

**bwp@ Spezial 15** | September 2017

**Berufliche Förderpädagogik:  
Von der analytischen Struktur  
zur dynamischen Wissenschaft.  
Inspirationen und Expressionen aus  
einem Symposium zum Gedenken  
an Arnulf Bojanowski**



Hrsg. v. **Martin Koch, Günter Ratschinski, Ralf Steckert,  
Ariane Steuber & Philipp Struck**

**Wiebke PETERSEN**

(biat/Universität Flensburg)

**Überlegungen zu „Moratorium 2.0 (...)“ oder wie  
Sozialisations- und Individuationsprozesse in einem  
künftigen Übergangssystem in der Integrationsgesellschaft  
gestalten werden könnten**

Online unter:

[http://www.bwpat.de/spezial15/petersen\\_spezial15.pdf](http://www.bwpat.de/spezial15/petersen_spezial15.pdf)

www.bwpat.de | ISSN 1618-8543 | **bwp@** 2001–2017

**bwp@**

**www.bwpat.de**

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

**Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online**

---

## Überlegungen zu „Moratorium 2.0 (...)“ oder wie Sozialisations- und Individuationsprozesse in einem künftigen Übergangssystem in der Integrationsgesellschaft gestalten werden könnten

---

### Abstract

Das berufliche Übergangssystem war das Hauptarbeitsgebiet von Arnulf Bojanowski.

Nicht nur aus seiner Perspektive stand und steht es in seiner Unübersichtlichkeit, seiner Unbeständigkeit, seiner Zugehörigkeit zu verschiedenen gesellschaftlichen Teilsystemen, seiner teilweise unzulänglichen pädagogischen Ausgestaltung und seiner möglicherweise stigmatisierenden Wirkung für die Betroffenen stark in der Kritik.

Mit BOJANOWSKI ist eine wichtige Stimme verloren gegangen, die immer wieder zur Strukturierung, Etablierung und vor allem zur Ausgestaltung des Übergangssystems als einem Teil des (Berufs-) Bildungssystems in eigenem Recht aufgerufen hat.

Der vorliegende Beitrag skizziert vor dem Hintergrund von Bojanowskis letzten Kritikpunkten und Forderungen (noch utopische) Möglichkeiten zur Ausgestaltung des Übergangssystems in Form einer „Alternativen Aufbaustufe zur Arbeits- und Kulturorientierung“ unter Berücksichtigung der jüngsten Herausforderung durch die Zuwanderung junger Flüchtlinge.

### 1 Einleitung

Eine der letzten Veröffentlichungen von Arnulf Bojanowski (2012a) trug den Titel „*Moratorium 2.0. Oder: Wie das Übergangssystem in Sozialisations- und Individuationsprozesse eingreift*“. Hier kritisiert er das Übergangssystem genereller und kompromissloser als in allen seinen bisherigen Arbeiten (vgl. u. a. Bojanowski 2012b; 2006; Bojanowski/Eckert 2012). Das Übergangssystem wird auf den Prüfstand gestellt, seine exkludierenden Mechanismen stehen unter Anklage und Bojanowski (2012a) fordert vehement Veränderungen. Insgesamt fällt die Analyse und Bewertung des Übergangssystems nach meiner Wahrnehmung sehr negativ – man könnte fast sagen verheerend – aus.

Wie das Übergangssystem zukünftig entwickelt und ausgestaltet werden soll, bleibt auf individueller, institutioneller und auch strukturell-politischer Ebene jedoch eher vage. Es bleiben der Auftrag an und das Erbe für seine Kollegen und Freunde dieses auszugestalten.

Im Workshop 3 „Alternative Aufbaustufe als Perspektive für das Übergangssystem“ des Gedenkkolloquiums am 26.11.2014 wurden zunächst die Orientierungslosigkeit der Jugendliche der Generation Y und ihre Schwierigkeiten, berufliche Ausbildungsentscheidungen zu treffen (vgl. Ratschinski 2016), thematisiert.

Mit der Alternativen Aufbaustufe wurde dann ein erster – auch kritisch diskutierter – Vorschlag unterbreitet. Dieser soll unter dem Einfluss der Zuwanderung im Jahr 2015 als aktueller Herausforderung im Ausblick noch einmal ausdifferenziert werden.

## **2 Fragen, Anklagen, Forderungen und Stichworte von Arnulf Bojanowski (2012)**

In der hier zentralen kritischen Auseinandersetzung mit dem Übergangssystem stellt Bojanowski (2012a, 119) die Frage, ob es in diesem „ (...) einen für das Subjekt gestaltbaren Zwischenraum [gibt, W. P.], in dem die Möglichkeit des Sich-selber-Findens tatsächlich gegeben ist?“ Er zweifelt ferner an, ob „ (...) das Übergangssystem diesen Heranwachsenden gerecht“ (ebd.) wird.

Sukzessive steigert sich die Kritik am Kerngebiet seiner Arbeit, wenn Bojanowski (ebd., 116) das Übergangssystem als „*Minenfeld*“ beschreibt und beklagt, dass es dort „ (...) für jugendliche Randständige zum schwer zu bewältigenden Hindernis [wird, W.P.], ihren eigenen Identitätswurf auf Basis ihres sozialen Erbes herauszuarbeiten“ (ebd., 121), und insbesondere mangelnde Förderung in Bildungseinrichtungen und die schwach entwickelte innere „*Haltung*“ einiger Lehrender (vgl. ebd., 122) verantwortlich macht. Geradezu vernichtend wirkt die Aussage, dass im Übergangssystem eine Phase bewusster Ausgrenzung und Demütigung der benachteiligten Jugendlichen begonnen hat (vgl. ebd., 128).

