

Qualifizierung der pädagogischen Fachkräfte für inklusive Bildung

herausgegeben von
Dieter Katzenbach & Michael Urban

Band 4

Jonas Becker, Felix Buchhaupt, Dieter Katzenbach,
Deborah Lutz, Alica Strecker, Michael Urban (Hrsg.)

Qualifizierung für Inklusion

Berufsschule, Hochschule, Erwachsenenbildung



Waxmann 2022
Münster • New York

Diese Publikation wurde aus den finanziellen Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert.

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

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

Qualifizierung der pädagogischen Fachkräfte für inklusive Bildung, Band 4

Print-ISBN 978-3-8309-4515-4

E-Book-ISBN 978-3-8309-9515-9

<https://doi.org/10.31244/9783830995159>

© Waxmann Verlag GmbH, Münster 2022

www.waxmann.com

info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Pleßmann Design, Ascheberg

Satz: Roger Stoddart, Münster

Dieses Werk ist unter der Lizenz CC BY-NC-SA 4.0 veröffentlicht:

Namensnennung – Nicht-kommerziell –

Weitergabe unter gleichen Bedingungen 4.0 International (CC BY-NC-SA 4.0)



Inklusive Berufsbildung – die Rolle der Lebenswelt für inklusives Lernen

Zusammenfassung

Inklusiv gestaltete Berufsbildung erhöht die bereits inhärente Heterogenität dieses Bereichs noch zusätzlich. Jenseits von Diskussionen auf der Bildungssystemebene ist hier darüber zu diskutieren, wie berufliches Lernen in Unterrichtssituationen inklusiv gestaltet werden kann. Der vorliegende Beitrag klärt zunächst die Bedeutung von Inklusion im Unterrichtsgeschehen auf systemtheoretischer und phänomenologischer Basis. Unter den Aspekten von Unterricht als sozialem System und Lebenswelt als Grundlage der Teilhabe an sozialen Systemen werden anhand von Ergebnissen einer qualitativen und quantitativen Untersuchung mit Lehrkräften, Schüler:innen und Ausbilder:innen Möglichkeiten der Beförderung der inklusiven Teilhabe aller Schüler:innen am beruflichen Unterrichtsgeschehen aufgezeigt.

Schlüsselworte: Berufsbildung, Inklusion, Situation, Systemtheorie, Phänomenologie

Abstract

Inclusive vocational education and training increases the already inherent heterogeneity of education. Beyond discussions revolving around the education system, it is necessary to discuss the inclusive design of vocational learning in teaching situations. This article clarifies the meaning of inclusion in the teaching process based on systems theory and phenomenology. By considering teaching as a social system and life world as the basis of participation in social systems, the article shows possibilities of promoting the inclusive participation of all students in vocational teaching based on the results of a qualitative and quantitative study with teachers, students and trainers.

Keywords: Vocational education, inclusion, situation, systems theory, phenomenology

1. Einführung

Die Unterschiedlichkeit der Auszubildenden in vielerlei Hinsicht ist immer schon integraler Bestandteil der beruflichen Bildung, insbesondere in der Form des dualen Systems. „Heterogenität“ ist eine Zustandsbeschreibung der Lage in beruflichen Schulen. Bestrebungen, auch in der beruflichen Bildung inklusiv (eigentlich: noch inklusiver) zu agieren, erhöhen diese Heterogenität zusätzlich und bringen neue Anforderungen an das Unterrichten mit sich. Beschreibt „Heterogenität“ also den Zustand, so ist „Inklusion“ im weiteren Sinne der Prozess, der zu mehr Heterogenität führt.

„Heterogenität“ hat viele Facetten, kann sich bspw. auf Herkunft, sozialen Status, Vorbildung, Leistungsfähigkeit etc. pp. beziehen. Ihnen gemeinsam ist, dass sie Einfluss auf die Lebenswelten der Schüler:innen haben und über diesen Weg für Lernen relevant werden: „Die Subjektivität der Lebenswelt ergibt sich im doppelten Sinne: Einmal dadurch, dass sich die Lebensbedingungen der Menschen unterscheiden. Zugleich dadurch, dass sich die Menschen selbst unterscheiden (in ihrer physischen

und psychischen Ausstattung). Es unterscheidet sich also zum einen das, *was* wahrgenommen wird, zum anderen aber auch, *wie* etwas wahrgenommen wird“ (Kraus, 2013, S. 149). Diese Lebenswelten bilden im Folgenden den Ausgangspunkt für die Untersuchung der Ermöglichung gemeinsamer Lehr-Lernprozesse in einer inklusiven Berufsbildung. Dazu werden wir zunächst theoretische Erklärungsansätze vorstellen. Sie bilden die Grundlage für eine empirische Untersuchung bei Lehrkräften, Schüler:innen und Ausbilder:innen der beruflichen Bildung zur Ermöglichung inklusiven Unterrichts. Den Abschluss bilden daraus abgeleitete Empfehlungen zu dessen Gestaltung.

