

5. Jahrgang
Heft 2
2016

Gesundheit ♦ Umwelt ♦ Zusammenleben ♦ Verbraucherfragen ♦ Schule ♦ Beruf

Bildung Haushalt in & Forschung

*Vielfalt erleben
Vielfalt gestalten*



ISSN 2193-8806



Verlag Barbara Budrich

<i>Julia Kastrup & Kirsten Schlegel-Matthies</i> Editorial.....	2
<i>Ansgar Stracke-Mertes</i> Der Index für Inklusion als Instrument der schulischen Qualitätsentwicklung.....	3
<i>Dorothee Schwendowius</i> Teilhabechancen in der Migrationsgesellschaft – Diskriminierungserfahrungen in der Schulbiographie.....	19
<i>Mona Massumi</i> Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche in den Schulen – Potenziale für die Ausbildung von Lehrkräften.....	35
<i>Barbara Fegebank</i> Vielfalt erleben – Vielfalt gestalten: Corporate Identity der haushälterischen Bildung und der Haushaltswissenschaft.....	47
<i>Karolin Wirth</i> Das Selbstlernzentrum als Instrument zur Implementation des Themas „Inklusion“ in die Lehrerbildung.....	59
<i>Barbara Methfessel</i> Was sie begann, führte zum Erfolg!.....	75
<i>Julia Kastrup</i> Rezension: Inklusion als Chance und Gewinn für eine differenzierte Berufsbildung.....	81
<i>Julia Kastrup</i> Rezension: Haushaltsführung als Dienstleistung.....	82
<i>Marie Nölle</i> Rezension: Hauswirtschaftliche Betreuungsleistungen personenorientiert durchführen.....	83

Dieses Heft ist Irmhild Ketschau gewidmet – einer Kollegin, die in den vergangenen Jahrzehnten maßgeblich die allgemeine und berufliche hauswirtschaftliche Bildung vorangetrieben hat. Im Februar 2016 hat sie die erste gemeinsame Fachtagung der Bundesarbeitsgemeinschaft für Berufsbildung in der Fachrichtung Ernährung und Hauswirtschaft und des Verbandes Haushalt in Bildung und Forschung HaBiFo e. V. organisiert und durchgeführt. Die Tagung stand unter dem Titel „Vielfalt erleben – Vielfalt gestalten. Konsum, Ernährung und Hauswirtschaft“; einige Tagungsbeiträge sind hier abgedruckt.

Ansgar Stracke-Mertes stellt in seinem Beitrag den Index für Inklusion vor – ein Instrument der Reflexion und Entwicklungsplanung, mit dem Sichtweisen aller Akteure im Umfeld von Schule aufgedeckt und konkrete Möglichkeiten der Entwicklung aufgezeigt werden können.

Die Frage, wie Teilhabe und Ausgrenzung im Schulsystem hergestellt und biographisch von Schülerinnen und Schülern erfahren wird, thematisiert *Dorothee Schwendowius*. Dabei zeigt sie Hindernisse der Teilhabe an schulischer Bildung auf und entwirft Perspektiven für die Gestaltung von Schule und Lehrer(innen)bildung.

Mona Massumi stellt ein beeindruckendes Praxisprojekt an der Universität zu Köln zur Professionalisierung von Lehramtsstudierenden vor, in dem geflüchtete Kinder Deutschkenntnisse erwerben können.

Barbara Fegebank arbeitet die Vielfalt der Haushaltswissenschaft und der häuslichen Bildung heraus, die ihr Kommunikationskonzept, ihre Corporate Identity, wesentlich mitbestimmt.

Karolin Wirth stellt Möglichkeiten zur Einbindung des Themas „Inklusion“ in die Ausbildung von Lehrkräften für das Lehramt an Berufskollegs in Verbindung mit einem Selbstlernangebot dar.

Barbara Methfessel hat eine Würdigung von Prof. Dr. Irmhild Ketschau mit der Überschrift „Was sie begann, führte zum Erfolg“ verfasst. Anlass ist die Pensionierung von Irmhild Ketschau Ende August 2016.

Auch die Herausgeberinnen dieses HiBiFo-Heftes möchten Irmhild Ketschau an dieser Stelle ihren großen Dank für all die Jahre der vertrauensvollen, freundschaftlichen, kooperativen, ertragreichen und immer zielorientierten Zusammenarbeit danken.

Julia Kastrup & Kirsten Schlegel-Matthies

Ansgar Stracke-Mertes

Der Index für Inklusion als Instrument der schulischen Qualitätsentwicklung

Der Index für Inklusion bietet die Möglichkeit, inklusive Schulentwicklung zu fördern. Er ist ein Instrument der Reflexion und Entwicklungsplanung, indem er Sichtweisen der Lehrerinnen und Lehrer, der Schülerinnen und Schüler, der Eltern und anderer Menschen aus dem Umfeld von Schule sichtbar macht und konkrete Möglichkeiten der Entwicklung aufzeigt.

Schlüsselwörter: Index für Inklusion, schulische Qualitätsentwicklung, inklusive Schulentwicklung

1 Einleitung

Inklusive Schulentwicklung ist spätestens nach der Schulrechtsreform von 2013 für alle Schulformen unentrinnbar geworden.

Die Schule fördert die vorurteilsfreie Begegnung von Menschen mit und ohne Behinderung. In der Schule werden sie in der Regel gemeinsam unterrichtet und erzogen (inklusive Bildung). Schülerinnen und Schüler, die auf sonderpädagogische Unterstützung angewiesen sind, werden nach ihrem individuellen Bedarf besonders gefördert, um ihnen ein möglichst hohes Maß an schulischer und beruflicher Eingliederung, gesellschaftlicher Teilhabe und selbstständiger Lebensgestaltung zu ermöglichen. (Schulgesetz NRW, 2013, § 2 Absatz 5)

Als Orte der zukünftigen sonderpädagogischen Förderung gelten gemäß § 20 Schulgesetz NRW:

(1) [...] die allgemeinen Schulen (allgemein bildende Schulen und Berufskollegs) [...]

(3) In der allgemeinen Schule wird der Unterricht als Gemeinsames Lernen für Schülerinnen und Schüler mit und ohne Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung im Klassenverband oder in der Lerngruppe erteilt. [...] Hierbei sind Formen innerer und äußerer Differenzierung möglich.

Schulentwicklung ist eine notwendige Voraussetzung, um förderliche Bedingungen für einen inklusiven Unterricht zu ermöglichen. Sie ist auf der Ebene der Schulkultur (z. B. Leitbild, Lernverständnis, Schulcurriculum), der Schulstruktur (Teamarbeit, Klassengröße, Abschlüsse) und der Schulpraxis (z. B. Lern- und Lehrumfeld, inklusive Didaktik) anzuregen.

Der Index für Inklusion

Der Index für Inklusion kann wie ein Kompass dienlich sein, eine qualitative Schulentwicklung für alle Beteiligten zu initiieren und eine neue Bildungskultur zu ermöglichen, so dass diese langfristig ihre Wirksamkeit auf das Handeln aller Akteure entfalten kann. Vor dem Hintergrund der Erfahrungen in Schulentwicklungsprozessen bietet der Index ein Instrumentarium der reflexiven Situationsanalyse, der gezielten Intervention, der Prozesssteuerung und der Evaluation.

Schulische Qualitätsentwicklung bedarf der Wahrnehmung der Qualität bestehender Bildungssysteme, Bildungsstrukturen und Bildungschancen. Entwicklungsziele sind nur brauchbar im Sinne einer nachhaltigen Verbesserung von Bildungsmöglichkeiten, wenn ihre Erreichbarkeit tatsächlich realisierbar ist. Inklusive Schulentwicklung ist demnach ein Prozess, der nicht ideologisch, sondern zielorientiert und pragmatisch zu organisieren ist. Der Index für Inklusion bietet die Möglichkeit ganz praktisch den Prozess der Veränderung zu begleiten.

2 Der Inklusionsbegriff

Inklusion steht für einen Abbau aller Barrieren in Bildung und Erziehung. In der zivilgesellschaftlichen Debatte wird der Begriff zunehmend emotional und bildungspolitisch geladen. Der Begriff der Inklusion steht für eine Menschenrechtsperspektive, für schulpolitische Orientierung und Entscheidung, für didaktische Konzepte, für Handlungsfragen, für Vielfalt und Chancengleichheit, für ein Verbot jedweder Diskriminierung usw. Inklusion ist in der Summe eine herausfordernde Metapher für ein sich im Wandel befindliches gesellschaftliches Teilhabe- und Bildungsverständnis.

Die Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen beschreibt im „Artikel 3 Allgemeine Grundsätze“:

- a. die Achtung der dem Menschen innewohnenden Würde und seiner individuellen Autonomie, einschließlich der Freiheit, eigene Entscheidungen zu treffen, sowie seine Unabhängigkeit;
- b. die Nichtdiskriminierung;
- c. die volle und wirksame Teilhabe an der Gesellschaft und die Einbeziehung in die Gesellschaft;
- d. die Achtung vor der Unterschiedlichkeit von Menschen mit Behinderungen und die Akzeptanz dieser Menschen als Teil der menschlichen Vielfalt und der Menschheit;
- e. die Chancengleichheit;
- f. die Zugänglichkeit;
- g. die Gleichberechtigung von Mann und Frau sowie
- h. die Achtung vor den sich entwickelnden Fähigkeiten von Kindern mit Behinderungen und die Achtung des Rechts auf Wahrung ihrer Identität. (BMAS, 2006, S. 205)

Neben der Definition der Behindertenrechtskonvention der UN bezieht sich der Index für Inklusion auch auf das erweiterte Inklusionsverständnis der UNESCO. Demnach ist Inklusive Bildung

ein Transformationsprozess, der zum Ziel hat, dass Schulen und andere Lernzentren alle Kinder aufnehmen – Jungen und Mädchen, und auch für alle Jugendlichen und Erwachsenen Lerngelegenheiten schaffen. Das Ziel von inklusiver Bildung ist, Exklusion zu beseitigen. Diese entsteht durch negative Einstellungen und mangelnde Berücksichtigung von Vielfalt in ökonomischen Voraussetzungen, sozialer Zugehörigkeit, Ethnizität, Sprache, Religion, Geschlecht, sexueller Orientierung und Fähigkeiten. Bildung vollzieht sich in formalen und non-formalen Kontexten, in Familien und in den Gemeinden. Folglich ist inklusive Bildung kein randständiges Thema, sondern zentral, um qualitativ hochwertige Bildung für alle Lernenden zu erreichen und um eine inklusivere Gesellschaft zu entwickeln. (Deutsche UNESCO Kommission e.V., 2010, S. 4)

Der Begriff Inklusion wird bei Niklas Luhmann (1997, S. 618f.) deskriptiv und als Gegensatz zum Begriff Exklusion verwendet. Inklusion beschreibt die Mitgliedschaft in bestimmten gesellschaftlichen Subsystemen und steht damit für einen soziologischen Ordnungsbegriff. Mitglieder einer bestimmten Gesellschaft sind demnach teilnehmende Akteure bestimmter Subsysteme und zugleich von anderen Subsystemen ausgeschlossen. Inklusion als normativer Begriff ist hingegen ein Wertebegriff, er hat seinen Referenzrahmen in den allgemeinen Menschenrechten und konkretisiert sich in der UN-Behindertenrechtskonvention von 2006, die in Deutschland 2009 ratifiziert wurde.

Inklusion steht also für eine menschenrechtorientierte Haltung und für eine Form des Denkens und Empfindens, die Teilhabe aller Menschen innerhalb einer Gemeinschaft will, die kein Mitglied der Gemeinschaft ausschließt, die Chancengleichheit und individuelle Förderung für alle zum Ziel hat.

Der normative Inklusionsbegriff ist somit kein Zustands- oder Ordnungsbegriff; es wird nicht die inklusive und die nicht-inklusive Schule geben. Inklusion ist ein Entwicklungsbegriff, er beschreibt Überzeugungen, Absichten, Bemühungen, Prozesse, Bedingungen, Momente des Gelingens und dient nicht zuletzt als Indikator für Reflexion und Evaluation der Entwicklungsziele einer Schule für alle Kinder. Inklusion steht im Rahmen der hier dargestellten Thematik als Begriff für qualitative Schulentwicklung.

Auf bildungspolitischer Ebene steht der Begriff für grundlegende strukturelle Veränderung unseres Bildungssystems und der Bildungslandschaft. Die in der UN-BRK postulierte Wahlfreiheit für Eltern und Kinder, eine ortsnahe Schule wählen zu können, bei gleichzeitiger Reduktion sonderpädagogischer Schulformen, macht inklusive Schulentwicklung in den allgemein- und berufsbildenden Schulen unausweichlich. Vereinfacht formuliert heißt das: Eine inklusive Schule ist eine barrierefreie Schule, die alle Kinder und Eltern willkommen heißt.

Der Index für Inklusion

Um die Verschiedenheiten der Kinder angemessen pädagogisch begleiten zu können, ist eine Vielfalt von pädagogischen Professionen, didaktischen Konzepten und inklusiven Unterrichtsmöglichkeiten, von Lernwegen und Lernmaterialien sowie von Lernräumen entscheidend. Lehrerkooperation, Teamarbeit und Vernetzung mit schulinternen und schulexternen Beratungseinrichtungen sowie enge Kooperation mit den Eltern und dem Sozialraum sind für eine inklusive Schulentwicklung unabdingbar.

Inklusion strebt die Gleichstellung aller Kinder an und erfordert genau deshalb die professionelle Beachtung und Wertschätzung von Differenz. In dieser Sicht ist Heterogenität zentral und jeder Einzelne in seiner Unterschiedlichkeit wertvoll und wichtig. Inklusive Bildung und Erziehung fördert die individuellen Entwicklungsmöglichkeiten eines Jeden.

Inklusive Pädagogik bezeichnet Theorien zur Bildung, Erziehung und Entwicklung, die Etikettierungen und Klassifizierungen ablehnen, ihren Ausgang von den Rechten vulnerabler und marginalisierter Menschen nehmen, für deren Partizipation in allen Lebensbereichen plädieren und auf eine strukturelle Veränderung der regulären Institutionen zielen, um der Verschiedenheit der Voraussetzungen und Bedürfnisse aller Nutzer/innen gerecht zu werden. (Biewer, 2009, S. 193)

Inklusive Schulentwicklung ist Organisationsentwicklung. Sie lässt sich ohne eine konkrete gesellschaftspolitische Unterstützung und ohne ausreichende Finanzmittel nicht realisieren. Erziehung und Bildung für alle macht ein neues pädagogisches Denken nötig: Welche personalen, sozialen, fachlichen, methodischen Kompetenzen brauchen Kinder heute und morgen und wie lassen sich diese Kompetenzen für alle Kinder entwickeln?

Das gemeinsame Ziel einer Inklusiven Bildung muss die Stärkung einer demokratischen, partizipativen und kooperativen Lern- und Lebenskultur für Alle sein, und zwar gemeinsam mit weiteren Akteuren im politischen und lokalen Sozialraum. (Herz, 2012, S. 47)

Inklusion ist *kein* klar definiertes Bildungskonzept. Es umfasst vielmehr unterschiedliche Zugänge zu mehr gemeinsamem Lernen und Bildungsgerechtigkeit in einer Schule für Alle.

Inklusion kann in seiner humanistischen Radikalität nicht auf bestimmte marginalisierten Gruppen beschränkt werden. Inklusion

- umfasst alle Dimensionen der Vielfalt (Begabung, Geschlecht, Nationalität, Religion, Muttersprache, Schichtenzugehörigkeit, sexuelle Orientierung, Beeinträchtigungen),
- wendet sich der Vielfalt und der Teilhabe positiv zu,
- gilt für alle Teile des gesellschaftlichen Miteinanders,
- ist Ausgangspunkt und Zielpunkt - auch pädagogischen und didaktischen Handelns.

Der erweiterte Inklusionsbegriff wird als Konzept zur Überwindung von Diskriminierung aller Risikogruppen verstanden und berücksichtigt unterschiedliche Formen des Schulversagens und der Exklusion im schulischen Kontext wie beispielsweise Armut, Migration, Gesundheit, Geschlechterrollen.

Ein Aspekt von Inklusion ist die institutionelle Entwicklung aller Bildungsinstitutionen. Damit rückt eine systemische Betrachtungsweise in den Vordergrund und die Frage: Wie müssen unsere Bildungseinrichtungen beschaffen sein, damit alle Menschen willkommen sind und optimal gefördert werden können?

3 Gelingensbedingungen inklusiver Schulentwicklung

Schulentwicklung gelingt, wenn die Mitglieder einer Schulgemeinschaft, also Leitungs- und Lehrkräfte, Eltern, Schüler, Schulträger und Schulaufsicht eine geteilte Situationswahrnehmung der aktuellen Situation und der zukünftigen Möglichkeiten einer Schule haben. Aus dieser Situationsanalyse heraus sind von allen getragene Zielsetzungen zu formulieren. Schulentwicklung ist wesentlich motiviert durch das Entwicklungsbedürfnis relevanter Mitglieder der Schule. Diese sogenannten Stakeholder sind in der Regel bereit, Unsicherheiten und zeitweilige Instabilität in Kauf zu nehmen und sich über die eigentliche Unterrichtstätigkeit zu engagieren. Alle Forschungsergebnisse zur Schulentwicklung zeigen zudem auf, dass eine innovationsfreundliche und entwicklungsorientierte Schulleitung zentrale Gelingensbedingung für Schulentwicklung ist. Innovationsbereitschaft ist ebenso Folge einer Schulkultur, in der Offenheit, pädagogischer Diskurs, Bereitschaft zur Kooperation, Feedbackkultur und Teamarbeit von vielen Mitgliedern geteilt werden.

3.1 Begleitung von Schulentwicklung

Inklusive Schulentwicklung muss sorgsam begleitet werden. Hierzu sind Voraussetzungen zu schaffen, die es ermöglichen, die eigene pädagogische Haltung zu reflektieren und zu erweitern. Der Index für Inklusion ist ein sehr dienliches Reflexionsinstrument. Um Schulentwicklung klug zu beginnen, sorgsam zu begleiten und nachhaltig zu implementieren ist ein strategisches Management von Nöten. Strategisches Management in der Schulentwicklung meint die Festlegung eindeutiger und mit den vorhandenen Ressourcen realistisch erreichbarer Ziele, eine Planarchitektur, die den Zielerreichungsprozess festlegt, und eine strategisch operierende Steuerungsgruppe, die den Veränderungsprozess wachsam forciert, begleitet, ggf. korrigiert, beschleunigt oder verlangsamt und ihn fortlaufend evaluiert. Die Steuerungsgruppe ist zugleich Garant dafür, dass Veränderungen evolutionär bleiben und die Einbindung aller Akteure gesichert wird. Nur der abgestimmte

Der Index für Inklusion

Prozess einzelner Entwicklungsschritte führt zur gemeinsamen Umsetzung neuer Ideen.

Nach Rogers (2003, S.166f.) sind Innovationen in einer Organisation dann umsetzbar, wenn

- ein Bedürfnis der Mitglieder nach Veränderung vorhanden ist oder geweckt werden kann.
- die Maßstäbe der Veränderungen anschlussfähig an bisher vorhandene Überzeugungen und Werte sowie im Rahmen der alltäglichen Kontexte umsetzbar erscheinen.
- Mitglieder der Organisation in den Neuerungen Vorteile im Vergleich zur bisherigen Praxis erkennen können.
- ein Nutzen erlebt wird – beispielsweise wenn es gelingt, für alle Kinder bessere Lernmöglichkeiten zu schaffen.
- die Neuerungen die Komplexität des Alltagshandelns nicht zu sehr erhöhen und evolutionär angelegt sind.
- neue Situationen, Verhaltensformen und Organisationsformen erprobt werden können und auf diese Weise experimentelles Verhalten ermöglicht wird, Fehler gemacht werden dürfen, Erfahrungen reflektiert und eigene Kompetenzen erweitert werden können.

Erfolgreiche inklusive Schulentwicklung lässt sich mit der Formel: $1 + 1 = 3$ beschreiben. Die gute Schule mit ihren erprobten didaktischen Konzepten und ihren guten Lernergebnissen der Schülerinnen und Schüler wird in Verbindung mit der Öffnung für *alle* Schülerinnen und Schüler und der Einbindung der Lehrerinnen und Lehrer mit einer sonderpädagogischen Expertise, sowie einer inklusiven Didaktik zu einer Schule, die einen erkennbaren Mehrwert beiden Einzelschulen gegenüber erlebbar macht. Es müssen sich also in der inklusiven Schulentwicklung Emergenzen herausbilden, die weit über die additive Summe zweier bisher gut funktionierender Einzelsysteme gehen. Die Inklusionsformel „ $1 + 1 = 3$ “ ist somit zugleich eine Qualitätsformel.

Qualität wird nach Donabedian (1980, S. 363ff.) in Strukturqualität, Prozessqualität und Ergebnisqualität unterschieden.

Unter Strukturqualität lassen sich die Rahmenbedingungen, die personell und materiell verfügbaren Ressourcen einer Organisation zur qualitativ hochwertigen Erfüllung ihrer Aufgaben beschreiben. Materielle Rahmenbedingungen beziehen sich auf die bauliche Einrichtung, die Infrastruktur sowie die Räumlichkeiten und Arbeitsmittel. Unter personellen Ressourcen lassen sich die Anzahl und zeitliche Präsenz sowie die tatsächlichen Kompetenzen des Personals subsumieren. Des Weiteren zählen organisatorische Voraussetzungen wie Arbeitszeit, konkrete Möglichkeiten zur Kooperation und Teamarbeit sowie die Verfügbarkeit von Unterstützungsleistungen zur Strukturqualität.

Die Qualität der Prozesse beschreibt die Art und Weise wie Leistungen erbracht werden. Zur Prozessqualität zählt in der Schule alles, was im Rahmen der Erziehung und Bildung durch Lehrerinnen und Lehrer geleistet wird und wie diese Leistungserbringung geregelt wird. Schulcurriculum, Classroom-Management, Beratung, Individuelle Förderung, Mediation, Lehrerkooperation, Teamarbeit und Team-Teaching, Aufnahme neuer Schülerinnen und Schüler, Empfang und Integration neuer Lehrerinnen und Lehrer, Umgang mit Eltern und die regelmäßige Einbindung von therapeutischen Experten zählen dazu.

Unter der Ergebnisqualität werden die Lernergebnisse aller Schülerinnen und Schüler aber auch aller weiteren Mitglieder der Schulgemeinschaft verstanden (organisationales Lernen). Insbesondere zählt neben der individuell besten Leistungserbringung auch die Entwicklung sozialer und personaler Kompetenzen, die nachhaltige Veränderung der Strukturen hin zu inklusiven Strukturen und die Möglichkeiten der je individuellen Anschlüsse an die nachfolgenden Bildungs- oder Ausbildungssysteme.

3.2 Strukturelle Bedingungen für inklusive Schulen

Gute inklusive Schulen sind Schulen, in denen neben einer veränderten pädagogischen Grundhaltung folgende Gelingensbedingungen strukturell verankert sind.

- Lehrerinnen und Lehrer arbeiten regelmäßig in Klassen-, Jahrgangs- und/oder Fachteams; hier findet auch eine kollegiale Beratung statt.
- Die Schule hält eine Fachberatung vor (Kompetenzteam), die bei Schwierigkeiten, Fragen, Grenzerfahrungen im unterrichtlichen Alltag innerhalb kurzer Zeit eine Beratung anbietet (systemischer Blick) und konkrete Unterstützung generiert.
- Schulleitung führt regelmäßige Mitarbeitergespräche (2x jährlich) durch, um mit der Lehrerin und dem Lehrer Erfahrungen, Belastungserlebnisse, notwendigen Ressourcen zu thematisieren und individuelle Unterstützung anzubieten.
- Die Schule oder die Arbeitsgruppe „Inklusion“ organisiert regelmäßig für das gesamte Kollegium Fortbildungen innerhalb der Schule, so dass Kommunikation, Beratung und Kompetenzentwicklung angeregt werden.
- Lehrerinnen und Lehrer haben grundsätzlich die Möglichkeit der Inanspruchnahme von Supervision oder Coaching.

Eine inklusive Schule schafft für Kinder mit Behinderungen und mit besonderem Unterstützungsbedarf eine klare Unterstützungsstruktur (s. Abb. 1).

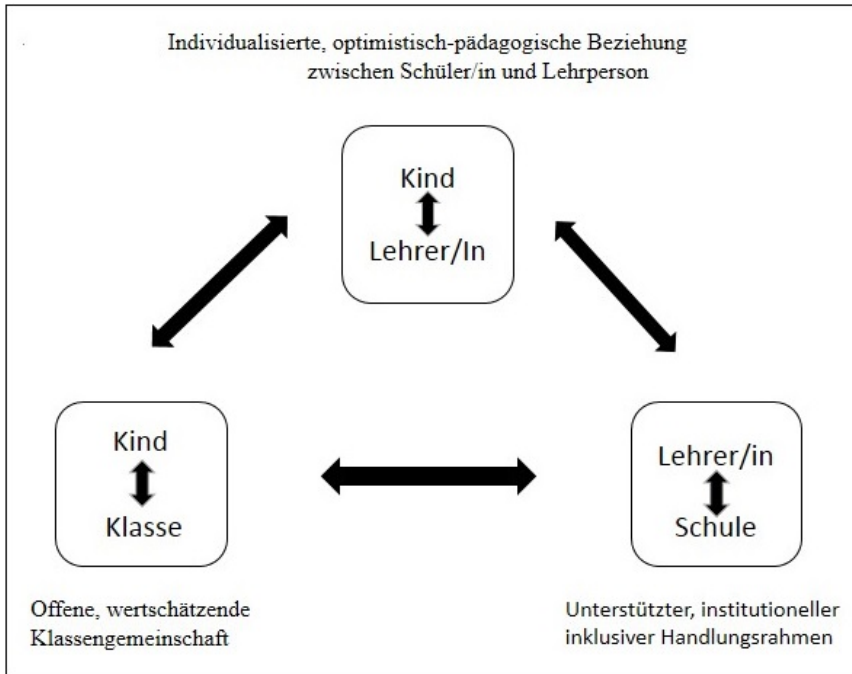


Abb. 1: Unterstützungstriade in inklusiven Bildungseinrichtungen (Quelle: eigene Darstellung)

4 Meilensteine bei der Begleitung inklusiver Veränderungsprozesse

Um inklusive Veränderungsprozesse zu begleiten sind folgende Meilensteine zu klären:

Eine Haltung entwickeln, die etwas aushält

Überzeugungen geben Sicherheit, Orientierung, sie verringern Komplexität und stabilisieren soziale Beziehungen. Pädagogische Überzeugungen bilden das professionelle Selbstverständnis und eine professionelle Identität. Eine inklusive Haltung schätzt Vielfalt als Lern- und Entwicklungschance für alle, sie setzt sich herausfordernde pädagogische Ziele und nimmt ein mehr an Komplexität und Widersprüchlichkeit im schulischen Alltag dafür in Kauf. Eine inklusive Haltung verändert das Selbstverständnis von Lehrerinnen und Lehrern hin zu Teamplayern, die sich in multiprofessionellen Arbeitsgruppen in Erziehungs- und Bildungsfragen abstimmen, kooperieren und sich gegenseitig unterstützen und entlasten.

Barrieren abbauen

Barrieren sind Beeinträchtigungen, die Teilhabe einschränken oder verhindern. Barrieren können aus gesellschaftlichen Normen herrühren oder entstehen in Institutionen. Sie manifestieren sich als strukturelle, materielle oder organisatorische Barrieren. Individuelle Lebenslagen werden dann zu Barrieren, wenn die notwendige Unterstützung ausbleibt, wie z. B. wenn

- bei organischen Beeinträchtigungen wesentliche Hilfsmittel nicht zur Verfügung stehen (kein Nachteilsausgleich),
- Etikettierungen zu Stigmatisierungen führen, die eine normale Entwicklung hemmen,
- bei Bildungsbenachteiligung gezielte heilpädagogische Unterstützung ausbleibt,
- unzureichende förderdiagnostische Kompetenzen zu unzureichenden Förderangeboten führen (GEW, 2016, S. 18).

Strukturelle Barrieren entstehen z. B. durch ungeklärte Zuständigkeiten für die Gewährung von Hilfe (Nachteilsausgleich), fehlende Vernetzung von Diensten und Einrichtungen im Stadtteil, unzureichend individuelle Unterstützungsangebote für Angehörige, ungeeignete Verkehrs- und Infrastruktur, ungeeignete Gebäude und Räume (ebd.).

Barrieren in Schulen entstehen darüber hinaus durch bauliche Gegebenheiten, Organisationsabläufe (z. B. Öffnungszeiten), fehlende fachliche und personelle Ressourcen, mangelnde konkrete Möglichkeiten für Spiel, Lernen und Teilhabe.

Der Index für Inklusion hilft dabei, Einschränkungen, Diskriminierungen und Barrieren für Chancengleichheit, Zugänglichkeit und gleichberechtigte Teilhabe zu erkennen und gibt Anregungen diese abzubauen.

