

2. Bedingungen pädagogischer Professionalität in der Benachteiligtenförderung

Beatrix Niemeyer

2.1. Problemstellung

Durch Artikel 9 des Zweiten Gesetzes für moderne Dienstleistungen am Arbeitsmarkt vom 23.12.2002 wurde das Berufsbildungsgesetz (BBiG) geändert, in dem nunmehr die Berufsausbildungsvorbereitung in § 1 eingefügt wurde und im achten Abschnitt näher beschrieben wird (§§ 50-52 BBiG). Damit ist Benachteiligtenförderung als Bestandteil der Berufsbildung und damit als originäres berufspädagogisches Handlungsfeld festgeschrieben. Mit dieser Gesetzesregelung findet der Prozess der Institutionalisierung des Übergangsbereiches von Schule in Ausbildung seinen vorläufigen formalen Abschluss. Dies legt es nahe, die bislang noch kaum thematisierte Frage nach der Professionalisierung¹ der Akteure in diesem Handlungsfeld systematisch zu behandeln. Eine wissenschaftliche Analyse der Professionalisierungsprozesse in diesem Bereich erscheint in zweierlei Hinsicht von Bedeutung:

a) Benachteiligtenförderung wird von der Bezugsdisziplin Berufspädagogik kaum als eigenständiges Handlungsfeld wahrgenommen. In der Forschung überwiegen Praxisprojekte, eine spezifische Theorieentwicklung erfolgt eher diskontinuierlich und zufällig.² Ebenso wenig hat Benachteiligtenförderung bislang systematisch Eingang in das Studium der Berufspädagogik gefunden. Zwar gibt es an einzelnen Hochschulen den Studiengang Berufliche Rehabilitation, in Hannover gibt es einen Lehrstuhl für Sozialpädagogik in der beruflichen Bildung, in Darmstadt und Dortmund gibt es entsprechende Zusatz- oder Aufbaustudiengänge. An den meisten Hochschulen bleibt es jedoch zufällig und dem Ermessen der jeweiligen Lehrstuhlinhaber überlassen, inwieweit Themen der Benachteiligtenförderung Eingang in die Lehre finden (vgl. hierzu auch die Ergebnisse der Internet-Recherche zu Studienangeboten im norddeutschen Raum in Teil 4 dieses Berichts). Das hat zur Folge, dass noch immer die überwiegende Zahl der BerufsanfängerInnen mehr oder weniger unvorbereitet in Klassen mit Jugendlichen ohne Ausbildung (JoA – so die

¹ Eine Ausnahme bilden die Arbeiten von Enggruber und Christe, die sich allerdings auf die Berufsgruppe der SozialpädagogInnen beschränken.

² Verwiesen sei in diesem Zusammenhang auf die Arbeiten von Eckert, Biermann, Rützel und die Veröffentlichungen, die aus dem Socrates-Projekt Re-Enter am biat der Universität Flensburg hervorgegangen sind, hier zuletzt Evans/Niemeyer.

offizielle Bezeichnung in Schleswig-Holstein) geschickt werden, wo sie dann einen klassischen Praxisschock erleben.

b) Im Handlungsfeld der Benachteiligtenförderung, das als innovativster Bereich des deutschen Bildungssystems gilt, lassen sich die Bedingungen der Kooperation von schulischen und außerschulischen Bildungsträgern beispielhaft erforschen. Strukturelle Setzungen ebenso wie institutionsspezifische Strukturen und Kulturen oder individuelle Handlungsweisen und Gestaltungsräume lassen sich hier in ihrer wechselseitigen Bedingtheit exemplarisch analysieren.

Professionalisierung in der Benachteiligtenförderung ist in doppelter Hinsicht defizitär: zum einen fehlt es der Vielzahl der beteiligten Akteure und Institutionen an einem Professionsverständnis im Sinne einer gemeinsam geteilten Sinnwelt (Enggruber), zum anderen findet eine für das Berufsfeld spezifische Professionalisierung der Akteure selbst nur unsystematisch und zufällig statt. Trotz einer Vielzahl von Modellversuchen und Forschungsprojekten ist es bislang nicht gelungen, die spezifischen Professionalisierungsbedingungen dieses Bildungssegments systematisch aufzuarbeiten. Der bislang m.E. wichtigste Beitrag liegt von Ruth Enggruber (2001) vor, die konstatiert, dass *„den beteiligten Berufsgruppen ein gemeinsames Verständnis der Profession Berufliche Bildung benachteiligter Jugendlicher im Sinne der von Schütze so bezeichneten 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 müsse“* (Enggruber 2001:208).