Es folgen Forderungen, die zur Verbesserung des Übergangssystems führen sollen, allem voran sind dies Alternativen zur „*Schulförmigkeit des Bildungslebens*“ (ebd., 116) und eine Ausgestaltung des Übergangssystems als Umbauphase mit viel Spielraum – aber auch gezielter Unterstützung und Chancen „auf *Muße oder Umwege*“ (ebd., 117). Insbesondere sollte auch auf die „*entwicklungsbedingte Sprunghaftigkeit der Jugendlichen*“ (ebd., 122) eingegangen werden. Auf individueller Ebene sollte das Übergangssystem die Chance auf einen Entwicklungsprozess bieten, „ (...) der dazu führt, dass der Jugendliche zu sich selbst sagen kann: *Das möchte ich können!*“ (ebd., 124). Um dem Ziel der gesellschaftlichen und arbeitsweltbezogenen Integration zu entsprechen, sollten „ (...) *Anforderungs- und Bewältigungssituationen* [so gestaltet werden, dass; W. P.] die Jugendlichen ihre eigenen Ressourcen erleben, reflektieren und in berufsbezogene Kompetenzen übersetzen können“ (ebd., 125).

Abschließend seien einige Stichworte aufgezählt, die für die Fortsetzung der Arbeiten Bojanowskis für die zukünftige Gestaltung von Individuations- und Sozialisationsprozessen in einem Übergangssystem in eigenem Recht enthalten sind: Freiheit, Selbstverwirklichung, Möglichkeit des Sich-selber-Findens (vgl. ebd., 119), Gelegenheit zur Nachreife (vgl. ebd. 122), *Muße oder Umwege* auf dem Weg in das Erwerbsleben, Entwicklungsoffenheit, Chance auf Selbstwirksamkeitserfahrungen.

Ein Good-Practice-Beispiel (vgl. BIBB 2016), das all dies bereits in Praxis umsetzt und realisiert, gibt es bisher noch nicht. Bei Bojanowskis anderem zentralen Arbeits- und Forschungsschwerpunkt, den Produktionsschulen (vgl. u. a. Koch et al. i.d.A.), konnten schon bemerkenswerte Impulse umgesetzt werden. Man kann aber auch die Auffassung vertreten, dass es

sinnvoll ist, das Modell der Produktionsschule mit all seinen Anregungen entschlossen aufzugreifen, es dann aber in ein umfassenderes Konzept einzubinden (vgl. dazu Petersen 2015a). Dies soll durch die reale Utopie der Alternativen Aufbaustufe (vgl. Heidegger/Petersen 2011) geschehen, über die es leider nicht mehr zu einem intensiven Austausch mit Arnulf Bojanowski kommen konnte. Die Beschreibung im nachfolgenden Textabschnitt ist weitgehend entnommen aus Petersen (2015a).

### **3 Zur Idee der Alternativen Aufbaustufe**

#### **3.1 Begründung**

In den entwickelten Nationen wird „bevorzugten“ jungen Menschen – oft ca. 50% eines Altersjahrgangs – ein „*Moratorium*“ eingeräumt, also eine Zeit des Reifens zwischen Kindheit und Erwachsenen-dasein. Sie können sich in der gymnasialen Oberstufe und häufig auch im Studium intensiv mit dem Herausbilden und Bewusstwerden eigener Interessenschwerpunkte auseinandersetzen und auch „bunte“ – also nicht geradlinige – Bildungs- und Lernwege beschreiten. Hingegen wird gegenüber den anderen 50% der jungen Menschen – auch als die „Weniger-Bevorzugten“ (Heidegger & Petersen 2011) bezeichnet – insbesondere in den Strukturen des deutschen Berufsbildungssystems die Forderung nach genereller Berufswahlreife und Ausbildungsreife mit 16 Jahren formuliert. Dies stellt für die weniger Bevorzugten eine Überforderung dar. Es fordert von ihnen eine „Reife“, die sie zu diesem Zeitpunkt ihrer Entwicklung in der Regel nicht haben können (Ratschinski 2009).

Darüber hinaus scheint es auch nicht sinnvoll, bereits zu diesem frühen Entwicklungszeitpunkt eine verbindliche Berufswahlentscheidung zu treffen, denn dadurch wird die Suchfunktion der Lebensphase (Früh-)Adoleszenz abgekappt; verbunden damit ist oft eine Kreativitätsverengung wahrscheinlich. Die jungen Menschen, die ohnehin aufgrund ihrer Zugehörigkeit zu den Weniger-Bevorzugten – und zu den Benachteiligten – in der Regel weniger umfangreiche informelle Lernanregungen in Familie und Freizeit hatten, werden in ein Korsett gepresst. Daher liegt der Grundgedanke der Alternativen Aufbaustufe (AAS) in der Forderung, allen jungen Menschen, die es sich wünschen, ein Moratorium zur Identifizierung eigener Interessenschwerpunkte und zur Ermöglichung von umfangreichen auch non-formalen und informellen Lernanregungen anzubieten.

#### **3.2 Zielgruppen**

Die AAS greift damit im Hinblick auf Zielgruppen, Ziele, Vorbilder und insbesondere auch auf Arbeitsfelder und Formen der Aktivitäten Charakteristika von Modellen wie der Produktionsschule auf, geht aber in der skizzierten Richtung deutlich über diese hinaus.