Möglichkeitsräume gestalten

Gelingende inklusive Schulentwicklung muss personelle, strukturelle und materielle Rahmenbedingungen schaffen. Hierzu ist es wichtig, die in der Schule vorhandenen Potentiale zu entdecken und zu entwickeln. Finanzielle Mittel für individuelle Unterstützung, Fortbildung, Teamteaching, kleine Lerngruppen, Supervision und Coaching sind eine weitere Voraussetzung zur qualitativen Ausgestaltung einer inklusiven Schule. Hinzu kommt die Öffnung der Schule in die Gemeinde und die Öffnung der Gemeinde hin zur Schule. Die enge Zusammenarbeit mit den Akteuren im Sozialraum (Kommunalpolitik, Verbände, Vereine, ehrenamtliche Helfer oder Nachbarschaft), die komplementäre Zusammenarbeit mit heilpädagogischen Einrichtungen oder Beratungsstellen und die gemeinsame Nutzung der Schulräume und der öffentlichen Räume ermöglichen Inklusionserfahrungen in einer durchaus desintegrierenden Gesellschaft.

5 Der Index für Inklusion

Der Index für Inklusion bietet Indikatoren und Reflexionsfragen zur Unterstützung einer inklusiven Schulentwicklung. Er wurde von den britischen Pädagogen Mel Ainscow und Tony Booth erstmals 2000 unter dem Titel: „Index for Inclusion“ herausgebracht. Die letzte Fassung „Index for inclusion: developing learning and participation in schools“ liegt seit 2011 vor.

The Index for inclusion (...) is a set of materials to support the self-review of all aspects of a school, including activities in playgrounds, staff rooms and classrooms and in the communities and environment around the school. It encourages all staff, parents/carers and children to contribute to an inclusive development plan and put it into practice. (Booth & Ainscow, 2011, S. 9).

Der Index für Inklusion ist ein Instrument der inklusiven Qualitätsentwicklung an Schulen und anderen Bildungseinrichtungen. Allgemeine Voraussetzungen der Schulentwicklung wie Innovationsbereitschaft, Zielorientierung, Qualitätsentwicklung, Wissenschaftsorientierung und Evaluationsbereitschaft sind Voraussetzungen für die Arbeit mit dem Index für Inklusion. Seine klare Struktur, die methodischen Anregungen, hilfreiche Indikatoren und breitgestreute Reflexionsfragen ermöglichen eine differenzierte Organisationsanalyse und wirksame Entwicklungsinterventionen. Die folgenden vier Elemente werden im Index berücksichtigt (vgl. Boban & Hinz, 2003):

1. Pädagogische und organisatorische Konzepte

Hier werden grundlegende Perspektiven für eine inklusive Entwicklung entlang folgender Leitfragen aufgezeigt: Welches gemeinsame Verständnis von „Inklusion“ können wir entwickeln und uns zu Eigen machen? Welche „Barrieren für Lernen und Teilhabe“ erkennen wir in unserer Schule? Welche „Ressourcen für die Unterstützung von Lernen und Teilhabe“ haben wir schon, müssen wir entwickeln? Wie können wir „Vielfalt“ bei den Kindern, bei den pädagogischen Konzepten, bei den didaktischen Materialien, bei den Lernzielen und Lernabschlüssen, bei den pädagogischen und therapeutischen Kompetenzen herstellen und für das Lernen und Lehren nutzen?

2. Dimensionen für die Analyse

Mit dem Index für Inklusion können inklusive Entwicklungsprozesse angestoßen, operationalisiert und begleitet werden. Hierzu stehen drei grundlegende Dimensionen als Bezugsgrößen zur Verfügung.

Dimension A: Inklusive Kulturen

Unser Denken, Fühlen und Handeln ist immer wertegeleitet. Gemeinschaften bilden sich und normieren das Verhalten ihrer Mitglieder aufgrund geteilter Überzeu-

gungen. Der Kulturbegriff umschreibt Überzeugungen, Werte, Regeln und Rituale, an denen Menschen sich orientieren und denen sie bewusst oder unbewusst folgen, um einen sozialen Raum zu gestalten, in dem geregelteres Verhalten und Handeln möglich ist. Kulturen stabilisieren Individuen und legitimieren ihre Einstellungs- und Handlungsformen.

Die Entwicklung inklusiver Kulturen ist die Ausgestaltung einer grundlegenden humanen Haltung und Wertzuschreibung, die jede Form von Diskriminierung und Segregation vermeidet; die Vielfalt und Unterschiedlichkeit als Normalität des Menschsein versteht und sich der „Gleichsetzung von Andersein mit Minderwertigkeit widersetzt“ (Booth, 2010, S. 13). Die Entwicklung einer inklusiven Haltung ist ein kommunikativer Prozess der stetigen Selbstverständigung und dialogischen Abstimmung, sie bedarf der Reflexion alltäglicher Selbstverständlichkeiten des Denkens und Fühlens und des Umgangs miteinander, sie bedarf der Bezugsbestimmung zu einem normativen Referenzrahmen, in dem jedes Individuum Anspruch auf Entwicklung, Entfaltung, Anerkennung, Unterstützung und Respekt erfährt.

Dimension B: Inklusive Strukturen

Inklusive Werte manifestieren sich in Strukturen, die die Teilhabe aller Kinder und Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter unterstützen und sicherstellen. Hierzu gehören die Beseitigung von Barrieren für Teilhabe, die institutionalisierten Formen der individuellen Unterstützung und der Kommunikation zwischen den Beteiligten. Gerade in der Schule ist der Bildungsbegriff inklusiv zu fassen und sind die „Bildungsabschlüsse“ so zu organisieren, dass kein Kind ohne Abschluss die Schule verlassen muss. Darüber hinaus sind „Inklusive Lebenslinien“ zu ermöglichen, d.h. die Übergänge und Anschlüsse an die je nächste Bildungs- oder Ausbildungsstufe sind mit auszugestalten.

Dimension C: Inklusive Praxis

Inklusive Werte und unterstützende Strukturen müssen in eine inklusive schulische und unterrichtliche Praxis münden. Inklusive Praxis strebt die Unterstützung der individuellen Entwicklungsmöglichkeiten eines jeden Kindes an und gestaltet ein Miteinander der Akzeptanz und Wertschätzung und bildet eine Lerngemeinschaft, aus der keiner ausgeschlossen ist. Inklusive Praxis berücksichtigt zugleich die tatsächliche Nutzung der inklusiven Schulstrukturen, die alltägliche Kooperation im Team, die enge Zusammenarbeit mit den Eltern und die Öffnung der Schule in den Sozialraum hinein.

Jede der drei Dimensionen ist, um die Komplexität der Entwicklung darzustellen aber zugleich auch zu strukturieren, in zwei weitere Bereiche gegliedert:

Dimension A: Inklusive KULTUREN schaffen

1. Gemeinschaft bilden

Der Index für Inklusion

2. Inklusive Werte verankern

Dimension B: Inklusive STRUKTUREN etablieren

1. Eine Schule für alle entwickeln
2. Unterstützung für Vielfalt organisieren

Dimension C: Inklusive PRAKTIKEN entwickeln

1. Lernarrangements organisieren
2. Ressourcen mobilisieren

3. *Materialien für Analyse und Schulentwicklung*

Der Index bietet 46 Indikatoren, die eine detaillierte Untersuchung aller Aspekte des Systems Schule und seiner Umwelten ermöglichen und für die inklusive Schulentwicklung die jeweils nächsten Entwicklungsschritte aufzeigen.

Zu den drei Dimensionen, sechs Bereichen und 46 Indikatoren gehören rund 560 Fragen. Die Fragen können helfen, die Bedeutung des angesprochenen Themas für die Schulentwicklung herauszufinden. Sie regen eine differenzierte Reflexion an, vertiefen das Nachdenken über bestehende Haltungen, Strukturen und alltägliche Praxen, fördern den Dialog und die Entwicklung eines gemeinsamen Verständnisses. Die Fragen regen weiterhin dazu an, von der gegenwärtigen Schulsituation aus Ideen für die nächsten Entwicklungsschritte zu entwickeln und den Prozess ziel- und personenorientiert zu evaluieren.

6 Qualitäts- und Schulentwicklung mit dem Index für Inklusion unterstützen – ein Ausblick

Unser augenblickliches Erziehungs- und Bildungssystem handelt systemrational, wenn es diejenigen Schülerinnen und Schüler fördert und in homogene Lerngruppen verbringt, die besonders begabt sind und diejenigen Schülerinnen und Schüler zusammenfasst (oder zurück lässt), die den elaborierten Bildungsinhalten und -zielen nicht genügen. Unterschiede werden durch Bewertungsstrukturen manifestiert und laufend verstärkt.

Inklusive Schulentwicklung wird vor dem Hintergrund normierter Bildungsziele als paradox empfunden und erhöht den Grad der Widersprüchlichkeiten im Schulsystem sowie die dadurch subjektiv erlebten Belastungen im Schulalltag.

Die praktische Erfahrung in der Begleitung von Schulen zeigt, dass nachfolgende Aspekte und Fragen brauchbar sein können, um einen inklusiven Entwicklungsprozess einzuleiten und zu begleiten:

1. Schaffen eines gemeinsamen Verständnisses der Ausgangslage: „Wo stehen wir? Wie bewerten wir das, was wir tun? Was könnten wir besser machen?“

2. Entwicklung eines attraktiven Zukunftsbildes: „Wo wollen wir hin? Was wollen wir erreichen? Wer werden wir am Ende der Schulentwicklung sein?“
3. Ausarbeitung eines brauchbaren Weges, um die Organisation und ihre Menschen sowie alle relevanten Umweltbedingungen konstruktiv in Entwicklung zu bringen und zu begleiten.
4. Zeit für eine grundlegende Analyse, Ressourcenwahrnehmung, Unterstützungs- und Fortbildungsnotwendigkeiten, experimentelle Versuche und Eingeständnisse von Irrtümern und Umwegen (Fehlerkultur).
5. Inklusive Schulentwicklung braucht Beratung. Blinde Flecken in der Schulentwicklung können von den unmittelbaren Akteuren nur schwer identifiziert werden. Ein Beobachter kann nur sehen was er beobachten kann. Erst auf der Beobachtungsebene zweiter Ordnung sind Widersprüche, Widerstände, Pfründe, Machtstrukturen oder unterschiedliche Wirklichkeitsbeschreibungen erkennbar. Inklusive Schulentwicklung erhöht das Maß an Komplexität im Schulalltag und beruflicher Unsicherheiten; sie schafft neue Paradoxien. Jede neue Entwicklung birgt das Risiko in sich, vielfältige unvorhersehbare und nicht-intendierte Folgen hervorzurufen.

Insgesamt lässt sich aus den gewonnenen Erkenntnissen und Erfahrungen folgende Schulentwicklungsarchitektur ableiten (s. Abb. 2).

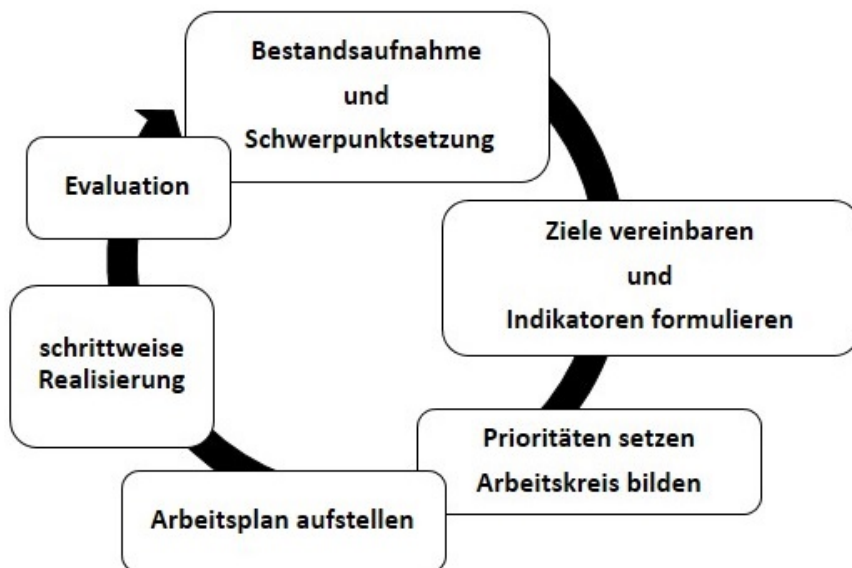


Abb. 2: Schulentwicklungsarchitektur (Quelle: eigene Darstellung)

Der Index für Inklusion

Die über eine solche Schulentwicklungsarchitektur angestoßenen Entwicklungsprozesse sind nachhaltig wirksam, wenn sie auf verschiedenen Ebenen zu Veränderungen führen (Montag Stiftung, 2011, S. 25):

1. Ebene: Ich mit Mir – Die Ebene der einzelnen Person

Hier geht es um die Reflexion der eigenen Überzeugungen und Haltungen, wie z. B. des professionellen Selbstverständnisses als Lehrerin oder Lehrer. Inklusive Werte, veränderte Erwartungen müssen „anschlussfähig“ sein an bestehende Vorstellungen, Ideale und Kompetenzerfahrungen.

2. Ebene: Ich mit Dir – Die Ebene des Mensch zu Mensch

Im Dialog mit einem Partner (dem Kollegen, dem Kind, den Eltern) geht es um eine Annäherung und Abstimmung inklusiver Werte und Entwicklungsmöglichkeiten. Es geht um wechselseitige Selbstvergewisserung und damit emotionaler Stabilisierung.

3. Ebene: Wir – Die Ebene der Organisation

Das Lehrerkollegium entwickelt eine gemeinsame Vision einer inklusiven Pädagogik, ein gemeinsames Leitbild, das handlungsleitend wird und schafft Strukturen, die bei der Umsetzung einer inklusiven Pädagogik brauchbar sind, wie Kooperationsmöglichkeiten, Raum- und Zeit für Teamarbeit und inhaltliche Absprachen, Möglichkeiten der wechselseitigen Hospitation und Beratung, Räume für Entspannung und Erholung, Unterstützung durch Supervision, Coaching oder Kollegiale Praxisberatung.

4. Ebene: Wir und Wir – Die Ebene der Vernetzung

Hier geht es um die Ausgestaltung der Beziehung zwischen dem Lehrerkollegium und der Schülerschaft, zwischen unterschiedlichen Professionen innerhalb des Lehrerteams (Lehrer, Sonderpädagogen, Sozialpädagogen, Therapeutische und heilpädagogische Mitarbeiter), zwischen allen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Schule und der Elternschaft.

5. Ebene: Alle gemeinsam – Die Kommune, der Sozialraum als Ganzes

Auf dieser Ebene geht es darum, die Schule in ihrer inklusiven Entwicklung in Beziehung zu ihren Umwelten zu sehen und diese Umwelten mit in die Entwicklung einzubinden. Die Schule befindet sich in einem bestimmten Stadtviertel, einer Nachbarschaft. Vereine, Sport- und Freizeitmöglichkeiten, Beratungsstellen und heilpädagogische Hilfen, ehrenamtliche Tätigkeiten, Arbeitsplätze, aber auch Schulträger, Schulaufsicht, Schulpolitik sind hier im Fokus.

Der Index für Inklusion ist auch international ein vielgenutztes Instrument der qualitativen Schulentwicklung. Er liegt in vielen Sprachen vor und bietet hilfreiche Perspektiven, Anregungen und Materialien, um den Schulen Angebote zur gemein-

samen Reflexion ihrer Situation zu machen, zur gemeinsamen Planung nächster Schritte in eine inklusive Entwicklung zu ermutigen und ein verändertes Selbstverständnis zu entwickeln, das die Praxis einer „Schule für alle“ nachhaltig und qualitativ hochwertig möglich macht.

Literatur

- Biewer (2009). *Grundlagen der Heilpädagogik und inklusiven Pädagogik*. Stuttgart: Klinkhardt UTB.
- BMAS – Bundesministerium für Arbeit und Soziales (Hrsg.) (2011). *Unterwegs in eine inklusive Gesellschaft*. Berlin.
- Boban, I. & Hinz, A. (Hrsg.) (2003). *Index für Inklusion. Lernen und Teilhaben in der Schule der Vielfalt entwickeln*. Halle-Wittenberg: Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2011). *Index for inclusion: developing learning and participation in schools*. Center for Studies on Inclusive Education (CSIE), New Redland Building, Coldharbour Lane, Frenchay, Bristol BS 16 1QU, UK
- Deutsche UNESCO-Kommission e. V. (Hrsg.) (2010). *Inklusion: Leitlinien für die Bildungspolitik*. Bonn.
- Donabedian, A. (1980). *The Definition of Quality and Approaches to Its Assessment. Explorations in Quality Assessment and Monitoring. Band 1*. Michigan: Health Administration Press
- Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (Hrsg.) (2016). *Index für Inklusion in Kindertageseinrichtungen. Gemeinsam leben, lernen und spielen*. Frankfurt a. M.
- Herz, B. (2012). Inklusion: Realität und Rhetorik. In R. Benkmann, S. Chilla & E. Stapf (Hrsg.), *Inklusive Schule – Einblicke und Ausblicke* (S. 36-53). Kassel: Prolog-Verlag.
- Luhmann, N. (1998). *Die Gesellschaft der Gesellschaft*. Frankfurt/M.: Suhrkamp Verlag.
- Montag Stiftung (Hrsg.) (2011). *Inklusion vor Ort. Der Kommunale Index für Inklusion – ein Praxishandbuch*. Berlin: Eigenverlag des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge.
- Rogers, E. (2003). *Diffusion of Innovations* (5. Aufl.). New York: Free Press.

Verfasser

Dr. Ansgar Stracke-Mertes

Wendepunkt UG –haftungsbeschränkt–
Institut für Organisations- und Schulentwicklung, Inklusion, Coaching, Beratung,
Supervision, Moderation

Raerener Str. 351
D-52076 Aachen

E-Mail: ansgar-stracke-mertes@gmx.net

Dorothee Schwendowius

Teilhabechancen in der Migrationsgesellschaft – Diskriminierungserfahrungen in der Schulbiographie

Zusammenfassung

Der Beitrag thematisiert die Frage, wie Teilhabe und Ausgrenzung im Schulsystem hergestellt und biographisch erfahren werden. Im Fokus steht die Rekonstruktion organisationaler und pädagogischer Praktiken, die zur Verfestigung migrationsgesellschaftlicher Macht- und Ungleichheitsverhältnisse beitragen. Auf Basis einer Studie zu Biographien und Bildungswegen von Lehramts- und Pädagogikstudierenden „mit Migrationsgeschichte“ werden Hindernisse der Teilhabe an schulischer Bildung aufgezeigt und Perspektiven für die Gestaltung von Schule und Lehrer(innen)bildung entworfen.

Schlüsselwörter: Schule, Migration, Diskriminierung, Biographie, Professionalisierung

1 Einleitung

Heterogenität im Bildungssystem ist im Rahmen der Debatte um Inklusion erneut stärker in den Fokus gerückt, wenngleich die erziehungswissenschaftliche Auseinandersetzung mit „Differenz“ eine weit längere Geschichte hat. Im schulpädagogischen Diskurs wird das Thema Differenz oft unter der Überschrift „Umgang mit Heterogenität“ verhandelt (vgl. Budde, 2015). Mit dieser Formulierung wird meist die Frage verbunden, wie Schulen und Professionelle der Vielfalt der Lernenden angemessen begegnen können. Unter „Heterogenität“ wird indes Unterschiedliches verstanden – es geht u. a. um die Pluralität von Lernausgangslagen, um Leistungsunterschieden, um sozio-ökonomische, kulturelle und Geschlechterdifferenzen.

Heterogenität erscheint in diesem Diskurs gleichsam als eine scheinbar natürliche Tatsache, die an bestimmte, vermeintlich objektive, „Merkmale“ der Lernenden geknüpft ist, auf die sich die Bildungseinrichtungen und Professionellen lediglich *reaktiv* beziehen. Der Anteil, den die Schule und die Professionellen an der Hervorbringung und Reproduktion solcher Differenzen und ihrer Umwandlung in (Bildungs-)Ungleichheiten haben, gerät dagegen oftmals aus dem Blick. In bildungssoziologischen Studien wird dagegen seit Langem thematisiert, dass das Bildungssystem nicht nur zum Abbau von Bildungsungleichheiten beiträgt, sondern im Gegenteil aktiv daran beteiligt ist, ungleiche Bildungsvoraussetzungen noch zu

verschärfen (vgl. Bourdieu & Passeron, 1971; Dravenau & Groh-Samberg, 2005; Gomolla & Radtke, 2009).

Der vorliegende Beitrag² thematisiert die soziale Herstellung ungleicher Bildungs- und Teilhabechancen aus der Perspektive ehemaliger Schülerinnen. Die Grundlage dafür bilden die Ergebnisse einer biographisch-rekonstruktiven Studie zu Bildungswegen und Zugehörigkeitserfahrungen in der Migrationsgesellschaft (vgl. Schwendowius, 2015). In der Studie wurden die Lebensgeschichten von 15 Lehramts- und Pädagogikstudierenden, die selbst oder deren Eltern nach Deutschland migriert sind, aus biographie- und zugehörigkeitstheoretischer Perspektive untersucht. Im Folgenden wird zunächst die theoretisch-methodologische Perspektive skizziert, bevor anschließend anhand von Fallbeispielen aus den biographischen Erzählungen exemplarisch aufgezeigt wird, wie Teilhabe und Ausgrenzung im Bildungssystem von den Subjekten biographisch erfahren und „bearbeitet“ werden. Den Abschluss bilden einige Überlegungen zu möglichen Konsequenzen, die sich aus diesen Befunden für die Gestaltung von Schule und Lehrer(innen)bildung ziehen lassen.

2 Biographieanalytische Perspektiven auf Teilhabe und Ausgrenzung im Bildungssystem

Die öffentliche Diskussion um „Bildungserfolge“ und „-misserfolge“ in der Migrationsgesellschaft wird meist durch die Ergebnisse von large-scale-Analysen dominiert, die auf statistische Zusammenhänge zwischen Schulerfolg, sozialer Herkunft und dem „Migrationshintergrund“ von Schülerinnen und Schülern aufmerksam machen (z. B. Baumert, Stanat, Watermann, 2006). Dies allein trägt indes wenig zur Aufklärung der konkreten (Re-)Produktionsprozesse von Ungleichheiten im Bildungssystem bei. Einen anderen Zugang wählen interpretative Studien, die an der Rekonstruktion der sozialen Prozesse und Praktiken ansetzen, in denen Ein- und Ausschlüsse im Bildungssystem erzeugt (vgl. z. B. Bräu & Schlickum, 2015) und biographisch erfahren werden. *Biographieanalytische* Forschungsansätze stehen in diesem Zusammenhang für einen Zugang, der es ermöglicht, Ein- und Ausschlussverfahren im Bildungssystem *aus der Binnensicht der Subjekte* zu rekonstruieren (vgl. Dausien, Rothe, Schwendowius, i. E.).

Das spezifische Potenzial eines biographieanalytischen Forschungszugangs für die Untersuchung von Bildungswegen liegt darin, Ein- und Ausschlussprozesse und -erfahrungen im lebensgeschichtlichen Prozessverlauf und im Zusammenspiel institutioneller und lebensweltlicher Bedingungen untersuchen zu können. Biographieanalysen ermöglichen dabei einerseits Einsichten in Bildungsverläufe in ihrer äußeren Gestalt. Sie geben Aufschluss über Ressourcen und Gelegenheitsstrukturen, die Teilhabe an höherer Formalbildung ermöglichen, ebenso wie über Bedingungen, die diese Teilhabe erschweren. Andererseits lassen sich Erfahrungen mit

Zugehörigkeit und Ausgrenzung sowie ihre biographische Bearbeitung und Bedeutung für die Zugehörigkeitsverständnisse der Subjekte herausarbeiten.

Lebensgeschichtliche Erzählungen sind dabei als historisch und kulturell spezifische Formen der Selbstpräsentation zu verstehen (vgl. Hahn, 2000). Sie bilden das Erlebte nicht spiegelbildlich ab, sondern stellen vielmehr retrospektive Vergewärtigungen der Vergangenheit dar, die vor dem Hintergrund der jeweils antizipierten Zukunft vorgenommen werden (vgl. v. Engelhardt, 2011; Rosenthal, 2005). Biographien verweisen auf Prozesse individualgeschichtlicher „Erfahrungsaufschichtung“ (Schütze, 1987), zugleich sind sie aber immer auch Dokumente des Sozialen insofern als in ihnen überindividuelle Erfahrungen und historisch-gesellschaftliche Strukturvorgaben, Möglichkeitsräume und Grenzen sichtbar werden, welche die Lebensgeschichten und Selbstentwürfe der Subjekte strukturieren (vgl. Dausien, 1996). Dazu gehören auch gesellschaftliche Zugehörigkeits- und Differenzordnungen (Mecheril & Plößer, 2011), die sich in sozialen und institutionellen Kontexten, die die Subjekte im lebensgeschichtlichen Verlauf „durchqueren“, in unterschiedlicher Weise manifestieren und konkretisieren. Bildungskontexte lassen sich in diesem Sinn als „Zugehörigkeitskontexte“ (Mecheril, 2003, S. 128) verstehen, die den Subjekten unterschiedliche Selbstverortungen ermöglichen (oder verunmöglichen). Biographieanalytisch betrachtet lassen sie sich auch als Räume verstehen, in denen sich Selbst- und Zugehörigkeitsverständnisse der Subjekte prozesshaft formieren und transformieren.

Die folgenden Ausführungen konzentrieren sich auf die Rekonstruktion von biographischen Erfahrungen im Schulsystem. Es geht um die konkreten institutionellen Kontexte und pädagogischen Praktiken der schulischen (Un-) Gleichbehandlung, die eine gleichberechtigte Bildungsteilhabe von Schülerinnen und Schülern, die über Migrationserfahrungen verfügen oder als „Migrationsandere“ (vgl. Mecheril, 2004) klassifiziert werden, behindern. Ausgehend von den biographischen Erzählungen von Studierenden wird exemplarisch gezeigt, welche Bedingungen die Teilhabe an (höherer) Bildung erschweren bzw. dazu beitragen, dass die Biographinnen und Biographen sich in schulischen Bildungsräumen nicht als „fraglos zugehörig“ (Mecheril, 2003, S. 144) präsentieren können. Die Ergebnisse der Rekonstruktionen werden in zwei (nicht immer ganz trennscharfe) Dimensionen getrennt: Zunächst werden Erfahrungen mit *Barrieren an schulischen Übergängen* in den Blick genommen, bevor anschließend *Diskriminierungserfahrungen im unterrichtlichen und schulorganisatorischen Kontext* thematisiert werden.

3 Diskriminierende Zuweisungspraktiken an Schulübergängen

Die Bedeutung von schulischen Übergängen für die Verteilung von Bildungschancen im deutschen Schulsystem sind ebenso bekannt wie der Umstand, dass Schülerinnen „mit Migrationsgeschichte“ oft in besonderem Maße negativ davon betroffen sind. In biographieanalytischer Perspektive wird indes deutlicher sichtbar, welche Bedingungskonstellationen Schulübergänge strukturieren, welche Erfahrungen sich damit für die Subjekte verbinden und welche Konsequenzen sie für die Schulbiographien haben.

Die Bedeutung von diskriminierenden Logiken und Praktiken an Schulübergängen wird im untersuchten Sample insbesondere in den Erzählungen so genannter „Quereinsteiger“ deutlich, d. h., von Schülerinnen und Schülern, die vor ihrer Migration nach Deutschland die Schule in ihrem jeweiligen Herkunftsland besucht haben. Ihre Erzählungen zeigen, dass Kinder, die nicht dem Ideal der einsprachigen, im deutschen Schulsystem und der standarddeutschen Sprache sozialisierten Schülerin entsprechen, oftmals fraglos in Hauptschullaufbahnen einmünden – unabhängig von ihren bisherigen Schulleistungen. Ein Hintergrund dafür ist der Umstand, dass die Hauptschule (insbesondere in ländlichen Regionen) in der Schulzeit der interviewten Studierenden meist die einzige weiterführende Schulform war, die über eine Möglichkeit der Deutschförderung verfügte.² Um den Kindern diese Förderung zu ermöglichen, erscheint der Übertritt an die Hauptschule den beteiligten Akteuren daher oft als alternativlos; andere Schulformen geraten dagegen gar nicht erst in den Blick. Die Schülerinnen und Schüler werden so nach ihrem Eintritt ins deutsche Bildungssystem in eine schulische Bahn gelenkt, die nicht auf höhere Bildung ausgelegt ist – obwohl sie und oft auch ihre Familien höhere Bildungsaspirationen haben. Dieses Schulverlaufsmuster verweist auf eine Form *indirekter institutioneller Diskriminierung* (Gomolla & Radtke, 2009, S. 48ff.) von Kindern und Jugendlichen mit einem (zugeschriebenen) Förderbedarf in der standarddeutschen Sprache.

Wie sich in den Erzählungen zeigt, hat die unterschiedslose Zuweisung zur Hauptschule auch weitreichende Folgen für die weitere Schulbiographie, denn die Schülerinnen müssen sich ihren schulischen Aufstieg im Widerstand gegen das ihnen institutionell nahegelegte Hauptschullaufbahnmuster erkämpfen, das ihre Zukunft bereits vorzuzeichnen scheint. Aufstiegsorientierte Schülerinnen und Schüler müssen dabei den erlebten Widerspruch zwischen dem meritokratischen Versprechen, dass das Schulsystem nach dem Leistungsprinzip funktioniere und nach oben durchlässig sei, und konträren eigenen Erfahrungen individuell-biographisch bewältigen. Dies soll an einem Beispiel verdeutlicht werden.