2. Inklusion systemtheoretisch

Betrachten wir Inklusion systemtheoretisch (im Sinne des Luhmannschen Ansatzes), dann geht es nicht mehr um Individuen, die in das System inkludiert sind oder nicht. Ein soziales System besteht nur aus Kommunikation (Luhmann, 1999, S. 191ff.). *Menschen* als Vereinigung unterschiedlicher Systeme (psychisches System, Herz-Kreislaufsystem etc. pp.) befinden sich in der Umwelt sozialer Systeme, und die meisten ihrer *Teile* sind systemtheoretisch irrelevant. Es geht nur um die psychischen Systeme, also das Bewusstsein der am Unterricht beteiligten oder zu beteiligenden Individuen. Hier sind alle inkludiert, die strukturell an ein soziales System gekoppelt sind und somit zur Komplexität der Kommunikation beitragen und von ihr beeinflusst werden. „Die Differenz von Inklusion und Exklusion bezieht sich auf die Art und Weise, in der eine Gesellschaft es den Individuen erlaubt, Personen zu sein und daher an der Kommunikation teilzunehmen“ (Baraldi, Corsi & Esposito, 1999, S. 78). Mit „Personen“ sind dabei nicht Menschen an sich gemeint, sondern Adressat:innen von Kommunikation (ebd.). Solange also eine individuelle Möglichkeit der Teilnahme an Kommunikation besteht, findet Inklusion statt. *Inklusiver Unterricht* bedeutet im vorgestellten Modell die strukturelle Kopplung aller psychischen Systeme an die Unterrichtskommunikation, also an das eine soziale System Unterricht. Sie bewirkt eine Komplexitätsveränderung in den beteiligten Systemen. Voraussetzung für gemeinsamen Unterricht wäre es daher, dass die Komplexität eines sozialen Systems die psychischen Systeme nicht in einem Maß über- oder unterfordert, das für sie nicht mehr verarbeitbar ist.

3. Situation und Lebenswelt

Eine Voraussetzung für die Anschlussfähigkeit der Kommunikation im sozialen System ist, dass die Lehrkraft, die wesentlich zur Produktion dieser Kommunikation beiträgt, selbst einschätzen kann, was anschlussfähig ist. Dafür ist es notwendig, zu verstehen, was andere verarbeiten können. Es bedarf dafür des Verständnisses der Lebenswelt der anderen und der Fähigkeit, geeignete Situationen für gemeinsames Handeln zu erzeugen. Das gilt für alle beteiligten psychischen Systeme, also auch für

die Schüler:innen mit und ohne Behinderung/Benachteiligung untereinander. Um also strukturelle Kopplungen zu ermöglichen, müssen die Lebenswelten der einzelnen transparent im Sinne von „verstehbar“ werden, um gemeinsame Lernhandlungen zu befördern. Dazu betrachten wir zunächst Situation, um darauf aufbauend die Bedeutung von Lebenswelt aufzeigen zu können.

3.1 Situation

Situation ist ein sehr spezifischer und in unterschiedlichen Disziplinen vielfach untersuchter Begriff (z.B. Hoefert & Brauns, 1982; Markowitz, 1979; Schulz-Schaefer, 2009), wenn auch in der Pädagogik eher weniger intensiv betrachtet (siehe auch Beck, 1996, S. 87; anders bei Mollenhauer, 1972). Zu unterscheiden sind hier Situation und Lage. Während letzteres einen Punkt in Raum und Zeit meint, ist Situation nicht in der gleichen Weise beschreibbar. Sie ist eher die Reflexion von Lage. In diesem Sinne ist Situation ebenso an Individuen gebunden wie Lage, aber nicht im gleichen Maß an Raum und Zeit. „Die Situation ist nicht die Lage, in der jemand an einem bestimmten Raum-Zeit-Punkt (objektiv) ist, sondern ‚Situation‘ ist die subjektive Wahrnehmung und Deutung all der oben genannten Faktoren zu einem bestimmten Raum-Zeit-Punkt“ (Reichert, 2013, S. 159).

Situation bekommt erst dann Bedeutung und damit Wirksamkeit, wenn Individuen ihr Bedeutung zumessen (Thomas-Theorem, vgl. Thomas & Thomas, 1928, S. 571). Situationen *sind* also nicht an sich, sondern bedürfen erst der *Entdeckung* bzw. *Erzeugung* durch das Subjekt. Sie sind nichts Definierendes und auch nichts Definiertes, sondern etwas zu Definierendes, gleichwohl sie als a priori mögliche Situationsdefinitionen bereits in der Lebenswelt vorhanden sind. Eine Situation wird erst zu einer Situation, wenn ein Ausschnitt aus der Lebenswelt bewusst und zum Gegenstand gemacht wird. Das passiert dadurch, dass man ihn thematisiert, ihm also eine (subjektive oder intersubjektive) Bedeutung verleiht. Mit dieser Definition von Situation wird zugleich Komplexität reduziert, indem aus der Vielzahl möglicher Situationsdefinitionen selektiert wird (vgl. Vonken, 2005).

3.2 Lebenswelt

Die Lebenswelt ist „durch einen kulturell überlieferten und sprachlich organisierten Vorrat an Deutungsmustern repräsentiert“ (Habermas, 1987, S. 189). Eine Situation ist dabei ein Ausschnitt aus Verweisungszusammenhängen dieser Lebenswelt (Habermas, 1987, S. 187). Der Lebensweltbegriff beschreibt „die vorwissenschaftliche gemeinsame Erfahrungswelt, das ‚Reich der ursprünglichen Evidenzen‘“ (Dietz, 1993, S. 31). Sie ist nicht Gegenstand von Interpretationen des Menschen, sondern der Rahmen, innerhalb dessen interpretiert wird. Dabei ist sie entstanden aus den bereits erfolgten Konstruktionen und Interpretationen von Welt, besteht aus den intersubjektiven Gewissheiten und zu Selbstverständlichkeiten gewordenen Deutun-

gen. Sie stellt den *erworbenen* Vorrat möglicher Deutungen zwischen dem a priori Gegebenem und der a posteriori strukturierten Welt dar.

Die Definition einer Situation im Rahmen der Lebenswelt ist im Weiteren eingeschränkt durch den *Horizont* als Begrenzung möglicher Situationsdeutungen durch die Lebenswelt; d. h. wir definieren nur solche Situationen, die in unsere Lebenswelt eingebettet sind. Die Lebenswelt wiederum, und mit ihr die Grenzen, verändert sich mit jeder neuen Situation und natürlich mit dem Lernen.

