übermittelt?

Empirische und theoriegeleitete Wissenschaftlichkeit hat dabei die Funktion, das besondere Interesse der Studierenden praxisbezogen zu fundieren. Dabei stellt sich stets die Frage nach geeigneten Methoden. Hier ist Studierenden die pädagogische Relevanz empirischer Wissenschaftlichkeit zu vermitteln: So weisen Techniken narrativer Interviews oder ethnografischer Beobachtungen unübersehbare Parallelen zu pädagogischen Standards nicht direkter Beratung oder nicht interpretierender Wirklichkeitsbeobachtung (z.B. im Rahmen von Kompetenzfeststellungsverfahren) auf. Wissenschaftlichkeit kann subjektives Interesse unterstützen und dabei zugleich Subjektivität kontrollieren. Insofern sind wissenschaftliche Methoden für Studierende daraufhin zu betrachten, inwiefern sie ein persönliches Erkenntnisinteresse fundieren

und perspektivische Anhaltspunkte für eine absehbare inklusionspädagogische Praxis geben können.

Trainiert wird die Anwendung dieser interessen geleiteten Methodenkenntnisse in wenigstens drei formalen Schritten: Hier stehen am Anfang offene Wirklichkeitserkundungen wie bspw. die reflektierte Verschriftlichung sozialraumbezogener Alltagsbeobachtungen, deren Ergebnisse in Seminarkontexten hinsichtlich gesellschaftlicher und subjektbezogener Bedeutungshintergründe diskutiert werden. Ein zweiter Bestandteil ist ein praxisbezogener Forschungs- oder zumindest Beobachtungsauftrag im Kontext des besonderen Schulpraktikums, in dem die Studierenden aus einer noch informellen Rolle Hintergründe ihrer besonderen Interessenschwerpunkte erheben. Auf der Grundlage dieser Ergebnisse wird vor dem Übergang in den Masterstudiengang ein weiteres individuelles Einzelgespräch geführt, indem die Entwicklung des zu Studienbeginn umrissenen Interessenschwerpunkts reflektiert wird. Im Masterstudium erfolgt dann ein wissenschaftliches Kolloquium, in dem die Vision eines berufsbezogenen Projektes noch einmal methodisch im Rahmen einer schlussfolgernden Hausarbeit oder einer Masterarbeit dargestellt und konzeptionell ausgearbeitet wird.

5 Resignierendes Fazit?

Unsere Vorstellungen von einem Hochschulcurriculum „Berufliche Inklusionspädagogik“ sind ihrerseits an die Bereitstellung eines Möglichkeitsraumes gebunden. Ein solcher Raum ist vom Willen und dem Interesse der Verantwortlichen auf den unterschiedlichen Entscheidungsebenen einer Universität abhängig. Obwohl der Bestand dieses Studiengangs von externen Institutionen und Kooperationspartnern tatkräftig unterstützt wird, von der Bildungspraxis massive Nachfrage nach unseren Absolvent*innen besteht, und obwohl wir unsere Studierendenzahlen (Bachelor Sc. T.E. und im Master Ed. (LbS) zusammen) in den vergangenen sechs Jahren von 61 auf derzeit 126 Fachfälle mehr als verdoppeln konnten (Leibniz Universität Hannover 2011, 8; 2017, 6), müssen wir zum jetzigen Zeitpunkt an einem Umsetzungswillen an der Leibniz Universität Hannover zweifeln. Insofern scheint sich auch dieser Möglichkeitsraum, angesichts der Einzigartigkeit dieses Studiengangs, für die berufliche Bildung in ganz Deutschland zu verschließen. Es bliebe dann nur die beschriebene Unmöglichkeit.

Literatur

Ahrens, D. (2012): Bildungstypen und ihr Habitus: Von der Durchlässigkeit zur sozialen Öffnung der Hochschule. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 23, 1-14. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe23/ahrens_bwpat23.pdf (18.03.2012).

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2014): Bildung in Deutschland 2014: Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung von Menschen mit Behinderungen. Online: <https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2014/bildung-in-deutschland-2014> (13.03.2018).

Beauftragte der Bundesregierung für die Belange behinderter Menschen (Hrsg.) (2014): Die UN-Behindertenrechtskonvention. Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Online:

http://www.behindertenbeauftragte.de/SharedDocs/Publikationen/DE/Broschuere_UNKonvention_KK.pdf?__blob=publicationFile (17.03.2018).

Berger, P. L./ Luckmann, T. (1980): Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie. Frankfurt am Main.

