

Professionell Kooperieren - ProKop -

Analyse des Professionalisierungsdilemmas und Entwicklung eines Modells zur verbesserten Zusammenarbeit und Qualifizierung von MitarbeiterInnen beruflicher Schulen und außerschulischer Träger in der Benachteiligtenförderung



2. Zwischenbericht

Projektphase 2: Juli 2003 - September 2003

Identifikation der Konstitutionsbedingungen des Professionalisierungsdilemmas

Jean Fink, Dr. Anke Kampmeier, Dr. Beatrix Niemeyer

Flensburg, September 2003



0. Kurzdarstellung

0.1 Forschungsfragen und Ziele

Die 2. Projektphase wurde durch die folgenden Forschungsfragen und Ziele strukturiert.

Durch welche Bedingungen wird das Professionalisierungsdilemma in der Benachteiligtenförderung konstituiert? Lassen sich diese Bedingungen nach professionstheoretischen, institutionellen und praktischen Kriterien unterscheiden?

Welche Ansatzpunkte für eine Verbesserung lassen sich identifizieren? Können diese Problemfelder zum einen gemäß ihres Bedeutungsumfanges und zum zweiten gemäß ihrer Veränderungsmöglichkeiten hierarchisiert werden?

Ziel dieser Projektphase war die Identifikation von Problemfeldern bei der Kooperation der beteiligten Berufsgruppen und in der Zusammenarbeit von schulischen und außerschulischen Bildungsträgern im Bereich der Berufsvorbereitung benachteiligter Jugendlicher und junger Erwachsener während der Berufsvorbereitung im Rahmen der Benachteiligtenförderung, sowie die Dokumentation und Analyse der professionstheoretischen, strukturellen und praktischen Unterscheidungen der drei beteiligten Berufsgruppen.

0.2 Ergebnisse der Fragebogenerhebung

Aus der landesweiten Fragebogenerhebung wurde deutlich:

Lehrer/Innen in der Benachteiligtenförderung sind oft nicht auf den spezifischen Förderbedarf der benachteiligten Jugendlichen vorbereitet und finden kein angemessenes Weiterbildungsangebot.

Die insbesondere in dem Bereich der Berufsvorbereitung notwendige Kooperation mit anderen Akteure/Innen findet nicht systematisch statt. Damit bleiben wichtige Synergie-Effekte, die sowohl die Kompetenz der Mitarbeiter/Innen als auch die Berufsvorbereitung der Jugendlichen unterstützen würden, ungenutzt.

In Anbetracht der weiter wachsenden Schüler/Innenzahlen im Bereich der Benachteiligtenförderung an den beruflichen Schulen in Schleswig-Holstein besteht ein dringender Handlungsbedarf u.a. in folgenden Bereichen:

- nachhaltige Veränderung der Praxis
- Erarbeitung eines spezifischen Weiterbildungsangebotes für Lehrer/Innen
(z.B. Diagnostik, sozialpädagogische Methoden, handlungsorientiertes oder situiertes Lernen, Kooperationskultur und Netzwerkpflge)
- verpflichtende Integration entsprechender Inhalte ins Studium
- wertschöpfender Umgang mit Erfahrungswissen
- nachhaltige Verbesserung von inter- und intrainstitutionellen Kooperationsstrukturen (Kooperation mit abgebenden Schulen, überregionale Zusammenarbeit)

03. Problemfelder bei der Kooperation

Der Gesamtkomplex der Kooperation lässt sich in drei große Bereiche (Komponenten) einteilen, die ein Bedingungsgefüge bilden, einen Kooperationskreislauf. Dieser ist wie folgt gestaltet:

Sechs **Eckpunkte** geben der Kooperation ihre äußere und innere Form.

- (1) Inhalte und Ziele
- (2) Personelle, materielle und immaterielle Ressourcen
- (3) Initiative
- (4) Motive und Interessen
- (5) Kooperationsklima und –struktur
- (6) Dynamik sozialer Prozesse

Vier **Organisationsfragen** gestalten den Ablauf von Kooperation.

- (1) Wie? Kurz-/langfristig, welche Methoden?
- (2) Wann? Regelmäßig oder unregelmäßig?
- (3) Wo? In welchen Einrichtungen und Räumen?
- (4) Wer? Team/Abteilung, Einrichtung-(en)/Schule(en), Netzwerke, Eltern, Schüler/Innen?

Zwei **Bedingungen** sichern den Erfolg von Kooperation.

- (1) Abgleich der Eckpunkte
- (2) Reflexion und Evaluation der Eckpunkte und der Zufriedenheit der Kooperationspartner

Die empirische Studie dieses Forschungsprojektes, die repräsentative Daten für Schleswig-Holstein aus einer quantitativen Fragebogenerhebung aller Beruflichen Schulen und 35 qualitativen Interviews mit Lehrern/Innen, Sozialpädagogen/Innen und Ausbildern/Innen in Schulen und außerschulischen Bildungsträgern umfasst, ergibt ein breites Bild an bestehenden Kontakten und Kooperationen, aber auch ein ebenso breites Bild an Verbesserungswünschen.

