

## **Benachteiligtenförderung zwischen Berufung und Profession. Professionstheoretische Überlegungen zu einem diffusen Bildungsbereich**

---

### **1 Einleitung**

Zwischen Ansätzen der strukturellen Absicherung einerseits und ungesicherten Förderbedingungen andererseits wird das Übergangssystem von Schule in Ausbildung, das heterogene Feld der sogenannten Benachteiligtenförderung, von Akteuren unterschiedlicher Berufsgruppen gestaltet. Professionalisierungsprozesse vollziehen sich in der Praxis, situationsbezogen und in hohem Maße marktabhängig. Wer Benachteiligte an welchem Lernort fördern darf, ist nicht verbindlich geregelt. Professionsbezogenes Wissen der Akteure speist sich aus Praxiserfahrungen und informellen Lernprozessen, eine systematische Vermittlung im Rahmen spezifischer Bildungsgänge erfolgt nicht. Trotz einer Vielzahl von Modellversuchen und Projekten ist es bislang nicht gelungen, die spezifischen Professionalisierungsbedingungen dieses Bildungssegments systematisch aufzuarbeiten. ENGGRUBER (2001) konstatiert, dass „den beteiligten Berufsgruppen ein gemeinsames Verständnis der Profession Berufliche Bildung benachteiligter Jugendlicher im Sinne [einer] gemeinsam geteilten, ethisch und wissenschaftlich begründeten Sinnwelt“ fehle (203). Ebenso mangle es an wissenschaftlichen Untersuchungen, die eine solche Profession begründeten, die „orientierungsrelevant für das berufliche Handeln aller drei beteiligten Berufsgruppen ist und in die ebenso alle Professionsnovizen der drei Gruppen gleichermaßen eingeführt werden müssen“ (ENGGRUBER 2001, 208).

Im folgenden Beitrag werden zunächst die strukturellen Merkmale von Benachteiligtenförderung als Bildungsbereich vorgestellt und vor diesem Hintergrund das spezifische Professionalisierungsdilemma erläutert. Im Hinblick auf eine professionstheoretische Verortung der Benachteiligtenförderung werden im nächsten Abschnitt die Dilemmata und Paradoxien beschrieben, die für diesen Bildungsbereich typisch sind und das berufliche Handeln der Akteure prägen. Daran anschließend wird gefragt, wie unter diesen Bedingungen professionelles pädagogisches Handeln in der Berufsschule, in der außerschulischen Einrichtung, im Rahmen von ausbildungsbegleitenden Hilfen oder von Jugendberufshilfemaßnahmen gestaltet wird. Daraus lassen sich abschließend Konsequenzen ziehen im Hinblick auf die Absicherung von Benachteiligtenförderung als pädagogische Profession ebenso wie im Hinblick auf die Absicherung der Qualifikationsangebote derjenigen, die in diesem Bereich berufstätig sind. Die empirische Basis des Beitrags bilden die Erträge der Forschungsprojekte am Berufsbildungsinstitut Arbeit und Technik – biat – der Universität Flensburg, die unterschiedliche Fra-

gestellungen zur Thematik des Übergangs von Jugendlichen mit schlechten Startchancen von Schule in Ausbildung behandelten.<sup>1</sup>

## **2 Berufung– Beruf – Profession – Das Professionalisierungsdilemma in der Benachteiligtenförderung**

„Das Dilemma, arbeitslose Jugendliche nicht auf der Straße gammeln zu lassen, ihnen andererseits aber auch keine echte Berufsperspektive mit den üblichen Auffangkursen bieten zu können, haben mittlerweile eine Vielzahl engagierter Sozialarbeiter und Pädagogen erfahren. Vor dem Hintergrund der sich in den nächsten Jahren sicherlich verschärfenden Problemlage ist neben dem Ausbau schulischer Auffangmaßnahmen mit einem Ausbau der ‚Förder- und Grundlehrgänge‘ durch die BA und freie Träger zu rechnen.“ Dies Zitat stammt aus dem Jahr 1976. 50 000 arbeitslose Jugendliche sollten seinerzeit an entsprechenden Maßnahmen teilnehmen (PETZOLD 1976, 179). Die Frage, wie deren Arbeitsmotivation angesichts fehlender Ausbildungsmöglichkeiten erhalten bleiben könne, welche Bildungsangebote oder begleitende Aktionen ihnen eine selbstbestimmte soziale Teilhabe ermögliche, war damals ein wichtiger Topos im sozialpädagogischen Diskurs. Die Suche nach Antworten umfasste neben der Erweiterung schulischer Bildungsangebote (10. Schuljahr, Berufsvorbereitungsjahre) und den Maßnahmen der Bundesanstalt für Arbeit auch Selbsthilfeprojekte, die selbstbestimmt Arbeit und Leben miteinander in Einklang zu bringen suchten und eine breite Palette von Bildungsangeboten durch Volkshochschulen, Gewerkschaften, Jugendverbände etc. Politische Bildung bildete ein Kernstück entsprechender Konzeptionen, und diejenigen, die sich in diesem Bereich engagierten, folgten damit nicht nur materiellen Interessen, sondern auch ihrer inneren (politischen) Überzeugung (vgl. z. B. PETZOLD 1976; PETZOLD/SCHLEGEL 1983).

