

Universitäre Ausbildung für die berufspädagogische Integrationsförderung

Dokumentation des
Expertenworkshops am 6. Juli 2007
im Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB)

Universitäre Ausbildung für die berufspädagogische Integrationsförderung

Dokumentation des Expertenworkshops
am 6. Juli 2007 im
Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB)

Bonn 2007

Das Programm „Kompetenzen fördern – Berufliche Qualifizierung für Zielgruppen mit besonderem Förderbedarf“ (BQF-Programm) hat eine Vielzahl an Erfahrungen, Ergebnissen und guten Beispielen hervorgebracht. In den einzelnen Projekten wurden hilfreiche Materialien, Produkte und Konzepte entwickelt und erprobt. Damit diese erfolgreichen Ansätze aufgegriffen, weiter genutzt und in die Praxis der beruflichen Benachteiligtenförderung getragen werden, hat das Bundesministerium für Bildung und Forschung mit Unterstützung des ESF an das Programm eine Transferphase abgeschlossen.

Das Good Practice Center Benachteiligtenförderung (GPC) im Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) koordiniert als zentrale Transferstelle die Transferaktivitäten.

Die vorliegende Veröffentlichung dokumentiert einen Expertenworkshop der im Rahmen dieser Transferphase von der BQF-Transferstelle im Bundesinstitut für Berufsbildung durchgeführt wurde.

Frau Dr. Beatrix Niemeyer vom Berufsbildungsinstitut Arbeit und Technik der Universität Flensburg hat bei der Vorbereitung des Expertenworkshops eng mit dem BIBB zusammengearbeitet. Auch bei der Durchführung und bei der Auswertung der Veranstaltung war dies der Fall. In Zusammenarbeit mit der BQF-Transferstelle wurde von ihr diese Dokumentation erstellt.

Aktuelle Informationen und weitere Hinweise zu den Transferveranstaltungen finden Sie auf der Homepage des BQF-Programms www.kompetenzen-foerdern.de

Herausgeber:

Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB)
Robert-Schuman-Platz 3
53142 Bonn
E-Mail: bqf@bibb.de

© 2007 Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB)

Gestaltung: kipconcept, Bonn
Druck: Leppelt, Bonn

Inhaltsverzeichnis

Teil I: Einführung in die Thematik	5
Einleitung	6
Begrüßung	
Bent Paulsen (Bundesinstitut für Berufsbildung)	7
Einführung	
Ursula Bylinski (BQF-Transferstelle im Good Practice Center des Bundesinstitut für Berufsbildung)	8
Stand und Perspektiven der universitären Ausbildung für die berufspädagogische Integrationsförderung	
Beatrix Niemeyer (Universität Flensburg)	10
Teil II: Dokumentation der Fachbeiträge	19
Pädagogische Individualisierung in der beruflichen Förderpädagogik – Konsequenzen für die Professionalisierung der Lehrenden an berufsbildenden Schulen	
Arnulf Bojanowski (Leibniz-Universität Hannover)	21
Integrations- und Zielgruppenkonzepte für die universitäre Lehrer / innenbildung – Berufspädagogische und interdisziplinäre Perspektiven	
Marianne Friese (Justus-Liebig-Universität Gießen)	24
Sozialpädagogische Denk- und Handlungsweisen im Kontext der Berufs- und Wirtschaftspädagogik	
Manfred Eckert (Universität Erfurt)	31
Regionale Kooperation und Vernetzung als Themen der Ausbildung von Berufsschullehrerinnen und -lehrern	
Angela Paul-Kohlhoff (Technische Universität Darmstadt)	41
Benachteiligtenförderung – (k)ein Thema im Referendariat?	
Jörn Sommer (Gesellschaft für Innovationsforschung und Beratung mbH)	44
Erträge des Expertenworkshops – Erkenntnisse aus den Beiträgen	
Beatrix Niemeyer (Universität Flensburg)	50

Anhang	57
Curriculumskizze	58
Literatur	60
Programm des Expertenworkshops	62
Liste der Anwesenden	63

Teil I

Einführung in die Thematik

Universitäre Ausbildung für die berufspädagogische Integrationsförderung

Berufliche Integrationsförderung ist zu einem Thema geworden, dem sich die Berufs- und Wirtschaftspädagogik in der Gestaltung der universitären Lehre offensiv stellen muss. Hier herrscht ein erheblicher Handlungsbedarf – sowohl mit Blick auf die pädagogische Praxis an den berufsbildenden Schulen als auch mit Blick auf das Lehrangebot der entsprechenden Studiengänge.

Die Ergebnisse des BQF-Projektes „Prokop – Professionell kooperieren und qualifizieren“ stellten den Qualifizierungsbedarf von Lehrkräften in der Benachteiligtenförderung noch einmal deutlich heraus. Gleichzeitig konnte im Kontext dieses BQF-Projektes eine erste Vernetzungsinitiative innerhalb der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik initiiert werden.

Dabei wurde schnell deutlich, dass über den Erfahrungsaustausch und eine erste Bestandsaufnahme hinaus, die folgenden Punkte bearbeitet werden müssen:

- nachhaltige Verankerung der beruflichen Integrationsförderung bei der Einführung von BA/MA-Studiengängen;
- theoretische Absicherung der beruflichen Benachteiligtenförderung als integraler Bestandteil der Disziplin Berufs- und Wirtschaftspädagogik;
- Verbesserung der Vorbereitung zukünftiger Lehrkräfte auf eine pädagogische Praxis mit benachteiligten Jugendlichen und
- der Erfahrungsaustausch zu Lehrinhalten, -methoden, -materialien, Ressourcen.

Der Expertenworkshop „*Universitäre Ausbildung für die berufspädagogische Integrationsförderung*“ knüpfte an die bisherigen Erträge der Vernetzungsinitiative an und thematisierte die Relevanz der Erträge des BQF-Programms für die Gestaltung des Studiums der Berufs- und Wirtschaftspädagogik und für die zweite Phase der Lehrerbildung.

Ziel war die Erarbeitung eines Positionspapiers und die Aufstellung von Handlungsempfehlungen für eine nachhaltige Verankerung der beruflichen Integrationsförderung in der Lehre der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Die Beiträge und Diskussionen des Expertenworkshops legten hierfür einen wichtigen Grundstein. Sie sind in dieser Dokumentation zusammengefasst. Auf dieser Basis lässt sich ein Positionspapier entwerfen, das auf einer Folgeveranstaltung im Herbst dieses Jahres zur weiteren Bearbeitung vorgelegt und abgestimmt werden soll.

Frau Dr. Beatrix Niemeyer vom Berufsbildungsinstitut Arbeit und Technik der Universität Flensburg hat bei der Vorbereitung des Expertenworkshops eng mit dem BIBB zusammengearbeitet. Auch bei der Durchführung und bei der Auswertung der Veranstaltung war dies der Fall. In Zusammenarbeit mit der BQF-Transferstelle wurde von ihr diese Dokumentation erstellt. Dabei sei ausdrücklich darauf hingewiesen, dass die von ihr transkribierten Texte Redebeiträge darstellen und damit einen dokumentarischen Charakter haben.

Dr. Ursula Bylinski

BQF-Transferstelle im Good Practice Center (GPC),
Bundesinstitut für Berufsbildung, im Juli 2007

Bent Paulsen

Sehr geehrte Damen und Herren,
liebe Kolleginnen und Kollegen,

ich freue mich sehr, dass Sie hier her gekommen sind, um sich mit einem Thema zu beschäftigen, das bisher in seiner Bedeutung gewaltig unterschätzt worden ist; ein Thema, bei dem es darum geht, auch in der universitären Lehre den Paradigmenwechsel nachzuvollziehen, der im Bereich der Benachteiligtenförderung angeblich schon längst stattgefunden hat: von der Defizitorientierung zur Kompetenzorientierung oder zum Empowerment.

Das setzt voraus, dass es dafür Erkenntnisfähigkeit gibt unter denjenigen Menschen, die mit benachteiligten Jugendlichen beruflich zu tun haben. Das setzt voraus, dass sie über entsprechende Diagnostik verfügen, und es setzt voraus, dass sie in der Lage sind, die Früherkennung von Problemfällen systematisch und methodisch zu betreiben, anstatt nur aus dem Bauch heraus. Es gibt hierfür Methodik und Systematik, aber es scheint zu mangeln an der entsprechenden inhaltlichen Ausgestaltung der Lehre. Ich würde das heute angesprochene Thema noch erweitern.

Meine persönliche Einschätzung ist, dass der Zeitpunkt, an dem Berufspädagogen mit benachteiligten jungen Menschen zu tun bekommen, eigentlich schon zu spät ist. Also müsste diese Thematik genauso dringend wie in der Ausbildung der Berufspädagogen an den berufspädagogischen Lehrstühlen auch an den allgemeinpädagogischen Lehrstühlen stärker behandelt werden. Denn Probleme beginnen sehr früh sich erkennbar zu machen, wenn man sie denn erkennen kann und will. Je früher Prävention ansetzt, desto weniger wird anschließend kompensatorisches Handeln notwendig werden. Jetzt befinden wir uns in einer Situation, wo die Jugendlichen überwiegend mit kompensatorischen Methoden „bearbeitet“ werden. Ich sage das so drastisch, weil sie tatsächlich häufig das Objekt von Arbeit sind und selten genug zum Subjekt werden.

Das alles ist eine Thematik, die unbedingt dazu beitragen muss, etwas zu verhindern, was ich als einen extrem un-

befriedigenden und gesellschaftlich auch skandalösen Zustand empfinde: dass wir ein gigantisches Übergangssystem aufbauen, mit einem enormen Personal- und Mitteleinsatz, aber mit erbärmlich schlechten Ergebnissen, was die Erfolge der Integrationsbemühungen angeht. Alle diese Maßnahmen setzten letztlich zu spät ein. Deswegen, wenn es jetzt darum geht, Benachteiligtenförderung als ein Thema der Unterweisung von Studierenden der berufspädagogischen Fächer zu behandeln, seien Sie sich bitte im Klaren darüber, dass sie erst zu einem Zeitpunkt wirksam werden, wo es ein Stück weit schon zu spät ist.

Dies wollte ich Ihnen als kleinen provokativen Impuls mit auf den Weg geben. Ich bin mir sicher, dass die Debatte, die heute hier stattfinden wird, eine lebhaftere und eine fruchtbarere und vor allem eine nachhaltige Debatte wird.

Ich habe noch im Ohr, wie vor nicht allzu langer Zeit eine Hochschullehrerin gesagt hat: „Es ist ins Belieben jedes einzelnen Hochschullehrers und jeder einzelnen Hochschullehrerin gestellt, ob er oder sie dieses Thema in den Lehrkanon aufnimmt. Da kann man ja nichts weiter erreichen.“ Wenn das so bliebe, dann wäre das ein sehr bedauerlicher Zustand. Ich kann nur hoffen, dass von dieser Veranstaltung heute so viel Energie zurück geht an die Lehrstühle, dass dieses Thema dann wirklich auch dauerhaft verankert wird, damit die zukünftigen Berufsschullehrer wissen, womit sie es zu tun haben; dass sie angemessen methodisch darauf reagieren können und angemessen in ihrer Didaktik damit umgehen können. Das wünsche ich mir von dieser Veranstaltung.

Ursula Bylinski

Auch ich möchte Sie herzlich begrüßen zu unserem Expertenworkshop „Universitäre Ausbildung für die berufspädagogische Integrationsförderung“.

Ich bedanke mich für Ihr Interesse und freue mich, dass Sie gekommen sind.

Die Veranstaltung heute steht im Kontext der Transferaktivitäten zum BQF-Programm „Kompetenzen Fördern – Berufliche Qualifizierung für Zielgruppen mit besonderem Förderbedarf“, kurz BQF-Programm genannt. Dieses große Förderprogramm des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) mit der Laufzeit von 2001 bis 2006 endete zum 31. 12. letzten Jahres. Um die Ergebnisse und Erfahrungen und die vielen Materialien sowie guten Beispiele in die Breite zu tragen und dem Feld der Benachteiligtenförderung zugänglich zu machen, hat sich das BMBF entschlossen, eine einjährige Transferphase an das Programm anzuhängen. Diese begann zum 1. 9. 2006 und wird zum 31. 8. diesen Jahres enden. Beim Bundesinstitut für Berufsbildung wurde die zentrale BQF-Transferstelle beim Good Practice Center Benachteiligtenförderung, (GPC) eingerichtet. Wir haben dort die Aufgabe vor allem die übergeordneten Transferaktivitäten auszugestalten, zu koordinieren und den Blick darauf zu richten, die Innovationen aus dem Programm in der Transferphase aufzugreifen, weiter zu führen und im optimalen Fall in die Regelstrukturen einzubringen, um Nachhaltigkeit sicherzustellen. In diesem Zusammenhang steht der heutige Workshop.

Wir würden damit gerne eine Initiative aufgreifen und zwar von einem Projekt, das im BQF-Programm Impulse gesetzt hat: das Projekt „Prokop-Professionell Kooperieren und Qualifizieren“ von der Universität Flensburg, dort angesiedelt am Berufspädagogischen Institut Arbeit und Technik, biat. Dieses Projekt hatte es sich im BQF-Programm zur Aufgabe gemacht, die Professionalisierung der Benachteiligtenförderung zu verbessern, in dem Sinne, dass hier berufsübergreifend Angebote, Kooperationen für Lehrkräfte an den berufsbildenden Schulen, für sozialpädagogische Fachkräfte in den Bildungseinrichtungen und auch für Ausbilderinnen und Ausbilder angeboten wurde.

Der Ansatz beinhaltete also, spezifische Angebote der Fort- und Weiterbildung zu konzipieren, für diese unterschiedlichen Berufsgruppen, aber gleichzeitig auch ein zielgruppenadäquates Studium für das Lehramt an berufsbildenden Schulen auszugestalten. Bereits während der Projektlaufzeit hat es eine erste bundesweite Vernetzungsinitiative zum Thema Benachteiligtenförderung in der universitären Lehre gegeben, und im weiteren Verlauf wurden diese Erkenntnisse dann auch in die Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik hineingetragen.

Unser Anliegen heute ist es, anknüpfend an die bisherigen Ergebnisse und Erkenntnisse dieser Vernetzungsinitiative und an die Erfahrungen, die im BQF-Programm gemacht worden sind, diese in die Diskussion mit hinein zu geben, um sie auch für die Gestaltung des universitären Studiums nutzbar zu machen. Unser ehrgeiziges Ziel für heute wäre es, zum Abschluss des Tages in einer moderierten Diskussion anhand von Leitfragen, mit Ihnen zur Formulierung von Eckpunkten oder Handlungsempfehlungen in Form eines Positionspapiers zu kommen.

Zum Programm im Einzelnen: Beginnen werden wir mit Frau Niemeyer, sie wird uns zur Vorgeschichte berichten und darauf eingehen, was bisher zum Thema erarbeitet wurde. Sie wird die Leitfragen aufwerfen, die heute zielführend für unsere Diskussion sein sollen.

Im Anschluss werden Erkenntnisse aus dem BQF-Programm aus vier unterschiedlichen Themenbereichen eingebracht werden. Dazu haben wir zwei Professorinnen und zwei Professoren eingeladen, die aus ihrem jeweiligen Arbeitsbereich aus dem BQF-Programm einen Input geben.

Arnulf Bojanowski von der Leibniz-Universität Hannover hat das Projekt „Auf Kurs“, ein Bildungsangebot im Rahmen der Kasseler Produktionsschule, wissenschaftlich begleitet.

Marianne Friese hat an der Universität Bremen das Projekt „MOSAİK: Kompetenzentwicklung für junge Mütter“ aufgebaut und die Bremer Förderkette initiiert.

Manfred Eckert von der Universität Erfurt hat im Rahmen des BQF-Programms eine wissenschaftliche Studie erarbeitet zur Praxis einer „integrierten Sozialpädagogik“ in der beruflichen Integrationsförderung an der ersten Schwelle.

Angela Paul-Kohlhoff von der Technischen Universität Darmstadt hatte die wissenschaftliche Begleitung der BerufsWegeBegleitung (BWP), einem Projekt, das im Kreis Offenbach ein regional abgestimmtes Übergangsmanagement etabliert hat.

An dieser Stelle möchte ich den Professorinnen und Professoren herzlich dafür danken, dass sie sich bereit erklärt haben, hier einen Input zu geben und ihre Arbeitsergebnisse aus dem BQF-Programm vorzustellen.

Ergänzen möchten wir die Beiträge aus dem BQF-Programm mit einer kleinen Bestandsaufnahme zur zweiten Phase der Lehrerausbildung. Herr Sommer von der Gesellschaft für Innovationsforschung und Beratung, der GIB aus Berlin, wird dazu Ergebnisse aus Experteninterviews vorstellen.

In der abschließenden moderierten Diskussion wird die nachhaltige Verankerung der Benachteiligtenförderung im Studium für das Lehramt an berufsbildenden Schulen im Mittelpunkt stehen. Die Moderation wird mein Kollege Dr. Friedel Schier übernehmen.

Stand und Perspektiven der universitären Ausbildung für die berufspädagogische Integrationsförderung

Beatrix Niemeyer

Bereitet das Studium der Berufs- und Wirtschaftspädagogik angesichts der wachsenden Übergangsproblematik von der Schule in die Berufsausbildung Studierende für das Lehramt an berufsbildenden Schulen angemessen auf die daraus resultierenden Herausforderungen im berufsschulischen Alltag vor? Implizit wie explizit dominiert das Lehrangebot, vor allem der gewerblich-technischen Fachrichtungen, nach wie vor und wider besseren Wissens das normative Ideal der Normalerwerbsbiographie des männlichen Facharbeiters. Dabei wächst die Zahl derjenigen Erwachsenen, die im Verlauf ihrer Erwerbsbiographie Unterbrechungen und Zeiten der Arbeitslosigkeit in Kauf nehmen müssen, ebenso wie die Zahl derjenigen Jugendlichen, denen ein Übergang von der Schule in die Berufsausbildung nur mit Hindernissen, Problemen und Warteschleifen in Überbrückungsmaßnahmen gelingt, ständig an. Berufspädagogische Integrationsförderung nachhaltig in der Lehre der Berufs- und Wirtschaftspädagogik zu verankern, ist angesichts der vielfältigen Problemlagen, die sich mit dem Begriff der Benachteiligtenförderung¹ verbinden, ein aktuelles Anliegen von höchster Brisanz. Die Umsetzung ist jedoch mit komplexen Herausforderungen verbunden und verlangt einen langen Atem. Mit dem Expertenworkshop „Universitäre Ausbildung für die berufspädagogische Integrationsförderung“, der vom Bundesinstitut für Berufsbildung im Rahmen der Transferaktivitäten des BQF-Programms veranstaltet wurde, konnte ein entscheidender Schritt weiter in diese Richtung gegangen werden.

Im Folgenden wird zunächst die Geschichte der Vernetzungsinitiative, die diesem Expertenworkshop vorangegangen ist, nachgezeichnet. In diesem Fachdiskurs sind die Begründungen und Bedarfe für die Integration von Benachteiligtenförderung in die universitäre Lehre der Berufs- und Wirtschaftspädagogik zusammengetragen

[1] Ich verwende im Folgenden weiter den Begriff der Benachteiligtenförderung, der sich trotz aller Problematisierungen in der Fachszene als Sammelbezeichnung durchgesetzt hat und die Summe der Instrumente und Maßnahmen zur Förderung der Integration von Jugendlichen mit schlechten Startchancen in Ausbildung und Beruf umfasst.

worden. An dieser Stelle wird ein erster Versuch der schriftlichen Zusammenfassung und Bündelung unternommen. Aus diesen Begründungszusammenhängen lassen sich anschließend Handlungsperspektiven entwickeln und es lässt sich skizzieren, welches die nächsten Schritte auf dem Weg der Umsetzung sein können. Deutlich wird dabei die Komplexität eines solchen Vorhabens. Der Expertenworkshop zur „universitären Ausbildung für die berufspädagogische Integrationsförderung“ hat diesem Fachdiskurs wichtige Impulse gegeben. Die Einzelbeiträge sind in Teil II dieser Dokumentation zusammengestellt. Die Erkenntnisse aus den Beiträgen und Diskussionen haben diese Bestandsaufnahme maßgeblich beeinflusst. Ohne die Bereitschaft der Beteiligten, Transparenz und Offenheit über ihre Arbeitsprozesse herzustellen und ohne die engagierten Diskussionen wäre eine solche Bestandsaufnahme in dieser Form nicht möglich geworden. Dem Bundesinstitut für Berufsbildung ist zu danken, dass es den Rahmen dafür bereitgestellt hat.

Das Anliegen aller Beteiligten war es, die Akzeptanz und Anerkennung von Benachteiligtenförderung als ein Bestandteil von Berufspädagogik und als Auftrag an berufspädagogisches Handeln zu erhöhen. Angesichts der komplexen Problemlagen, die damit verbunden sind, wurde der Schwerpunkt in dieser Veranstaltung auf die Bedingungen für die Integration in die universitäre Lehre und die damit zusammenhängenden Fragen nach der inhaltlichen Ausgestaltung und der hochschuldidaktischen Umsetzung gelegt. Dies wurde als Voraussetzung für eine verbesserte Professionalisierung zukünftiger Lehrkräfte berufsbildender Schulen betrachtet. Der Begründungszusammenhang dafür, Benachteiligtenförderung in der Hochschullehre nunmehr auf die berufspädagogische Tagesordnung zu setzen, ist ein dreifacher:

1. Die Berufspädagogik als akademische Disziplin kann die sich zuspitzende Übergangsproblematik sowie die wachsende Wahrscheinlichkeit brüchiger Erwerbsbiographien und prekärer Arbeitsverhältnisse nicht aus ihren Selbstverständigungsdebatten ausblenden, sondern erhebt sie sukzessive (wieder) zu einem eigenen Reflexionsgegenstand in Lehre und Forschung.

2. Generell steigende Qualifikationsanforderungen erfordern eine (Weiter-)Entwicklung integrativer Konzepte und Förderstrategien, die möglichst allen Jugendlichen den Zugang zu Ausbildung und Beruf eröffnen. Dies beinhaltet u. a. eine Umorientierung pädagogischen Denkens und Handelns in Abkehr von der Defizitperspektive.
3. Im Hinblick auf die vielerorts aktuell anstehende Umstrukturierung der Lehramtsstudiengänge zu Bachelor- und Master-Studiengängen besteht ein akuter Handlungsbedarf. Die damit verbundene mittelfristige Festlegung von Inhalten und Ressourcen gibt der Debatte um den Stellenwert von Benachteiligtenförderung in der Berufspädagogik eine besondere Brisanz.

Die weitergehenden Fragen, die sich aus diesen Begründungszusammenhängen ergeben, lassen sich auf der individuellen Ebene der einzelnen Hochschule nur bedingt bearbeiten. Sie erfordern vielmehr einen breiten Verständigungsprozess, der nicht nur innerhalb der akademischen Disziplin zu führen ist, sondern auch politische Entscheidungsträger/-innen und die weiteren Akteure und Akteurinnen der beruflichen Bildung einzubeziehen hätte. Zielperspektiven sind dabei

- die Anerkennung der Benachteiligtenförderung bzw. Berufsausbildungsvorbereitung als ein pädagogisch wichtiges und gesellschaftlich bedeutsames Aufgabengebiet, als ein selbstverständlicher fester Bestandteil des Tätigkeitsfeldes Berufsschule sowie
- die Erkenntnis, dass es für ein professionelles zielgruppenadäquates Arbeiten in den Klassen der beruflichen Benachteiligtenförderung neben eines umfassenden Theoriewissens vor allem auch eines vielschichtigen Handlungswissens bedarf, und
- die Erkenntnis, dass ein entsprechendes Studienangebot nachhaltig verankert und strukturell gesichert sein muss. Dazu gehört auch die Absicherung von Personalstellen in der Lehre, im Idealfall durch eine eigenständige Professur. Ist dies nicht gegeben, bleibt das Lehrangebot personenabhängig und letztlich zufällig.

1. Zur Geschichte der Vernetzungsinitiative

Die Bemühungen, die Akteure, die innerhalb der Berufs- und Wirtschaftspädagogik einen Lehr- und Forschungsschwerpunkt zu Themen der Benachteiligtenförderung gesetzt haben, zusammenzuführen und einen Fachdiskurs darüber anzuregen, wie die entsprechende Thema-

tik breiter und tiefer in die Lehre einfließen kann, sind zunächst aus dem BQF-Projekt Prokop (Professionell kooperieren – Analyse des Professionalisierungsdilemmas und Entwicklung eines Modells zur verbesserten Zusammenarbeit und Qualifizierung von Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen beruflicher Schulen und außerschulischer Träger in der Benachteiligtenförderung) der Universität Flensburg hervorgegangen. In diesem Projekt wurden die Bedingungen professionellen Handelns der Akteure der Benachteiligtenförderung an berufsbildenden Schulen und bei außerschulischen Trägern der Berufsausbildungsvorbereitung erhoben und es wurden Modelle für die Initiierung und Gestaltung von Kooperationsprozessen ebenso wie für die konzeptionelle Gestaltung der Qualifizierungsprozesse in Aus- und Weiterbildung entwickelt (www.professionelleskooperieren.de). Die Erhebung in der Anfangsphase des Projektes ergab, dass die Professionalisierungsbedingungen in der Benachteiligtenförderung für die Beteiligten aller Institutionen ungenügend sind. Damit wurden nicht nur die Ergebnisse früherer Untersuchungen (Zielke/Lemke/Popp 1989; Enggruber 2001) bestärkt. Aus der Erkenntnis, dass trotz wachsender Förderlandschaft und steigender Schüler/-innenzahlen in Berufsvorbereitungsklassen die daraus resultierenden Professionalisierungsanforderungen kaum realisiert worden sind, ergibt sich ein deutlicher Handlungsbedarf. Von den befragten Lehrkräften an berufsbildenden Schulen wurde entsprechend deutlich der Wunsch formuliert, im Rahmen des Studiums besser auf den Unterricht mit benachteiligten jungen Menschen und auf das erweiterte Tätigkeitsfeld in der Berufsvorbereitung vorbereitet zu werden. Kooperation, Zusammenarbeit mit abgebenden Schulen, mit außerschulischen Bil-

Kurzer Rückblick

- ▶ **Flensburg** | BQF-Projekt „Prokop – Professionell Kooperieren und Qualifizieren“ | Analyse des Professionalisierungsdilemmas und Entwicklung eines Modells zur verbesserten Zusammenarbeit und Qualifizierung von Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen beruflicher Schulen und außerschulischer Träger in der Benachteiligtenförderung (2002–2006)
- ▶ **Hamburg** | Expertenworkshop Benachteiligtenförderung in der universitären Lehre | (1. 6. 2006)
- ▶ **Berlin** | Diskussionsforum Benachteiligtenförderung | (Herbsttagung der Sektion BWP, 21. 9. 2006)
- ▶ **Bonn** | BIBB-Expertenworkshop

dungsträgern, Kenntnisse über die Strukturen des Übergangssystems, Ursachen für Benachteiligungen, vor allem pädagogische Handlungskompetenz im Umgang mit „schwierigen“ Schülern und Schülerinnen sollten systematischer in das Studium einfließen (vgl. Kampmeier, A.S.; Niemeyer, B. 2003)

Vor diesem Problemhorizont hatte das Berufsbildungsinstitut Arbeit und Technik der Universität Flensburg im Rahmen der BQF-Transferaktivitäten im Juni 2006 zu einem Expert/-innenworkshop mit dem Titel „Benachteiligtenförderung in der universitären Lehre“ eingeladen und war mit diesem Vernetzungsangebot auf große Resonanz gestoßen. In diesem Rahmen wurde zunächst eine Bilanzierung vorgenommen, in wie weit die berufliche Benachteiligtenförderung bereits in die Ausbildung von Berufsschullehrkräften Eingang gefunden hat. Dazu wurden folgende Leitfragen formuliert:

- Welches Studienangebot zum Thema Benachteiligtenförderung im Rahmen der Ausbildung von Berufsschullehrenden gibt es an Ihrem Institut?
- Wie ist die strukturelle Verankerung im Rahmen von Studien- und Prüfungsordnungen?
- Was sind die inhaltlichen Schwerpunkte des Studienangebotes?
- Wie groß ist die Studierendenzahl?

In einem zweiten Schritt wurde perspektivisch den folgenden Leitfragen nachgegangen:

- Welche Studieninhalte gehören idealer Weise in einen Studienschwerpunkt Benachteiligtenförderung?
- Welche Mindestausstattung ist erforderlich?
- Welche Lehrmethoden empfehlen sich?
- Sollte Benachteiligtenförderung in das Kerncurriculum der Sektion BWP integriert werden?

Dass Benachteiligtenförderung integraler Bestandteil der universitären Berufsschullehrer/-innenausbildung sein sollte, war in diesem Kreis Konsens. Und es wurde deutlich, dass der Zeitpunkt für eine Vernetzungsinitiative und für die Verständigung über die strukturelle Verankerung und inhaltliche Gestaltung eines entsprechenden Lehrangebotes gut gewählt war. An zahlreichen Universitäten steht zur Zeit die Umstrukturierung der Lehramtsstudiengänge in BA/MA-Studiengänge auf der Tagesord-

nung. Damit werden auch die Studieninhalte mittelfristig festgeschrieben. Die integrale Verankerung von Benachteiligtenförderung findet entweder in diesem Prozess statt oder sie wird erheblich verzögert. Freilich werden damit auch strukturelle und verfahrenstechnische Probleme aufgeworfen, die weit über die Konsensfindung für ein Kerncurriculum hinaus gehen. Im Rahmen des Expert/-innenworkshops konnten demzufolge mehr offene Fragen als Antworten formuliert werden. Forschungsbedarf besteht u. a. für Bedarfsanalysen ebenso wie für Verbleibstudien bisheriger Absolventen und Absolventinnen, dort wo ein entsprechendes Studienangebot bereits existiert. Zu klären sind aber auch Fragen nach der Rekrutierungspolitik der Länder, den Mindestausstattungen, dem Kanon der (Pflicht-)Lehrveranstaltungen, den Lehrmaterialien oder der Gestaltung von Bachelor- oder Master-Modulen inklusive der entsprechenden Prüfungen.

So wurde deutlich, dass eine Fortsetzung des hier begonnenen Austausch- und Verständigungsprozesses und die Einbindung weiterer Hochschulen angestrebt werden sollte.

Die nächste Gelegenheit dazu bot sich auf der Herbsttagung der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik im September 2006 in Berlin, auf der ein offenes Forum unter der Überschrift „Stand und Perspektiven der Benachteiligtenförderung in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik“ organisiert werden konnte. Die große Resonanz zeigte nochmals den ausgeprägten Bedarf an einem vertieften Fachdiskurs. Nach der Analyse der Situation herrschte bei den Teilnehmenden des Diskussionsforums Einigkeit in Bezug auf die grundsätzliche Handlungsnotwendigkeit im Bereich der Benachteiligtenförderung. Die formulierten Vorschläge ließen sich unterschiedlichen Ebenen zuordnen.