Bezüglich der aufgelisteten Komponenten von Kooperation vermittelt sich der Eindruck, dass in den Einrichtungen viele, vielfältige und z.T. zufrieden stellende Kooperationen stattfinden, dass diese Kooperationen jedoch häufig mehr auf **Zufälligkeit und persönlichem Engagement** beruhen als dass sie systematisch nach außen und nach innen geplant sind.

Am häufigsten wird der Bereich der **Organisation von Kooperation** thematisiert. Die Klärung des Wie, Wann, Wo und Wer scheint „am wichtigsten“, nähere Aussagen über Methoden der Kooperation sind jedoch spärlich. Planung und Reflexion von Kooperation wird nicht thematisiert.

Der Bereich der **Eckpunkte von Kooperation** wird in der Erhebung fast gar nicht thematisiert. Es scheint von den Kooperationspartnern nicht festgelegt worden zu sein, welche Ziele

und Inhalte jeweils verfolgt und umgesetzt werden, welche Ressourcen jeweils eingesetzt werden, welche Motive und Interessen jeweils wirken etc. Die Aussagen verbleiben auf einer **pragmatisch-konkreten Ebene** und erreichen keine übergreifend-theoretische, konzeptionelle Ebene. Es entsteht der Eindruck, dass sich die Befragten nicht über die Vielschichtigkeit von Kooperation und die damit zusammenhängenden Notwendigkeit der Klärung der Kooperationsseckpunkte im Klaren sind.

Konsequent werden auch die **Bedingungen von Kooperation** bis auf eine Ausnahme nicht angesprochen. D. h., sowohl der Abgleich der Kooperationsseckpunkte als auch deren Reflexion und Evaluation findet ebenso wenig statt wie die gezielte Auseinandersetzung mit der Zufriedenheit der Teilnehmer/Innen.

Unsere bisherigen Forschungsergebnisse zeigen, dass auch in dem Bereich Benachteiligtenförderung, in dem Kooperation ein entscheidender Faktor zur Förderung von Jugendlichen mit Startschwierigkeiten beim Übergang von Schule in den Beruf ist, Kooperation uneindeutig und zuweilen missverständlich praktiziert wird. Das Gelingen ist jeweils wenig planbar und auf reine Zufälligkeit angewiesen.

Es ist die Aufgabe der Berufspädagogik, in diesem Bereich aktiv zu werden und die Akteure/Innen der Benachteiligtenförderung so zu unterstützen, dass sie die Kooperationskomponenten jeweils mit Inhalt füllen können. Dieses bewirkt nicht nur eine verbesserte und vor allem planbare Kooperation, sondern erhöht zugleich die Professionalität der Beteiligten.

04. Gründe für das Professionalisierungsdilemma

Benachteiligtenförderung lässt sich als spezifischer Teilbereich der pädagogischen Profession beschreiben, der sich sowohl von der Berufs- als auch von der Sozialpädagogik in wesentlichen Handlungsmerkmalen und Zuständigkeitsbeschreibungen unterscheidet.

Professionalisierungsprozesse vollziehen sich in der Praxis, situationsbezogen und in hohem Maße marktabhängig. Sowohl die wissenschaftliche Absicherung eines professionsbezogenen Wissens als auch die spezifischen Vermittlungsprozesse sind noch immer defizitär.

Als Konstitutionsbedingungen des Professionalisierungsdilemmas lassen sich identifizieren:

- starke institutionelle Prägung der einrichtungsspezifischen Lernkulturen (Schule, außerschulische Einrichtungen),
- berufliches Handeln, das nicht an der Entwicklung der Jugendlichen ausgerichtet ist, sondern an der Vermittlung gesetzter Normen und an der Durchsetzung fachlicher Qualitätsstandards,
- defizitäre Qualifikationsstrukturen für alle Akteure,
- defizitäre Kooperationsstrukturen (s.o.),
- unterschiedliche und defizitäre strukturelle (finanzielle und organisatorische) Absicherung dieses Bildungssegmentes.

Diese Kriterien haben alle sowohl eine institutionelle als auch eine individuell-praktische Dimension.

In professionstheoretischer Hinsicht lassen sich folgende Bedingungen für die Konsolidierung von Benachteiligtenförderung als Profession identifizieren:

- ein gemeinsames Verständnis und eine gemeinsam geteilte ethisch begründete Sinnwelt der beteiligten Berufsgruppen (Enggruber),
- die sich auf wissenschaftliches Wissen gründet,
- verbindliche Zugangsregelungen, denn wer Benachteiligte an welchem Lernort fördern darf, ist bislang zufällig,
- die Sicherung des professionsbezogenen Wissens der Akteure/Innen, das sich aus Praxiserfahrungen und informellen Lernprozessen speist,
- eine systematische Vermittlung im Rahmen spezifischer Bildungsgänge an Universitäten, Fachhochschulen und bei Weiterbildungsträgern.

I. Identifikation von Problemfeldern mittels der Ergebnisse der landesweiten Fragebogenerhebung an beruflichen Schulen in Schleswig – Holstein.