Die interviewte Studentin, die hier „Anna Schuster“ genannt wird, kam im Alter von zehn Jahren mit ihrer Familie aus Russland in eine deutsche Kleinstadt im

ländlichen Raum. Vor dem Hintergrund der Unterversorgung mit Deutschfördermöglichkeiten tritt sie in die örtliche Hauptschule über, die als einzige Schulform ein solches Angebot vorhält. Vor dem Hintergrund von Erfahrungen mit staatlich verwehrten Bildungs- und Berufsmöglichkeiten in der Elterngeneration und orientiert am gesellschaftlichen „Wert“ von Bildungsabschlüssen verfolgt Anna Schuster jedoch den Entwurf, einen höherwertigen Schulabschluss zu erlangen. Nachdem ihr die Fortsetzung ihrer Schullaufbahn zunächst verwehrt bleibt – der Hintergrund ist eine schlechte Benotung in der Englischprüfung, die aber nach einer weiteren Prüfung bei einer anderen Lehrkraft aufgehoben wird – erlangt die Biographin schließlich den erweiterten Hauptschulabschluss mit Qualifikation für die gymnasiale Oberstufe. Über ihre Erfahrungen nach dem Wechsel in die elfte Klasse des örtlichen Gymnasiums erzählt sie Folgendes:

A: also für mich wars eben auch – ne große Leistung dass ich die Qualifikation bekommen hatte trotz dem dass mein Klassenlehrer mich für doof hielt. Und dann dieser Rückschlag in der Oberstufe – (wir) hatten halt n Deutschlehrer der uns eben direkt auch an den Kopf geworfen hatte und gesagt also ein Hauptschüler hat bei uns am Gymnasium noch nie ein Abitur bestanden. So. Und das hat er uns JEDE Deutschstunde gesagt und ihr schafft das sowieso nicht auch wenn ihr bis zur Zwölf bleibt ihr werdet abgehen ihr schafft das nicht ihr werdet nie das Stadium erreichen was die Gymnasiasten haben – also das war wirklich hart also jemand der einen wirklich rausgeekelt hat. Und das vor der ganzen Klasse. (17/35-18/10)

Das Versprechen, dass ein Aufstieg durch Leistung möglich ist, wird hier offen gebrochen. Nach der mühevoll erlangten Qualifikation konfrontiert der Lehrer die ehemaligen Hauptschüler mit einer kollektiven Negativprognose für ihre weitere Schullaufbahn. Ihre schulische Vorgeschichte wird zu einem Stigma, das den weiteren Schulverlauf zu determinieren scheint. Für Anna Schuster bedeutet dies eine Missachtung des für sie zentralen Erfolgs, den Qualifikationsvermerk für die Oberstufe erhalten zu haben. Vor allem aber erweist sich ihr schulisches Handlungsmuster, durch das Erbringen guter schulischer Leistungen auf einen „vernünftigen Abschluss“ hinzuarbeiten, als wirkungslos.

Angesichts dieser Erfahrung, die die Biographin hier zum wiederholten Male macht, zieht sie in Erwägung, das Gymnasium zu verlassen und stattdessen eine Ausbildung zu beginnen. Zwar gelingt es ihr – unterstützt durch die Ermutigung ihrer Eltern – am Ende doch, über den Umweg einer Klassenwiederholung das Abitur zu machen. Aber sie konstruiert sich in weiten Teilen ihrer Erzählung nicht als Akteurin ihrer Schulbiographie, sondern als jemand, die immer wieder Entscheidungen und Vorgängen ausgeliefert ist, auf die sie selbst keinen Einfluss hat.

Aber auch in den Erzählungen von Studierenden, die von Beginn an in Deutschland die Schule besucht haben, wird die Bedeutung diskriminierender Zuweisungspraktiken an Schulübergängen deutlich. Dazu ein zweites Beispiel: Die Interviewte, „Bahar Merizadi“, ist als Kleinkind mit ihrer Familie aus einer irani-

Teilhabechancen in der Migrationsgesellschaft

schen in eine deutsche Großstadt migriert. Sie besucht dort eine integrierte Grund- und Gesamtschule. Nachdem sie die zehnte Klasse mit Auszeichnung beendet hat, verfolgt sie zunächst den Plan einer künstlerisch orientierten Ausbildung, bevor sie beschließt, doch das Abitur machen zu wollen. Über die Anmeldung am Gymnasium und anschließenden Besuch der Oberstufe berichtet sie Folgendes:

B: und das Lustige bei der Schule war, das ist ja halt in diesem sozialen Brennpunkt, und in der Klasse ist dann halt irgendwie rausgekommen, weil mich jemand gefragt hat, hast du dich direkt hier beworben? Meint ich nein, ich hab mich in ner anderen Schule beworben, das – wär halt auch n guter Stadtteil gewesen, aber es hieß es ist zu voll und deswegen wurd ich hier rübergeschickt. Und dann musste dir vorstellen von 25 Schülern haben 20 Schüler genau dasselbe erzählt. Also_ und das waren alles Ausländer. Von Russen Polen Afghanen Iranern Türken – alle wurden sie hierher geschickt weil es hieß die hätten keinen Platz mehr. (Bahar Merizadi 6/31-39)

Die Erzählung der Interviewten legt eine Deutung des Geschehens als eine direkte Form von institutionellem Rassismus nahe: Die Schülerinnen und Schüler werden (vermutlich aufgrund ihres Namens) nach ihren Herkunftshintergründen unterschieden und in verschiedene Schulen kanalisiert. Diese unterscheiden sich nicht nur hinsichtlich ihres Prestiges und der sozialen Zusammensetzung der Schülerschaft erheblich voneinander. Auch hinsichtlich des fachlichen Angebotspektrums und der Wahlmöglichkeiten bestehen Differenzen. Daraus ergeben sich, wie Bahar Merizadis Erzählung zeigt, weitreichende Folgen für die Schullaufbahnen der Schülerinnen und Schüler.

B: Englisch mussten wir – auf eine andere Schule, B-Schule, gehen, weil wir bei uns – kam kein Leistungskurs zustande. – Weil die waren einfach alle –/(lachend) zu schlecht/ fürs Englisch und – wir mussten dann immer nach Stadtteil P. Stadtteil P ist auch so ne Gegend die ist echt – ja, auch schon gut angesehen. (...) Und da waren ja auch Ausländer – auf der B-Schule aber nicht so viele, vielleicht ne Handvoll – aber allein schon dass es hieß so okay, da kommen die Reuterplatzleute – Leute – die jetzt hier in den LK kommen – und wir kamen da an, ph, haben uns gefreut und dachten so, cool, hi, okay, ich bin die und die – die haben kein Wort mit mir geredet. (1) Mit uns allen nicht. (...) Und das haben wir schon sehr gemerkt, also dass die einfach uns sehr ausgegrenzt haben (...) und letzten Endes waren wir von fünf Leuten, die den Leistungskurs Englisch gemacht haben, bin ich als Einzige da geblieben, weil die gesagt haben, ich kann das nicht – nervlich und von den Leistungen die da erwartet werden – ich war die Letzte die da geblieben ist, und ich hab mit Fleiß und allem hab ich das da auch geschafft. (Bahar Merizadi 40/15-40)

Es zeigt sich hier ein Phänomen, das in ähnlicher Form auch noch in anderen Interviews sichtbar wird: Die Schülerinnen und Schüler müssen für einen Leistungskurs in eine andere Schule wechseln, die im Gegensatz zu ihrer Schule in einem „gut angesehen[en] Stadtteil“ liegt. Dies ist nicht nur mit einem organisatorischen

Mehraufwand für die Einzelnen verbunden, sondern es haftet den Schülerinnen und Schülern das Stigma (vgl. Goffman, 1974) einer Schule im „sozialen Brennpunkt“ an, gegen das sie individuell und kollektiv ankämpfen müssen. Die Belastungen, die mit dieser Stigmatisierung und mit den unterschiedlichen Leistungserwartungen an den zwei parallel besuchten Schulen verbunden sind, haben zur Folge, dass fast alle Schülerinnen und Schüler, die dies betrifft, ihre Abiturambitionen aufgeben. Dies kann in den Worten von Pierre Bourdieu und Jean-Claude Passeron (2007 [1964], S. 18) als ein Mechanismus der *Abdrängung* gedeutet werden: Die erschwerenden Bedingungen führen zu einem Selbstausschluss der betroffenen Jugendlichen aus den sozial abgewerteten Stadtteilen – zugleich sind dies Schülerinnen und Schüler „mit Migrationsgeschichte“ – aus der gymnasialen Laufbahn.

Indem die Interviewte sich zuschreibt, dem Ausschließungsprozess durch „Fleiß und alles“ aktiv entgegengearbeitet zu haben, deutet sie ihren Schulerfolg als Folge besonderer, individueller Anstrengungen. Darüber hinaus gibt es in ihrer Erzählung immer wieder Hinweise darauf, dass es ihr – trotz der erfahrenen rassistischen Diskriminierung – gelingt, an einer distinktiven Selbstkonstruktion als Schülerin „aus gutem Haus“ festzuhalten und dies zu einer biographischen Ressource (vgl. Hoerning, 1989) zu machen, die ihr das Festhalten an ihrem bildungsbiographischen Entwurf ermöglicht.

Die Beispiele verdeutlichen die nachhaltige Relevanz diskriminierender Zuweisungspraktiken an Schulübergängen für die Bildungsbiographien der Subjekte. Dabei wird deutlich, dass Diskriminierungserfahrungen an Schulübergängen oft in einem breiteren Kontext schulorganisatorischer Prozesse stehen, in denen von Zuschreibungen sprachlicher bzw. „ethnischer“ Differenz Gebrauch gemacht wird, die für die Biographinnen zu Hindernissen auf dem Weg zu (höherer) Bildung werden.

4 Diskriminierung im schulorganisatorischen und unterrichtlichen Setting

Nicht nur an Bildungsübergängen, sondern auch im Kontext der Unterrichtsorganisation und -praxis sind organisationale Strukturen und pädagogische Routinen daran beteiligt, Ausschlüsse herzustellen, Zugehörigkeitserfahrungen zu erschweren und migrationsgesellschaftliche Macht- und Differenzordnungen zu bestätigen. Dazu tragen erstens eine institutionelle *Logik des Ignorierens* der heterogenen Bildungsbiographien und eine *fehlende Anerkennung* der Ressourcen der Lernenden bei. Zweitens verweisen die Erzählungen auf *Praktiken der Ethnisierung bzw. des Othering* in der Unterrichtsinteraktion und -organisation, durch die die Subjekte als Migrationsandere positioniert werden.

4.1 Ignorieren von „Differenz“

Die Bedeutung von „Differenzunempfindlichkeit“ und des Ignorierens schulisch relevanter Sozialisationserfahrungen lässt sich erneut an der Geschichte von „Anna Schuster“ aufzeigen. In der folgenden Passage berichtet sie über ihre Unterrichtserfahrungen, die sie nach ihrem Übertritt an die Hauptschule unmittelbar nach der Migration aus Russland macht:

A: das war für mich eine neue Welt dann die Schule an sich – im Schulalltag im Unterricht diese Freiheit dass man die Füße aufn Tisch legt dass man den Lehrer einfach mal zurück sagt dass man einfach im Klassenraum schreit also es war für mich alles komplett neu, ich war wirklich Disziplin und Ordnung gewöhnt und dass man wirklich strammsaß und aufzeigte und aufstand und auswendig lernte und nach vorne an die Tafel ging, das war ja alles nicht gegeben also [...] ich war eher dieses Disziplinierte gewöhnt und hab mich da auch – wohler gefühlt wenn es auch hier an der Hauptschule einen Lehrer gab der mehr auf Disziplin geachtet hat weil dann hab ich persönlich einfach mehr lernen können als in diesem lauten Umfeld. (2/26-3/7)

Das Unterrichtsmilieu der Hauptschule, in die Anna Schuster nach der Migration nach Deutschland übertritt, ist kein Kontext, in dem sie sich einbringen und sich als wirksam (vgl. Mecheril, 2003, S. 169ff.) erfahren kann. Die Voraussetzung dafür wäre hier u. a. die Fähigkeit, sich durch unübersichtliche Situationen nicht irritieren zu lassen und die eigene Beteiligung am Unterricht notfalls lautstark zu erkämpfen. Diese Voraussetzungen sind nicht Teil von Anna Schusters schulischem Handlungsrepertoire. Sie verfügt über andere Muster des „doing student“ (vgl. Faulstich-Wieland, Weber, Willems, 2004) aus einem Schulsystem, in dem Disziplin und Konformität gefordert waren, um schulischen Erfolg haben zu können.

Die Ausschlusserfahrungen der Biographin sind aber nicht nur Folge der fehlenden *Passung* zwischen einem bestimmten Schülerinnenhabitus und der Kultur der betreffenden Hauptschule (vgl. Kramer & Helsper, 2011). Sie verweisen auch auf schulorganisatorische Strukturen und Praktiken, die Ressourcen und Unterstützungsbedarfe von mehrsprachigen Schülern und Schülerinnen aus anderen nationalen Schulsystemen ignorieren: Anna Schuster verfügt beim Eintritt ins deutsche Schulsystem noch nicht über die (in der Schule einzig legitime) standarddeutsche Sprache. Ihre mitgebrachte Schulsprache (Russisch) und ihre familiensprachlichen Kompetenzen (ein niederdeutscher Dialekt) erfahren keine Anerkennung oder Förderung. Es besteht z. B. keine Möglichkeit, Russisch als erste Fremdsprache weiterzuführen. Stattdessen muss Anna Schuster wie alle anderen Schüler zeitgleich neben Deutsch auch Englisch erlernen, was sie als extrem belastend erlebt. Beim Erlernen der lateinischen Schrift erhält sie wenig Unterstützung und wird durch ihren Lehrer für ihre Handschrift extrem abgewertet. Auch erwähnt sie an keiner Stelle, dass Lehrkräfte einschreiten würden, wenn sie von Mitschülerinnen aufgrund ihres Dialekts ausgelacht wird.

Dass der Heterogenität schulischer Vorerfahrungen und sprachlicher Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler oft durch eine Praxis der Ignoranz und der Assimilation begegnet wird (vgl. Wenning, 2007, S. 27) zeigt sich auch in anderen Interviews. Außer separaten Deutschförderklassen, die von den Interviewten als ausgrenzend empfunden werden, kommen keinerlei institutionalisierte Antworten auf die Anwesenheit von so genannten „Seiteneinsteigern“ zur Sprache. Dies ist insofern bemerkenswert als dies die Zeit Anfang der 1990er Jahre betrifft, in der die Zahl von ausgesiedelten Schülern bundesweit den Höhepunkt erreichte (vgl. Bade & Oltmer, 1999). Für die Subjekte sind mit dem Übergang aus anderen nationalen Bildungssystemen deshalb oft sprachliche, leistungsbezogene und kulturelle Entwertungsprozesse verbunden, die sich auch in den biographischen Konstruktionen, Habitus und Selbstdeutungen niederschlagen.

Diese Ausschlusserfahrungen lassen sich auch als Ausdruck fehlender Strukturen und Kulturen der Anerkennung von „Differenz“ innerhalb der Organisation Schule verstehen. Sie resultieren aus den Funktionsweisen eines Schulsystems, das auf der unhinterfragten Normalitätskonstruktion von monolingual (vgl. Gogolin, 2008) und mononational verfassten Schülerbiographien basiert. Diese Normalitätserwartung wird in verschiedenen schulischen Milieus und Kollegien in unterschiedlichem Maße reflektiert. Anna Schusters Erzählung deutet darauf hin, dass es in der von ihr besuchten Schule keine Reflexionskultur für die Ausschließungen gibt, die durch die unhinterfragte Normalitätskonstruktion produziert werden. Stattdessen scheinen wahrgenommene Probleme mit „Differenz“ im Kollegium bearbeitet zu werden, indem sie den ausgesiedelten Schülerinnen angelastet werden, die dabei als eine homogene Problemgruppe erscheinen.

4.2 Ethnisierung und Othering

Das Ignorieren der heterogenen sozio-kulturellen und sprachlichen Hintergründe der Lernenden ist jedoch nur eine Variante des schulischen Umgangs mit „Differenz“. Kontrastierend dazu ließen sich Praktiken ethnisierender Unterscheidung rekonstruieren, durch die (zugeschriebene) ethnisch-kulturelle Differenzen dramatisiert werden. Die Schülerinnen und Schüler lernen dadurch, sich als „Andere“ zu verstehen. In einigen Erzählungen wird die Kategorie „Migration“ durch solche Differenzierungspraktiken überhaupt erst zu einer bedeutsamen Dimension der biographischen Selbstbeschreibung.

Ein Beispiel dafür ist die Erzählung von „Meral Yilmaz“, deren Eltern in den 1960er Jahren im Zuge des Anwerbeankommens mit der Türkei nach Deutschland kamen. Meral Yilmaz wächst in einer deutschen Kleinstadt auf und besucht das dortige Gymnasium. Als eine der wenigen Schülerinnen, die hier ein Kopftuch tragen, wird sie von ihren Mitschülerinnen und -schülern ebenso wie von den Lehrkräften als „Muslima“ identifiziert. Obwohl sie im Interview bemüht ist, Dis-

Teilhabechancen in der Migrationsgesellschaft

kriminierungserfahrungen zu relativieren, beschreibt sie sich als der Schule nicht sozial zugehörig. Sie berichtet z. B. Folgendes:

M: sobald das Thema Islam in der Schule aufkam, wurden wir sozusagen als muslimische Schüler /(lachend) beauftragt/ was zu erzählen. (...) Und – ich kann mich erinnern, sobald ein Thema über Islam dann – in der Klasse aufkam, wollte ich zwar etwas sagen, aber ich hatte Bedenken, dass ich das nicht richtig erklären kann und aufgrund dessen /(lachend) raste mein Herz so stark!/ So ja, da war ich eher so zurückhaltend /(lachend) und hab nichts gesagt/. (...) Also es betrifft mich persönlich, es ist für mich sehr wichtig, aber ich weiß auch die Vorurteile der anderen, was die über – meine Religion vielleicht denken, und man hat Angst diese Vorurteile zu bekräftigen indem man vielleicht etwas Falsches sagt. Ne, und das war schon – an solchen Situationen fand ich das nicht so schön, also es war sehr bedrückend. (Meral Yilmaz 30/23-31/9)

Meral Yilmaz kritisiert das Interesse der Lehrkräfte an den kulturellen Zugehörigkeiten der Schülerinnen und Schüler als sehr partiell. Es reduziert sich auf bestimmte Anlässe, bei denen ihnen unterstellt wird, dass sie als „Expertinnen“ allgemeingültige Auskünfte über eine „fremde Kultur“ oder eine Religion geben können. Meral Yilmaz beschreibt hier eine Praktik, die in den Postcolonial Studies als *Othering* („Ver-Änderung“) bezeichnet wird (vgl. Said, 1978). Bei der Aufforderung, etwas zum Islam zu erzählen, geht es nicht darum, dass die Schülerin über ihre persönliche religiöse Auffassung und Praxis berichten soll, sondern sie soll für den Islam im Allgemeinen sprechen. Meral Yilmaz wird also als Repräsentantin „des“ Islam adressiert und dadurch in die Position der „Religionsanderen“ verwiesen (Mecheril & Olalde, 2011).

Die Aufforderung, etwas zum „Thema Islam“ zu sagen ist dabei durchaus ambivalent – dies zeigt sich darin, dass die Biographin sich nicht nur als passive Adressatin positioniert, sondern sich die Aufforderung auch zu Eigen macht: Sie „wollte“ etwas sagen. Dabei ergibt sich allerdings ein Dilemma: Nimmt sie den Auftrag an, so trägt sie eine hohe Verantwortung dafür, komplexe religiöse Zusammenhänge auch „richtig“ zu „erklären“. Gelingt ihr dies nicht, so riskiert sie, Vorurteile gegen „den“ Islam zu bestätigen und wird selbst als (gläubige) Person diskreditierbar. Auch in einer weiteren Episode wird ihre religiöse Zugehörigkeit zum Anlass für Diskriminierung:

M: und ja – was ich nie vergessen werde, ist dass ich in der Schule in der Oberstufe in der elften Klasse, ich hatte katholische Religion gewählt, und im ersten Halbjahr durfte ich dran teilnehmen und im zweiten Halbjahr kam ein anderer Lehrer, und dieser Lehrer hat mich in der ersten Stunde – vor den ganzen Schülern hat er mich rausgeholt – und mich draußen gebeten, dass ich zum Sekretariat gehen solle und mich zum Philosophiekurs anmelden solle weil er nicht möchte dass ein muslimisches Kind in seinem Religionsunterricht teilnimmt. Das war so das Schlimmste was ich in meiner Schullaufbahn so erlebt hab so – als – Diskriminierung so zu sagen. Wo ich gedacht habe, was ist denn jetzt los. (Meral Yilmaz 6/36-7/6)

Durch ihre Teilnahme am katholischen Religionsunterricht irritiert Meral Yilmaz offenbar die Grenzen der dominanten Zugehörigkeitsordnung (vgl. Mecheril, 2003). Durch den Akt des öffentlichen Ausschließens der muslimischen Schülerin wird diese Ordnung durch den Lehrer symbolisch wiederhergestellt. In diesem Prozess werden die Schülerinnen und Schüler entlang ihrer religiösen Zugehörigkeit als Mitglieder oder Nichtmitglieder identifiziert und bestätigt.

In der biographischen Erzählung von Meral Yilmaz werden diese Erfahrungen bearbeitet, indem sie ihre soziale Welt als zweigeteilt konstruiert – auf der einen Seite stehen ihre Familie und das muslimische Jugendzentrum, in denen Zugehörigkeitserfahrungen möglich werden und in denen sie sich selbst als aktives Subjekt konstruiert, auf der anderen Seite steht die Schule, die sie zwar formal erfolgreich durchläuft, zu der sie sich aber nicht als zugehörig präsentieren kann.

5 Perspektiven für die Gestaltung von Schule und Lehrer(innen)bildung

In den biographischen Erzählungen lassen sich – durch die Perspektive der Subjekte „hindurch“ – diskriminierende Strukturen und Praktiken im Schulsystem rekonstruieren, die zur Herstellung ungleicher Teilhabechancen beitragen und hierarchische Zugehörigkeitsordnungen bestätigen. Schulische Diskriminierung nimmt dabei unterschiedliche Formen an. Nicht immer sind die Logiken der Behinderung von Teilhabe und Zugehörigkeit auf den ersten Blick offen erkennbar. Vielmehr ist Diskriminierung oftmals eine Begegnung mit „unsichtbare[n], unausgesprochene[n] und unbemerkte[n] Hindernisse[n]“ (Terkessidis, 2010, S. 9), die in den Bildungswegen der Subjekte kumulieren.

Für die Herstellung von Ein- und Ausschlüssen in der Schulbiographie spielen Lehrpersonen in den untersuchten Erzählungen eine wichtige Rolle. Sie nehmen die Rolle von Gatekeepern (vgl. Behrens & Rabe-Kleberg, 1992) ein, die an schulischen Übergängen durch ihre Entscheidungen oder Empfehlungen den weiteren Verlauf des Bildungswegs maßgeblich mitstrukturieren. Sie können biographische Optionen eröffnen oder Zugänge verschließen, Bildungswege unterstützen oder behindern. In vielen Erzählungen treten sie zudem auch als Orientierungspersonen und Vorbilder in Erscheinung.

Dennoch würde es zu kurz greifen, den Blick einzig auf die „Einstellungen“ und das Handeln einzelner Lehrkräfte zu richten, wenn es um die Vermeidung von Diskriminierung geht. In den Rekonstruktionen wird vielmehr erkennbar, dass den Ausschlussmechanismen nicht in jedem Fall negative Absichten oder Vorurteile einzelner Lehrkräfte zugrunde liegen. Sie verweisen vielmehr darauf, dass Diskriminierung auch im breiteren Kontext schul- und unterrichtsorganisatorischer Handlungslogiken und -routinen sowie kollegial geteilter Normalitätserwartungen und

professioneller Selbstverständnisse verstanden und untersucht werden muss. Die Strukturen der jeweiligen Einzelschule, die organisationalen und unterrichtlichen Kulturen des (praktischen und reflexiven) „Umgangs mit Differenz“ bilden je spezifische Kontexte für den Entwurf professioneller Selbstverständnisse und die Entwicklung und Legitimation von Handlungsrouinen. Bemühungen um mehr Teilhabegerechtigkeit im Bildungswesen der Migrationsgesellschaft müssen folglich konsequent die *Schule als Gesamtorganisation* in den Blick nehmen. Für die Programmatik einer diskriminierungskritischen Entwicklung auf der Ebene von Einzelschulen (vgl. Karakaşođlu, Gruhn & Wojciechowicz, 2011) bedeutet dies, dass die oftmals ganz unhinterfragt bleibenden institutionellen und pädagogischen Routinen, Normalitätserwartungen und kollegial geteilten „Wissensbestände“ zum Gegenstand der Reflexion gemacht werden müssten, die für bestimmte (Gruppen von) Schülerinnen und Schülern zu Barrieren werden können. Darüber hinaus erscheint es dringend geboten, die Auseinandersetzung mit Teilhabebarrieren im Schulsystem und den organisationalen Bedingungen und Möglichkeiten diskriminierungskritischen Handelns in allen Phasen der Lehrer(innen)bildung systematisch zu verankern.

Ein zweiter Aspekt der Professionalisierung betrifft die Notwendigkeit der Auseinandersetzung mit den biographischen Ressourcen der Schülerinnen und Schüler. Betrachtet man die biographischen Erzählungen unter dem Aspekt von *Teilhabe- und Zugehörigkeitserfahrungen*, kann man zusammenfassend feststellen, dass diese dann möglich werden, wenn die Subjekte sich mit ihren biographischen und sozio-kulturellen Ressourcen als „wirksam“ (Mecheril, 2003) erfahren können.

In der Erzählung von Anna Schuster gibt es eine Schlüsselerzählung, die aus der ansonsten als Leidensgeschichte präsentierten Hauptschulzeit heraussticht. Sie berichtet von Wirksamkeitserfahrungen, die sie im Unterricht beim Lesen und Vorlesen macht. Über ihre Erfolge im (Vor-)Lesen kann sie ihre schulischen Leistungsansprüche in den sprachlichen Fächern verbürgen und sich ein Mindestmaß an schulischer Anerkennung sichern. Das Lesen fungiert in ihrer Erzählung aber auch als eine Art Brücke, die es ermöglicht, Kontinuität zwischen verschiedenen Stationen ihrer Bildungsbiographie herzustellen. So konstruiert sie in ihrer Erzählung eine Verbindung zwischen der Bücherei in ihrem ländlichen Herkunftsort in Russland und der Schulbibliothek in der Hauptschule in Deutschland, die nach der Migration für sie zu einem signifikanten Ort wird, an dem ihre Liebe zu Büchern anschlussfähig wird. Angestoßen wird dies durch den Auftrag ihres Lehrers, im Deutsch-Förderunterricht die Bibliothek umzuräumen. Es lässt sich nicht mit Gewissheit sagen, ob dieser Aufgabe eine pädagogische Intention zugrunde liegt oder ob es sich eher um eine pragmatische „Beschäftigungsmaßnahme“ handelt. Unabhängig davon wird die Aufgabe für Anna Schuster jedoch zu einer entscheidenden Gelegenheitsstruktur, denn sie setzt die Aufgabe nicht nur rein technisch um, sondern beginnt die Bücher zu lesen und auszuleihen.

An dieser Geschichte wird zweierlei sichtbar: Erstens gibt es hier eine Möglichkeitsstruktur für etwas, das als *biographische Zugehörigkeitsarbeit* bezeichnet werden kann (vgl. Schwendowius, 2015, S. 499ff.). Darunter verstehe ich die „Arbeit“ der Subjekte daran, biographische Ressourcen und Zukunftsentwürfe mit den Gelegenheitsstrukturen des jeweiligen (Bildungs-)Kontexts sinnhaft zu verknüpfen. Dies ermöglicht es den Einzelnen, sich in diesem Kontext als handlungsfähig und wirksam erfahren zu können. Voraussetzung dafür ist allerdings, dass diese Zugehörigkeitsarbeit (von den Institutionen und Professionellen) auch anerkannt wird.

Interessant ist zweitens der (vielleicht überraschende) Umstand, dass Zugehörigkeitsarbeit im vorliegenden Fall gerade über das Lesen möglich wird – einem Anforderungsbereich also, der in der Beschulung von Lernenden, die Deutsch als Zweitsprache erst erlernen müssen, oft eher als problematisch gilt. Im Fall „Anna Schuster“ wird das Lesen aber – gewissermaßen erwartungswidrig – zu einer Ressource für Wirksamkeitserfahrungen und Schulerfolg. Dies lässt sich nur vor dem Hintergrund ihrer individuellen Bildungsbiographie verstehen, ihrer Lesesozialisation in Russland, der sie eine hohe biographische Relevanz verleiht und sie dadurch zu einer bildungsbiographischen Ressource macht. Daran wird auch deutlich, dass solche Verknüpfungsleistungen einer kreativen biographischen Eigenlogik folgen; sie können kaum prognostiziert oder gar durch standardisierte pädagogische Arrangements erzeugt werden.