Auf der Ebene der universitären Ausbildung wurde der Handlungsbedarf formuliert im Hinblick auf die Erstellung einer Textsammlung, die Erstellung eines Methodenhandbuchs, die Klärung der Ressourcenfrage, die Professionalisierung des Personals und auf den Austausch von Erfahrungen im Kontext der Einführung der BA/MA-Studiengänge.

Weiterer Handlungsbedarf war unmittelbar auf die Sektion gerichtet. Benachteiligtenförderung als Thematik sollte in die Sektion stärker eingebracht werden, mit dem Ziel in diesem Kontext die Akzeptanz zu erhöhen und die Thematik nachhaltig in Forschung und Lehre zu verankern. Ein konkreter Umsetzungsschritt war die Forderung an den Vorstand, zukünftig auf allen Sektionstagun-

gen dafür Sorge zu tragen, ein Tagungsband anzubieten, dass sich mit Themen und Problemen aus dem Bereich der Benachteiligtenförderung beschäftigt. Darüber hinaus wurde Handlungsbedarf an die Forschung formuliert, der auf die Stärkung der Theoriebildungsprozesse gerichtet war. In diesem Kontext sei der Ertrag, den Erkenntnisse aus der Benachteiligtenförderung für die Berufspädagogik haben können, in seiner Tiefe nicht ausgelotet. Wünschenswert sei es, auch durch AG BFN und DFG ein Forschungsfeld zu markieren und Forschungsprogramme zu entwickeln, sowie eine transdisziplinäre Diskussion zur Frage der Vernetzung mit benachbarten Disziplinen (Sozialpädagogik, Sonderpädagogik) zu initiieren und das Kerncurriculum der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik zu ergänzen.

Auf die Ebene der Politik zielte die Formulierung von Anforderungen nach einer Systematisierung der Förderlandschaft, nach einer öffentlichen Diskussion zur Gestaltung des Übergangswesens auf der Basis der Entwicklung systematischer Fachlichkeit und der Appell für die Schaffung und bildungspolitische Gestaltung eines neuen ‚psychosozialen Moratoriums‘ (Erikson) für benachteiligte Jugendliche.

Handlungsbedarf bestand schließlich auch im Hinblick auf die Fortsetzung der Vernetzungsinitiative, der in diesem Kreis nachdrücklich formuliert wurde.

2. Begründungen für die Notwendigkeit der nachhaltigen Verankerung von Benachteiligtenförderung in der universitären Lehre der Berufs- und Wirtschaftspädagogik

Die Begründungen, die für den skizzierten Handlungsbedarf auf diesen beiden Veranstaltungen zusammengetragen wurden, waren vielfältig, komplex und dringlich. Sie sind im Folgenden zusammengefasst.

A Die quantitative Dimension des Übergangssystems und die sich daraus ergebende quantitative Ausweitung des Unterrichts in der Benachteiligtenförderung an berufsbildenden Schulen

Die Grafiken auf den folgenden Seiten veranschaulichen die bekannte Tatsache, dass die Schüler/-innenzahlen in den berufsvorbereitenden Bildungsgängen in den vergangenen Jahren signifikant gestiegen sind, während die Anzahl der Auszubildenden zurückgeht. Daraus ergibt sich ein veränderter Handlungsbedarf an den berufsbildenden Schulen, der durch die folgende Grafik (siehe Seite 15) veranschaulicht wird.

Weniger bekannt sind die Zahlen, die sich auf das Lehrhandeln beziehen. Deutlich über 30 % des Unterrichts an berufsbildenden Schulen findet in Berufsvorbereitungsklassen statt (Grafik „Einsatzgebiete...“, siehe Seite 16). Das bedeutet, dass jeder Studierende heute davon ausgehen muss, dass er oder sie später benachteiligte Jugendliche unterrichten wird, in einem nennenswerten Maß. Eine Ausrichtung der Professionalisierungsprozesse ausschließlich auf die duale Ausbildung und das Fachgymnasium geht an der Realität vorbei.

Trotz des unzweifelhaften Bedarfs in der schulischen Praxis besteht an nur wenigen Universitäten ein adäquates, auf die Benachteiligtenförderung ausgerichtetes Studienangebot (vgl. Stomporowski, S./Kipp, M. 2006; Kampmeier, A.S./Niemeyer, B. 2003, S. 70–71; Stach, M. 1999).

Nur elf von insgesamt 49 mit Berufsschullehrer/-innenbildung befassten Hochschulen haben einen Ausbildungsschwerpunkt bzw. ein Ausbildungsprofil innerhalb des berufs- und/oder wirtschaftspädagogischen Studiums, das den Bereich der beruflichen Bildung Benachteiligter berücksichtigt (Stomporowski 2006, S. 8). 14 bieten regelmäßig Veranstaltungen im berufs- und/oder wirtschaftspädagogischen Studium, die dem Bereich der beruflichen Bildung Benachteiligter zuzuordnen sind, an. Bei der Umsetzung zeigt sich eine große Bandbreite, sowohl in der Art der strukturellen Verankerung des Studienangebots zur Benachteiligtenförderung als auch bei der konzeptio-

Begründung des Handlungsbedarfs

nachhaltige Verankerung von Benachteiligtenförderung im Studium BWP

- ▶ **Quantitative Dimension des Übergangssystems**
 - ▶ > 30 % Unterricht in BVB-Klassen
 - ▶ Zu wenig Qualifizierungsmöglichkeiten für (zukünftige) Berufsschullehrkräfte
- ▶ **Politische Ordnung des Übergangssystems**
 - ▶ Verortung der Berufsbildenden Schule im Übergangssystem
- ▶ **Pädagogische Gestaltung des Übergangssystems**
 - ▶ Anspruch beruflicher *Bildung* sichern
- ▶ **Professionalisierungsbedarf**
 - ▶ Neue Anforderungen an Berufsbildende Schulen und
 - ▶ Lehrkräfte
- ▶ **Fachdiskurs sichern**

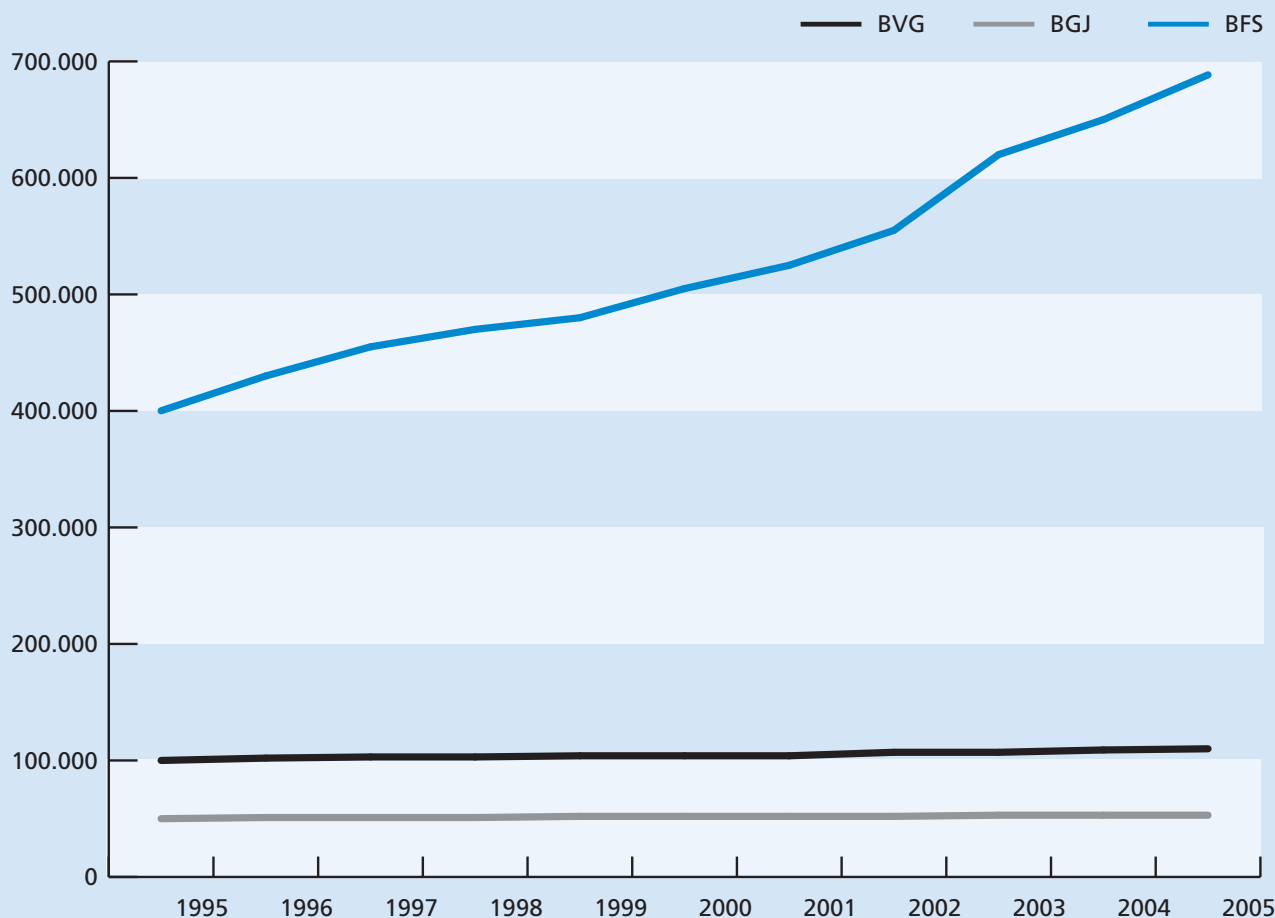
nellen und inhaltlich-methodischen Ausgestaltung. Prägend ist dabei vor allem der oder die LehrstuhlinhaberIn mit seinem/ihrer Lehr- und Forschungsprofil und Engagement. Eine wichtige Rolle spielen daneben auch Ressourcen und Lehrkapazitäten. Das Spektrum der bestehenden Ansätze kommt u. a. in den unterschiedlichen Begrifflichkeiten zum Ausdruck, mit denen das Studienangebot jeweils bezeichnet wird: „Sonderpädagogisches Lehramt an Berufspädagogischen Schulen“ bzw. „Förderberufspädagogik“ (Hannover), „Sozialpädagogik in der Beruflichen Bildung“ (Kassel), „Berufliche Bildung Benachteiligter“ (Hamburg) oder „berufliche Integration von Menschen in prekären Lebenslagen“ (Flensburg).

Für alle vertretenen Hochschulen ließ sich im Expertenworkshop 2006 konstatieren, dass sich ca. 20 % der Studierenden gezielt in der Benachteiligtenförderung qualifizieren. Die Zahl derjenigen, die im Rahmen des allgemei-

nen Studiums der Berufspädagogik entsprechende Seminare besuchen, liegt noch deutlich höher. Die direkten und indirekten Rückmeldungen zeigen: Die Studierenden empfinden das Lehrveranstaltungsangebot als ansprechend, bereichernd und gewinnbringend. Dies bezieht sich sowohl auf die ‚Theorieveranstaltungen‘ als auch auf Seminare mit ‚Praxis-Schwerpunkt‘. Theorie- und Handlungswissen werden als gleichermaßen notwendig angesehen und entsprechend nachgefragt.

In Kontext einer quantitativen Begründung wird vereinzelt die demographische Entwicklung als Gegenargument ins Feld geführt: in den nächsten zehn Jahren würden abnehmende Schüler/-innenzahlen dazu führen, dass Benachteiligte als berufsschulisches Problem verschwinden. Allerdings ist u. E. davon auszugehen, dass weder die Qualifikationsanforderungen an die Auszubildenden als Eingangsbarriere in das Berufsleben sinken werden,

Quantitative Entwicklung | Entwicklung der Schülerzahlen des schulischen Berufsgrundschuljahrs, des Berufsvorbereitungsjahrs und der Berufsfachschulen insgesamt seit 1995



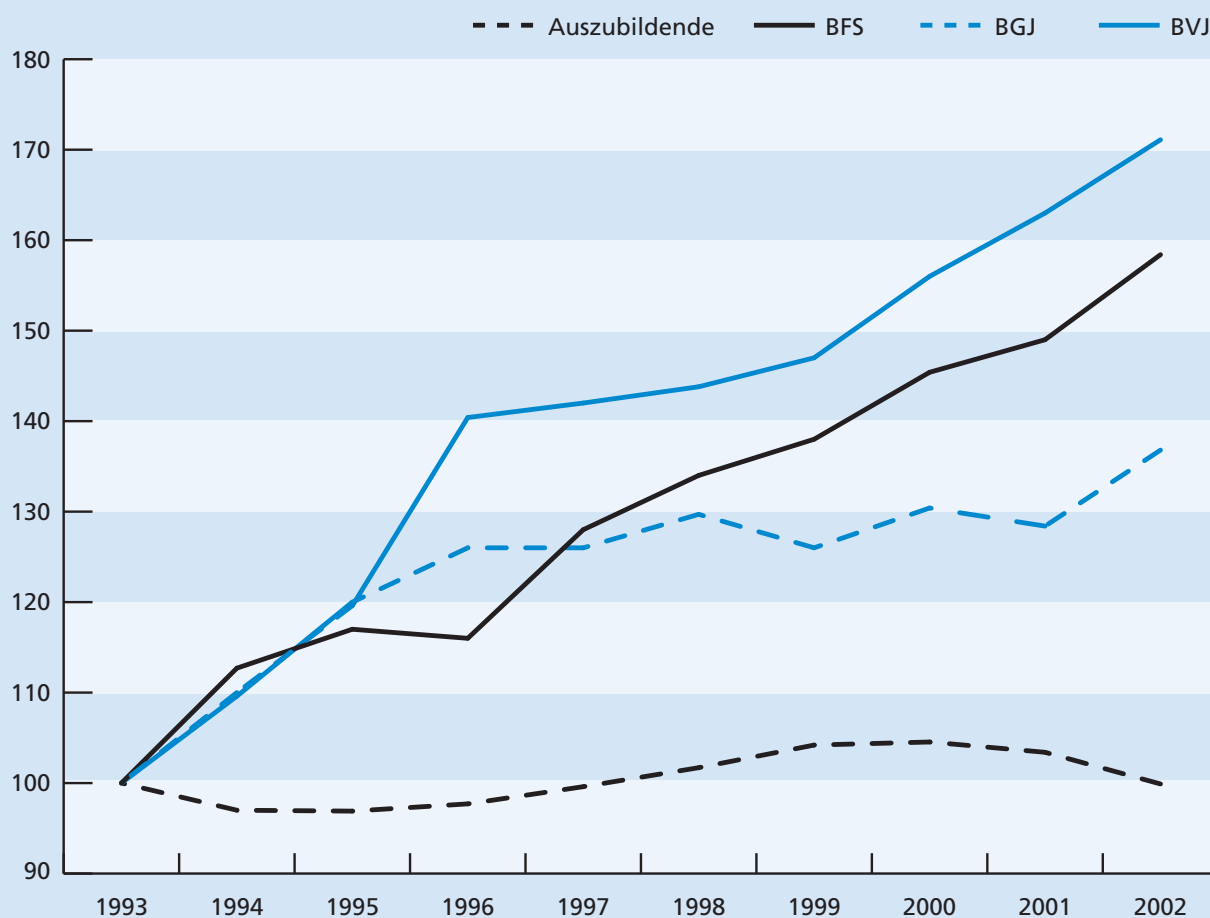
Quelle: Stomprowski 2006, <http://www.ibw.uni-hamburg.de/personen/mitarbeiter/stomprowski/Vortraege.htm> (Berufsbildungsbericht 2007, 149)

noch die Bedingungen des Aufwachsens für Jugendliche einfacher werden. Viele Jugendliche werden weiterhin Unterstützung bei der Bewältigung der multiplen Problemlagen, die mit der Einmündung in Ausbildung und Erwerbstätigkeit verknüpft sind, brauchen, selbst wenn es gelänge, die Bildungsangebote der allgemeinbildenden Schulen stärker auf den Arbeitsmarkt zu beziehen und die Berufsorientierung hier systematischer einzubinden. Das Gegenargument lässt sich dementsprechend wenden: gerade der befürchtete Facharbeiter/-innenmangel angesichts der erwarteten demographischen Entwicklung erfordert inkludierende Berufsbildungskonzepte und pädagogische Strategien, denn keiner – weder junge Mütter, noch Jugendliche mit Migrationshintergrund, noch Jugendliche ohne Schulabschluss und mit sozialen Schwierigkeiten – darf „verloren gehen“.

B Politischer Begründungszusammenhang

Maßnahmen der Benachteiligtenförderung haben im Verhältnis zur Berufsausbildung einen besonderen Status. Obwohl quantitative Befunde – die Zahl der Ausbildungsabbrüche, das steigende Durchschnittsalter bei Ausbildungsabschluss, Teilnehmerzahlen der schulischen und außerschulischen Berufsvorbereitungsangebote (vgl. Berufsbildungsbericht 2007) – darauf verweisen, dass das normative Ideal der dualen Berufsausbildung kontinuierlich an Gültigkeit verliert, sind Maßnahmen der Benachteiligtenförderung als Sonderprogramme konzipiert und nicht als Regelbestandteil des Bildungssystems gesichert. Die Besonderung der Jugendlichen wird durch eine begriffliche Stigmatisierung fortgesetzt und durch eine problemorientierte Förderung, die auf den Ausgleich von Defiziten zielt, noch verstärkt. Vor dem Hintergrund dieser Überlegungen lässt sich ein Nor-

Quantitative Entwicklung | Entwicklung der Schülerzahlen an berufsbildenden Schulen in Prozent zwischen 1993 und 2002 (Index 1993 = 100)



Quelle: Stomporowski 2006, <http://www.ibw.uni-hamburg.de/personen/mitarbeiter/stomporowski/Vortraege.htm>
 (Prof. Dr. Martin Kipp/Stephan Stomporowski; Universität Hamburg)

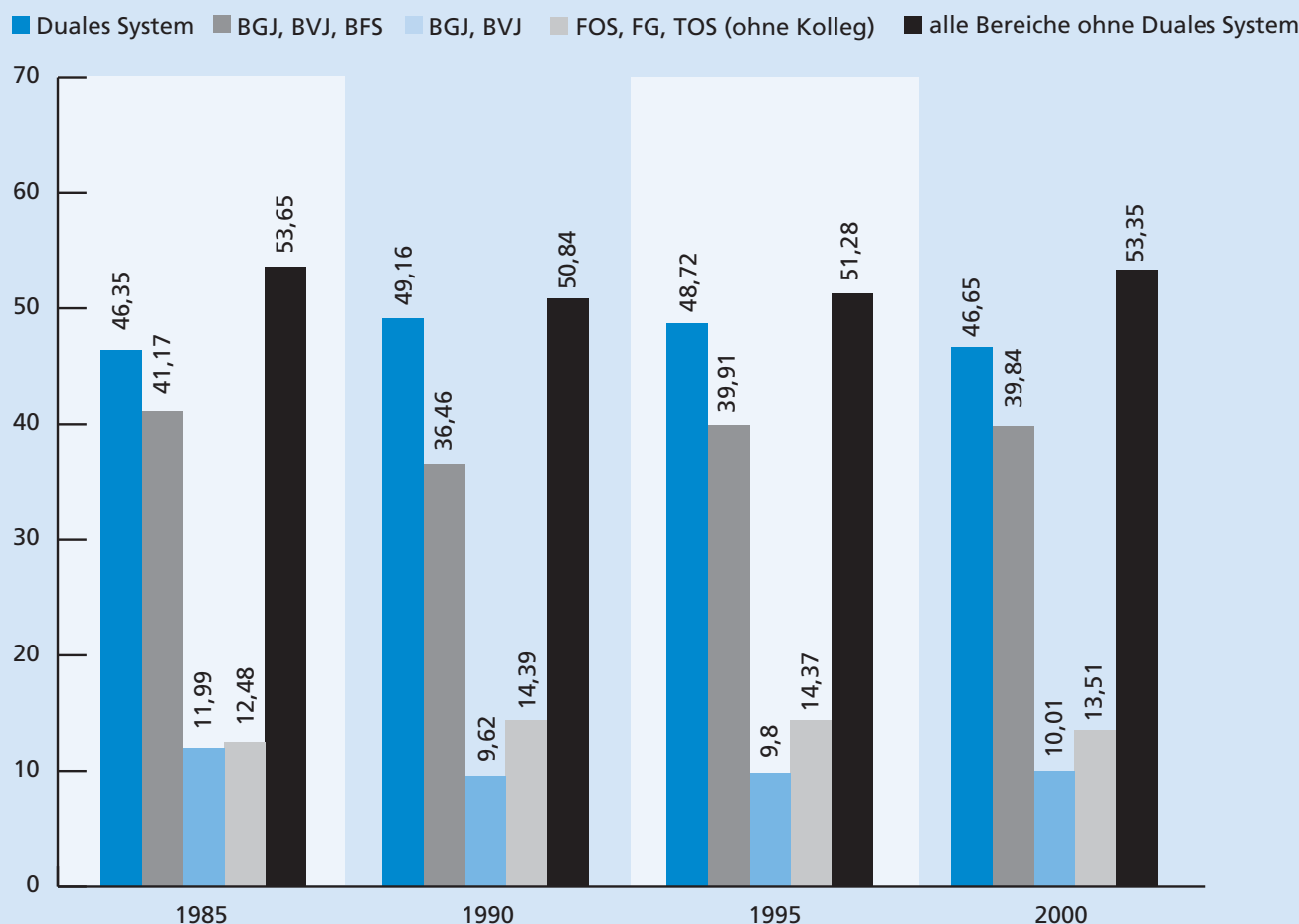
malitätsanspruch als eine Professionalisierungsbedingung für die Benachteiligtenförderung formulieren. Eine solche Normalitätsvoraussetzung kann freilich zunächst nur als bildungspolitischer Anspruch formuliert werden, der auf eine ordnungspolitische Absicherung und Gestaltung des Bildungssegments der Benachteiligtenförderung und damit auch auf die Sicherung des Berufsfeldes als eine Bedingung professionellen Handelns zu richten wäre.

Etliche Indizien sprechen dafür, dass ein solcher Normalisierungsprozess bereits im Gang ist. Das Konsortium Bildungsberichterstattung weist in seinem Bericht erstmals das Übergangssystem als Bestandteil des Bildungssystems aus (Konsortium Bildungsberichterstattung 2006, S. 20); vom Bundesministerium für Bildung und Forschung wurde 2006 ein Gutachten für die Erarbeitung eines Vorschlags zur Systematisierung der Fördersys-

teme ausgeschrieben; Berufsausbildungsvorbereitung ist als eigenständiger Aufgabenbereich in das Berufsbildungsgesetz aufgenommen worden (2002), um nur einige Beispiele zu nennen. Durch diesen Prozess erhält die Frage nach der Professionalisierung in der Benachteiligtenförderung und nach den Bedingungen professionellen Handelns ein zusätzliches Gewicht.

In diesem Ordnungsprozess müssen auch die berufsbildenden Schulen ihre Rolle, Funktion und Verantwortung im Übergangssystem reflektieren und re-definieren. Für sie stellen sich hier Herausforderungen, die das bisherige Aufgabenspektrum der Institution ebenso wie das professionelle Selbstverständnis der Akteure und Akteurinnen zur Diskussion stellen. Der Bedarf für einen solchen (Selbst-)Verständigungsprozess äußert sich z.B. in der Diskussion darüber, welches der bessere Ort der Förderung benachteiligter Jugendlicher sei – Berufsschulen

Einsatzgebiete von Lehrern nach Zeitanteil und Schulform zwischen 1985 und 2000



Quelle: Stomporowski 2006, <http://www.ibw.uni-hamburg.de/personen/mitarbeiter/stomporowski/Vortraege.htm>
(Prof. Dr. Martin Kipp/Stephan Stomporowski; Universität Hamburg)

oder Betriebe. Unabhängig davon, dass hier keine allgemeingültige Antwort zu geben ist und bereits die Formulierung der Fragestellung in eine irri- ge Richtung weist, weil sie Kooperationsansätze ausblendet, zeigt die Tatsache, dass nach wie vor in dieser Zuspitzung diskutiert wird, die Verunsicherung und den Verständigungsbedarf und die Notwendigkeit neue Zuständigkeiten nicht nur als Anspruch von außen zu formulieren, sondern auch mit dem etablierten Selbstbild der Institutionen und dem Selbstverständnis ihrer Professionellen in Einklang zu bringen. Berufsbildende Schulen können sich diesem Gestaltungsprozess des Übergangssystems nicht entziehen und sind aufgefordert eine Position zu entwickeln.

Zwei weitere Aspekte sollte in die bildungspolitische Gestaltung der Integrationslücke (Kell 2007) einfließen. Im Gegensatz zu jungen Menschen, denen im Laufe ihres

„geraden“ Bildungsweges durch die Institutionen Grundschule – Gymnasium – Universität eine Entwicklungsphase von 20–25 Jahren bis zur Einmündung in die Berufstätigkeit zugestanden wird, sieht das System der beruflichen Ausbildung für junge Menschen mit schlechteren Ausgangschancen deutlich weniger Zeit für die notwendigen Entwicklungsprozesse vor.

Es wird zunehmend nach Effektivität und Effizienz öffentlich finanziert Maßnahmen gefragt und die Bereitschaft sinkt, einen intransparenten „Dschungel“ an Maßnahmen zu akzeptieren. Auch die Aufteilung der politischen Verantwortung auf die Ministerien für „Wirtschaft und Arbeit“, für „Familie, Senioren, Frauen und Jugend“ sowie für „Bildung und Forschung“ sorgt für zusätzliche Undurchsichtigkeit. Forschungsprojekte können an dieser Stelle einen wichtigen Beitrag zur Einschätzung von Maßnahmen leisten und zugleich die Öffentlichkeit über

Positive Beantwortung der Frage 2

Acht Standorte

*eigener Studiengang

Standorte, die in den letzten fünf Jahren einen eigenen Ausbildungsschwerpunkt bzw. ein eigenes Ausbildungsprofil innerhalb des berufs- und/oder wirtschaftspädagogischen Studiums im Bereich der beruflichen Bildung Benachteiligter besaßen.



Quelle: Stomporowski 2006, <http://www.ibw.uni-hamburg.de/personen/mitarbeiter/stomporowski/Vortraege.htm>
(Prof. Dr. Martin Kipp/Stephan Stomporowski; Universität Hamburg)

die Folgen aktueller Entwicklungen aufklären. Lehre hätte diese Erkenntnisse aufzugreifen.

C Pädagogischer Begründungszusammenhang

Das Übergangssystem bedarf nicht nur einer ordnungspolitischen Regelung, sondern auch einer pädagogischen Gestaltung. Die vielfältigen Ansätze guter Praxis, die in den vergangenen Jahren mit und in ihm gewachsen sind, bedürfen der berufspädagogischen Reflexion in einem reziproken Theorie-Praxis-Transfer. Dabei gehört es zu den größten Herausforderungen, den Anspruch auf eine kritische, emanzipative Berufsbildung auch im Bereich der Benachteiligtenförderung aufrecht zu erhalten. Auch in der Benachteiligtenförderung sollte berufliche Mündigkeit als Zielkategorie aktiv gestaltet werden, damit die Qualifizierungsprozesse der Jugendlichen nicht auf berufliche Tüchtigkeit reduziert werden.

D Professionalisierungsbedarf

Die Entwicklung des Arbeitsfeldes Benachteiligtenförderung an berufsbildenden Schulen macht deutlich, dass die Berufsschulen zunehmend als ‚Auffangbecken‘ fungieren und die Lehrenden an diesen Schulen zunehmend im Bereich der Benachteiligtenförderung eingesetzt werden müssen. Unabhängig davon, ob sie diesen Arbeitsbereich freiwillig wählen oder dazu verpflichtet werden, finden sie sich dann mit den spezifischen Anforderungen konfrontiert, die diese Klientel etwa in Bezug auf Methodik, Didaktik und Kooperationsbedarf – um nur einige Bereiche zu nennen – stellt. In der Realität vieler Berufsschulen gilt jedoch die Arbeit mit benachteiligten Jugendlichen bzw. der Unterricht in BVJ- oder JoA-Klassen als wenig attraktiv. Der schlechte Ruf, den diese Klassen unter den Lehrenden haben, scheint sich auf diejenigen zu übertragen, die dort unterrichten. Abgrenzungsprozesse vollziehen sich auf unterschiedlichsten Ebenen. Werkräume dürfen nicht benutzt werden, aus Angst, die Schüler/-innen könnten etwas zerstören. Lehrer/-innen versuchen, möglichst wenig Stunden in diesem Bereich zu unterrichten. Wo dies möglich ist, werden erzieherische Aufgaben an Sozialpädagogen und -pädagoginnen delegiert (vgl. Niemeyer 2003). Viele Absolventen und Absolventinnen erleben den Einstieg in die Schule als Praxischock. Der Ingenieur, der als Quereinsteiger ein Studium für das Lehramt an berufsbildenden Schulen absolviert und davon ausgeht, dort im Fachgymnasium technische Fachkenntnis vermitteln zu können, kommt in einer Klasse mit Jugendlichen ohne Ausbildungsvertrag schnell an die Grenzen seines pädagogischen Know-hows. Diese Hilflosigkeit beschreiben Studierende, die im Rahmen von Praktika hier Unterrichtserfahrungen sam-

eln konnten, sie wird aber auch von erfahrenen Lehrkräften immer wieder thematisiert (vgl. auch Kampmeier/Niemeyer 2003).

Die Studierenden der Berufspädagogik kennen oft weder das Segment der beruflichen Benachteiligtenförderung mit seiner Verortung im Bildungssystem, seinen Institutionen, den unterschiedlichen Maßnahmen etc., noch sind die Zielgruppe und ein methodisch-didaktisches Repertoire für die Gestaltung zielgruppenadäquaten Unterrichts bekannt. Dazu ein Lehrer einer Beruflichen Schule:

„Was ist ein benachteiligter Jugendlicher? Wie sehen seine Lebenswelten aus? Seine sozialen Bezüge, in denen er aufwächst, seine daraus entstehenden Defizite? Warum kann er im normalen Schulsystem nicht mithalten? Warum endet er letztendlich bei uns in der Benachteiligtenförderung? So etwas muss grundlegend [in das Studium] eingebaut werden.“

Der Professionalisierungsbedarf resultiert allerdings nicht nur aus den unmittelbaren Anforderungen der Unterrichtsgestaltung. Das Aufgabenspektrum der Lehrkräfte an berufsbildenden Schulen wird durch die Berufsausbildungsvorbereitung und den Unterricht mit benachteiligten Schülerinnen und Schülern erweitert. Ebenso verbreitert sich das Tätigkeitsfeld durch Schulentwicklungsprozesse, die auf eine Erweiterung des institutionellen Handlungsspielraums und wirtschaftliche Verselbstständigung (RBZ) gerichtet sind. Hieraus ergeben sich veränderte Professionalisierungsanforderungen, die bei der Gestaltung des Studiums zur berücksichtigen sind. Sie ergeben sich ferner aus der Erweiterung des Tätigkeitsspektrums, wie z. B. die im Kontext beruflicher Integrationsförderung notwendigen Kooperationen und Vernetzungen mit Praktikumsbetrieben und Maßnahmeträgern (vgl. hierzu auch den Beitrag von Angela Paul-Kohlhoff in Teil II).