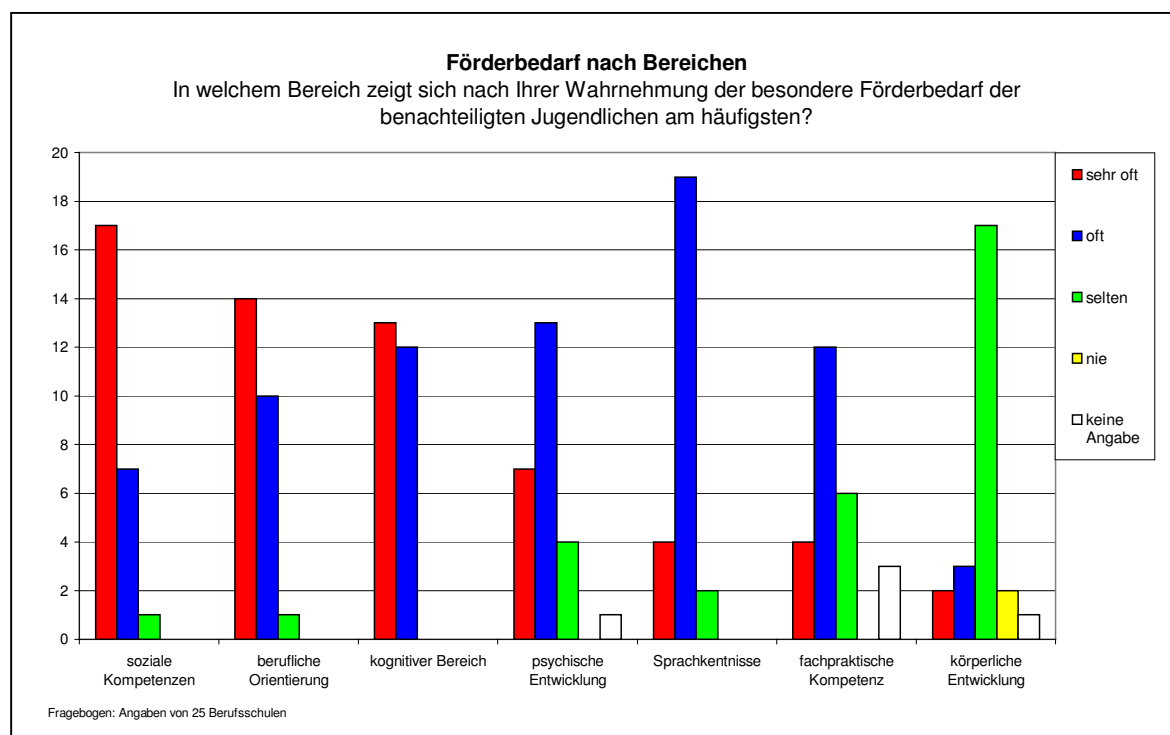
Jean Fink

Die wachsenden Schülerzahlen und die Situation im Bereich der Benachteiligtenförderung an den beruflichen Schulen in Schleswig-Holstein veranlassen die überwiegende Anzahl der an der Fragebogenaktion beteiligten Schulen über Verbesserungen nachzudenken. So bewerten 18 Berufsschulen ihre Arbeit in diesem Bereich als verbesserungsbedürftig bzw. ungenügend und nur 7 bewerteten ihre Arbeit als ausreichend bzw. hervorragend. Die detaillierte Auswertung der erhobenen Daten¹ erlaubt einen Einblick in die Situationen und die Problemfelder der Benachteiligtenförderung an den beruflichen Schulen in Schleswig-Holstein:

Die Gegenüberstellung des Förderbedarfs der Jugendlichen und des Qualifizierungsbedarfs der Lehrkräfte lässt eine klare Entsprechung erkennen. Richtet man sein Augenmerk zunächst auf die Jugendlichen, liegt der häufigste genannte Förderbedarf – nach Einschätzung der Lehrkräfte – im Bereich der sozialen Kompetenzen, gefolgt von beruflicher Orientierung und dem kognitiven Bereich. Der Förderbedarf hinsichtlich der Entwicklung von fachpraktischer Kompetenz der Jugendlichen wird hingegen gering eingeschätzt.

Diese Tendenz spiegelt sich in der Einschätzung des Qualifikationsbedarfs der Lehrkräfte wieder. Eine starke Gewichtung erfahren danach eher praktische Elemente im Umgang mit den Jugendlichen. Qualifikationsbedarf im „Umgang mit Verhaltens- und Entwicklungsstörungen“ sowie „praktische Handlungskompetenz im Umgang mit Jugendlichen“ wird als sehr wichtig angesehen, der „Umgang mit der sozialen Lebenswelt der Jugendlichen“ wird ebenfalls als wichtig bewertet. Eher fachliche Bereiche wie „didaktische Modelle für die Unterrichtsgestaltung“ oder „spezielle Lehrmethoden“ werden im Gegensatz zu dem Qualifizierungsbedarf, der sich speziell auf den praktischen Umgang mit den Jugendlichen bezieht, als nachrangig bewertet. Die Erarbeitung spezieller Unterrichtsgestaltung für benachteiligte Jugendliche bereitet demnach den meisten Berufsschullehrkräften weniger Schwierigkeiten als die Besonderheiten im direkten Umgang mit den Problemfeldern der Jugendlichen.