Dennoch lässt sich daraus eine allgemeine Schlussfolgerung für die Lehrer(innen)bildung ziehen: Bedeutsam erscheint eine Sensibilisierung von Lehrkräften für die individuell-biographischen Ressourcen und Relevanzen der Lernenden. Diese Ressourcen ermöglichen zuweilen ganz unerwartete Verknüpfungen und Anschlüsse an schulische Erwartungsstrukturen. Indem sie es den Einzelnen ermöglichen, sinnhafte Verknüpfungen zwischen Biographie und Schule herzustellen, sind sie ein Potenzial für Wirksamkeitserfahrungen, das im schulischen Alltag aber meist unbeachtet bleibt. Für eine migrationsgesellschaftliche Öffnung von Schule könnte deshalb – über den Abbau struktureller Teilhabebarrieren hinaus – die Frage interessant sein, wie die biographische Zugehörigkeitsarbeit von Schülerinnen und Schülern systematisch ermutigt, gestärkt und anerkannt werden kann.

Anmerkungen

- 1 Teile dieses Beitrags sind bereits in der zugrundeliegenden Dissertationsstudie (Schwendowius, 2015) publiziert worden.
- 2 Dies betrifft v. a. die 1990er Jahre. Inwiefern sich durch die faktische Abschaffung der Hauptschule als eigenständige Schulform in vielen Bundesländern sowie durch veränderte Modelle der DaZ-Förderung (vgl. Massumi & von Dewitz 2015) neue Bedingungen ergeben und welche Folgen diese für die Empfehlungs- und Zuwei-

sungspraxis am Übergang zur Sekundarschule haben, ist anderen Untersuchungen vorbehalten.

Literatur

- Bade, K. J. & Oltmer, J. (1999). Einführung: Aussiedlerzuwanderung und Aussiedlerintegration. Historische Entwicklung und aktuelle Probleme. In Dies. (Hrsg.), *Aussiedler: deutsche Einwanderer aus Osteuropa* (S. 9-51). Osnabrück: Universitätsverlag Rasch, IMIS-Schriften Band 8.
- Baumert, J., Stanat, P. & Watermann, R. (2006). *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen. Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit*. Wiesbaden: VS.
<http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-90082-7>
- Behrens, J. & Rabe-Kleberg, U. (1992). Gatekeeping im Lebensverlauf – Wer wacht an Statuspassagen? Ein forschungspragmatischer Vorschlag, vier Typen von Gatekeeping aufeinander zu beziehen. In E. Hoerning (Hrsg.), *Biographische Sozialisation* (S. 101-136). Stuttgart: Lucius & Lucius.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (1971). *Die Illusion der Chancengleichheit*. Stuttgart: Klett.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (2007). *Die Erben. Studenten, Bildung und Kultur*. Konstanz: UVK.
- Bräu, K. & Schlickum, C. (Hrsg.) (2015). *Soziale Konstruktionen in Schule und Unterricht*. Opladen: Budrich.
- Budde, J. (2013). Einleitung. In: Ders. (Hrsg.). *Unschärfe Einsätze: (Re-) Produktion von Heterogenität im schulischen Feld*. Wiesbaden: Springer VS.
- Dausien, B. (1996). *Biographie und Geschlecht. Zur biographischen Konstruktion sozialer Wirklichkeit in Frauenlebensgeschichten*. Bremen: Donat.
- Dausien, B., Rothe, D. & Schwendowius, D. (i. E.). Teilhabe und Ausgrenzung in Bildungsprozessen als biographische Erfahrung. In Dies. (Hrsg.), *Bildungswege. Biographien zwischen Teilhabe und Ausgrenzung*. Frankfurt: Campus.
- Dravenau, D. & Groh-Samberg, O. (2005). Bildungsbenachteiligung als Institutioneneffekt. Zur Verschränkung kultureller und institutioneller Diskriminierung. In P. A. Berger & H. Kahlert (Hrsg.). *Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert* (S. 103-129). München: Juventa.
- Engelhardt, M. von (2011). Narration, Biographie, Identität. Möglichkeiten und Grenzen lebensgeschichtlichen Erzählens. In O. Hartung, I. Steininger & T. Fuchs (Hrsg.), *Lernen und Erzählen interdisziplinär* (S. 39-60). Wiesbaden: VS.
- Goffman, E. (1974). *Stigma. Über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität*. Frankfurt: Suhrkamp.

- Gogolin, I. (2008). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule* (2. Aufl.). Münster: Waxmann.
- Gomolla, M. & Radtke, F.-O. (2009). *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule* (2. Aufl.). Wiesbaden: VS. <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-91577-7>
- Faulstich-Wieland, H., Weber, M. & Willems, K. (2004). *Doing Gender im heutigen Schulalltag. Empirische Studien zur sozialen Konstruktion von Geschlecht in schulischen Interaktionen*. Weinheim: Juventa.
- Hahn, A. (2000). Biographie und Lebenslauf. In Ders. (Hrsg.), *Konstruktionen des Selbst, der Welt und der Geschichte. Aufsätze zur Kulturosoziologie* (S. 97-115). Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Hoerning, E. (1989), Erfahrungen als biographische Ressourcen. In P. Alheit & E. Hoerning (Hrsg.), *Biographisches Wissen* (S. 148-163). Frankfurt/M.: Campus.
- Karakaşoğlu, Y., M. Gruhn, A. Wojciechowicz (2011). *Interkulturelle Schulentwicklung unter der Lupe. (Inter-)nationale Impulse und Herausforderungen für Steuerungsstrategien am Beispiel Bremen*. Münster: Waxmann.
- Kramer, R.-T. & Helsper, W. (2010). Kulturelle Passung und Bildungsungleichheit – Potentiale einer an Bourdieu orientierten Analyse der Bildungsungleichheit. In H.-H. Krüger, U. Rabe-Kleberg, R.-T. Kramer & J. Budde (Hrsg.), *Bildungsungleichheit revisited. Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule* (S. 103-125). Wiesbaden: VS.
- Massumi, M. & von Dewitz, N. (2015). *Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche im deutschen Schulsystem. Bestandsaufnahme und Empfehlungen*. Herausgegeben vom Mercator Institut und dem Zentrum für Lehrerbildung der Universität zu Köln.
- Mecheril, P. (2003). *Prekäre Verhältnisse. Über natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit*. Münster: Waxmann.
- Mecheril, P. (2004). *Einführung in die Migrationspädagogik*. Weinheim: Beltz.
- Mecheril, P. & Olalde, O.T. (2011). Die Religion der Anderen. Anmerkungen zu Subjektivierungspraxen der Gegenwart. In B. Aulenbach, U. Goel, M. Hummrich, C. Weissköppel (Hrsg.), *Jugend, Migration und Religion. Interdisziplinäre Perspektiven* (S. 35-66). Zürich: Nomos. <http://dx.doi.org/10.5771/9783845232362-33>
- Mecheril, P. & Plößer, M. (2011). Differenzordnungen, Pädagogik und der Diversity-Ansatz. In R. Spannring, S. Arens, P. Mecheril et al. (Hrsg.), *bildung – macht – unterschiede. Facetten eines Zusammenhangs* (S. 59-79). Innsbruck: Studia.
- Rosenthal, G. (1995). *Erlebte und erzählte Lebensgeschichte. Gestalt und Struktur biographischer Selbstbeschreibungen*. Frankfurt/M.: Campus.
- Said, E. W. (1978). *Orientalism*. New York. London: Routledge & Kegan Paul.

Teilhabechancen in der Migrationsgesellschaft

- Schütze, F. (1987). *Das narrative Interview in Interaktionsfeldstudien: erzähltheoretische Grundlagen. Teil I: Merkmale von Alltagserzählungen und was wir mit ihrer Hilfe erkennen können*. Studienbrief der Fern-Universität Hagen.
- Schwendowius, D. (2015). *Bildung und Zugehörigkeit in der Migrationsgesellschaft. Biographien von Lehramts- und Pädagogikstudierenden*. Bielefeld: transcript. <http://dx.doi.org/10.14361/9783839431948>
- Terkessidis, M. (2010). *Interkultur*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Wenning, N. (2007). Heterogenität als Dilemma für Bildungseinrichtungen. In S. Boller, E. Rosowski & T. Stroot (Hrsg.), *Heterogenität in Schule und Unterricht* (S. 21-31). Weinheim: Beltz.

Verfasserin

Dr.ⁱⁿ Dorothee Schwendowius

Europa-Universität Flensburg

Auf dem Campus 1

D-24943 Flensburg

E-Mail: dorothee.schwendowius@uni-flensburg.de

Internet: www.uni-flensburg.de/erziehungswissenschaft/wer-wir-sind/personen/schwendowius-dorothee-dr

Mona Massumi

Professionalisierung von Lehramtsstudierenden in der Arbeit mit geflüchteten Kindern und Jugendlichen

Der Anteil geflüchteter Kinder und Jugendlicher in Schulen steigt. (Zukünftige) Lehrkräfte müssen zunehmend auf die Bildungsarbeit mit Kindern und Jugendlichen ohne bzw. mit geringen Deutschkenntnissen vorbereitet werden. Im Rahmen eines Praxisbeispiels an der Universität zu Köln wird dargestellt, inwieweit Lehramtsstudierende in diesem Feld professionalisiert werden.

Schlüsselwörter: neu zugewanderte Kinder und Jugendliche, Geflüchtete, Lehrkräftebildung, Professionalisierung

1 Einleitung

Aktuell wird Migration nach Deutschland fast ausschließlich im Kontext „Flucht“ betrachtet. In diesem Zusammenhang werden insbesondere Fragen diskutiert, die sich einerseits auf die Institution Schule (finanzielle und personelle Ressourcen sowie organisatorische Bedingungen) und andererseits auf die Vorbereitung sowie Qualifizierung (zukünftiger) Lehrkräfte in der Arbeit mit geflüchteten Schülerinnen und Schülern (Spracherwerb im Deutschen, Alphabetisierung, Umgang mit Traumatisierung) bezieht. Aus dem Blick gerät dabei jedoch oftmals, dass die Auseinandersetzung mit Schülerinnen und Schülern ohne Deutschkenntnisse im deutschen Schulwesen bereits seit den 1970er Jahren stattfindet (Fereidooni, 2012, S. 263ff.), auch wenn der Fokus des Diskurses sich von Ausländerinnen und Ausländern über Schülerinnen und Schülern mit so genanntem Migrationshintergrund in zweiter oder dritter Generation zu aktuell geflüchteten Kindern und Jugendlichen verschoben hat, existiert bereits vielfältige Expertise in der Arbeit mit neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern. Darüber hinaus bleibt in diesem Diskurs vielfach unberücksichtigt, dass Schulen nicht ausschließlich geflüchtete, sondern auch weitere neu zugewanderte Kinder und Jugendliche ohne bzw. mit geringen Deutschkenntnissen aufnehmen (beispielsweise im Rahmen der Zuzüge aus der EU), die im Sinne einer ganzheitlichen diversitätsbewussten Schul- und Unterrichtsentwicklung gleichermaßen in den Blick genommen werden müssen (Massumi et al., 2015).

In diesem Beitrag wird angesichts der prekären Bildungssituation von geflüchteten Kindern und Jugendlichen in Notunterkünften das Praxisbeispiel „PROMPT! Deutsch lernen“ vorgestellt. An diesem Beispiel wird verdeutlicht, welche Professio-

nalisierungsmöglichkeiten in der Lehrkräftebildung durch begleitete Praxisphasen in der (Bildungs)Arbeit mit neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen erwachsen. Zu Beginn des Beitrags wird die bildungsrechtliche Situation geflüchteter Kinder und Jugendlicher dargestellt, um die Notwendigkeit eines Angebots zur Sprachförderung im Deutschen zu verdeutlichen. In einem weiteren Schritt wird das Angebot „PROMPT! Deutsch lernen“, in dem Lehramtsstudierende im Rahmen ihres obligatorischen Berufsfeldpraktikums Deutschförderung in Notunterkünften durchführen, skizziert. In einem letzten Schritt werden die Chancen derartiger Angebote für die Professionalisierung in der universitären Lehrkräftebildung herausgestellt. Der Beitrag endet mit einem Ausblick.

2 Zur bildungsrechtlichen Situation geflüchteter Kinder und Jugendlicher

Die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte der Vereinten Nationen (Artikel 26), die Genfer Flüchtlingskonvention (Artikel 21), die UN-Kinderrechtskonvention (Artikel 28) sowie der Gleichbehandlungsgrundsatz des Grundgesetzes der Bundesrepublik Deutschland (Artikel 3) sichern allen Kindern und Jugendlichen gleichermaßen ein Recht auf Schulbildung zu. Die Umsetzung dieses Menschenrechts ist aufgrund der Kulturhoheit der Länder in Bildungsangelegenheiten in den jeweiligen Schulgesetzen der unterschiedlichen Bundesländer durch den Schulzugang und die Schulpflicht verankert. Bei Zuzug nach Deutschland tritt für Kinder und Jugendliche im schulpflichtigen Alter die uneingeschränkte Schulpflicht in Kraft. Einschränkungen können sich jedoch aus Regelungen ergeben, die sich auf Asylsuchende beziehen. So gilt die Schulpflicht in den meisten Bundesländern, wie z. B. Hessen, Mecklenburg-Vorpommern oder Nordrhein-Westfalen, erst ab der Zuweisung an eine Gebietskörperschaft oder nach einem bestimmten Zeitraum, z. B. von drei Monaten in Thüringen (Massumi et al., 2015, S. 38f.). Auch wenn in dem Zeitraum, in dem die Schulpflicht noch nicht greift, ein Schulbesuchsrecht besteht, sind die Kinder und Jugendlichen oft faktisch vom Schulbesuch ausgeschlossen, da sie von der jeweiligen Gebietskörperschaft (aufgrund der fehlenden Zuweisung) keiner Schule zugeteilt werden. Angesichts der ausgeschöpften Kapazitäten in vielen Kommunen, der steigenden Zahlen geflüchteter Menschen in Deutschland und der damit verbundenen Bearbeitungsbelastungen beim Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) verzögert sich die Zuweisung der Menschen in Kommunen, Gemeinden oder einen Landkreis, so dass geflüchtete Kinder und Jugendliche in dieser Wartezeit in vielen Bundesländern vom Zugang zu Schulen ausgeschlossen bleiben und sich somit ihre Bildungsbrüche vergrößern.

Neben der prekären Situation für geflüchtete Kinder und Jugendliche hinsichtlich des faktischen Schulzugangs werden Lehrkräfte sowie Lehramtsstudierende bisher

unzureichend auf die Arbeit mit neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern mit fehlenden bzw. geringen Sprachkenntnissen im Deutschen vorbereitet. In Nordrhein-Westfalen bildet das Modul „Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte“ unabhängig von der studierten Schulform und den Fächern zwar einen obligatorischen Bestandteil in der Lehrkräftebildung (MSW 2009, §11 (7) LABG), jedoch kann mit sechs Leistungspunkten der Komplexität des Feldes kaum Rechnung getragen werden. So können den Studierenden lediglich allgemeine Grundlagen zum Umgang mit sprachlich-kultureller Diversität im Unterricht vermittelt und erste Zusammenhänge von sprachlichen Fähigkeiten, Bildungserfolg und fachlichem Kompetenzerwerb erarbeitet werden. Es stellt sich also die Frage, inwieweit (angehende) Lehrkräfte auf die pädagogische Arbeit mit Kindern und Jugendlichen im Kontext von Bildungs(um)brüchen, Migration und Fluchterfahrungen auf der einen Seite und auf die sprachliche Diversität (hinsichtlich der Herkunftssprache sowie der Sprachkenntnisse im Deutschen) auf der anderen Seite vorbereitet werden können.

3 „PROMPT! Deutsch lernen“ – ein universitäres Praxisbeispiel in der Lehramtsausbildung

„PROMPT! Deutsch lernen“ (kurz: PROMPT) ist seit April 2014 ein Kooperationsangebot zwischen der Stadt Köln (Schulamt), dem Deutschen Roten Kreuz sowie dem Zentrum für LehrerInnenbildung (ZfL) der Universität zu Köln.¹ Im Rahmen des obligatorischen Berufsfeldpraktikums (BFP) führen Lehramtsstudierende unabhängig von ihrer studierten Schulform und ihren Fächern Sprachförderangebote für geflüchtete Kinder und Jugendliche im Alter zwischen sechs und 18 Jahren in Notunterkünften für geflüchtete Menschen durch. PROMPT wird durch ein umfassendes Vorbereitungsseminar, eine methodisch-didaktische, psychotherapeutische sowie sozialpädagogische Betreuung und kontinuierliche Reflexionsphasen begleitet (s. Abb.1). Durch die spezifische Vorbereitung und intensive Begleitung werden die Studierenden in ihrem Professionalisierungsprozess unterstützt. Die Angebote werden universitär von einer in dem Feld erfahrenen abgeordneten Lehrkraft und einer Kinder- und Jugendpsychotherapeutin mit Schwerpunkt auf Traumatisierung durchgeführt.

Seit dem Start von PROMPT im April 2014 in der größten Notunterkunft für geflüchtete Menschen in Köln wurde das Angebot kontinuierlich ausgeweitet, so dass genau zwei Jahre später in insgesamt fünf Kölner Notunterkünften sowie einer Düsseldorfener Notunterkunft Sprachförderung für Kinder und Jugendliche im Alter von sechs bis 18 Jahren durchgeführt wird.²

Professionalisierung in der Arbeit mit Geflüchteten



Abb. 1: Übersicht über PROMPT (Quelle: in Anlehnung an Massumi, 2015)

3.1 Vorbereitung

Die Lehramtsstudierenden befinden sich i. d. R. im dritten oder vierten Bachelorsemester, wenn sie ihr BFP absolvieren. In diesem Ausbildungsstand haben sie wenig bis keine Erfahrung in der Planung und Durchführung von Unterrichtsstunden. Darüber hinaus müssen die Studierenden an die Besonderheiten ihrer zukünftigen Lerngruppe in den Notunterkünften herangeführt werden. Gemeinsam ist den zu fördernden Kindern und Jugendlichen, dass sie zum einen keine bzw. rudimentäre Sprachkenntnisse im Deutschen besitzen und zum anderen eine persönliche Fluchterfahrung mitbringen. Insgesamt weisen sie jedoch hinsichtlich ihrer bisherigen (Bildungs-)Biographien eine hohe Heterogenität auf.

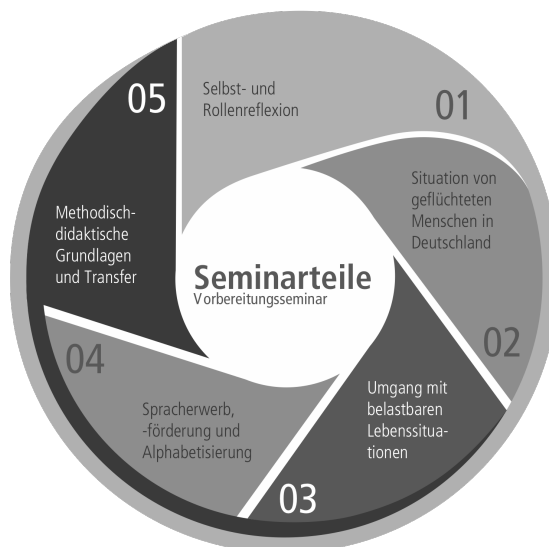


Abb. 2: Thematische Schwerpunkte des Vorbereitungsseminars (Quelle: in Anlehnung an Massumi, 2015)

Vor dem Hintergrund der komplexen Anforderungen an die Studierenden, Sprachförderangebote für geflüchtete Kinder und Jugendliche durchzuführen, werden diese fünf thematischen Schwerpunkte in einer umfassenden obligatorischen Vorbereitung er- und bearbeitet (s. Abb. 2).

3.2 Durchführung und Begleitung

In Lehrteams von je zwei Personen führen die Studierenden semesterbegleitend in Förderräumen einer ihnen zugewiesenen Notunterkunft zwei Stunden pro Woche Sprachförderkurse im Deutschen durch. Die Lerngruppen werden altershomogen gebildet und umfassen eine Gruppengröße von sechs bis acht Personen. Da Notunterkünfte eine temporäre Unterbringung darstellen, zeigt sich eine hohe Fluktuation der Bewohnerinnen und Bewohner, so dass i. d. R. keine konstanten Lerngruppen bestehen. Unter Umständen kann sich demnach die Konstellation der Lerngruppen wöchentlich ändern.

Vorrangiges Ziel der Sprachförderkurse ist es, für die geflüchteten Kinder und Jugendlichen eine positive Lernatmosphäre zu schaffen, in der sie gerne (Deutsch) lernen und sich „entfalten können“ (Fritzsche, 2010, S. 164). Außerdem sind die Sprachförderung im Deutschen sowie unter Umständen die Alphabetisierung (im lateinischen Schriftsystem) weitere Ziele. Angesichts der unterschiedlichen Voraussetzungen und individuellen Verweildauer der Lernenden (von einer bis mehreren Kursstunden) ist es nicht möglich, einen einheitlichen Sprachstand (und Alphabetisierungsgrad) im Deutschen anzustreben. Aus diesem Grund soll den Lernenden entsprechend der individuellen Möglichkeiten das höchste Maß an Förderung, insbesondere in der deutschen Sprache, zuteil werden, da sich durch eine individuelle Zuwendung und Betreuung bei den Lernenden große Erfolge erzielen lassen (Bertold, 2014, S. 52).

Basierend auf dem Vorbereitungsseminar planen und gestalten die Studierenden in ihren Teams ihre Kursstunden und entwickeln eigenständig ihr Unterrichtsmaterial. In der ersten und/oder zweiten Kursstunde werden die Lehrteams durch die Dozierenden begleitet. Im Anschluss daran erfolgt ein Reflexionsgespräch über die beobachtete Förderstunde, um die Studierenden in ihrer Arbeit zu bestärken, sie in der Reflexion über ihr eigenes unterrichtliches Handeln anzuleiten und ihnen konstruktive Impulse für die Weiterarbeit zu geben. Die Studierenden werden dabei unterstützt, sich in ihrer Rolle selbstkritisch sowie differenziert wahrzunehmen und über ihr eigenes Handeln nachzudenken und ggf. Handlungsalternativen zu entwickeln.

Insgesamt ist die Durchführungsphase der Sprachförderkurse in ein komplexes Begleit- und Betreuungssystem eingebettet, so dass die Studierenden auf unterschiedlichen Ebenen begleitet werden und sich zusätzlich spezifische Unterstützung einholen können:

Professionalisierung in der Arbeit mit Geflüchteten

1. Inhaltliche sowie methodisch-didaktische Ebene: durch begleitende Projektleiterin, die sowohl praktische als auch theoretische Expertise in der (Bildungs)Arbeit mit geflüchteten Kindern und Jugendlichen aufweist und durch Studierende, die bereits das BFP bei PROMPT absolviert haben, im peer-Verfahren.
2. Psychologische Ebene: durch eine begleitende Kinder- und Jugendpsychotherapeutin, die auf die Arbeit mit traumatisierten Menschen spezialisiert ist.
3. Sozialpädagogische Ebene: durch Sozialpädagoginnen und -pädagogen, die in den jeweiligen Notunterkünften vor Ort tätig sind.

Neben den Kursstunden in den Notunterkünften, die die Studierenden wöchentlich in ihrem e-Portfolio protokollieren, hospitieren sie einen Arbeitstag in der Kinder- und Jugendbetreuung der jeweiligen Notunterkunft, um einen umfangreicheren Einblick in die Lebenswelt ihrer Lernenden zu erhalten.

Nach etwa sechs bis sieben Wochen findet eine Zwischenreflexion im Plenum statt, bei der die Studierenden sich zum einen über Erfahrungen austauschen können; zum anderen werden diese Erfahrungen in theoretische Zusammenhänge eingeordnet, so dass Reflexionsanlässe initiiert werden.

3.3 Abschluss

Am Ende des BFP verfassen die Studierenden in ihrem Portfolio eine schriftliche Abschlussreflexion. In Abgleich mit anfänglich formulierten Erwartungen und Zielsetzungen setzen sich die Studierenden damit auseinander, inwieweit sie ihre eigenen Erwartungen erfüllen konnten und inwiefern das BFP sie beeinflusst hat. Insbesondere die Bedeutung der Arbeit bei PROMPT für sie persönlich sowie für ihre Rolle als zukünftige Lehrkraft ist Gegenstand der Reflexion. Auf diese Weise macht die Dokumentation den Entwicklungsprozess der Studierenden auf einer persönlichen sowie professionellen Ebene transparent und nachvollziehbar.

4 Chancen in der universitären Ausbildung von Lehramtsstudierenden

Im Rahmen der schriftlich verfassten Reflexionen sowie der Abschlussreflexionen im Portfolio wird die Bedeutung der außerschulischen Praxiserfahrung im Rahmen des Sprachförderangebots für geflüchtete Kinder und Jugendliche für die persönliche sowie professionelle Entwicklung der Lehramtsstudierenden deutlich. Insgesamt lassen sich aus dem BFP-Angebot sieben Chancen für die Lehrkräftebildung ableiten:³

I. Begleitete Lernerfahrungen in der Ausbildung erhöhen die Selbstwirksamkeit und unterstützen die Professionalisierung:

Bereits zu Beginn der Ausbildung erhalten Lehramtsstudierende die Möglichkeit, praktische Unterrichtserfahrungen zu sammeln und sich in hochkomplexen Lernsituationen auszuprobieren. Diese Lernanlässe stärken die Selbstwirksamkeit der Studierenden (Schwerdtfeger, 2011, S. 70) und unterstützen sie frühzeitig in ihrem Professionalisierungsprozess. Die enge Verzahnung zwischen Theorie und Praxis fördert die (nachhaltige) Anwendung didaktischen Wissens (Arnold, Hascher, Messner, Nigli, Patry & Rahm, 2011, S. 74).

II. Die Komplexität der Anforderungen erfordert die Reflexion über eigene Möglichkeiten und Grenzen sowie die Nutzung professioneller Netzwerke:

Angesichts der interdisziplinär ausgelegten Vorbereitung und Begleitung weiten die Studierenden ihren Blick für die Komplexität von Lernprozessen. Lehramtsstudierende werden frühzeitig dazu angehalten, ihre eigene Rolle mit den damit einhergehenden Kompetenzen, Handlungsmöglichkeiten sowie -grenzen kritisch wahrzunehmen. Durch den Einbezug professioneller Akteurinnen und Akteure aus den Bereichen der Kinder- und Jugendpsychotherapie sowie der Sozialen Arbeit werden sie sukzessive an die Arbeit in multiprofessionellen Teams herangeführt und erkennen sie die Bedeutung der interdisziplinären Zusammenarbeit in professionellen Netzwerken .

III. Profilbildung in der Lehramtsausbildung unterstützt zukünftig die Schul- und Unterrichtsentwicklung:

Durch die einschlägigen Erfahrungen insbesondere während der Durchführungsphase in PROMPT können die Studierenden bereits in der ersten Ausbildungsphase ein individuelles Profil entwickeln, das ihr professionelles Selbstkonzept spezifiziert. Unter Rückgriff auf ihre (reflektierten) Erfahrungen im BFP können sie in die Rolle von Multiplikatoren hineinwachsen und nach weiterer Qualifizierung in ihren Schulen die Schul- sowie Unterrichtsentwicklung vorantreiben. Auf diese Weise können sie dazu beitragen, neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler in die Schule und erfolgreich in den Regelunterricht einzubinden.

IV. Notwendigkeit des durchgängig sprachsensiblen Handelns und individuellen Förderns erkennen:

In den Sprachförderkursen erkennen die Studierenden die Bedeutung von Sprache in Lernprozessen und die Notwendigkeit, sprachlich sensibel zu handeln. Es ist davon auszugehen, dass sie sprachsensibles Handeln und Unterrichten über ihr BFP hinaus auch zukünftig im regulären Unterricht umsetzen werden. Außerdem erfahren die Studierenden in Anbetracht der Heterogenität der Lernenden in den Sprachförderkursen die Relevanz individueller Förderung.

Professionalisierung in der Arbeit mit Geflüchteten

V. Geflüchtete Kinder und Jugendliche sind Bestandteil einer diversen Schülerinnen- und Schülerschaft in Klassenzimmern einer Migrationsgesellschaft:

Die Studierenden lernen durch ihre Erfahrungen im BFP, geflüchteten Kindern und Jugendlichen mit Selbstverständlichkeit zu begegnen und sie als Teil der gesellschaftlichen Lebenswirklichkeit sowie der diversen Schülerinnen- und Schülerschaft anzuerkennen. Im Kontext aktuell steigender Zahlen geflüchteter Menschen in Deutschland wird sich auch zukünftig der Anteil von Schülerinnen und Schülern mit eigener Fluchterfahrung erhöhen.

VI. Reflektierte Erfahrungen führen zur Sensibilisierung sowie Entwicklung einer kritischen Haltung.⁴

(Selbst-)Kritische Reflexionen ermöglichen den Studierenden, bestehende (unbewusste) Normalitätsvorstellungen bezüglich (Bildungs)Biografien aufzubrechen. Durch kontinuierliche Impulse werden die Studierenden angeleitet, sich kritisch mit ihren eigenen, normativen Vorstellungen im Zusammenhang mit ihren Erfahrungen auseinanderzusetzen. Auf diese Weise reflektieren sie eigenes (sowie gesellschaftlich bzw. medial transportiertes) rassistisches Wissen und defizitorientierte Annahmen über geflüchtete Menschen. Durch die Dokumentation der Reflexionen werden die Studierenden zunehmend dazu angeleitet, sich mit ihren eingangs bestehenden stigmatisierenden Zuschreibungen gegenüber geflüchteten Menschen auseinanderzusetzen, die sich häufig auf Menschen aus bestimmten Regionen oder mit bestimmter Herkunft beziehen. Diese rassismuskritische Auseinandersetzung (Fereidooni & Massumi, 2015; Mecheril & Melter, 2010, S. 168f.) und Sensibilisierung kann dazu beitragen, Mechanismen der „institutionellen Diskriminierung“ (Gomolla & Radtke, 2009) im deutschen Bildungssystem zukünftig aufzubrechen und eigene rassismuskritische Wissensbestände zu thematisieren (Fereidooni, 2016). Die Auswertungen der Abschlussreflexionen veranschaulichen die Bedeutung der Praxiserfahrungen in Bezug auf ihren individuellen und professionellen Entwicklungsprozess.