E Fortsetzung und Sicherung des Fachdiskurses.

Die Debatten, die notwendig sind, um diesen neuen Bildungsbereich und die daraus resultierenden veränderten Anforderungen an die Institutionen und an die Wissenschaft angemessen zu reflektieren, benötigen Zeit und Orte, an denen sie sich entwickeln können. Dieser Reflexionsbedarf ist anzuerkennen, ihm ist Raum zu geben, denn es gibt noch viele offene Fragen – aber auch eine große Bandbreite in den vorhandenen Ansätzen des Denkens und Handelns, wie aus den folgenden Beiträgen deutlich wird.

Dokumentation der Fachbeiträge

Im Folgenden sind die Beiträge der Referentinnen und Referenten des Expertenworkshops zusammengefasst. Die von den Autorinnen und Autoren erstellten Folien bilden das inhaltliche Gerüst. Die ergänzenden Textbeiträge sind auf der Basis des Mitschnitts der Vorträge erstellt worden. Ihre Grundlage ist das gesprochene Wort.

Dies gilt ebenso für die Diskussionsbeiträge, die im Anschluss an die jeweiligen Vorträge wiedergegeben sind.

So entsteht ein lebendiger Eindruck des Fachdiskurses um die Integration berufspädagogischer Benachteiligtenförderung in die universitäre Lehre, der soeben erst (wieder) begonnen hat. Der Verlauf und die Ergebnisse des Expertenworkshops geben berechtigten Anlass zu der Hoffnung, dass dieser Diskurs in naher Zukunft fortgeführt und vertieft wird und dass weitere wissenschaftliche Publikationen daraus hervorgehen werden.

Pädagogische Individualisierung in der beruflichen Förderpädagogik – Konsequenzen für die Professionalisierung der Lehrenden an berufsbildenden Schulen

Arnulf Bojanowski

Im Modellversuch „Lernorte im Dialog – LIDO“ haben wir versucht, Schule und außerschulische Träger miteinander in Verbindung zu bringen. Das hat zu einer lebhaften Diskussion über die Professionalität und Professionalisierung in diesem Felde geführt.

Die folgenden Folien zeigen, welche Personengruppen mit Benachteiligten arbeiten und was die Unterschiede zwischen diesen Berufsgruppen ausmacht:

- ▶ Berufsschullehrern/innen (Theorielehrer/innen)
- ▶ Fachpraxislehrer/innen an den Berufsschulen
- ▶ Sozialpädagogen/innen und Sozialarbeiter/innen (Berufsschule + Einrichtungen freier Träger)
- ▶ betriebliche bzw. praktische Ausbilder/innen
- ▶ Lehrer/innen für den Stütz- und Förderunterricht
- ▶ Mitarbeiter/innen mit „Bastelbiographien“, mit „bunten Wegen“ oder Doppel- bzw. Mehrfachqualifikationen.

Differenzen in den

- ▶ Fachkulturen
- ▶ Besoldungen
- ▶ Professionalisierungsbiographien
- ▶ Qualifikationen
- ▶ Verhaltensweisen im pädagogischen Vorgehen

Um es hart zu sagen: Wir erleben oft in Einrichtungen der Benachteiligtenförderung, dass die Ausbilder die wahren Ansprechpartner der Jugendlichen sind. ...

Wir haben im LIDO-Modellversuch gelernt, dass die Praktiker den Austausch brauchen, sie möchten sich vernetzen, sie möchten wissen, was beim freien Träger passiert; der freie Träger möchte verstehen, was in der Berufsschule läuft.

Anknüpfung an der Empirie

- ▶ Christe/Enggruber:
Sozialpädagogische Fachkräfte werden an der FHen nicht angemessen auf ihre Tätigkeit vorbereitet
- ▶ Harald Göhrlich:
Selbstverständnis der BVJ-Lehrer =
relativ hohe Zufriedenheit mit der Tätigkeit im BVJ
- ▶ Weiterbildungen LIDO-Modellversuch:
hohe Wertschätzung des wechselseitigen Austauschs + Notwendigkeit, am Praktikerwissen und -können anzuknüpfen
- ▶ Prokop:
Betonung der unterschiedlichen Aufgabewahrnehmung bei den Professionellen in der Benachteiligtenförderung

„Bei den Zöglingen bildete sich zu Schere (Eduard Nikolajewitsch Schere) ein Verhältnis zurückhaltender Begeisterung heraus. Für sie war es selbstverständlich, daß ‚unser Schere‘ nur deshalb ein so famoser Kerl war, weil er zu uns gehörte, daß er sich in jeder anderen Stellung nicht so auszeichnen würde. Diese Begeisterung äußerte sich in einer stillschweigenden Anerkennung seiner Autorität und in endlosen Gesprächen über das, was er gesagt hatte, über seine Manier, seine Unnahbarkeit und Kenntnisse. Ich wunderte mich über diese Zuneigung nicht. Ich hatte erkannt, daß die Überzeugung unserer Intelligenz, Kinder liebten und schätzten nur den, der ihnen liebevoll, ja zärtlich entgegenkommt, für unsere Jungen nicht zutraf. Ich war schon lange davon überzeugt, daß Kinder, wie wir sie in unserer Kolonie hatten, die größte Achtung und die größte Liebe einem anderen Menschentyp entgegenbringen. Das, was wir mit dem Wort ‚hochqualifiziert‘ bezeichnen: sicheres und präzises Wissen, Können, Kunstfertigkeit, ‚goldene Hände‘, wortkarges Wesen, das Vermeiden leerer Phrasen, stete Bereitschaft zur Arbeit – das ist es, was die Jugend im höchsten Grade mitreißt. Sie können äußerst kurz angebunden sein, Anforderungen stellen bis an die Grenze

der Nörgelei, Sie können die Jungen übersehen, wenn sie neben Ihnen stehen, Sie können ihre Zuneigung ignorieren; wenn Sie sich durch Arbeit, Kenntnisse und Erfolge auszeichnen, können Sie ruhig sein: sie sind alle auf Ihrer Seite, und sie werden Sie nicht im Stich lassen. Da ist es gleich, auf welchem Gebiet diese Fähigkeiten in Erscheinung treten, da ist es gleich, was Sie sind, ob Tischler, Landwirt, Schmied oder Lokomotivführer.“ (A. S. Makarenko: Der Weg ins Leben. Ein pädagogisches Poem. Entnommen aus einer Ausgabe von 1954, Aufbau-Verlag Berlin, S. 212/213)

Das ist eine Passage aus Makarenkos „Pädagogischem Poem“. Wir müssen darüber nachdenken, wie wir als Hochschullehrende Studierende anregen, mit Benachteiligten zu arbeiten, wie sich das Auftreten, der Habitus, die äußere und innere Erscheinung der Studierenden, die dann später mit schwierigen Jugendlichen arbeiten werden und arbeiten müssen, gestaltet. Wenn wir diese Passage von Makarenko ernstnehmen, kommen eine Fülle von Qualifikationsanforderungen, Kompetenzanforderungen an Pädagogen zusammen, die alle gar nicht so richtig in unsere Ausbildungsschemata passen.

Damit unsere Diskussion heute auch hinreichend konkret wird, will ich Ihnen jetzt unseren Professionalisierungskatalog vorstellen, den wir aufgrund der Erfahrungen des LIDO-Modellversuchs, aufgrund von Gesprächen mit Studierenden und Praktikerinnen und Praktikern aufgestellt haben. Manche unserer Vorstellungen sind vielleicht im Moment noch nicht erreichbar, aber sie geben einen inhaltlichen Hinweis auf das Feld dessen, was gemacht werden müsste.

Ich fange damit an, was wir bei Makarenko vielleicht schon geahnt haben: Es geht in der Förderung benachteiligter Jugendlicher um einen selber! Will ich mit Benachteiligten arbeiten? Wer bin ich? Daraus resultieren sozialpädagogische Anfragen an unsere Professionalität. Dazu gehört, dass man eine Berufsrolle entwickelt und sich selbst darüber klar wird: Will ich das, kann ich das, ist das ein Job für mich? Das sprengt freilich sofort die klassischen Konzepte universitärer Lehre, wie man sich denken kann. Hier müssen wir Anschlüsse in der Sozialpädagogenausbildung suchen, mit Supervision, kollegialen Arbeitsgruppen u. ä.

Was alles sollten Profis in der Benachteiligtenförderung können? – Ein Vorschlag

A „Aufbau innerer Haltungen“

- Was hat mich in Kindheit und Jugend besonders geprägt?

- Bin ich noch heute von diesen Bedingungen, Gesprächen, Interaktionen usw. geprägt? Welche alten Muster schleife ich mit mir herum?
- Notwendig wird ein durchdachtes und gelebtes Verständnis der eigenen Berufsrolle (wohlwollend, klar, sachlich, humorvoll).

B „Was ist der junge benachteiligte Mensch?“

- Es bedarf eines grundlegenden Verständnisses des jungen Menschen in seiner Entwicklungsfähigkeit.
- Als zentrale Anforderung der Benachteiligtenförderung gilt die Notwendigkeit der individuellen Förderung.
- Es geht darum, eher zu fördern, zu entwickeln, zu helfen, zu beraten, zu moderieren, zu entfalten helfen, zu begleiten.
- Es sollte die Selbsttätigkeit der Jugendlichen unterstützt werden.
- Eine wichtige Kompetenz bezieht sich auf das Verständnis für die verschiedenen Zielgruppen.

C „Sich pädagogische Handwerkszeuge erarbeiten“

Der/die Pädagoge/in braucht individualisierende Kompetenzen wie:

- Diagnostizieren können.
- Instrumente zur individuellen Förderung einbauen können.
- Entwicklung von didaktischen und methodischen Handlungskompetenzen.
- Wichtig wird auch die Berücksichtigung der neuen Medien.

D „Organisationskultur

mit prägen und entwickeln helfen“

- Die Pädagogen/innen müssen ein spezifisches Lern- und Ausbildungsarrangement in ihrer jeweiligen Einrichtung prägen.
- Notwendig wird innerhalb einer Benachteiligten-Organisation eine eigene Kultur der Kooperation und des sachgebundenen Teamworks – nach innen (und nach außen).
- Günstig sind für solche organisationsinternen Prozesse z. B. Kenntnisse praktischer Techniken des Sozialmanagements.

E „Seine Region sollte man kennen“

- Kooperieren können heißt auch, Vernetzungen nach außen zu betreiben.
- Darüber hinaus bedarf es der Kenntnisse der regionalen Qualifikationsinfrastruktur.

F „Wissen erwerben

über gesellschaftliche Rahmenbedingungen“

- Wissenserwerb, der sich auf den gesamten Bereich der beruflichen Integrationsförderung bezieht:

- Kenntnisse der organisationellen Rahmenbedingungen.
- Kenntnisse der rechtlichen Rahmenbedingungen.
- Es gilt Interesse zu entwickeln für die aktuellen Trends der Erwerbsgesellschaft (Globalisierung, Europäisierung, Wandel des Jugendalters, Veränderungen im Familienleben, Arbeitssoziologisches Interesse an der Veränderung der Arbeitssituationen).
- Verständnis der historischen Entwicklungen im Umkreis der Benachteiligtenproblematik.

Module Bachelor und Master Sonder- / Sozialpäd. Uni Hannover

- ▶ Kennenlernen normaler und devianter menschlicher Entwicklung
- ▶ Entwickeln pädagogischer und diagnostischer Fähigkeiten und Kenntnisse
- ▶ Erarbeiten von Grundlagen zu Lernen, Handeln und Verhalten
- ▶ Erarbeiten verschiedener Unterrichtskonzepte
- ▶ Entwickeln eines professionellen „Handwerkszeugs“
- ▶ Kennenlernen von Strukturen der Benachteiligtenförderung
- ▶ Entwickeln eines wissenschaftlichen Verständnisses der Zielgruppen beruflicher Förderpädagogik
- ▶ Erarbeiten förderpädagogischer Konzepte (Didaktik und Methodik)
- ▶ Erfassen förderpädagogischer Strukturen und Diskurse

Hochschuldidaktische Umsetzungen des Curriculums

- ▶ Planspiele, Rollenspiele, Kollegiale Beratung, Selbsterfahrungssettings
- ▶ Aufgabenorientierte Praktika in Betrieben oder außerschulischen Einrichtungen
- ▶ Studentische Projekte:
z. B. Beratung einer Einrichtung
- ▶ Kontinuierlicher Unterricht im BVJ + Pädagogisches Tagebuch

Diskussion:

Frage: Herr Bojanowski, haben Sie in dem was sie tun auch schon Grund gelegt für das, was dann im zweiten Teil der Lehrerausbildung stattfindet?

Bojanowski: Ja, als es um die Konzeption der neuen BA/MA-Studiengänge ging, gab es eine gemeinsame Kommission aus erster und zweiter Phase. Wir haben dort sehr konsensorientiert gearbeitet. Mein Vorschlag lautete, diese Pädagogik „Berufliche Förderpädagogik“ zu nennen. Dieser Vorschlag ist von den Fachleitern sehr produktiv aufgenommen, weil er einen eigenen Bereich markiert: wir machen berufliche Förderpädagogik. Wir haben in Niedersachsen vier Fachleiter, mit denen wir in engem Kontakt stehen. Wir bekommen oft auch mit, wo unsere Studierenden bleiben.

Unsere Studierenden haben ja nur ein Fach und wir müssen ihnen einfach auch sagen, dass sie mit einem Fach deutlich auf die BVJ-Klassen und die Benachteiligtenförderung festgelegt sind. Es ist sinnvoll ein zweites Fach zu machen.

Frage: Sie sprechen über berufliche Förderpädagogik, die ausgerichtet ist auf Lehrer. Gleichzeitig haben wir aber ein weites Feld von Berufstätigen in der Benachteiligtenförderung. Könnten sie sich Polyvalenz für einen Abschluss in beruflicher Förderpädagogik vorstellen?

Bojanowski: Es gibt natürlich eine Polyvalenz. Die Eckpunkte sind Berufspädagogik, Sozialpädagogik, Schulpädagogik und Sonderpädagogik, mit denen es Überschneidungen gibt. Damit gibt es polyvalente Anteile.

Anmerkung:

Mir ist in dem Vortrag deutlich geworden, dass es hier auch um eine Umorganisation von Hochschule gehen muss – nach innen und nach außen. Nach innen, damit meine ich die sechs Dimensionen des Professionalisierungskatalogs, der bestimmte Fähigkeiten und Kenntnisse auflistet, die sich eigentlich nur in einem anderen Rahmen entwickeln können oder nur in einem anderen Rahmen vermittelt werden können. Also bräuchten wir eigentlich eine Umorganisation des Vermittlungsrahmens, es müsste eine äußere Umgebung geschaffen werden, die es ermöglicht innere Haltungen zu verändern. Ist das im momentanen Lehrbetrieb möglich? Nach außen ist deutlich geworden, dass sich Hochschule verankern und verorten muss. Sie muss sich als ein Teil des regionalen Übergangsmangements verorten.

Integrations- und Zielgruppenkonzepte für die universitäre Lehrer- / Lehrerinnenbildung.

Berufspädagogische und interdisziplinäre Perspektiven

Marianne Friese

Es ist erfreulich, dass die im BQF-Programm- und Projektzusammenhängen begonnene und im Fachkontext der Berufs- und Wirtschaftspädagogik weitergeführte Expertenvernetzung zur Frage der Verankerung beruflicher Benachteiligtenförderung in der universitären Aus- und Weiterbildung nunmehr beim Bundesinstitut für Berufsbildung weiter intensiviert werden kann. Das von Ursula Bylinksi benannte Projekt MOSAIK „Kompetenzentwicklung für junge Mütter“ zielte darauf, in Form einer im Lande Bremen als Prototyp eingerichteten „Förderkette junge Mütter“ ein regionales Netzwerk zur Kooperation von Beratung und beruflicher Bildung zu initiieren. Ein Fokus lag auf der Konzeptionierung und Implementierung von Ausbildung und Berufsvorbereitung in zeitmodifizierter Form sowie der institutionellen Sicherung einer qualitativ hochwertigen Kinderbetreuung. Ein weiteres Ziel war die Identifizierung von Kompetenzprofilen für die Aus- und Weiterbildung des pädagogischen Personals. Zugrunde gelegt war ein Leitbild, das hinsichtlich der heterogenen Bedarfe der Zielgruppe ganzheitliche, biographisch sowie individuell orientierte Förderansätze bereithält. Die Förderkette erfordert somit ein Netzwerk, das von der Kindheit über Schule und Jugendbildung bis zur Erwachsenenbildung Kooperationen ermöglicht.

Mit diesem Ansatz wurden im Projekt MOSAIK Aufgabebereiche an der Schnittstelle von berufs- und sozialpädagogischen Handlungsfeldern definiert, die aufgrund der besonderen Bedarfslagen junger Mütter und ihrer Kinder um sonderpädagogische Fragestellungen erweitert wurden. Das Konzept der regionalen Förderkette wird gegenwärtig im Rahmen des BQF-Programms mit dem Schwerpunkt auf dem Übergangsmanagement bundesweit transferiert.

Die Berücksichtigung regionaler Spezifika bei gleichzeitiger Einbettung in überregionale Belange gilt auch für Fragen der Integration von Benachteiligtenförderung und Zielgruppenkonzepten in Studiengänge und Studienschwerpunkte der universitären Lehrer- und Lehrerinnenausbildung. Der Fokus meines heutigen Beitrages liegt dabei auf der Weiterung berufspädagogischer Sichtweisen auf interdisziplinäre Fragestellungen, insbesondere durch die von uns begonnene Zusammenarbeit der Berufspädagogik mit

der Heil- und Sonderpädagogik an der Justus-Liebig-Universität Gießen zum Schwerpunkt „Berufliche Integration und berufliche Rehabilitation“. Ich werde zu dieser Perspektive einige ausgewählte Punkte thematisieren:

Berufliche Integration und Rehabilitation

1. Leitbildwandel: Normalisierung und Integration
2. Zielgruppen: Heterogenität und Typisierung
3. Förderansätze der berufliche Integration
4. Förderansätze der beruflichen Rehabilitation
5. Berufliche Bildung und pädagogische Professionalität
6. Forschungsfelder und universitäre Lehrer- und Lehrerinnenbildung

1. Leitbildwandel: Normalisierung und Integration

Zunächst gehe ich kurz auf den Leitbildwandel in der Benachteiligtenförderung ein, wobei ich zwei Aspekte für interdisziplinäre Bezugspunkte aufzeigen will.

Von der Ausnahme zur Regel

Der erste Aspekt betrifft den Leitbildwandel in der beruflichen Benachteiligtenförderung, der als Weg von „Notgemeinschaft zur Normalisierung“, anders gesagt: als Entwicklung von der Ausnahme beruflicher Sondermaßnahmen zur Integration in die Regelausbildung betrachtet werden kann. Diese Entwicklung drückt sich aus in den ordnungsrechtlichen Neuerungen des Berufsbildungsgesetzes, wie beispielsweise die Ermöglichung der Teilzeitberufsausbildung, in den neuen Förderkonzepten der Berufsvorbereitung, dem Fachkonzept der Agentur für Arbeit sowie in neuen pädagogisch-didaktischen Ansätzen zur Gestaltung schwieriger Lehr-Lern-Situationen. Veränderungen für die berufliche Aus- und Weiterbildung bewirken auch die neuen arbeitsmarktpolitischen Instrumente, die trotz aller berechtigten Skepsis an utilitaristischen Intentionen und Folgen gleichwohl auch Optionen

für die Anerkennung und Zertifizierung beruflicher Qualifizierungsmaßnahmen außerhalb des dualen Systems eröffnen. Von dieser Entwicklung profitieren Förderansätze zur Berufsorientierung und -ausbildung wie auch niedrigschwellige berufliche Qualifizierungen sowie Nachqualifizierungen, die an entscheidenden biographischen Statuspassagen Integrationsmöglichkeiten eröffnen.

Von der Brauchbarmachung zur Autonomie

Dieses Perspektive der Integration und Normalisierung der beruflichen Benachteiligtenförderung spiegelt sich auch in den neueren sozial- und bildungspolitischen sowie disziplinären Leitbildern der Sonderpädagogik wider, die einen Paradigmenwechsel von der „Brauchbarmachung zur Autonomie“ (Stöppler 2003) ankündigen. Dieses drückt sich aus in den bildungspolitischen Leitlinien der Weltgesundheitsorganisation (WHO), in der Verabschiedung der International Classification of Functioning Disability and Health (ICF) wie auch in den sozialpolitischen Zielperspektiven des Neunten Sozialgesetzbuches (SGB IX), die sowohl auf Partizipation an der Gesellschaft als auch auf Teilhabe am Arbeitsleben orientieren.

Integration und Normalisierung

Von Bedeutung aus bildungspolitischer Perspektive ist dabei das durch die WHO formulierte Integrationsziel, das die Schaffung von Unterstützungs- und Beziehungssystemen fordert sowie Partizipation und Teilhabe am Leben, aber auch Autonomie und Aktivität in den Mittelpunkt stellt. Einen weiteren Paradigmenwechsel markiert die sozialpolitische Perspektive des Normalisierungsprinzips, die acht Kriterien hinsichtlich der Normalisierung von Strukturen zum Tagesablauf, zur Trennung von Arbeit, Freizeit und Wohnen, zum Jahresablauf (Feiertage, Urlaub, Arbeit, Rituale), zum Lebenslauf in biographischen Statuspassagen, zu sexuellen Lebensmustern, zu wirtschaftlichen Standards sowie zu Standards von Einrichtungen und Institutionen aufstellt. Entscheidend ist, dass diese Prinzipien auf Normalisierung und nicht auf Sonderung gerichtet sind. Diese Zielsetzung findet sich auch in der berufspädagogischen Sichtweise in der schulischen Berufsvorbereitung, in den Werkstufen, in den Sonderschulen, in den Werkstätten für behinderte Menschen und auch in den Konzepten für rehabilitationsspezifische Maßnahmen.

Die skizzierten Aspekte des Leitbildwandels spiegeln eine gemeinsame Zielperspektive zur Integration und Partizipation von benachteiligten Zielgruppen wider, für die sowohl spezifisch zugeschnittene als auch interdisziplinär bezogene pädagogische Ansätze zu entwickeln sind.

Gleichwohl verlaufen die Bereiche der beruflichen Benachteiligtenförderung und beruflichen Rehabilitation bislang in der Praxis und Theorie der Benachteiligtenförderung weitgehend getrennt, obwohl sehr ähnliche Problematiken und berufspädagogische Handlungsbedarfe vorliegen. Diese beziehen sich auf Fragen zu Förderkonzepten, zu Problemlagen und Bedarfen der Zielgruppen, zur pädagogischen Gestaltung von zielgruppenspezifischen Konzepten zur beruflichen Qualifizierung sowie zu Fragen der Entwicklung von Konzepten für die Aus- und Weiterbildung des pädagogischen Personals.

2. Zielgruppen: Heterogenität und Typisierung

Von besonderer Bedeutung ist es in diesem Zusammenhang auch, aus interdisziplinärer Perspektive sowohl die Heterogenität der Zielgruppen zu berücksichtigen als auch eine Typisierung hinsichtlich gemeinsam zu gestaltender Förderansätze vorzunehmen. Aus berufspädagogischer Sicht werden inzwischen strukturelle und individuelle Komponenten vor dem Hintergrund von Marktbenachteiligung, sozialer Benachteiligung aufgrund von Herkunft und Geschlecht, Lernbeeinträchtigung sowie Beeinträchtigungen im Verhaltensbereich unterschieden. Nur selten geraten in dieser Debatte Menschen mit geistiger und körperlicher Behinderung in den Blick, die aus sonderpädagogischer Perspektive ebenso heterogene Merkmale aufweisen. Die ICF legt ein multidimensionales Modell zugrunde, nach dem das Leben mit einer Behinderung nur bedingt vom Ausmaß einer Schädigung bestimmt wird. Behinderungen entstehen dort, wo ein Mensch mit seinen Fähigkeiten, Begrenzungen und Bedürfnissen auf eine Umwelt trifft, die nicht zu seiner individuellen Situation passt und so die Chancen zur Teilhabe eingrenzt.

Diese Sichtweise auf ein sehr komplexes Bedingungsgefüge von Mensch-Umwelt-Bezügen bietet einen geeigneten Ansatz für die Benachteiligtenförderung, sowohl Ursachenzusammenhänge spezifisch zu diagnostizieren als auch Förderansätze differenziert zu entwickeln. Gleichzeitig liegen hier markante Schnittstellen zwischen berufs- und sonderpädagogischen Bereichen, die interdisziplinär aufzunehmen und zu entwickeln sind.

3. Förderansätze der beruflichen Integration

Seit Ende der 1990er Jahre wurde in der beruflichen Bildung eine Reihe von neuen Ansätzen und Förderprogrammen entwickelt, deren Ergebnisse auch für die universitäre und interdisziplinäre Ausgestaltung der Benachteiligtenförderung bedeutsam sind.

Leitbilder und Förderprogramme der beruflichen Benachteiligtenförderung

- ▶ „Fordern und Fördern“ (Hartz IV seit 2002)
- ▶ BMBF-Programm „Schule – Wirtschaft/Arbeitsleben“ zur Förderung der Berufsorientierung in der Schule (seit 1999)
- ▶ Neues Fachkonzept der Bundesagentur für Arbeit (seit Herbst 2004)
- ▶ BMBF-Programm „Kompetenzen fördern – Berufliche Qualifizierung für Zielgruppen mit besonderem Förderbedarf/BQF“ (2001 bis 2007)
- ▶ Novellierung des Berufsbildungsgesetzes seit 2005

Von pädagogischer und didaktischer Bedeutung ist der Fokus auf die Entwicklung passgenauer Förderansätze für biographische Statuspassagen, die auf eine stärkere Individualisierung, Flexibilität und Binnendifferenzierung gerichtet sind. Die folgende Folie zeigt die entscheidenden biographischen Statuspassagen und entsprechenden Zuschnitte der Förderkonzepte auf.

Förderansätze für biografische Statuspassagen

- ▶ Übergangmanagement Schule – Beruf
- ▶ Berufsorientierung und Berufsvorbereitung
 - Schulische Angebote (BVJ, BGJ)
 - Neues Fachkonzept der Bundesagentur für Arbeit
- ▶ Berufsausbildung
 - Ausbildungsbegleitende Hilfen (abH)
 - Außerbetriebliche Berufsausbildung (BaE)
 - Teilzeitberufsausbildung
- ▶ Niedrigschwellige berufliche Qualifizierung
- ▶ Berufliche Nachqualifizierung

Zu nennen ist das BMBF-Programm „Schule – Wirtschaft/Arbeitsleben“ von 1999. Mit dem Schwerpunkt der Förderung von Berufsorientierung in der Schule werden zentrale Fragestellungen für das Fach Arbeitslehre sowie zum Bereich Übergangmanagement angestoßen, die in schulischen und berufsschulischen Angeboten curricular zu verankern sind. Vielfältige thematische und organisatorische Anknüpfungspunkte bietet das BMBF-Programm „Kompetenzen fördern – Berufliche Qualifizierung für Zielgruppen mit besonderem Förderbedarf“, in

dessen Rahmen auch unsere heutige Experten- und Expertinnenrunde weiter intensiviert wird. Mit dem grundlegenden Arbeitsmarktreflexionen im Zuge von Hartz IV wird das Leitbild „Fordern und Fördern“ implementiert, dass in stärkerem Maße als bisher von Individuen Eigeninitiative und Selbstständigkeit verlangt. Ist dieses Leitbild aus methodisch-didaktischer Perspektive zu begrüßen, ist aus integrationspädagogischer Sicht doch auch zu bedenken, dass das Prinzip „Fordern“ ohne das Angebot entsprechender Unterstützungsmaßnahmen, insbesondere die sozialpädagogische Begleitung, wiederum erneut Exklusion benachteiligter Jugendlicher befördert. Gleichwohl werden mit dem neuen Fachkonzept der Agentur für Arbeit seit 2004 auch Ansätze implementiert, die passgenaue und individuell abgestimmte Förderungen für biographische Statuspassagen ermöglichen.

Diese Option eröffnet auch das neue Berufsbildungsgesetz von 2005. Beispielhaft hervorheben für zentrale Innovationen in der beruflichen Benachteiligtenförderung will ich die Möglichkeit der Teilzeitberufsausbildung, die aufgrund familiärer und lebensweltlicher Aufgaben wie z.B. Kindererziehung oder Pflege ermöglicht werden kann. Für die Umsetzung von Teilzeitberufsausbildung und -berufsvorbereitung wurden u.a. in den Projekten MOSAIK und JAMBA wie auch im Netzwerk Teilzeitberufsausbildung wichtige Ergebnisse und Konzepte erarbeitet. Auch die Nutzung von Qualifizierungsbausteinen ist sowohl für niedrigschwellige Angebote der beruflichen Qualifizierung wie auch für berufliche Nachqualifizierung eine neu zu gestaltende Option.

Schauen wir nun auf die Umsetzung der neuen Förderkonzepte, zeigen sich für das Jahr 2005 folgende Entwicklungen:

Anzahl benachteiligter Jugendlicher in Maßnahmen der BNF 2005

Berufsvorbereitende Maßnahmen (Eintritte gesamt 120.236)	
▶ Neue Förderstruktur	103.842
▶ Arbeit und Qualifizierung (AQJ)	4.722
▶ Sonstige Maßnahmen	11.672
Maßnahmen der Berufsausbildung (Eintritte gesamt 98.840)	
▶ abH	65.175
▶ BaE	26.695
▶ Sonstige Übergangshilfen	7.092

4. Förderansätze der beruflichen Rehabilitation

Mit dem Paradigmenwechsel Ende der 1990er Jahre sind auch in der beruflichen Rehabilitation neue Förderprogramme aufgelegt worden, wie z. B. die seit 2004 gestartete Initiative „Job – Jobs ohne Barrieren“ des BMBF und das BMBF-Programm „Job 4000“, das seit 2007 die individuelle Integration von schwerbehinderten Menschen in Ausbildung und Arbeit unterstützt.