Perspective and horizon are the interrelated features of what is phenomenologically called a situation (...). Being situated is the ongoing *movement from the actual to the possible*, the present to the future, the given to the new, the real to the imaginary. This movement or change is the principle of what we call experience and behaviour. To live means to live in and toward changing horizons (Graumann, 1989, S. 97).

3.3 Lernen, Lebenswelt und Situation

Dieses „ongoing movement“ zeigt eine enge Verbindung zu Lernen als Aufbruch aus dem Jetzt in ein Zukünftiges. Lernen findet in Situationen statt (z. B. Lave, 1991), und meint auch die Erweiterung der Lebenswelt und ihrer Grenzen. Wir können nur von dem ausgehend lernen, was in unserer Lebenswelt bereits eingebettet und durch unsere persönlichen Grenzen beschränkt ist, aber ebendiese durch Lernen erweitern.

Beim gemeinsamen Lernen bedarf es einer *gemeinsamen* Situationsdefinition. „Die Situation ist jedem erst einmal aus seiner Perspektive gegeben und damit für jeden einzigartig, oft auch nicht genau bestimmt, sondern nur vorläufig oder vage, und die Deutungen sind entwicklungs offen“ (Reichertz, 2013, S. 161). Diese eigene Perspektive ist die Lebenswelt, die für eine gemeinsame Lernsituation einerseits bewusst und externalisiert, andererseits von anderen verstanden und akzeptiert werden muss. Eine solche gemeinsame Situationsdefinition kann nach Habermas über kommunikative Aushandlungsprozesse erreicht werden, in dem sich die Beteiligten auf eine gemeinsame Deutung verständigen (siehe Habermas, 1987, S. 185ff.). Dabei scheinen Situationstheorien oftmals davon auszugehen, dass alle an der Situation Beteiligten per se zu vergleichbaren Situationsdefinitionen kommen können (z. B. Reichertz, 2013, S. 167). Das ist in inklusiven Lehr-Lern-Situationen nicht umstandslos gegeben, weil sich die Lebenswelten hier ggf. sehr deutlich unterscheiden. Die Entfernung der Lebenswelten steigt mit der Distanz der Lebenslagen.

Für gemeinsames Lernen sind daher zunächst Möglichkeiten gemeinsamer Situationsdefinitionen zu schaffen. Die Beteiligten sind in die Lage zu versetzen, die Lebenswelt und Grenzen der jeweils anderen zu verstehen, damit die psychischen Systeme an das soziale System Unterricht strukturell gekoppelt werden können. Dafür darf die Komplexität des sozialen Systems die psychischen Systeme nicht über- oder unterfordern. Die Lebenswelt dient dabei als *Strukturierungshilfe* für das psychische System. Legt die Kommunikation im sozialen System nun psychische Vorgän-

ge nahe, die sich in der Struktur nicht nur nicht wiederfinden, sondern deutlich darüber hinaus gehen, fehlt die Anschlussmöglichkeit. Insofern ist *Lernen* immer eine Gradwanderung der latenten Überforderung psychischer Systeme, die im Gelingensfall und unter der Voraussetzung grundständiger Lebensweltkompatibilität zu einer Veränderung dieser Lebenswelt führt. Durch Komplexitätsaufbau im sozialen System findet so eine indirekte Beeinflussung der Entwicklung der Lebenswelt und der Horizonte statt.

Die Lebenswelt ist der Hintergrund, vor dem Situationen gedeutet (definiert) werden. Die Situationsdefinition wiederum bestimmt, ob Einzelne zu einer Kommunikation etwas beitragen können oder nicht (konvergierende/divergierende Situationsdefinition) (Abb. 1).

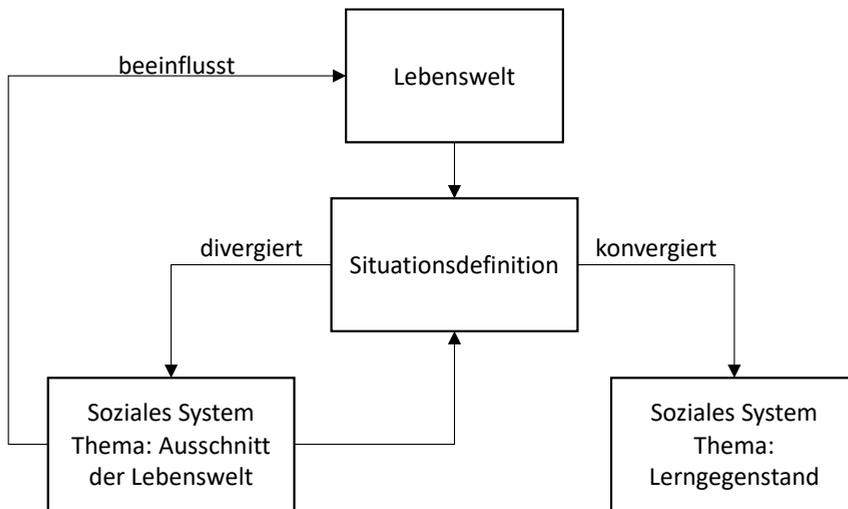


Abbildung 1: Von der Lebenswelt zum sozialen System

Kommt es zu divergierenden Situationsdefinitionen, sollte sich das soziale System zu einem kommunikativen Aushandlungsprozess über die Situationsdeutung ändern. Das Thema wäre dann nicht mehr das gemeinsame Lernen, sondern der Verstehensprozess der unterschiedlichen Lebenswelten (bzw. relevanter Teile). Ist ein solcher erfolgt, kann eine erneute Situationsdefinition entweder zur Kommunikation über den Lerngegenstand führen oder erneute Aushandlungsprozesse erfordern. Auch ein Scheitern dieses Prozesses ist möglich und ggf. wahrscheinlich. Gemeinsames Lernen ist erst dann möglich, wenn sich die Situationsdefinitionen ausreichend angenähert haben, um ein gemeinsames soziales System zu begründen. Im Zuge des Verständigungsprozesses kommt es dabei auch zu Veränderungen der Lebenswelt („lernen“) in dem Sinne, dass bei Überschreiten des jeweils subjektiven Horizontes der eigenen Situationsdefinition die Grenze der Lebenswelt sich verändern kann und im besten Falle die unterschiedlichen Situationshorizonte sich aufeinander zubewegen: „Insofern ist also auf Grund der operationalen Geschlossenheit menschlicher Kognition, [sic] die Lebenswelt einerseits eine unhintergebar subjektive Kategorie,

die allerdings andererseits auf Grund der strukturellen Koppelung den Bedingungen der Lebenslage unterliegt“ (Kraus, 2013, S. 152).