Die Gründe dafür sind vielfältig, mindestens zwei wissenschaftliche Bezugsdisziplinen sind beteiligt, das Berufsfeld ist relativ jung und stark abhängig von den Entwicklungen am Ausbildungsmarkt und von förderpolitischen Strukturvorgaben, die Praxis- eher als Grundlagenforschung begünstigen. Im Folgenden soll aber nicht näher auf diese Gründe eingegangen werden, sondern stattdessen der Versuch einer professionstheoretischen Verortung unternommen werden. Dabei geht es weniger um den Entwurf einer eigenen Theorie als um die Herstellung von Bezügen und die Sammlung konzeptioneller Überlegungen, die die Entwicklung dieses Praxisfeldes begleitet haben und auf die sich ein gemeinsames Professionsverständnis beziehen könnte. Dazu erfolgt zunächst eine professionstheoretische Verortung der Argumentationsbasis, daran anschließend wird

diskutiert, welche besonderen Dilemmata die strukturbildenden Momente pädagogischer Professionalität in der Benachteiligtenförderung kennzeichnen und inwiefern es dennoch berechtigt erscheint, Benachteiligtenförderung als Profession zu konzipieren.

2.2. Konzeptionelle Besonderheiten des Praxisfeldes Benachteiligtenförderung

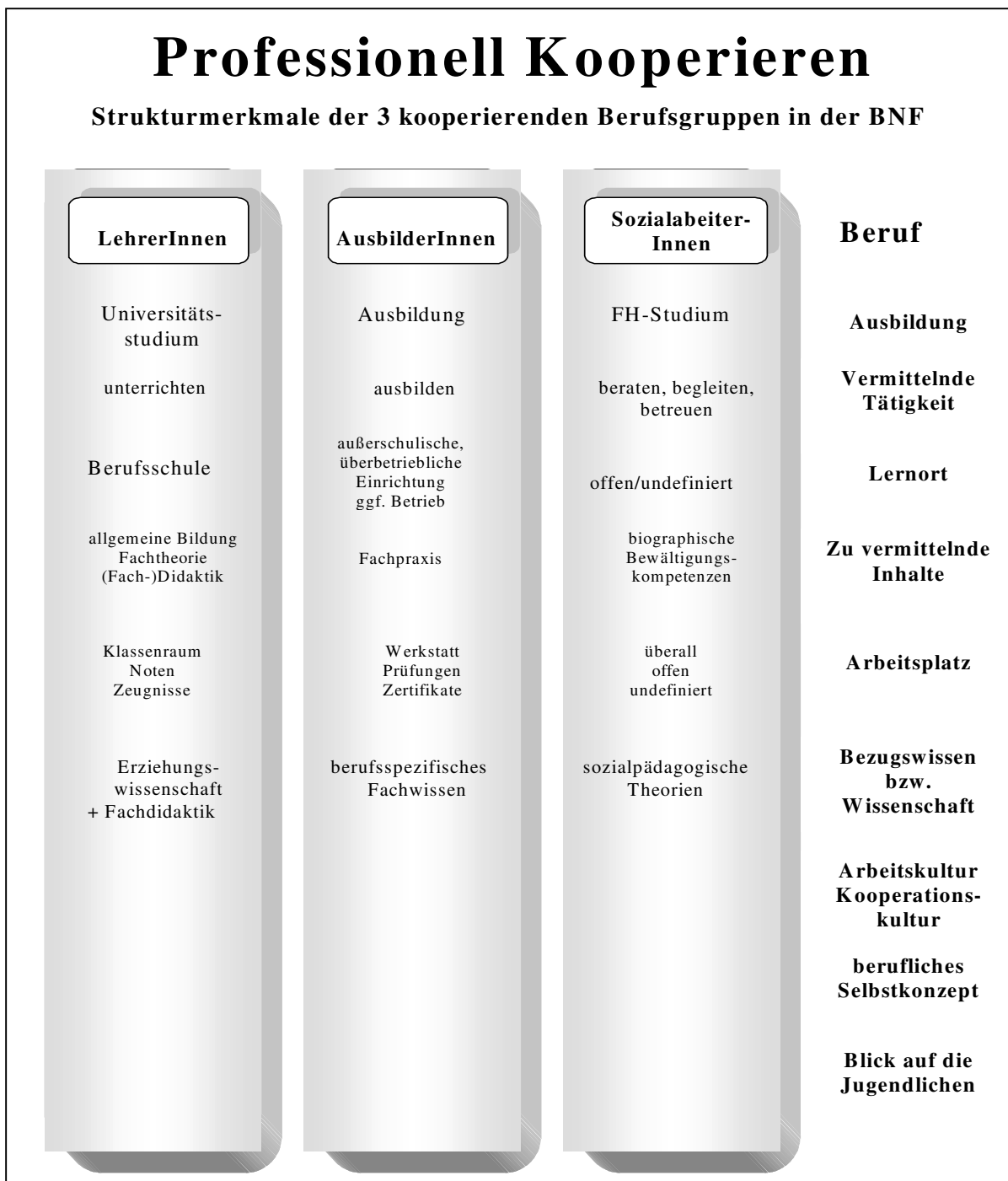
Wenn wir von Benachteiligtenförderung sprechen beziehen wir uns damit auf die schulischen und außerschulischen Maßnahmen der Berufsausbildungsvorbereitung, mit denen Jugendliche mit schlechten Startchancen auf eine Ausbildung vorbereitet werden sollen und auf Maßnahmen der Ausbildung, die diese Jugendlichen zu einem anerkannten Berufsabschluss führen. Wenngleich die empirischen Erhebungen dieses Projektes sich bislang auf das Feld der Ausbildungsvorbereitung konzentrieren, beanspruchen die hier vorgetragenen theoretischen Überlegungen auch Gültigkeit für den weiteren Bereich der außerschulischen Ausbildung benachteiligter Jugendlicher. Als besondere Strukturmerkmale, die diesen Bereich professionell-pädagogischen Handelns kennzeichnen, gilt zum einen die formale Struktur des Handlungsfeldes, das im Schnittfeld von Jugendberufshilfe, Berufsausbildung und Ausbildungsvorbereitung förderpolitisch und organisatorisch auf drei unterschiedlichen Pfeilern steht. Die sich hieraus logisch ergebenden Abstimmungen und Kooperationen sind in der alltäglichen Praxis allerdings keine Selbstverständlichkeit. Hinzu kommt als weiteres Strukturmerkmal die heterogene Zusammensetzung der Zielgruppe, denn die Bestimmung des Begriffs Benachteiligung ist hinreichend allgemein gehalten, so dass hierunter neben den bekannten individuellen und sozialen Benachteiligungen auch das Konstrukt der Marktbenachteiligten gefasst werden kann. Inhaltlich und konzeptionell ist das Handlungsfeld gekennzeichnet durch die Orientierung der Maßnahmen an der dualen Berufsausbildung einerseits bei gleichzeitig übergeordneter Bedeutung sozialpädagogischer Denk- und Handlungsmuster (vgl. Enggruber 2001:202f)