¹ (vgl. auch Prokop – 1. Zwischenbericht)

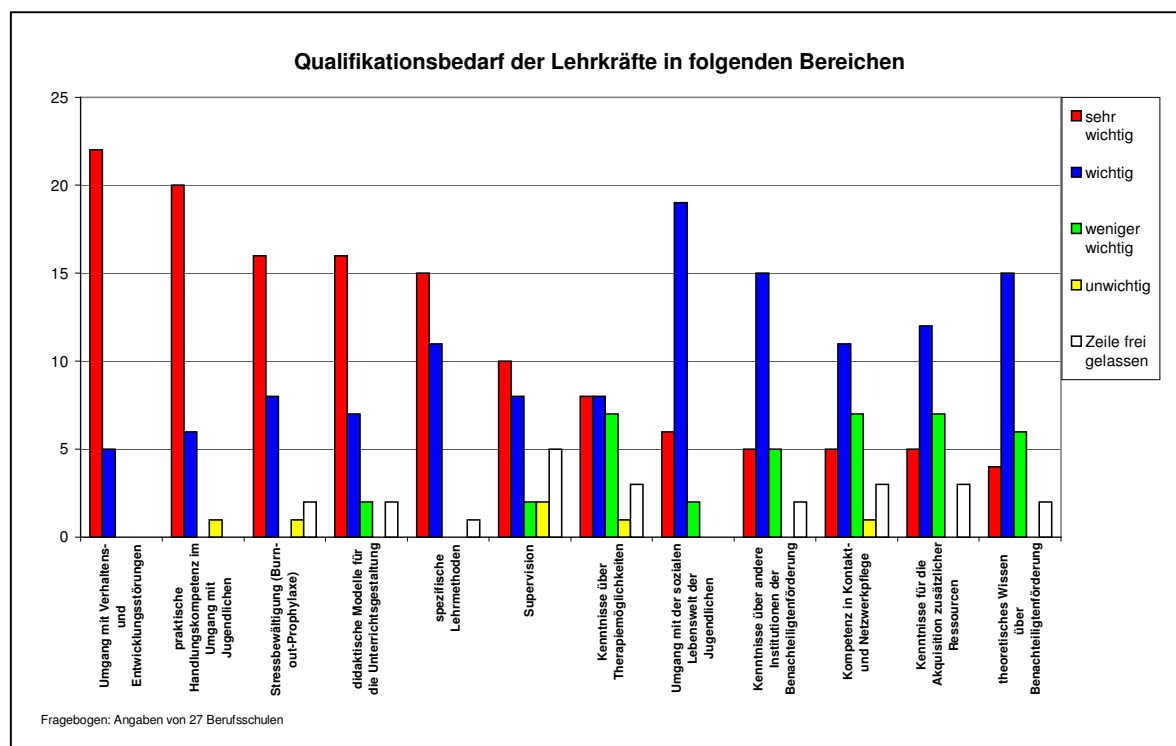


In den Schulen stehen sich Jugendliche und Lehrkräfte mit Bedürfnissen gegenüber, die sich gegenseitig entsprechen. Während auf der einen Seite die Jugendlichen eine verstärkte Förderung ihrer sozialen Kompetenzen benötigen, formulieren auf der anderen Seite die Lehrkräfte genau an diesem Punkte ihren Unterstützungsbedarf für eine sozialkompetente Arbeit mit den Jugendlichen, um sich Zugangswege und Anknüpfungspunkte zu der Lebenswelt der Jugendlichen zu erschließen.

Um diesen Qualifizierungsbedarf der Lehrkräfte zu decken, wünschten sich über 80% der beteiligten Schulen eine gezielte Fortbildung beim IQSH (Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen Schleswig-Holsteins), das in Schleswig-Holstein für die Lehrer/Innen Aus-, Fort- und Weiterbildung zuständig ist. Bemerkenswert ist hingegen, dass im zweiten Halbjahr 2003 nur zwei Fortbildungsveranstaltungen am IQSH angeboten wurden, die sich mit der Problematik der Förderung benachteiligter Jugendlicher befassen. Für die hohe Diskrepanz zwischen Qualifizierungsbedarf und –angebot sind mehrere Gründe denkbar. Zum einen befindet sich das IQSH zurzeit in einer Umstrukturierungsphase, so dass vermutet werden kann, die Bandbreite des Angebotes kann in der Übergangsphase nicht vollständig aufrecht gehalten werden. Betrachtet man jedoch die Größe und die Vielfalt des übrigen Angebots, drängt sich der Verdacht auf, dass hier ein mangelndes Bewusstsein über die Notwendigkeit und den Bedarf an gezielter Fortbildung vorliegt. Insbesondere vor dem Hintergrund der aktuell weiter steigenden Schülerzahlen ist hier eine Ausweitung des Angebotes, ggf. unter Rückgriff auf andere Träger oder in Kooperation mit Hochschulen dringend zu raten.

Solange die Vermittlung von Qualifikationen im Umgang und im Unterricht mit benachteiligten Jugendlichen noch nicht als Pflicht- oder Wahloption in das Lehramtsstudium integriert ist, erwerben Berufsschullehrer/Innen diese Kompetenzen bevorzugt durch systematischen Erfahrungsaustausch innerhalb ihrer Schule und mit Mitarbeiter/Innen anderer Institutionen.