Die Wahrscheinlichkeit von vorne herein konvergierender Situationsdefinitionen sinkt mit zunehmender Divergenz der relevanten Lebenswelten. Insofern kommt bei steigender Heterogenität dem Abgleichen der Lebenswelten erhöhte Bedeutung zu. Allerdings gilt: „Kommunikation ist unwahrscheinlich“ (Luhmann, 1981, S. 26). Die Lehrkraft bekommt daher eine kommunikationsvermittelnde und -stiftende Rolle, und das gilt auch und insbesondere für die Aushandlung gemeinsamer Situationsdefinitionen und das Verständlichmachen der unterschiedlichen Lebenswelten. Die Schüler:innen sind dazu in gleicher Weise aufgefordert. Diese Überlegungen führen zu folgenden Fragestellungen in Bezug auf die Beförderung inklusiven Lehrens und Lernens:

- Wie können individuelle Lebenswelten für andere zugänglich und verständlich gemacht werden?
- Wie können Grenzen der Lebenswelten aufgezeigt und verstehbar gemacht werden?
- Mit welchen Strategien versuchen Lehrer:innen bereits, verschiedene Lebenswelten und Horizonte für andere sichtbar zu machen?
- Wie machen Schüler:innen (mit/ohne Beeinträchtigungen) ihre Lebenswelt für andere verstehbar, um gemeinsame Situationsdefinitionen möglich zu machen?

4. Grundlagen der Untersuchungsmethodik

Zur Beantwortung dieser Fragestellungen wurde im ersten Schritt eine qualitative Interviewstudie durchgeführt, welche die subjektiven (Alltags-)Theorien beim Erschließen und Vermitteln zunächst fremder Lebenswelten bei Akteur:innen der beruflichen Bildung offenlegen sollte. Ausgehend von den theoretischen Überlegungen konnten drei befragungsrelevante Gruppen ermittelt werden: Berufsschullehrkräfte, Auszubildende und Ausbilder:innen. Die Befragung wurde mittels leitfadengestützter Interviews durchgeführt und in Anlehnung an die Methode der Grounded Theory (Glaser & Strauss, 1967, 1998) ausgewertet. Im Verlauf der Studie stellte sich nach insgesamt 53 Interviews (24 Lehrkräfte, 6 Ausbilder:innen, 23 Jugendliche mit/ohne Benachteiligung/Behinderung) eine Sättigung ein. Bei der Durchführung haben wir uns an den definierenden Komponenten der Praxis der Grounded Theory nach Glaser & Strauss orientiert (Charmaz, 2014, S. 7f.; Glaser & Strauss, 1967, 1998; Strauss, 1987). Es wurden sowohl zwischen den Gruppen als auch innerhalb der theoretischen Samples konstante Vergleiche durchgeführt (zu weiteren Details vgl. Vonken, Reißland, Schaar, Thonagel & Benkmann, 2021). Die Ergebnisse wurden in einer anschließenden Online-Fragebogenstudie überprüft und mittels T-Tests und Faktorenanalysen zu Strategien der Lehrkräfte verdichtet. Insgesamt 866 Lehrkräfte aus 1781 Schulen aus allen 16 Bundesländern nahmen teil.

5. Verstehen anderer Lebenswelten und Erzeugung von Situationen zum Austausch von Lebenswelten

In diesem Abschnitt stellen wir die Ergebnisse der beiden Untersuchungen in gekürzter Form¹ dar. Zunächst wird aufgezeigt, welche Vorgehensweisen zum Verstehen der Lebenswelt durch Lehrkräfte extrahiert werden konnten, gefolgt von den Erkenntnissen zur Erzeugung von Situationen des Lebensweltaustausches durch Lehrkräfte im Unterricht.

5.1 Die Suche nach Zugängen zu anderen Lebenswelten

Bevor die Lehrkraft im Unterricht zwischen den Lebenswelten der Jugendlichen als vermittelnde Instanz wirken kann, muss diese zunächst selbst die Lebenswelten entschlüsseln. Dazu benötigt sie Zugang zu den Lebenswelten. Den Lehrkräften in unseren Interviews ist dies intuitiv bewusst, und so konnten fünf Zugangsformen extrahiert werden.

1. Direkt-kommunikativer Zugang

Dies ist die naheliegendste Variante, über Kommunikation einen Zugang zur Lebenswelt der Schüler:innen zu erhalten, und findet in Unterrichtssituationen durch direktes Nachfragen oder expliziter in Kennenlernrunden, aber auch in Form von kurzen Gesprächen vor oder nach dem Unterricht statt. Andererseits, dies setzt aber bereits ein etabliertes Vertrauensverhältnis voraus, offenbaren auch Schüler:innen ihre Lebenswelt von alleine, wenn die Lehrkraft als Ansprechperson für Privates akzeptiert wird.