Denn die AAS strebt an, das bisherige Übergangssystem zu ersetzen und umfasst deshalb dessen bisherige Angehörige – Schülerinnen und Schüler in AVJ, BEK, BIK, BVJ, JoA, BFS I, EQJ, ferner Teilnehmer an Kursen der außerschulischen Berufsvorbereitung nach SGB II und III sowie „Verschwundene“. Darüber hinaus soll sie aber potentiell alle Hauptschulabsolven-

ten und auch daran interessierte Realschulabsolventen ansprechen. Sie will für diejenigen der Generation Y (Hurrelmann/Albrecht 2014), die noch keine festen beruflichen Pläne entworfen haben und nicht die gymnasiale Oberstufe besuchen wollen oder können, ein Orientierungs- und Vorbereitungsangebot bereithalten. Dieses soll auch eine Möglichkeit für diejenigen sein, die derzeit (duale) Ausbildungen in weniger anspruchsvollen Berufen absolvieren und ihren Horizont erweitern sowie sich eventuell umorientieren wollen. Selbst für Gymnasiasten, die der konventionellen Schule müde sind und etwas anderes probieren wollen, kann das eine Option darstellen. Im Hinblick auf die Zielgruppe liegt somit keine Konzentration auf „echt“ Benachteiligte vor, sondern es werden auch (regional) Marktbenachteiligte und Nicht-Benachteiligte einbezogen, was unter den neuen Ideen von Diversität und sozialer Inklusion (Petersen 2014) in der (beruflichen) Bildung einen bedeutsamen Fortschritt darstellt.

### **3.3 Ziele**

Die Ziele der AAS lassen sich im Spannungsfeld von Employability – verstanden im einfachsten Fall als „Anstelligkeit“ –, realisiert durch Arbeitsorientierung, einerseits und andererseits Emanzipation, im Sinne einer eigenständigen Auseinandersetzung mit der Welt, gefördert durch „Kulturorientierung“, näher fassen (vgl. Petersen/Heidegger 2011). Emanzipation und Employability bedingen und widersprechen einander gleichzeitig. Ohne eine Emanzipation von schulischen, familiären und gesellschaftlichen Anforderungen und Erwartungen ist das Finden eines individuellen (beruflichen) Interessenschwerpunkts schwer möglich. Gleichzeitig führt genau dieser Findungsprozess zu Employability im Sinne von Beschäftigungsfähigkeit in einem bestimmten, mit den eigenen Interessen in Übereinstimmung stehenden Bereich.

Andererseits fördert Employability auch den Prozess der Emanzipation. Denn Beschäftigungsfähigkeit und Beschäftigung ermöglichen die Übernahme von Selbstverantwortung für sein Leben und bringen auch Selbstbestimmung und die Möglichkeit, eigene Entscheidungen zu treffen, mit sich.

Zugleich behindert eine zu starke Fokussierung auf Employability und eine starke Konzentration auf das allem übergeordnete Ziel der Ausbildungs- und Arbeitseinmündung auch die Auseinandersetzung mit eigenen Stärken, Interessen und persönlich als attraktiv empfundenen Berufsfeldern. Zu starke Betonung von Employability bedingt zu wenig freies Denken und schränkt die Kreativität und die Suchfunktion, die insbesondere in der Jugendphase wichtig ist, stark ein. Die Entwicklungsaufgabe (Trautmann 2004; Havighurst 1948) der Berufsfindung wird dann nicht ausreichend intensiv bewältigt und behindert spätere Entwicklungen. Umgekehrt kann eine sehr starke Betonung der eigenen Emanzipation die Fähigkeit beschränken, die im Arbeitsleben niemals vermeidbare Begrenzung der persönlichen freien Lebensgestaltung hinzunehmen.

Es gilt also eine Balance zu halten zwischen den Polen von Employability und Emanzipation, was durch die Abhängigkeit außerschulischer Angebote von finanzierenden Förderinstrumenten und deren Fokussierung auf Employability eine große Herausforderung ist.

Das Konzept der AAS verdankt sich insbesondere Anregungen aus dem internationalen Diskurs über Bildungsmodelle. Als ein besonders wichtiges ist die dänische „Folkehøgskole“ („Folk High School“) zu nennen, für die es auch Beispiele für Jugendliche gibt. Dort werden vor allem freie Aktivitäten, einzeln und in Gruppen, angeregt. Themen sind: Soziales/Politik, „Akademische“ Fächer (entsprechend den deutschen allgemeinbildenden Schulfächern), beruflich Orientiertes und insbesondere Musisch-Kulturelles. Diese Aktivitäten und Lernprozesse dienen vor allem der Selbstfindung und Emanzipation sowie der allgemeinen und beruflichen Orientierung.

Höchst relevant ist ferner ein Modell, das v. Hentig in einem Gutachten für den Europarat (Hentig 1982) vorgeschlagen hat. Auf einer Tagung zum Thema „*Jugendbildung – Preparation for life*“ hielt er einen Vortrag mit dem für mein Konzept bezeichnenden Titel „*A plea for less ´preparation`and more ´life.*““ Daraus hat er abgeleitet, statt viel Unterricht mehr freie Aktivitäten vorzusehen, wobei – in meiner Interpretation – ein Lernen im „*apprenticeship*“ („Lernen in tätiger Lehre“) zentral ist. Damit sind verschiedene Aspekte gemeint: kognitives, musisch-kulturelles und praktisches, dann auch berufsorientiertes apprenticeship. Schule soll demnach nicht vornehmlich als Wissenslieferant dienen, sondern vor allem als Clearingstelle für die Koordination von vielfältigen Aktivitäten an verschiedenen Tätigkeitsorten.