2002 nahmen im jetzt vereinten Deutschland 85 288 Jugendliche an berufsvorbereitenden Maßnahmen teil; 74 360 absolvierten eine außerbetriebliche Ausbildung im Rahmen der Benachteiligtenförderung, 66 590 Jugendliche nahmen ausbildungsbegleitenden Hilfen in Anspruch. Benachteiligtenförderung ist seit Jahren im Berufsbildungsbericht als Daueraufgabe beschrieben, Berufsausbildungsvorbereitung seit Ende 2002 im Berufsbildungsgesetz festgeschrieben. Damit erfährt der Prozess der Institutionalisierung des Übergangsbereiches von Schule in Ausbildung eine weitere ordnungspolitische Absicherung. Vor diesem Hintergrund ebenso wie angesichts von arbeitsmarktpolitischen Prognosen und bildungspolitischen Analysen kann Benachteiligtenförderung heute als eigenständiger Bildungsbereich und spezifisches pädagogisches Handlungsfeld bezeichnet werden. Aus einem Aktivitätsbereich enga-

---

<sup>1</sup> Socrates- Re-Enter: Improving Transition from school to vocational education and training for low achieving school leavers, vgl. dazu EVANS/NIEMEYER 2004; Re-Integration: vgl. [http://www.biat.uni-flensburg.de/biat.www/index\\_projekte.htm](http://www.biat.uni-flensburg.de/biat.www/index_projekte.htm); HOL- Handlungsorientiertes Lernen, ein gemeinsames Fortbildungsprojekt der Jugendaufbauwerke Niebüll, Norderstedt und Glücksburg. vgl. Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung, Flensburg 2003; Prokop- Professionell Kooperieren: Analyse des Professionalisierungsdilemmas und Entwicklung eines Modells zur verbesserten Zusammenarbeit und Qualifizierung von Mitarbeiter/-innen beruflicher Schulen und außerschulischer Träger in der Benachteiligtenförderung, vgl. 1. Zwischenbericht, Flensburg 2003.

gierter Pädagogen ist ein Berufsfeld geworden, für das sich Merkmale einer pädagogischen Profession identifizieren lassen, auch wenn aufgrund des heterogenen Handlungsfeldes und der Überlappung mit anderen pädagogischen Tätigkeitsbereichen (noch) nicht im engeren Sinn von einer Profession gesprochen werden kann. Diese wäre durch eine typische Verbindung von Sachorientierung, spezifischer Einbindung in wissenschaftlich erzeugtes Wissen und auf die existentielle Krisenbearbeitung von Klienten zugeschnittener Berufsethik gekennzeichnet, die gegenüber unvermitteltem Zugriff der Marktdynamik und der bürokratischen Verwaltungsmacht einen Schutzraum bildete, der es erst ermöglichte diesen Typ interaktionssensibler beruflicher Arbeit sachgerecht durchzuführen (vgl. STICHWEH 2002). Gleichwohl wird in der außerschulischen und in der schulischen Benachteiligtenförderung professionelle pädagogische Arbeit geleistet, die sich in ihren Zielen, ihrer organisatorischen Anbindung, ihrer strukturellen Verankerung und in ihrer pädagogischen Praxis von klassischen Handlungsfeldern sowohl der Sozial- als auch der Berufspädagogik abgrenzen lässt. Um diesem Bildungsbereich in seiner sozial- und bildungspolitische Bedeutung zu der notwendigen Anerkennung zu verhelfen, erscheint eine wissenschaftliche Analyse der Professionalisierungsprozesse und eine professionstheoretische Verortung überfällig. Entsprechende Forschungsarbeiten in den Bezugsdisziplinen Berufs- und Sozialpädagogik sind überschaubar (u. a. CHRISTE u. a. 2002; ENGGRUBER 2001; BIERMANN/BONZ/RÜTZEL 1999). Insbesondere in der Berufspädagogik werden benachteiligte Jugendliche als Bezugsgruppe nur marginal wahrgenommen und innovative Handlungsstrategien, wie sie in der nunmehr 25-jährigen Praxis der Benachteiligtenförderung entwickelt wurden, werden umgekehrt nur selektiv in die Theoriebildung einbezogen (zu den Spezifika disziplinärer Zugänge vgl. auch BIERMANN/RÜTZEL 1999, 18ff). Ebenso wenig hat Benachteiligtenförderung bislang systematisch Eingang in das Studium der Berufspädagogik gefunden.<sup>2</sup> Das hat zur Folge, dass noch immer die überwiegende Zahl der Lehrkräfte mehr oder weniger unvorbereitet in Klassen mit Jugendlichen ohne Ausbildung geschickt werden, wo sie dann einen klassischen Praxisschock erleben.

Die Verankerung von Benachteiligtenförderung als Regelaufgabe impliziert eine zielgerichtete Qualifizierung derjenigen, die berufsmäßig mit ihr befasst sind. Dabei lassen sich modellhaft drei Berufsgruppen unterscheiden:

- LehrerInnen der berufsbildenden Schulen, incl. der FachlehrerInnen
- AusbilderInnen in den überbetrieblichen Ausbildungsstätten und/oder Werkstätten und
- SozialpädagogInnen (in der Praxis auch ErzieherInnen oder Diplom-PädagogInnen) in den Einrichtungen außerschulischer Bildungsträger.