2. Beobachtender Zugang

Weniger obstrusiv als das direkte Ansprechen von Schüler:innen erscheint ihre Beobachtung in verschiedenen Kontexten. Dieser Zugang bietet die Möglichkeit, Aspekte der Lebenswelt zu erkennen, ist aber auch auf mehr Interpretation durch die Lehrkraft angewiesen, als dies beim direkt-kommunikativen Zugang der Fall ist. Allerdings entfernen sich dieser und die weiteren Zugänge immer mehr von den Träger:innen der Lebenswelt. Lehrkräfte fokussieren dabei vordergründig die Körpersprache ihrer Schüler:innen und achten auf Stimmungsschwankungen. Lebenswelt zeigt sich in der Abweichung, im Wechsel von Rollen (vgl. Mead, 1998), wenn auf bewährte Muster der eigenen Lebenswelt zur Deutung von Situationen zurückgegriffen wird. Ein beobachtender Zugang ist für Lehrkräfte beim Versuch der Interpretation schlussendlich voraussetzungsreicher.

¹ Die detaillierte Auswertung finden Sie in Vonken et al. (2021).

3. Indirekt-kommunikativer Zugang

Die Kommunikation mit Dritten, bspw. mit Eltern, anderen Lehrkräften, Sozialarbeiter:innen oder auch den betrieblichen Ausbilder:innen der Schüler:innen, ist für den indirekt-kommunikativen Zugang charakteristisch. In den Interviews, auch erhärtet durch die quantitative Studie, wird dieser Zugang eher zur Vervollständigung und Ergänzung des eigenen Bildes beschrieben.

4. Zugang über Dokumente

Lehrkräften und Ausbilder:innen stehen, je nach Bildungseinrichtung, verschiedene Dokumente mit Schüler:innenbezug zu Verfügung, wie bspw. Lebensläufe, Ausbildungsverträge, Schulzeugnisse, medizinische Gutachten sowie Schulakten, welche Lehrkräfte zur Informationsbeschaffung nutzen können. Dies führt allerdings auch zu einer Abhängigkeit von der Qualität der Konstruktion Dritter, die die Dokumente verfasst haben. Dennoch bieten sie eine Form der Orientierung und einen Abgleich zu den eigenen Konstruktionen über die Schüler:innen. In den Untersuchungen fiel auf, dass der Zugang über Dokumente eher nicht in Kombination mit anderen Zugängen auftritt. Im ungünstigsten Fall werden die Dokumente durch die Lehrkräfte nicht entschlüsselt oder entfalten aus anderen Gründen im Schulalltag keine Wirkung.

Es ist leicht ersichtlich, dass die Entfernung zur Lebenswelt auch mit diesem Zugang weiter zunimmt und die Interpretation seitens der Lehrkraft schwieriger wird, ist diese doch auf die Zuverlässigkeit der Einschätzung anderer angewiesen, anstatt sie selbst vorzunehmen.

5.2 Zum Verstehen der Lebenswelt

Die Ergebnisse der unterschiedlichen Varianten von Zugängen zu Lebenswelten müssen im zweiten Schritt verarbeitet, also rekonstruiert werden, um dann Situationen für inklusive Lehr-Lernprozesse zu erzeugen. Im Verstehensprozess wird oftmals deutlich, dass eigene Grenzen des Zugangs zur Lebenswelt des anderen überwunden werden müssen. Anhand der eigenen Rationalität wird versucht, sich in die Rationalität des Gegenübers hineinzuversetzen: „Es ist offenbar: daß [*sic*], wenn man sich ein denkend Wesen vorstellen will, man sich selbst an seine Stelle setzen und also dem Objecte [*sic*], welches man erwägen wollte, sein eigenes Subject [*sic*] unterschieben müsse“ (Kant, 2003, A 223). Lehrkräfte stellen eine andere Lebenswelt fest, wenn diese ein Abweichen von einer irgendwie gearteten Verhaltensnorm/-erwartung erkennen lässt, oder in Situationen des Konflikts, bspw., wenn Schüler:innen an eine Frustrationsgrenze geraten. Ein solches Verhalten evoziert häufig eine Nachfrage seitens der Lehrkraft (siehe Abschnitt 5.1). Nach diesem Feststellen muss eine weitere Verarbeitung des Wahrgenommenen erfolgen. Erarbeiten wir uns exemplarisch, wie sich ein solcher Verstehensprozess darstellen kann:

Weil, mich hineinzusetzen, im Prinzip in die Lebenswirklichkeit einzudringen, würde ja auch heißen, ich müsste ja im Prinzip deren Lebenswirklichkeit verstehen. Die verstehe ich aber zu großen Teilen nicht, weil ich aus einer ganz anderen Richtung auch komme, aus sozial anderen Richtungen, aus bildungsmäßig anderen Richtungen, als manche Schüler. Muss man ja ehrlich gesagt auch sagen. Ich glaube, jemand der sein ganzes Leben von Hartz IV gelebt hat und von seinen Eltern das zum Beispiel nur so wahrnimmt, dass es auch irgendwie so geht, und der sich dann quält, in die Schule zu gehen, dem seine Lebenswirklichkeit kann ich nicht verstehen (LK 03, 26).

1. Eigene Lebenswelt als Konstruktionshintergrund

Das Beispiel zeigt die eigene Lebenswelt als Grundlage der Rekonstruktion des Zugangs zu anderen. Offenbar konnte die Lehrkraft in ihrem Leben keine Erfahrungen damit sammeln, was es bedeutet, von Arbeitslosengeld II zu leben, sodass hier keine eigenen Konstruktionen dazu vorliegen und Informationen Dritter für das Verstehen genutzt werden. Situationen werden in den Grenzen der eigenen Lebenswelt gedeutet, in jeder Situation ist bereits ein Verweisungszusammenhang eingebettet (vgl. Heidegger, 1967; Joas, 1996), welcher ihre Deutung vorwegnimmt. Weit entfernte Lebenswelten sind dabei eine Hürde für ihre Nachvollziehbarkeit: „In der natürlichen Einstellung tritt mir der mangelnde Einklang meines Wissensvorrats nur dann ins Bewußtsein [*sic*], wenn eine neuartige Erfahrung nicht in das bishin als fraglos geltende Bezugsschema hineinpaßt [*sic*]“ (Schütz & Luckmann, 2003, S. 35). Interpretationen mit der eigenen Lebenswelt als Konstruktionshintergrund und unter Zuhilfenahme von Fremdkonstruktionen können helfen, Grenzen des Nachvollziehens fremder Lebenswelten zu überwinden.