### **3.4 Tätigkeitsfelder und Tätigkeitsorte der Alternativen Aufbaustufe**

Dabei sind die folgenden Felder relevant: Arbeitsorientierung, Kulturorientierung, soziale Orientierung sowie (sportlich-körperliche) Bewegungsorientierung. Die Struktur der vier Felder repräsentiert ganzheitliches Lernen. Dabei sind individuelle Schwerpunktsetzungen durchaus sinnvoll, auch wenn eine Vereinseitigung vermieden werden sollte.

Das Feld „Arbeitsorientierung“ bezieht sich auf Praxis und Theorie des Arbeitens im Betrieb, in der Produktionsschule, in der Werkstatt in einer Schule oder beim Träger. Bereiche können nach herkömmlicher Aufteilung die gewerblichen, kaufmännischen, hauswirtschaftlichen und sozialen sein. Dabei soll vor allem auch eine berufliche Orientierung durch (angeleitetes) Bewusstwerden von Können, Interessen, Wünschen erfolgen oder ermöglicht werden, etwa durch biographisch orientierte Potenzialanalyse sowie die Validierung von informellen Lernerefolgen.

Auf dem Feld der „Kulturorientierung“ steht zunächst ebenfalls die Praxis im Vordergrund. Im Zentrum wird in der Regel selbstorganisierte Populärkultur sein, wie zum Beispiel (Straßen-)Musik – man denke an die Produktionsschul-Bands, wie sie häufig in Dänemark zu finden sind. Besonders wichtig ist auch Theaterspielen („indoor“ für die Mitschüler, „outdoor“ etwa auf Stadtfesten). Andere Optionen ergeben sich durch Video-Workshops. Ansätze von Theorie dazu sollten ebenfalls wechselseitig präsentiert werden. Aber auch Elemente von „Hochkultur“ sollten angeboten werden. Hierzu eignen sich vor allem auch Inhalte der herkömmlichen allgemeinbildenden Unterrichtsfächer.

Im Feld „Soziale Orientierung“ ist zunächst die Praxis wichtig, es stehen also soziale Aktivitäten im Vordergrund. Diese können einerseits außerhalb der Schule stattfinden, etwa als



Nachbarschaftshilfe, (stundenweise) Alten-, Kranken-, Kinderpflege oder als Gestalten von Gemeinschaftsgärten. Andererseits sind auch Möglichkeiten in der Schule gegeben, zum Beispiel bei der Hausaufgabenhilfe. Bei der Arbeitsorientierung verwirklicht sich die soziale Orientierung durch wechselseitige Unterstützung bei der gemeinsamen Arbeit. Auch auf theoretische Begründung sollte nicht verzichtet werden, die Theorie könnte im Niveau angelehnt sein an diejenige der BFS I.

Auch auf dem Feld „(sportlich-körperliche) Bewegungsorientierung“ geht es vor allem um Praxis – und dann auch um Ansätze von Theorie. Angeregt werden sollten herkömmliche, aber auch „innovative“ Sportarten (z. B. Kletterwand oder Break Dance), ferner Körper- und andere Erfahrungen, wie sie durch die Erlebnispädagogik vermittelt werden.

### **3.5 Formen und Dokumentation der Aktivitäten**

Die Formen der Aktivitäten in der Alternativen Aufbaustufe reichen von informell organisierten bis hin zu stark formal strukturierten. Sie umfassen: Arbeiten und Lernen in der Produktionsschule oder Lernen und Arbeiten bei Bildungsträgern. Ferner ergeben sich Möglichkeiten in Langzeitpraktika, auch im Sinne des Freiwilligen Sozialen Jahres (FSJ), von Betriebserfahrungen ähnlich dem EQJ, im Freiwilligen Kulturellen Jahr (FKJ) und in quasi-beruflichen Sport- und Musikschulen. Auch Kurzzeitpraktika in ähnlichen Feldern sind sinnvoll. Ferner soll auf systematische Kurse, wie in der (Berufs-)Schule oder in der VHS oder bei Bildungsträgern („non-formales Lernen“), keinesfalls grundsätzlich verzichtet werden. Wichtig für das Konzept der AAS sind dann vor allem auch Freie Kurse zur Anregung und Förderung von Musikmachen, Sport, Handwerk. Eine solche breite Palette von Aktivitäts- und Erprobungs-Möglichkeiten würde die von Bojanowski (2012a, 122) kritisierte „*Phase bewusster Ausgrenzung und Demütigung der benachteiligten Jugendlichen*“ im aktuellen Übergangssystem ins Gegenteil verkehren, auch wenn die Möglichkeiten der anschließenden Bildungs- und Arbeitslaufbahn noch sehr beschränkt sein können.