Ein weiteres Strukturmerkmal von besonderer Bedeutung ist die Tatsache, dass MitarbeiterInnen der Benachteiligtenförderung aus stark verschiedenen Berufen kommen, die sich modellhaft in drei Hauptgruppen unterscheiden lassen: LehrerInnen an berufsbildenden Schulen, SozialpädagogInnen und AusbilderInnen^{3*}.

MitarbeiterInnen in außerschulischen Einrichtungen der Benachteiligtenförderung ebenso wie BerufsschullehrerInnen werden im Rahmen ihrer Berufsausbildung in der Regel nicht systematisch auf die Arbeit mit der Zielgruppe der benachteiligten Jugendlichen und jungen

³ Für den Bereich der Sozialpädagogik sei an dieser Stelle nur auf die Arbeiten von Enggruber und Christe verwiesen, der Schwerpunkt dieses Berichtes liegt auf der Berufspädagogik.

Erwachsenen vorbereitet. LehrerInnen, HandwerksmeisterInnen / AusbilderInnen und SozialpädagogenInnen, die in Maßnahmen der Benachteiligtenförderung tätig sind, haben selbst unterschiedliche Bildungsgänge durchlaufen und ein entsprechend unterschiedliches professionelles Selbstverständnis ausgebildet. Dieser Zustand lässt sich auch als **Professionalisierungsdilemma in der Benachteiligtenförderung** bezeichnen, das zum einen Professionalisierungsprozessen im Berufsfeld Benachteiligtenförderung entgegenwirkt und zum anderen die Kooperation der beteiligten Berufsgruppen in der Praxis behindert.



Die obige Grafik illustriert, wie unterschiedlich die Berufe der drei Hauptgruppen der MitarbeiterInnen in den diversen Maßnahmen 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 der beteiligten Akteure 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 jeweils aufgebaut wurden, um das berufliche Handeln der verschiedenen Akteure, ihre fachlichen Tätigkeiten ebenso wie ihre pädagogische Beziehung und ihre Perspektive auf die Jugendlichen in Worte zu 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 in der Praxis 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 sind die Lehrer-Schüler-, Meister-Lehrlings- oder Sozialpädagoge-Klienten-Beziehung gestaltet, stehen doch allen unterschiedliche Instrumentarien der Gestaltung, 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. Trotz aller handlungsorientierten Konzepte liegt der Schwerpunkt in der Berufsschule nach wie vor auf der Vermittlung theoretischen Fachwissens und, insbesondere in der Berufsausbildungsvorbereitung und –orientierung auf der Vermittlung der grundlegenden Kenntnisse vor allem in Mathe, Deutsch zur Erreichung des Hauptschulabschlusses, geht es AusbilderInnen um die Vermittlung fachpraktischer Fähigkeiten und Fertigkeiten, während SozialpädagogInnen auf eine ganzheitliche Persönlichkeitsförderung abzielen.

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 des Einkommens und sozialen Status.

Ein berufliches Selbstkonzept, das als konstitutiv gilt für jede professionelle Kompetenz, integriert Antworten auf Fragen wie:

- „Wer bin ich als PädagogIn?
- Was möchte ich in meinem Beruf erreichen?
- Warum habe ich gerade diesen Beruf gewählt?
- Wie schätzen andere die Bedeutung meines Berufs ein und warum tun sie das?
- An welchen Maximen orientiere ich mich, wenn ich professionell handele?
- Wie kann ich die Wirkung meines Tuns ermessen?
- Welche Relevanz hat mein Handeln für die Betroffenen und für die gesamte Gesellschaft und Menschheit?“ (Nieke 2002:21).