2. Hineinversetzen in ein Gegenüber

Ein Hineinversetzen in die Lebenswelt fällt dementsprechend schwer und wird in diesem Fall unterlassen. Ein solches ist darauf angewiesen, die Lebenswirklichkeit des Gegenübers zu verstehen, um dessen Empfindungen in einer bestimmten Situation, einer Herausforderung antizipieren oder mitdenken zu können. Reflektierend findet ein Erschließen von Lebenswelt zunächst auf rein kognitiver Ebene statt, wobei der Versuch unternommen wird, auch die jeweiligen Emotionen nachzuvollziehen.

3. Konstruktionen zu anderen Lebenswelten

Das Ergebnis stellt dann die eigenen Konstruktionen zur Lebenswelt des Gegenübers dar. In dem Beispiel erschließt sich die Lehrkraft aus dem Aufwachsen mit ALG II eines Schülers dessen Schulunlust, eine Konstruktion also zum Verhalten und zur Teilnahme am Unterricht. In Bezug auf Lehrkräfte konnten Konstruktionen zum Umgang der Schüler:innen untereinander, zum privaten Umfeld der Schüler:innen, zur Gedanken- und Gefühlswelt der Schüler:innen sowie Konstruktionen zu Behinderung, Benachteiligung und Inklusion herausgearbeitet werden. Diese werden im Anschluss handlungsleitend für den weiteren Umgang mit dem Gegenüber und, um

hier wieder eine Schleife zu den Zugängen zu ziehen, sollten eventuell in Frage gestellt und durch weitere Erkenntnisse validiert werden.

4. Erkennen von Lebensweltgrenzen Anderer

Verstehen wir die Lebenswelt als einen Erfahrungs- und Möglichkeitsraum des Agierens und Deutens in der Welt, so wird unmittelbar deutlich, dass dieser Raum nicht unendlich, sondern begrenzt ist. Gemeint sind Grenzen des Verstehens. Jenseits dieser Grenzen verlassen wir unsere sicheren Deutungsmuster. Ebenso wie die oben aufgeführte Lehrkraft die Lebenswelt des Schülers nicht nachvollziehen kann, beobachten dies Lehrkräfte bei Schüler:innen untereinander. Zwei Zugänge sind in den Untersuchungen dazu aufgefallen: entweder auf kommunikativer Ebene oder anhand beobachteten Verhaltens.

5.3 Erzeugen von Situationen zum Lebensweltaustausch

Auf das Feststellen und Deuten von Lebenswelten der Schüler:innen durch die Lehrkraft erfolgt im nächsten Schritt der Übertrag auf die Handlungsebene. Die Lehrkraft unterstützt die Schüler:innen dabei, einen ähnlichen Prozess des Feststellens und Deutens zu durchlaufen. Dazu ist es nötig, dass sie ihre Konstruktionen reflektiert und Unterrichtsansätze ableitet.

Die gewonnenen Erkenntnisse zu Unterrichtsansätzen zum Erzeugen von Situationen lassen sich in Form von Fragen gliedern:

1. Wer oder Was? – mit den handlungsleitenden Bezugspunkten Lehrkraft, Gruppe oder Regelwerk

Zur Initiierung und Rahmung von Situationen des Erzeugens eines Lebensweltaustausches lassen sich drei Ebenen finden. Zunächst stellen sich Lehrkräfte in der Durchführung von Unterrichtsansätzen häufig selbst in den Mittelpunkt. Indem diese das eigene Handeln bewusst auf die Bedarfe der Schüler:innen ausrichten, auf korrekte Aussprache achten, einen respektvollen Umgang mit den Schüler:innen und deren lebensweltlichen Informationen sowie weitere Sekundärtugenden vorleben, wird die Rahmung jener Situationen von der Lehrkraft aufrechterhalten. Ebenso in der Verantwortung der Lehrkräfte liegt die Anpassung des Anforderungsniveaus im Unterricht. Auf einer zweiten Ebene konzentrieren sie sich auf die Zusammenarbeit der Schüler:innen. Für das Erkennen der Lebenswelten sollen diese sich gegenseitig unterstützen und gegebenenfalls bei unverständlichen Sachverhalten als Lebensweltmittler:innen agieren. Auf der dritten Ebene finden sich Formen von Regelwerken, die Lehrkräften bei der Erzeugung oder Aufrechterhaltung von Situationen dienlich sind. Werte wie Respekt, Solidarität und Loyalität sowie die Einführung von Umgangsregeln begründen eine Atmosphäre, die eine Lebensweltöffnung unter den Schüler:innen ermöglicht.

2. Für wen? – Unterstützung der Kommunikation auf Individuums- oder Gruppenebenen

Die Ansätze zur Unterstützung der Schüler:innen unterscheiden sich darin, ob sie sich auf ein Individuum oder eine Gruppe beziehen. Ersteres zeigt sich in der individuellen Anpassung schulischer Abläufe und Strukturen, wie etwa im Sportunterricht, wenn Schüler:innen mit körperlichen Einschränkungen „(...) beispielsweise in einen speziellen Krafraum gehen können, um dort sozusagen an ihrer restlichen Körperhaltung zu arbeiten“ (LK 04, 04) oder durch die individuelle Nutzung zusätzlicher Medien.