VII. Partizipation anleiten und gesellschaftliche Verantwortung übernehmen:

Durch die Erfahrungen in den Sprachförderkursen werden die Studierenden in einem professionellen, individuellen sowie gesellschaftlich relevanten Kontext in ihrem Entwicklungsprozess unterstützt. Geleitet durch ein demokratisches Grundverständnis ermöglichen die Studierenden mit ihren Sprachförderkursen geflüchteten Kindern und Jugendlichen in Notunterkünften, die in dieser Lebensphase explizit (Bildungs)Benachteiligung erfahren, einen ersten Bildungszugang. Diese Partizipation stellt einen wertvollen Beitrag in gesellschaftlicher Verantwortung dar.

5 Ausblick

Die Ausweitung von PROMPT auf weitere Notunterkünfte (in anderen Kommunen sowie Bundesländern) ist zu befürworten, damit Bildungsangebote insbesondere Kinder und Jugendliche ohne Schulzugang erreichen. Aufgrund der Komplexität der Anforderungen an ein nachhaltiges Bildungsangebot, ist jedoch vor Aktionismus zu warnen. In der vorliegenden Darstellung wurde herausgearbeitet, dass nicht nur das inhaltliche Fundament geschaffen werden muss, sondern auch die grundlegenden organisatorischen und strukturellen Rahmenbedingungen berücksichtigt werden müssen, die das Arbeiten erst ermöglichen. Voreilige, nicht durchdachte Interventionen bergen die Gefahr, dass Studierende überfordert und den Kindern bzw. Jugendlichen unwirksame Bildungsangebote bereitgestellt werden. Dementsprechend müssen Qualitätsstandards auf unterschiedlichen Handlungsebenen eingehalten werden, damit Angebote wie PROMPT wirksam sein können:

1. Die institutionelle Verankerung in die Lehrkräftebildung sowie Kooperation zwischen lehrkräftebildender Institution und Kommune (und ggf. weiteren Akteurinnen und Akteure) schafft den Rahmen für Praxisangebote.
2. Die Komplexität der Anforderungen für Sprach- bzw. Bildungsangebote für geflüchtete Kinder und Jugendliche muss berücksichtigt werden, indem
 - a. eine interdisziplinäre Auseinandersetzung in multiprofessioneller Zusammenarbeit erfolgt und
 - b. Studierende umfassend vorbereitet sowie begleitet werden.

Erst wenn die komplexen Organisations- und Handlungsebenen Berücksichtigung finden, kann ein nachhaltiges Angebot geschaffen werden, in dem sowohl Studierende professionalisiert als auch die neu zugewanderten Kinder und Jugendlichen in einer Notunterkunft gefördert werden.

Insgesamt trägt das Angebot dazu bei, im Sinne der gemeinsamen Empfehlung der Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz die „Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt“ (HRK/KMK, 2015) zu gestalten und die Studierenden so auf die Diversität ihrer zukünftigen Schülerinnen- und Schülerschaft vorzubereiten. Es bleibt zu wünschen, dass unter Berücksichtigung einer umfassenden Vorbereitung und Begleitung weitere Standorte ähnliche Angebote in der Lehrkräftebildung systematisch institutionell verankern, so dass auch in anderen Regionen Bildungsangebote für geflüchtete Kinder und Jugendliche geschaffen werden, um allen Kindern und Jugendlichen das Recht auf Bildung zu ermöglichen.

Anmerkungen

- 1 Seit September 2015 wurde „PROMPT! Deutsch lernen“ auf Düsseldorf ausgeweitet. Es findet eine Kooperation zwischen der Stadt Düsseldorf, dem Malteser Orden und dem ZfL der Universität zu Köln statt.
- 2 Angesichts der unterschiedlichen Auslastungszahlen der Bewohnerinnen und Bewohner in den Notunterkünften (zwischen 190 und 600 Personen) und der hohen Fluktuation dieser können keine genauen Angaben zu den geförderten Kindern und Jugendlichen gegeben werden. Wöchentlich erfahren zum aktuellen Zeitpunkt zwischen 320 und 400 Kinder und Jugendliche Deutschförderung durch PROMPT!.
- 3 Vgl. dazu die ausführliche Darstellung in Massumi, 2015, S. 21ff.
- 4 Vgl. dazu die Auswertung der Reflexionen in Massumi, 2015a, S. 207ff.

Literatur

- Arnold, K.-H., Hascher, T., Messner, T., Niggli, A., Patry, J.-L. & Rahm, S. (2011). *Empowerment durch Schulpraktika. Perspektiven wechseln in der Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Berthold, T. (2014). *In erster Linie Kinder. Flüchtlingskinder in Deutschland*. <https://www.unicef.de/presse/2014/fluechtlingskinder-in-deutschland/56230>
- Fereidooni, K. & Massumi, M. (im Druck). Die rassismuskritische Professionalisierung von (angehenden) Lehrkräften. Die Notwendigkeit einer Kompetenzerweiterung. In S. Barsch, N. Glutsch & M. Massumi (Hrsg.), *Blickwechsel Diversity: Internationale Perspektiven in der LehrerInnenbildung*. Münster: Waxmann.
- Fereidooni, K. (2016). *Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen von Referendar*innen und Lehrer*innen ‚mit Migrationshintergrund‘ im deutschen Schulwesen. Eine quantitative und qualitative Studie zu subjektiv bedeutsamen Ungleichheitspraxen im Berufskontext*. <http://archiv.ub.uni-heidelberg.de/volltextserver/20203/>
- Fereidooni, K. (2012). Kinder mit Migrationshintergrund im deutschen Schulwesen – Benachteiligung aus (Bildungs-)politischen Ursachen? *Gesellschaft – Wirtschaft – Politik (GWP)*, 3, 363-371.
- Fritzsche, K. P. (2010). Menschenrechtsbildung – (nicht nur) für minderjährige unbegleitete Flüchtlinge. In P. Dieckhoff (Hrsg.), *Kinderflüchtlinge. Theoretische Grundlagen und berufliches Handeln* (S. 159-168). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-91953-9_16
- Gomolla, M. & Radtke, F.-O. (2009). *Institutionelle Diskriminierung: Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule* (3. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-91577-7>
- HRK/KMK – Hochschulrektorenkonferenz/Kultusministerkonferenz (Hrsg.) (2015). *Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt. Gemeinsame Empfehlung von Hoch-*

- schulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.03.2015/ Beschluss der Hochschulrektorenkonferenz vom 18.03.2015)*
- Massumi, M. (2015). *Sprachförderung für Kinder und Jugendliche in der Notunterkunft für Flüchtlinge im Rahmen des Berufsfeldpraktikums – Das Konzept und bisherige Erfahrungswerte zwischen April 2014 bis Mai 2015.*
<http://zfl.uni-koeln.de/sites/zfl/pp-innovativ/ZfL-PP-Innovativ02.pdf>
- Massumi, M. (2015a). Sprachförderung für geflüchtete Kinder und Jugendliche ohne Schulzugang – Zur Bedeutung eines Angebots von Lehramtsstudierenden im Rahmen des Berufsfeldpraktikums an der Universität zu Köln. In C. Benholz, M. Frank & C. Niederhaus (Hrsg.), *Neuzugewanderte SchülerInnen – Eine Gruppe mit besonderen Potenzialen. Beiträge aus Forschung und Schulpraxis* (S. 197-216). Münster: Waxmann.
- Massumi, M., von Dewitz, N., Griebach, J., Terhart, H., Wagner, K., Hippmann, K. & Altinay, L. (2015). *Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche im deutschen Schulsystem. Bestandsaufnahme und Empfehlungen.* Köln: Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache, Zentrum für LehrerInnenbildung, Arbeitsbereich Interkulturelle Bildungsforschung an der Universität zu Köln.
- Mecheril, P. & Melter, C. (2010). Gewöhnliche Unterscheidungen. Wege aus dem Rassismus. In P. Mecheril, M. do Mar Castro Varela, I. Dirim, A. Kalpaka & C. Melter (Hrsg.), *Migrationspädagogik* (S. 150-178). Weinheim: Beltz Verlag.
- MSW – Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW (2014). *Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen vom 15. Februar 2005, zuletzt geändert durch Artikel 3 des Gesetzes vom 17. Juni 2014.*
www.schulministerium.nrw.de/docs/Recht/Schulrecht/Schulgesetz/Schulgesetz.pdf
- MSW – Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.), (2009). *Lehrerausbildungsgesetz – LABG vom 12. Mai 2009. Zuletzt geändert durch das Gesetz vom 28. Mai 2013. Stand 01.06.2015.*
www.schulministerium.nrw.de/docs/Recht/LAusbildung/LABG/LABGNeu.pdf
- Schwerdtfeger, A. (2011). Selbstwirksamkeit im Lehramt: Eine Ressource gegen Stress? In M. Dursika, E. Ebner-Priemer & M. Stolle (Hrsg.), *Rückenwind. Was Studis gegen Stress tun können.*

Verfasserin

Mona Massumi

Zentrum für LehrerInnenbildung (ZfL)
Universität zu Köln

Albertus-Magnus-Platz
D-50923 Köln

E-Mail: mona.massumi@uni-koeln.de

Barbara Fegebank

Vielfalt erleben – Vielfalt gestalten. Corporate Identity der haushälterischen Bildung und der Haushaltswissenschaft

Haushaltswissenschaft und haushälterische Bildung haben mit einer Vielfalt zu tun, die ihr Kommunikationskonzept, ihre Corporate Identity, wesentlich mitbestimmt. Dies herauszuarbeiten wird sich zunächst dem „Erleben“ in der Tradition von Haushälterischer Bildung und Haushaltswissenschaft gewidmet, um sodann den „Umgang“, die „Gestaltung“ als Aufgabe von Bildung und Wissenschaft aufzuzeigen.

Schlüsselwörter: Corporate Identity, systemisches Denken, Transdisziplinarität, Praxeologie

1 Einführung

„Erleben Sie die Vielfalt Europas“ liest man in Reisekatalogen, „Kaufen Sie die Vielfalt“ hört man besonders zu Festtagen, „Wir wollen die Vielfalt auf dem Acker“ sprach ein Bauer bei einer Demo anlässlich der Grünen Woche in Berlin im Januar 2016 „Vielfalt steht hoch im Kurs“.

„Vielfalt“ ist allgegenwärtig, sie ist eine Erscheinung, ein Tatbestand, eine Eigenschaft und einiges mehr. Die Welt zeichnet sich durch Vielfalt aus und das sowohl historisch als auch heute, wobei sie gewachsen ist, sich vermehrt hat. Vielfalt leben, erleben und gestalten gehört nicht nur zu den individuellen Aktivitäten, sondern der Umgang mit Vielfalt ist mittlerweile zu einem Forschungsgegenstand verschiedenster Wissenschaften geworden und damit ein vielfältiger Zugang zur Vielfalt begründet worden. Wird auf den Haushalt und das haushälterische Handeln abgestellt gilt es, die ganze Vielfalt alltäglichen Lebens pädagogisch und wissenschaftlich in den Blick zu nehmen

So wird zunächst – in der gebotenen Kürze – auf das Alltagsbewusstsein und -handeln abgestellt, um sodann den „Umgang mit Vielfalt“ (als Oberbegriff zum Leben, Erleben und Gestalten) in haushälterischer Bildung und Haushaltswissenschaft in den Blick zu nehmen. Haushaltswissenschaft und haushälterische Bildung haben mit einer Vielfalt zu tun, die zwischen Gewinn und Verlust, zwischen Chance und Hemmnis gehandelt wird und ihr Kommunikationskonzept, ihre Corporate Identity wesentlich mitbestimmt. Dies herauszuarbeiten wird sich zunächst dem „Erleben“ in der Tradition von haushälterischer Bildung und Haushaltswissenschaft ge-

Vielfalt erleben – Vielfalt gestalten

widmet, um sodann den Umgang und damit die „Gestaltung“ als Aufgabe von Bildung und Wissenschaft aufzuzeigen.

Schließlich – gewissermaßen resümierend – soll mit „Corporate Identity“ die Frage zur Positionierung der Identität und eines klar strukturierten, einheitlichen Selbstverständnisses der Haushaltswissenschaft und Haushaltslehre gestellt werden. Vielfalt steht dabei für eine der charakterprägenden Eigenschaften der Wissenschaft und Bildung.

2 Vielfalt (er)leben – Vielfalt gestalten: ein Alltagsphänomen

Vielfalt bestimmt die Alltagspraxis und das Alltagsbewusstsein. Letzteres soll hier für die Art und Weise stehen,

wie wir im täglichen Leben unsere Welt verstehen und auf sie reagieren. Es umfasst ‚Erleben‘, ‚Wissen‘, ‚Interpretation‘, schließt also alle möglichen (und unmöglichen) Modi ein, mit denen Bewusstsein arbeitet. Und es schließt alle Zustände ein, die Bewusstsein im Laufe eines Tages, im Laufe einer Biografie erlebt und entwickelt. Alltagsbewusstsein stellt sich auf den ersten Blick dar als eine Ansammlung von Vorstellungen, mit deren Hilfe wir die unablässige Folge von Situationen, als die sich der Alltag vollzieht, ordnen und einstufen. Durch Lebenserfahrung verfügen wir z. B. über eine Vorstellung von Pommes frites, Kleiderordnungen, Atomkraftwerken... – Es liegt auf der Hand, dass diese Vorstellungen nicht immer sonderlich differenziert und treffend sind. (Schüle, 2001, S. 18)

Wir wissen z. B. nicht, ob die Pommes frites ernährungsphysiologisch bedenklich sind, wie sie hergestellt und verarbeitet werden, und wir wollen es vielleicht auch nicht wissen. Viele Informationen sind nicht allgemein zugänglich und für viele Dimensionen des Lebens fehlt das nötige Wissen und Können. Dennoch werden Vorstellungen und Handlungsmuster entwickelt, um das Leben meistern zu können.

Der Begriff ‚Alltagsbewusstsein‘ bezeichnet jedoch nicht nur die Resultate dieser Art, Wirklichkeit zu verarbeiten – also ‚Alltagstheorien‘ –, sondern auch die Art und Weise selbst: die Mechanismen, mit denen sie zu einem Bild überarbeitet werden. Es handelt sich dabei um lebensgeschichtlich erworbene Methoden. Welche der Möglichkeiten, über die wir verfügen, Verwendung findet, hängt weitgehend von unserer jeweiligen ‚Tagesform‘ ab: davon, was wir in einer bestimmten Situation und aufgrund bestimmter psychosozialer Umstände mit Wirklichkeit anfangen können und wollen. (Schüle, 2001, S. 18f.)

Situativ handlungsfähig zu sein bedeutet pragmatische Konzepte zu haben. Es wird die Wirklichkeit auf die eigene Identität ausgerichtet. Das Alltagsbewusstsein arbeitet mit alltagstheoretischen Konzepten, „die selektives und partikulares Denken

und Erleben in systematisierte Vorstellungen fassen und dabei bzw. damit Wirklichkeit erfassen und zugänglich werden lassen“ (Schüle, 2001, S. 19). Dies sind Erkenntnisse, die sich auch die Pädagogik zunutze gemacht hat und noch macht.

So können wir festhalten, dass „Vielfalt leben und erleben“ zu unserem Alltag gehört. Dies ist nicht in Frage zu stellen, und auch wenn es oder gerade weil es so alltäglich ist, beschäftigt „der Umgang mit Vielfalt“ die Menschen, insbesondere die Wissenschaftler seit eh und je. In dem Bemühen, die Beobachtungen in der Natur, das Wissen um das Leben und die Lebenserscheinung festzuhalten und zu ordnen, wurde Wissenschaft hervorgebracht als ein besonderer, hochspezialisierter Teilbereich der Auseinandersetzung des Menschen mit seiner Welt (vgl. Steege, 1986, S. 24), ein Teilbereich, der auf verschiedenen Ebenen inzwischen ebenfalls durch Vielfalt gekennzeichnet ist. Aktuell wird mit Blick auf die Vielfalt – auch Diversity, Heterogenität u. a – meist auf die soziale, menschliche Vielfalt abgestellt, während sich hier der *fachlichen, wissenschaftlichen Vielfalt* zugewandt wird.

3 Vielfalt (er)leben und gestalten hat Tradition in haushälterischer Bildung und Haushaltswissenschaft

Der Haushalt – als Gegenstand von Bildung und Wissenschaft – war das erste und lange Zeit einzige System menschlichen Zusammenlebens. Er wurde begründet von Menschen bzw. ist konstitutiv für Menschen, um ihre Bedürfnisse zu befriedigen, die Bedarfe zu decken. Stand am Anfang die Subsistenz im Sinne der Eigenbedarfsdeckung im Vordergrund, trat an ihre Stelle mehr und mehr ein sozialkulturell und technisch-ökonomisch geprägtes Handeln. Schon zu Beginn der Menschheitsgeschichte war die Sicherung des Überlebens kein einfaches Geschehen. Die Sorge um das Essen und Trinken, den Schutz des Körpers und der Gemeinschaft, die Nachkommen und die Weitergabe von Wissen und Können bestimmten und bestimmen noch heute das Leben und Erleben im Haushalt.

Damit sind nicht nur Zivilisation und Kultur entstanden, sondern auch Forderungen nach Professionalisierung erhoben worden, die das Entstehen zahlreicher Berufe sowie die pädagogische und wissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem haushälterischen Handeln zur Folge hatten.

Es ist festzuhalten, dass die häusliche, später hauswirtschaftliche und schließlich haushälterische Bildung im Laufe der Zeit an Vielfalt zunahm. Sie wird ihren Höhepunkt mit einer umfassenden Globalisierung erreichen, so dass die Forderung nach „*interkulturellem Lernen*“ nicht ausblieb, ausbleiben kann.

Ziel der Bildung, die auch das Wesen der Erziehung einschließt, war ursprünglich allein die Bewältigung des Alltagslebens und sie war eine Aufgabe der Eltern und Älteren. Sie brachten den Kindern und Heranwachsenden die Normen und Werte im Zusammenleben nahe, unterwiesen in landwirtschaftlichen, handwerkli-

chen und produktiven Tätigkeiten und vermittelten ihnen „Künste“ und Kunstfertigkeiten, soweit sie diese selbst pflegten. All diese Leistungen waren – institutionell betrachtet – haushälterische, und *haushälterisch* war somit auch *die Bildung*, ein Befund, der in der Historischen Pädagogik bisher nicht zur Kenntnis genommen wurde und wird.

Mit dem 18. Jahrhundert hat sich das moderne „Trennungsdenken“ eingestellt; das beim traditionellen Haushalten noch Vermischte und Verbundene, die *nachweisbare Vielfalt*, wird nun *analytisch geschieden*. Die haushälterische Bildung war bis mindestens zur Goethezeit gleichermaßen Allgemein- und Berufsbildung für Jungen *und* Mädchen, erworben in den Haushalten. Jungen wurden später von haushälterischer Bildung ausgeschlossen, für Mädchen bestand sie weiter, so dass *haushälterische Bildung* nun allein zur *Frauenbildung* auf allen Stufen eines sich entwickelnden Bildungssystems und entsprechend schichtspezifisch bis ins letzte Jahrhundert hinein wurde, orientiert an Alltagshandlungen, gesellschaftlichen Werten und ökonomischen Bedingungen. Allerdings war Frauenbildung nicht in jedem Fall und allein haushälterische Bildung.

Bereits im *19. Jahrhundert* lassen sich zahlreiche *Bildungseinrichtungen* für Mädchen nachweisen, wenn sie auch oft zunächst nur vereinzelt durch private Initiativen existierten. Fächer, in denen die haushälterische Bildung Berücksichtigung fand, hießen *Haushaltungs-* und *Hauswirtschaftskunde*. Kochen, Haushaltsrechnen, Reinigungs- und Nadelarbeit waren u. a. ihre Inhalte.

Auch das *Mädchenfortbildungsschulwesen* nahm seinen Anfang im 19. Jahrhundert; welche berufliche Ausbildung Mädchen auch erhielten, immer war die „Hauswirtschaft“ dabei.

Neben dem *hauswirtschaftlichen Bildungswesen*, das mehr oder weniger auf bürgerliche Frauen ausgerichtet war, und dem Mädchenfortbildungsschulwesen, das in erster Linie für Unterschichtmädchen eingerichtet wurde, aber auch vermehrt dann den verarmten und unverheirateten Mädchen des Bürgertums diente, entwickelte sich im ländlichen Raum das *ländlich-hauswirtschaftliche Bildungswesen*, so dass schon für die damalige Zeit eine immer größere Vielfalt in der haushälterischen Bildung auszumachen war.

Die Institutionalisierung der haushälterischen Bildung und die Begründung der zahlreichen auf gesellschaftliche Schichten ausgerichteten Schulen waren mit ihren *Zielen und Inhalten sowie Methoden* mittelbar oder unmittelbar orientiert an den Bedürfnissen des Lebens auf dem Lande und in der Stadt und zum überwiegenden Teil *praxisorientiert* ausgerichtet. Theorien spielten eine untergeordnete Rolle, gleichwohl wurde theoretischer Unterricht geboten.

Es entwickelten sich mit der Industrialisierung außerdem die Wissenschaften, insbesondere die Naturwissenschaften weiter und deren Erkenntnisse drangen auch in die Schulen ein. Von einer „*Wissenschaftsorientierung*“ konnte aber noch nicht gesprochen werden, wenn z. B. in den Kochunterricht Erkenntnisse aus „Hygiene“

und „Ernährungslehre“ einfließen. Die Lehrerinnen hatten auch noch keine wissenschaftlich fundierte Ausbildung, die allerdings längst gefordert wurde.

Die *institutionalisierte Hauswirtschaftliche Bildung* lässt sich seit dem 19. Jahrhundert in allgemein bildenden und berufsbildenden Schulen nachweisen. Dabei wird eine Vielgestaltigkeit deutlich, die ihresgleichen suchen kann, da zahlreiche Einzel-Aktivitäten von Frauen erfolgten, die Frauenbewegungen des 19. Jahrhunderts sowie die Hausfrauenverbände ihre Beiträge leisteten. Diese Vielgestaltigkeit, die auch ein Ergebnis des gegliederten Schulsystems war, setzte sich im 20. Jahrhundert fort und zeigt sich noch heute an der äußeren und inneren Differenzierung des hauswirtschaftlichen Bildungssystems. Aber auch die *inhaltliche Gestaltung* des Hauswirtschaftsunterrichts hat immer wieder neue Impulse erhalten und wurde in den Curricula im Zusammenhang mit den Zielen des Unterrichts stetig verändert, *wobei die Vielfalt im Ganzen bestehen blieb, aber durch analytisches Vorgehen reduziert wurde*, was sich ebenfalls für die Wissenschaftsentwicklung nachweisen lässt.

Die Wissenschaftsentwicklung – bezogen auf die „Hauswirtschaft“ und Hochschul-Studiengänge – nahm ihren Anfang mit der akademischen, universitären *Lehramtsausbildung*. Sie erfolgte zuallererst an der Technischen Hochschule Dresden. An deren Pädagogischem Institut wurde im *Sommersemester 1924* das „Institut für Berufsschulpraxis“ eröffnet, welches sich nunmehr für die *achtsemestrige Berufsschullehrerausbildung* verantwortlich zeichnete. In Dresden konnten seinerzeit u. a. folgende Richtungen studiert werden: die chemische für *Lebensmittelgewerbe* und die volkswirtschaftliche, die sich u. a. in die Studienbereiche *Hauswirtschaft*, Kindererziehung und Hygiene sowie Wohlfahrtspflege gliederte. In letzterer waren überwiegend weibliche Studierende immatrikuliert (vgl. Wehrmeister, 1996, S. 292f.). Aber erst 1958 ebnete das hessische Gesetz über das Lehramt an öffentlichen Schulen, das beinhaltete, dass alle künftigen Lehrenden an landwirtschaftlichen Schulen ein mindestens achtsemestriges Studium nachweisen müssen, den Weg für die Etablierung der „*Haushaltswissenschaft*“, die der haushälterischen Bildung die wissenschaftliche Basis sein sollte. So kam es im Wintersemester 1962/1963 zur Etablierung eines Studienganges „Hauswirtschafts- und Ernährungswissenschaften“ an der Justus-Liebig-Universität in Gießen.

Das Studium der Ökotrophologie (eine akademische Namenserfindung der Justus-Liebig-Universität aus dem Jahre 1965) war von Anfang an problembeladen und hat zu zahlreichen Auseinandersetzungen geführt.¹ So handelt es sich bei der Haushalts- und Ernährungswissenschaft im wissenschaftssystematischen Sinn um zwei Wissenschaften, die eigentlich – nach traditioneller Auffassung – miteinander nicht vereinbar sind, da eine der Wissenschaften eine Geistes- oder auch Erfahrungs-, die andere eine Naturwissenschaft ist. Erstmals wurde mit diesem Studium dem der Zeit entsprechenden Gedanken der *Interdisziplinarität* und *Multiperspektivität* gefolgt – so im Nachhinein die positive Bewertung –, andererseits wurde

durch Schwerpunktsetzungen die Vielfalt wieder eingeschränkt und nicht nur eine Trennung von Haushalts- und Ernährungswissenschaft vorgenommen, sondern zahlreiche Fächer ausgewiesen, die additiv nebeneinander standen und stehen.

Es zeigt sich, dass sich mit der Zunahme der Vielfalt Unsicherheiten eingestellt haben, dass Fachkolleginnen und -kollegen mit Blick auf die „fachliche Vielfalt“ von Konglomeraten und diffusen Ansätzen sprechen, weil sie die Chance von „Zusammendenken“ und „Zusammenhänge sehen“ – typisch für das „neue, systemische Denken“ – nicht erkannt haben bzw. mit der Vielfalt überfordert sind.

4 Umgang mit Vielfalt

Die Vielfalt in häuslicher Bildung und Haushaltswissenschaft zu begegnen, werden bevorzugt Methoden der *Analyse*, des *Reduktionismus* und der *Exemplifikation* eingesetzt. Sehen wir uns diesbezüglich das Schulfach „Haushaltslehre“² an:

Das individuelle Humanvermögen wird im privaten Haushaltssystem angelegt und in den verschiedensten staatlichen und gesellschaftlichen Systemen vermehrt, um Lebenssituationen (konkret die Erfüllung der Funktionen, wie Ernährung, Bekleidung, Wohnen, Freizeit, Gesundheit, Konsum usw.) bewältigen zu können und ökonomischen Verwertungsinteressen gerecht zu werden. Fundamental für die Aneignung und Ausgestaltung des Humanvermögens, für die Bewältigung der Alltagsarbeit ebenso wie für die Ausübung von – insbesondere personenorientierten – Dienstleistungen ist damit die *haushälterische Bildung*. Sie ist gleichermaßen „innere“ und „äußere“ Bildung, in der Wissensaneignung und Wissensvermittlung eine wesentliche Rolle spielen.

Wissensaneignung und Wissensvermittlung sind einerseits Bestandteile häuslicher Handlung, andererseits sind häusliches Handeln ebenso wie das Haushaltssystem selbst wissenschaftliche Gegenstände und Fachinhalte schulischen und beruflichen Lernens.

Da es beim Haushaltssystem um die Existenz des Lebensraumes eines Individuums bzw. einer Kleingruppe geht und um ein System, das als Mitwelt und Umwelt die Lebenskultur der Gesellschaft (als Umsystem) bestimmt, steht die darauf gerichtete häusliche Bildung im Dienst von *Inter-, Multi- und Transdisziplinarität*. Sie muss damit höchsten Ansprüchen genügen und selbstverständlich gleichermaßen Mädchen und Jungen sowie Frauen und Männer betreffen. Dies ist in der Bundesrepublik Deutschland – zumindest rechtlich – seit den 1960er Jahren gewährleistet.

Häusliche Bildung ist zudem ein lebenslanger Prozess. Sie gründet einerseits auf Erfahrungslernen, das als Aufbau und ständige Erweiterung der kognitiven Struktur von Individuen durch deren Auseinandersetzung mit der Umwelt verstanden wird, andererseits zielt sie auf häusliches Handeln durch Transformationsprozesse vom Wissen über das Bewusstsein zum Handeln.

Schließlich führt sie zu Kompetenzen und Professionalität, die in der Bewältigung der Alltagsaufgaben und der beruflichen Arbeit gebraucht werden.

Eine Bildung für den Haushalt kann somit nicht allein den Haushalt als Institution, Gebilde oder System in das Zentrum ihrer Bemühungen stellen, sondern muss auf das *ganze haushälterische Handeln* ausgerichtet sein.