In den Einrichtungen außerschulischer Bildungsträger, die ausbildungsvorbereitende Maßnahmen (BvB), überbetriebliche Berufsausbildung (BüE) und ausbildungsbegleitende Hilfen

---

<sup>2</sup> Zwar gibt es an einzelnen Hochschulen den Studiengang Berufliche Rehabilitation, lediglich in Hannover gibt es einen Lehrstuhl für Sozialpädagogik in der beruflichen Bildung, in Darmstadt und Dortmund gibt es entsprechende Zusatz- oder Aufbaustudiengänge, ansonsten bleibt es zufällig und dem Ermessen der jeweiligen Lehrstuhlinhaber überlassen, inwieweit Themen der Benachteiligtenförderung Eingang in die Lehre finden.

(abH) anbieten, arbeiten AusbilderInnen und sozialpädagogische Kräfte gemeinsam am Ziel der beruflichen Eingliederung benachteiligter Jugendlicher. Gleichzeitig sind BerufsschullehrerInnen mit dieser Zielgruppe konfrontiert, sei es als dualer Partner in den einzelnen Programmen oder als eigenständiger Anbieter von Ausbildungsvorbereitungsjahren (AVJ) oder einzelner Fachschulklassen. Gemeinsam ist diesen drei Berufsgruppen, dass sie sich im Rahmen ihrer eigenen Ausbildung oder ihres Studiums in aller Regel nicht systematisch für die Arbeit mit benachteiligten Jugendlichen qualifizieren konnten. Eine zielgruppenspezifische Qualifizierung ist für alle beteiligten Berufsgruppen oft nur im Rahmen von Fortbildung möglich. Das folgende Schaubild illustriert dieses Professionalisierungsdilemma in der Benachteiligtenförderung:



Abb. 1: Professionalisierungsdilemma in der Benachteiligtenförderung

Die Grafik illustriert, wie unterschiedlich die Berufe der drei Hauptgruppen der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in der Benachteiligtenförderung sind und wie stark sich diese in Bezug auf Ausbildung, Status, Arbeitskultur und berufliches Selbstkonzept unterscheiden. Bereits ein Blick auf die Räumlichkeiten und Orte, an denen sich professionell-pädagogisches Handeln vollzieht, lässt die Unterschiedlichkeit ins Auge springen. Während der traditionelle Klassenraum der Lehrer-Schüler-Beziehung vergleichsweise wenig räumliche Gestaltungsfreiheit lässt, die Werkstatt in der Regel ganz auf Arbeitserfordernisse ausgerichtet ist, bleibt der Handlungsraum der sozialpädagogischen Begleitung undefiniert und kann sich auf das gesamte soziale Umfeld der Jugendlichen erstrecken. Ebenso unterschiedlich sind die Begriffsgebäude, die das berufliche Handeln der verschiedenen Akteure, ihre fachlichen Tätigkeiten, pädagogische Beziehung, ihre Interaktion und ihre Perspektive auf die Jugendlichen in Worte fassen. Während Lehrer unterrichten und Ausbilder anleiten, begleiten oder beraten Sozialpädagogen und initiieren informelle Lernprozesse. Ersteren stehen stark formalisierte Vorgaben und Orientierungshilfen zur Verfügung, um den Erfolg ihres Tuns zu messen, Lernerfolg in der Werkstatt dokumentiert sich am Gelingen eines Werkstücks oder eines anderen Arbeitsauftrags, während der Erfolg sozialpädagogischen Handelns stets von den einzelnen Beteiligten im jeweiligen Situationsbezug zu definieren ist. Entsprechend unterschiedlich gestaltet sind die Lehrer-Schüler-, Meister-Lehrlings- oder Sozialpädagoge-Klienten-Beziehung, stehen doch allen unterschiedliche Instrumentarien der Einflussnahme, Sanktion und Bewertung zur Verfügung. Die drei Hauptberufsgruppen unterscheiden sich nicht nur hinsichtlich ihres beruflichen Handelns und der damit verbundenen Lernkultur, sondern auch hinsichtlich ihres pädagogischen Auftrags und dessen Umsetzung in Lern- bzw. Förderziele. Auch die jeweiligen Ausbildungsgänge dieser drei Gruppen sind grundverschieden, vollziehen sich in unterschiedlichen Institutionen, beziehen sich auf unterschiedliche Wissensquellen und haben ganz unterschiedliche Formen des Zugangs zum jeweiligen Beruf. In der Folge unterscheiden sie sich auch hinsichtlich ihres Einkommens und ihres sozialen Status.

Der Begriff Professionalisierungsdilemma in der Benachteiligtenförderung bezeichnet also sowohl die Tatsache, dass ein geordneter Zugang zu diesem Bereich als Profession fehlt, die Qualifikationsprofile der hier Tätigen heterogen und undefiniert sind und die notwendigen Kompetenzen oft unsystematisch und informell erworben werden müssen, als auch die Tatsache, dass deren Professionalisierungsgrad unterschiedlich weit ausgeprägt ist.