Bojanowski, A. (2012). Expertise für den Nationalen Bildungsbericht 2014: Berufliche Inklusion Behinderter und Benachteiligter. Online: <https://www.bildungsbericht.de/de/schwerpunktthemen/pdfs/expertenworkshop-2012-bojanowski1112.pdf> (13.03.2018).

Bojanowski, A./Koch, M./Ratschinski, G./Steuber, A. (Hrsg.) (2013). Einführung in die berufliche Förderpädagogik. Pädagogische Basics zum Verständnis benachteiligter Jugendlicher. Münster.

Bojanowski, A./Poppendieck, N. (2013): Kooperation und Netzwerkbildung. In: Bojanowski, A./Koch, M./Ratschinski, G./Steuber, A. (Hrsg.): Einführung in die berufliche Förderpädagogik. Pädagogische Basics zum Verständnis benachteiligter Jugendlicher. Münster, 137-147.

Bourdieu, P. (1987): Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft. Frankfurt am Main.

Bourdieu, P. (1988): "Homo academicus". Frankfurt am Main.

Bourdieu, P. (2001): Unterrichtssysteme und Denksysteme. In: ders.: Wie die Kultur zum Bauern kommt. Über Bildung, Schule und Politik. Hamburg, 84-111.

Bourdieu, P./Passeron, J.-C. (1971): Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs. Texte und Dokumente zur Bildungsforschung. Stuttgart.

Corsten, M./Lempert, W. (1997): Beruf und Moral. Exemplarische Analysen beruflicher Werdegänge, betrieblicher Kontexte und sozialer Orientierungen erwerbstätiger Lehrabsolventen. Interaktion und Lebenslauf 13. Weinheim.

Ehrentraut, O./Plume, A.-M./Schmutz S./Schüssler, R. (2014): Sanktionen im SGB II. Verfassungsrechtliche Legitimität, ökonomische Wirkungsforschung und Handlungsoptionen. Expertise im Auftrag der Abteilung Wirtschafts- und Sozialpolitik der Friedrich-Ebert-Stiftung. Online: http://news.bagkjs.de/media/raw/WISODiskurs_Sanktionen.pdf (06.04.2017).

Eribon, D. (2016). Rückkehr nach Reims. Berlin.

Heisler, D. (2013): Die Folgen neuer Steuerung: Von der politischen Daueraufgabe zur Projektförmigkeit? Eine kritische Auseinandersetzung mit Sonderprogrammen und Projekten als Finanzierungsquellen der Benachteiligtenförderung. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 25, 1-19. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe25/heisler_bwpat25.pdf (18.03.2018).

Herz, B. (2013). Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung: Kritische Einschätzung der zukünftigen Entwicklung. Online: https://www.ifs.phil.uni-hannover.de/fileadmin/sonderpaedagogik/Abteilung_Verhalten/Downloads/EusE_Kritische_Einschaetzung.pdf (13.03.2018).

Helsper, W. (2002): Lehrerprofessionalität als antinomische Handlungsstruktur. In: Kraul, M. (Hrsg.), Biographie und Profession. Bad Heilbrunn, 64-102.

Helsper, W./Sandring, S./Wiezorek, C. (2005): Anerkennung in pädagogischen Beziehungen Ein Problemaufriss. In: Heitmeyer, W./Imbusch, P. (Hrsg.): Integrationspotenziale einer modernen Gesellschaft. Wiesbaden, 179-206.

Hildenbrand, B. (2005). Fallrekonstruktive Familienforschung. Anleitungen für die Praxis. Wiesbaden.

Hiller, G. G. (1991): Ausbruch aus dem Bildungskeller. Pädagogische Provokationen. Langenau-Ulm.

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

Honneth, A. (2014): Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte. Frankfurt am Main.

Ketter, P. (2002): Der Kompetenzansatz in der Benachteiligtenförderung. In: Fülber, P./Münchmeier, R. (Hrsg.): Handbuch Jugendsozialarbeit. Geschichte, Grundlagen, Konzepte, Handlungsfelder, Organisation. Band 2. Münster, 821-826.

(KMK) Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz (2005): Dokumentation Nr. 177 – November 2005. Sonderpädagogische Förderung in Schulen 1994 bis 2003. Online: <https://www.kmk.org/fileadmin/pdf/PresseUndAktuelles/Dokumentation177.pdf> (13.03.2018).

(KMK) Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz (2016a): Dokumentation Nr. 210 –Februar 2016. Sonderpädagogische Förderung in Schulen 2005 bis 2014. Online: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dok_210_SoPae_2014.pdf (13.03.2018).