Die Antworten von BerufsschullehrerInnen, AusbilderInnen und SozialpädagogInnen auf diese Fragen fallen – so steht zu vermuten – unterschiedlich aus, auch dann, wenn alle im selben Bereich, der Benachteiligtenförderung, tätig sind⁴.

Der Versuch einer Konzeption der Profession Benachteiligtenförderung ist also zunächst vor die Frage gestellt, wie lässt sich angesichts der äußerst verschiedenen und zum Teil konträr konzeptionierten Berufswelten der drei beteiligten Berufsgruppen ein gemeinsames Sinnverständnis entwickeln?

Und zweitens muss gefragt werden, wie und warum Benachteiligtenförderung als eigenständige Profession aus der Berufspädagogik und der Sozialpädagogik abzugrenzen wäre.

Für das Forschungsprojekt Prokop ergeben sich aus diesen Überlegungen für diese Projektphase die folgenden zentralen Forschungsfragen:

- Was bedeutet unter diesen Umständen professionelles pädagogisches Handeln?
- Inwieweit lassen sich Professionalisierungsprozesse im pädagogischen Handlungsfeld Benachteiligtenförderung identifizieren?

2.3. Versuch einer professionstheoretischen Verortung von Benachteiligtenförderung

In theoretischen Arbeiten zu pädagogischer Professionalität wird immer wieder die Frage aufgeworfen, „welches Element pädagogischen Handelns angesichts der Vielfalt pädagogischer Berufe überhaupt dessen gemeinsame Eigenart verkörpert“ (vgl. z. B. Combe/Helsper 2002:30). Als gemeinsames Ziel der 3 beteiligten Säulen sozialpädagogische, schulische und fachpraktische Bildung ließe sich die Eingliederung von Jugendlichen mit schlechten Startchancen in Ausbildung und Arbeit definieren. Dies ist heute allerdings nicht allgemein gültig zu formulieren, wird doch diese Option als für alle Jugendliche erreichbare

⁴ Erste Belege hierfür finden sich in Teil 3 dieses Berichts bei der Vorstellung der Interviews.

ernsthaft in Frage gestellt⁵ (z. B. Galuske). Und die Frage nach der gemeinsamen Eigenart pädagogischen Handelns stellt sich hier auf ganz spezifische Weise, da die Kooperation dreier verschiedener Berufsgruppen für diesen pädagogischen Bereich konstitutiv ist. Professionstheoretische Überlegungen zur Benachteiligtenförderung können sich daher auf bisherige Professionsforschung in der Sozialpädagogik ebenso wie in der Berufspädagogik beziehen.

Die prägende Dualität der beiden Bezugsdisziplinen Sozial- und Berufspädagogik kam zunächst in dem von Zielke, Lemke und Popp beschriebenen Konflikt zwischen Personen- und Arbeitsweltorientierung zum Ausdruck (Zielke, Lemke, Popp 1988). Erst im Verlauf der weiteren Entwicklung wuchs der Stellenwert der sozialpädagogischen Unterstützung, der schließlich, äußerlich markiert durch den Durchführungserlass 4/96 der Bundesanstalt für Arbeit, als integraler Bestandteil von Benachteiligtenförderung festgeschrieben wurde. Das Bemühen um die Integration von Sozialpädagogik und Berufspädagogik zeigt sich weiter in der aktuellen Zielkontroverse zwischen Befähigung zu biographischer Lebensbewältigung und Arbeitsmarktorientierung, wie sie in der paradigmatischen Wende von der Maßnahmenorientierung zur individuellen Förderung zum Ausdruck kommt. Enggruber schlägt die Auflösung dieser Kontroverse durch eine Zielcollage, die berufliche Abschlüsse und andere Kriterien biografischen Erfolges integrierte vor (Enggruber 2001:206).

Es werden nun, basierend auf den Arbeiten von Combe/Helsper verschiedene professionstheoretische Zugänge in ihrer Bedeutung für die Benachteiligtenförderung diskutiert. Nicht zuletzt aufgrund der oben dargestellten Unterschiedlichkeit der drei Hauptberufsgruppen in diesem beruflichen Handlungsfeld scheinen professionstheoretische Überlegungen, die auf Zugangsregelungen, Ausschließungs- und Abgrenzungsmechanismen basieren, kaum funktional. Nach Stichweh z. B. sind Professionen gekennzeichnet durch eine je typische Verbindung von Sachorientierung, spezifischer Einbindung in wissenschaftlich erzeugtes Wissen und auf die existentielle Krisenbearbeitung von Klienten zugeschnittener Berufsethik, die gegenüber unvermitteltem Zugriff der Marktdynamik und der bürokratischen Verwaltungsmacht einen Schutzraum bilden, der es erst ermöglicht diesen Typ interaktionssensibler beruflicher Arbeit sachgerecht durchzuführen (nach Combe/Helsper 2002:31). Mit diesem traditionellen professionstheoretischen Zugang lässt sich allerdings Benachteiligtenförderung kaum fassen. Zwar lässt sich unschwer eine Sachorientierung – in