Dass dies schon lange nicht mehr der Fall ist, zeigt die Entwicklung des Faches einschließlich seiner Namensgebung. Derzeit lassen sich in den 16 Bundesländern mindestens 12 unterschiedliche Fachbezeichnungen ausmachen und die Inhalte reichen von „Kochen“, „Wäschebehandlung“, „Betriebswirtschaftslehre des Haushalts“ und „Sozialisation im Haushalt“ über „Ernährung und Gesundheit“, „Ökonomie“, „Ökologie und Soziales“, „Alltagsvorstellungen zu Essen und Ernährung“ bis zu heutigen „Arbeitsstrukturen in zeitgemäßer Produktion“ und „Globalisierte Weltwirtschaft“.

Es ist die Frage, ob mit der geforderten *Reduktion der Stofffülle* die *Schulfächer nun zu Rudimenten umfassender Fachverständnisse*, die aus Disziplinen resultierten, geworden sind. Begründungen lassen sich nicht finden. Eine Wissenschaftsorientierung ist kaum noch gegeben. Hier zeigt sich häufig eine „lebenspraktisch orientierte Position“ mit ihrer Distanz zur Wissenschaft.

Die *wissenschaftlichen Auffassungen* und Überlegungen zum Haushalt, dem Oikos, dem ursprünglichsten System menschlichen Zusammenlebens sind ebenfalls äußerst vielfältig und weit umspannend: Haushalt ist historischer Tatbestand, Lerninhalt, Gegenstand zahlreicher Wissenschaften, Repräsentant des Alltagslebens, Arbeits- und Ausbildungsstätte, Frauendomäne und nicht zuletzt ein immer wieder thematisiertes gesellschaftliches Phänomen.

In Fachkreisen wurden jedoch immer wieder die Probleme der „Hauswirtschaft“ diskutiert. So forderte Stübler die theoretische Ganzheitsbetrachtung, beklagte für die schulische und wissenschaftliche Ebene die mangelnde terminologische Einheitlichkeit und die verschwommenen Vorstellungen von den Grenzen des Faches. Dennoch wollte man nicht eine Querschnittswissenschaft sein, sondern vielmehr ein eigenes Profil mit entsprechendem Image und Anspruch auf Professionalität entwickeln. Schmucker (vgl. 1967, S. 688) betonte bereits die bei der Etablierung einer eigenständigen Haushaltswissenschaft auftretenden Probleme, die sich durch die „große Vielfalt der sich in einem Haushalt vollziehenden Vorgänge und Aufgaben und ihrer Interdependenz mit dem sozialen und makroökonomischen Geschehen“ ergaben. So mussten von Anfang an zahlreiche Fachwissenschaften herangezogen werden und die „Spezialisierung der Haushaltswissenschaft bestand in ihrer Konzentration auf dem hauswirtschaftlichen Aspekt aller in die Lebenssphäre von Familie und Haushalt hineinreichenden Phänomene“ (ebd.), was v. Schweitzer (1968) nicht so sah. Sie hatte einen umfassenderen Ansatz, z. T. aus Soziologie und Philosophie transferiert.

In den 1970er Jahren fand sich unter Leitung von Schmucker ein an Fragen der Lehre und Forschung zum Haushalt interessierter Kreis zusammen, um in einer „Zwanglosen Aussprache“ beispielsweise über das „Selbstverständnis der Haushaltswissenschaft“ (1974), die „Gesellschaftliche Relevanz der Haushaltswissenschaft“ (1975) sowie „Das Verhältnis zwischen Haushaltslehre und Verbrauchslehre“ (1976) zu diskutieren.

Die Bemühungen um Konsens gibt es nicht mehr. Die Frage nach dem Profil und der Eigenständigkeit der Haushaltswissenschaft ist zwar nicht geklärt, wird immer wieder aufgeworfen, aber die *Vielfältigkeit* wird nun in den Vordergrund gerückt und Erklärungsmodelle und Ansätze *nebeneinander gestellt* (z. B. Karg, 1992; Bottler, 1993; Gräbe, 1993).

Mit additiv nebeneinandergestellten Konzepten, Ansätzen und Erklärungen lässt sich allerdings Vielfalt nicht ausweisen. Dazu bedarf es des systemischen Denkens und der Transdisziplinarität, um so zu einer Corporate Identity, einem strategischen Konzept, zu kommen.

5 Corporate Identity der haushälterischen Bildung und der Haushaltswissenschaft

Haushaltswissenschaft und -lehre haben sich nach all den Jahren und Jahrzehnten ihre Etablierung im deutschen Bildungssystem bis zur höchsten Ebene nicht im gewünschten Maß auszeichnen können. Haushaltswissenschaft gehört nicht zu den „Exzellenzbereichen“ der stark naturwissenschaftlich-technisch und ökonomisch ausgerichteten Wissensgesellschaft. Der Kampf um Anerkennung und die Rechtfertigung um die Existenz ist eine permanente Aufgabe gewesen und beherrscht auch vielfach das heutige Wirken in der Haushaltswissenschaft. Sie ist noch immer auf der Suche nach ihrem Profil, heißt es, wobei verschiedene Begründungen angeführt werden.

Man kann sicher nicht sagen, dass sich die Haushalts- und Ernährungswissenschaft zu einseitig einem Modell oder einer Idee verpflichtete; im Gegenteil, es gibt fast zu viele Wurzeln, Traditionen und Disziplinen, die den Aufbau und die Ausgestaltung der Haushalts- und Ernährungswissenschaften fundierten und ausmachen. Noch heute – wie schon gleich zu Beginn der Etablierung der Haushalts- und Ernährungswissenschaft an deutschen Universitäten – werden so die Fragen der *Eigenständigkeit und Exklusivität* der Wissenschaft gestellt, andererseits aber auch die *Multidisziplinarität und -perspektivität sowie die Transdisziplinarität* als eher zeitgemäß hervorgehoben³, was allerdings nicht im Widerspruch zueinander stehen muss.

Transdisziplinarität wird hier im Sinne von Leibniz (vgl. Mayer, 2013) verstanden als eine Einfügung aller Erkenntnisse eines Gegenstandes in eine systematische Metawissenschaft, als die sich die Haushaltswissenschaft verstehen kann,

und ihre Nutzung für die Praxis, die haushälterische Bildung. Dabei gilt es, die disziplinäre Vielfalt zu respektieren und die Quellen, welche die Unterschiedlichkeiten hervorgerufen haben, sorgfältig zu ergründen. Es geht darum, das bloße, bisweilen auch enge Nebeneinander von fachlichen Kompetenzen zu überwinden und problembezogene, disziplinübergreifende Begriffe, Theorien und Methoden zu entwickeln.

Das wurde schon von den „Frauen der ersten Stunde“ in der Haushaltswissenschaft gefordert. So hieß es sinngemäß bei v. Schweitzer:

Die Haushaltswissenschaft als Fachdisziplin sieht ihre Aufgabe in der *Erklärung der Vielfalt* der privaten Daseinsvorsorge und ihren Folgen für das Zusammenleben und sie befasst sich mit vernünftigem Haushalten. Sie fühlt sich der personalen Verantwortung für den Einzelnen, der sozialen Verantwortung für die Kultur des Zusammenlebens sowie der Verantwortung für den pflegerischen Umgang mit den Ressourcen der Daseinsvorsorge verpflichtet (vgl. v. Schweitzer, 1991, S. 29). Die Haushaltswissenschaft sieht ihre Funktion aber auch darin, auf Problemlagen hinzuweisen und notwendige Rahmenbedingungen zur Selbstregulation der Haushalte bei der Politik einzufordern. Als ein Grund einer positiven Zukunftsprognose wurde vor 28 Jahren das „Interesse von Wissenschaft und Gesellschaft an „ganzheitlichen“ Problemstellungen und wissenschaftlichen Problemlösungsstrategien, der Interdisziplinarität und dem Projektbezug ausgemacht (vgl. v. Schweitzer 1988, S. 15).

Diese Gedanken sind nicht konsequent weiter verfolgt worden, da man sich von der Anlehnung an die Ökonomik, die so dominant unser Leben, unsere Gesellschaft bestimmt, eine Aufwertung versprochen hat; man haderte auch mit dem Begriff „Hauswirtschaft“, dem das „Ewig-Gestrige“, „Nicht-mehr-Zeitgemäße“ anhaftet und hat z. B. mit einer Veränderung der Fachbenennungen geglaubt, das Image aufzubessern. Die Fokussierung auf die naturwissenschaftlich ausgerichtete Ernährungswissenschaft und die gesellschaftlich derzeit hoch im Kurs stehende Verbraucherlehre waren ebenfalls Bemühungen, das Renommee von Haushaltswissenschaft und Haushaltslehre zu steigern.

Um aus praktischen Aufgabengebieten, wie der Hauswirtschaft, der Nahrungsproduktion, -verarbeitung und der Versorgung, ein „Fachgebiet“ und schließlich eine wissenschaftliche Disziplin entstehen zu lassen, so müssen – wie Stübler (1968, S. 6) bereits betonte –

die hierzu notwendigen Kenntnisse und Fähigkeiten zu einem lehrbaren „Fachwissen“ und einer systematischen Fachmethode verarbeitet werden. Die Entwicklung eines Fachgebietes zu einer Wissenschaft verlangt – darüber hinausgehend – eine *Ordnung und Systematik des ganzen* Wissensbereichs und die Aufstellung von theoretischen Konzepten und Grundprinzipien.

Dem Ansinnen von Stübler wurde dann mit dem Ansatz „Der private Haushalt in systemtheoretisch-ökologischer Betrachtung“ gefolgt, der versucht, die Haushalts-

Vielfalt erleben – Vielfalt gestalten

wissenschaft einer systematischen Wissenschaft anzunähern (vgl. Fegebank, 1994). In „Der private Haushalt in systemtheoretisch-ökologischer Betrachtung“ (Fegebank, 1994) wird mit Blick auf den Aufbau und die Ausgestaltung einer Wissenschaft dem Modell der Realwissenschaft (als solche kann sich die Haushaltswissenschaft verstehen) gefolgt. Zur Erklärung der Stellung des *Haushalts* im Rahmen des Gebäudes einer Wissenschaft werden so vier *Aussagensysteme* herangezogen: die *Terminologie*, die *Theorie*, die *Empirie* und die *Praxeologie* (vgl. Fegebank, 1994, S. 69f.). Letztere konnte aus gutachterlichen Gründen in der Veröffentlichung keine Berücksichtigung finden, aber genau bei diesem Aussagensystem geht es um die „gestaltenden Veränderungen“ des *Haushaltssystems*, die letztlich die haushälterische Bildung bestimmen. Die Praxeologie gilt auch als eine poetische Wissenschaft,

die menschliche Akteure anleitet, Wissen planvoll und effizient in praktisches Handeln umzusetzen ... Zur „Richtigkeit“ des Handelns gehören dabei – außer dem Erfülltsein logischer, empirisch-theoretischer und technischer Kriterien – wesentlich normativ-ethische Bemühungen, die den Raum möglichen Handelns in realfaktisches Handeln einschränken. (Stachowiak, 1982, S. 356)

Da Bildung und Erziehung auf Handeln und Verhalten abzielen, sind hier die Ansatzpunkte für Lehre und Lernen, die *ihre wissenschaftliche Fundierung in der Praxeologie* einer Wissenschaft (hier der Haushaltswissenschaft) haben.

Die Hinwendung zum systemischen Denken ist *die* Möglichkeit, Vielfalt gerecht zu werden. Menschen leben nicht nur in Systemen, sondern sie denken auch in Systemen, sonst wäre das Überleben nicht möglich. Dies ist eine anthropologische Prämisse und sie umfasst sowohl die sog. „gedanklichen Systeme“ – als geordnete Wissensgesamtheit – wie auch die „Realsysteme“ – als Gebilde von Elementen und Beziehungen zwischen den Elementen. Wissenschaft wird so wieder Universalwissenschaftlerinnen und Umweltwissenschaftler hervorbringen (müssen).

Es wurde gezeigt, dass die Haushaltswissenschaft einerseits ihre identitätsbildende Programmatik noch nicht gefunden hat, andererseits dass die Vielzahl der Konzepte, Methoden und Teiltheorien sich eher speziellen Problemen und Aspekten des Haushalts widmen, als dem gesamten „haushälterischen Handlungssystem“. Dahinter steht eher eine mechanistische Auffassung der Wirklichkeit, die bis in die Mitte des letzten Jahrhunderts vorherrschte, und seither von einer neuen Sicht der Wirklichkeit, dem „Systembild des Lebens“ abgelöst wird (Capra, 1988). Auch in der Haushaltswissenschaft bedürfen wir dieser Sicht, um die Probleme ihrer Profilsuche ebenso wie die ihres Gegenstandes als Bildungsgegenstand besser lösen zu können.

Der einzuschlagende Weg muss also in Richtung einer *ganzheitlichen Erkenntnis* laufen. Dabei gilt es die Vielfalt konstruktiv zu nutzen, das fachlich Spezifische im Sinne einer Wertschätzung hervorzuheben. Dabei ist der Anspruch, eine durch

Vielfalt geprägte Realität anzuerkennen „und den Individualitäten gerecht zu werden, mit dem organisationellen Bedürfnis nach Komplexitätsreduktion in eine verträgliche Balance zu bringen“ (Rosken & Niehage, 2010, S. 36).

Signifikant für die Haushaltswissenschaft wären im Umgang mit Vielfalt der systemische Zugang zu ihren wissenschaftlichen Gegenständen, die Transdisziplinarität und mit der Praxeologie – auf Grundlage des systemtheoretisch-ökologischen Denkens – die Schaffung der pädagogischen Grundlage haushälterischer Lehr-/Lern-Prozesse. Daraus ergibt sich die Corporate Identity: die Positionierung im Wissenschafts- und Lehrsystem und die Identität mit einem klar strukturierten, einheitlichen Selbstverständnis.

Anmerkungen

1 Zu den folgenden Ausführungen vgl. auch Fegebank, 1999.

2 Im Laufe der Geschichte und heute in den einzelnen Bundesländern existieren *wechselnde Termini* für die Schulfächer, die das jeweilige Verständnis des Fachs und das bildungspolitische Interesse widerspiegeln. Als bisher „neutralster“ Begriff einigte sich die ehemalige Bundesfachgruppe auf *Haushaltslehre*.

3 Weitere kritische Auseinandersetzungen finden sich in Fegebank, 2006.

Literatur

- Apel, H. (1986). Globalität und Reduktionismus – Klippen bei der Synthese im Systemansatz. In Th. Witte (Hrsg.), *Systemforschung und Kybernetik in Wirtschaft und Gesellschaft* (S. 39-68). Berlin: Duncker und Humblot.
- Bottler, J. (Hrsg.) (1993): *Standpunkte: Wirtschaftslehre des Haushalts*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Capra, F. (1982). *Wendezeit*. München: Knaur.
- Fegebank, B. (1994). *Der private Haushalt in systemtheoretisch-ökologischer Betrachtung*. Frankfurt/M.: Peter Lang.
- Fegebank, B. (1994a): Spezialisierung und Ganzheitlichkeit in der Haushaltswissenschaft. *Hauswirtschaft und Wissenschaft*, 42(3), 99-105.
- Fegebank, B. (1999). Haushalts- und Ernährungswissenschaften im historischen und internationalen Kontext. In G. Karg & G. Wolfram (Hrsg.), *Ökotrophologie – Wissenschaft für die Menschen* (S. 13-37). Frankfurt/M.: Peter Lang.
- Fegebank, B. (2006). Wurzeln und Entwicklungslinien haushaltswissenschaftlicher Forschung. *Hauswirtschaft und Wissenschaft*, 54(4), 174-181.
- Gräbe, S. (Hrsg.) (1993). *Der private Haushalt im wissenschaftlichen Diskurs*. Frankfurt/M.: New York: Campus.

Vielfalt erleben – Vielfalt gestalten

- Karg, G. (Hrsg.) (1992). *Haushaltswissenschaftliche Erklärungsmodelle für die Verfügbarkeit und Verwendung von Ressourcen in Haushalten mit Kindern*. Frankfurt/M.: Peter Lang.
- Mayer, K. U. (2013). Fachliche Vielfalt und Transdisziplinarität in der Leibniz-Gemeinschaft. Festrede anlässlich der Jahrestagung der Leibniz-Gemeinschaft, Berlin 28.11.2013 (S. 1-10).
www.leibnizgemeinschaft.de/fileadmin/user_upload/downloads/Veranstaltungen/Festrede_KUM_2013.pdf
- Meier-Dallach, H.-P. (2007). *Weltgesellschaft*. Wien, Berlin: LIT-Verlag.
- Rosken, A. & Niehage, A. (2010). Diversity – auch ein Ansatz für die Home Economics in Deutschland? *Hauswirtschaft und Wissenschaft* 58(1), 31- 37.
- Schmucker, H. (1967). Das Studium der Haushalts- und Ernährungswissenschaften an deutschen Hochschulen. *Berichte der Landwirtschaft* 45(4), S. 687-700.
- Schüle, J. A. (2001). Alltagsbewusstsein und soziologische Theoriebildung. In T. Hug (Hrsg.). *Einführung in die Methodologie der Sozial- und Kulturwissenschaften* (S. 11-30). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- v. Schweitzer, R. (1988). *Lehren vom Privathaushalt*. Frankfurt/M.: Campus.
- v. Schweitzer, R. (1991). *Einführung in die Wirtschaftslehre des privaten Haushalts*. Stuttgart: Ulmer.
- Stachowiak, H. (1982). Bedürfnisse, Werte, Normen und Ziele im dynamischen Gesellschaftsmodell: ein Forschungsprogramm für die 80er Jahre? In H. Stachowiak & Th. Ellwein (Hrsg.), *Bedürfnisse, Werte und Normen im Wandel. Bd. 1: Grundlagen, Modelle und Prospektiven* (S. 271-425). München: Fink.
- Steege, G. (1986). *Gesellschaftliche Werte und Ziele – ihre inhaltlich-qualitative Bestimmung und ihre Entstehung*. Frankfurt/M., Bern, New York: Peter Lang.
- Stübler, E. (1968). Zur Lage der Hauswirtschaft in der Bundesrepublik. *Hauswirtschaft und Wissenschaft*, 16(1), 5-12.
- Wehrmeister, K. (1996). *Geschlechtsspezifische Erziehung und berufliche Qualifikation – der Diskurs um die Notwendigkeit und Gestaltung der sächsischen Mädchenfortbildungsschulen (1835 bis 1925)*, Diss. Dresden.

Verfasserin

Prof.ⁱⁿ Dr. agr. Dr. oec.troph.habil. Barbara Fegebank

Fakultät Erziehungswissenschaft
Technische Universität Dresden

D-01062 Dresden

E-Mail: Barbara.Fegebank@tu-dresden.de

Karolin Wirth

Das Selbstlernzentrum als Instrument zur Implementation des Themas „Inklusion“ in die Lehrerbildung

Im Diskurs zur Lehrerbildung wird sowohl ein verändertes Anforderungsprofil von Lehrkräften hinsichtlich inklusiver Bildungsprozesse als auch die Förderung von Selbstlernkompetenzen für ein lebenslanges Lernen thematisiert. Der folgende Beitrag will Möglichkeiten zur Einbindung des Themas „Inklusion“ in die Ausbildung von Lehrkräften für das Lehramt an Berufskollegs in Verbindung mit einem Selbstlernangebot aufzeigen.

Schlüsselwörter: Inklusion, Lehrerbildung, Selbstlernzentrum, E-Learning, Selbststudium

1 Einführung

Das Thema Inklusion erfährt eine immer noch zunehmende Beachtung. In Folge der UN-Behindertenrechtskonvention und der Forderung der Umsetzung eines inklusiven Bildungssystems auf allen Ebenen, sind in den Bundesländern zahlreiche Anstrengungen unternommen worden, um die schulische Implementation zu vollziehen. Folgerichtig kommt es auch zu einer Einführung der Thematik in die Ausbildung von Lehrkräften. So wurde beispielsweise in NRW eine Novelle zum Lehrerausbildungsgesetz beschlossen, die inklusionsbezogene Anforderungen für alle Lehramtsstudierenden verpflichtend macht (Presseinformation der Landesregierung Nordrhein-Westfalen vom 21.04.2016). Aktuell gefordert sind deshalb Konzepte, wie eine Implementation in die Lehrerbildung gelingen kann und dabei Ressourcen bestmöglich eingebracht und aufgebaut werden können. Deshalb fällt das Augenmerk auch auf den Einsatz moderner Medien und Methoden, sodass etwa durch Blended Learning und Selbststudium die Erbringung der Lehre und Unterstützung des Kompetenzerwerbs gefördert werden kann.

Am Institut für Berufliche Lehrerbildung (IBL) der Fachhochschule Münster wurde das Thema Heterogenität, individuelle Förderung und Inklusion in der beruflichen Bildung mit verschiedenen Initiativen und Projekten bereits seit Jahren in das Lehramtsstudium eingebracht. Die Studierenden beschäftigten sich beispielsweise mit Lehr- und Lernprozessen lernbeeinträchtigter Jugendlicher oder junger Menschen mit Zuwanderungsgeschichte am Berufskolleg. Dabei wurden verschiedene Aspekte aus dem Bereich der Benachteiligtenförderung, z. B. pädagogische Diagnos-

tik, Potenzialanalyse und Förderbedarfe von Jugendlichen erarbeitet (Robering, 2012, S. 173). Weitere Themen waren u. a. schulische und außerschulische Netzwerkpartner im regionalen Umfeld sowie Konzepte zur Begleitung und Beratung junger Menschen in Übergangsprozessen (IBL, 2010, S. 35 f.).

In einem aktuellen Projekt wurden nunmehr zwei Perspektiven verknüpft:

1. die Entwicklung, Erprobung und Implementierung eines Selbstlernzentrums als E-Learning-Angebot
2. die Einführung des Themas Inklusion in die Hochschullehre als Seminar im Modul Berufspädagogik im bildungswissenschaftlichen Studienanteil in der Masterstufe.

Zielstellung beider Lernangebote ist die Entwicklung eines eigenen Inklusionsverständnisses. Die Studierenden sollen sich einen Überblick und einen individuellen Zugang zum Themenspektrum des Inklusionsdiskurses erarbeiten und für Herausforderungen und Chancen inklusiver Schulentwicklung sensibilisiert werden. Durch Aktivierung des Vorwissens und Reflexion der eigenen Einstellung werden die Studierenden angeregt, Theorien, Konzepte sowie bildungspolitische Entwicklungen kritisch zu beleuchten und eine theoretisch fundierte Position zu entwickeln. Das Selbstlernzentrum dient nun allen Studierenden des Lehramtes an Berufskollegs dazu, sich eigenständig zum Thema „Inklusion in der beruflichen Bildung“ zu informieren und sich mit berufspädagogischen und (fach-)didaktischen Fragestellungen auseinanderzusetzen.

Nachfolgend beschäftigt sich das zweite Kapitel mit dem Begriff Inklusion im (Berufs-)Bildungskontext und einhergehenden Zielsetzungen, welche mit einem veränderten Anforderungsprofil zukünftiger Lehrkräfte verbunden sind. In Kapitel 3 wird die inhaltliche Konzeption des Selbstlernzentrums vorgestellt. Auf Gestaltungsmöglichkeiten zur Unterstützung von Lernprozessen in der Lernplattform wird in Kapitel 4 eingegangen. Zum Schluss bietet das Kapitel 5 einen Ausblick.

2 Inklusion im (Berufs-)Bildungskontext – relevante Anforderungen an die Lehrerbildung

Mit der Umsetzung eines inklusiven Bildungssystems wird das Ziel verfolgt, einen gleichberechtigten Zugang zu Regelschulen, zur Berufsausbildung, Erwachsenenbildung und zum lebenslangem Lernen für alle Menschen zu ermöglichen (Biermann & Bonz, 2012, S. 5). Unabhängig von persönlichen Dispositionen soll eine qualitativ hochwertige Bildung und die Entfaltung individueller Potenziale für alle gewährleistet werden (Deutsche UNESCO Kommission e. V., 2010, S. 3).

Im (Berufs-)Bildungskontext bedeutet dies eine Anpassung von Bildungsangeboten auf struktureller und inhaltlicher Ebene an die Lernbedürfnisse junger Menschen

und eine Absicherung in sozialen Regelstrukturen durch Zugang aller zu einer anerkannten Berufsausbildung und zum Arbeitsmarkt. Hierfür sind Bildungsangebote zu entwickeln, die individuelle Unterstützungsbedarfe in den Blick nehmen. Sie zeichnen sich durch Flexibilität in Bezug auf persönliche Lebenslagen und durch Anschlussfähigkeit sowie Durchlässigkeit aus, indem Ein- und Ausstiege in Bildungsprozesse ermöglicht werden, z. B. durch Anrechenbarkeit von Ausbildungszeiten oder erworbenen (Teil-)Qualifikationen (Bylinski 2015, S. 10 ff.). Im Hinblick auf Schulentwicklung geht es um die Qualität von Bildungsinstitutionen zur Gewährleistung einer gleichberechtigten Teilhabe aller am Schulleben und am Unterricht, den Abbau von Barrieren und damit um das Selbstverständnis von Schulen (Hinz, 2014, S. 19 f.; Sturm, 2013, S. 126). Die am Bildungsprozess der Jugendlichen beteiligten pädagogischen Fachkräfte und außerschulischen Akteure sind gemeinsam zuständig (Hinz, 2014, S. 18). Damit werden zur Ausbildung von Lehrkräften für das pädagogische Handeln in inklusiven Bildungsprozessen drei Aspekte deutlich, die in die Lehrerausbildung aufzunehmen sind:

- a) *der Umgang mit Vielfalt,*
- b) *eine inklusive Schulentwicklung und*
- c) *die Kooperation mit schulischem und außerschulischem Fachpersonal und Institutionen* (KMK, 2014, S. 3 ff.).

Für den *Umgang mit Vielfalt* stehen schulpädagogische Betrachtungen, beispielsweise heterogene Lernvoraussetzungen, adaptive Lernangebote, Methodenvielfalt sowie Formen der Individualisierung, Differenzierung und die Ermöglichung des sozialen Lernens (z. B. über kooperatives Lernen, Projektarbeit oder Peer-Tutorensysteme) im Fokus (Textor, 2015, S. 50f.; Walgenbach, 2014, S. 32). In der Lehrerbildung ist Basiswissen insbesondere zu sonderpädagogischen Förderbedarfen im Bereich Lernen, Sprache sowie emotionale und soziale Entwicklung und damit verbundene pädagogische Ansätze zu vermitteln. Zur Entwicklung passender Lernangebote, um die Leistungsentwicklung aller Schülerinnen und Schüler zu unterstützen, sind Kenntnisse zur pädagogischen Diagnostik und zu Förderansätzen sowie fachdidaktische Kompetenzen erforderlich (Werning & Baumert, 2013, S. 44 ff.).

Zur Wahrnehmung von individuellen Unterschieden als Gewinn und Ressource für Lernprozesse ist die Ausbildung einer entsprechenden pädagogischen Einstellung und Haltung wichtig (Sliwka, 2010, S. 272). Unterschiede werden wahrgenommen, jedoch nicht hierarchisiert, sodass eine wertschätzende Haltung aller gelebt und vermittelt wird (Textor, 2015, S. 39). Hierzu sind Lehrkräfte angehalten, Praktiken und Strukturen zu reflektieren, die zu Benachteiligungen innerhalb der Schülerschaft führen können. Um alternative Handlungsweisen zu entwickeln, hinterfragen sie kritisch, inwieweit Differenzen im Umgang mit den Lernenden hergestellt und bearbeitet werden, da diese die Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler entscheidend beeinflussen (Sturm, 2013, S. 126 f.).

Für eine *inklusive Schulentwicklung* benötigen Lehrkräfte Wissen über Schulentwicklungsprozesse. Vor allem Leitbilder bieten die Grundlage dafür, eine inklusive Perspektive an Schulen zu verankern. Sie ermöglichen den Austausch über Wertvorstellungen, das Selbstverständnis aller am Schulleben beteiligten Personen sowie über die Gestaltung des Unterrichts (Werning & Baumert, 2013, S. 45). Der „Index für Inklusion“, ein Instrument zur Schulentwicklung, bietet vielfältige Impulse zur Veränderung von Schulen in ihren Kulturen, Strukturen und Praktiken (Boban & Hinz, 2003, S. 14); (vgl. zum Index den Beitrag von Stracke-Mertes in diesem Heft).

Die *Kooperation mit schulischem und außerschulischem Fachpersonal und Institutionen* ist eng mit der Schulentwicklung verbunden. Studierende sollten sich daher mit Konzepten zur Kooperation und Modellen der Teamentwicklung beschäftigen (Werning & Baumert, 2013, S. 47). Durch die Verantwortlichkeit aller beteiligten Professionen an inklusiven Bildungsprozessen, werden unterschiedliche Lehrämter und Berufsgruppen miteinander in multiprofessionellen Teams kooperieren und in Netzwerken mit außerschulischen Akteuren tätig sein. Für eine gelingende Zusammenarbeit sind daher die Bereitschaft zur Kooperation und Kenntnisse zum Aufgabenbereich anderer Professionen sowie Anknüpfungspunkte zum eigenen Zuständigkeitsbereich erforderlich (KMK & HRK, 2015, S. 3). Hierfür ist es wichtig, dass Studierende bestehende Unterstützungsangebote im regionalen Netzwerk für Jugendliche mit Behinderungen und Benachteiligungen kennenlernen. Teilweise sind sie bereits in Maßnahmen z. B. der ausbildungsbegleitenden Hilfen (abH) tätig und können ihre Kenntnisse zu entsprechenden Akteuren der Jugendhilfe sowie Erfahrungen in Lernprozessen im Studium einbringen.