### **3 Professionstheoretische Bezugspunkte – Dilemmata beruflichen Handelns in der Benachteiligtenförderung**

Die Übernahme einer gemeinsamen Verantwortung, wie sie u. a. im Dienstblatt Runderlass der Bundesanstalt für Arbeit 8/98 gefordert wird, ist durch die Problematik der notwendigen Angleichung der berufsspezifischen interindividuellen Unterschiede der in der Benachteiligtenförderung tätigen Berufsgruppen geprägt. Wissenschaftstheoretisch sind hier die Disziplinen der Berufspädagogik, Sozialpädagogik und der jeweiligen Fachwissenschaften mit ihren je eigenen Verständnissen, Schwerpunkten und ihrer je eigenen Fachsprache vertreten. Pro-

professionstheoretische Überlegungen zur Benachteiligtenförderung können sich folglich auf bisherige Professionsforschung in der Sozialpädagogik ebenso wie in der Berufspädagogik beziehen, denn die Dualität der beiden Bezugsdisziplinen kennzeichnet dieses Praxisfeld.

Für eine professionstheoretische Absicherung der Benachteiligtenförderung, die auf ein gemeinsames Verständnis und eine gemeinsam geteilte ethisch begründete Sinnwelt der beteiligten Berufsgruppen zielt, können die Erträge der sozialpädagogischen Professionalisierungsforschung fruchtbar gemacht werden, die davon ausgeht, dass sich berufliches Handeln von Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen als Vermittlungsaufgabe in einem Spannungsfeld vollzieht, das durch die Widersprüchlichkeit von individuellem Interesse und gesellschaftlichen Normvorstellungen geprägt ist. Auch das berufliche Handeln von Ausbilderinnen, Ausbildern, Berufspädagoginnen oder -pädagogen ebenso wie von Sozialpädagoginnen und -pädagogen in den Institutionen der Benachteiligtenförderung ist von Paradoxien gekennzeichnet und beinhaltet deren situative und individuelle Ausgestaltung.<sup>3</sup> Diese erscheinen als Dilemmata zwischen Selektion und Integration, zwischen Fachlichkeit und Förderung, Betrieblichkeit und Schonraum; aber auch zwischen wissenschaftlich fundiertem Fachwissen und personengebundenem Erfahrungswissen, auf das in der Gestaltung von Förderprozessen für Jugendliche zurückgegriffen wird, sowie als Wissens- und Machtgefälle, das die Beziehung zu den Jugendlichen beeinflusst. Hinzu kommt für die Benachteiligtenförderung typischerweise der Widerspruch zwischen ganzheitlicher Förderung und diversifizierten Handlungsfeldern, in denen diese umzusetzen ist, der sich spiegelt im Dilemma zwischen individueller Interaktion, die den Förderprozess prägt und interinstitutioneller Kooperation, die notwendig ist, um ein Förderverhältnis überhaupt erst zustande kommen zu lassen. Berufliches Handeln der drei genannten Berufsgruppen bedeutet, sich im konkreten Förderprozess in der unmittelbaren Interaktion mit den Jugendlichen zu diesen Dilemmata zu verhalten und sie im je konkreten Fall situationsangemessen aufzulösen oder auszuhalten. Eine Konzeption von Benachteiligtenförderung als pädagogische Profession erfordert darüber hinaus die Anerkennung der Bedeutung der Phase der Sozialisierung in den Beruf sowie, damit in unmittelbarem Zusammenhang stehend, die Klärung von Zugangsregelungen und die strukturelle Sicherung des Arbeitsgebietes. Eine Professionstheorie der Benachteiligtenförderung hätte demnach zu berücksichtigen:

- die Bedeutung der Phase der beruflichen Sozialisation für die Herausbildung eines professionellen Habitus
- die Rekonstruktion der für das Berufsfeld konstitutiven Antinomien, Dilemmata oder Paradoxien
- die Rekonstruktion des Spannungs- bzw. Ergänzungsverhältnisses zwischen der Professionellen-Adressaten-Interaktion einerseits und den institutionellen Strukturen bzw. organisatorischen Rahmungen andererseits.

---

<sup>3</sup> ENGGRUBER hat als erste diesen Ansatz auf die Benachteiligtenförderung übertragen und nennt, im Rekurs auf KUTSCHA (1989) und SCHÜTZE fünf Dilemmata, die das Handlungsfeld Benachteiligtenförderung kennzeichnen (ENGGRUBER 2001, 208ff.), die in die folgenden Überlegungen mit eingeflossen sind.

#### 4 Konsequenzen für die Akteure – professionelles pädagogisches Handeln in der Benachteiligtenförderung

Wie vollzieht sich professionelles pädagogisches Handeln unter diesen spezifischen Voraussetzungen in der Praxis? Was ist notwendig, damit ein Berufspädagoge, eine Sozialpädagogin oder ein Ausbilder Jugendliche mit schlechten Startchancen professionell fördern kann? Neben der entsprechenden materiellen Ausstattung mit Ressourcen und der strukturellen Absicherung des Arbeitsgebietes, deren Relevanz hier nicht unterschätzt werden soll, gehören dazu spezifische pädagogische und personale Kompetenzen, um die Interaktion mit den Jugendlichen so zu gestalten, dass diese konsequent zur eigenständigen Biographiegestaltung befähigt werden. Entsprechende Kompetenzen werden im Rahmen von Studium bzw. Ausbilderereignungsprüfung nicht vermittelt und können sogar im Widerspruch zu konstitutiven Elementen des beruflichen Selbstbildes stehen und somit die berufliche Tätigkeit in der Benachteiligtenförderung als „Störfall“ oder „Abweichung“ erscheinen lassen.