⁵ „Wo lohnarbeitszentrierte Integration möglich und gewollt ist, muss sie gefördert werden, so sie nicht realisierbar und nicht gewollt ist, darf sie nicht als Keule alternative Lebenswege normativ erschlagen.“ (Galuske 1993:148)

der für pädagogische Professionen typischen Dynamik – erkennen, ebenso ist das pädagogische Handeln eingebunden in wissenschaftlich erzeugtes Wissen, wenngleich in jüngerer Zeit eher eine pragmatische Praxisforschung handlungsleitend ist. Eine auf die Krisenbearbeitung der Klienten zugeschnittene Berufsethik ist vor allem auf der individuellen Ebene, z.B. bei der Formulierung des beruflichen Selbstverständnisses der MitarbeiterInnen zu identifizieren. Innerhalb berufspädagogischer Systeme wird Benachteiligtenförderung hingegen noch oft als Störfall oder vorübergehende Krisenerscheinung wahrgenommen. Schutz vor Marktdynamik und Verwaltungsmacht schließlich, von Stichweh ebenfalls als wesentliche Professionsmerkmale ausgemacht, besteht in der Benachteiligtenförderung kaum. Im Gegenteil ist dieser Bereich gekennzeichnet durch den Widerspruch der Abhängigkeit außerschulischer Träger von finanzieller Förderung einerseits, die diese immer wieder vor existenzielle Herausforderungen stellt, und den gesicherten Strukturen der berufsbildenden Schulen andererseits.

a. sozialpädagogische Bezugspunkte

Weitaus besser geeignet dieses spezifische Handlungsfeld zu fassen scheinen die Erträge der sozialpädagogischen Professionalisierungsforschung, die Spannungen und Paradoxien am Handlungsfeld Sozialarbeit herausgearbeitet hat. Enggruber hat diesen Ansatz auf die Benachteiligtenförderung übertragen und nennt, im Rekurs auf Kutscha (1989) und Schütze folgende fünf zentralen Dilemmata als kennzeichnend für dieses besondere Handlungsfeld (Enggruber 2001: 208ff):

1. das doppelte Mandat von Hilfe und Kontrolle, i. e. der Widerspruch zwischen individueller Förderung und Durchsetzung gesellschaftlicher Normalitätsvorstellungen, der in der beruflichen Bildung benachteiligter Jugendlicher in der Gleichzeitigkeit von individueller Förderung und karrierewirksamer Selektion zum Ausdruck kommt. (208)
2. die widersprüchliche Einheit von wissenschaftlicher und sinnverstehender Kompetenz, i. e. die Fähigkeit, „wissenschaftliches Fachwissen und auf die einzelnen Jugendlichen bezogenes Erfahrungswissen im Hinblick auf biografiefördernde Lernprozesse zu rekonstruieren, die in der Benachteiligtenförderung deshalb von besonderer Bedeutung sei, „weil damit stets aus Systemsicht Fragen karrierewirksamer Selektion verbunden sind“ (209).
3. Der Widerspruch zwischen dem Wissens- und Machtgefälle zwischen MitarbeiterInnen und Jugendlichen und dem Anspruch auf dialogische Interaktion (210)

4. der Widerspruch zwischen dem Anspruch auf ganzheitliche Förderung der Jugendlichen und dem jeweiligen Expertenwissen der beteiligten drei Berufsgruppen, dessen Integration in einer ganzheitlichen Förderstrategie häufig nur zufällig gelingt.(211)

5. der Widerspruch zwischen Abwarten und Intervenieren, der sich wiederum entlang der Berufsgrenzen ausbuchstabiert: während Schule oder Betrieb aufgrund der Einbindung in formale Ausbildungs- bzw. Lernstrukturen und der Fixierung auf formale Abschlüsse auf Intervention setzen (müssen), „stellt sich die Frage anders für die Förderung biografischer Lebensbewältigung“ (211).

Es gehört zu den besonderen Kennzeichen der Benachteiligtenförderung, dass diese fünf Dilemmata sich für jede der drei Berufsgruppen in spezifisch unterschiedlicher Weise identifizieren lassen. (Eine detaillierte Darstellung bleibt späteren Berichten im weiteren Verlauf des Forschungsprojektes vorbehalten.)

b. berufspädagogische Bezugspunkte

Benachteiligtenförderung ist daneben grundlegend geprägt vom Dualismus, der die Berufspädagogik kennzeichnet. Sie hätte sich also neben der Sozialpädagogik vor allem auch auf diese zu beziehen. Der Anspruch, dass berufliche Bildung sowohl auf die Berufs- und Arbeitswelt vorbereiten als auch für das private und öffentliche Leben befähigen soll (Busian/Pätzold 2002:224) oder auf die Ausbildung berufsbiographischer Gestaltungskompetenz (Hendrich) zielt, legt die Frage nahe, warum nicht Benachteiligtenförderung unter die entsprechenden Konzeptionalisierungen zu subsumieren sei.