Förderprogramme zur beruflichen Integration von Menschen mit Behinderung

- ▶ Paradigmenwechsel fördert neue Konzepte (z. B. Empowerment, Community Care, Ambulantisierung)
 - Unterstützte und wohnortnahe Beschäftigung (70er Jahre USA)
 - Persönliches Budget (SGB IX seit 2001)
- ▶ BMBF-Initiative „Job – Jobs ohne Barrieren“ ab 2004
- ▶ BMBF-Initiative „Job 4000“ zur beruflichen Integration von Menschen mit schwerer Behinderung ab 2007

Zeitgleich sind eine Reihe von neuen Konzepten entwickelt worden, die den Paradigmenwechsel markieren, wie z. B. das persönliche Budget und die unterstützte und wohnortnahe Beschäftigung. Beides interessiert gleichermaßen die Berufs- wie die Sonderpädagogik. Ein Beispiel hierfür ist die unterstützte Beschäftigung mit dem Prinzip „Erst platzieren, dann qualifizieren“. Dieses Prinzip ist auch für die berufliche Benachteiligtenförderung gültig. Die Chance, zuerst einen Ausbildungsplatz zu bekommen und dann eine Qualifizierung zu beginnen, kennzeichnet nichts anderes als das normal geregelte Ausbildungsprinzip.

Der Zuschnitt von Förderansätzen entlang biographisch riskanter Statuspassagen gilt in gleicher Weise für Fragen der beruflichen Rehabilitation.

Auch junge Menschen mit Behinderung sind in Leistungsmaßnahmen der Agentur für Arbeit integriert. Sie besuchen berufsvorbereitende Maßnahmen wie das BVJ und BGJ sowie die Werkstufe an der Förderschule für geistig Behinderte, wobei im Rahmen des neuen Fachkonzeptes der Bundesanstalt für Arbeit je nach Behinderungsgrad die „allgemeine“ oder „rehaspezifische“ Va-

Förderansätze zur beruflichen Integration und Rehabilitation von Menschen mit Behinderung

- ▶ Schulische Berufsvorbereitung (BVJ, BGJ)
- ▶ Werkstufen in Sonderschulen
- ▶ Berufsvorbereitung (Neues Fachkonzept allgemein/rehaspezifisch)
- ▶ Werkstätten für Menschen mit Behinderung (WfbM)
- ▶ Berufsausbildung nach § 4 BBiG/§ 25 HwO und § 66 BBiG/§ 42m HwO in Betrieben, in Berufsbildungswerken (BBW) und außerbetrieblichen Einrichtungen (BaE)

riante zur Verfügung steht. Sie absolvieren des Weiteren Maßnahmen im Berufsbildungsbereich der Werkstätten für behinderte Menschen (WfbM) und zu geringeren Anteilen eine Regelausbildung in Betrieben, in Berufsbildungswerken (BBW) oder in außerbetrieblichen Einrichtungen.

Besondere Probleme des Übergangs Schule – Beruf zeigen sich im Rahmen der WfbM, wo ca. 80 % Menschen mit geistigen Behinderungen tätig sind. Die WfbM gelten als „Sonderarbeitsmarkt“, gedacht als zeitlich befristete Option bis zum Eintritt in das Erwerbsleben. Schauen wir auf einige empirische Daten hinsichtlich der Vermittlung in den Arbeitsmarkt stellt sich heraus, dass Menschen mit Behinderungen nur wenig Chancen auf Eingliederung haben.

Berufliche Perspektiven für Menschen mit geistiger Behinderung

- ▶ Menschen mit geistiger Behinderung überwiegend in WfbM (ca. 80 %)
- ▶ Vermittlung in das Arbeitsleben liegt bei 0,3 %
- ▶ Reformbedarf bereits bei schulischer Bildung
- ▶ Werkstufe der Schule für Geistigbehinderte hat den Auftrag der Vorbereitung auf Berufswahl und Arbeitswelt
- ▶ Schwerpunkt der Werkstufe: Fach Arbeitslehre (technisches Werken, hauswirtschaftlicher Unterricht, Werk- und Arbeitsprojekte, Betriebs erkundungen, -praktika)

Nur einige Zahlen und Schlagworte: die Vermittlung von Menschen mit Behinderungen ins Arbeitsleben liegt bei 0,3%. Die Menschen sind und werden nicht integriert. Sie arbeiten in Werkstätten, sie wohnen in Einrichtungen, in denen keine Trennung von Arbeit und Leben stattfindet, in denen Autonomie nicht lebbar ist. Sie werden nicht in den normalen Alltag integriert. Das Prinzip der Normalisierung ist aus dieser Perspektive nur zu 0,3% umgesetzt.

Neben dem Übergang Schule – Beruf stellen sich für Menschen mit Behinderungen weiter gravierende Risiken an biographischen Statuspassagen heraus. So ist die dritte oder vierte Schwelle, d. h. der Übergang in den Ruhestand für Menschen mit Behinderung noch sehr viel perspektivloser als bei Benachteiligten ohne Behinderung. Aus dieser Perspektive erhält die Bedeutung des lebenslangen Lernen und Förderns von der Kindheit über die Jugendphase bis in das Alter eine neue förderpädagogische Relevanz.

5. Berufliche Bildung und pädagogische Professionalität

Die aktuellen Entwicklungen der beruflichen Integration und Rehabilitation stellen vielfältige neue Professionsanforderungen an die berufliche Aus- und Weiterbildung sowie Kompetenzentwicklung des pädagogischen Personals. Das betrifft die Ausrichtung des Bildungsangebotes an den aktuellen Möglichkeiten und Bedingungen, die Vermittlung beruflicher Kompetenzen auf der Basis individualisierter Ausbildungspläne, die Vorbereitung auf weiterführende Ausbildungsgänge, die Realisierung der Prinzipien Selbstbestimmung und Normalisierung durch Wahlangebote sowie ambulante Angebote. Von entscheidender Bedeutung für die Professionalisierung ist dabei die stärkere Vernetzung aller Akteure. Von großer Bedeutung ist auch die Herstellung von Betriebskontakten, um berufsnah auszubilden und Möglichkeiten für Übergänge in Ausbildung und Erwerbsarbeit herzustellen.

Diese Professionsanforderungen betreffen auch die Kompetenzentwicklung des pädagogischen Personals. Soeben wurden von Arnulf Bojanowski wichtige Kompetenzen formuliert, die ich (wie die Folie zeigt) nur bestärken kann. Besonders hervorheben will ich Kompetenzanforderungen hinsichtlich der pädagogisch-didaktischen Gestaltung einer ganzheitlichen Förderung, hinsichtlich fachlicher wie auch sozialer Kenntnisse zu den spezifischen und heterogenen Problemlagen der Zielgruppe, zu den gesetzlichen und bildungspolitischen Rahmenbedingungen, wie z. B. auch Fragen von Arbeitsschutz, gesetz-

Kompetenz- und Professionsanforderungen an das pädagogische Personal

- ▶ Kompetenzen für individuelle, biographische, ganzheitliche Förderung (Gesellschaftsdiagnose, Situationsdiagnose, Wissenschaftsbezug, Selbstreflexion)
- ▶ Kenntnisse zu spezifischen Problemlagen der Zielgruppe und zu Untertützungsstrukturen, insbesondere Übergang Schule – Beruf
- ▶ Kenntnisse zu rechtlichen Rahmenbedingungen, Arbeitsschutz, Förderangeboten, Institutionen
- ▶ Pädagogisch-didaktische Kompetenzen zur Gestaltung schwieriger Lernsituationen (Kompetenzfeststellung, Umgang mit Störungen, Schulverweigerung, Berufswahl und Berufsorientierung, informelle und lebensweltliche Kompetenzen, Beratungskompetenzen)
- ▶ Kenntnisse zur didaktischen Aufbereitung von Praktika und Betriebskontakten (Lernortkooperation)
- ▶ Methodenkompetenzen für forschendes Lernen (Feldforschung)
- ▶ Kooperations- und Kommunikationskompetenzen (Netzwerkbildung)
- ▶ Kompetenzen für Wissenstransfer und Theorie-Praxis-Verzahnung

lichen Grundlagen, Förderangeboten etc. Entscheidend ist, dass diese Kompetenzbereiche grundlegend in das Curriculum einfließen sowie in die Ausbildung des pädagogischen Personals.

6. Forschungsfelder und universitäre Lehrer- und Lehrerinnenbildung

Die Anforderungen an pädagogische Professionalität eröffnen ebenso neue berufspädagogische und interdisziplinäre Forschungsfelder wie auch neue Anforderungen an die Strukturierung und Curriculumentwicklung in der universitären Lehrer- und Lehrerinnenbildung. Von besonderer Bedeutung für die Benachteiligtenförderung ist zum einen das Fach Arbeitslehre mit dem Fokus auf Berufsorientierung sowie Übergangsproblemen. Einen besonderen Stellenwert nimmt hier der Bereich der Werkstufe an Förderschulen ein. Eine andere Bedeutung erhält die Integration der beruflichen Benachteiligtenförderung in das Berufsschullehramt.

Interdisziplinäre Perspektiven in der universitären Lehrer- und Lehrerinnenbildung an der Justus-Liebig-Universität Gießen

Das Gießener Modell:

Integrativ und Speziell (in Planung)

1. Curriculare Integration des Schwerpunktes „Berufliche Benachteiligung und Rehabilitation“ im Fach Didaktik der Arbeitslehre (Modul): Lehrangebot für das Lehramt an Haupt- und Realschulen (L 2) und Förderschulen (L 5)
2. Curriculare Integration der beruflichen Benachteiligtenförderung in den geplanten Bachelor/Master-Studiengang „Berufliche und betriebliche Bildung“ (Polivalent: Berufsschullehramt [L 4]/ Betriebliche Bildung)
3. Aufbau eines speziellen Bachelor/Master-Studiengangs „Berufliche Integration und Rehabilitation“

Wie eingangs erwähnt, ist die Strukturierung von Studiengängen auch abhängig von regionalen Besonderheiten, gesetzlichen Regelungen sowie universitären Strukturen und Kapazitäten. In Relation zu diesen Bedingungen muss auch die in dieser Runde diskutierte Frage, ob der Bereich der Benachteiligtenförderung als eigenes Fach oder integratives Studienangebot etabliert, diskutiert werden. An der JLU Gießen wird aufgrund der Studiengangs- und Fächerstrukturen ein sowohl integratives wie auch spezifisches Modell mit drei Säulen entwickelt.

- 1) Im Fach Arbeitslehre: An der JLU Gießen liegt die fachliche Verantwortung für das Unterrichtsfach Arbeitslehre für Haupt- und Realschulen sowie Förderschulen in der Berufspädagogik mit dem Lehramt an beruflichen Schulen. Hier existieren interessante Schnittstellen für die berufspädagogische Integrationsförderung. Mit Beginn des WS 2007/08 wird eine neue modularisierte Struktur des Faches Arbeitslehre umgesetzt, in das Wahlpflichtmodule eingeflossen sind, die sowohl den Bereich der vorberuflichen Bildung und beruflichen Qualifikation thematisieren als auch den Bereich der Heil- und Sonderpädagogik, insbesondere Geistigbehindertpädagogik, mit einer Ausrichtung auf berufliche Qualifikation und Integration.
- 2) Gleichzeitig wird ein neuer gestufter Bachelor/Master-Studiengang aufgebaut, der mit der der Ausrichtung auf polyvalente Abschlüsse sowohl das betriebliche Ausbildungswesen als auch das Lehramt an be-

rufsbildenden Schulen umfasst. Hier wird der Schwerpunkt Benachteiligtenförderung curricular integriert.

- 3) Eine weitere Planung besteht in dem Aufbau eines speziellen Studienschwerpunktes „Berufliche Integration und Rehabilitation“, der als interdisziplinärer Schwerpunkt in Kooperation zwischen der Berufspädagogik sowie Sonderpädagogik eingerichtet werden soll.

Diskussion:

Frage: Ich habe eine Frage zur Interdisziplinarität. Sind da mehrere Personen daran beteiligt?

Marianne Friese: Ja, ich habe ja schon darauf hingewiesen, dass die Bedingungen der Universitäten eine Rolle spielen. Es sind mehrere Studiengänge daran beteiligt. Wir haben in Gießen einen sehr großen heil- und sonderpädagogischen Bereich. Das war eine Bedingung, die mich dazu geführt hat, diesen Schwerpunkt weiter voranzutreiben. Es sind ganz unterschiedliche Unterrichtsfächer, die studiert werden. Die beruflichen Fachrichtungen, die derzeit studiert werden können, sind die Agrarwissenschaften sowie Haushalts- und Ernährungswissenschaften. Diese interdisziplinären Bezüge und Fächerstrukturen sind eng mit den Problemlagen der Benachteiligtenförderungen verknüpft.

Frage: Sie haben sehr deutlich darauf hingewiesen, dass es nun endlich auch die Bewegung gibt, Inklusion auch begrifflich ernst zu meinen. Das Konzept der Normalisierung, das sie dazu vorgestellt haben, scheint mir sehr zentral zu sein. Es geht mir darum, an der Stelle deutlich zu machen, dass um Besonderheiten zu erkennen, die dann zur Integration und in die Normalisierung hinein führen sollen, gleichwohl das Spezialwissen über die Besonderheiten nötig ist. Da steckt scheinbar ein leichter Widerspruch drin. Aber zu wissen, dass das der Punkt ist, dass man darauf hinarbeiten muss, so weit wie möglich Integration im Sinne von Normalisierung zu fördern, so, dass am Ende die Selbstständigkeit steht und nicht das ständige Begleitetwerden, das bis hin zur Aufdringlichkeit führen kann. Darauf wollte ich noch mal aufmerksam machen, weil mir in letzter Zeit aufgefallen ist, dass wir so viel über Zielgruppen reden, dass dieses Reden schon wieder exklusiv ist und nicht inklusiv.

Marianne Friese: Ich denke, dieser Widerspruch ist existent und den können wir auch nicht auflösen. Immer da, wo wir Besonderheiten in pädagogischer Weise begleiten und integrieren, wird eine Besonderheit auch zementiert. Gleichzeitig können Besonderheiten mit der Integration

in gesellschaftliche und pädagogische Regelkonzepte auch normalisiert werden. Wir stehen auch an dieser Frage der Integration und Normalisierung vor Grenzen, die ganz massiv sein können, denn nicht alle Mängel und nicht alle Problem sind zu normalisieren und mit pädagogischen Mitteln zu heilen. Hier wäre noch eine weitere Diskussion zu führen, was Normalisierung unter den gegebenen pädagogischen und gesellschaftlichen Bedingungen bedeuten kann, aber auch wo die Grenzen liegen – sozial, physisch und psychisch bedingte, aber auch politisch und gesellschaftlich bedingte Grenzen – und in welcher Weise und bis zu welchem Grad diese Grenzen überwunden werden können.

Literatur

- Bundesministerium für Bildung und Forschung BMBF (Hrsg.) (2005):* Berufliche Qualifizierung Jugendlicher mit besonderem Förderungsbedarf – Benachteiligtenförderung. Bonn, Berlin.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung BMBF (Hrsg.) (2006):* Berufsbildungsbericht 2006. Bonn, Berlin.
- Doose, Stefan (2007):* Wie nachhaltig ist die berufliche Integration von Menschen mit Lernschwierigkeiten auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt? Ergebnisse einer bundesweiten Vertriebs- und Verlaufsstudie. In: Geistige Behinderung, H. 1, 46 Jg., S. 63–65
- Friese, Marianne (2007):* Perspektiven und Chancen der Beruflichen Benachteiligtenförderung für personenbezogene und haushaltsnahe Dienstleistungsberufe. In: Haushalt und Bildung, H. 3, Baltmannsweiler
- Friese, Marianne/Siecke, Bettina (2007):* Benachteiligtenförderung und berufliche Integration von (jungen) Menschen mit Behinderungen – kooperative und interdisziplinäre Perspektiven der Berufspädagogik. Erscheint in: Schriftenreihe der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Dokumentation der Frühjahrstagung „Modernisierung der Berufsbildung“, Universität Zürich
- Röh, Dieter (2006):* Empowerment in der Behindertenhilfe. In: Standpunkt Sozial: Hamburger Forum für Soziale Arbeit, H. 3, S. 11–16
- Schäfers, Markus/Schüller, Simon/Wansing, Gudrun (2006):* Mit dem Persönlichen Budget arbeiten. In: Bieker, Rudolf (Hrsg.): Teilhabe am Arbeitsleben. Wege der beruflichen Integration von Menschen mit Behinderung. Stuttgart, Kohlhammer, S. 81–97
- Schartmann, Dieter (2005):* betriebliche Integration durch Integrationsfachkräfte. In: Bieker, Rudolf (Hrsg.): Teilhabe am Arbeitsleben. Wege der beruflichen Integration von Menschen mit Behinderung. Stuttgart, Kohlhammer, S. 258–281
- Stöppler, Reinhilde (2003):* Von der „Brauchbarmachung“ zur Autonomie – Zum Wandel der Pädagogischen Leitideen in Erziehung und Bildung von Menschen mit kognitiven Beeinträchtigungen. In: Gehrman, P./Hüwe, B. (Hg.): Kinder und Jugendliche in erschwerten Lernsituationen. Aktuelle und sonderpädagogische Bedarfe, Stuttgart, S. 83–95

Sozialpädagogische Denk- und Handlungsweisen im Kontext der Berufs- und Wirtschaftspädagogik

Manfred Eckert

Der Titel meines Vortrages ist integrativ angelegt: „Sozialpädagogische Denk- und Handlungsweisen im Kontext der Berufs- und Wirtschaftspädagogik“, das heißt Integration. Das lag mir nicht fern, weil es für mich selbstverständlich ist, diese Integration immer wieder voran zu treiben.

Provozierende Vorbemerkung

- ▶ Berufspädagogik ist Berufspädagogik und Sozialpädagogik ist Sozialpädagogik:
 - als akademische pädagogische Disziplin
 - als Tätigkeitsfeld von Sozialpädagogen in Maßnahmen/an Schulen, als Tätigkeitsfeld von Berufsschullehrern
 - im Selbstverständnis von Sozialpädagogen, im Selbstverständnis von Berufsschullehrern
- ▶ Kleines Problem:
beide haben es mit den selben (aber nicht mit den gleichen) Jugendlichen zu tun! (?)

Trotzdem will ich mit einer provozierenden Vorbemerkung beginnen: Berufspädagogik ist Berufspädagogik und Sozialpädagogik ist Sozialpädagogik. In den akademischen Disziplinen ist das allemal so, denn es gibt verschiedene Arbeitsbereiche, im Tätigkeitsfeld ist das ebenso. Sozialpädagogen machen etwas anderes als Lehrer, selbst wenn sie an der gleichen Schule oder in der gleichen Maßnahme arbeiten. Und im Selbstverständnis sind sie ebenfalls ganz unterschiedlich: man findet manchmal Lehrer, die über Sozialpädagogen stöhnen und manchmal Sozialpädagogen, die über Lehrer klagen – freilich gibt es auch Beispiele für gute, gelingende Kooperation. Bemerkenswert ist, dass beide Gruppen es mit den selben, aber nicht mit den gleichen Jugendlichen zu tun – eigentlich geht das logisch gar nicht. Wir werden allzu oft belehrt, dass manches zwar gleich sein kann, aber eben nicht das Selbe ist; hier ist es das Selbe, aber nicht das Gleiche. Das kommt daher, dass Sozialpädagogen und Berufspädagogen/Berufsschullehrer ganz verschiedene Perspektiven auf den

Jugendlichen haben und dass dieser „selbe“ Jugendliche bei den verschiedenen Professionen in ganz unterschiedlichen Handlungssituationen auftaucht. Es gibt einen unterschiedlichen professionellen Blick auf diese Jugendlichen, es gibt sehr unterschiedliche Handlungspotenziale und Aufgabenstellungen, mit diesen Jugendlichen umzugehen, und es gibt verschiedene Rahmenbedingungen des Handelns.

Sozialpädagogen können betreuen und beraten, Lehrer müssen Unterricht halten. Und die Jugendlichen sind völlig unterschiedlich, weil sie von ihrer Motivation und vom Berufs- und Arbeitsinteresse her ganz unterschiedlich strukturiert sind. Hinzu kommt die Zielgruppenthematik, auch Fragen der Herkunft und der Migration – das alles muss hier nicht wiederholt werden. (Siehe auch Grafik auf folgender Seite.)

Daraus entstehen für die pädagogische Arbeit mit diesen Jugendlichen völlig unterschiedliche Handlungssituatio-

Ist Berufspädagogik doch auch eine Sozialpädagogik?

- ▶ Ein altes berufspädagogisches Anliegen:
die politische und soziale Integration von (Arbeiter-) Jugendlichen:
 - Berufspädagogik als Schulpädagogik
 - Unterricht und Erziehung
 - Berufspädagogik als Betriebspädagogik
 - Erziehung durch die „Betriebsgemeinschaft“
 - Berufspädagogik und berufliche Sozialisation
 - Berufstätigkeit im Betrieb
 - als Persönlichkeitsformung/-entwicklung
 - Berufspädagogik und Berufsbildungstheorie
 - Beruf als Medium politischer und sozialer Integration
 - Berufspädagogik als Sozialpädagogik
 - Im Medium der Arbeit
 - soziale Zusammenhänge gestalten

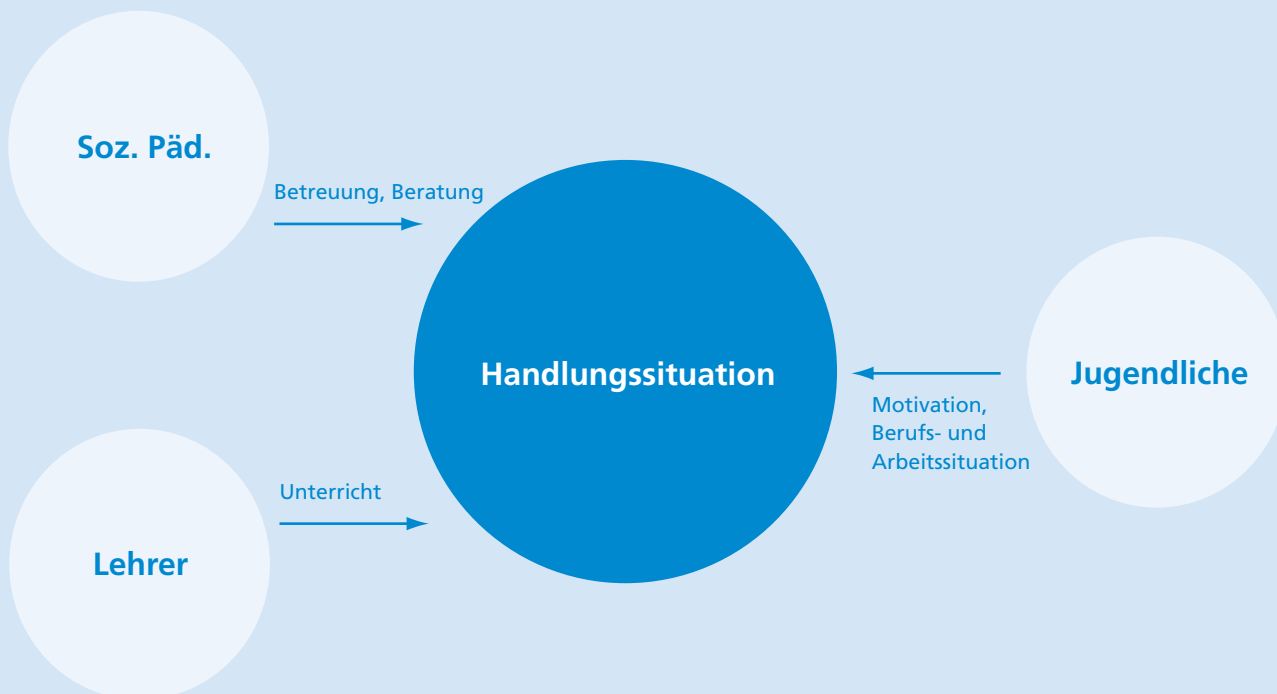
nen. Ich denke, wann immer wir über Vernetzung der verschiedenen Professionen reden, müssen wir über das reden, was den Kern von Kooperation von Sozial- und Berufspädagogen ausmacht. Es ist die zentrale Aufgabe, eine gemeinsam geteilte Handlungssituation herzustellen. Diese Handlungssituation im Dialog zu einer synchronisierbaren zu machen, ist eine Aufgabe zwischen den beiden pädagogischen Disziplinen.

Vielleicht ist Berufspädagogik aber auch eine Sozialpädagogik. Auf jeden Fall ist es ein ganz altes berufspädagogisches Anliegen, die politische und soziale Integration von arbeitenden Jugendlichen zu sichern. Es ist so alt wie die Berufsschule und die Berufspädagogik, vielleicht gilt es auch für die Wirtschaftspädagogik. Die Berufs- und auch die Wirtschaftspädagogik sind eine Form von Schulpädagogik, und mit Herbart könnte man sagen, es gibt

keinen Unterricht, der nicht auch erziehender Unterricht ist. Wir machen im Unterricht niemals nur Wissensvermittlung, sondern immer auch Persönlichkeitsentwicklung und soziale Kompetenzentwicklung. Wir finden dieses Thema auch im Felde der Betriebspädagogik. Hier gibt es eine Fülle von Arbeiten, die von Berufs- und Wirtschaftspädagogen zur Sozialisation in Betrieben erstellt worden ist (z. B. Abraham, Lempert). Hier geht es immer um die Frage der Sozialisationswirkung des Betriebs. Sozialisation heißt auch soziale Integration, und das ist auch ein Thema der Sozialpädagogik. Betriebliche Sozialisation kann man kritisch reflektieren, auch das haben Berufspädagogen getan, als Frage nach den Berufs- und Betriebserfahrungen und den betrieblichen Handlungssituationen (z.B. Lempert). Werden persönliche, soziale und moralische Entwicklungsprozesse gefördert oder werden sie behindert?

Aufgabenstellungen | Rahmenbedingungen der Arbeit | Handlungspotenziale | Biographische Vorerfahrungen usw.

Die Aufgabe:
Eine gemeinsam geteilte Handlungssituation herstellen – Verständigung und Dialog



Gehen wir einen Schritt weiter, in die Berufsbildungstheorie: Hier geht es um soziale und politische Integration, um Bildung im Medium von Beruf, und niemals nur um eine Technik oder Ökonomie des beruflichen Handelns. Insofern ist Berufspädagogik also doch ein Moment von Sozialpädagogik, weil sie im Medium von Arbeit soziale Zusammenhänge gestalten will. So weit, wie ich eingangs behauptet habe, liegen die beiden Disziplinen sicher nicht auseinander.

Berufs(schul)pädagogik als Sozialpädagogik

- ▶ Bausteine sozialen Lernens:
 - Kommunikation (z. B. Schulz v. Thun)
 - Konfliktlösen (z. B. Godon: „Lehrer-Schüler-Konferenz“)
 - Beratung (klientenzentrierte Gesprächsführung), Lernberatung
 - Coaching
 - Lernen in Gruppen
 - Lernen im Dialog
 - Authentizität
 - Lehrer/-innen als Moderator/-innen
 - ...

Werden wir etwas moderner: Im Kompetenzansatz sind Fachkompetenz, soziale und personale Kompetenz miteinander verbunden. Darunter haben wir Begriffe wie Kundenorientierung, Arbeitsprozessorientierung, Gruppenarbeit, anthropozentrische Produktion, biographische Steuerungskompetenz u. v. a. m. subsumiert. Hier geht es immer um eine Form sozialer Kompetenz, die im Rahmen von Berufspädagogik mit verhandelt werden soll.

Über den Widerspruch des beruflichen Lernens

- ▶ Ist berufliches Lernen an den Objekten des Berufs orientiert?
- Oder
- ▶ Ist berufliches Lernen an den Subjekten orientiert?

In der Berufsschulpädagogik finden wir einen ähnlichen Zugang. Zu einer modernen Berufsschullehrerausbildung gehören Seminare zum sozialen Lernen, in denen es um Kommunikation, Konfliktlösungstheorien, Be-

ratungskompetenz, Coaching, Lernen in Gruppen, Lernen im Dialog, Authentizität etc. geht.

Es kann diese Thematik aber auch weiter verhandelt werden, wenn wir jenes Feld aufmachen, das man traditionell „Didaktik beruflichen Lernens“ nennt. Wir finden sie in der Fragestellung, ob berufliches Lernen an den Objekten des Berufs oder an den Lernenden, an den Subjekten, orientiert sein soll. Wenn letzteres der Fall wäre, dann würde auch das inhaltliche Lernen einen Bezug zur sozialen Lebenssituation aufweisen und damit eine gewissen Nähe zur Sozialpädagogik haben.

Berufliches Lernen als fachliches Lernen I

- ▶ Ein objektorientiertes Lernen:
 - Orientierung am „Stoff“
 - Orientierung am „Wissen“
 - Orientierung am Lernstand des Jugendlichen
 - Orientierung am Beruf
 - Orientierung an den Berufsinteressen des Jugendlichen
 - Orientierung an der Berufserfahrung des Jugendlichen
 - Lernen unter Erwachsenen
- ▶ Eine Form des subjektorientierten Lernens!

Schauen wir zunächst von der Seite des „objektiven“ Lernens: Berufliches Lernen ist hier am Stoff und am Wissen orientiert. Deshalb studieren unsere Studenten viele Stunden die Fachwissenschaft. Jedoch müssen sich Berufsschullehrer am Beruf, an den beruflichen Interessen und an den beruflichen Erfahrungen der Jugendlichen orientieren. Das war im alten Fachkundeprinzip eindeutig so, und in den Lernfeldern kommt diese Orientierung an den Erfahrungssituationen der Jugendlichen wieder zum Vorschein. Zudem wird in den Berufsschulen ein Lernen realisiert, das eine Form des Lernens unter Erwachsenen ist. Viele BVJ-Schüler berichten, es sei für sie nicht mehr so wie in der Regelschule, der Berufsschullehrer sei nicht mehr so wie der Regelschullehrer, sondern er sei eher jemand, der seine Schüler wie Erwachsene behandle und mit ihnen so umgeht, wie erwachsene Kollegen in einem Betrieb miteinander umgehen – natürlich in einem pädagogischen Rahmen. Für manche Jugendliche ist das eine befreiende (Schul-)Erfahrung. Hier geht es um eine Form subjektorientierten Lernens, auch wenn wir von dem Objekt her auf dieses Lernen schauen.