Die Realisierung dieses Erfahrungsaustausches erfolgt vornehmlich auf informeller aber regelmäßiger Basis und während Konferenzen. Auffällig ist in diesem Zusammenhang, dass die notwendige Kompetenz in Kontakt- und Netzwerkpflge, um einen Erfahrungsaustausch effektiv nutzen zu können, in der Beschreibung des Qualifikationsbedarfes der Lehrkräfte eine untergeordnete Rolle spielt. Es stellt sich die Frage, ob diese Fähigkeiten in einem ausreichenden Maße vorhanden sind oder vielmehr der Bedeutung der Kompetenz in Kontakt- und Netzwerkpflge nicht die notwendige Aufmerksamkeit geschenkt wird.



Die Einstellung bzw. der Einsatz von Lehrkräften im Bereich der Benachteiligtenförderung hängt hauptsächlich vom jeweiligen Planstellenbemessungsverfahren der Schulen ab. So ist es lediglich an einem Viertel der befragten Schulen möglich, gezielt Lehrkräfte für den Unterricht mit benachteiligten Jugendlichen einzusetzen. Der überwiegende Anteil der Schulen besetzt die Lehrerstunden mit Kollegen, die auch in anderen Bereichen der Schulen tätig sind. So wird zwar eine Fortbildung beim IQSH und andere Qualifikationen im Bereich der Sonder- und Sozialpädagogik als Einstellungs- bzw. Einsatzkriterium als wichtig erachtet, doch in

den meisten Fällen wichtiger und ausschlaggebend ist der Eindruck beim Bewerbungsgespräch. Im Klartext heißt das, dass nicht die Qualifikation der Kandidatin / des Kandidaten den Ausschlag für die Einstellung bzw. den Einsatz im Bereich Benachteiligtenförderung gibt, sondern vielmehr schulorganisatorische bzw. stundenplantechnische Gesichtspunkte entscheidungsleitend sind.

Die besonderen Herausforderungen der Arbeit mit benachteiligten Jugendlichen auf pädagogischer und sonderpädagogischer Ebene und die sich permanent verändernden Förderbedingungen verdeutlichen die Verschiedenheit der Tätigkeiten im Bereich der Benachteiligtenförderung zu den anderen Bereichen der beruflichen Schule. Einer permanenten Fort- und Weiterbildung der Lehrkräfte, insbesondere in diesem Bereich, kommt daher eine besondere Bedeutung zu.

Ein weiterer zentraler Gesichtspunkt der Befragung richtete sich auf die Zusammenarbeit mit anderen Akteuren im Bereich der Benachteiligtenförderung. So beschreiben über 90 % der Schulen die Existenz von Kooperationen und Kontakten zu anderen Einrichtungen und Institutionen, doch basieren diese zum größten Teil auf Beziehungen, die durch die Konzepte der unterschiedlichen Maßnahmen der Benachteiligtenförderung vorgegeben sind. So haben fast alle Schulen Kontakte zum Arbeitsamt, zu den Trägern von Ausbildungsvorbereitung und zu Berufsbildungseinrichtungen. Diese Beziehungen sind schon alleine dadurch gegeben, dass alle drei Einrichtungen die selben Jugendlichen betreuen. Nur wenige Schulen pflegen darüber hinaus weitere Kontakte zu Einrichtungen und Institutionen, um durch konstruktive Zusammenarbeit das Förderangebot für die benachteiligten Jugendlichen zu erweitern. Lediglich drei Schulen beteiligen sich an einem Fördernetzwerk, um ihre Arbeit zur Integration der Jugendlichen in die Ausbildung zu optimieren. Erfahrungen, Know-How und Qualifikationen der Mitarbeiter/Innen anderer Einrichtungen werden kaum genutzt und wenn dann zumeist durch die Initiative Einzelner.

Das größte Problem in der Arbeit mit benachteiligten Schüler/Innen sehen etwa die Hälfte der Schulen in den räumlichen, sächlichen und zeitstrukturellen Bedingungen. Nach diesen defizitären Rahmenbedingungen folgt nach Einschätzung der befragten Mitarbeiter/Innen der Schulen eine fehlende sozialpädagogische Betreuung. Die formulierten Wünsche zur Verbesserung der Arbeit entsprechen den genannten Problembereichen; entsprechend gestalten sich auch die Wünsche zur Verbesserung der Arbeit. So fallen die häufigsten Nennungen auf den Einsatz von Sozialpädagogen/Innen, auf die Bildung fester Lehre/Innen-Teams mit kontinuierlicher Weiterqualifizierung und auf die Einrichtung von fachgerechten Räumen.

Die meisten Vertreter/Innen der beruflichen Schulen wünschen sich eine Verbesserung ihrer Arbeit in den berufsvorbereitenden Bildungsgängen, doch fehlt es oft an grundlegenden Konzepten, effektiven Rahmenbedingungen und dem Know-How diese umzusetzen, sowie an einer entsprechenden Unterstützung und Anerkennung der Tätigkeiten mit benachteiligten Jugendlichen innerhalb und außerhalb der Schule.