Im Selbstlernzentrum wurden die Anforderungen an die Lehrerbildung für inklusive Bildungsprozesse in die Konzeption eingebunden und inhaltlich in der Gestaltung der Themen umgesetzt. Durch ein breites und ständig aktualisiertes Materialangebot können alle Studierenden des Berufskolleglehramtes diese Lernplattform unabhängig von ihrer studierten beruflichen Fachrichtung und dem allgemeinbildenden Fach nutzen.

3 Inhaltliche Konzeption des Selbstlernzentrums

Lebenslanges Lernen ist wichtig, um die Anforderungen an kompetentes Handeln im Beruf zu erfüllen. Formen des selbstgesteuerten Lernens und damit Kenntnisse über entsprechende Lernstrategien zur Aneignung von aktuellem anwendungsbezogenem Wissen treten in den Vordergrund. Neben inhaltlichen und fachmethodischen Angeboten zeichnet sich das Lehren und Lernen durch soziales und kommunikatives Miteinander aus. Die Lernenden gestalten den Lernprozess durch Mitbestimmung der Inhalte und Methoden mit und erarbeiten eigenständig die Lerngegenstände (Strittmatter-Haubold, 2003, S. 236, 239; Arnold & Schübler, 1998, S. 65). Insbesondere in Phasen des Selbststudiums können E-Learning-Angebote das Lernen der

Studierenden unterstützen und erleichtern, dies gilt auch für die Arbeitsprozesse der Lehrenden. Damit tragen diese Angebote zur Weiterentwicklung und Qualitätssteigerung der Hochschullehre bei (German Universities of Applied Sciences – Arbeitsgemeinschaft „E-Learning“, 2010, S. 1).

Unter E-Learning wird an der Fachhochschule Münster die Einbindung digitaler Medien und des Internets in Lehr-/Lernarrangements verstanden. Damit verbundene Prozesse schließen die „Bereitstellung von Lernmaterialien und -medien, des Feedbacks und des Austauschs von Lernergebnissen sowie der Kommunikation und Kooperation im Lehr-/Lernkontext ein [...]“ (ebd. S. 1). In der Hochschullehre zeigt sich ein breit gefächertes E-Learning-Angebot mit einem Spektrum von medial angereicherten Präsenzveranstaltungen bis hin zu Blended-Learning-Arrangements mit einer Kombination aus Präsenzlehre und E-Learning (ebd.).

Eine Möglichkeit Lehr-/Lernprozesse zu unterstützen besteht an der FH Münster mithilfe der Open-Source-Lernplattform ILIAS (Integriertes Lern-, Informations- und Arbeitskooperations-System). Lehrende können zur jeweiligen Veranstaltung den Studierenden Materialien und Hilfen zum Lernen zur Verfügung stellen, wie z. B. Fachaufsätze, Präsentationen, Übungen, Tests mit Lösungen, Anleitungen für Lernprozesse oder Glossare. Lernaufgaben können von den Studierenden allein oder in Gruppen erledigt werden. Ein Dialogsystem (z. B. Foren, Chat, E-Mail) ermöglicht den Kontakt untereinander und mit den Lehrenden (Kerres, Ojstersek & Preussler, 2009, S. 103). Lernfortschritte werden dokumentiert und können nachvollzogen werden, etwa durch Forenbeiträge, festgelegte Lernzeiträume oder durch Freigabe weiterer Inhalte bei erfolgreicher Bearbeitung von Aufgaben (Kunkel, 2011, S. 47).

Die Einrichtung des Selbstlernzentrums erfolgte ebenfalls in ILIAS. Bei der Realisierung waren rechtliche Rahmenbedingungen wie das Urheberrecht zu beachten. Die Materialien (z. B. Aufsätze aus Fachzeitschriften) sind urheberrechtlich geschützt und können nur in einem bestimmten Umfang den Studierenden zur Verfügung gestellt werden. Ebenso ist der Nutzerkreis der Mitglieder genau zu definieren und abzugrenzen (Urheberrechtsgesetz, § 52a; Hoeren, 2014, S. 157). Unter Beachtung dieser Bestimmungen ist das Selbstlernzentrum für alle Studierenden des Berufskolleglehramtes an der Fachhochschule Münster und der Westfälischen Wilhelms-Universität nutzbar.

Das Grundkonzept des Selbstlernzentrums besteht aus einzelnen Lerneinheiten. Abbildung 1 zeigt die inhaltliche Struktur des Lernangebotes, die sich in mehrere Ebenen unterteilt: Die Ebenen 1 bis 3 sind vollständig abgebildet; die Ebenen 4 und 5 sind jeweils mit einigen Beispielen dargestellt. Die erste Ebene ist die Seite, die nach dem Öffnen des Selbstlernzentrums sichtbar ist. Die Grundstruktur bilden sechs Ordner, deren Inhalte in den Lernprozess einführen, diesen begleiten und Möglichkeiten zur weiteren Recherche und Arbeit am Thema aufzeigen. Jeder Ordner beinhaltet Materialien, z. B. Berichte, Texte, Foren, Weblinks, Literaturhinweise oder

Inklusion – Lehrerbildung

weitere Unterordner, die in der Abbildung jeweils als Ebenen in verschiedenen Graustufen dargestellt sind.

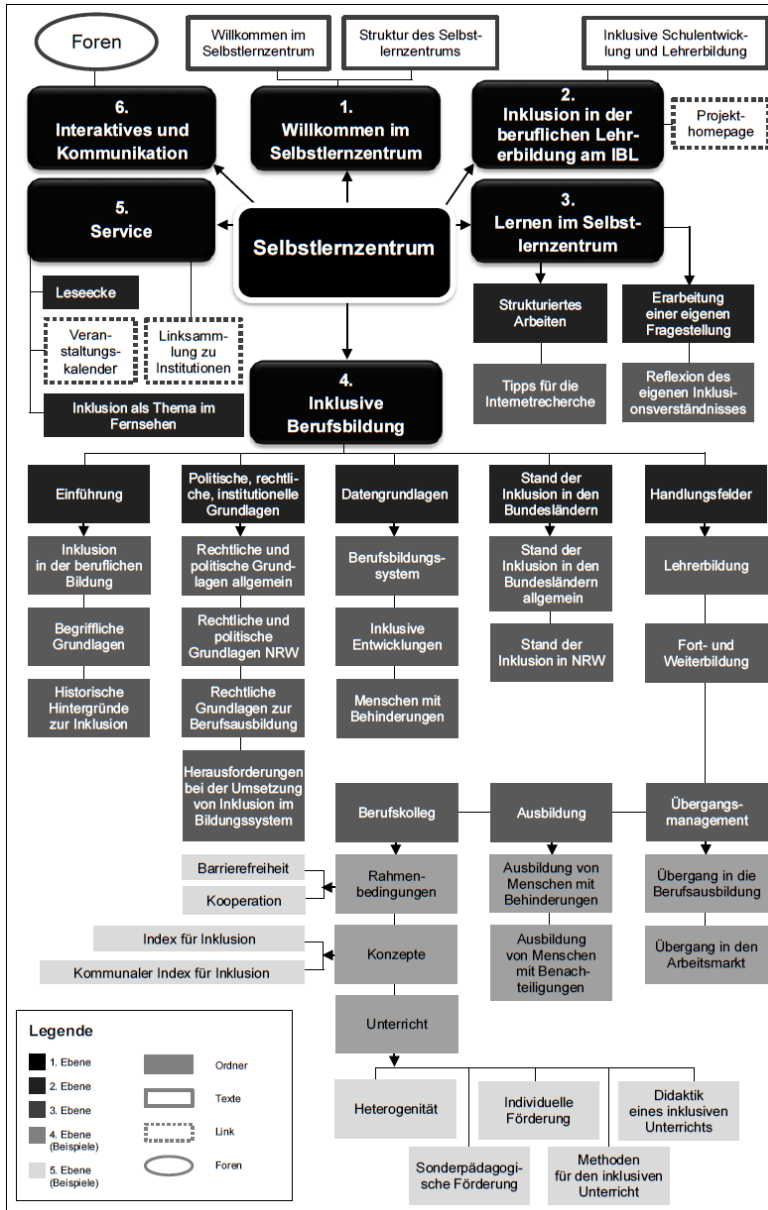


Abb. 1: Struktur des Selbstlernzentrums des IBL der FH Münster (Quelle: eigene Darstellung)

Der erste Ordner „Willkommen im Selbstlernzentrum“ enthält Erläuterungen zu Zweck und Zielsetzungen des Selbstlernzentrums. Sie führen die Studierenden in das Selbstlernzentrum, seine Nutzungsmöglichkeiten und seinen Aufbau ein. Neben der Struktur der Lernplattform als Mindmap zum Download, erhalten die Studierenden Beschreibungen für einen ersten Überblick über die Inhalte in den einzelnen Ordnern. Der nachfolgende Ordner „Inklusion in der beruflichen Lehrerbildung am IBL“ enthält Informationen zu den Zielsetzungen des Instituts zur Ausbildung von Lehrkräften für inklusive Bildungsprozesse. Die Studierenden können sich zu bisherigen Projekten, Veranstaltungen und Initiativen des IBL informieren, welche zum Thema Benachteiligtenförderung, Heterogenität und individuelle Förderung erfolgten.

Der dritte Ordner „Lernen im Selbstlernzentrum“ dient besonders dem selbstgesteuerten Lernen. Die Studierenden erhalten u. a. Hinweise zur Nutzung des Selbstlernzentrums, wie der zielgerichteten Auswahl von Lerninhalten. Des Weiteren werden sie bei der Entwicklung einer eigenen Fragestellung oder bei der Themenfindung unterstützt. Gerade für Studierende der Bachelorstufe sind Informationen zum wissenschaftlichen Arbeiten hinterlegt. Häufig gestellte Fragen zu Recherchemöglichkeiten in den Präsenzveranstaltungen wurden als Ausgangspunkt genutzt, um passende Unterstützungsmöglichkeiten zu entwickeln.

Der vierte Ordner „Inklusive Berufsbildung“ beinhaltet die komplexe Thematik des Inklusionsdiskurses. Die aufbereiteten Inhalte sollen den Studierenden ermöglichen, sich ein Grundlagenwissen zu erarbeiten und davon ausgehend eigenständig vertiefte Recherchen zu betreiben. Daher erfolgte die Gestaltung des Selbstlernzentrums nach dem Instruktionsparadigma. Die Inhalte werden von Lehrenden für die Lernplattform festgelegt und die didaktische Führung durch sie übernommen. Dadurch fungiert die Lernplattform überwiegend als Träger und Verteiler aufbereiteter Materialien (Wendorff, 2007, S. 152).

Der fünfte Ordner „Service“ enthält Materialien anhand derer sich die Studierenden übergreifend zum Thema Inklusion informieren können. Dieser ist besonders für Mitglieder geeignet, die im Rahmen der Erbringung von Studien- oder Prüfungsleistungen noch weitere Literaturhinweise benötigen und sich schnell einen Überblick verschaffen möchten. Im Unterordner „Lesecke“ befinden sich nach Themen geordnet nochmals alle Verweise auf weiterführende Literatur sowie Verlinkungen zu Auswahlbibliografien, Onlinezeitschriften und Volltextbibliotheken. Der Weblink „Linksammlung zu Institutionen“ führt zu Webseiten verschiedener Institutionen, Projektinitiativen und Vereine zum Thema. Über den Weblink „Veranstaltungskalender“ können sich die Studierenden zu Veranstaltungen an der Fachhochschule oder auch zu Workshops, Tagungen und Weiterbildungen informieren, die auch von anderen Hochschulen und weiteren Institutionen zum Thema Inklusion angeboten werden. Im Unterordner „Inklusion als Thema im Fernsehen“ befinden sich Links zu Fernsehbeiträgen.

Der letzte Ordner „Interaktives und Kommunikation“ enthält Foren zum Austausch. Die Studierenden werden hier beispielsweise eingeladen, Feedbacks, Anregungen und Verbesserungsmöglichkeiten oder Vorschläge für thematische Ergänzungen des Selbstlernzentrums mitzuteilen.

4 Gestaltungsmöglichkeiten zur Unterstützung von Lernprozessen im Selbststudium

Das Selbstlernzentrum dient den Studierenden als Lerninstrument, um Themen und selbstentwickelte Fragestellungen zu Heterogenität und individueller Förderung, Ermöglichung von Bildungsgerechtigkeit und zum gemeinsamen Lernen und Arbeiten in inklusiven Settings in der beruflichen Bildung vertiefend zu bearbeiten. Im Sinne eines Blended-Learning-Arrangements bieten die Inhalte im Selbstlernzentrum Ansatzpunkte für eine eigenständige, themenorientierte und vertiefte Beschäftigung zur Vor- und Nachbereitung von Lehrveranstaltungen im individuellen Selbststudium. Zudem sind Formen eines begleiteten Selbststudiums möglich, etwa bei der Erstellung von Referaten, Hausarbeiten und zur Prüfungsvorbereitung. Da die Lernplattform ein veranstaltungsunabhängiges bzw. veranstaltungsübergreifendes Angebot darstellt, wird dieses auch zur Bearbeitung von Forschungsfragen im schulischen Praxisssemester und zur Erstellung von Qualifikationsarbeiten genutzt. Des Weiteren ist es möglich, dass sich Studierende im freien Selbststudium freiwillig mit Lerninhalten in der Lernplattform beschäftigen, die gegebenenfalls nicht curricular vorgeschrieben sind (Landwehr & Müller, 2008, S. 17, 20).

Mit den verschiedenen Formen des Selbststudiums ist ein erhöhtes Maß an Selbstlernkompetenz der Studierenden verbunden. Diese umfasst „[...] die Bereitschaften, Fähigkeiten und Fertigkeiten einer Person, den eigenen Lernprozess selbstgesteuert zu gestalten“ (Arnold & Gómez-Tutor, 2007, S. 125). Dabei handelt es sich um

[...] eine Form des Lernens, bei der die Person in Abhängigkeit von der Art ihrer Lernmotivation selbstbestimmt eine oder mehrere Selbststeuerungsmaßnahmen (kognitiver, volitionaler oder verhaltensmäßiger Art) ergreift und den Fortgang des Lernprozesses selbst (metakognitiv) überwacht, reguliert und bewertet. (Konrad & Traub, 2003, S. 13)

Nicht alle Studierende verfügen im gleichen Maße über Kompetenzen zum selbstgesteuerten Lernen. Über didaktische Gestaltungsmöglichkeiten im Selbstlernzentrum kann dies unterstützt werden. Im Folgenden wird auf einige ausgewählte Aspekte eingegangen.

Anknüpfen an das Vorwissen

Beim Einstieg in den Lernprozess im Selbstlernzentrum wird auf kognitiver Ebene zunächst das Vorwissen der Studierenden aktiviert, um nachfolgend erworbene Kenntnisse anschlussfähig zu machen. Ein Fragebogen zum Download und Ausfüllen hilft, das eigene Inklusionsverständnis zu reflektieren. Die Fragen zielen auf subjektiv bedeutsames Wissen ab (Landwehr & Müller, 2008, S. 28) und sollen das Entwickeln einer eigenen Fragestellung unterstützen. Sie regen an, Erfahrungen aus der eigenen Schulzeit und Praktika sowie Kenntnisse aus dem Studium oder beruhend auf Tätigkeiten außerhalb des Studiums zu reflektieren und einen Standpunkt zum Thema zu formulieren.

Der Fragebogen soll am Ende des Lern- bzw. Arbeitsprozesses (z. B. nach Beendigung einer schriftlichen Ausarbeitung) nochmals zum Anlass genommen werden, zu reflektieren, inwieweit sich das Inklusionsverständnis verändert hat. Das Reflektieren aber auch das kritische Hinterfragen bei der Erarbeitung der Themen zur Ausbildung einer Einstellung und Haltung zum Thema begleiten die Arbeitsprozesse im Selbstlernzentrum. Im Hinblick auf das Erlernen oder Anwenden verschiedener Lernstrategien können Aufgaben erste Anregungen in dieser Hinsicht geben. Eine Möglichkeit besteht beispielsweise darin, mittels Brainwriting ein Mindmap zu bereits bekannten Begrifflichkeiten oder zu Assoziationen zum Terminus Inklusion zu erstellen.

Lernzugänge, die insbesondere die Lernmotivation in den verschiedenen Lerneinheiten in den Unterordnern anregen können, bilden niedrigschwellige Angebote, wie Verlinkungen zu geeigneten Fernsehbeiträgen, Zeitungsartikeln oder Diskussionsfragen in Foren, die (auch in kritischer Hinsicht) ein Diskursfeld eröffnen. Ebenso kann ein ansprechender Einführungstext mit Fragen, die zum Nachdenken anregen, den Zugang zur Thematik eröffnen.

Studierende, die an der Grundlagenveranstaltung teilnehmen, können an erworbenes Wissen anknüpfen, um sich vertieft mit einem Thema in der Lernplattform zu beschäftigen. Eigene Positionierungen sollen kritisch mit den vorliegenden Materialien in Bezug gesetzt werden. Als mögliche Anregung können die Studierenden bei der Entwicklung einer eigenen Fragestellung unterstützen:

- Was hat mich in der Sitzung zum Thema besonders interessiert?
- Welche Fragen wurden im Plenum gestellt, auf die (noch) keine Antworten gefunden werden konnten? Welche weiterführenden Überlegungen sollten angestellt werden?
- Gibt es einen Sachverhalt, z. B. im politischen Geschehen, an welchem ich meine Überlegungen ansetzen möchte?

Unterstützung des selbstgesteuerten Lernens

Mit den verschiedenen Formen des Selbststudiums sind Lernbedürfnisse der Studierenden verbunden, die geeignete Unterstützungsformen im Selbstlernzentrum erforderlich machen. Diese sind insbesondere im Ordner „Lernen im Selbstlernzentrum“ enthalten. Im Unterordner „Strukturiertes Arbeiten“ sind vielfältige Informationen zum wissenschaftlichen Arbeiten und zu Recherchemöglichkeiten hinterlegt. Diese beinhalten beispielsweise Verlinkungen zu Katalogen örtlicher Bibliotheken, Literaturhinweise zum wissenschaftlichen Arbeiten oder zu Selbstorganisation und Lernstrategien im Studium. Im Ordner „Tipps für die Internetrecherche“ stehen Texte und Verlinkungen zur Recherche einschlägiger Datengrundlagen zur Verfügung. Hierzu zählen u. a. Links zu Auszubildenden-Daten der Berufsbildungsstatistik, Datengrundlagen zur beruflichen Ausbildung und Informationen zu Bildungsgängen am Berufskolleg.

Für das fachdidaktische Studium der Ernährungs- und Hauswirtschaftswissenschaft können Studierende beispielsweise angeregt werden, anhand eines gewählten Ausbildungsberufs eine mögliche Zusammensetzung einer Klasse zu ermitteln. Hierfür können sie die BIBB-Datenblätter des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB, 2016) nutzen, die Auskunft über die Profile der Auszubildenden in den jeweiligen Berufen (z. B. Bildungsabschlüsse) geben. Im Anschluss könnten Möglichkeiten zur Gestaltung von Unterricht für diese heterogene Lerngruppe erarbeitet werden.

Zur Unterstützung der Lernprozesse sind die Lerneinheiten in den Unterordnern ähnlich wie die Grundstruktur des Selbstlernzentrums konzipiert. Zunächst können sich die Studierenden einen Überblick über den Ordner mittels eines Mindmaps verschaffen. Im Anschluss führt ein Text in die Thematik ein, weitere vertiefen das Thema in spezifischen Aspekten. Möchten sich die Lernenden detaillierter, z. B. im Hinblick auf eine Prüfungsvorbereitung mit einem Gesichtspunkt beschäftigen, so enthält ein nachfolgender Ordner Texte oder Verlinkungen zu Webseiten, die beispielsweise Forschungsansätze oder praktische Umsetzungsbeispiele thematisieren. Zur Weiterarbeit am Thema bieten Literaturhinweise Unterstützung oder Anregungen zur Reflexion der Inhalte, die zur Bildung eigener Fragen anregen sollen. Aktuelle Zeitungsartikel oder Berichte können ebenfalls hierzu beitragen oder auch den gemeinsamen Austausch in Foren anregen.

Reflexion des eigenen Inklusionsverständnisses

Das Selbststudium bietet Studierenden die Möglichkeit, ihre prozessbezogenen Kompetenzen im Hinblick auf die Gestaltung von Lern-, Arbeits- und Kommunikationsprozesse zu fördern. Hierzu sind sie aufgefordert die Prozesse und damit verbundene Lern- und Arbeitsstrategien in Bezug auf die Qualität der Arbeitsergebnisse selbst auszuführen und zu reflektieren. Die in den Präsenzveranstaltungen erworbenen Kenntnisse und Fähigkeiten (z. B. Methodenkompetenz) können im Selbststudi-

um angewendet und weiterentwickelt werden. Wichtig ist dabei jedoch, Reflexions- und Feedbackschlaufen einzubinden (Landwehr & Müller, 2008, S. 27).

Eine Möglichkeit zur Steuerung der Lernprozesse stellt die Reflexion des eigenen Inklusionsverständnisses dar. Ausgehend von einem erstellten Mindmap mit Aspekten, die das eigene Inklusionsverständnis beschreiben (siehe oben) kann im Verlauf des Lernprozesses an einer Visualisierung weitergearbeitet und kontinuierlich neue Begriffe oder Schlagworte hinzugefügt werden. Die Studierenden werden angeregt, offene Fragen und Spannungsfelder, die sich für sie bei der Umsetzung von Inklusion ergeben, zu notieren. Auf diese Weise wird sowohl die Verarbeitung und Einordnung des neuen Lernstoffes als auch das kritische Hinterfragen vorliegender Literatur die Themenfindung unterstützt (z. B. in Vorbereitung zur Erstellung von Qualifikationsarbeiten). Insbesondere in Präsenzveranstaltungen wurde deutlich, dass die Studierenden der Inklusionsthematik gegenüber sehr interessiert und aufgeschlossen und zugleich bereit sind, sich mit kritischen Fragestellungen zu beschäftigen. Zu den offenen Fragen zählen für Studierende:

- Geht es bei der Umsetzung von Inklusion (nur) um das gemeinsame Lernen oder ist das Erreichen gleicher Abschlüsse das Ziel?
- Wie kann jede Schülerin und jeder Schüler individuell gefördert werden?

Die größten Spannungsfelder sind für die Studierenden:

- Die Umsetzbarkeit von individueller Förderung angesichts der Anforderungen an die Arbeitswelt.
- Die Umsetzung einer gerechten Leistungsbewertung, wenn das Individuum und seine Leistungsentwicklung in den Mittelpunkt rücken und ebenso den Bildungsstandards als auch dem Berufsprinzip entsprochen werden soll.

Die Beschäftigung mit selbstentwickelten Fragestellungen stellt einen individuellen Zugang zur Thematik dar. Durch ihre subjektive Bedeutsamkeit sind die Studierenden zudem motiviert, sich intensiv und umfanglich damit zu befassen.

Als geeignetes Instrument zur Reflexion und Erarbeitung des eigenen Inklusionsverständnisses hat sich die Arbeit mit dem „Index für Inklusion“ erwiesen. Er bietet vielfältige Indikatoren und Fragestellungen, um ein selbstgewähltes Thema zur Gestaltung inklusiven Lernens in beruflichen Schulen praxisnah zu bearbeiten (z. B. kooperatives Lernen; alternative Leistungsbewertungsmöglichkeiten oder die Deonstruktion von Differenzkategorien im Unterricht) (vgl. Wirth, 2015, S. 47 f.). Der Index bietet zudem zahlreiche Anknüpfungspunkte, um Erfahrungen und Kenntnisse der Studierenden in die gemeinsame Erarbeitung von Themen in Lerngruppen im Selbststudium einzubringen.

5 Ausblick

Angesichts der Dringlichkeit des Themas Inklusion ist es wichtig, verschiedene Lernwege parallel zu beschreiten. Zugänge aus der allgemein-gesellschaftlichen Debatte stehen dabei in der Bedeutung neben fachlichen Perspektiven der zukünftigen Lehrkraft in bildungswissenschaftlicher und fachdidaktischer Hinsicht. Für eine fachrichtungsspezifische Erarbeitung von inklusionsbezogenen Themen sollte eine offene Diskussion unter den lehrerbildenden Institutionen stattfinden, welche Akzente zu setzen sind (z. B. im Hinblick auf fachdidaktische Zugänge zur individuellen Förderung heterogener Lerngruppen; Fachpraktiker-Ausbildungen für Jugendliche mit Behinderungen; Schülerprofile im Berufsfeld Ernährung und Hauswirtschaft).

Das Selbstlernzentrum ist ein Beispiel, wie Hilfen für unterschiedliche Verwendungszusammenhänge und Lernzugänge bereitgehalten werden können. Mit diesem Selbstlernangebot sind jedoch auch Herausforderungen verbunden. Hierzu zählen insbesondere ein hoher Personalaufwand, um Inhalte einzustellen, zu pflegen, zu aktualisieren und didaktisch auf- bzw. zu überarbeiten. Ebenso erfordert die Betreuung der Studierenden (besonders in schriftlicher Form) einen hohen Zeitaufwand. Vor allem die Einführung und Aufrechterhaltung von Foren bedeutet eine zeitlich und konzeptionell intensive Unterstützung, da keine face-to-face Interaktion stattfindet. Zudem geben rechtliche Grundlagen wie das Urheberrecht feste Rahmenbedingungen zur Gestaltung der Lernmaterialien und zur Bestimmung des Nutzerkreises vor. Diesbezüglich steht das Selbstlernzentrum in Konkurrenz zu vielen anderen Angeboten, die aufgrund einer anderen Konzeption größere Nutzerkreise erreichen.

Dennoch sprechen viele Vorteile dafür, ein solches Selbstlerninstrument anzubieten. Studierende können ihre Lernprozesse mithilfe moderner Medien unterstützen und orts- sowie zeitunabhängig ihr Selbststudium vertiefen. Vor allem als veranstaltungsübergreifendes Angebot ermöglicht das Selbstlernzentrum vielfältige Einsatzmöglichkeiten. Die Evaluation zur Nutzung dieser Lernplattform verdeutlicht, dass Studierende das Angebot zur Vor- und Nachbereitung für verschiedene Lehrveranstaltungen oder zur Erbringung von Studien- und Prüfungsleistungen nutzen. Für die Erarbeitung eigener Fragestellungen in Forschungsprojekten im Praxissemester oder bei der Erstellung von Qualifikationsarbeiten schätzen die Studierenden das Angebot gebündelter Materialien zum Thema „Inklusion in der beruflichen Bildung“, welches im wissenschaftlichen Diskurs (noch) unterrepräsentiert ist. Zudem können sie in ihrem Lernprozess eigene Akzente setzen. Das Selbstlernzentrum bietet die Chance, einen großen Nutzerkreis der Studierenden bereits in der Bachelorstufe zu erreichen und den Austausch unter Studierenden der Fachwissenschaft, Fachdidaktik und den Bildungswissenschaften anzuregen, um das Thema „Inklusion“ als Querschnittsthema in die Hochschullehre zu implementieren.

Anmerkung

Der Beitrag basiert auf der von der Autorin am Institut für Berufliche Lehrerbildung der Fachhochschule Münster verfassten Masterarbeit „Inklusion“ als Thema der beruflichen Lehrerbildung – am Beispiel der didaktischen Arbeit des Instituts für Berufliche Lehrerbildung der Fachhochschule Münster“ (unveröffentlichtes Manuskript, 2016).

Literatur

- Arnold, R. & Schüßler, I. (1998). *Wandel der Lernkulturen. Ideen und Bausteine für ein lebendiges Lernen*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Arnold, R. & Gómez Tutor, C. (2007). *Grundlinien einer Ermöglichungsdidaktik. Bildung ermöglichen – Vielfalt gestalten*. Augsburg: Ziel.
- BIBB – Bundesinstitut für Berufsbildung (2016). Auszubildende Datenblätter (DAZUBI). Bundesinstitut für Berufsbildung.
<https://www2.bibb.de/bibbtools/de/ssl/1865.php>
- Biermann, H. & Bonz, B. (2012). Risikogruppen in der Berufsbildung – zugleich eine Einführung zu diesem Band. In H. Biermann & B. Bonz (Hrsg.), *Inklusive Berufsbildung. Didaktik beruflicher Teilhabe trotz Behinderung und Benachteiligung*. (2. Aufl., S. 4-11). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Boban, I. & Hinz, A. (Hrsg.) (2003). *Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln*. Halle-Wittenberg: Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index_German.pdf
- Bylinski, U. (2015). Wege zur inklusiven Berufsbildung. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 44(2), 10-14.
- Deutsche UNESCO Kommission e.V. (Hrsg.) (2010). *Inklusion: Leitlinien für die Bildungspolitik* (2. Aufl.).
www.unesco.de/fileadmin/medien/Dokumente/Bildung/InklusionLeitlinienBildungspolitik.pdf
- German Universities of Applied Sciences – Arbeitsgemeinschaft „E-Learning“ (UAS7-AG „E-Learning“) (2010). *Positionspapier der UAS7-AG „E-Learning“ zu den Zielen und Rahmenbedingungen der Integration des Potenzials Neuer Medien in die Hochschullehre*.
https://www.fh-muenster.de/e-learning/downloads/PositionspapierE-Learning_UAS7_ENDVERSION_20100423.pdf
- Hinz, A. (2014). Inklusion im Bildungskontext: Begriffe und Ziele. In S. Kroworsch (Hrsg.), *Inklusion im deutschen Schulsystem. Barrieren und Lösungswege* (S. 15-25). Berlin: Verlag des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge e.V.