Zu den Zertifikaten und Abschlüsse in der Alternativen Aufbaustufe ist anzumerken, dass diese nicht im Vordergrund stehen, jedoch möglich sein sollten. Um eine Selbstbestätigung durch Erfolgsmeldung, für viele Teilnehmer oft eine neue Erfahrung, zu ermöglichen und zu fördern, sollten für alle vier Aktivitätsfelder Modulzertifikate vergeben werden, auch wenn diese keinen expliziten Arbeitsmarktwert haben. Weiter sind auch Modulzertifikate mit Ausbildungswert vorzusehen, die in die Richtung von Qualifizierungs- oder Ausbildungsbausteinen weisen, auch zur Nachqualifizierung. Ferner sollte es möglich sein, Teilabschlüsse vor allem für den Haupt-, aber auch für den Realschulabschluss zu erwerben, einschließlich Teilen der Fachhochschulreife. Dies kann im günstigen Fall bis hin zu Vollabschlüssen reichen.

### **3.6 Organisation und Finanzierung**

Ferner erfordert die Alternative Aufbaustufe für ihre Verwirklichung besondere organisatorische Regelungen. Es ist eine „Clearingstelle“ einzurichten – am besten wohl als „Schulform“ in der beruflichen Schule. Das Clearing hat drei Aspekte. Es umfasst zunächst soziale Aspekte, womit insbesondere die Bindung an eine Lehrperson oder einen Coach sowie an eine

Gruppe von Teilnehmenden gemeint ist. Zweitens das inhaltliche Clearing, welches die Begründungspflicht für die Aktivitätsprogramme einschließt. Die Begründungspflicht liegt einerseits bei den Anbietern, die hier ihre Angebote ausdifferenzieren, und andererseits bei den Teilnehmenden, die gegenüber der Clearingstelle eine begründete zeitliche Verpflichtung für eine Aktivität eingehen. Drittens übernimmt die Clearingstelle das organisatorische Clearing, sie koordiniert das bisherige Netzwerk aus freien Trägern, Betrieben (EQJ) sowie beruflichen Schulen und stützt dessen Ergänzung durch Sportvereine, Musikschulen, VHS. Clearing heißt hier, die Verhältnisse klärend zu ordnen, um eine „*Systematik der Vielfalt*“ herzustellen.

Schließlich sind für die Alternative Aufbaustufe neue Modelle der Finanzierung zu finden.

Wenn es dazu käme, dass die AAS das bisherige Übergangssystem ersetzen würde, dann müsste eine Umleitung aller Finanzierungsströme für dieses in die neue Organisationsform erfolgen, was durch eine Koordinierungsstelle zu organisieren wäre. Dabei ist zu berücksichtigen, dass gegenwärtig manchmal Jugendliche zwei- bis dreimal durch das Übergangssystem geschleust werden. Die Bildungswege der Alternativen Aufbaustufe sollen ein bis zwei, maximal drei Jahre dauern, ein mehrfaches Durchlaufen sollte nicht vorkommen. Die Einführung wäre somit weitgehend kostenneutral, vor allem auch, weil der Erfolg für Gesellschaft, Wirtschaft und die Jugendlichen erheblich zunehmen sollte.

#### **4 Dialektische Perspektiven**

Die Idee der Alternativen Aufbaustufe betont die freie Entfaltung der Persönlichkeit der Jugendlichen, Freiheit in der Entwicklung von Interessen und Vorlieben, Offenheit in der Auswahl von Aktivitäten, Flexibilität in der Tagesgestaltung. Demgegenüber muss auch die Notwendigkeit des Angebots einer relativ festen Struktur in Betracht gezogen werden, welche die Unsicherheit und Sprunghaftigkeit der Jugendlichen (vgl. Bojanowski 2012a, 122) auffangen sollte und die häufig von ihnen auch mehr oder weniger explizit eingefordert wird. Das letztgenannte steht bei der Produktionsschule – trotz vielfältiger Anregungen – doch deutlich im Fokus. Da beides, (prozessuale) Offenheit und (feste) Struktur, für Entwicklungsprozesse notwendig ist, obwohl sie einander zunächst zu widersprechen scheinen, kann man davon sprechen, dass die Perspektiven auf dieses Problemfeld als dialektisch aufgefasst werden müssen.

Trotz aller herausgearbeiteten Gemeinsamkeiten sind diese dialektischen Perspektiven, die sich besonders auch im Hinblick auf eine Gegenüberstellung von Produktionsschule und Alternativer Aufbaustufe ergeben, zentral, wenn es um die Frage geht „Bietet die Idee der Alternativen Aufbaustufe Erweiterungsmöglichkeiten für die Produktionsschulidee?“.

Diese dialektischen Perspektiven, die schon bei Petersen und Heidegger (2011) und Petersen (2015) herausgearbeitet wurden, werden im Folgenden kurz zusammengefasst:

#### **Gerahmte Lerngelegenheiten in der Produktionsschule versus freie Wahl der Aktivitäten (bei Aktivitätspflicht) in der Alternativen Aufbaustufe**



Die in Arbeits- und Produktionsprozessen gerahmten Lerngelegenheiten in der Produktionsschule stehen im starken Kontrast zu den freien Wahlmöglichkeiten in der AAS im Hinblick auf die Aktivitäten in den verschiedenen Feldern. Ein verbindendes bzw. überbrückendes Element stellt die Aktivitätspflicht dar, die die AAS strukturiert.