Professionelles Handeln in der Berufspädagogik ist aktuell gekennzeichnet durch das *„Bemühen einer Zusammenführung verschiedener Lernorte in einen Gesamtrahmen betrieblicher Ausbildung und der in diesem Kontext intendierten verstärkten Nutzung des Arbeitsplatzes als Lernort ... [dies bedeutet] für Ausbilder, flexibel in unterschiedlichen, komplexen und normativ ambivalenten Situationen agieren zu können und die wechselseitigen Bezüge zwischen persönlichkeitsorientierten Bildungskonzepten einerseits und moderner Unternehmens- und Organisationsentwicklung andererseits unter berufspädagogischen Fragestellungen aufzunehmen“* (Busian/Pätzold 2002:226). Umgesetzt wird dies unter Rekurs auf konstruktivistische Konzeptualisierungen des Lernens in der Handlungsorientierung von Lernsituationen, die in der Praxis jedoch sehr unterschiedliche Gestalt annehmen können.

Konsens herrscht allerdings mittlerweile darüber, dass Lernen am besten in authentischen und interaktionalen Lernsituationen gelingt und dass soziale Situiertheit und Authentizität des Lernkontextes für die Lernmotivation gerade benachteiligte Jugendliche von höchster Bedeutung sind (vgl. Vgl. hierzu ausführlich die Berichte des Socrates Projektes Re-Enter, zuletzt in Evans/Niemeyer 2003). Gleichzeitig wurde neben beruflich-fachlicher Bildung im Kontext von Handlungsorientierung und Schlüsselqualifikationen Persönlichkeitsentwicklung zur Leitidee, wie sie heute in den Begriffen von Gestaltungskompetenz (Heidegger) oder berufsbiographischer Gestaltungskompetenz (Hendrich) ihren emanzipativ-kritischen Ausdruck findet. Diese Konzepte, die zentral auf die Ausbildung eigenständiger Handlungs- und Gestaltungskompetenz in Beruf und Gesellschaft zielen, setzen im hohen Maße die Bereitschaft zur Selbstreflexion der pädagogisch Handelnden voraus, das auch eine kritische Auseinandersetzung mit der etablierten schulischen Lernkultur beinhaltet. Für die Benachteiligtenförderung ist dies deshalb besonders bedeutsam, weil eben jene Lernkultur an allgemeinbildenden Schulen Benachteiligungen oftmals erst produziert.

AusbilderInnen schließlich als dritte Berufsgruppe haben in der Regel eine fachliche Ausbildung, die nicht auf eine pädagogische Tätigkeit ausgerichtet ist (zur Entwicklung der Ausbildereignungsprüfung und von AdA vgl. Busian/Pätzold 2002:233f). Sie orientieren ihr berufliches Handeln an der Leitidee eines kompetenten, in die betriebstypischen Arbeitsabläufe und die damit verbundenen sozialen Prozesse integrierten Mitarbeiters. Ein Ziel ist dabei auch die Vermittlung der Kompetenzen, die Voraussetzung für die Einsozialisierung des Novizen in die betriebliche Gemeinschaft sind. Der Meister hat sich hier selbst zum Modell und fungiert als Vorbild. Hier liegt ein wesentliches Unterscheidungsmerkmal zum Lehrer oder Sozialpädagogen, das für den Handlungsbereich typisch ist. Ausbilderqualifizierung reflektierte lange Zeit kaum die Realität der Ausbildertätigkeit, ebenso wenig wie sie Auszubildende in die Lage versetzte, *„ihre Position, ihre Berufsrolle sowie ihre beruflichen Erfahrungen zu reflektieren“* (Busian/Pätzold 2002:234). Die aktuelle Weiterentwicklung der Ausbildung für Ausbilder orientiert sich ebenfalls an den berufspädagogischen Konzepten der Handlungsorientierung (ebda. 235). Unsere empirischen Erhebungen haben ergeben, dass in der Praxis kaum auf pädagogisches Wissen aus diesen Kursen zurückgegriffen wird, sondern eher andere Erfahrungsbereiche für den Umgang mit Jugendlichen schulen. Wenngleich die Mehrzahl der Maßnahmen zur Benachteiligtenförderung konzeptionell am dualen System orientiert ist, das durch aufeinander bezogene, sich ergänzende und sich durchdringende Bildungsaufgaben von

Schule und Betrieb gekennzeichnet ist, gibt es doch wesentliche pädagogische und theoretische Unterscheidungsmomente, die dieses spezifische Berufsfeld markieren.