II. Identifikation von Problemfeldern **bei der Kooperation der beteiligten Berufsgruppen und** **in der Zusammenarbeit von schulischen und außerschulischen Bildungsträgern**

Anke S. Kampmeier

1. Einleitung

In der beruflichen Bildung hat Kooperation einen zentralen Stellenwert. Zum einen hängt dies mit dem dualen Ausbildungssystem zusammen, das durch seine äußere Struktur (zwei Ausbildungsinstitutionen) und dem gemeinsamen Ziel gemäß des Erziehungs- und Bildungsauftrages ein Zusammen-Arbeiten voraussetzt, zum anderen hängt es auch mit dem genannten Erziehungs- und Bildungsauftrag zusammen, der in seiner Vielfalt nur kooperativ erfüllt werden kann.

Die Vielfalt des Erziehungs- und Bildungsauftrags wird deutlich, wenn man sich die Ziele vor Augen führt.

>>Die Zielsetzung der Berufsausbildung erfordert es, den Unterricht an einer auf die Aufgaben der Berufsschule zugeschnittenen Pädagogik auszurichten, die Handlungsorientierung betont und junge Menschen zu selbständigem Planen, Durchführen und Beurteilen von Arbeitsaufgaben im Rahmen ihrer Berufstätigkeit befähigt.<< (KMK 2000, 10)

>>Damit will die Berufsschule zur Erfüllung der Aufgaben im Beruf sowie zur Mitgestaltung der Arbeitswelt und Gesellschaft in sozialer und ökologischer Verantwortung befähigen.<< (KMK 2000, 3)

>>Die Berufsschule kann ihren Bildungsauftrag nur erfüllen, wenn sie (...) Unterschiede beachtet und Schülerinnen und Schüler – auch benachteiligte oder besonders begabte – ihren individuellen Möglichkeiten entsprechend fördert.<< (KMK 2000, 10)

Die Vielfalt der Aufgaben berufspädagogischen Handelns lässt sich daraus unschwer ableiten und zugleich die Bedeutung von Zusammenarbeit innerhalb der Berufsschule und mit den ausbildenden Betrieben.

In der Benachteiligtenförderung hat Kooperation darüber hinaus zwei weitere Komponenten. Neben den oben angesprochenen intra- und interinstitutionellen Kooperationen mit ihren

jeweils besonderen Herausforderungen sind in diesem Feld nicht nur zwei, sondern drei Berufsgruppen aktiv: Berufsschullehrer/Innen, Ausbilder/Innen und Sozialpädagogen/Innen. Außerdem kommt mit den außerschulischen Bildungsträgern, in denen Fördermaßnahmen für benachteiligte Jugendliche durchgeführt werden, ein weiterer Kooperationspartner hinzu.

In den folgenden Ausführungen wird das Problemfeld der (professionellen) Kooperation in der Benachteiligtenförderung beschrieben und auf der Grundlage einer empirischen Studie diskutiert.

2. Was ist Kooperation?

„Kooperatives Verhalten ist das Erfolg versprechendste Verhalten in wiederkehrenden interaktiven Situationen“. (vgl. Axelrod 1991).

Dieser Leitsatz ist der Spieltheorie entnommen. Kooperation bedeutet in diesem Zusammenhang zunächst, aufeinander einzugehen und entsprechend des Grundsatzes „wie du mir, so ich dir“ (tit for tat) zu handeln.

Die Tätigkeiten von Akteuren/Innen in der beruflichen Bildung, wie überhaupt generell Berufs- bzw. Arbeitstätigkeiten, sind unbestreitbar wiederkehrende interaktive Situationen, in denen sich Kooperation bewähren würde (was sich durchaus durch positive Beispiele belegen lässt).

Es fällt schwer, Kooperation präzise zu fassen. Kooperation ist ein sehr dehnbarer Begriff, der viele Faktoren beinhaltet und mit unterschiedlichen Beteiligten, Strukturen und Methoden praktiziert wird. Begriffsanalytisch betrachtet, bedeutet Kooperation Zusammenarbeit / Zusammenwirken, abgeleitet von dem lateinischen Terminus cooperatio, der Mitwirkung / Mitarbeit bedeutet. In der pädagogischen, psychologischen bzw. soziologischen Fachliteratur gibt es keine verbindliche Definition von Kooperation mit festgelegten Charakteristiken. Auch die Abgrenzung zu anderen Interaktionen ist nur schwer greifbar. Nach einer Abgrenzung zu dem Begriff habe ich vergeblich gesucht. Das Wörterbuch Psychologie liefert eine Beschreibung, die Kooperation, Interaktion und Kommunikation beinhaltet und diese Begriffe z.T. gleichsetzt: Kooperation wird dort als wechselseitiges Aufeinanderwirken von mindestens zwei Individuen beschrieben, das – unter dem Aspekt des (offenen) Verhaltens betrachtet – Interaktion ist, unter dem Aspekt des Informationsaustausches betrachtet, Kommunikation heißt. Eine Arbeitsdefinition von Kooperation im Arbeitsfeld Benachteiligtenförderung ergibt sich, wenn das wechselseitige Aufeinanderwirken unter dem Aspekt der beruflich-pädagogischen Zielerreichung gesehen wird. Allerdings ist Kooperation damit noch immer sehr offen, unkonkret und schwer greifbar. Es steht nicht fest, mit welchen Inhalten, Methoden und Zielen gearbeitet wird und - vor allem – ob diese bei den Beteiligten kongruent sein müssen.