Wie dies im Einzelfall von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern in verschiedenen Institutionen der Benachteiligtenförderung empfunden wird und welche individuellen Strategien des Umgangs mit den strukturellen Widersprüchlichkeiten gefunden werden, soll nun illustriert werden<sup>4</sup>. Für die Interviewanalyse wurden die oben genannten Merkmale professionellen Handelns umformuliert in Fragen nach dem **professionellen Selbstverständnis** (Wie wird das berufliche Handeln legitimiert? Welche Qualitätskriterien gelten? Vor allem wie werden die strukturellen Widersprüche und Dilemmata, die dieses Handlungsfeld spezifisch kennzeichnen, wahrgenommen und gestaltet?) Es wurde deutlich, dass sich Ausbilderinnen und Ausbilder sehr stark über ihre Fachlichkeit definieren. Ihr Qualitätskriterium ist ein handwerklich gutes Produkt, dafür fühlen sie sich persönlich verantwortlich und legen daher im Herstellungsprozess gern selbst mit Hand an. Damit nehmen sie „den Jugendlichen die Arbeit weg“, wie es ein Einrichtungsleiter ausdrückt. Lehrerinnen und Lehrer sehen sich als Vermittler von Kenntnissen und Kompetenzen, auch wenn sie erkannt haben „nur mit Wissen zuballern, das kann man in der heutigen Zeit vergessen.“ Für sie deckt der Unterricht in den entsprechenden Klassen im Normalfall nur einen Teil ihrer Stundenzahl. In der Regel unterrichten sie auch, oft hauptsächlich, in anderen Klassen und können den Unterricht in der Berufsvorbereitung als zeitlich begrenzt ansehen. Sie empfinden ihn dann selbst als Ausnahme, als Abweichung vom „normalen“ Unterricht. Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen schließlich sehen sich häufig in der Rolle des Vermittlers zwischen den beiden ersten Berufsgruppen. Sie beraten in den Einrichtungen auch die Ausbilder in pädagogischen Fragen. Von der Ausbildung her sollten sie am ehesten auf eine Berufstätigkeit in einem sozialen Spannungsfeld vorbereitet sein. Auf der Mikroebene wird allerdings deutlich, dass Fürsorgedenken der Befähigung zur Selbstständigkeit oft im Weg stehen kann, dass eine Sozialpädagogin sagt: „ich frage erst, ob sie ein Hilfsangebot von mir haben wollen. Ich stülpe ihnen das nicht über, sondern frage, möchtest du das wissen...“, scheint eher die Ausnahme zu sein.

---

<sup>4</sup> Es handelt sich im folgenden um eine vorläufige Auswertung von Interviews, die im Kontext der Projekte Prokop und HOL entstanden sind. Für eine umfassendere Analyse verweisen wir auf die in Kürze erscheinenden Projektberichte.

Deutliche Unterschiede zwischen den beteiligten Berufsgruppen zeigten sich auch bei der **Gestaltung und Reflexion der Professionellen-Adressaten-Interaktion** (Wie werden die Jugendlichen gesehen? Wie wird der Kontext gestaltet, in dem die Interaktion stattfindet? Welche Methoden kommen zur Anwendung? Wie wird das Verhältnis reflektiert?). Lehrerinnen und Lehrer mit der für sie typischen Berufsbiographie scheinen am weitesten von den Alltagserfahrungen ihrer Schüler in den AVJ-Klassen entfernt, Informationen über deren Lebenswelt sind für sie im schulischen Kontext relativ schwer zu erhalten. Ihr Blick auf die Jugendlichen scheint distanzierter als der der Ausbilder in den Berufsfeldern der Einrichtungen, sie wissen weniger über deren Lebenswelt und familiäre Hintergründe. Obwohl ihre Beziehung zu den Jugendlichen durch eine klare Hierarchie gekennzeichnet ist, durch Notengebung eindeutige Qualitätskriterien festgelegt sind, betonen viele explizit, dass sie am Unterricht in AVJ-Klassen gerade die pädagogische Arbeit schätzen und die Tatsache, dass sie hier nicht durch einen Lehrplan eng festgelegt sind. Die Interaktion der Ausbilderinnen und Ausbilder mit den Jugendlichen hingegen ist in der Regel an den Erfordernissen des Arbeitsprozesses orientiert, sie sehen die Vermittlung von klassischen Arbeitstugenden als ihre Aufgabe an sowie die Vermittlung von fachpraktischen Kenntnissen und Fertigkeiten. Die Jugendlichen sollen lernen, Arbeitsaufträge im Berufsfeld genau und gut auszuführen. Die Qualität der Förderung zeigt sich aus dieser Perspektive an der Güte des erstellten Produkts, weniger an der Persönlichkeitsentwicklung der Jugendlichen. Durch die Arbeit mit benachteiligten Jugendlichen werden diese Maßstäbe scheinbar auf den Kopf gestellt, denn „Qualität ist ja hier zweitrangig“, wie es ein Mitarbeiter treffend ausdrückt: „die Arbeit mit den Jugendlichen, einen Draht zu denen bekommen, die zu motivieren, mit denen zusammenzuarbeiten - das ist eine ganz andere Geschichte!“