Per definitionem beschäftigt sich Berufspädagogik mit dem Menschen sofern er berufstätig ist oder eine Berufstätigkeit in Form einer Ausbildung anstrebt. Eine entsprechende Einstellung zur Berufsarbeit wird dabei implizit vorausgesetzt, methodische und konzeptionelle Überlegungen sind vor allem auf das Modell des männlichen Facharbeiters bezogen. Benachteiligtenförderung ist hier abzugrenzen, weil sie eine andere Zielgruppe hat, nämlich junge Menschen für die der Übergang von Schule in Ausbildung nicht geradlinig verläuft und nicht selbstverständlich ist, weil sie ferner berufliche Handlungskompetenzen und biografische Bewältigungskompetenzen (Böhnisch) integrativ vermittelt und dazu ein vielfältiges methodisch-didaktisches Instrumentarium entwickelt hat. Obwohl Subjektorientierung, Persönlichkeitsbildung, Gestaltungskompetenz, Selbstorganisation oder Reflexivität für beide Bereiche zentrale Begriffe der pädagogischen Orientierung sind, gibt es doch erhebliche Unterschiede in der Begründung. *„Sind in der Benachteiligtenbildung die besonderen (defizitären) Kompetenzen der Zielgruppe die Begründung für die Subjektorientierung, wird in der Didaktik beruflicher Bildung und der Allgemeinen Didaktik auf die neuen beruflichen und gesellschaftlichen Anforderungen verwiesen. Aufgrund der gesellschaftlichen und beruflichen Modernisierungen werden die Menschen als ein wesentlicher Faktor von Leistungssteigerung gesehen, vor allem deren soziale und persönliche Qualifikationen. Dies gilt nicht nur für die Erwerbsarbeit, sondern zunehmend für die gesamte Lebensgestaltung. ... Ausdruck hierfür ist die Selektion auf dem Arbeitsmarkt, die sich zunehmend verschärft und auf Leistungsbereitschaft, die Akzeptanz von Konkurrenz, Belastbarkeit und eine nach Marktgesetzen definierte Persönlichkeitsstärke setzt.... Das für die Benachteiligtenbildung konstitutive Verhältnis von Besonderem und Allgemeinem bestimmt sich hier neu.“* (Biermann/Rützel 1999:32)

2.4. Perspektiven

Basierend auf den Arbeiten von Combe/Helsper (1996, 2002) lassen sich gemeinsame Momente professionstheoretischer Forschungen identifizieren, die auch für die Benachteiligtenförderung fruchtbar zu machen wären: *„Empirische Rekonstruktionen zu Biographie und Professionalität, zu Antinomien und Paradoxien im Strukturkern professionellen Handelns sowie zum Verhältnis von professionellem pädagogischen Handeln und organisatorischen Rahmungen“* besitzen für alle pädagogischen professionellen

Handlungsfelder eine große Bedeutung (C/H 2002:37). Eine Professionstheorie der Benachteiligtenförderung hätte demnach zu berücksichtigen:

- die Bedeutung der Phase der beruflichen Einsozialisation 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
- die Gefährdung des notwendigerweise offenen, fall- und situationsorientierten professionellen pädagogischen Handelns durch die abstrakten, an universalistischen Kontrollen orientierten Organisationsregeln oder durch neue marktförmige Erfordernisse (Combe/Helsper 2002:38).

Dies wäre insbesondere bei der Analyse des empirischen Materials in der nächsten Projektphase zu beachten. Benachteiligtenförderung als Profession hätte vor allem die Bestimmung einer gemeinsam geteilten Sinnwelt zur Aufgabe, die die Perspektiven dreier verschiedener Berufsgruppen integriert, die zwar alle mit pädagogischem Interesse, jedoch, wie gezeigt wurde, mit ganz unterschiedlichen beruflichen Selbstkonzepten und Kulturen auf ein und dieselben Jugendlichen einwirken. Kooperation gehört von daher zum konstitutiven Element professionell-pädagogischen Handelns in der Benachteiligtenförderung!

In ihren unfassenden Arbeiten zur pädagogischen Professionalität schlagen Combe/Helsper vor, im Anschluss an die großen Debatten der abendländischen Bildungsphilosophie und an die Rekonstruktion der Herausbildung des Selbstbewusstseins bei Hegel, Fichte, Freud und anderen als die Gemeinsamkeiten in der Vielfalt pädagogischen Handelns *„die Sicherung der Bedingung der Möglichkeit lebenspraktischer Autonomie, und zwar die Sicherung der Autonomie eines physischen wie in seiner sozialen und psychisch-individuellen Existenz versehrbaren (und zerstörbaren) ‚Selbst‘“* zu sehen. (Combe/Helsper 2002: 39) Die Vermittlung zwischen Kollektiv- und Individualinteresse wäre dann das gemeinsame Moment pädagogischer Professionalität, der Pädagoge sei Vermittler. Was nun die pädagogische Praxis von anderen Formen der Vermittlung unterscheidet sei der *„der lokale, d.h. der unter den besonderen institutionellen Bedingungen, in spezifischer Weise themenbezogene und zwischen den körperlich anwesenden jeweiligen Professionellen und Adressaten stattfindende unmittelbare Vermittlungs- und Kommunikationsprozess. Wichtiger vielleicht noch als die*

jeweiligen Themen wird so die Form der Vermittlung und das situationale, d.h. durch Face-to-face-Interaktionen geprägte Arrangement“ (Kade/Lüders 1996, S. 912, nach C/H 2002:41)

In der je spezifischen praxisbezogenen Ausgestaltung dieser Face-to-face-Interaktionen an den verschiedenen Lernorten durch Sozialpädagogen, Ausbilder oder Lehrer bestimmt sich pädagogische Professionalität in der Benachteiligtenförderung.⁶ Gelänge den Akteuren die Orientierung an einer gemeinsam geteilten Sinnwelt, die nicht als Störfall oder Verletzung der je maßgeblichen Berufsnormen definiert wird, wäre eine wichtige Basis zur Professionalisierung gelegt.