- HRK – Hochschulrektorenkonferenz und KMK – Kultusministerkonferenz (2015). *Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt. Gemeinsame Empfehlung von Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.03.2015/Beschluss der Hochschulrektorenkonferenz vom 18.03.2015)*.
www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_03_12-Schule-der-Vielfalt.pdf
- Hoeren, T. (2014). *Internetrecht (Skript)*.
www.uni-muenster.de/Jura.itm/hoeren/itm/wp-content/uploads/Skript-Internetrecht-April-2014.pdf
- Institut für Berufliche Lehrerbildung der Fachhochschule Münster (2010). *Vorlesungsverzeichnis Sommersemester 2010*.
https://www.fh-muenster.de/ibl/downloads/lehrveranstaltungen/VVZ_SS10_25.01.10_.pdf
- Kerres, M., Ojesterik, N. & Preussler, A. (2009). E-Learning-Umgebungen in der Hochschule: Lernplattformen und persönliche Lernumgebungen. In U. Dittler & J. Krameritsch (Hrsg.), *E-Learning: Eine Zwischenbilanz. Kritischer Rückblick als Basis eines Aufbruchs* (S. 101-115). Münster: Waxmann.
- Konrad, K. & Traub, S. (2003). *Selbstgesteuertes Lernen in Theorie und Praxis* (5. Aufl.). München: Oldenbourg.
- KMK – Kultusministerkonferenz (2014). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i. d. F. vom 12.06.2014)*.
www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf
- Kunkel, M. (2011). *Das offizielle ILIAS 4-Praxisbuch. Gemeinsam online lernen, arbeiten und kommunizieren*. München: Addison-Wesley.
- Landwehr, N. & Müller, E. (2008). *Begleitetes Selbststudium. Didaktische Grundlagen und Umsetzungshilfen* (2. Auflage). Bern: hep Verlag.
- Presseinformation der Landesregierung Nordrhein-Westfalen (21.04.2016). *Ministerin Löhrmann: NRW bekräftigt Vorreiterrolle in der Lehrerausbildung*
https://www.schulministerium.nrw.de/docs/bp/Ministerium/Presse/Pressemitteilungen/2016_16_LegPer/PM20160421_LABG/pm_21_04_LABG.pdf
- Robering, N. (2012). Umgang mit Jugendlichen mit Benachteiligungen am Berufskolleg – Erfahrungsbericht zum Projekt „Lehr- und Lernprozesse bei Jugendlichen mit besonderem Förderbedarf“. In T. Harth & I. Ketschau (Hrsg.), *Beruflich. Kooperativ. Modellhaft. 10 Jahre Institut für Berufliche Lehrerbildung Münster* (S. 173-179). Münster: Fachhochschule Münster.

- Sliwka, A. (2012). Soziale Ungleichheit – Diversity – Inklusion. In H. Bockhorst & V.-I. Reinwand (Hrsg.), *Handbuch Kulturelle Bildung* (S. 269-273). München: kopaed.
- Strittmatter-Haubold, V. (2003). Konzept Selbstorganisation – ein Schritt im Lernkulturwandel der Hochschule. In R. Arnold & I. Schüßler (Hrsg.), *Ermöglichungsdidaktik Erwachsenenpädagogische Grundlagen und Erfahrungen* (S. 236-248). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Sturm, T. (2013): *Lehrbuch Heterogenität in der Schule*. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Textor, A. (2015). Gemeinsam Lernen. Theoretische Grundlagen und didaktische Leitlinien für einen Inklusion unterstützenden Unterricht. In C. Fischer (Hrsg.), *(Keine) Angst vor Inklusion. Herausforderungen und Chancen gemeinsamen Lernens in der Schule* (S. 37-59). Münster & New York: Waxmann.
- Urheberrechtsgesetz vom 9. September 1965 (BGBl. I S. 1273), das zuletzt durch Artikel 216 der Verordnung vom 31. August 2015 (BGBl. I S. 1474) geändert worden ist. <http://www.gesetze-im-internet.de/bundesrecht/urhg/gesamt.pdf>
- Walgenbach, K. (2014). Heterogenität. Bedeutungsdimensionen eines Begriffs. In H.-C. Koller & R. Casale (Hrsg.), *Heterogenität. Zur Konjunktur eines pädagogischen Konzepts* (Schriftenreihe der Kommission Bildungs- und Erziehungsphilosophie in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, S. 19-44). Paderborn: Schöningh.
- Wendorff, J. (2007). E-Learning in der Hochschullehre. In B. Hawelka & M. Hammerl (Hrsg.), *Förderung von Kompetenzen in der Hochschullehre. Theoretische Konzepte und ihre Implementation in der Praxis* (S. 151-162). Kröning: Asanger.
- Werning, R. & Baumert, J. (2013). Inklusion entwickeln: Leitideen für Schulentwicklung und Lehrerbildung. In J. Baumert & V. Masuhr (Hrsg.), *Inklusion: Forschungsergebnisse und Perspektiven* (S. 38-55). München: Oldenburg.
- Wirth, K. (2015). Inklusion: Ansätze zur Umsetzung in der beruflichen Lehrerbildung. *Haushalt in Bildung & Forschung*, 4, (1), 40-53.
<http://dx.doi.org/10.3224/hibifo.v4i1.18194>

Verfasserin

Karolin Wirth, M.Ed.

Fachhochschule Münster
Institut für Berufliche Lehrerbildung

Leonardo-Campus 7
D-48149 Münster

E-Mail: KarolinWirth@fh-muenster.de

Internet: www.fh-muenster.de/ibl/

Barbara Methfessel

Was sie begann, führte zum Erfolg!

Zur Pensionierung von Frau Prof.ⁱⁿ Dr. Irmhild Kettschau

Irmhild Kettschau beendet in diesem Jahr zum Ende des Sommersemesters ihre Arbeit als Professorin an der Hochschule Münster und „geht in den Ruhestand“. Damit beendet eine Kollegin den Dienst, die die Entwicklung der Fachdidaktik und die Verbandsarbeit maßgeblich mit beeinflusst und geprägt hat:

- zunächst in der damaligen *Bundesfachgruppe Haushaltswissenschaft und Fachdidaktik in der Bundesrepublik Deutschland und Berlin West*,
- dann deren Umwandlung in den Verein *Haushalt in Bildung und Forschung e. V.* und
- in den letzten Jahren die Gründung der *Bundesarbeitsgemeinschaft für Berufsbildung in der Fachrichtung Ernährung und Hauswirtschaft*.

Ihre berufliche Biographie ist eng mit der Entwicklung der Allgemeinbildung und der beruflichen Bildung in den Fächern für Ernährung und Haushalt/Hauswirtschaft verbunden.

In der Zeit nach dem zweiten Weltkrieg war die Fachdidaktik noch lange fest in den Händen derjenigen, die schon im Faschismus die Richtung angaben. In den 1960er und 1970er Jahren gab es schon bedeutsame Ansätze, die Diskussion zur Reform der Allgemeinbildung auch für die haushaltsbezogene Bildung bzw. Haushaltslehre fruchtbar zu machen und das Erbe des Faschismus zu überwinden. Zu einer grundlegenden Neuorientierung kam es aber erst in den 1980er Jahren, als Gerda Tornieporth die Professur für Fachdidaktik an den TU Berlin und auch den Vorsitz der Bundesfachgruppe übernahm und sie – zusammen mit jungen Wissenschaftlerinnen wie Irmhild Kettschau – eine „Wende“ der Entwicklung der Fachdidaktik für die haushaltsbezogene Bildung einleitete.

„Die Benachteiligung der Frauen ist eine Erfindung von Frau Kettschau“

An der damaligen Pädagogischen Hochschule Dortmund (später Teil der TU Dortmund) vertritt Irmhild Kettschau nach ihrem Studium der Erziehungswissenschaften (1971-1975) von 1976 bis 1980 zunächst die Stelle einer Wissenschaftli-

chen Assistentin im Fach Hauswirtschaftswissenschaft. Nach dem Abschluss der Dissertation 1980 wird sie Wissenschaftlichen Assistentin und von 1982 bis 1988 Hochschulassistentin.



1981 kommt sie zur damaligen Bundesfachgruppe. Sie gestaltet deren Umbruch mit. Als „Kind der Studentenbewegung“, die sie schon in den letzten Schuljahren erlebte, kann und muss sie die Entwicklung der haushaltsbezogenen Bildung kritisch hinterfragen. Das Thema ihrer Dissertation *„Wieviel Arbeit macht ein Familienhaushalt? Zur Analyse von Inhalt, Umfang und Verteilung der Hausarbeit heute“* (1981) signalisiert schon den Bruch mit der Tradition der haushaltsbezogenen Bildung als Armen- und Mädchenbildung, ohne – wie andere – das Fach insgesamt infrage zu stellen. Ausgehend von der gesellschaftlichen Bedeutung der Hausarbeit und der Leistung der Frauen für diese setzt sie sich sowohl für die Anerkennung dieser Leistung als auch dafür ein, dass eine gegenwarts- und zukunftsorientierte

haushaltsbezogene Bildung zur Geschlechtergerechtigkeit beizutragen hat. Für Irmhild Kettschau beinhaltet der Bildungsauftrag des Faches darüber hinaus, einen Beitrag zur Demokratisierung der Gesellschaft und zur sozialen Gerechtigkeit zu leisten.

Sie forscht und lehrt zu den Grundlagen der Haushaltswissenschaft, der Sozioökonomie des Haushalts, der Wohnökologie und der Fachdidaktik. Sie verbindet die Diskussionen in der Haushaltswissenschaft fruchtbar mit den Diskussionen anderer Wissenschaften, vor allem mit den Ergebnissen der darin wachsenden Frauenforschung zur Hausarbeit, zu Familienstrukturen und Geschlechterbeziehung.

In der Scientific Community fällt sie zunächst als innovative Nachwuchswissenschaftlerin auf und wird dann bald für ihre Beiträge zur Haushaltswissenschaft als kompetente Kollegin geachtet – zumindest außerhalb des Faches in Dortmund. Dort spiegelt der Ausspruch ihrer damaligen Chefin: „*Die Benachteiligung der Frauen ist eine Erfindung von Frau Kettschau*“ noch einen gewissen Reformstau wider.

Zudem ist sie in zahlreichen Gremien aktiv – geschätzt und auch gefürchtet. Die Entwicklungen an der TU Dortmund führt dazu, dass sie 1988 die Leitung der Dortmunder Frauenstudien übernimmt, deren Aufbau sie schon seit Jahren begleitet hatte.

Kompetenzen erkennen und für Professionalisierung nutzen

Die *Frauenstudien* an der TU Dortmund ermöglichen seit 1981, Frauen ohne Abitur ein Weiterbildungsstudium absolvieren zu können. Dieses Studium beruht auf dem Konzept, lebensgeschichtlich erworbene Kompetenzen über das Studium in ein spezifisches Professionalisierungskonzept einzubinden und Frauen eine qualifizierte Berufstätigkeit zu ermöglichen. Die Mitarbeit am Aufbau des Studienganges erfordert viel harte Arbeit, an der sich I. Kettschau von Beginn an beteiligt, und zwar neben ihren regulären Aufgaben in der Lehramtsausbildung. 1988 übernimmt sie in einer kritischen Situation die geschäftsführende Leitung des Studienganges, wirbt einen großen BLK-Modellversuch ein, stabilisiert und professionalisiert den Studiengang, wirbt weitere fünf Drittmittelprojekte von Landes- und Bundesministerien ein und hinterlässt, als sie 1997 an die FH Münster wechselt, einen gut funktionierenden Studiengang mit mehreren fest eingestellten Mitarbeiterinnen.

Fachhochschule Münster – mit jedem Erfolg wächst die Arbeit

Zum 1.8.1997 wird Irmhild Kettschau auf die Professur *Arbeitswissenschaft mit dem Schwerpunkt Privathaushalt und Personalwesen hauswirtschaftlicher Betriebe*

an die Hochschule (damals noch FH) Münster berufen. Sie kann sich dort wieder verstärkt Arbeitsschwerpunkten aus Forschung und Lehre zuwenden, muss sich aber auch auf neue Arbeitsbereiche und neue Orientierungen einlassen. Zentrale Themen ihrer Forschung blieben *Arbeitszeit im Spannungsfeld von privater und beruflicher Arbeit*, wozu sie auch als wissenschaftliche Beirätin im Rahmen der bundesdeutschen *Zeitbudgetstudie* aktiv war. Ein weiterer Arbeitsbereich war die *Armutsprävention*. Auch hierzu arbeitete sie im wissenschaftlichen Beirat zum ersten *Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesrepublik Deutschland* mit.

Auch in der neuen Hochschule engagiert sie sich wieder in Gremien und übernimmt Leitungsfunktionen. Ihrem pädagogischen Interesse kann sie erst wieder folgen, als die Hochschule – in Kooperation mit der Universität Münster – das *Institut für berufliche Lehrerbildung (ibl)* für einen Studiengang für das Lehramt an Berufskollegs aufbaut. Sie wechselt zunächst teilweise und dann 2011 vollständig an dieses Institut. Damit schließt sich ein „Kreis“, in dem sie ausgehend von Studium der Erziehungswissenschaft die Erfahrungen aus den unterschiedlichen Arbeitsbereichen in der Ausbildung für das Lehramt an Berufskollegs nutzen kann.

Und wie immer, wenn sie in ihrem Berufsleben etwas aufbaut, begnügt sie sich nicht damit, einen Bereich zu „verwalten“, sondern gestaltet ihn. Im ersten Kooperationsprojekt einer Universität und einer Hochschule ist sie zunächst verantwortlich für die Entwicklung und Leitung des Modellversuchs *„Kooperative Lehramtsausbildung für die Sek. II mit beruflichem Schwerpunkt“*. Sie ist dies so kompetent und erfolgreich, dass dieser Modellversuch als „vorbildlich“ ausgezeichnet wird. In Folge wirbt sie noch viele Drittmittel für Projekte ein, die sich u. a. die Berufschancen der Abgänger/-innen und die Entwicklung der Fachdidaktik beziehen. Sie leitet u. a. von 2010 bis 2013 das umfangreiche Projekt *„Nachhaltigkeitsorientiertes Rahmencurriculum für die Ernährungs- und Hauswirtschaftsberufe“*, über das eine weitere gesellschaftliche Herausforderung aufgegriffen wird. Ihr letztes Projekt *„Heterogenität, individuelle Förderung und Inklusion in der beruflichen Bildung“* wird noch die weitere Arbeit ihrer Nachfolgerin begleiten.

Die Entwicklung des Faches durch Fachverbände politisch unterstützen

Um die Entwicklung des Faches auch fachpolitisch zu unterstützen, engagiert sie sich in den Fachgesellschaften, entwickelt Kooperationen und richtet Tagungen aus (u. a. die Fachtagungen *Hauswirtschaft* im Rahmen der *„Hochschultage Berufliche Bildung“*).

Den jeweiligen haushaltswissenschaftlichen Fachverbänden bleibt sie bei all dem beruflichen Wechsel verbunden: In der DGH ist sie im Redaktionsbeirat der *„Hauswirtschaft und Wissenschaft“* und Mitglied in den Fachausschüssen *„Struk-*

„*turwandel*“ und „*Haushalt und Bildung*“; in Letzterem übernahm sie über zehn Jahren auch die (stellvertretende) Leitung.

Die Fachdidaktische Gesellschaft „*Haushalt in Bildung und Forschung* (HaBiFo) e.V.“ hat sie von Anfang an begleitet. Ihr ist zu verdanken, dass diese Gesellschaft als Verein gegründet wurde, um darüber u. a. auch Forschungsprojekte beantragen zu können.

Mit dem Wechsel zur Beruflichen Bildung beteiligt sich Irmhild Ketschau auch an der bundesweiten Diskussion zur deren Entwicklung. Sie hat einen großen Anteil daran, dass die Fachrichtungen *Ernährung* und *Hauswirtschaft* endlich zusammenfinden und die gemeinsame *Bundesarbeitsgemeinschaft für Berufsbildung in der Fachrichtung Ernährung und Hauswirtschaft* gründen.

Sie setzt sich auch dafür ein, dass die beiden Fachgesellschaften der Beruflichen und Allgemeinen Bildung kooperieren und die gemeinsame fachdidaktische Zeitschrift erhalten bleibt. So engagiert sie sich – u. a. auch im Redaktionsbeirat – zunächst für die Sicherung der Zeitschrift *Haushalt und Bildung*. Nach deren Einstellung begleitet sie ab 2012 die Gründung und Entwicklung der neuen Zeitschrift „*Haushalt in Bildung & Forschung*“ (*HiBiFo*), ist bis 2016 auch in deren Redaktion und betreute die Herausgabe der Hefte zur Berufsbildung.

Was sie begann, führte sie zum Erfolg!

Das berufliche Leben von Irmhild Ketschau war und ist mit sehr viel Arbeit verbunden – auch anstrengender Arbeit „zwischen den Fronten“ unterschiedlicher Interessen. Aus heutiger Sicht beeindruckt, wie sie die Arbeitsaufgaben und Projekte, für die sie die Verantwortung übernimmt, zum Erfolg führt – und dies über die Zeit der eigenen Zuständigkeit hinaus. Dies gelingt ihr auch für das *Institut für berufliche Lehrerbildung* der Hochschule Münster, das mit Prof. Dr. Julia Kastrup eine Nachfolgerin gewonnen hat, eine ehemalige Studentin von Irmhild Ketschau und nun eine geschätzte Kollegin.

Die berufliche Entwicklung von Irmhild Ketschau ist sehr typisch für ihr Wirken. Sie sucht nach pragmatischen Lösungen für Konzepte, die andere als eine nicht umsetzbare Utopie werten, entwickelt Lösungen und sorgt dafür, dass diese umgesetzt werden. Dies erreicht sie immer zusammen mit anderen, also im Team; sie war und ist aber häufig der „Motor“ der Entwicklung.

Alle ihre Arbeit und damit verbundenen Erfolge schafft sie „ohne Getöse“. Auf die Frage nach dem Ausgang einer Sitzung antwortete sie einmal: „Es war wie beim Ballett: Es gab lange anstrengende Vorbereitungen und bei der Aufführung musste dann alles leicht und selbstverständlich aussehen, damit die Aufführung ein Erfolg wurde.“

Aufgrund ihrer Kompetenzen, ihres großen Arbeitseinsatzes und ihrer Beharrlichkeit hat Irmhild Ketschau außerordentlich viel auf den Weg gebracht: Sie trägt zur wissenschaftlichen und fachdidaktischen Innovation bei, führt mit mehreren

Laudatio Prof. Dr. I. Kettschau

Millionen eingeworbener Drittmittel erfolgreich Projekte durch, unterstützt Kolleginnen und Kollegen, fördert Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen, leistet Verbandsarbeit u. v. a. m. Anders als manch andere(r) hat sie aber kaum Zeit damit verbracht, ihre Leistungen bekannt zu machen. Sie ist dabei eher zurückhaltend, was manche auch zu Fehleinschätzungen dazu verleitet, wer die treibende Kraft hinter den Erfolgen war. Andere, wie ich, konnten davon profitieren und erleben, wie wertvoll eine gute und solidarische Zusammenarbeit ist.

Wer Irmhild Kettschau näher kennenlernen konnte, weiß, dass es zu ihr noch viel zu berichten gibt: ihre Liebe und Treue zu den Menschen in ihrem privaten Umfeld, zu ihren Hunden und anderen Tieren und – nicht zu vergessen – zu ihrem Garten, die Sympathien für Borussia Dortmund, ihre Freude am Wandern u. v. a. m. Es bleibt abzuwarten, ob sie sich demnächst ausschließlich diesem Teil ihres Lebens widmen wird, oder ob sie nicht – wenn auch im Hintergrund mit Distanz und Zurückhaltung – eine „helfende Hand“ für die Belange des Instituts bereithalten wird.

So oder so wünschen wir ihr, dass sie den sog. Ruhestand genießen kann.

Verfasserin

Prof.ⁱⁿ i. R. Dr. Barbara Methfessel

E-Mail: methfessel@ph-heidelberg.de

Bylinski, U. & Rützel, J. (2016). *Inklusion als Chance und Gewinn für eine differenzierte Berufsbildung*. wbv. ISBN 978-3-7639-1184-4; 308 Seiten; € 32,90

Das Thema „Inklusion“ ist sowohl bildungspolitisch als auch fachwissenschaftlich in den Fokus gerückt und auch in der Berufsbildung gehören inklusive Fragestellung zur Umsetzung und Ausgestaltung einer differenzierten Berufsbildung inzwischen auf die Tagesordnung.

Mit der vorliegenden Publikation wird der fachwissenschaftliche Diskurs zur Inklusion in der Berufsbildung aufgegriffen und weitergeführt, indem Theoriebezüge, Perspektiven relevanter Disziplinen, thematische Zugänge und spezifische Fragestellungen miteinander verknüpft werden. Der Sammelband beinhaltet neben der inhaltlichen Einführung insgesamt 20 Beiträge von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern verschiedener Universitäten, dem Bundesinstitut für Berufsbildung sowie einem Schulleiter. Er richtet sich an Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler sowie Praktikerinnen und Praktiker, die den aktuellen Diskurs zur Inklusion in der beruflichen Bildung verfolgen, nachvollziehen und zukünftig mitgestalten möchten.

Die Beiträge des Sammelbandes lassen sich fünf inhaltlichen Abschnitten zuordnen:

- I. Im ersten Teil werden Theoriebezüge der Berufs-, Sozial- und Sonderpädagogik aufgegriffen und auf die berufliche Bildung bezogen
- II. Im zweiten Teil werden bestehende Exklusionsrisiken zum Ausgangspunkt gemacht, um Chancen und Potenziale eines Inklusionsparadigmas für die Reflexion bestehender Berufsbildungsstrukturen und die Entwicklung und Ausgestaltung einer differenzierten Berufsbildung darzustellen.
- III. Im dritten Teil werden daran anknüpfend Inklusionsstrategien für den Aufbau einer differenzierten Berufsbildung dargestellt.
- IV. Im vierten Teil steht die Ausbildung und Professionalisierung der pädagogischen Fachkräfte für eine inklusive Berufsbildung im Fokus, da diese eine Schlüsselrolle bei der Umsetzung einer inklusiven Berufsbildung einnimmt.
- V. Und schließlich werden im fünften Teil Impulse anderer Länder für den Inklusionsdiskurs und die Ausgestaltung inklusiver Berufsbildung gegeben.

Durch die zahlreichen Perspektiven und Sichtweisen, die in den einzelnen Beiträgen auf die Inklusion in der Berufsbildung genommen werden, ist der Sammelband ein insgesamt sehr vielfältiges und facettenreiches Werk, das den wissenschaftlichen Diskurs zu einem hochaktuellen Thema sehr umfassend repräsentiert.

Julia Kastrup
Institut für Berufliche Lehrerbildung der Fachhochschule Münster

Simpfendörfer, D. & Klug, S. (2016). *Haushaltsführung als Dienstleistung: Handwerk und Technik*. 12., völlig überarb. Auflage. ISBN 978-3-582-04213-2; 336 Seiten; € 34,90

Die Veränderungen, die sich durch gesellschaftliche Herausforderungen in den letzten Jahren für hauswirtschaftliche Betriebe ergeben haben, werden in der 12. völlig überarbeiteten Auflage des Fachbuches „Haushaltsführung als Dienstleistung“ aufgegriffen. Das Fachbuch ist fachsystematisch aufgebaut und gliedert sich in neun Kapitel entlang der Themengebiete Haushaltsführung, Arbeitsorganisation, Wohnen in Privathaushalten und Einrichtungen, Energie und Technik im Haushalt, Reinigung und Pflege von Materialien und Textilien, Einkauf und Beschaffung, Arbeitssicherheit und Umweltschutz. Die Themen Kommunikation und Gesprächsführung mit Kunden und Gästen, Marketingmaßnahmen in der Hauswirtschaft, betriebswirtschaftliche Grundlagen, Wohnformen für Senioren und Menschen mit Behinderungen zählen zu den neuen Inhalten der Publikation. Die Relevanz der Leitidee der nachhaltigen Entwicklung wird dargestellt, auf die Hauswirtschaft sowie an verschiedenen Stellen auf die bearbeiteten Themengebiete bezogen.

Durch den Einsatz des Fachbuches im theoretischen und arbeitstechnischen Unterricht können Fachkompetenzen bei Auszubildenden in Bildungsgängen der Hauswirtschaft in Berufsschulen und Berufsfachschulen gefördert werden, um diese auf künftige Anforderungen hauswirtschaftlicher Betriebe vorzubereiten. Das Medium richtet sich darüber hinaus an angehende Meisterinnen und Meister der Hauswirtschaft, Mitglieder in Prüfungsausschüssen, Teilnehmerinnen und Teilnehmer von Qualifizierungsmaßnahmen und Mitarbeiterschulungen.

Die Übersichtlichkeit des Buches wird unterstützt durch Tabellen, farblich unterlegte Texte und Fotos. Zahlreiche Beispiele aus der hauswirtschaftlichen Praxis stellen den Bezug zu beruflichen Handlungssituationen her. Jedes Kapitel wird zudem abgerundet durch Lernaufgaben in unterschiedlichen Formaten. Insbesondere der Transfer des Gelernten hätte an einigen Stellen durch komplexere Problemsituationen, die sowohl Einzelarbeit als auch kooperatives Lernen ermöglichen, unterstützt werden können.

Der Anhang beinhaltet u. a. Hinweise auf Institutionen und Verbände im hauswirtschaftlichen Sektor und listet einschlägige Zeitschriften auf. Ein umfangreiches Sachwortverzeichnis unterstützt die Leserinnen und Leser beim Nachschlagen gezielter Informationen.

Insgesamt handelt es sich bei dieser Publikation um ein sehr umfassendes, gut strukturiertes und perspektivreiches Grundlagenwerk.

Julia Kastrup
Institut für Berufliche Lehrerbildung der Fachhochschule Münster

Lutz, B. & Sperrer, G. (2016). *Hauswirtschaftliche Betreuungsleistungen personenorientiert durchführen*. Handwerk und Technik. ISBN 978-3-582-04299-6; 128 Seiten; € 12,80

Hauswirtschaftliche Dienstleistungen haben im Zuge des demografischen Wandels und dem damit verbundenen Wunsch einer individuellen Betreuung sowie der Nutzung neuer Lebens- und Wohnformen eine hohe Bedeutung. Dies stellt Fachkräfte der Hauswirtschaft und Sozialpflege vor eine neue Herausforderung. Das Lehrbuch richtet sich an alle, die hauswirtschaftliche Betreuungsleistungen durchführen – z. B. Auszubildende Fachpraktikerinnen und Fachpraktiker der Hauswirtschaft, Assistentinnen und Assistenten für Ernährung und Versorgung, Servicekräfte für Pflege und Hauswirtschaft oder Alltagsbetreuerinnen und Alltagsbetreuer.

Die in acht Kapiteln aufgebaute Publikation beginnt mit einem Überblick zu den relevanten Lebensabschnitten und -lagen im Rahmen notwendiger hauswirtschaftlicher Dienstleistungen vom Säugling über das Schulkind, den Jugendlichen bis zu älteren und erkrankten Menschen. Es werden zielgruppenspezifische Fachinformationen, z. B. zu körperlichen und sozialen Entwicklungsstufen, zur Ernährung und verschiedenen Krankheitsbildern erklärt. Darauf aufbauend geht es im dritten und vierten Kapitel um hauswirtschaftliche Betreuungsleistungen in Familien und Einrichtungen sowie um die individuelle Betreuung insbesondere von älteren Menschen. Die Themen Wohnen und Wohnumfeld, Alltagsverrichtungen, Motivation sowie Betreuung von kranken Menschen werden in diesen Kapiteln in den Blick genommen. Das Lehrbuch endet u. a. mit den Formen der Kommunikation, den rechtlichen Grundlagen der Betreuung und gibt Tipps zur Unterstützung des Wohlbefindens dieser Personengruppen.

Das Medium ist klar strukturiert und es werden unterschiedliche Arbeitsaufträge aus der Praxis mit Beispielen dokumentiert. Hervorzuheben sind die farblich gestalteten Hinweise mit Beispielen zu Sachverhalten und Arbeitsempfehlungen sowie Tipps und Maßnahmen zur eigenen Qualitätskontrolle des Gelernten. Zu den aufgeführten Fachinhalten könnten noch einzelne Verweise zu weiterführenden Informationen aufgeführt werden. Der gesellschaftspolitische Diskurs zur Betreuung und Versorgung von älteren Menschen im Hinblick auf die Fragestellungen „Wie wirkt sich der Diskurs auf die Ausbildungssituation aus? Welche innovativen Ansätze und Konzepte werden diskutiert?“, wären spannende Themen, die in einer weiteren Fassung eingebunden werden könnten. Insgesamt gibt das Lehrbuch einen umfangreichen Einstieg in die Themen mit hilfreichen Handlungsanweisungen.

Marie Nölle
Institut für Berufliche Lehrerbildung der Fachhochschule Münster