Die **Gestaltung und Reflexion der strukturelle Rahmenbedingungen** (Welche strukturellen und normativen Setzungen bestimmen bzw. begrenzen das berufliche Handeln? Wie werden sie reflektiert? Wird Einfluss auf deren Gestaltung genommen?) geschieht bei allen Akteuren vorwiegend in Bezug auf die unmittelbare Interaktion mit den Jugendlichen. Viele der befragten Lehrerinnen und Lehrer waren beispielsweise kaum informiert über die Förderbedingungen und Organisationsstrukturen der freien Träger. Während die MitarbeiterInnen der außerschulischen Einrichtungen in aller Regel ausschließlich mit benachteiligten Jugendlichen arbeiten, kleinere Gruppen haben und besonders auf individuelle Unterschiede eingehen können und zudem ihre Aktivitäten nicht in vorgegebene Zeittakte stückeln müssen, sind Lehrer in ihren Handlungen viel stärker an vorgegebenen abstrakten Lernzielen, an Vorgaben des Lehrplans orientiert. Der durch die Institution Schule mit ihrer spezifischen Lernkultur vorgegebene Rahmen wird in der Regel unhinterfragt hingenommen. Dort wo er verändert wird, geschieht dies oft „heimlich“.

Von zentraler Bedeutung für den Professionalisierungsprozess sind schließlich **die berufliche Sozialisierung und der Zugang zum Tätigkeitsfeld** (Wie und wo findet eine Sozialisierung statt? Was sind die Zugangsvoraussetzungen, sind diese spezifisch geregelt? Welche Kompetenzen werden vorausgesetzt? An welchen Erfahrungen wird angeknüpft?). Der Weg in den Beruf von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern außerschulischer Einrichtungen ist oft ein

bunter, der über verschiedene Stationen führt und relativ dicht an der Lebenswelt der Jugendlichen ist, was z. B. Umgang mit unsicheren Beschäftigungsverhältnissen und Arbeitslosigkeit betrifft. Im Falle der Ausbilder oder Anleiter gehört typischerweise zur Erstqualifikation die handwerkliche Ausbildung, darauf aufbauend die Meisterprüfung (einschließlich zuerkannter Ausbildereignung) zur formalen Qualifikation. „Aber ein Meister macht seinen Meister ja nicht, um danach mit Benachteiligten zu arbeiten.“ Dies geschieht oft erst nach langjähriger Berufserfahrung. Da es für das spezifische Berufsfeld Berufsvorbereitung/Berufsorientierung/Benachteiligtenförderung keine gesonderte Ausbildung gibt, knüpfen Ausbilder und Ausbilderinnen in den Berufsfeldern zunächst an ihre eigenen Lern- und Berufserfahrungen an. Die Dimensionen beruflicher und sozialer Förderung der Jugendlichen erschließen sich ihnen handlungsorientiert im pädagogischen Alltag. Viele wissen zunächst nicht, wie sie den eigenen Anspruch an fachlich gute Arbeit und die Leistungsfähigkeit der Jugendlichen in Einklang bringen können. Dabei lassen sich zwei Typen unterscheiden: Typ A hat neben der Fachlichkeit „einen guten Draht zu Jugendlichen“. Er sagt von sich: „Ich habe schon immer Wert darauf gelegt, dass die Jugendlichen sehr eigenständig Dinge erledigen und habe viele Dinge auch zugelassen, wo andere gesagt haben: ‚Das muss er doch richtig gezeigt bekommen.‘ (...) Und damit habe ich gute Erfahrungen gemacht.“ Typ B hat ein fachlich geprägtes Berufsverständnis, sowohl der Blick auf die Jugendlichen als auch der Kompetenzbegriff sind durch das fachliche Berufsverständnis geprägt. Diese Ausbilder verstehen sich zuerst als Tischler, Schlosser, Koch, etc., deren Erfolgskriterium die Qualität der von ihnen hergestellten Produkte ist. Sie wollen meisterhafte Arbeit leisten. Ein Kollege legt dar: „Da hatte ich im ersten Jahr tüchtig an mir zu arbeiten. Ich musste das erst mal für mich akzeptieren, dass hier nicht Genauigkeit, nicht termingenaue Arbeiten erledigt werden, sondern dass es darum geht, die Jugendlichen ein bisschen vorzubereiten auf die Ausbildung.“

Die Wege in den Beruf sind für Lehrkräfte an berufsbildenden Schulen klar definiert, der Zugang ist genau geregelt – allerdings nicht der Zugang zum Unterricht in AVJ/JoA-Klassen. Hier gehen Zufall oder organisatorische Erfordernisse meist vor, aus einigen Interviews gewinnt man den Eindruck, der Unterricht im Bereich Benachteiligtenförderung stellt in mancher Berufsschule eine Art Initiationsritus dar, nach dem Motto: „Da muss jeder mal durch.“ Spezifische Qualifikationen, etwa Fortbildungen oder Zusatzstudien spielen eine untergeordnete Rolle, denn „Kollegen werden oft nach stundenplantechnischen Notwendigkeiten zugeteilt und nicht nach Neigung bzw. Motivation.“

Die betroffenen Lehrkräfte klagen über mangelnde Wertschätzung ihrer Arbeit und Leistung. Diese hätte im Kollegium ein schlechtes Image.