Der Gesamtkomplex der Kooperation lässt sich in drei große Bereiche (Komponenten) einteilen:

1. Sechs Eckpunkte geben der Kooperation ihre äußere und innere Form
2. Vier Organisationsfragen gestalten den Ablauf von Kooperation
3. Zwei Bedingungen sichern den Erfolg von Kooperation

Die folgende Abbildung veranschaulicht die drei Komponenten der Kooperation:

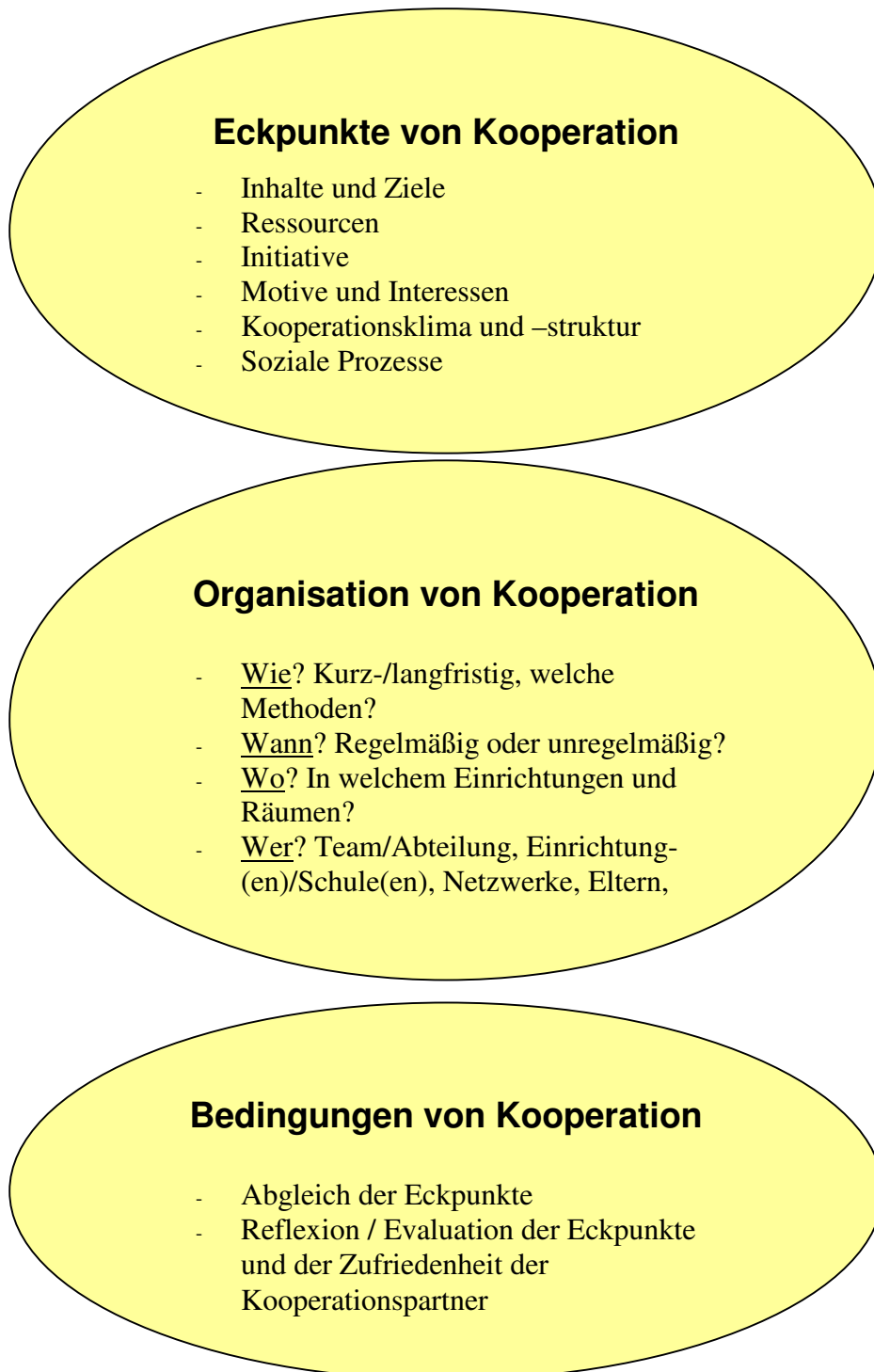


Abb. 1: Drei Komponenten von Kooperation

Die empirische Studie dieses Forschungsprojektes, die repräsentative Daten für Schleswig-Holstein aus einer quantitativen Fragebogenerhebung aller Beruflicher Schulen und 35 qualitativen Interviews mit Lehrern/Innen, Sozialpädagogen/Innen und Ausbildern/Innen in Schulen und bei außerschulischen Bildungsträgern umfasst, ergibt ein breites Bild an bestehenden Kontakten und Kooperationen, ein ebenso breites Bild aber auch an Verbesserungswünschen für Kontakte und Kooperationen.