Berufliches Lernen als fachliches Lernen II

- ▶ Ein subjektorientiertes Lernen:
 - Kompetenzentwicklung
 - Orientierung an der Erfahrungswelt
 - Erweiterung der Handlungsspielräume in der Erfahrungswelt
 - Handlungspotenziale entwickeln durch fachliche Kompetenz
 - Handlungspotenziale erweitern durch Selbstreflexion
- ▶ Eine Form objektbezogenen Lernens

Nun drehe ich diese Folie um: wir betrachten das Lernen jetzt vom subjektorientierten Lernen her. Jetzt kommen Fragen der Kompetenzentwicklung, der Orientierung an der Erfahrungswelt und der Erweiterung der Handlungsspielräume in den Blick. Es geht jetzt auch darum, Handlungspotenziale durch fachliche Kompetenz zu entwickeln und durch Selbstreflexion zu erweitern – das ist eigentlich immer auch eine Form objektiven Lernens, weil all dieses Lernen auf der einen Seite das Subjekt klar in den Fokus nimmt, aber auf der anderen Seite den Lernprozess immer an objektivierbaren Inhalten vorantreibt. Insofern hängen objektorientiertes und subjektorientiertes Lernen ziemlich stark miteinander zusammen – und damit sind auch Aspekte des fachlichen und des sozialen Lernens miteinander verbunden. Dies wäre zu diskutieren.

Es gibt aber noch eine weitere Perspektive, aus der die angesprochene Problematik betrachtet werden kann. Die Frage ist, ob berufliches Lernen eine Individualpädagogik oder eine Sozialpädagogik ist. In der berufspädagogischen Tradition findet sich beides. Wir haben den einzelnen Mensch, der sich berufliches Wissen und Handlungsfähigkeit aneignet, wie z.B. bei Kerschensteiner. Seinem „Grundaxiom des Bildungsprozesses“ entsprechend durchläuft der Einzelne, der sich eine Sache selbsttätig und gründlich aneignet, einen richtigen Lern- und Bildungsprozess. In dieser Hinsicht ist berufliches Lernen sicher zuerst individuelles Lernen.

Diese Überlegungen lassen sich im Hinblick auf Kompetenzentwicklung fortsetzen, wenn Kompetenz beschrieben wird als eine Form des Lernens, bei der der einzelne Mensch den Horizont seiner Welt erweitert und vertieft.

Exkurs: W. v. Humboldt: Theorie der Bildung des Menschen

- ▶ **Im Mittelpunkt** aller besonderen Arten der Thätigkeit nemlich **steht der Mensch**, der ohne alle, auf irgend etwas Einzelnes gerichtete Absicht, nur **die Kräfte** seiner Natur **stärken** und erhöhen, seinem Wesen Werth und Dauer verschaffen will. Da jedoch die bloße Kraft einen Gegenstand braucht, an dem sie sich üben, und die bloße Form, der reine Gedanke, einen Stoff, in dem sie, sich darin ausprägend, fort dauern könne, so bedarf auch der Mensch einer **Welt außer sich**.

Der „Bildungsgegenstand“: die Welt (aus: Ideen zu einem Versuch ...)

- ▶ Was also der Mensch nothwendig braucht, ist bloß ein Gegenstand, der die Wechselwirkung seiner Empfänglichkeit mit seiner Selbstthätigkeit möglich mache. Allein wenn dieser Gegenstand genügen soll, sein ganzes Wesen in seiner vollen Stärke und seiner Einheit zu beschäftigen; so muß er **der Gegenstand schlechthin, die Welt seyn**, oder doch (denn dieß ist eigentlich allein richtig) als solcher betrachtet werden.

Das Entfremdungsproblem (aus: Ideen zu einem Versuch, die Grenzen des Staates zu bestimmen ...)

- ▶ Beschränken sich indeß auch alle diese Forderungen nur auf das innere Wesen des Menschen, so dringt ihn doch seine Natur beständig von sich aus zu den Gegenständen außer ihm überzugehen, und hier kommt es nun darauf an, daß er **in dieser Entfremdung nicht sich selbst verliere**, sondern vielmehr von allem, was er außer sich vornimmt, immer das erhellende Licht und die wohlthätige Wärme in sein Innres zurückstrahle. Zu dieser Absicht aber muß er die Masse der Gegenstände sich selbst näher bringen, diesem Stoff der Gestalt seines Geistes aufdrücken und beide einander ähnlicher machen.

In Wilhelm von Humboldts bildungstheoretischen Entwürfen lässt sich dieser Ansatz sehr gut auffinden. Die Idee, dass der Mensch im Bildungsprozess seinen eigenen Welthorizont vergrößert und vertieft, ist eigentlich jene bildungstheoretische Figur, die auch in die Berufsbildungstheorie eingeflossen ist. Humboldt schreibt, dass der Gegenstand, an dem der Horizont sich vertieft, die Welt „schlechthin“ sein solle – was doch eigentlich nicht geht. Man kann nicht die Welt schlechthin verfügbar machen, aber den Welthorizont zu erweitern, dass er so groß wird, dass er der Welt schlechthin ähnlich wird, das war die Botschaft. Vielleicht finden sich darin Grundzüge des exemplarischen Lernens. Jedenfalls soll sich der Mensch bei der bildenden Gestaltung der Welt nicht in Entfremdung selbst verlieren, sondern dafür sorgen, dass sein Handeln auf ihn selbst positiv zurückwirkt. Das ist eine schöne Beschreibung von Weltgestaltung und Kompetenzentwicklung. Aber was findet der Mensch in dieser zu gestaltenden Welt denn vor? In der Welt „schlechthin“ findet er zum einen die Gegenstände, die er im beruflichen Zugang sich erschließt, und er findet andere Menschen vor. Das heißt, er findet immer auch die Begegnung mit anderen vor – und wahrscheinlich findet er immer auch sich selbst in dieser Welt vor, als jemand, der diese, seine eigene Welt konfiguriert, gestaltet, bewältigt und schließlich sich auch emotional mit dieser Welt auseinandersetzen muss.

Insofern hat der Mensch im beruflichen Handeln sicher niemals nur mit den Gegenständen, sondern immer auch mit den sozialen Dimensionen seines Handelns zu tun. Nicht zuletzt deswegen ist Berufspädagogik immer auch Sozialpädagogik.

Ich will noch ein kleines Ergebnis einer Erfurter Dissertation einflechten, die gerade eingereicht worden ist, von Hans-Peter Holl. Er hat in einer Befragung nach dem „guten Berufsschullehrer“ gefragt und dabei die Schülerperspektive zu Grunde gelegt: Welcher Lehrer wird von den Schülern am meisten geschätzt? Und dann haben die Schüler bewertet, welche Eigenschaften diesen Lehrer kennzeichnen. Was kam dabei heraus?

1. Es gibt nicht *den* guten Lehrer. Es gibt unterschiedliche gute Lehrer. Wir können in unserer eigenen Lehrerausbildung nicht den „standard-guten“ Lehrer hervorbringen.
2. Es gibt unterschiedliche Lehrereigenschaften, die bei den verschiedenen Schülern gut ankommen. Es gab zwei Figuren, die Holl identifiziert hat: und zwar den guten Lehrer als fachorientierten Lehrer und den guten Lehrer eher als personen- und sozialorientierten

Was ist ein „guter Berufsschullehrer“ im Schülerurteil?

- ▶ Der „gute“ Lehrer – ein fachorientierter Lehrer
 - der mit dem Beruf identifizierte Schüler
- ▶ Der „gute“ Lehrer – ein person- und sozial- orientierter Lehrer
 - der weniger mit dem konkreten Beruf identifizierte Schüler
- ▶ Der „gute“ Lehrer als eine Verbindung der beiden Idealtypen
 - immer im Zentrum: eine berufliche Leistungsorientierung

(Ergebnisse der jetzt vorgelegten Dissertation von Hans-Peter Holl zum „Guten Berufsschullehrer“)

Lehrer. Interessant ist, dass es einen Lehrertyp gibt, der im Fachlichen den Zugang zu seinen Schülerinnen und Schülern findet und einen anderen, der sich neben dem fachlichen mehr um die menschlichen Dinge kümmert, sich auch mit den Sorgen der Jugendlichen auseinandersetzt, der im persönlichen Bereich hilfreich ist und mehr in die Beziehungsebene investiert. Es leuchtet unmittelbar ein, dass das beides wertvolle Lehrereigenschaften sind. Was nicht verwundert: Es gibt auch Lehrer, die beides in ihrer Person miteinander vereinen. Ich will nicht sagen, das wäre der Ideallehrer, denn den gibt es sicher nicht. Aber zu beachten ist – und das ist ein spannendes Ergebnis dieser Arbeit – dass es Gründe dafür gibt, warum der eine Schüler diesen Lehrer und der andere Schüler jenen Lehrer gut findet. Das interessante ist, dass der Schüler den fachlichen Lehrer gut findet, der eine hohe Berufsidentifikation hat, in der Ausbildung engagiert ist, in einem für ihn guten Beruf lernt und sich eine Fortsetzung dieser konkreten Berufskarriere nach seiner Lehre verspricht. Der andere Schüler, der den sozial orientierten Lehrer gut findet, hat diese straffe Identifikation mit dem Beruf nicht. Meistens hat er einen Beruf gewählt, der nicht ganz seinen Wünschen entspricht, ist häufig in Betrieben, die nicht so toll sind, in denen die Übernahmechance nicht so ausgeprägt ist und folglich ein Betriebs- oder Berufswechsel nach der Ausbildung erforderlich ist. Klar ist aber auch, dass sowohl die Lehrer als auch die Schüler gleichermaßen auf einen Berufsabschluss hinarbeiten. Es ging in dieser Befragung um gewerblich-technische Berufe und mehrheitlich um junge Männer. Alle haben auf einen beruflichen Abschluss großen Wert gelegt. Für die einen

hängt daran der Weg in diesen konkreten Beruf, für die anderen ist dieser Abschluss ein guter Startpunkt auf dem Arbeitsmarkt und vielleicht in andere Formen von Beschäftigung. Daran lässt sich ersehen, dass sich in diesem Lehrerurteil im Grunde genommen ein fachliches und ein soziales Motiv miteinander verbinden, und dass es auch Gründe gibt, warum manche Schüler ihren Akzent in je spezifischer Weise setzen.

Anmerkungen: Trennendes und Verbindendes

- ▶ Berufspädagogik ist (auch) eine Sozialpädagogik im Medium des Berufs und der Arbeitswelt
- ▶ Sozialpädagogik hat eigene Zugänge zum sozialen Lernen und zur persönlichen Entwicklung in Bezug auf soziale Fähigkeiten

Was trennt und was verbindet Berufs- und Sozialpädagogik – das sollte das Thema des Vortrages sein. Berufspädagogik ist auch eine Sozialpädagogik im Medium des Berufs und der Arbeitswelt. Dies sollte die Botschaft meines Vortrags sein. Aber ich habe genug Interviews mit Sozialpädagogen gemacht, um wirklich zu wissen, dass gute Sozialpädagogen auch in dem Handlungsfeld der beruflichen Bildung noch an vielen Stellen etwas anderes anbieten können als die Berufsschullehrer. Was das alles ist, haben wir schon gehört: Netzwerke bilden, Jugendliche betreuen und beraten, persönliche Problemlagen entschärfen, spezifische Förderangebote planen etc. Folglich muss festgehalten werden: Ein Berufsschullehrer ist kein Sozialpädagoge, ein Sozialpädagoge ist selten ein Berufsschullehrer.

Kritische Fragen

- ▶ Sozialpädagogik als Reparaturpädagogik
 - Die Konstruktion von pädagogischen Angeboten ohne erkennbaren Sinn für den Jugendlichen erzeugen ein Desinteresse an Integration. Sozialpädagogik kann die daraus resultierenden Probleme nicht beseitigen. Diese Vorstellung ist:
 - ▶ eine unzulässige Vergegenständlichung des Menschen – die universale Steuerbarkeit
 - ▶ eine unzulässige Instrumentalisierung der Sozial- und der Berufspädagogik – die universalen Steuerungspotentiale

Es gibt einen Punkt, an dem ich selbst eine kritische Frage in den Raum stellen muss. Nicht in Ordnung ist es, wenn wir Sozialpädagogik als eine Form von Reparaturpädagogik diskutieren. Wenn Sozialpädagogik erst in die Diskussion kommt, wenn es darum geht, zweifelhafte pädagogische Angebote den Jugendlichen „schmackhaft“ zu machen, dann läuft etwas falsch. Maßnahmen, die eigentlich keinen Sinn haben und kein sichtbares Erfolgsziel aufweisen, sozialpädagogisch so zu drapieren, dass der Jugendliche am Ende doch noch eingefangen wird, sich mit diesen eigentlich sinnlosen Angeboten auseinander zusetzen, kann heute kaum mehr eine gute pädagogische Aufgabe sein. Auf diesen Weg sollten wir nicht kommen. Und hier öffnet sich die Frage nach der politischen Dimension und der politischen Verantwortung, in der wir auch hier stehen. Was sind Maßnahmen, in die junge Menschen sich wirklich einbringen und einklinken können? Es kann nicht angehen, dass Sozialpädagogik sinnlose, zwecklose, nicht funktionierende Maßnahmen so umbauen will, dass Jugendliche doch noch damit zurecht kommen können. Ich befürchte, dass das kaum gelingt, dass es furchtbar anstrengend und auch nicht lohnenswert ist. Man kann Jugendliche nicht sozialpädagogisch in Maßnahmen steuern, denen sie selbst nichts abgewinnen können.

Aber es gibt auch Chancen. Überall dort, – man kann aber auch sagen, nur dort –, wo berufliche Entwicklungschancen geboten, aber nicht richtig wahrgenommen werden, kann mit sozialpädagogischen Handlungsstrategien Integration und Entwicklung gefördert werden. Sie können das auch andersherum lesen: Wo keine beruflichen Entwicklungschancen geboten werden, kann mit sozialpädagogischen Handlungsstrategien Integration und Entwicklung nicht gefördert werden. D.h. die Konfiguration der Maßnahmen muss bereits so gestaltet sein, dass wir junge Menschen wirklich einladen, sich in diesen Maßnahmen zu engagieren, und dass es darin eine Perspektive gibt. Jene Jugendliche, die das aus vielfältigen Gründen (noch) nicht erkennen, die können mit sozialpädagogischen Instrumenten auf einen guten Weg gebracht werden.

Die letzte Frage, mit der wir uns konfrontieren müssen, ist: Wie wird sich die Benachteiligtenförderung weiter entwickeln? Das knüpft an die politische Dimension an. Wenn ich die Landschaft richtig sehe, gibt es so viel Dynamik wie fast noch nie. Es gibt eine riesengroße Diskussion, die mit dem neuen Fachkonzept losgetreten wurde. Dieses Fachkonzept haben wir alle mit spitzen Fingern angefasst. Aber man wird zugeben müssen, dass zumindest der alte Entwurf der „Neuen Förderstruktur“ von INBAS auch viele gute Ideen gehabt hat. Dass vieles davon im neuen Fachkonzept noch mal gedreht worden ist, dafür kann man INBAS nicht verantwortlich machen.

Aber das Neue Fachkonzept ist Realität und wir müssen uns damit auseinandersetzen, wir haben die Quali-Bausteine, und es gibt die große Diskussion um die Modularisierung, die ja von Euler und Severing angestoßen worden ist und auch von der Wirtschaft stark aufgenommen wird: Es gibt das große EQJ-Programm mit ca. 40.000 Plätzen, es gibt die Idee der Modularisierung und es gibt die große Orientierung an Kompetenzfeststellungsverfahren und kompetenzorientiertem Lernen. Es lässt sich kaum durchschauen, wo das alles hingehet. Ich kann mir noch nicht richtig vorstellen, wie dieser ganze Bereich in fünf Jahren aussehen wird. Was sich abzeichnet, enthält viele Chancen, aber auch große Gefahren, z. B. der Auflösung der Berufe, der Zerstörung des dualen Systems, der Zerstörung der Berufsschule, und schließlich die Gefahr einer hammerharten Selektion, bei der eine Restgröße von Jugendlichen erzeugt wird, die kein Mensch mehr kontrolliert und von denen ich befürchte, dass sie bereits jetzt in SGB II-, in Hartz IV-Angeboten untertauchen, die niemand mehr systematisch verfolgt. Weder weiß man genau, wie viele Jugendliche es sind, noch was sie genau machen. Das Angebot hängt von den kommunalen Akteuren und vom regionalen Aufwand ab. Das alles ist hier bei uns noch gar nicht in der Diskussion. Die Entwicklungen sind höchst komplex, was zum Beispiel die Standardisierung von Bildungsangeboten in der Berufsschule zunehmend schwieriger macht. Gleichwohl ist das Anliegen, das uns hier zusammenführt, die Benachteiligtenförderung im berufspädagogischen Rahmen besser abzusichern, eines, über dessen Sinn wir hier nicht diskutieren müssen, weil er offensichtlich ist.

Diskussion

Frage: Ist das nicht zu harmonisierend, Berufspädagogik so mit der Sozialpädagogik zusammenzudenken?

Kommentar:

Ich würde gern noch mal was zum Fachkonzept sagen. Und zwar möchte ich genau den Unterschied, den Sie benannt haben, betonen. Bei einer Frage von Weiterentwicklung von Konzepten muss man unterscheiden zwischen Konzepten und Richtlinien. Die Richtlinien, die von einer bestimmten Stelle zu einer bestimmten Zeit vorgegeben werden, sind nicht identisch mit dem, was an konzeptionellen Ideen in Modellversuchen in der Trägerlandschaft und in der Begleitforschung vorhanden ist. Das ist zu unterscheiden. Hier wäre es an mehreren Stellen sinnvoller gewesen, von der Entwicklungsinitiative neue Förderstruktur zu sprechen, weil da weitaus mehr innovative Ideen für die Berufspädagogik drinstecken, als im Fachkonzept aufgegriffen worden sind.

Zweiter Punkt: Die Ausgangslage oder das Auftragsverständnis kann auch unterschiedlich sein und ich glaube, das muss man klären. Die BA versteht ihren Auftrag anders als die Träger ihn zum Teil verstehen, die aus einer Tradition der sozialpädagogisch orientierten Berufsausbildung kommen, und vielfach gibt es da durchaus Unterschiede und Reibungen im Verständnis, z. B. welchen Stellenwert haben Anforderungen von außen und welchen Stellenwert hat eine subjektorientierte Bildung.

Damit komme ich zur Sozialpädagogik und sehe auch da einen größeren Unterschied, als Sie ihn dargestellt haben. Ich glaube der Unterschied, zwischen der Rolle, dem Auftrag, der Aufgabe ist größer als sie ihn dargestellt haben. Als wesentlichen Unterschied sehe ich, dass zumindest in der Ausbildung von sozialpädagogischen Fachkräften doch der gesellschaftliche Hintergrund eine besondere Rolle spielt. Sozialpädagogen verstehen sich als Agenten, Lobbyisten für diejenigen, die in dieser Gesellschaft an den Rand geraten sind. Ich glaube, das ist ein großer Unterschied, der mir hier nicht deutlich genug geworden ist. Also wenn Integrationsförderung die Aufgabe ist, wenn Benachteiligtenförderung die Aufgabe ist, dann ist das ein zentraler Aspekt des sozialpädagogischen Verständnisses. Das macht auch die Arbeit in Institutionen, auch in Berufsschulen zum Teil schwierig; es ist ein anderer Zugang und ein anderer Blick auf die Jugendlichen. Das möchte ich noch mal betonen.

Mit diesem Blick kommen Sozialpädagogen in Schwierigkeiten in den Berufsfeldern, von denen wir sprechen.

Frage: Aus meinem früheren Leben als Sozialpädagoge zwei Pointierungen dessen, was sie gesagt haben, Herr Eckert. Auf der einen Seite, dieses Objekt, was der Berufspädagoge hat, nämlich den Beruf, das fehlt dem Sozialpädagogen. Er behilft sich in Führungszeichen mit Abenteuerpädagogik, Freizeitpädagogik etc. und entdeckt, je nach dem, wie lange er im Geschäft ist, auch den Beruf als probates Mittel um mit jungen Leuten zu arbeiten. Von daher ist der Zugang zum Beruf von der Ausbildung der Sozialpädagogen her viel, viel länger und ist eher schwierig. Das zweite, was ich unterstreichen möchte, das Selbstverständnis der Sozialpädagogik, nicht des Sozialpädagogen, sondern der Sozialpädagogik als Förderpädagogik im Sinne von Reparatur. Ich denke, das ist eine ganz wichtige Frage, die auf den Kontext Berufspädagogik zurückwirkt: was billigen wir der Sozialpädagogik zu an Rolle, oder welche Funktion muss Sozialpädagogik übernehmen? Ist das Förderpädagogik oder Reparaturpädagogik oder ist das eine gleich dem anderen?

Manfred Eckert: Es gibt empirische Beschreibungen, wie Berufspädagogen mit Sozialpädagogen umgehen und welche Probleme sie häufig miteinander haben. Es gibt auch gute Modelle und gute Kollegen, die sich sehr wertschätzen. Trotzdem ist der Mainstream ein problematisches Verhältnis, dies ist das Resümee vieler Interviews. Es gibt auch viel Unverständnis und es gibt auch viele schwierige Lehrer. Und die Sozialpädagogen haben es mit den schwierigen Schülern und in folgedessen immer auch mit den schwierigen Lehrern zu tun. Bei den Lehrern finden wir das auch, die beklagen sich häufig über die, sagen wir eher schlechten Sozialpädagogen, die nicht wirklich Spannungen aushalten. Letztlich las ich in einem Bericht: „Unser Sozialpädagoge entschuldigt alles Fernbleiben und alles Zuspätkommen, das hilft doch gar nicht weiter.“ Das ist die empirische Beschreibung dieses Verhältnisses. Ich wollte einen Zugang aus der Tradition der Berufspädagogik in diese Richtung wählen, der ist ein Stück weit konzeptionell gedacht und damit auch ein Stück weit eine Idealisierung. Aber er ist in der Theorie und in den Programmen der Berufspädagogik verankert. In dieser Tradition (zum Beispiel von Stratmann und Abel) waren die Jungarbeiter immer ein ganz wichtiges Thema, dass diese „Schmuddelkinder“ bitte mit im Boot bleiben und dass man sich um sie wirklich kümmert. Das habe ich sozusagen mit der berufspädagogischen Muttermilch aufgesogen. Es ist mir ein Anliegen, dass wir diese Perspektive nicht aus dem berufspädagogischen Horizont verlieren.

Die Berufsschule war traditionell eine Volksschule, die die Berufsschüler aufgenommen hat und mit ihnen einen guten Fachkundeunterricht gemacht hat. Sozialpädagogen machen etwas anderes. Und wenn man glaubt, das Soziale geht nur über das Medium Beruf, ist man schon schief gewickelt. Da gibt es doch noch einige andere Bereiche in Familie, Freundeskreis, Verein, die nichts mit Beruf zu tun haben und trotzdem für's menschliche Leben ganz wichtig sind. Da hat der Sozialpädagoge einschließlich der Institutionen, einen ganz anderen Zugriff. Deswegen wollte ich das in meinem Vortrag schließlich auch wieder trennen: Sie haben beide (Berufspädagogen und Sozialpädagogen) etwas eigenes. Man kann sie nicht unter einen Hut kriegen, aber der Wunsch des Referates war es, die Schnittpunkte deutlich zu machen und zu zeigen, dass sie eigentlich sehr stark benachbart sind, wenn wir sie konzeptionell denken, aber nicht immer in der realen und konkreten Praxis.

Kommentar:

Mein Beitrag schließt unmittelbar an. In den Projekten, die ich im Rahmen von BQF begleitet habe, war auch immer die Frage der sozialpädagogischen Betreuung ein

heißes Thema. Was passiert denn eigentlich, wenn Sozialpädagogen und Berufspädagogen tatsächlich zusammenarbeiten, sich gut verstehen? Dann setzt exakt eine interne Arbeitsteilung ein, die notgedrungen ist, weil es eben zwei Leute sind. Und dann ist es klar: die Sozialpädagogen sind für die Konflikte, die schwierigen Gänge, die Beratung, Drogen, etc. zuständig und der andere ist dann für die Betriebskontakte zuständig. Insofern ist es wichtig und folgerichtig, dass wir für beide Modelle vernünftige Antworten haben. Genauso wie wir die Frage haben, was ist denn, wenn wir das nicht in zwei Personen haben, sondern wenn wir eine Person gewissermaßen mit dem Blick auf das andere ausstatten. Da gibt es immer Grenzen, sowohl bei den Sozialpädagogen mit dem Blick auf den Beruf, als auch umgekehrt die Berufspädagogen mit diesem freundlichen sozialpädagogischen Auch-Noch-Machen. Wir müssen für beides unbedingt Modelle haben, wenn wir nicht separate Professionalisierungswege systematisch an die Wand fahren möchten. Denn wenn es dazu kommt, dass in der Berufsschule Sozialpädagogen tatsächlich zum Stammpersonal gehören, dann werden sich die klassischen Bereiche genau von diesem wichtigen Feld verabschieden – damit haben wir dann alles erreicht und machen alles kaputt, was wir hier gerade integrativ denken.

Frage: Sie sprachen von der Sozialpädagogik als der Reparaturpädagogik. Wenn wir jetzt auf die weitere Entwicklung im Bereich der Benachteiligtenförderung schauen, gibt es ja dieses merkwürdige Dogma, das m. E. theoretisch gar nicht untermauert ist, dass jegliche Berufsvorbereitungsmaßnahme nach politischer Vorgabe mit einem Muss sozialpädagogischer Begleitung verknüpft ist. Ich habe mich schon oft gefragt, was eigentlich die Legitimation dafür ist? Ob das eine Beschäftigungsmaßnahme für Sozialpädagogen ist? Ob das überhaupt die Bankrotterklärung der Berufspädagogen ist? Oder ob damit eigentlich auch nur gesagt wird, na ja, da sind ja die schwierigen Fälle, da müssen wir Spezialisten haben und da setzt dann der Reparaturbetrieb ein. Konsequenter wäre es zu sagen, diese Aufgabe muss über das Medium des beruflichen Lernens transportiert werden und dann kann man für wirkliche Spezialfälle noch die Experten hinzunehmen. Mit Blick auf die weitere Entwicklung halte ich das für eine wichtige Frage: Was ist das für eine Begründung? Ist sie stichhaltig? Muss sie prolongiert werden? Oder kann man vielleicht in Zukunft auf diese Figur verzichten?

Kommentar:

Ich möchte noch mal die Hierarchie aufzeigen, die auch hier in der Diskussion deutlich geworden ist. Das eine heißt Bildung und Erziehung und das andere heißt Be-

gleitung und Unterstützung. Darin liegt ja schon eine gewisse Hierarchie, was die Kompetenzbereiche angeht und diese Hierarchie macht sich ja auch fest in der Entlohnung. Diese Wertigkeit und Hierarchie ist vorhanden. Ich würde weiter gehen in der Begründung der Sozialpädagogik, hin zur präventiven Wirkung, nicht nur zur Reparatur. Vor allem vor dem Hintergrund, wenn wir das Kompetenzmodell ernst nehmen, haben wir eine Verallgemeinerung von Sozialpädagogik in der Gesellschaft. Nicht nur weil die Probleme so zunehmen in der Benachteiligtenförderung, sondern auch weil Sozialpädagogik eine andere lebensweltliche Rolle und Kompetenz bekommt. Deswegen sollten wir auch noch mal die ursprüngliche Intention der Neuen Förderstruktur betonen. In diesem Kontext ist nicht nur eine sozialpädagogische Begleitung wichtig, sondern eine ganzheitliche Sozialpädagogik, die ein lebensweltliches Konzept in den Mittelpunkt stellt. Damit kommen die Disziplinen näher zusammen.

Kommentar:

Der Stellenwert von Sozialpädagogik im Verhältnis zur Berufspädagogik: ich plädiere dafür, die Dinge gemeinsam zu tun und dafür, die Konzepte aufzugreifen. Wobei das eine alte Idee ist, die sozialpädagogisch orientierte Berufsausbildung heißt, wir müssen in die Berufspädagogik sozialpädagogische Ideen aufnehmen, aber das war für eine bestimmte Zielgruppe konzipiert.

Herr Paulsen, ich gebe Ihnen Recht, wo soziale Verwerfungen am Arbeitsmarkt auftreten, sind nicht Sozialpädagogen gefragt. Die Frage der Marktbenachteiligten in den neuen Ländern ist mit Sozialpädagogik beantwortet worden – da müssen wir nicht drüber streiten, das ist Blödsinn. Das befreit uns aber nicht von der Einsicht, in einer Klasse oder Schule ist der Anteil derjenigen, die über die normale Berufspädagogik hinaus sozialpädagogische Angebote und Betreuung brauchen, sehr groß und die brauchen zusätzlich andere Sichtweisen, andere Angebote und eine andere Art von Pädagogik. Deshalb wäre es für mich wichtig, als Ergebnis zu sagen, es gibt eine Schnittmenge, aber es gibt auch getrennte Aufgabenbereiche, die auch m. E. getrennt bleiben müssen.

Was ist eigentlich mit den Jugendlichen, die keine Chance auf einen Beruf haben, die wir nicht in eine Ausbildung kriegen, die gibt es ja in Deutschland auch. Ich denke, dass Sozialpädagogen einen anderen Blick haben als Berufspädagogen, denn der Beruf steht nicht im Leben jedes Menschen im Mittelpunkt. Das ist schon nach Geschlechtern unterschiedlich und das ist nach sozialen Schichtungen unterschiedlich. Die Sozialarbeit hat sehr wohl auch diese Randerscheinungen im Blick und fragt, was ist denn

dort außer Beruf noch da? Wo müssen wir über Bewältigung sprechen? Dieses wichtige Thema berührt Berufspädagogik eher am Rande.

Kommentar:

Wir haben ja in den letzten Jahren schon zahlreiche Tandemmodelle entwickelt. Wir haben auch die Möglichkeit in abH und BaE zu gucken, wie es da funktioniert.

Manfred Eckert: Zur Frage der Differenzierung: Alle unsere Studien, die wir gemacht haben, lassen uns sagen: jeder Akteur, den sie in ein professionelles Feld dazu nehmen, erweitert den Horizont um eine spezifische Sichtweise. Der gleiche Jugendliche beim Berufsberater ist eine andere Figur als beim Einrichtungsleiter, als beim Sozialpädagogen als beim Ausbilder. Alle sind zugewandt, alle wollen fördern, aber alle haben ein anderes Licht auf den Jugendlichen und auch andere pädagogische Ereignisse, in denen er bei ihnen auf der Matte steht. Jetzt muss man pädagogisch entscheiden, wie groß soll dieser Reflektionsraum sein. Wenn ich gewisse Dinge nicht reflektieren will, dann brauche ich auch keinen Sozialpädagogen. Nun tendiert jeder Akteur dazu, sein Handlungsfeld zu überziehen. Deshalb ist es gesellschaftlich immer legitim zu fragen, muss man davon so viel haben – auch von Berufsschullehrern, auch von Professoren, – politisch darf man das fragen. In diesem Spannungsfeld bleibt das für mich stehen. Ganz klar ist, dass wir die Jugendlichen mit einem bestimmten Auftrag bekommen und damit kriegen wir sie in ihren Beruf, wobei ganz klar ist: das Leben ist nicht nur Beruf. Es wäre völlig albern, das ganze Leben nur auf Beruf zu beziehen, da käme auch in der Bildung nicht viel bei raus.