Zusammenfassend lässt sich festhalten: Die über die im Rahmen der jeweiligen beruflichen Erstqualifikation erworbenen fachlichen Qualifikationen hinaus notwendigen spezifischen pädagogischen Kompetenzen, die für eine erfolgreiche Förderung und berufliche und soziale Eingliederung von Jugendlichen mit schlechten Startchancen notwendig sind, werden zumeist informell, im Arbeitsprozess erworben. Sie erscheinen eher als Persönlichkeitsmerkmale denn als gezielt zu erwerbende Kompetenz. Im beruflichen Kontext sind sie in der Regel nicht als besondere Leistung anerkannt, sondern werden eher gering geschätzt. Als Bereiche,

in denen informelle Kompetenzen erworben worden sind, wurden genannt: Sport, Sportverein, Erfahrungen in der Jugendarbeit, privater Umgang mit Jugendlichen, Berufs- und Lebenserfahrung: „ich habe ja selbst zwei Kinder, da weiß ich wie das ist.“ Erfahrung erscheint als ein zentraler Faktor, wenn es um berufliche Kompetenzen geht. Erfahrung bildet sich durch gemeinsames Erleben und Durchleben von konflikthaft empfundenen Situationen und deren erfolgreiche Auflösung. Dabei bilden die Kollegen wichtige Ansprechpartner im Konfliktfall mit Jugendlichen, die ja auch als persönliche Grenzerfahrungen erlebt werden.

Angesichts aktueller Entwicklungen in der Benachteiligtenpädagogik mit einer klar ausgeprägten Tendenz zur Individualisierung der Förderung und zur Verzahnung und Integration einzelner Förderbausteine mit dem Ziel einer ganzheitlichen Persönlichkeitsentwicklung kommt der **Kooperation** der pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter im Alltag eine wachsende Bedeutung zu. Eine systematische Rückkoppelung der Erkenntnisse und Erfahrungen aus den einzelnen Förderbereichen, Werkstatt, Praktikum, sozialpädagogische Betreuung, wird zum grundlegenden Bestandteil integrierter kompetenzorientierter Förderung. Andererseits kommt aufgrund der zentralen kulturellen Bedeutung des Hauptschulabschlusses für die Ausbildungsvorbereitung der Institution Berufsschule hier eine Schlüsselfunktion zu. Berufsschullehrerinnen und -lehrer spielen im Förderprozess eine entscheidende Rolle, wenn sie über die Erreichung des Hauptschulabschlusses zu entscheiden haben.

## 5 Fazit

Aus den bisherigen Ausführungen ergeben sich Konsequenzen in zweierlei Hinsicht: Zum einen gilt es, das Profil von Benachteiligtenförderung als pädagogischer Profession weiter zu schärfen. Dies beinhaltet die weitere strukturelle Absicherung, die weitere Erforschung von Professionalisierungsprozessen und pädagogischem Grundlagenwissen (z.B. zur Bedeutung informeller Lernprozesse für die soziale und berufliche Integration, zum Verhältnis von Pädagogik und Ökonomie oder auch Langzeitverbleibstudien benachteiligter Jugendlicher) sowie die Anerkennung der sozial- und bildungspolitischen Bedeutung durch die Festlegung von Qualifizierungsstandards für diejenigen, die in diesem Bereich berufstätig sind, auch an den berufsbildenden Schulen. Zum anderen ergeben sich Konsequenzen für die Professionalisierungsprozesse der Akteure. Hierzu gehören die weitere Entwicklung eines entsprechenden quantitativen und qualitativen Fortbildungsangebots ebenso wie entsprechende curriculare Änderungen in den Ausbildungsgängen der beteiligten Berufsgruppen. Gemessen am Bedarf gibt es eindeutig zu wenig Fortbildungsangebote. Konzepte, die einrichtungs- und berufsgruppenübergreifende Fortbildungen anbieten, wären weiter zu entwickeln. In diesem Zusammenhang ist z. B. auf die Erfahrungen im laufenden BLK-Modellversuch Lido der Universität Hannover hinzuweisen sowie auf die Evaluation der Fortbildungsveranstaltung „HoL – handlungsorientiertes Lernen“ dreier Jugendaufbauwerke in Schleswig-Holstein, deren Ergebnisse im Praxisteil dieser Ausgabe zusammengefasst sind.