### **Bindung und Verlässlichkeit versus Exploration und Erprobung von Möglichkeiten der („expeditiven“) Lebensgestaltung**

Ebenfalls sichtbar wird ein dialektisches Verhältnis in der starken Fokussierung auf die Arbeits-, Produktions- und Lebensgemeinschaft der Produktionsschule einerseits und der stärker auf individuelle „*expeditiv*“ (Calmbach et al. 2012) Erprobungen von Wünschen und auf persönliche Interessen ausgerichtete Aktivitätsgestaltung in der Alternativen Aufbaustufe andererseits. Die Frage nach der zukünftigen Ausgestaltung des Übergangssystems leitet über zur dritten dialektischen Perspektive, die sich folgendermaßen zusammenfassen lässt:

### **In der Jugend einen eigenen Interessenschwerpunkt finden (Spranger 1923, 1924) versus Offenheit gegenüber vielfältigen inhaltlichen Interessen**

Ist der Idee Sprangers (1923, 1924) zu folgen, dass es im Kern der Jugendphase liegt, einen (beruflichen) Interessenschwerpunkt zu finden, und ist die Identifizierung von Interessen ein Prozess, der über die Berufsbildung erfolgen sollte? Oder gilt es in einem Übergangssystem im 21. Jahrhundert vor allem zunächst Offenheit gegenüber vielfältigen, nicht nur arbeitsbezogenen Interessen und damit eine möglichst vielfältige Auseinandersetzung mit der Welt und der Gesellschaft zu fördern? Gilt es allen jungen Menschen ein Moratorium für Orientierungsprozesse zu ermöglichen?

Aus dieser Kernfrage leitet sich ferner die vierte dialektische Perspektive ab, die den

### **Gegensatz von Reifung durch frühe Verantwortungsübernahme versus Förderung durch freie Entwicklung in Kreativität und Phantasie**

aufgreift. Das pädagogische Konzept der Produktionsschule ist so ausgerichtet, dass sie auf einen baldigen Eintritt in das Berufsleben vorbereitet und damit unter anderem auch Bedingungen zur Gründung einer Familie schafft, womit weitere Verantwortungsübernahme verbunden ist, und so das Gefühl der Selbstwirksamkeit stärkt. Dennoch kann dieses Setting die Chancen zur Entfaltung der individuellen Kreativität und Phantasie in freien Aktivitäten einschränken, die zur Grundidee der Alternativen Aufbaustufe zählen. In eine ähnliche Richtung geht die Beziehung von der Orientierung an betrieblichen Arbeitsverhältnissen in der Produktionsschule versus dem Ansatz der Alternativen Aufbaustufe zur Ermöglichung offener Zeitstrukturen, und damit zunächst auch niedrigschwelliger Eingangsangebote.

Wie die Akteure - die teilnehmenden Jugendlichen einerseits und die für die Strukturen Verantwortlichen andererseits – sich in diesen Spannungsfeldern bewegen und zurecht finden können, kann nicht „von außen“ eindeutig geklärt werden. Es bleibt eine dauernde Herausforderung für alle, hier auf dem Weg von Kompromissbildung jeweils Lösungen zu finden, die den bestmöglichen Ausgleich verkörpern.

## 5 Ausblick: Alternative Aufbaustufe als ein Konzept zur Bewältigung der neuen Herausforderungen im Übergangssystem in der Integrationsgesellschaft

Die Alternative Aufbaustufe bietet auch für die neuen Herausforderungen im beruflichen Übergangssystem, die durch die Zuwanderung besonders seit 2015 entstanden sind, Entwicklungsoptionen. Das berufsschulische Übergangssystem steht in allen Bundesländern aufgrund der neuen Zielgruppe der Flüchtlinge vor riesigen Herausforderungen, auf die die Berufsbildenden Schulen wenig vorbereitet sind. Insbesondere „[m]inderjährige Flüchtlinge [führen dazu, dass; W. P.] *Berufsschulklassen am Limit*“ (Deutschlandfunk 2015) sind, obwohl sie sich den Herausforderungen oftmals mit großer Intensität widmen. Als Vorbild zur Neugestaltung des schulischen Übergangssystems könnte die Konzeption der Alternativen Aufbaustufe aktuell insbesondere der Integration von Flüchtlingen dienen. Kombiniert mit herkömmlichem „Deutsch als Zweitsprache“-Unterricht kann die Alternative Aufbaustufe vor allem eben jene informellen Lerngelegenheiten und Lernerfolge ermöglichen, die für eine über die Vorbereitung auf und Einmündung in die Arbeits- und Ausbildungswelt hinausgehende gesellschaftliche Integration unbedingt erforderlich sind.

Damit könnte ein Beitrag dazu geleistet werden, dass „*Berufsschulen als [ein] Integrationsfaktor*“ (ebd. 2015, o.S.) wirken können, der mit anderen Institutionen und Kontexten Synergien schafft.

Im Folgenden seien daher differenziert nach individuellen und institutionellen Aspekten die Vorteile der Alternativen Aufbaustufe als gesellschaftliches und berufs- sowie arbeitsweltbezogenes Konzept zur Integration von jugendlichen Zuwanderern aufgelistet.