Die Frage nach den Sozialpädagogen in den Betrieben kann man gar nicht konzeptionell beantworten, man muss sie empirisch beantworten. Man muss schauen: wie sieht es in der Wirklichkeit aus?

Wir haben in unserem letzten Projekt Betriebsinhaber befragt. Dabei kam genau heraus: wenn Sozialpädagogen sich aufdrängen, werden sie lästig. Aber dass sie im Vorfeld gucken, welcher Jugendliche in welchen Betrieb geht und welcher Meister kann dort welchen Jugendlichen nehmen – so machen es die guten. Und wenn dort ein Jugendlicher wirklich gegen die Wand läuft, kommt der Sozialpädagoge und holt ihn da wieder raus und fängt ihn auf und tut ihn woanders hin, und der Meister sagt, das war gut, da war nicht viel Gequake bei. D. h. der nimmt ihn aus der Verantwortung 'raus, sich um den Jugendlichen noch zu kümmern. Das sind Dienstleistungen, die sind nirgendwo konkret aufgeschrieben und die werden auch nicht zur Kenntnis genommen, aber wenn man jetzt

konkret gucken wollte, wie bekommt man gelingende Aktivitäten hin, dann würde ich genau dahin sehen.

Strukturell das gleiche Problem haben wir bei den Sozialpädagogen und den Bildungsbegleitern, auch da können wir gucken: wie teilen die sich das auf? Sie müssen eine funktionale Differenzierung und einen menschlichen guten Draht haben, dann klappt das prima. Sie dürfen nicht andauernd alles gleichzeitig machen wollen, oder sich so weit auseinandersetzen, das sich nichts mehr tut. Das sind Fragen, die müssen empirisch geklärt werden.

Was nicht geht, dass der Sozialpädagoge repariert, was der schwache Berufspädagoge anderswo in den Sand gesetzt hat und nun auf den Sozialpädagogen wieder abwälzt.

Regionale Kooperation und Vernetzung als Themen der Ausbildung von Berufsschullehrerinnen und -lehrern

Angela Paul-Kohlhoff

Ich habe meinen Auftrag heute so verstanden, dass ich sagen soll, was nach vier Jahren Projekterfahrung in unserem BQF-Projekt BerufsWegeBegleitung im Kreis Offenbach eingegangen ist in unsere Lehrerbildung, wie dieses Projekt strukturell und didaktisch-methodisch unsere Lehrerausbildung verändert hat.

Dies ist vor dem Hintergrund zu sehen, wie an der Technischen Universität Darmstadt das Studium in der Berufspädagogik strukturiert ist, sonst versteht man nicht, welche Neuerungen durch das Projekt in unseren Studiengang eingeflossen sind.

Mit der Berufung Josef Rützels 1993 ist ein Jahr später der Ergänzungsstudiengang Benachteiligtenförderung eingeführt worden. D. h. es hing an der Person Josef Rützel, dass der Schwerpunkt Benachteiligtenförderung in Darmstadt eine wichtige Rolle spielt, obwohl auch Prof. Abel das integrativ schon immer aufgegriffen hat. Der Schwerpunkt ist dann von der Person gelöst worden, indem er ein Studiengang wurde, wenn auch zunächst nur ein berufsbegleitender Studiengang für bereits ausgebildete Berufsschullehrerinnen und -lehrer. Es ist immerhin ein viersemestriger Studiengang, der mit einem Zertifikat beendet wurde, und der zunächst sehr traditionell dem Mainstream der sozialpädagogisch orientierten Berufsausbildung für Benachteiligte entsprach. Wir haben dann mit dem Auftrag einen neuen Magisterstudiengang zu machen, einen modularisierten Magisterstudiengang für allgemeine Pädagogik und Berufspädagogik entwickelt, wo schon Ende der 90er Jahre im Hauptstudium ein umfangreiches Modul Benachteiligtenförderung eingeführt wurde, auch für die, die mit Magister abschlossen. Zum Teil waren das gemeinsame Lehrveranstaltungen mit den Lehramtsstudierenden, die den Ergänzungsstudiengang machten und mit den Studierenden des Magisterstudiengangs im Hauptstudium. Dadurch haben wir einige sehr interessante Forschungsergebnisse bekommen, weil einige der Studierenden dort ihre Magisterarbeiten geschrieben haben mit eigener empirischer Forschung oder in Verbindung mit ergänzender Forschung zu Projekten, die am Institut liefen. Seit drei Jahren haben wir den Lehramtsstudiengang für Berufsschullehrer umwandeln

können, in einen BA/MA of Education. Dazu mussten wir den ganzen Studiengang neu konzipieren und haben die Chance genutzt, im Masterstudiengang, der gleichgestellt ist mit dem Staatsexamen – die Leute haben also das Recht danach ins Referendariat zu gehen – ein wichtiges Pflichtmodul – nicht Wahl-, sondern Pflichtmodul – für alle Lehramtsstudierenden in der Benachteiligtenförderung einzurichten und durchzusetzen. Das war wirklich nicht schwer, weil diese Tradition am Institut für Berufspädagogik in Darmstadt schon vorhanden war. Dieses Modul, das alle durchlaufen müssen, enthält vier Elemente: eine einführende Vorlesung zu Theorien und Ansätzen der Benachteiligtenförderung. Es hat einen Schwerpunktseminar Methodik/Didaktik für besondere Zielgruppen, ein Seminar Diagnostik, Kompetenzfeststellung, Kompetenzanalysen, und ein Seminar pädagogische Psychologie als wichtige Hintergrundinformationen pädagogischer Entwicklungen, die zu Benachteiligungen führen. Wir führen dieses Modul zusammen mit den Psychologen durch, aber nicht in einer arbeitsteiligen Festlegung. Wir mischen auch, Diagnostik macht mal ein Psychologe, mal ein Berufspädagoge, so dass wir uns alle in diesem Bereich qualifizieren mussten. Denn wir sind nur drei Berufspädagogen, so dass wir das nicht vollständig einer Professur zuordnen können, sondern wir müssen alle in dem Bereich arbeiten.

Welche Bereiche haben wir? Wir bilden gewerblich-technische Berufsschullehrer aus und wir haben die Bereiche Metalltechnik, Elektrotechnik, Bautechnik, grafisches Gewerbe, Chemietechnik und Körperpflege. Körperpflege fällt aus der Systematik der technischen Beruf heraus, es hat aber in Darmstadt Tradition, dass wir Berufsschullehrerinnen für Frisörinnen und jetzt auch für Kosmetikerinnen ausbilden.

In diese Struktur passte die Beteiligung an Projekten, wie das BerufsWegeBegleitungs-Projekt in Offenbach gut hinein.

Unsere Erfahrungen sind, dass viele Studierende, die vorher Ingenieure waren – wir haben ja viele Quereinsteiger – es zunächst absolut unnötig fanden, dass wir Benachtei-

ligtenförderung zum Pflichtmodul machten, denn sie wollten genau nicht in diese Klassen gehen. Mittlerweile kommt bei den Evaluationen heraus, dass sie dieses Modul sehr wohl als gewinnbringend akzeptieren.

In diese Landschaft kam das Projekt, das ich mit Kollegen und Kolleginnen wissenschaftlich begleitet habe. Im Kreis Offenbach haben wir gemeinsam mit der Jugendberufshilfe des Kreises und mit neu eingestellten Sozialpädagoginnen und einem Sozialpädagogen und gemeinsam mit zwei sogenannten Stützpunktmanagern, die in den Kommunen des Kreises die Jugendlichen beraten haben, das Projekt BerufsWegeBegleitung wissenschaftlich begleitet. Wegen der Finanzierungsvorgaben mussten als Stützpunktmanager über 50-jährige Arbeitslose eingestellt werden, die vorher weder was mit Berufspädagogik noch mit Sozialpädagogik zu tun hatten. Beide hatten also vorher mit Jugend nichts zu tun. Also hatten wir ein Spannungsverhältnis aus drei Wissenschaftlerinnen, vier Sozialpädagogen und zwei ehemaligen arbeitslosen über 50-Jährigen, die im Projekt aber den direktesten Kontakt zu den Jugendlichen hatten. Dieses Modell war am Anfang relativ schwierig, aber nach einem Jahr zusammenraufen funktionierte es. Die Rollen mussten sich in diesem Jahr neu definieren. Die Sozialpädagogen fühlten sich kritisiert, weil sie gezwungen waren aus Finanzierungsgründen zwei Leute in dem Stützpunkt einzustellen, wo die Jugendlichen direkt beraten wurden, die keine berufliche Qualifikation dafür hatten. Die beiden Stützpunktmanager fühlten sich immer kritisiert durch die Sozialpädagogen, weil die ja immer besser wussten, wie man mit Jugendlichen umgeht und die Sozialpädagogen fühlten sich von uns als wissenschaftlicher Begleitung kontrolliert, weil wir von der Universität kamen und sie „nur“ ein Fachhochschulstudium hatten. Das kommt in der Zusammenarbeit zwischen Berufspädagogen und Sozialpädagogen als hierarchisierendes Umgangsproblem noch hinzu. In dem Projekt hat sich herausgestellt, dass insbesondere die Stützpunktmanager zunächst den besseren Zugang zu den Jugendlichen gefunden haben. Das haben die Jugendlichen in den Interviews auch sehr deutlich gesagt. Das waren alles Jugendliche, die keinen Job, keinen Praktikumsplatz, keine Berufsausbildung hatten. Diese Jugendlichen kamen viel besser mit den Stützpunktmanagern aus als mit den Sozialpädagogen. In den Interviews haben sie gesagt: „Ich will nicht betreut werden, ich will ’n Job haben! Und das nimmt der ernst, die Sozialpädagogen wollen mir immer ganz viel erzählen.“ „Ich habe kein Problem mit meiner Mutter oder mit meinem Vater, ich habe kein Problem mit meiner Freundin, das geht auch keinen was an, ich will ’n Job haben. Und die [Stützpunktmanager] kümmern sich darum“.

In der Ergebnisbesprechung hatten wir dann eine gemeinsame Front der Wissenschaftlerinnen und Stützpunktmanager und hatten die Sozialpädagogen erst mal gegen uns. Dann haben wir die Diskussion darüber geführt, was eigentlich unsere unterschiedlichen Rollen in dem Projekt sind. In welchem Punkt muss der Stützpunktmanager, wenn er nicht weiter weiß, die Sozialpädagogen dazuholen? Wo halten die Sozialpädagogen sich im Hintergrund und machen Konzepte für die Stützpunktmanager, damit die auch in ihrer sozialpädagogischen Kompetenz qualifiziert werden? Wir haben also eine völlig neue Vernetzung zwischen den drei unterschiedlich professionellen Partnern in diesem Projekt bekommen, mit dem Ergebnis, dass dieses Modell tatsächlich jetzt implementiert ist und auch ohne Projektförderung weitergeführt wird. Im Endeffekt war es also relativ erfolgreich, aber in der Anfangsphase wollte jeder von uns mal aussteigen.

Das ist eben das Problem, dass sich die verschiedenen professionellen Kulturen zusammenraufen müssen und ich denke, das muss man bei Projektplanungen auch berücksichtigen. Wenn man interdisziplinär zusammenarbeiten will, braucht man dafür auch Zeit – das kalkuliert keiner in der Projektplanung ein, das ist aber auch eine wichtige Erkenntnis aus diesem Projekt.

Nachdem sich abzeichnete, dass dieses Projekt läuft, haben wir Studierende mit ins Feld genommen und Projektseminare dazu angeboten. Unsere Studierenden müssen alle ein Projekt machen, wir haben dieses Modellprojekt in Offenbach da eingebunden und haben darüber jetzt in unserem Pflichtangebot über die Rückmeldung der Studierenden und ihre Projektarbeiten in dem Schwerpunkt Professionalisierung, Professionstheorien ein Seminar verändert, das aus dieser Auseinandersetzung entstanden ist. Dort betrachten wir Professionstheorien und Professionalisierungsansätze in pädagogischen Arbeitsfeldern. Wir versuchen die Zusammenarbeit zu thematisieren: wo sind eigentlich Berührungspunkte zwischen den verschiedenen Professionen, wo kann man zusammenarbeiten, wo muss man Rollendifferenz beachten und wo muss man Integration beachten. Das ist in das Modul Professionalisierung eingegangen. Diesen Aspekt hatten wir vorher überhaupt nicht bedacht, sondern uns nur auf die Professionalisierung von Berufsschullehrern bezogen.

Der zweite Punkt, den wir aufgenommen haben ist die Erweiterung unseres Methodenangebots. Das hat mit der Netzbildung in dem Projekt zu tun, in die viele Partner aus der Region einbezogen sind. Deren Beitrag zur Integration von Jugendlichen in Ausbildung oder Job (wir waren schon froh, wenn wir bestimmte Jugendliche

überhaupt in einen Job kriegten und haben das auch als Qualifizierungsmoment begriffen). Dadurch haben wir uns gefragt, warum schicken wir unsere Studierenden eigentlich nicht mehr in die Region und holen die Region mehr ins Studium rein? Wir hatten schon immer die Tradition eines berufspädagogischen Kolloquiums, wo wir bildungspolitische Akteure einbezogen haben. Auf der Grundlage von Erfahrungen in dem BQF-Projekt holen wir jetzt systematischer in viele unserer Seminare, insbesondere in der Benachteiligtenförderung, die Akteure vor Ort entweder in unsere Seminare oder bieten Projektseminare an, in denen wir die Studierenden zu den Akteuren vor Ort schicken: in Berufsschulzentren, Sozialzentren, zu Jugendhilfeträgern, Maßnahmeträgern, etc. Wir beziehen systematisch die regionalen Strukturen ein. Das Ziel ist es, zu vermitteln, wie man Vernetzung schafft, welche Akteure von der Schule aus aufgesucht werden können, wie man sich ein Know-how schafft, das man später als Lehrer und Lehrerinnen übertragen kann; und zu vermitteln, wie man solche Kontakte und Strukturen nutzt und dass solche Kontaktnetze auch für Lehrer von Vorteil sind und nicht nur für die Universität.

Das sind die zwei konkreten Einflüsse, die das BQF-Projekt auf unser Lehrangebot gehabt hat.

Wissenschaftliche Forschung, die regional nah ist, kann unmittelbarer Eingang in die Lehre finden als z. B. bundesweite Projekte. Sie lässt sich für die Umsetzung in Veränderung von Lehr- und Lernstrukturen direkter nutzen. Wir haben als letzten Punkt aus dem BQF-Projekt im Fachgebiet Berufspädagogik die erste Online-Vorlesung zur Benachteiligtenförderung durchgeführt. Und wir haben sie nicht im traditionellen Sinne durchgeführt, dass ich als Professorin jede Woche eine Vorlesung gehalten habe, sondern haben in einem Wechsel von Praktikern und Theoretikern gerahmt durch meine Professur, eine Online-Vorlesung durchgeführt. Wir haben diese Vorlesung geöffnet für Fachkräfte in der Jugendberufshilfe und wir können sagen, wir haben insgesamt 95 Leute, die sich für diese Vorlesung angemeldet haben, davon immerhin 40 Externe, die in irgendeinem Bereich der Jugendberufshilfe oder bei Maßnahmeträgern arbeiten. Dies ist eine Verknüpfung von Aus- und Weiterbildung, die ohne die Transferphase des BQF-Programms nicht entstanden wäre.

Diskussion:

Kommentar:

Mir wird jetzt ihre Bemerkung klarer, als sie sagten, das sei doch einfach machbar, Benachteiligtenförderung in

die Lehre zu integrieren – jetzt verstehen wir das besser. Auf der Basis von Erfahrung und von gelebten neuen Arbeitszusammenhängen ist ihr Beispiel sehr ermutigend. Was ich raushöre, ist, dass ein ganzes berufspädagogisches Institut diese Aufgabe sieht, dass sie da als Kolleginnen und Kollegen einig sind, dass sich da ein neues Arbeitsfeld auftut.

Damit sind wir auf einer anderen Diskussionsebene, so dass wir uns vorstellen können, wie wir die gesamte Berufspädagogik, die berufspädagogischen Institute anregen können, was zu machen. Das klingt auf den ersten Blick pragmatisch, aber die Bezugselemente sind systematisch. Diese Frage sollten wir nachher noch weiter diskutieren.

Wenn die berufspädagogischen Institute sich darüber klar werden, wir müssen die Aufgaben ergreifen und die Fragestellung einbeziehen, und es muss reflektiert und systematisch sein, wie wir hier am Beispiel der Netzwerkstrukturen gesehen haben, dann haben wir die Kontrolle, die vorhin auftauchte zwischen Sozialpädagogen und Berufspädagogen als Personen, die uns auseinandergezogen hat, jetzt wieder versachlicht. Das führt uns weiter.

Benachteiligtenförderung – (k)ein Thema im Referendariat?

Jörn Sommer

Ich möchte nun mit dem letzten Vortrag von der Frage der universitären Ausbildung für die berufspädagogische Integrationsförderung zu Fragestellungen bezüglich der zweiten Phase der Lehrkräfteausbildung übergehen. Beide Phasen sind letztlich für Fragestellungen zur Ausbildung integriert zu betrachten und ihre Schnittstellen werden von den Betroffenen thematisiert. Inhaltlich weist die zweite Phase der Lehrkräfteausbildung mehrere Parallelen zu dem auf, was im Verlauf des heutigen Tages bereits für die Universitäre Ausbildung thematisiert wurde, an anderer Stelle möchte ich weitere Akzente setzen.

Datengrundlage des Vortrags

1. Qualitative Interviews,
 - ▶ Studienseminarleitungen
 - ▶ Anbieter von spezialisierten Angeboten, Lehrkräfte
 - ▶ (Referendare)
 - ▶ (Behörde, Landesinstitut für Lehrerbildung)
 2. Auswertung Sekundärdaten (Fortbildungsbedarfe)
 3. Dokumentenanalysen
 - ▶ Fachpapiere Vorbereitungsdienst
 - ▶ Flyer von Studienseminaren etc.
- Umfang der Erhebung
- ▶ Auswahl von Bundesländern: BW, NRW, Bbg, Sachsen (Saarland)
 - ▶ Kriterien: Ost/West, keine Überschneidung zu Anwesenden

Datengrundlage meiner Ausführungen ist eine kleine qualitative Untersuchung im Juni und Juli 2007. Dies umfasste vor allem qualitative Interviews mit Studienseminarleitungen und mit Anbietern von spezialisierten Angeboten bzw. Lehrkräften, im kleineren Umfang auch Interviews mit Referendaren und Behörden, wie z. B. einem

Landesinstitut für Lehrerbildung. Darüber hinaus wurde eine Dokumentenanalyse durchgeführt, welche z. B. die Sichtung von Rahmenplänen, Fachpapieren zum Vorbereitungsdienst oder Flyern von Studienseminaren umfasste. Eine Vollerhebung aller Bundesländer wurde nicht versucht, in Abstimmung mit der Organisatorin dieses Expertenworkshops habe ich mich vielmehr auf eine Auswahl von vier Bundesländern konzentriert, Baden-Württemberg, Nordrhein-Westfalen, Brandenburg und Sachsen (nachrangig auch das Saarland und Hamburg). Damit sind sowohl alte und neue Bundesländer repräsentiert. Schließlich haben wir in diesem Rahmen noch eine kurze Sekundärdatenauswertung durchgeführt, auf die ich später noch eingehen werde.

Organisatorische Rahmenbedingungen des Vorbereitungsdienstes

Zuständigkeit:

16 Kultusministerien, tw. Staatliche Seminare

Einbettung in weitere Lernphasen:

- a) Studium, b) Vorbereitungsdienst, c) Lernen on the Job/Fortbildungen

Zielstellung:

Erwerb der Handlungskompetenz für Unterricht und Schule

3 Lern-/Lehrbausteine:

Beobachten/Hospitieren, Theorieaneignung, Erproben und Reflektieren

2 (4) Lernorte:

Staatliche Seminare, Berufsschulen etc., (Privatwohnungen, Betrieb)

Dauer:

18 bis 24 Monate

An Rahmenbedingungen für den Vorbereitungsdienst der Berufspädagogen und -pädagoginnen ist zunächst die Zuständigkeit in 16 unterschiedlichen Kultusministerien zu nennen, die jeweils unterschiedliche Akzente setzen, un-

terschiedlich stark den Stellenwert der Benachteiligtenförderung regeln und den staatlichen Seminaren unterschiedlich viel Freiraum lassen. Die Zielstellung des Vorbereitungsdienstes ist in Ausbildungsverordnungen oder Fachpapieren für den Vorbereitungsdienst festgelegt und lautet allgemein, die Handlungskompetenz für Unterricht und Schule zu erwerben.

Der Vorbereitungsdienst ist dabei in zwei andere Lernphasen eingebettet, einerseits das Hochschulstudium der ersten Phase der Lehrerausbildung andererseits nach dem zweiten Staatsexamen das Lernen on the Job bzw. berufsbegleitende Fortbildungen. Diese beiden anderen Phasen werden von den Beteiligten berücksichtigt, wenn die jeweilige Ausrichtung des Vorbereitungsdienstes und der Stellenwert der Benachteiligtenförderung in ihr begründet wird. Hinsichtlich des Studiums wird z. B. betont, dass Quereinsteiger vorher oftmals noch nicht einmal mit Grundfragen der Pädagogik in Kontakt kamen und sich auch sonst die Universität überwiegend auf die Vermittlung von Fachwissen konzentriert. Auf die nachfolgende Phase wird hingewiesen, wenn staatliche Seminare die Grenzen einer auf Benachteiligtenförderung spezialisierten Ausbildung benennen: Da die Beschäftigungsfelder von Berufspädagogen und -pädagoginnen von der Benachteiligtenförderung bis hin zu beruflichen Gymnasien reichen, die auf den Erwerb der Hochschulreife zielen, argumentieren einzelne, berufsbegleitende Fortbildungsangebote seien angesichts der Heterogenität besser geeignet, Kompetenzerwerb zu organisieren.

Darüber hinaus soll darauf hingewiesen werden, dass sich das Referendariat gegenüber dem Studium durch eine typische Kombination von Lehr- und Lernbausteinen auszeichnet, die jeweils eigene Möglichkeiten bieten, Kompetenzen für Benachteiligtenförderung zu vermitteln: Beobachten und Hospitieren, insbesondere im ersten Jahr, Erproben von Unterricht und dessen gemeinsame Reflexion insbesondere im zweiten Jahr sowie drittens die Theorieaneignung. Neben den Lernorten der staatlichen Seminare und den beruflichen Schulen zählen bei betrieblichen Praktika auch Betriebe und Privatwohnungen zu den Lernorten, denn für Hausarbeiten und Vorbereitung von Unterricht geschieht ein Großteil des Kompetenzerwerbs von Referendaren und Referendarinnen selbstorganisiert.

Landeseinheitliche Regelungen

Länder bzw. Kultusministerien regeln den Vorbereitungsdienst in allgemeiner Form, darunter Einstellungs-, Ausbildungs- und Prüfungsabläufe aber auch inhaltliche Ge-

sichtspunkte. Von Land zu Land ist dabei unterschiedlich gehandhabt, wo (und ob) Regelungen zur Benachteiligtenförderung fixiert sind: Dies können Fachpapiere zum Vorbereitungsdienst (BW), Hauptseminarraumpläne (BB) oder Rahmenvorgaben zum Vorbereitungsdienst (NRW) sein, oder ein expliziter Bezug zur Benachteiligtenförderung fehlt ganz (SN).

Der Bezug auf Benachteiligtenförderung oder zumindest ihre Grenzbereiche ist darin noch recht allgemein gehalten: Es wird z. B. Bezug genommen auf eine „Adressatengerechte Vermittlung“, „methodisch-didaktische Differenzierung und Individualisierung“, darauf, dass zu lernen ist, wie „angemessene Fördermaßnahmen für heterogene Lernvoraussetzungen“ aussehen, dass „diagnostische Kompetenzen für individuelle Lernprobleme“ erworben werden müssen, dass die „Notwendigkeit von Kooperation“ mit Kollegen und Kolleginnen, Betrieben oder Schulexternen besteht, dass „unterschiedliche kulturelle Einflüsse für Erziehung zur Toleranz“ zu nutzen sind, „Schüler und Schülerinnen mit bes. Schwierigkeiten beim Lernen zu fördern“ sind. Oder hinsichtlich der Vermittlung von Schulrecht wird z. B. das Berufsvorbereitungsjahr oder hinsichtlich außerunterrichtlicher Veranstaltungen auch die Jugendberufshilfe genannt.

Ein schon relativ konkreter Bezug auf die Benachteiligtenförderung ließ sich z. B. in den Fachpapieren Pädagogik und pädagogische Psychologie in Baden-Württemberg finden. Pädagogik und pädagogische Psychologie umfasst 78 Std im 18-monatigen Vorbereitungsdienst. Hierin sind fünf Kompetenzbereiche vorgegeben, die zum professionellen Lehrerhandeln erworben werden sollen, einer davon lautet „Lehrerinnen und Lehrer stellen den Entwicklungsstand und die Lebenswelten der Schülerinnen und Schüler ins Zentrum ihres schulischen Handelns. Dieser Bereich ist überwiegend auf Benachteiligtenförderung ausgerichtet und konkretisiert z. B. Fragen nach den Ursachen und Erscheinungsformen von Motivations- und Disziplinproblemen, kulturelle und soziale Heterogenität, erhöhten Förderbedarf, Normabweichung, Gewalt und Gewaltprävention oder das Selbstkonzept und Motivation bei eingeschränkten beruflichen Chancen. Für Brandenburg sind analoge Vorgaben derzeit in Bearbeitung und sollen voraussichtlich demnächst einen größeren Bezug auf Benachteiligtenförderung als bisher erhalten.

Die Beispiele zeigen, dass die inhaltlichen Punkte überwiegend allgemein gehalten sind, ihre Konkretisierung wird den Studienseminaren und Schulen überlassen. Wie viel von diesen Landesregelungen letztlich in den Seminaren umgesetzt wird und wie viel als eher „totes Papier“ betrachtet werden muss, obliegt den staatlichen Semina-

ren. Dies ist – um einen Seminarleiter zu zitieren, der lieber anonym bleiben wollte – eine sehr heikle Frage.

Die Gespräche mit Studienseminarleitungen haben ergeben, dass sich die Berücksichtigung der Benachteiligtenförderung grob in drei Bereiche einteilen lässt:

- Berücksichtigung des Themas als Querschnittsaufgabe in der Vermittlung von Kompetenzen
- Berücksichtigung des Themas durch spezialisierte Angebote auf freiwilliger Basis und die
- Systematische Heranführung an das Thema, und das Wecken von Interesse

Benachteiligtenförderung als Querschnittsthema zu berücksichtigen, heißt letztlich, bei den allgemeinen Kriterien und Zielen des Vorbereitungsdienstes anzusetzen,

wie sie auch die landeseinheitlichen Regelungen vorsehen. Hier hängt es – letztlich wie bei allem, was als Querschnitt geplant aber wenig operationalisiert wird – von der persönlichen Kompetenz und Aufmerksamkeit der Fach- und Hauptseminarleitungen ab, welchen Umfang die Berücksichtigung hat. Wir finden hierunter sowohl Situationen, bei Hauptseminarleiter mit großem Engagement und kompetent Referendarinnen und Referendare die Kompetenzen der individuellen Förderung vermitteln als auch solche, bei der das Personal der staatlichen Seminare resigniert äußert, dass sie selber kaum Kompetenzen im Bereich der Diagnostik besäßen und diese folglich auch nicht hinreichend vermitteln könnten. Ebenso fallen unter diese Kategorie auch Ausbildungsansätze, die Benachteiligtenförderung unzureichend in erster Linie aus der Perspektive des richtigen Umgangs mit Disziplinproblemen konzipieren.

Formen der Berücksichtigung von BNF in den staatlichen Seminaren



Die spezialisierten Angebote sind klar abgegrenzt, hier werde ich auf ein paar Beispiele noch eingehen, um Inhalt und Umfang darstellen zu können.

Wenn Angebote als Wahlbereiche oder für Zusatzqualifikationen angeboten werden und freiwillig sind, ist die Frage: Wer interessiert sich dafür? D. h. auch: Wie wurde das Interesse hierfür geweckt und was tun die Seminare, um Interesse an diesem Thema bei einem möglichst breiten Kreis zu wecken. Diese Frage ist insofern relevant, da die überwiegende Einschätzung der Befragten war, dass nach Abschluss der ersten Staatsprüfung noch kaum Sensibilität für Fragen der Benachteiligtenförderung vorhanden ist und die Referendarinnen und Referendare zu Beginn nahezu ausschließlich fachlich orientiert sind. Auch hierzu werde ich nachfolgend Beispiele nennen.

Beispiele spezialisierter Angebote (Zusatzmodule, -qualifikationen)

Im Regierungsbezirk Düsseldorf in NRW findet sich z. B. das Angebot einer Zusatzqualifikation Sonderpädagogik an mehreren kleineren beruflichen Seminaren. Die Begriffe Sonderpädagogik und Förderpädagogik werden dabei synonym verwendet. Dieses Angebot einer Zusatzqualifikation wurde von den beruflichen Schulen in Duisburg zuerst angeboten und dann im Regierungsbezirk an anderen Seminaren übernommen. Andere Regierungsbezirke haben inzwischen ähnliche Angebote mit unterschiedlichem Umfang.