3. Wie? – Austausch von Lebenswelten mittels kommunikativer und erfahrungsbasierter Ansätze

Für den lebensweltlichen Austausch der Schüler:innen untereinander werden sowohl kommunikative als auch erfahrungsorientierte Ansätze genutzt. Kommunikativ gilt es, die Schüler:innen in größtmöglichem Maße zu Wort kommen zu lassen und sich mit Sachverhalten diskursiv auseinanderzusetzen. Gesprächsrunden, Kennenlernspiele und Partner:inneninterviews bringen die Schüler:innen dazu, sich anhand gesetzter Themen auszutauschen. Alternativ kann auf die Strukturierung von Situationen verzichtet und den Schüler:innen die Verantwortung des Lebensweltaustauschs übertragen werden. In diesem Freiraum sollen sie dann eigene Kommunikationsformen entwickeln und sich kennenlernen. Begründet wird das entweder mit großem Vertrauen oder auch mit dem Gefühl, für das Vordringen in die Lebenswelten keine Berechtigung zu haben.

6. Empfehlungen für die Weiterbildung von Lehrkräften²

Die erste Schwierigkeit des Umgangs mit heterogenen Gruppen im Unterricht besteht darin, diskrepante Lebenswelten zu erkennen und damit verstehend umzugehen. Dazu muss die Lehrkraft sich zunächst ihrer eigenen Lebenswelt, Sozialisation und Grenzen bewusst werden und versuchen, die Differenzen zu explizieren. Extern gewonnene Informationen können dafür zu fehlerbehaftet sein (Stille-Post-Prinzip). Ein vollständigeres Verständnis der Lebenswelten der Schüler:innen verspricht die Kombination von direkten und indirekten Zugängen zur Lebenswelt. Lehrkräfte entwickeln dabei ein Bewusstsein dafür, in welchen Kombinationen ein möglichst umfassender Einblick zu gewinnen ist. Darauf aufbauend sollen hier im Weiteren in den drei Dimensionen Beteiligung, Bereitstellung und Thematisierung Empfehlungen gegeben werden, welche Aspekte im Rahmen einer Weiterbildung pädagogischer Fachkräfte in inklusiven Settings Berücksichtigung finden können.

2 Ausführlich in Vonken, Reißland, Schaar, Thonagel und Benkmann (2021).

6.1 Beteiligung

Die Beteiligung der Schüler:innen wurde häufig als Grundlage benannt. Die Voraussetzung für die Beteiligung aller am Unterrichtsgeschehen ist die lebensweltliche Anschlussfähigkeit i.S.v. struktureller Kopplung. Diese stellt wiederum die Voraussetzung für das Erzeugen entsprechender Situationen dar, in denen Lebensweltaustausch stattfinden kann.

Partizipative Verhaltensrahmung

- Regelsets, wie bspw. Klassenkodex, gemeinsam mit den Schüler:innen aufstellen,
- Verantwortung für Erstellung und Kontrolle der Einhaltung mit den Schüler:innen teilen,
- Kompromisse schließen.

Bewusstsein füreinander

- Heterogenität in der gesamten Klasse implizit verhandeln: Keine explizite Fremdzuschreibung von Hilfebedarfen und Abweichungen durch die Lehrkraft,
- Schüler:innen die Möglichkeit geben, Hilfebedarfe anderer zu erkennen und ihnen Freiheit geben, Hilfestellung zu leisten,
- Gestaltung von Aufgaben und Auswahl von Unterrichtsmethoden zur Förderung von Aktivität und Kooperation der Schüler:innen.

6.2 Bereitstellung

Perspektivwechsel bieten einen Ansatz, das Denken und Empfinden des jeweils anderen nachzuvollziehen. Damit verändert sich der Ausschnitt der Lebenswelt, der in einer Situation thematisiert wird. Dabei reicht es nicht aus, nur die Lage im Raum, also den physischen Standpunkt, zu ändern, wobei sich dabei tatsächlich schon die optischen Eindrücke ändern. Zuvor Verborgenes, nicht Gesehenes, wird jetzt ein Teil der wahrgenommenen Realität.

Prinzip Freiwilligkeit

- Perspektivwechsel kann lediglich angebahnt, nicht erzwungen werden,
- Ausgehend von eher allgemeinen Themen hin zur privaten Lebenswelt,
- Ausgehend von offenen Gesprächsrunden hin zur konkreten Kommunikationsaufforderung.

Einbezug externer Lebenswelten

- Externe Personen, die möglichst Bezüge zum Ausbildungsberuf der Jugendlichen aufweisen, können Möglichkeiten für einen Perspektivwechsel bieten,
- Praktika, so diese im Lehrplan vorgesehen sind, bieten die Möglichkeit, Lebenswelten aufzusuchen, welche einen maximalen Kontrast zur eigenen Lebenswelt bieten.

Lerngegenstand & Lebenswelt

- Verknüpfen der Lebenswelten von Schüler:innen mit Behinderung/Benachteiligung mit aktuellen Lerngegenständen,
- Erfordert größtmögliche Sensibilität und intaktes Vertrauensverhältnis in der Schulklasse.

6.3 Thematisierung

Reflexion kann ein weiterer Zugang sein. Als eine nach innen gerichtete kognitive Handlung, einem inneren Dialog vergleichbar, bietet sie einen Ansatz, der die gesamte Klasse betrifft. Aus den empirischen Daten konnten drei unterschiedliche Vorgehensweisen herausgearbeitet werden.

Lehrkraft im Zentrum

- Lehrkräfte können Erfahrungen ihrer eigenen Biografie im Unterricht zur Reflexion bereitstellen.

Schüler:in im Zentrum

- Klärende Gespräche mit Schüler:innen bei gegebenen Anlässen,
- Diese Gespräche benötigen Zeit und einen entsprechenden Rahmen.