### 5.1 Individuell fördernde Aspekte

In der Alternativen Aufbaustufe würden sich den jugendlichen Zuwanderern einerseits informelle und non-formale Alltagserfahrungen mit realen Handlungsanforderungen bieten, über die auch eine unmittelbare Öffnung hin zur Alltagskultur in Deutschland geschaffen würde. Andererseits bieten sich den Teilnehmenden durch Zugänge zu den arbeits-, kultur- und bewegungsorientierten Dimensionen dieser Alltags- und zunächst vor allem auch Freizeitkultur mit den Aktivitätsangeboten aber auch die Möglichkeit, ihre bereits erreichten Lernerfolge aus ihrer Heimat und aus der Migrationserfahrung – im Sinne von „*Bewältigungskompetenzen*“ (vgl. dazu Seukwa 2006) – in Alltagssituationen einzubringen. Damit können sie Anerkennung in Form von emotionaler Wertschätzung und sozialer Würdigung erfahren und auf diese Weise auch in ihrem Selbstvertrauen wachsen (vgl. Petersen 2016, 135 f.). Es kann ein orientierender Abgleich stattfinden, welche Lernerfolge in der aufnehmenden Gesellschaft und Arbeitswelt nützlich und transferierbar sind.

In den Aktivitätsangeboten erfolgt gleichsam von selbst ein intensiver Kontakt mit „*communities of practice*“ (Lave/Wenger 1991) der aufnehmenden Gesellschaft, es werden situative Sprechkanäle erzeugt und ein Eintauchen in die neue Sprache ermöglicht. Ein umfangreiches Aktivitätsprogramm würde ferner zu einer verbesserten Tagesstruktur beitragen und die Er-

probung in unterschiedlichen Feldern würde auch zu Orientierungsmöglichkeiten in vielfältigen gesellschaftlichen Teilsystemen führen.

## 5.2 Institutionelle Aspekte

Insbesondere die Berufsbildenden Schulen sind durch die verstärkte Zuwanderung und die damit neu hinzukommenden Zielgruppen der mindestens 15-jährigen minderjährigen und oft unbegleiteten Jugendlichen stark gefordert, denn sie haben „(...)die Verantwortung (...), alle schulpflichtigen Flüchtlinge zwischen 16 und 21 Jahren aufzufangen, die keine Regelschule besuchen können. Egal wie viele noch kommen werden.“ (Deutschlandfunk 2015, o. S.). Die meisten Berufsbildenden Schulen versorgen die Jugendlichen alternativ in Vormittags- oder Nachmittagsklassen vorrangig mit Sprachunterricht, aber auch mit anderen allgemeinbildenden Fächern und beruflicher Orientierung. Schwierigkeiten bereitet vor allem die Versorgung dieser Klassen mit Lehrpersonal, häufig wird nicht an fünf Tagen in der Woche unterrichtet und oftmals kann nur eine begrenzte Anzahl von Unterrichtsstunden geleistet werden, die deutlich unter dem Stundenangebot von Vollzeitbildungsgängen liegt. Durch die Alternative Aufbaustufe wäre gewährleistet, dass neben dem formalen Bildungsangebot auch non-formale und informelle Lerngelegenheiten bereitgestellt werden könnten, die häufig keine Vollzeitbetreuung erfordern.

Gehen die zugewanderten Schülerinnen und Schüler dann im Weiteren in sogenannte Berufsintegrationsklassen über, so kann auch an kulturelle Erfahrungen in der Arbeits- und Berufswelt, im Feld des Sports und in sozialen und kulturellen Bereichen angeknüpft werden.

Durch die mit der Zuwanderung und den Integrationserfordernissen gegebenen neuen Herausforderungen rückt das berufsschulische Übergangssystem auch politisch wieder stärker in den Fokus, da hier die Weichen beruflicher Integration gestellt werden. Es bleibt zu hoffen, dass dabei die Förderung aller Weniger-Bevorzugten verstärkt, ausgebaut und zu einem Bildungsangebot in eigenem Recht vereint wird, das vor allem auch einen gestaltbaren Raum für Möglichkeiten des Sich-Selber-Findens bietet. Die Alternative Aufbaustufe ist ein mögliches Konzept dafür.

## Literatur

BIBB (2016): Good Practice-Beispiele: Datenbankabfrage. Online:  
[https://good-practice.bibb.de/gp/index.php?action=gpc\\_search&submit=true](https://good-practice.bibb.de/gp/index.php?action=gpc_search&submit=true) (15.4.2016)

Bojanowski, A. (2012a): `Moratorium 2.0` – Oder wie das Übergangssystem in Sozialisations- und Individuationsprozesse eingreift. In: Ratschinski, G./Steuber, A. (Hrsg.): Ausbildungsreife. Kontroversen, Alternativen und Förderansätze. Wiesbaden, 115-134.

Bojanowski, A. (2012b): Eine "berufliche Förderpädagogik" für benachteiligte Jugendliche – Interview mit Prof. Dr. Arnulf Bojanowski. In: G.I.B. INFO 2/12, 16-21

Bojanowski, A./Eckert, M. (2012): "Black Box Übergangssystem": Das Übergangsgeschehen zwischen sozialer Selektivität, bildungspolitischer Steuerungsproblematik und pädagogischer

Übergangsforschung. In: Bojanowski, A./Eckert, M. (Hrsg.): Black Box Übergangssystem, Münster, 7-19.

Bojanowski, A. (2006): Ergebnisse und Desiderata zur Förderung Benachteiligter in der Berufspädagogik – Versuch einer Bilanz. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, H. 3, 341-359.

Calmbach, M./Thomas, P. M./Borchardt, I./Flaig, B. (2012): Wie ticken Jugendliche 2012? Lebenswelten von Jugendlichen im Alter von 14 bis 17 Jahren in Deutschland. Düsseldorf.