Es hat einen Umfang von zehn Seminarveranstaltungen je 2,5 Stunden und einer 1-Stunden-Lehrprobe. Die Theorie-Module sind zunächst eine Einführung in die Sonderpädagogik und umfassen Themen wie „Proaktive Individualisierung“, „Unterrichtsbegleitende Diagnostik“, „Subjektive Bedeutsamkeit von Lerninhalten“, „Kumulativer Lernaufbau“ oder „Didaktische Intervention“. Diesem schließt sich eine Lehrprobe an. Reine berufsvorbereitende Klassen sind dabei eher selten, aber in jeder Klasse sind in der Regel hinreichend Personen mit Förderbedarf. Insofern handelt es sich um so genannte integrierte Lehrproben. Die kann z. B. so aussehen, dass eine Stunde so organisiert wird, dass die Klasse sich überwiegend selbst beschäftigt (z. B. mit der Organisation eines Fußballturniers) und dadurch ein paralleles Gespräch des Referendars mit einer konkreten Schülerin über ihre Schulverweigerung ermöglicht wird, bei dem nachfolgende Handlungen mit ihr geplant werden. Diese Lehrproben sind inhaltlich jedoch von den Referendarinnen und Referendaren zu gestalten und variieren entsprechend. Nachfolgend erfolgt eine gemeinsame praxisnahe Aufbereitung der Erfahrungen. Gelehrt wird jedoch auch

die Organisation des Bildungsgangs, um die zukünftigen Lehrkräfte auf institutionelle Konfliktsituationen vorzubereiten. Typische Probleme, dass Schulen neue Lehrkräfte in der Benachteiligtenförderung beschäftigen, um erfahrene Lehrkräfte dort freizusetzen, oder dass Schulen eher problematische Lehrkräfte zu ihrer Versorgung in die Benachteiligtenförderung abschieben, werden hier thematisiert und mögliche individuelle Gegenstrategien erörtert.

In einem anderen Regierungsbezirk (Münster) findet sich z. B. ein analoges Angebot unter dem Namen „Zusatzqualifizierung Förderpädagogik im Berufskolleg“ im Umfang von 80 Stunden mit wöchentlichen Sitzungen, sechs Tage Praxiserkundungen an Förderschulen, zwei Unterrichtsstunden unter Anleitung und zwei Unterrichtsbesuche.

Und ein Angebot der beruflichen Seminars in Karlsruhe hat z. B. eine andere Gewichtung von Theorievermittlung und Praxis. Das Zusatzmodul umfasst zwei Tage praxisorientierte Theorievermittlung (Praxisorientierte Theorievermittlung heißt hier: Training an Rollenspielen zu schwierigen Unterrichtssituationen, insbesondere hinsichtlich Konflikt und Gewalt und Reflexion eigener Verhaltensweisen) aber vier Wochen Schule mit Unterricht in BVJ-Klassen, betreut von BVJ-Lehrkräften und Fachdidaktikern des Seminars.

Exemplarische Wege, Interesse zu wecken

- ▶ In NRW sind alle (Berufspädagogischen) Referendare „gehalten“, während der Hospitationsphase auch in die berufsvorbereitenden Klassen zu gehen
- ▶ In Karlsruhe während der Hospitationsphase grundsätzlich 1 Tag in „Schule mit Schüler/-innen in schwierigen Lebenslagen“ inkl. theoretischer Vorbereitung und nachbereitenden Gesprächen mit BVJ-Lehrkräften
- ▶ Anerkennung der sonderpädagogischen Zusatzqualifikation in NRW als Ersatz für zweites, passendes Fach

Damit möchte ich zur Frage kommen, in welcher Weise in den staatlichen Seminaren versucht wird oder werden kann, die Aufmerksamkeit von Referendarinnen und Referendare für die Benachteiligtenförderung zu erhöhen und ihr Interesse zu wecken.

Grundsätzlich sind es die beruflichen Schulen, die entscheiden, in welchen Klassen Referendarinnen und Refe-

rendare eingesetzt werden. Einige kommen somit im Rahmen ihres Unterrichts nur begrenzt oder nur im Einzelfall in Kontakt mit Personen mit Förderbedarf. Teils sehen sich die staatlichen Seminare auch eher in der Rolle, Referendarinnen und Referendare gegenüber den möglichen Zumutungen der Schulen in Schutz zu nehmen und ihrem übermäßigen Einsatz in berufsvorbereitenden Klassen entgegenzutreten. Allerdings scheint es hier größere Unterschiede zwischen den Bundesländern, Seminaren und Schulen zu geben. An manchen Standorten unterrichten bis zu jedem fünften Referendar/jeder fünften Referendarin im Laufe ihres Vorbereitungsdienstes auch in berufsvorbereitenden Klassen.

Eine frühzeitige Sensibilisierung geschieht überwiegend dadurch, dass die Referendarinnen und Referendare während ihrer Hospitationsphase auch in die berufsvorbereitenden Klassen geführt werden. In NRW sind z. B. alle berufspädagogischen Referendarinnen und Referendare dazu gehalten, allerdings wird dies in NRW nicht durchgehende auch so gehandhabt. Auch in beruflichen Seminar Karlsruhe erfolgt während der Hospitationsphase grundsätzlich ein Tag in einer „Schule mit Schüler/-innen in schwierigen Lebenslagen“ inklusive der theoretischen Vorbereitung und nachbereitenden Gesprächen mit BVJ-Lehrkräften.

Darüber hinaus kann versucht werden, dass Interesse über gezielte Anreize und die Sensibilisierung für spätere Beschäftigungsmöglichkeiten zu wecken. Die sonderpädagogischen Zusatzqualifikationen sind vom Kultusministerium in NRW z. B. als Ersatz für zweites, passendes Fach anerkannt. Ursprünglich für Lehrkräfte mit dem (oder einem) Fach Psychologie geplant, das kaum noch in Schulen nachgefragt war, wurde diese Anerkennung später auf alle anderen Fächer ausgeweitet. Besonders Personen mit einer Kombination von Nischenfächern und fachbedingt schlechten Anstellungschancen wird hiermit ein großer Anreiz gegeben, eine solche Zusatzqualifikation zu erwerben.

Interessenlagen der Referendarinnen / Referendare

Damit komme ich zur Frage, wie die Interessenlagen der Referendarinnen und Referendare aussehen, sich bereits im Vorbereitungsdienst mit Benachteiligtenförderung zu beschäftigen. Zunächst lässt sich feststellen, dass schon allein quantitativ ein deutliches Interesse festzustellen ist. Wo freiwillige Qualifizierungsangebote vorgehalten werden, zeigt sich eine Nachfrage danach bei ca. 20 bis 30 Prozent der Referendarinnen und Referendare. Nicht in allen Fällen reichen die Kapazitäten der staatlichen Seminare, diese Nachfrage zu befriedigen.

Die intrinsische Motivation umfasst vor allem zwei Aspekte: A) Benachteiligtenförderung erlaubt insbesondere auch durch die kleineren Klassen eine höhere Schülerorientierung des Unterrichts. Persönliche Erfolge des Lehrerhandelns sind teils unmittelbarer wahrnehmbar. Dem entspricht der auch im vorhergehenden Vortrag zitierte Befund, dass Lehrkräfte im BVJ relativ zufrieden sind. B) Die Zusatzangebote liefern den zukünftigen Lehrkräften ein „Handwerkszeug“, welches in Klassen jeder Form und Zusammensetzung den Unterricht letztlich erleichtert und darüber hinaus insbesondere in berufsvorbereitenden Klassen benötigt wird – wobei eine zukünftige Beschäftigung mit relativ großer Wahrscheinlichkeit auch in diesem Feld zu erwarten ist.

Auf den Aspekt einer extrinsischen Motivation, durch eine Zusatzqualifikation Beschäftigungschancen zu erhöhen, bin ich am Beispiel NRW bereits eingegangen. Hierzu ist ergänzend zu nennen, dass einige Referendarinnen und Referendare den Erwerb einer sonderpädagogischen Zusatzqualifikation (oder dem trotz Abschaffung des BVJ in NRW immer noch so genannten „BVJ-Führerschein“) auch mit Sorgen begegnen. Sie sehen teils auch die Gefahr, durch den Erwerb einer solchen Zusatzqualifikation ihren beruflichen Werdegang ungewollt vorherzubestimmen.

Einflussfaktoren auf Positionierung der staatlichen Seminare

Bisher führte ich aus, dass sich die staatlichen beruflichen Seminare in unterschiedlichem Maß der Lehre von Benachteiligtenförderung widmen. Es sollen kurz die sich abzeichnenden Einflussfaktoren benannt werden, ihre Größe und Einbettung lässt sich im Rahmen einer kurzen qualitativen Studie natürlich nicht genau ermitteln.

Zunächst sind selbstverständlich, die Vorgaben von Landesministerien zu nennen, obgleich die Größe des Einflusses sich nur schwer einschätzen lässt. Danach stellt die Dienstleistungsorientierung staatlicher Seminare einen zweiten Einflussfaktor dar. Eines der staatlichen Seminare erläuterte, dass es sich erst stärker dem Thema zuwendete, als berufliche Schulen dies wiederholt einforderten, da sie notwendige Kompetenzen der abgehenden Lehrkräfte vermissten. Allerdings ist es nicht grundsätzlich so, dass in den beruflichen Schulen die Sensibilität für das Thema ausgeprägter als in den staatlichen Seminaren wäre.

Als dritter Einflussfaktor ist zu benennen, dass die Beschäftigung mit Benachteiligtenförderung immer auch das Potenzial zur eigenen Modernisierung beinhaltet und für aufgeschlossene, sich als lernende Organisation ver-

stehende staatliche Seminare von besonderem Interesse ist. Es zeichnet sich ab, dass z. B. einige kaufmännische Berufsschulen, die sich bisher gegenüber der Benachteiligtenförderung abgegrenzt haben, und Personen mit Förderbedarf eher an die gewerblichen und hauswirtschaftlichen Schulen verwiesen, methodisch-didaktisch inzwischen hinter die gewerblichen und hauswirtschaftlichen Schule zurück gefallen sind und noch sehr traditionell (Frontalunterricht) und in einer heute nicht mehr angemessenen Form unterrichten. Beschäftigung mit Benachteiligtenförderung wird somit teils aktiv als Chance für Lernprozesse genutzt, z. B. in der Form, dass ein berufliches Seminar ein Modellprojekt fürs BVJ leitet und die beruflichen Schulen bei seiner Umsetzung unterstützt – auch damit die Lehrkräfte des Seminars hieraus Erfahrungen gewinnen, die sie wieder an Referendarinnen und Referendare zurückfließen lassen können.

Schließlich ist in begrenztem Umfang auch die Größe der staatlichen Seminare zu nennen. Brandenburg bildet z. B. keine Berufspädagogen in der ersten Phase der Lehrerausbildung aus, der Vorbereitungsdienst betrifft damit nur eine relativ kleine Zahl von Quereinsteigern und von Zugezogenen aus anderen Bundesländern. Spezielle Angebote für Benachteiligtenförderung zu machen, bietet sich in diesem Fall nicht an und es liegt nahe, sich der Thematik einzelfallbezogen zuzuwenden.

Inhaltliche Themen bei der Beschäftigung mit Benachteiligtenförderung

Während spezialisierte Angebote wie Zusatzmodule oder Zusatzqualifikationen teilweise thematisch sehr breit ausgerichtet sind (vgl. oben, Beispiel Duisburg), zeichnen sich darunter liegend drei Themen ab, die inhaltlich im Vordergrund stehen, wenn sich im Rahmen des Vorbereitungsdienstes mit Benachteiligtenförderung beschäftigt wird. Dies sind insbesondere die adressatengerechte Vermittlung von Lehrinhalten, Individualisierung sowie der Umgang mit Disziplinproblemen, Gewalt und Konflikten. Diese Schwerpunktsetzung deckt sich zum Teil mit der Wahrnehmung (und Meldung) von Fortbildungsbedarfen der später in der Benachteiligtenförderung aktiven Lehrkräfte. Auch hier steht das Interesse – nach Auswertung gemeldeter Fortbildungsinteressen bei einem (ehemaligen) Fortbildungsinstitut der Benachteiligtenförderung – an methodisch-didaktischen Fragen der Vermittlung von Lehrinhalten sehr weit oben. Demgegenüber ist z. B. die Förderung von Motivation und sozialen Kompetenzen, die von in der Benachteiligtenförderung aktiven Lehrkräften ebenfalls als eines der wichtigsten Themen erachtet wird, im Vorbereitungsdienst kaum ein Thema.

Fazit

- ▶ Benachteiligtenförderung: Ein (!) Thema im Referendariat, aber an verschiedenen Standorten in unterschiedlicher Tiefe.
- ▶ Nachfrage durch Referendarinnen und Referendare entsteht überwiegend erst im Vorbereitungsdienst, dann jedoch auch quantitativ relevant
- ▶ Kompetenzvermittlung über verschiedene Wege. Heterogene Zusammensetzung der Referendare/-innen oftmals als Grund angeführt, sich nur durch freiwillige Zusatzangebote vertiefend mit dem Thema beschäftigen zu können
- ▶ Dominante Themen: Vermittlung von (Fach-)Inhalten an besondere Zielgruppen, Umgang mit Konflikten und Gewalt.

Die Ergebnisse der qualitativen Studie lassen sich pointiert in folgenden vier Punkten zusammenfassen.

1. Benachteiligtenförderung ist ein Thema im Referendariat der Berufspädagogen, aber an verschiedenen Standorten in sehr unterschiedlicher Tiefe. Während sich an manchen Standorten aktiv und thematisch breit um eine Verbesserung der Kompetenzen von Referendaren und Referendarinnen bemüht wird, betonen andere Standorte eher, wie eng ihre Möglichkeiten sind.
2. Eine Sensibilität für das Thema bzw. ein Interesse an einer näheren Beschäftigung damit entwickeln Referendarinnen und Referendare überwiegend erst im Vorbereitungsdienst, dann jedoch auch ein quantitativ relevanter Teil von Ihnen.
3. Unter den Ansätzen zur Kompetenzvermittlung lassen sich vor allem die beiden Strategien freiwilliger Zusatzmodule oder Zusatzqualifikationen von solchen unterscheiden, die Benachteiligtenförderung und ihre Grenzbereiche als Querschnittsaufgabe für alle sehen. Die heterogene Zusammensetzung der Referendare und Referendarinnen wird oftmals als Grund angeführt, sich nur durch freiwillige Zusatzangebote vertiefend mit dem Thema beschäftigen zu können.
4. Dominante Themen sind die adressatengerechte Vermittlung von Lehrinhalten, Individualisierung sowie der Umgang mit Disziplinproblemen, Gewalt und Konflikten.

Erträge des Expertenworkshops – Erkenntnisse aus den Beiträgen

Beatrix Niemeyer

In den Einzelbeiträgen des Expertenworkshops wurden konkrete Aspekte der vielfältigen Herausforderungen aufgegriffen, die sich aus dem Anspruch auf eine nachhaltige Implementierung von Benachteiligtenförderung in die universitäre Lehre der Berufs- und Wirtschaftspädagogik ergeben. Sie bezogen sich dabei mehrheitlich auf Erfahrungen, die in Projekten des BQF-Programms gemacht wurden. Arnulf Bojanowski fragte in seinem Beitrag „Individualisierung in der beruflichen Förderpädagogik“ nach den Konsequenzen für die Professionalisierung von Lehrenden an Berufsbildenden Schulen und stellte ein Beispiel aus der Umsetzungspraxis der Leibniz-Universität Hannover vor. Marianne Friese präsentierte „Integrations- und Zielgruppenkonzepte in der universitären Lehrer/innenbildung“ und zeigte deren berufspädagogische und interdisziplinäre Perspektiven auf, die sich an der Justus-Liebig-Universität in Gießen entwickeln. Manfred Eckert (Universität Erfurt) reflektierte „Sozialpädagogische Denk- und Handlungsweisen im Kontext der Berufs- und Wirtschaftspädagogik“. Angela Paul-Kohlhoff stellte unter der Überschrift „Regionale Kooperation und Vernetzung als Themen der Ausbildung von Berufsschullehrerinnen und -lehrern“ ein Beispiel guter Praxis vor, das an der Technischen Universität Darmstadt entwickelt wurde. Jörn Sommer verwies mit seinem Beitrag „Benachteiligtenförderung – (k)ein Thema im Referendariat?“ auf die Notwendigkeit, auch über das Studium hinaus die Thematik in den Professionalisierungsprozessen des Vorbereitungsdienstes und in der Weiterbildung zu verankern.

Die Zusammenschau der Einzelbeiträge machte zunächst deutlich, wie stark die Umsetzungsmöglichkeiten einer Integration von Benachteiligtenförderung in die Lehre von den Bedingungen des einzelnen Hochschulstandortes abhängen. Die Erfahrungen aus Hannover, Gießen und Darmstadt, die von Arnulf Bojanowski, Marianne Friese und Angela Paul-Kohlhoff vorgetragen wurden, zeigten drei ganz unterschiedliche Implementierungsmodelle. Diese wären noch um die Erfahrungen aus Hamburg und Kassel zu ergänzen, die in dem ersten Expertenworkshop in Hamburg im Juni 2006 vorgetragen wurden. Arnulf Bojanowski betonte die besonderen Bedin-

gungen in Hannover. Hier kann Sozialpädagogik in der beruflichen Bildung als eigenständiges Fach studiert werden und wird vom Kultusministerium als eigenes zweites Fach für das Lehramt an berufsbildenden Schulen anerkannt. Dies ist möglich, weil in Niedersachsen mit der Einführung des Berufsvorbereitungsjahres in Hannover ein eigener Lehrstuhl eingerichtet wurde, der spezifisch für diesen Unterricht qualifizieren soll. Dadurch sind die Bedingungen für Lehre und Forschung zur Benachteiligtenförderung im Vergleich zu anderen Studienorten gut. Gleichzeitig mit den BA/MA-Reformen konnte hier der Ansatz einer gezielten, systematischen Qualifizierung für die berufspädagogische Förderung benachteiligter Jugendlicher fortgeschrieben werden. Andererseits ergeben sich für die Studierenden daraus auch Einschränkungen: der Wechsel in andere Bundesländer, in denen dieses zweite Fach nicht anerkannt wird, ist nicht möglich; eine spätere Unterrichtsmöglichkeit ist festgelegt auf den Bildungsbereich der Benachteiligtenförderung. Das breitere Spektrum der Bildungsgänge beruflicher Schulen kann nicht abgedeckt werden. In der Praxis lösen die Lehramtskandidaten und -kandidatinnen dieses Dilemma oft durch den Erwerb einer Zusatzqualifikation für ein weiteres Unterrichtsfach im Anschluss an das Erststudium.

Bei der Gestaltung des Studiengangs Lehramt an berufsbildenden Schulen und Didaktik der Arbeitslehre in Gießen wird der Ansatz verfolgt, Themen der Benachteiligtenförderung als Pflichtmodule im Studiengang zu verankern. Dieses Modell beinhaltet eine Kooperation mit dem Lehrstuhl der Heil- und Sonderpädagogik als besonderes Merkmal. In Darmstadt wiederum hat sich, bedingt durch das gezielte Engagement der Lehrstuhlinhaber/-innen im berufspädagogischen Institut ein Lehr- und Forschungsschwerpunkt der Benachteiligtenförderung bereits in den 1990er Jahren etabliert. Nachdem zunächst ein berufsbegleitender Ergänzungsstudiengang eingeführt wurde, ist im Rahmen der Überführung in BA/MA-Studiengänge Benachteiligtenförderung als Pflichtmodul in alle Lehramtsstudiengänge aufgenommen worden. In Hamburg besteht ebenfalls die Möglichkeit, während des Studiums für das Lehramt an berufsbildenden Schulen eine Zusatzqualifikation zu erwerben, die gezielt auf den Unterricht

benachteiligter Jugendlicher ausgerichtet ist. Diese vier Modelle können als Beispiele guter Praxis dienen. Für die Mehrzahl der berufspädagogischen Studiengänge an den übrigen Hochschulstandorten gilt allerdings, dass Benachteiligtenförderung als Themenschwerpunkt nicht systematisch im Studienangebot festgeschrieben ist und in vergleichsweise geringem Anteil in die Lehre einfließt. Hierfür sind eher die Erfahrungen aus Flensburg oder Erfurt typisch, wo regelmäßig Lehrveranstaltungen zu Zielgruppen der Benachteiligtenförderung, Methodik und Didaktik des Unterrichts in Berufsvorbereitungsklassen angeboten werden, und wo sich auch entsprechende Forschungsschwerpunkte herausgebildet haben. Dieses inhaltliche Angebot ist jedoch nicht in einer Studienordnung festgeschrieben und hält in der Gesamtzahl der zu absolvierenden Semesterwochenstunden bzw. Workloads einen vergleichsweise geringen Anteil.

Im Vergleich dieser Modelle wird deutlich, dass zum gegenwärtigen Zeitpunkt keine Aussage darüber zu treffen ist, welches dieser Modelle besser oder schlechter ist. Der Vergleich verweist darüber hinaus auf die grundsätzliche Fragestellung danach, ob es sinnvoll ist, Benachteiligtenförderung als Studienschwerpunkt oder als eigenes Fach zu implementieren und damit einen Besonderungspraxis fortzuführen. Dies widerspricht dem aktuellen Paradigmenwechsel in Politik und Praxis, der durch die Sonder- und Heilpädagogik in Bezug auf Menschen mit Behinderungen angestoßen wurde, und auf Normalisierung und Inklusion gerichtet ist (vgl. dazu auch den Beitrag von Marianne Friese). In der Expertenrunde herrschte Konsens darüber, dass es sinnvoller sei, die entsprechenden Thematiken und Problemkomplexe als Querschnittsthemen in das Lehramtsstudium nicht nur für berufsbildende, sondern auch für allgemeinbildende Schulen in Pflichtmodulen festzuschreiben. Ebenso wurde aber deutlich, dass die Umsetzung dieses ehrgeizigen Ziels im höchsten Maß abhängig ist von den je spezifischen Bedingungen am Hochschulstandort. Sie hängen vor allem vom Engagement der jeweiligen Lehrstuhlinhaber/-innen, aber auch von den bildungspolitischen Vorgaben der jeweiligen Bundesländer ab.

Der Beitrag von Arnulf Bojanowski präsentierte vor dem Hintergrund der besonderen Bedingungen in Hannover konkrete Ansätze von Professionalisierungskonzepten einer beruflichen Förderpädagogik. Für den berufsbegleitenden Weiterbildungsbereich besticht dabei die Idee der gemeinsamen berufsgruppenübergreifenden Fortbildung von Lehrkräften berufsbildender Schulen und Mitarbeitern/Mitarbeiterinnen außerschulischer Träger. Die spezifischen Professionalisierungsdilemmata in der Benachteiligtenförderung, die durch die disparaten Hand-

lungsbezüge und die unterschiedlichen beruflichen Hintergründe der pädagogischen Akteure und Akteurinnen bedingt sind, lassen sich letztlich nur in einem gemeinsamen Reflexionsprozess auflösen. Berufsgruppenübergreifende Weiterbildungsveranstaltungen ermöglichen hier zunächst eine Begegnung von Sozialpädagogen/Sozialpädagoginnen und Lehrkräften. Einzubeziehen sind hierbei auch die Fachlehrer/-innen und die Ausbilder/-innen. In dieser Begegnung wird ein gegenseitiges Kennenlernen möglich und es wird die gemeinsame Reflexion über die handlungsleitenden Ziele und die handlungsprägenden institutionellen Rahmenbedingungen möglich. Der Boden für eine gegenseitige Akzeptanz, für den Abbau von Vorurteilen und eine kooperative Zusammenarbeit wird gelegt, so dass sich sukzessive ein Fundus von gemeinsamen Erfahrungswissen entwickeln kann. Dies ist deshalb von besonderer Bedeutung, weil gerade in der Praxis der Benachteiligtenförderung der Fundus an personengebundenem Erfahrungswissen der Praktiker/innen verglichen mit dem Theoriekorpus und den systematisierten Wissensbeständen ein substantieller ist. Wissens- und Kompetenzbildungsprozesse sind hier in besonderer Weise auf einen wechselseitige Theorie-Praxis-Transfer angewiesen.

Bezogen auf das grundständige Studium wurde in Hannover ein Katalog der Professionalisierungsmerkmale entwickelt. Parallelen zu den Inhalten dieses Katalogs finden sich in den Studiengangskonzepten in Gießen ebenso wie in der Curriculumskizze, die im BQF-Projekt Prokop am Berufsbildungsinstitut Arbeit und Technik an der Universität Flensburg entwickelt wurde (siehe Anlage). Dieser Professionalisierungskatalog hebt sich von anderen Konzeptionalisierungen vor allem dadurch ab, dass der Professionalisierungsprozess an der Person des/der pädagogischen AkteurIn ansetzt. Als erstes Merkmal wird eine Orientierung auf die zukünftige Tätigkeit in der Benachteiligtenförderung genannt, im Hinblick auf die persönlichen Herausforderungen, die draus resultieren und die im jeweiligen individuellen biographischen Kontext der Lehrenden erwachsen.

Marianne Friese macht in ihrem Beitrag darauf aufmerksam, dass sich Professionalisierungsprozesse nicht ausschließlich auf den Übergang von der allgemeinbildenden Schule in die Berufsausbildung beschränken können. Eine Erweiterung ist in zweierlei Hinsicht vorzunehmen. Zum einen sind Übergänge als krisenhafte biographische Erfahrung nicht ausschließlich an dieser Schnittstelle verortet. Vielmehr ergeben sich kritische Übergänge und damit auch Integrationsanforderungen im biographischen Verlauf auch im Wechsel von Berufstätigkeit in Phasen der Erwerbslosigkeit und vice versa und insbe-

sondere auch beim Ausscheiden aus der Erwerbstätigkeit aus Altersgründen. Eine zweite Erweiterung bezieht sich auf die Zielgruppen, die auch Menschen mit Behinderungen umfassen sollen. Im Hinblick auf diese Zielgruppe ist zwar einerseits der Paradigmenwechsel von der Besonderung zur Normalisierung und von der Separation zur Inklusion stärker ausgearbeitet und auf der politischen und akademischen Ebene umgesetzt, in der Praxis zeigt sich hingegen, dass insbesondere eine Integration in den ersten Arbeitsmarkt kaum realisiert ist. Eine interdisziplinäre Kooperation zwischen Sonder- und Heil- und Berufspädagogik scheint daher in besonderem Maße gewinnbringend. Der Diskurs um Besonderung und Normalisierung ist für die Benachteiligtenförderung in der Berufspädagogik bislang nur ansatzweise geführt worden. Umgekehrt könnte die Sonder- und Heilpädagogik im Hinblick auf die Anforderungen einer beruflichen Integration von den Erfahrungen der Berufspädagogik profitieren. Marianne Friese liefert deshalb mit ihren Ausführungen ein anschauliches Beispiel dafür, dass eine interdisziplinäre Kooperation für eine berufspädagogische Integrationsförderung überaus sinnvoll ist. Dies betrifft nicht nur die Sonder- und Heilpädagogik.

Die Auseinandersetzung mit einer weiteren pädagogischen Nachbardisziplin, nämlich mit der Sozialpädagogik steht im Mittelpunkt der Ausführungen von Manfred Eckert. Auch in seinem Beitrag wurde ein Missverhältnis zwischen Theorie und Praxis deutlich. Er verwies zunächst auf die konzeptionellen Gemeinsamkeiten von Berufs- und Sozialpädagogik. Dabei betonte er die sozialisierenden und sozialpädagogischen Anteile einer subjektorientierten, auf berufliche Mündigkeit gerichteten Berufspädagogik. Dabei war klar, dass in der Praxis – möglicherweise gerade aufgrund dieser konzeptionellen Nähe – zahlreiche Konflikte, Abgrenzungsbewegungen und Vorurteilsbildungen und Hemmnisse in der Kooperation zwischen Sozial- und Berufspädagogen und -pädagoginnen entstehen. Dieser Beitrag entfachte eine lebhaft diskutierte Diskussion um die Aufgaben- und Verantwortungsbereiche von Sozial- und Berufspädagogik in der Benachteiligtenförderung und deren wechselseitiges Verhältnis (vgl. Manfred Eckert in Teil II). Der Fachdiskurs mit der Sozialpädagogik ist ein notwendiger nächster Schritt, der in diesem Rahmen nicht ausdiskutiert werden konnte, weil sich dieser Expertenworkshop auf den Themenkomplex der berufspädagogischen Lehre konzentrieren wollte. Die aktive Auseinandersetzung mit der Sozialpädagogik ist in Zukunft sicher nicht nur für eine verbesserte Professionalisierung der Akteure und Akteurinnen in der Praxis sinnvoll und erstrebenswert, sondern auch im Hinblick auf die weitere Vertiefung des akademischen Diskurses und auf die Konturierung eines gemeinsamen Rahmens und

einer gemeinsamen Sinnwelt als Kontext des beruflichen Handelns beider Berufsgruppen. Zur Zeit oszillieren die Verständigungs- und Selbstverständigungsprozesse zwischen Abgrenzungsbewegungen und Gemeinsamkeitsansprüchen, die sowohl in der Theorie als auch in der Praxis einer konkreten Ausformulierung dringend bedürfen. Der Beitrag von Manfred Eckert liefert dafür einen schlüssigen theoretischen Ansatz.

Angela Paul-Kohlhoff präsentierte ein anschauliches Beispiel dafür, wie Praxisprojekte – hier das BQF-Projekt „BerufsWegeBegleitung“ im Landkreis Offenbach – zu einer Veränderung von Form und Inhalt führen und wie im direkten Bezug zur Praxis Hochschullehre methodisch und inhaltlich bereichert werden kann. Auch aus ihren Ausführungen wird deutlich, wie stark die Implementierung von Benachteiligtenförderung auf einen praktischen Input und auf empirische Erfahrungen angewiesen ist. Eine zentrale Herausforderung an die Professionalisierungsprozesse zukünftiger Akteure und Akteurinnen in der Benachteiligtenförderung besteht in der Vermittlung pädagogischer Handlungskompetenz. Während universitäre Lehre bislang darauf ausgerichtet war, systematisches Wissen z. B. über die gesellschaftlichen Ursachen von Benachteiligtenförderung zu vermitteln, ist die Befähigung zum Erwerb pädagogischer Handlungskompetenz im Rahmen universitärer Strukturen eine besondere Herausforderung. Ein Lösungsansatz besteht darin, verstärkt Handlungskontexte der Praxis in die Lehre einzubeziehen. Dies erfordert wiederum die Ausdifferenzierung des Methodenrepertoires. In Darmstadt wurde diese Entwicklung durch die wissenschaftliche Begleitung des BQF-Projektes angeregt (vgl. Angela Paul-Kohlhoff in Teil II). Ähnliche Erfahrungen konnten in Flensburg mit dem BQF-Projekt Prokop gesammelt werden.

Der abschließende Beitrag von Jörn Sommer (GIB) vermittelte einen Eindruck, inwieweit Themen der Benachteiligtenförderung in die zweite Phase der Lehrerbildung, im Referendariat integriert werden. Er öffnete damit die Professionalisierungsdebatte über Fragen der Gestaltung der universitären Lehre hinaus und verwies auf die Bedarfe, die jenseits des Studiums während des Vorbereitungsdienstes und im Anschluss daran im Weiterbildungsbereich vorhanden sind.