(KMK) Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. IVC/Statistik. Sonderpädagogische Förderung in allgemeinen Schulen (ohne Förderschulen) 2015/2016. Online: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Aus_SoPae_Int_2015.pdf (13.03.2018).

Koch, M. (2013): „Verschüttetes Können“. Kompetenz, Herkunft und Habitus benachteiligter Jugendlicher. Münster.

Koch, M. (2014): Übergängen vom Ausbildungsboom? Zur sektoralen Struktur des Niedersächsischen Übergangssystems. In: DGB Bezirk Niedersachsen – Bremen – Sachsen-Anhalt (Hrsg.): Keiner darf verloren gehen! Den Übergang von der Schule in den Beruf in Niedersachsen neu gestalten, 15-24. Online: <http://niedersachsen.dgb.de/themen/++co++bd93468c-6b30-11e4-b5d3-52540023ef1a> (13.03.2018).

Koch, M./Steuber, A./Meyer, R./Struck, P. (2017): „Inklusive Beruflichkeit“. Zeitgenössische Anforderungen an eine lebensweltorientierte Berufliche Förderpädagogik. In: bwp@Spezial 15: Berufliche Förderpädagogik: Von der analytischen Struktur zur dynamischen Wissenschaft. Inspirationen und Expressionen aus einem Symposium zum Gedenken an Arnulf

Bojanowski, hrsg. v. Koch, M./Ratschinski, G./Steckert, R./Steuber, A./Struck, P., 1-27. Online: http://www.bwpat.de/spezial15/koch_steuber_meyer_struck_spezial15.pdf (18.03.2017).

Koch, M./Werning, R. (2018): Inklusive Übergänge? Widersprüchliche Steuerungen von Statuspassagen im Übergang Schule-Beruf am exemplarischen Beispiel junger Menschen mit Förderbedarf Lernen. In: Zeitschrift: Recht der Jugend und des Bildungswesens 4/2017, S. 438-456 (im Erscheinen).

Lange, V. (2017): Ländervergleich Inklusive Bildung in Deutschland. Online: <http://library.fes.de/pdf-files/studienfoerderung/13493.pdf> (15.03.2018).

Leibniz Universität Hannover (2011): Studierendenstatistik WS 2011/12. Online: https://www.uni-hannover.de/fileadmin/luh/content/planung_controlling/statistik/studierendenstatistik/studierendenstatistik_wisem_2011_2012.pdf (19.03.2018).

Leibniz Universität Hannover (2017): Studierendenstatistik WS 2017/18. Online: https://www.uni-hannover.de/fileadmin/luh/content/planung_controlling/statistik/studierendenstatistik/studierendenstatistik_wisem_2017_2018.pdf (19.03.2018).

Lempert, W. (2000): Sozialökologische Reflexion betrieblicher Ausbildungserfahrungen als Komponente des berufspädagogischen Grundstudiums. In: Grundmann, M./Lüscher, K. (Hrsg.), Sozialökologische Sozialisationsforschung. Ein anwendungsorientiertes Lehr- und Studienbuch. Konstanzer Beiträge zur sozialwissenschaftlichen Forschung, Bd. 9. Konstanz. 243-262.

Leontjew, A. (1982): Tätigkeit, Bewusstsein, Persönlichkeit. Köln.

Link, J. (1997): Versuch über den Normalismus - Wie Normalität produziert wird. Opladen.

Lübke, L./Meyer, J./Christiansen, H. (2016). Effekte von Einstellungen und subjektiven Erwartungen von Lehrkräften: Die Theorie des geplanten Verhaltens im Rahmen schulischer Inklusion. In: Empirische Sonderpädagogik (3), 225-238. Online: http://www.pedocs.de/volltexte/2016/12592/pdf/ESP_2016_3_Luebke_Meyer_Christiansen_Effekte_von_Einstellungen.pdf (15.03.2016).

Matthes, S./ Ulrich, J. G./ Flemming, S./ Granath, R.O. (2017); Angebot und Nachfrage mit leichtem Plus, jedoch erneut mehr unbesetzte Plätze. Die Entwicklung des Ausbildungsmarktes im Jahr 2017. Analysen auf Basis der BIBB-Erhebung über neu abgeschlossene Ausbildungsverträge und der Ausbildungsmarktstatistik der Bundesagentur für Arbeit, Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung. Online: https://www.bibb.de/dokumente/pdf/a21_beitrag_naa309-2017.pdf (07.03.2018).