Deutschlandfunk (2015): Minderjährige FLÜCHTLINGE – Berufsschulen am Limit. Online: [http://www.deutschlandfunk.de/minderjaehrige-fluechtlinge-berufsschulklassen-am-limit.680.de.html?dram:article\\_id=333917](http://www.deutschlandfunk.de/minderjaehrige-fluechtlinge-berufsschulklassen-am-limit.680.de.html?dram:article_id=333917) (09.04.2015).

Havighurst, R. (1948): Developmental Tasks and Education. New York.

Heidegger, G./Petersen, W. (2011) Jenseits des Übergangssystems: Alternative Oberstufe zur Arbeits- und Kulturorientierung. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Sonderausgabe zu den Hochschultagen berufliche Bildung 2011. Online: [http://www.bwpat.de/ht2011/ws03/heidegger\\_petersen\\_ws03-ht2011.pdf](http://www.bwpat.de/ht2011/ws03/heidegger_petersen_ws03-ht2011.pdf) (11.04.2017).

Hentig, H. v. (1982): What sort of preparation for life do young people in the 14 to 19 age group need? – A plea for less “preparation” and more “life”. Introductory talk to be delivered to the council of Europe at the End-of-Project-Conference on “Preparation for Life”. Unveröffentlichtes Manuskript.

Hurrelmann, K./Albrecht, E. (2014): Die heimlichen Revolutionäre: Wie die Generation Y unsere Welt verändert. Weinheim.

Kant, I. (1982): Ausgewählte Schriften zur Pädagogik und ihrer Begründung. Besorgt von Hans-Hermann Groothoff, 2. Aufl. Paderborn.

Lave, J./Wenger, E. (1991): Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation. Cambridge.

Petersen, W. (2015a): Löst die Aufbaustufe die Produktionsschule ab? Alternative zur Arbeits- und Kulturorientierung als Erweiterung der Produktionsschule. Online: <http://denk-doch-mal.de/wp/wiebke-petersen-loest-die-alternative-aufbaustufe-die-produktionsschule-ab/> (9.4.2016).

Petersen, W. (2016): Validierung von non-formalem und informellem Lernen – Berufspädagogische Untersuchungen zu funktionalen Entwicklungschancen einer erweiterten Anerkennungsperspektive in europäischen Erwerbstätigkeitssystemen. Unveröffentlichtes Manuskript zur Erlangung der Habilitation. Karlsruhe.

Petersen, W. (2015b): Sozialpädagogische Konzepte beruflicher Integration von benachteiligten Jugendlichen – Europäische Anregungen für Zukunftsperspektiven. Unveröffentlichter Foliensatz, 24.3.2015 in Esslingen.

Petersen, W. (2014): Diversität und Inklusion in der Berufsbildenden Schule. Unveröffentlichtes Lehrveranstaltungskonzept für das Bewerbungsverfahren um die Professur Berufliche Förderpädagogik am IfBE der Universität Hannover. Dezember 2014, Hannover.

Petersen, W./Heidegger, G. (2011): Dialektische Perspektiven der „Alternativen Oberstufe zur Arbeits- und Kulturorientierung“. In: *bwp@ Spezial 5 – Hochschultage Berufliche Bildung 2011, Workshop 03*, hrsg. v. Petersen, W. /Heidegger, G., 1-6. Online: [http://www.bwpat.de/ht2011/ws03/petersen\\_heidegger\\_ws03-ht2011.pdf](http://www.bwpat.de/ht2011/ws03/petersen_heidegger_ws03-ht2011.pdf) (31.05.2015).

Ratschinski, G. (2009): Selbstkonzept und Berufswahl. Eine Überprüfung der Berufswahltheorie von Gottfredson an Sekundarschülern. Münster.

Seukwa, L. H. (2006): Der Habitus der Überlebenskunst: Zum Verhältnis von Kompetenz und Migration im Spiegel von Flüchtlingsbiographien. Münster.

Spranger, E. (1924): Psychologie des Jugendalters. Leipzig.

Spranger, E. (1923): Grundlegende Bildung, Berufsbildung, Allgemeinbildung. In: Kultur und Erziehung, 59-177. Wieder abgedruckt 1965.

Trautmann, M. (2004): Entwicklungsaufgaben bei Havighurst. In: Trautmann, M. (Hrsg.): Entwicklungsaufgaben im Bildungsgang. Wiesbaden, 19-40.

## Zitieren dieses Beitrages

---

Petersen, W. (2017): Überlegungen zu „Moratorium 2.0 (...)“ oder wie Sozialisations- und Individuationsprozesse in einem künftigen Übergangssystem in der Integrationsgesellschaft gestalten werden könnten. In: *bwp@ Spezial 15: Berufliche Förderpädagogik: Von der analytischen Struktur zur dynamischen Wissenschaft. Inspirationen und Expressionen aus einem Symposium zum Gedenken an Arnulf Bojanowski*, hrsg. v. Koch, M./Ratschinski, G./Steckert, R./Steuber, A./Struck, P., 1-12. Online: [http://www.bwpat.de/spezial15/petersen\\_spezial15.pdf](http://www.bwpat.de/spezial15/petersen_spezial15.pdf) (08-09-2017).

## Die Autorin

---



### **Dr. WIEBKE PETERSEN**

Universität Flensburg/Berufsbildungsinstitut Arbeit und Technik

Auf dem Campus 1, 24943 Flensburg

[wiebke.petersen@uni-flensburg.de](mailto:wiebke.petersen@uni-flensburg.de)

[www.uni-flensburg.de/biat](http://www.uni-flensburg.de/biat)