Aus der vergleichenden Diskussion der Beispiele guter Praxis lassen sich Stufen des Implementierungsprozesses von Benachteiligtenförderung in die Lehre ableiten:

1. regelmäßiges Angebot von Lehrveranstaltungen zu Themen der Berufsausbildungsvorbereitung und Benachteiligtenförderung,

2. Festschreibung des Angebots in der Studienordnung als Wahlfach,
3. Entwicklung eines Studienschwerpunktes,
4. Qualifizierungsangebote als Zusatz zum Studium Lehramt an berufsbildenden Schulen und/oder als Weiterbildungsangebot,
5. Implementierung eines eigenen Studiengangs oder
6. Festlegung von Pflichtmodulen.

Auf diese Weise ließe sich sukzessive der Themenbereich der Benachteiligtenförderung in die universitäre Lehre integrieren, so dass die Professionalisierungsprozesse zukünftiger Lehrkräfte an berufsbildenden Schulen verbessert und auf die faktischen Handlungsanforderungen des schulischen Alltags ausgerichtet werden können. Sowohl die Einführung eigenständiger Studiengänge zur berufspädagogischen Integrationsförderung als auch die Aufnahme entsprechender Pflichtmodule in die Studienordnungen stellen Möglichkeiten der strukturellen Sicherung dar. Die Diskussion darüber, ob das eine besser oder schlechter ist, lässt sich nicht ohne die Berücksichtigung der spezifischen Bedingungen des jeweiligen Hochschulstandorts führen.

Aspekte der Struktur und Organisation berühren überdies eine Grundsatzfrage, nämlich ob die Benachteiligtenförderung per conceptionem ein eigenes berufspädagogisches Fach sein sollte, wie es in Hannover als Berufliche Förderpädagogik der Fall ist, oder ob der Bereich ein integraler Bestandteil der Berufspädagogik sein sollte?

Langfristig und auch grundsätzlich sollte diskutiert werden, in wie weit die Profilierung und Professionalisierung der Benachteiligtenförderung von ihrer Existenz als eigenes, separates Fach abhängt. Parallelen sind in der Sonderpädagogik zu finden. Diese hat sich separat von der allgemeinen Pädagogik entwickelt, differenziert und professionalisiert. Aktuelle inklusionistische Bestrebungen allerdings bemühen sich, Sonderbehandlungen und Sonderrollen aufzulösen und eine gleichzeitige Berücksichtigung aller Zielgruppen und ihrer Unterschiedlichkeiten (vorhandene oder nicht vorhandene Behinderungen, ethnische Zugehörigkeiten, soziale Herkunftsmilieus etc.) zu erwirken. Eine integrale Aufnahme der Benachteiligtenförderung in das Studium der Berufs- und Wirtschaftspädagogik würde eine Besonderung und Ausgrenzung und eine anschließende konzeptionelle Wiedereingliederung vermeiden (vgl. Kampmeier/Niemeyer/Petersen 2006).

Handlungsperspektiven

Als konkretes Ergebnis des Expertenworkshops war im Vorfeld die gemeinsame Formulierung eines Positionspapiers anvisiert worden. Hierzu wurden im Eingangsbeitrag Leitfragen formuliert und ein Gliederungsvorschlag vorgelegt, der am Ende des Tages diskutiert wurde.

Positionspapier – Vorschlag

- ▶ **Wer schreibt?**
- ▶ BIBB-Expertenworkshop
- ▶ Vernetzungsinitiative Benachteiligtenförderung in der universitären Ausbildung
- ▶ **Ziele – wozu soll das Positionspapier dienen?**
- ▶ Diskussionsstand sichern
- ▶ Benachteiligtenförderung in der Lehre von BWP stärken/sichern/implementieren
- ▶ **Begründung – Warum ist das Positionspapier jetzt notwendig?**
- ▶ drohender Verlust des Integrationspotenzials des dualen Systems
- ▶ Notwendigkeit der bildungspolitischen und pädagogischen Gestaltung der „Integrationslücke“
- ▶ Berufsbildende Schulen im Übergangssystem verorten
- ▶ Professionalisierungsbedarf (zukünftiger) Berufsschullehrkräfte

Ein solches Dokument hätte eine doppelte Intention: nach innen hätte es die Aufgabe, den Diskussionsstand zu sichern und die Argumente, die in den bisherigen Treffen gesammelt wurden, festzuhalten, um daran anknüpfen und bei zukünftigen Veranstaltungen darauf aufbauen zu können. Daneben käme ihm die Aufgabe zu, das Anliegen einer nachhaltigen Verankerung von Benachteiligtenförderung in der Lehre nach außen zu transportieren, und zu stärken, dort, wo dies bereits umgesetzt ist, zu sichern und auszubauen, dort, wo es Ansätze gibt und zu implementieren, dort wo dies bislang noch nicht geschehen ist. Ein solches Dokument könnte Handwerkszeug und Hilfe sein, für diejenigen, die Lehre gestalten. Es könnte den Diskussionsstand sichern und den Fachdiskurs vorantreiben und vertiefen und es könnte, in politischer Absicht formuliert, bei Entscheidungsträgern in Bund und Ländern für die

Umsetzung des Anliegens Argumente liefern, um die strukturellen Weichenstellungen zu vollziehen, die notwendig sind, um die entsprechenden Prozesse einzuleiten.

Die inhaltlichen Begründungen knüpfen an die obigen Ausführungen an. Sie lassen sich knapp zusammenfassen:

- Das duale System verliert sein Integrationspotenzial. Benachteiligtenförderung ist deshalb wichtig, für die Lehre und für die Forschung. Es ist die Berufs- und Wirtschaftspädagogik, die sich diesen Aufgaben zu stellen hat.
- Die Integrationslücke muss politisch und pädagogisch gestaltet werden. Die Rolle der berufsbildenden Schulen in diesem Prozess muss aktiv gestaltet werden.
- Es besteht ein erheblicher Professionalisierungsbedarf.

Positionspapier – Vorschlag

- ▶ **Handlungsbedarf – Was ist notwendig, um Benachteiligtenförderung nachhaltig im BWP-Studium zu verankern?**
- ▶ Verankerung von Benachteiligtenförderung in BWP-Studiengängen
 - ▶ Unter den Bedingungen von BA/MA
 - ▶ Bereitstellung entsprechender Ressourcen
 - ▶ Aufnahme in das Kerncurriculum
- ▶ Verständigung über Studieninhalte
 - ▶ hochschuldidaktische Umsetzung
 - ▶ Sammlung von Lehrmaterialien, Literaturkanon
- ▶ Wissensmanagement
 - ▶ transdisziplinärer Diskurs mit Sonder-, Sozial-, Schulpädagogik
 - ▶ Bezug zu Fachdidaktiken
- ▶ Integration von Benachteiligtenförderung in zweite Phase der Lehrer/-innenbildung
 - ▶ Weiterbildungsangebote

Fragt man perspektivisch danach, was notwendig ist, um Benachteiligtenförderung nachhaltig als Bestandteil der Lehre zu stärken, sichern oder zu implementieren, so ist

Handlungsbedarf auf verschiedenen Ebenen zu erkennen.

A Rahmenbedingungen herstellen

- Festschreibung in Studienordnungen.
- Beachtung dessen, was die Umstrukturierung in Ba/MA möglich macht – oder verhindert. Dies beinhaltet auch die Ausgestaltung entsprechender Studienmodule.
- Dafür sind die entsprechenden Ressourcen notwendig, veränderte bzw. erweiterte Anforderungen erfordern auch erweiterte Lehrkapazitäten.
- Klärung der Frage, ob Benachteiligtenförderung als Themenschwerpunkt in das Kerncurriculum der Sektion aufgenommen werden soll?

B inhaltliche Gestaltung des Lehrangebots

- Verständigung über die Studieninhalte,
- Anregungen für die hochschuldidaktische Umsetzung, die auf die Ausbildung förderpädagogischer Handlungskompetenz gerichtet ist,
- Entwicklung, Austausch und Bereitstellung von Lehrmaterialien.

C Wissensmanagement

- Aufbereitung von Forschungsergebnissen und Beispielen guter Praxis für die Lehre,
- Initiierung eines wechselseitigen Theorie-Praxis-Transfers,
- Initiierung eines transdisziplinären Diskurses mit den Nachbardisziplinen Sonder-, Sozial- und Schulpädagogik,
- Integration der beruflichen Fachdidaktiken in den Diskussionsprozess.

D Implementierung von Benachteiligtenförderung in die zweite Phase der Lehrerbildung und Entwicklung eines Fort- und Weiterbildungsangebots.

Zu allen vier Aspekten lieferten die Beiträge und Diskussionen wertvolle Impulse. Die abschließende Diskussion

richtete sich vor allem auf die Ziele und den potenziellen Adressatenkreis des avisierten Positionspapiers. Es wurde verabredet, eine Diskussionsvorlage zu erstellen, die in einem weiteren Treffen abgestimmt werden soll.

Perspektive: Positionspapier

Warum? Wozu?

- ▶ Diskussionsstand sichern
- ▶ Benachteiligtenförderung in der Lehre von BWP stärken/sichern/implementieren

Für wen? Für was?

- ▶ Für die Lehre
- ▶ BWP-Community/Sektion
- ▶ Entscheidungsträger in Bund und Ländern

Ergebnis:

- ▶ Positionspapier
 - Verfasser/-innen
 - Ziele
 - Begründung
 - Handlungsbedarf
 - Handlungsvorschläge

Erfolgskriterien:

- ▶ Gemeinsames konsensfähiges Positionspapier
- ▶ Verständigung über weitere Aktivitäten

Nicht nur für die Klärung dieser Fragen ist eine Fortsetzung dieses Expertenzirkels sinnvoll und wünschenswert. Darüber hinaus wurde deutlich, dass auch zu weiteren Fragen im Kontext von Übergängen im Biographieverlauf und den strukturellen Vorgaben, die Bildungs- und Beschäftigungssysteme für ihre Bewältigung bereit halten, Diskussions- und Verständigungsbedarf herrscht.

Anhang

Curriculumskizze eines Studienschwerpunktes „Berufseingliederung für Menschen in prekären Lebens- situationen“ für die Ausbildung von Berufsschullehrkräften

Am *biat* der Universität Flensburg wurde im Rahmen des BQF-Projektes von Prokop (www.professionelleskooperieren.de) eine Curriculumsskizze für einen Studienschwerpunkt mit dem Titel „Berufseingliederung für Menschen in prekären Lebenssituationen“ entwickelt. Den Hintergrund dieser Curriculumsskizze bildeten die langjährigen Erfahrungen innerhalb des entsprechenden Arbeitsschwerpunkts am *biat* in Forschung und Lehre sowie der Austausch mit Experten/-innen anderer Universitäten im Rahmen bundesweiter Diskussionsrunden. Als ein Ergebnis dieses Austauschs wurden Lehrinhalte zusammengestellt, die die grundlegende Basis eines Studienschwerpunktes Benachteiligtenförderung bilden. Diese flossen in die Curriculumsskizze „Berufseingliederung für Menschen in prekären Lebenssituationen“ mit ein. Es wurden fünf Kernbereiche identifiziert, die als Lehreinheiten überschrieben wurden:

Lehreinheit 1:

Die Zielgruppen der Benachteiligtenförderung

Lehreinheit 2:

Das System der Benachteiligtenförderung

Lehreinheit 3:

Kompetenzfeststellung und Förderdiagnostik

Lehreinheit 4:

Lehren und Lernen/Zielgruppenadäquate Methodik und Didaktik

Lehreinheit 5: Praxis der Benachteiligtenförderung

Jede Lehreinheit umfasst unterschiedliche Veranstaltungen mit entsprechenden inhaltlichen theorie- und praxisbezogenen Schwerpunkten. Die fünf Lehreinheiten decken weitgehend die Fülle des Spektrums relevanten Theorie- und Handlungswissens eines adäquat vorbereitenden Studiums ab, erheben indes keinen Anspruch auf Vollständigkeit.

In der Gesamtheit der fünf Lehreinheiten berücksichtigt die Curriculumsskizze die drei Dimensionen, welche die Realität der Arbeit innerhalb der schulischen (wie außerschulischen) Benachteiligtenförderung konstituieren:

- a) die Makroebene der bildungspolitischen Planung und der Fördersysteme,
- b) die Mesoebene der Institutionen und Maßnahmen und
- c) die Mikroebene des unmittelbaren pädagogischen Prozesses.

Die Berufspädagogik wird dabei durch Aspekte anderer Bezugsdisziplinen, der Sozialpädagogik, der Sonderpädagogik, der Soziologie und der Psychologie ergänzt.

Lehrziele, Rahmenbedingungen des Lernens und der Ablauf des Lernprozesses eines Studienschwerpunktes sind allerdings nicht allgemeingültig formulierbar, da sie stark von den Rahmenbedingungen an den jeweiligen berufspädagogischen Instituten abhängig sind. Exemplarisch lassen sich benennen: jeweilige Schwerpunkte in Forschung und Lehre, personelle und materielle Ressourcen, Stand der Einführung eines BA/MA-Studienganges sowie Kooperationen mit anderen Instituten der Hochschule zur Abdeckung der Inhalte. Ein adäquater Transfer der Curriculumsskizze in das Lehrangebot einer Universität kann also nur unter Berücksichtigung oben genannter Aspekte und somit individuell einpassend erfolgen.

Lehreinheit

Inhaltliche Aspekte zugehöriger Lehrveranstaltungen

- | | |
|--------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Die Zielgruppe(n) der Benachteiligtenförderung | <ul style="list-style-type: none"> ■ Formen von Benachteiligung ■ Entstehungsfaktoren von Benachteiligung ■ Lebenswelten und Milieus ■ Entwicklungstheorien ■ Sozialisationstheorien ■ Heterogenität und Stigmatisierung |
| Das System der Benachteiligtenförderung | <ul style="list-style-type: none"> ■ Berufsbildungssystem in Deutschland: Historie, Strukturen, Institutionen, Auftrag ■ Förderstruktur in Deutschland: <ul style="list-style-type: none"> ■ Fördersystem, Förderinstitutionen, Fördermaßnahmen ■ Arbeitsmarktstruktur und -entwicklung ■ Förderprogramme (national und international) ■ Internationale Fördersysteme und -ansätze ■ Berufsorientierung ■ Verbleibsforschung ■ Wissenschaftliche Bezugsdisziplinen ■ Theorien und Paradigmen der Benachteiligtenförderung ■ Integration und Inklusion ■ Sozial-, Gesellschafts-, Arbeits- und Familienpolitik |
| Kompetenzfeststellung und Förderdiagnostik | <ul style="list-style-type: none"> ■ Qualifikationsforschung ■ Formale und informelle Kompetenzen ■ Wahrnehmung und Beobachtung ■ Ressourcenorientierung vs. Defizitorientierung ■ Kompetenzfeststellungsverfahren ■ Pädagogische Diagnostik ■ Entwicklung von (ressourcenorientierten) Förderplänen |
| Lehren und Lernen, zielgruppenadäquate Methodik und Didaktik | <ul style="list-style-type: none"> ■ Kommunikation und Interaktion ■ Lernforschung und Lerntheorien ■ Lernblockaden und Lernberatung ■ Förderpädagogische Curriculumsentwicklung ■ Planung und Gestaltung von Lernsettings und Unterricht ■ Lehren/Lernen in interkulturellen Lerngruppen ■ Pädagogisch-psychologische Gesprächsführung ■ Beratungskompetenzen ■ Gruppen- und Teamarbeit, Konfliktmanagement ■ Kooperation und Netzwerkarbeit ■ Strategien der Prävention ■ Finanzierung, Organisation, rechtliche Grundlagen, Projektmanagement, Qualitätssicherung innerhalb beruflicher Förderpädagogik |
| Die Praxis der Benachteiligtenförderung | <ul style="list-style-type: none"> ■ Praxis kennen lernen und erfahren <ul style="list-style-type: none"> (a) in die Praxis gehen (b) die Praxis „in die Hochschule holen“ (Referenten/-innen, Gäste) ■ Instrumente der Selbstreflexion/Selbstevaluation für Förderer/-innen ■ Professionalisierung |

- Biermann, H.; Rützel, J. (1999):* Didaktik der beruflichen Bildung Benachteiligter. In: Biermann, H.; Bonz, B.; Rützel, J.: Beiträge zur Didaktik der Berufsbildung Benachteiligter. Stuttgart: Holland + Josenhans, S. 91–100
- Bojanowski, Arnulf (2004):* „Kooperation und Netzwerkbildung in der Benachteiligtenförderung. Eine professionelle Aufgabe für das Fachpersonal“, in: Kampmeier, Anke, Niemeyer, Beatrix (Hrsg.), Benachteiligtenförderung. Auf dem Weg zu einer professionalisierten Kooperation. Flensburger Beiträge zur Berufspädagogik 2, Goldebek, S. 39–62
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2006):* Schriftenreihe zum BQF-Programm „Kompetenzen fördern – Berufliche Qualifizierung für Zielgruppen mit besonderem Förderbedarf (BQF-Programm) Band I, Band IIa bis II d, Band III. Bonn/Berlin
- Bundesministerium für Bildung und Forschung BMBF (Hrsg.) (2005):* Berufliche Qualifizierung Jugendlicher mit besonderem Förderbedarf – Benachteiligtenförderung. Bonn, Berlin
- Bundesministerium für Bildung und Forschung BMBF (Hrsg.) (2006):* Berufsbildungsbericht 2006. Bonn, Berlin
- Bylinski, Ursula (2007):* BQF-Programmtransfer: Innovation und Erfahrung in die Praxis tragen. In: Jugend/Beruf/Gesellschaft, Heft 1/2007, S. 48 bis S. 54
- Bylinski, Ursula/Schier, Friedel (2007):* Fördermaßnahmen durch Programmtransfer unterstützen. In: BWP – Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis. Die Zeitschrift des BIBB, Heft 2/2007
- Christe, Gerhard, Enggruber, Ruth, Fülbiel, Paul, Mergner, Ulrich (2002):* Benachteiligtenförderung und Fachhochschulen. Eine empirische Studie zur Vorbereitung von Sozialpädagogen und Sozialpädagoginnen im Fachhochschulstudium für eine Tätigkeit in der Benachteiligtenförderung, Oldenburg
- Doose, Stefan (2007):* Wie nachhaltig ist die berufliche Integration von Menschen mit Lernschwierigkeiten auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt? Ergebnisse einer bundesweiten Verbleibs- und Verlaufsstudie. In: Geistige Behinderung H. 1, 46. Jg., S. 63–65
- Eckert, Manfred/Heisler, Dietmar/Nitsche, Karen (2007):* Sozialpädagogik in der beruflichen Integrationsförderung. Band 2: Handlungsansätze und aktuelle Entwicklungen. Münster u. a.: Waxmann
- Enggruber, Ruth (2001):* „Überlegungen zur Professionalität in der Beruflichen Bildung benachteiligter Jugendlicher“, in: Enggruber, R. (Hrsg.), Berufliche Bildung benachteiligter Jugendlicher, Münster, S. 197–218
- Fink, J.; Kampmeier, A.S.; Niemeyer, B. (2003):* Professionell Kooperieren – ProKop, 2. Zwischenbericht: Identifikation der Konstitutionsbedingungen des Professionalisierungsdilemmas. Berufsbildungsinstitut Arbeit und Technik (biat), Universität Flensburg
- Friese, Marianne/Siecke, Bettina (2007):* Benachteiligtenförderung und berufliche Integration von (jungen) Menschen mit Behinderungen – kooperative und interdisziplinäre Perspektiven der Berufspädagogik (erscheint in: Schriftenreihe der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Dokumentation der Frühjahrstagung „Modernisierung der Berufsbildung“, Universität Zürich
- Göhrlich, H. (1998):* „Schwierige“ Unterrichtssituationen im Berufsvorbereitungsjahr (BVJ) – Pädagogische Problemlagen und ihre Wirkungen auf Lehrerinnen und Lehrer im Zeitablauf. Teil II, S. 433–460, Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Heft 3
- Göhrlich, H. (1997):* „Schwierige“ Unterrichtssituationen im Berufsvorbereitungsjahr (BVJ) – Pädagogische Problemlagen und ihre Wirkungen auf Lehrerinnen und Lehrer im Zeitablauf. Teil I, S. 561–583, Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Heft 4
- Grimm, Katja/Vock, Rainer (2007):* Sozialpädagogik in der beruflichen Integrationsförderung. Band 1: Anforderungen, Zielgruppenwahrnehmung, Rollendefinition. Münster u. a.: Waxmann
- <http://www.kompetenzen-foerdern.de/1403.php>
- Kampmeier, A.S. (2006):* Inklusion statt Re-Integration – Forderungen an eine innovative Benachteiligtenförderung. In: Berufliche Bildung, Innovation und Soziale Integration. Dokumentation der 14. Hochschultage Berufliche Bildung. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag (im Druck)

- Kampmeier, A.S.; Niemeyer, B. (2003):* Systematische wissenschaftliche Analyse der Bedingungen, die das Professionalisierungsdilemma hervorbringen und erhalten. Professionell Kooperieren. 1. Projektzwischenbericht. Berufsbildungsinstitut Arbeit und Technik, Universität Flensburg, www.professionelleskooperieren.de
- Kampmeier, A.S.; Niemeyer, B. (2004):* Benachteiligtenförderung in der Beruflichen Schule. Reader zum Seminar. Berufsbildungsinstitut Arbeit und Technik (biat), Universität Flensburg, Sommersemester 2004
- Kampmeier, Anke; Niemeyer, Beatrix; Petersen, Ralf (2006):* Bereitet das Studium der Berufspädagogik auf den Unterricht mit benachteiligten Menschen vor? – Überlegungen zur Curriculumentwicklung für den Bereich der Benachteiligtenförderung im Studium für das Lehramt an berufsbildenden Schulen, Flensburg, unveröffentlicht
- Konsortium Bildungsberichterstattung (2006):* Bildung in Deutschland, Bielefeld
- Kell, Adolf (2007):* Ökologisch orientierte Berufsbildungswissenschaft – eine berufsbildungstheoretische Positionierung. In: Greb, Ulrike; Schüller, Ingeborg (Hrsg.): Berufliche Bildung als nachhaltige Ressourc-Entwicklung und Entfaltung versus Zurichtung und Vereinnahmung. Frankfurt am Main: Verlag GAFB. Erscheint demnächst
- Niemeyer, B. (2003):* Benachteiligtenförderung – Innovationsmotor oder Sparpotenzial Regionaler Berufsbildungszentren? URL: http://www.bwpat.de/ausgabe5/abs_niemeyer_bwpat5.shtml
- Petersen, R. (2006):* Modul 4. Ausbildung. In: Professionell Kooperieren – ProKop, 4. Zwischenbericht: Erprobung und Auswertung der Module zur verbesserten Kooperation der beteiligten Berufsgruppen und zur zielgruppenspezifischen Qualifizierung der MitarbeiterInnen in Einrichtungen von schulischen und außerschulischen Bildungsträgern im Bereich der Berufsvorbereitung benachteiligter Jugendlicher und junger Erwachsener. Berufsbildungsinstitut Arbeit und Technik (biat), Universität Flensburg
- Röh, Dieter (2006):* Empowerment in der Behindertenhilfe. In: Standpunkt Sozial: Hamburger Forum für Soziale Arbeit, H. 3, S. 11–16
- Schäfers, Markus/Schüller, Simone/Wansing, Gudrun (2006):* Mit dem Persönlichen Budget arbeiten. In: Bieker, Rudolf (Hrsg.): Teilhabe am Arbeitsleben. Wege der beruflichen Integration von Menschen mit Behinderung. Stuttgart: Kohlhammer, S. 81–97
- Schartmann, Dieter (2005):* Betriebliche Integration durch Integrationsfachkräfte. In: Bieker, Rudolf (Hrsg.): Teilhabe am Arbeitsleben. Wege der beruflichen Integration von Menschen mit Behinderung. Stuttgart: Kohlhammer, S. 258–281
- Stach, M. (1999):* Qualifizierung des pädagogischen Personals. In: Biermann, H.; Bonz, B.; Rützel, J.: Beiträge zur Didaktik der Berufsbildung Benachteiligter. Stuttgart: Holland + Josenhans, S. 91–100
- Stomporowski, Stephan, Verankerung der Berufs- und Arbeitsorientierung in der Erstausbildung von Berufsschullehrern, Powerpointpräsentation, <http://www.ibw.uni-hamburg.de/personen/mitarbeiter/stomporowski/Vortraege.htm>*
- Stomporowski, S.; Kipp, M. (2006):* Verankerung der Berufs- und Arbeitsorientierung in der Erstausbildung von Berufsschullehrern. In: Dokumentation der 14. Hochschultage Berufliche Bildung. Berufliche Bildung, Innovation und Soziale Integration. Bielefeld: wbv (im Druck)
- Stöppler, Reinhilde (2003):* Von der „Brauchbarmachung“ zur Autonomie – Zum Wandel der pädagogischen Leitideen in Erziehung und Bildung von Menschen mit kognitiven Beeinträchtigungen. In: Gehrman, P./Hüwe, B (Hg.) Kinder und Jugendliche in erschwerten Lernsituationen. Aktuelle und sonderpädagogische Bedarfe, Stuttgart, S. 83–95
- Zielke, Dietmar; Lemke, Ilse; Popp, Josef (1989):* Außerbetriebliche Berufsausbildung benachteiligter Jugendlicher. Anspruch und Realität. Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.), Bonn

Programm des Expertenworkshops

- 10:00 Uhr *Begrüßungskaffee*
- 10:30 Uhr *Begrüßung und Eröffnung*
Bent Paulsen
Bundesinstitut für Berufsbildung
Dr. Ursula Bylinski
BQF-Transferstelle im
Good Practice Center (GPC) im
Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB)
- 10:45 Uhr *Einstiegsreferat*
Dr. Beatrix Niemeyer
Universität Flensburg
*Stand und Perspektiven der
universitären Ausbildung für die
berufspädagogische Integrationsförderung*
- Erkenntnisse aus dem BQF-Programm*
- 11:15 Uhr **Prof. Dr. Arnulf Bojanowski**
Leibniz-Universität Hannover
*Individualisierung in der beruflichen
Benachteiligtenpädagogik –
Konsequenzen für die Professionalisierung
von Lehrenden an Berufsbildenden Schulen*
- 11:45 Uhr **Prof. Dr. Marianne Friese**
Justus-Liebig-Universität Gießen
*Integrations- und Zielgruppenkonzepte in
der universitären Lehrer/innenbildung –
Berufspädagogische und interdisziplinäre
Perspektiven*
- 12:15 Uhr *Mittagspause –
Imbiss im Foyer des BIBB*
- 13:15 Uhr **Prof. Dr. Manfred Eckert**
Universität Erfurt
*Sozialpädagogische Denk- und
Handlungsweisen im Kontext der
Berufs- und Wirtschaftspädagogik*
- 13:45 Uhr **Prof. Dr. Angela Paul-Kohlhoff**
Technische Universität Darmstadt
*Regionale Kooperation und Vernetzung
als Themen der Ausbildung von
Berufschullehrerinnen und -lehrern*
- 14:15 Uhr **Dr. Jörn Sommer**
Gesellschaft für Innovationsforschung
und Beratung mbH
*Benachteiligtenförderung –
(k) ein Thema im Referendariat?*
- 14:45 Uhr *Kaffeepause*
- 15:15 Uhr **Moderierte Diskussion im Plenum
anhand von Leitfragen**
*Nachhaltige Verankerung der
Benachteiligtenförderung im Studium für
das Lehramt an berufsbildenden Schulen.
Formulierung von Eckpunkten und
von Handlungsempfehlungen für
ein Positionspapier.*
- 17:00 Uhr *Ende der Veranstaltung*

Liste der Anwesenden

Name	Einrichtung
Prof. Dr. Arnulf Bojanowski	Leibniz-Universität Hannover Institut für Berufspädagogik an der Universität Hannover
Prof. Dr. Detlef Buschfeld	Universität zu Köln Professur für Berufs- und Wirtschaftspädagogik
Dr. Ursula Bylinski	BQF-Transferstelle, Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB)
Prof. Dr. Manfred Eckert	Universität Erfurt Erziehungswissenschaftliche Fakultät Berufspädagogik und berufliche Weiterbildung Lehrgebiet Weiterbildung/Erwachsenenbildung
Prof. Dr. Uwe Faßhauer	Päd. Hochschule Schwäbisch-Gmünd Institut der Erziehungswissenschaft
Heike Fleischmann	Agentur für Arbeit
Prof. Dr. Marianne Frieese	Justus-Liebig-Universität Gießen FB 03 Sozial- und Kulturwissenschaften Institut für Erziehungswissenschaft Fachgebiet Berufspädagogik/Arbeitslehre
Meikel Gerhartz	Universität Dortmund Fakultät Rehabilitationswissenschaften Berufspädagogik und berufliche Rehabilitation
Prof. Dr. Anke S. Kampmeier	Hochschule Neubrandenburg Fachbereich Soziale Arbeit, Bildung und Erziehung (SBE)
Prof. em. Dr. Dr. hc Adolf Kell	Universität Siegen Fachgebiet Berufs- und Wirtschaftspädagogik
Markus Lermen	Technische Universität Kaiserslautern Fachgebiet Pädagogik
Petra Lippegaus	Institut für berufliche Bildung, Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik – INBAS GmbH Büro NRW
Dr. Beatrix Niemeyer	Universität Flensburg Berufsbildungsinstitut Arbeit und Technik

Name	Einrichtung
Prof. Dr. Angela Paul-Kohlhoff	Technische Universität Darmstadt Institut für allgemeine Pädagogik und Berufspädagogik
Bent Paulsen	„Förderung und Gestaltung der Berufsausbildung“ (Abt. 3), Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB)
Britta Reitz	Good Practice Center (GPC), Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB)
Franz Schapfel-Kaiser	Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB)
Dr. Friedel Schier	Good Practice Center (GPC), Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB)
Petra Seyfferth	Fachhochschule Münster Institut für berufliche Weiterbildung
Dr. Bettina Siecke	Universität Gießen Fachbereich Sozial- und Kulturwissenschaften
Dr. Jörn Sommer	Gesellschaft für Innovationsforschung und Beratung mbH (GIB), Berlin
Kirsten Vollmer	Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB)
Melanie Weigele	Technische Universität Darmstadt Institut für allgemeine Pädagogik und Berufspädagogik
Martin Zachel	Ministerium der Justiz Rheinland-Pfalz

Entschuldigt:

Prof. Dr. Josef Rützel	Technische Universität Darmstadt Institut für allgemeine Pädagogik und Berufspädagogik
Dr. Stephan Stomporowski	Universität Hamburg Fachbereich Erziehungswissenschaften
Prof. Dr. Horst Biermann	Universität Dortmund Fakultät Rehabilitationswissenschaften Berufspädagogik und berufliche Rehabilitation

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

Gefördert durch:



EUROPÄISCHE UNION
Europäischer Sozialfonds