Montessori, M. (1989): Freiheit und Bindung: Die „vorbereitete Umgebung“ In: Oswald, P./Schulz-Benesch, G. (Hrsg.): Grundgedanken der Montessori-Pädagogik. Quellentext und Praxisberichte. Freiburg, Basel & Berlin, 71-91.

Otto, B. (1928): Der Lehrgang der Zukunftsschule. Formale Bildung ohne Fremdsprache. Berlin-Lichterfelde.

Projektgruppe Förderplanung (2001a): Individuelle Förderplanung in der Benachteiligtenförderung. Bd.1: Verfahren und institutionelle Bedingungen der Förderplanung. Münster.

Projektgruppe Förderplanung (2001b): Individuelle Förderplanung in der Benachteiligtenförderung. Bd. 2: Instrumente, Methoden und Dokumentation der Förderplanung. Münster.

Rogers, C. (1985). Die nicht direktive Beratung. Frankfurt am Main.

(StBA) Statistisches Bundesamt (2017): Fachserie 11 Reihe 1. Bildung und Kultur. Allgemeinbildende Schulen. Schuljahr 2016/2017. Online:

https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/Schulen/AllgemeinbildendeSchulen2110100177004.pdf;jsessionid=70979301ECB6D67CD6D98BCDEFB C0E9B.InternetLive1?__blob=publicationFile (20.03.2018).

Thiersch, H. (2002): Lebensweltorientierte Jugendsozialarbeit. In: Fülbier, P./Münchmeier, R. (Hrsg.): Handbuch Jugendsozialarbeit. Geschichte, Grundlagen, Konzepte, Handlungsfelder, Organisation. Band 2. Münster, 777-789.

Werning, R./Lütje-Klose, B. (2016): Einführung in die Pädagogik bei Lernbeeinträchtigung. München.

Wolf, S. (2014): Bedingungen des Lehrerhandelns auf mikrodidaktischer Ebene – der Ertrag der Strukturtheorie für eine Aufweitung fachdidaktischer Perspektiven. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik - ZBW, 110, H. 3, 413-434.

Wolf, S./Preßler, N./Koch, M./Janssen, S. (2017): Berufsbildende Schulen und die Integration von jungen Geflüchteten. Strukturmerkmale und Praxiserfahrungen in Niedersachsen. In: Sievers, I./Grawan, F. (Hrsg.): Fluchtmigration, gesellschaftliche Teilhabe und Bildung. Handlungsfelder und Erfahrungen. Frankfurt am Main, 84-97.

Wygotski, L. S. (1988): Denken und Sprechen. Frankfurt am Main.

Dieser Beitrag wurde dem **bwp@-Format**: **BERICHTE & REFLEXIONEN** zugeordnet.

Schlüsselwörter: *Berufliche Benachteiligtenförderung, Wissenschaftsverständnis, Hochschulcurriculum, Bildungsungleichheit, Erfahrungsbericht*

Zitieren dieses Beitrages

Koch, M./Seifert, J./Wolf, S. (2018): Beruflich fokussierte Wissenschaftlichkeit in der Berufsschullehrerbildung – Der Studiengang Sozial-/ Sonderpädagogik in der beruflichen Bildung an der Leibniz Universität Hannover. In: *bwp@* Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 34, 1-21. Online:

http://www.bwpat.de/ausgabe34/koch_etal_bwpat34.pdf (30.06.2018).

Die AutorInnen



Dr. MARTIN KOCH

Universität Hannover, Institut für Berufspädagogik und
Erwachsenenbildung, Abt. Sozialpädagogik

Schloßwender Str. 1, 30159 Hannover

martin.koch@ifbe.uni-hannover.de

<https://www.ifbe.uni-hannover.de/koch.html>



JENNIFER SEIFERT, M.A.

Universität Hannover, Institut für Berufspädagogik und
Erwachsenenbildung, Abt. Sozialpädagogik

Schloßwender Str. 1, 30159 Hannover

jennifer.seifert@ifbe.uni-hannover.de

https://www.ifbe.uni-hannover.de/5469.html?&no_cache=1&tx_tkt3hislsf_pi2%5Bperid%5D=46226



Prof. (i.V.) PD Dr. STEFAN WOLF

Universität Hannover, Institut für Berufspädagogik und
Erwachsenenbildung, Abt. Sozialpädagogik

Schloßwender Str. 1, 30159 Hannover

stefan.wolf@ifbe.uni-hannover.de

<https://www.ifbe.uni-hannover.de/wolfstefan.html>