Kenntnis von und Umgang mit der eigenen Andersartigkeit

- Die Vielfalt in beruflichen Schulen bietet Potenziale für Perspektivwechsel,
- Deutungs- und Handlungsalternativen müssen aufgezeigt und erprobt werden.

7. Zum Abschluss

Wie zu sehen ist, sind die Voraussetzungen für inklusives Lernen im Beruf ebenso mannigfaltig wie die Möglichkeiten, es zu initiieren. Wir haben uns bewusst in dieser Studie³ darauf beschränkt, die Bedingungen der Möglichkeiten für inklusive Berufsbildung zu erforschen und zu beschreiben. Was hier nicht zu finden ist, sind Ausführungen zur thematischen Ausgestaltung inklusiven Lehrens und Lernens. Das bleibt der Fachdidaktik vorbehalten. Bevor jedoch darüber nachgedacht werden kann, ob und wie Inhalte inklusiv aufbereitet werden können, sollte versucht werden, die Unterrichtssituation selbst unabhängig vom Thema inklusiv zu gestalten, so dass eine strukturelle Kopplung aller an die Unterrichtskommunikation möglich wird. Das ist die eigentliche Herausforderung, denn wenn es für die Beteiligten an Lernprozessen nicht ermöglicht wird, *gemeinsam* zu lernen, kann Unterricht immer nur integrativ, aber niemals inklusiv sein.

3 Das der Studie zugrundeliegende Projekt „Inklusive Berufsbildung und Situationsdefinition (InklusiBuS)“ wurde vom Bundesministerium für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01NV1711 gefördert.

Literatur

- Baraldi, C., Corsi, G. & Esposito, E. (1999). *GLU – Glossar zu Niklas Luhmanns Theorie sozialer Systeme* (3. Aufl.). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Beck, K. (1996). Die ‚Situation‘ als Bezugspunkt didaktischer Argumentationen – Ein Beitrag zur Begriffspräzisierung. In W. Seyd & R. Witt (Hrsg.), *Situation, Handlung, Persönlichkeit: Kategorien wirtschaftspädagogischen Denkens. Festschrift für Lothar Reetz* (S. 87–98). Hamburg: Feldhaus Edition Hamburger Buchwerkstatt.
- Charmaz, K. (2014). *Constructing grounded theory* (2. Aufl.). Los Angeles, California: SAGE.
- Dietz, S. (1993). *Lebenswelt und System. Widerstreitende Ansätze in der Gesellschaftstheorie von Jürgen Habermas*. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory. Strategies for qualitative research*. New York, New York: Aldine.
- Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (1998). *Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung*. Bern: Huber.
- Graumann, C. F. (1989). Perspective Setting and Taking in Verbal Interaction. In R. Dietrich & C. F. Graumann (Hrsg.), *Language Processing in Social Context* (S. 95–122). Burlington: Elsevier Science.
- Habermas, J. (1987). *Theorie des kommunikativen Handelns. Band 2: Zur Kritik der funktionalistischen Vernunft* (4. Aufl.). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Heidegger, M. (1967). *Sein und Zeit* (11., unveränderte Aufl.). Tübingen: Niemeyer.
- Hoefert, H.-W. & Brauns, H.-P. (Hrsg.). (1982). *Person und Situation: Interaktionspsychologische Untersuchungen*. Göttingen: Hogrefe.
- Joas, H. (1996). *Die Kreativität des Handelns*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Kant, I. (2003). *Kritik der reinen Vernunft*. Wiesbaden: Fourier.
- Kraus, B. (2013). *Erkennen und Entscheiden. Grundlagen und Konsequenzen eines erkenntnistheoretischen Konstruktivismus für die Soziale Arbeit*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Lave, J. (1991). Situating learning in communities of practice. In L. B. Resnick, J. M. Levine & S. D. Teasley (Hrsg.), *Perspectives on socially shared cognition* (S. 63–82). Washington, DC: American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10096-003>
- Luhmann, N. (1981). Die Unwahrscheinlichkeit der Kommunikation. In N. Luhmann (Hrsg.), *Soziologische Aufklärung 3. Soziales System, Gesellschaft, Organisation* (S. 25–34). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-663-01340-2_2
- Luhmann, N. (1999). *Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Markowitz, J. (1979). *Die soziale Situation: Entwurf eines Modells zur Analyse des Verhältnisses zwischen personalen Systemen und ihrer Umwelt*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Mead, G. H. (1998). *Geist, Identität und Gesellschaft* (11. Aufl.). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Mollenhauer, K. (1972). *Theorien zum Erziehungsprozeß: Zur Einführung in erziehungswissenschaftliche Fragestellungen*. München: Juventa.
- Reichert, J. (2013). ‚Auf einmal platzte ein Reifen.‘ Oder: Kommunikatives Handeln und Situation. In A. Ziemann (Hrsg.), *Offene Ordnung?* (S. 155–182). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-01528-2_8
- Schulz-Schaeffer, I. (2009). Handlungszuschreibung und Situationsdefinition. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 61(2), 159–182. <https://doi.org/10.1007/s11577-009-0049-6>
- Schütz, A. & Luckmann, T. (2003). *Strukturen der Lebenswelt*. Verfügbar unter: <https://elibrary.utb.de/doi/book/10.36198/9783838524122>.
- Strauss, A. L. (1987). *Qualitative analysis for social scientists*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Thomas, W. I. & Thomas, D. S. (1928). *The child in America*. New York, New York: Knopf.
- Vonken, M. (2005). *Handlung und Kompetenz. Theoretische Perspektiven für die Erwachsenen- und Berufspädagogik*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Vonken, M., Reißland, J., Schaar, P., Thonagel, T. & Benkmann, R. (2021). *Inklusive Berufsbildung. Vom Verstehen der Lebenswelt und dem Erzeugen inklusiver Lehr-Lern-Situationen*. Bielefeld: wbv.