Abschließend sei hier noch auf die Diskrepanz zwischen Forschung und Praxis hingewiesen: Gerade im außerschulischen Bereich sind in den letzten 25 Jahren hervorragende pädagogi-

sche Konzepte und Methoden für die berufliche und soziale Integration Jugendlicher entwickelt worden, ohne dass dies entsprechend von den Bezugsdisziplinen rezipiert wurde. Die Ergebnisse von INKA I und II (INBAS 1998 und 2001) ebenso wie die Sammlung des Good Practice Center des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB 2001) belegen den gegenwärtigen hohen Stand der Entwicklung der konzeptionellen pädagogischen Arbeit in der außerschulischen Benachteiligtenförderung. Gleiches gilt für die Arbeiten des Deutschen Jugendinstituts, die im Kontext der Evaluation des Programms Arbeitsweltbezogene Jugendsozialarbeit entstanden sind (DJI 2000). Hier werden gelungene Praxiserfahrungen auf unterschiedlichen Ebenen (Vernetzung, Trägerkooperation, Motivationshilfen, Lernarrangements) dokumentiert. Diese Studien erschließen jedoch weder die Qualifizierungs- und Professionalisierungsprozesse der Pädagogen und Ausbilder, die Vorbedingung für die Entwicklung solcher Modelle sind, noch die Lernprozesse und das Fach- und Erfahrungswissen, das im Kontext der Modellentwicklung und/oder durch die intensive Auseinandersetzung mit der eigenen Berufstätigkeit im Rahmen von 25 Jahren Benachteiligtenförderung akkumuliert werden konnte. Es bleibt wenig professionell, nicht systematisch sicherzustellen, dass dieses Erfahrungswissen genutzt werden kann und dass die Akteure in diesem Bereich regelmäßig und systematisch das Wissen und die Kompetenzen erwerben können, die für ihr erfolgreiches Bestehen im Arbeitsgebiet Benachteiligtenförderung Voraussetzung sind.

## Literatur

BIERMANN, H./BONZ, B./RÜTZEL, J. (Hrsg.) (1999): Beiträge zur Didaktik der Berufsbildung Benachteiligter. Stuttgart.

BIERMANN, H./RÜTZEL, J. (1999): Didaktik der beruflichen Bildung Benachteiligter. In: BIERMANN, H./BONZ, B./RÜTZEL, J. (Hrsg.): Beiträge zur Didaktik der Berufsbildung Benachteiligter. Stuttgart, 11-37.

BUSIAN, A./PÄTZOLD, G. (2002): Berufspädagogische Handlungskompetenz – neue Anforderungen an die Akteure? In: OTTO/RAUSCHENBACH/VOGEL (Hrsg.) 2002, 223-240.

CHRISTE, G./ENGGRUBER, R./FÜLBIER, P./MERGNER, U. (2002): Benachteiligtenförderung und Fachhochschulen. Eine empirische Studie zur Vorbereitung von Sozialpädagogen und Sozialpädagoginnen im Fachhochschulstudium für eine Tätigkeit in der Benachteiligtenförderung. Oldenburg.

COMBE, A./HELSPER, W. (Hrsg.) (1996): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt.

COMBE, A./HELSPER, W. (2002): „Professionalität“. In: OTTO/RAUSCHENBACH/VOGEL (Hrsg.) 2002, 29-48

ENGGRUBER, R. (Hrsg.) (2001): Berufliche Bildung benachteiligter Jugendlicher. Empirische Einblicke und sozialpädagogische Ausblicke. Münster.

ENGGRUBER, R. (2001): Überlegungen zur Professionalität in der Beruflichen Bildung benachteiligter Jugendlicher. In: ENGGRUBER R. (Hrsg.): Berufliche Bildung benachteiligter Jugendlicher. Münster, 197-218.

EVANS, K./NIEMEYER, B. (Hrsg.) (2004): Engage to learn. Dordrecht.

KUTSCHA, G. (1989): Zur Professionalisierung des Berufspädagogen. In: Die berufsbildende Schule, 41. Jg., Heft 12, 762-775.

OTTO, H.-U./RAUSCHENBACH, TH./VOGEL, P. (Hrsg.) (2002): Erziehungswissenschaft: Professionalität und Kompetenz. Opladen.

PETZOLD, H.-J. (Hrsg.) (1976): Jugend ohne Berufsperspektive. Berufsbildungsreform – Schulmisere – Jugendarbeitslosigkeit. Weinheim, Basel.

PETZOLD, H.-J. (1976): Staatliche Hilfsmaßnahmen für arbeitslose Jugendliche. In: PETZOLD, H.-J. (Hrsg.): Jugend ohne Berufsperspektive. Weinheim, Basel, 177-179.

PETZOLD, H.-J./SCHLEGEL, W. (1983): Qual ohne Wahl. Jugend zwischen Schule und Beruf. Frankfurt.

SCHÜTZE, F. (1997): Organisationszwänge und hoheitsstaatliche Rahmenbedingungen im Sozialwesen: Ihre Auswirkungen auf die Paradoxien des professionellen Handelns. In: COMBE, A./HELSPER, W. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt, 1997<sup>2</sup>, 183-275.

STICHWEH, R. (1996): Professionen in einer funktional differenzierten Gesellschaft. In: COMBE, A./HELSPER, W. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt, 49-69.

ZIELKE, D./LEMKE, E./POPP, J. (1988): Außerbetriebliche Berufsausbildung benachteiligter Jugendlicher. In: BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (Hrsg.): Berichte zur beruflichen Bildung, Heft 94, Berlin, Bonn.