Combe/Helsper plädieren ebenfalls für eine Praxis der Unterstützung der Selbständigkeit und selbsttätigen Einsicht des Klienten.“ (C/H 2002:41) mit ihrer anerkennungstheoretische Fassung pädagogischer Interaktion. Ihre Ausführungen korrespondieren sowohl mit den oben dargestellten Verständnis von Berufspädagogik als auch mit aktuellen Forschungsergebnissen, die interaktive, situierte, praktische Lernsettings als Medium beruflicher u. sozialer Integration betonen (vgl. Evans/Niemeyer 2003) und bieten sich von daher als theoretische Folie für weitere professionstheoretische Überlegungen an.

„Berücksichtigt man jenen mit dem Anerkennungsmodus verbundenen Prozess der Abarbeitung der Gemeinsamkeit und Differenz von Bedeutungswelten, so ist offenkundig, dass die bisherigen Organisationsformen pädagogischen Handelns bis in ihre jüngste Geschichte mehr auf den enggeführten Umgang mit Erfahrungskrisen und Identitätsproblemen ihrer Adressaten eingestellt waren als auf die fallsensible, konstruktive Ausschöpfung von institutionellen Spielräumen, Interaktionsmöglichkeiten, konkurrierenden Problemsichten und –lösungen. Die entscheidende kommunikative Leistung von PädagogInnen scheint demnach gegenwärtig zu sein, ihre (vermeintliche) Überlegenheitsposition preiszugeben und mit ihren jeweiligen Adressaten in Verhandlungen über den Sinn und die Geltung kultureller Sachverhalte einzutreten“ (Combe/Helsper 2002:43)

Literatur

Biermann, Horst, Bonz, Bernhard, Rützel, Josef (Hrsg.), Beiträge zur Didaktik der Berufsbildung Benachteiligter, Stuttgart 1999,

Biermann, Horst, Rützel, Josef: „Didaktik der beruflichen Bildung Benachteiligter“, in Biermann/Bonz/Rützel 1999, 11-37

⁶ Entsprechende Konkretisierungen sind auf der Basis des gesammelten Interviewmaterials möglich, müssen aber dem nächsten Projektbericht vorbehalten bleiben.

Busian, Anne, Pätzold, Günter, „Berufspädagogische Handlungskompetenz – neue Anforderungen an die Akteure?“, in: Combe/Helsper 2002, S. 223 – 240

Combe, Arno, Helsper, Werner (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*, Frankfurt 1996

Combe, Arno, Helsper, Werner, „Professionalität“, in: Combe/Helsper 2002, S. 29 – 48

Eckert, Manfred: *Prozesse sozialer Integration oder Ausgrenzung – Die Funktion von beruflicher Sozialisation und Arbeit in der Entwicklung Jugendlicher*. In: INBAS: *Betriebliche Realität in der Ausbildungsvorbereitung – Chancen und Grenzen*. Frankfurt am Main: INBAS, 1999

Enggruber, Ruth (Hrsg.), *Berufliche Bildung benachteiligter Jugendlicher. Empirische einblicke und sozialpädagogische Ausblicke*, Münster 2001

Enggruber, Ruth: „Überlegungen zur Professionalität in der Beruflichen Bildung benachteiligter Jugendlicher“, in Enggruber 2001, 197 – 218

Evans, Karen, Niemeyer, Beatrix (Hrsg.), *Engage to learn*, Dordrecht NL, 2003

Galuske, Michael, *Das Orientierungsdilemma – Jugendberufshilfe, Sozialpädagogische Selbstvergewisserung und die modernisierte Arbeitsgesellschaft*, Bielefeld 1993

Galuske, Michael: *Jugend ohne Arbeit. Das Dilemma der Jugendberufshilfe*, in: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, Heft 4, S. 535 – 560

Kutscha, G., „Zur Professionalisierung des Berufspädagogen“, in: *Die berufsbildende Schule*, 41. Jgg., Heft 12, S. 762 – 775

Nieke, Wolfgang, „Kompetenz“, in: Combe/Helsper 2002, S. 13 – 28

Niemeyer, Beatrix, *Re-Enter - Improving Transition of low achieving School leavers to vocational education and training, Final Report*, Flensburg 2000 (MS)

Oevermann, U., „Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns“, in: Combe/Helsper 1996, S. 70 - 182

Otto, Hans-Uwe, Vogel, Peter (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft: Professionalität und Kompetenz*, Opladen 2002

Schütze, F., „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 /M. 1997², S. 183 – 275

Stichweh, R., „Professionen in einer funktional differenzierten Gesellschaft“, in Combe/Helsper 1996, S. 49 – 69

Zielke, D./Lemke, E./Popp, J., „Außerbetriebliche Berufsausbildung benachteiligter Jugendlicher“, in: *Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.), Berichte zur beruflichen Bildung*, Heft 94, Berlin / Bonn 1988