Bezüglich der aufgelisteten Komponenten von Kooperation vermittelt sich der Eindruck, dass in den Einrichtungen viele, vielfältige und z.T. zufrieden stellende Kooperationen stattfinden, dass diese Kooperationen jedoch häufig mehr auf Zufälligkeit und persönlichem Engagement beruhen als dass sie systematisch nach außen – damit meine ich die Organisation –, und nach innen hinsichtlich der oben genannten Bedingungen von Kooperation geplant sind.

Im Folgenden werden die drei Komponenten von Kooperation näher erläutert.

2.1. Eckpunkte von Kooperation (in der Benachteiligtenförderung)

In Anlehnung an verschiedene Faktoren von Kooperation, die Karin Büchter und Franz Gramlinger für die Berufsschule formuliert haben (vgl. Büchter/Gramlinger 2002), lassen sich sechs Eckpunkte für Kooperation (in der Benachteiligtenförderung) formulieren, durch die sich die äußere und innere Form der Kooperation gestaltet. Die Eckpunkte verdeutlichen zum einen die Breite des Begriffs und zum anderen die Schwierigkeiten kooperativen Handelns.

1. Die **Inhalte und Ziele** der berufspädagogischen Akteurinnen und Akteure (mögliche bzw. notwendige Kooperationspartner/Innen) können sehr unterschiedlich sein. Ein Blick auf die sehr unterschiedlichen professionellen Hintergründe und Selbstverständnisse der in der Benachteiligtenförderung tätigen Berufsgruppen genügt, um sich vorzustellen, dass zwar wahrscheinlich jeweils das selbe Grob- bzw. Fernziel erreicht werden soll, nämlich die Integration in den Ausbildungs- bzw. Arbeitsmarkt und dadurch in die Gesellschaft, dass aber die Art und Weise sowie die kleinschrittigen Ziele dorthin sehr unterschiedlich sind. Damit wird Kooperation erschwert, aber nicht unmöglich.
2. Die personellen, materiellen und immateriellen **Ressourcen** für Kooperation können sehr unterschiedlich sein. Als immaterielle Ressourcen werden hier Zeit, Erfahrungen, Wissen/Know-How, Kooperationstechniken, Netzwerke etc. verstanden. Das System Schule bietet hier völlig andere Voraussetzungen als außerschulische Bildungsträger. Ebenso ist eigentlich nur das Arbeitsfeld der sozialpädagogischen Fachkräfte von vornherein auf Kooperation angelegt, indem dieses durch die direkte Einbettung in den sozialen Bezug definiert ist. Somit steht nur in diesem Berufsfeld explizit Zeit für und Know How und Erfahrung über Kooperation zur Verfügung.
3. Kooperation kann top-down oder bottom-up **initiiert** werden oder – krass ausgedrückt - von oben verordnet oder von unten gewollt werden. Kooperationen sind stabiler, wenn sie

von den Akteuren/Innen selbst initiiert werden (bottom-up). Bei der derzeitigen Situation heißt das, dass die Akteure/Innen innerhalb der Benachteiligtenförderung trotz institutioneller oder systemischer Barrieren selbst aktiv werden und Kooperationen anstoßen müssen. Viel günstiger wäre es natürlich, wenn die Initiative bottom-up erfolgen könnte ohne auf „Beschränkungen von oben“ zu stoßen und statt dessen von dort Unterstützung und Anerkennung zu bekommen.

4. Die **Motive und Interessen** der einzelnen Partner/Innen für Kooperation können sehr unterschiedlich sein. Sie sind größer,

- wenn eine unumstößliche Veränderung ansteht, die Kooperation verlangt,
- wenn der zu erwartende Nutzen der Kooperation die Ziele der Einrichtung unterstützt,
- wenn eigene materielle oder immaterielle Vorteile zu erwarten sind,
- wenn Autonomie, Status oder Prestige der Einrichtung oder der Einrichtungsmitarbeiter/Innen gefördert werden,
- wenn zwischen den Kooperationspartnern/Innen eine Atmosphäre des gegenseitigen Vertrauens herrscht und
- wenn die Kooperationspartner/Innen auf eigene Initiative handeln können.

Die vielfältigen Kooperationen innerhalb der Benachteiligtenförderung sind ein Beleg für diese Faktoren. Vor allem die beiden letzten Faktoren „Atmosphäre gegenseitigen Vertrauens“ und „Eigeninitiative“ haben viele Kooperationen erst möglich gemacht. Ich nehme auch an, dass die Beteiligten durchaus einen persönlichen Nutzen aus der Kooperation ziehen. Es ist allerdings schwer einzuschätzen, in wie fern Kooperationen Status und Prestige für die Einrichtungen erhöhen.

5. Das **Kooperationsklima** und die **Kooperationskultur** können sehr unterschiedlich sein und sind abhängig von Erfahrungen, Stilen, Konfliktmanagement etc. Auch hier bestehen von vornherein große Unterschiede zwischen den in der Benachteiligtenförderung beteiligten Berufsgruppen (s. Ressourcen). Da für Sozialpädagogen/Innen Kooperationen qua Arbeitstätigkeit eher gängig sind, haben sie natürlich mehr Erfahrungen und (hoffentlich) mehr Kenntnisse über das Herstellen eines guten Kooperationsklimas, die Pflege der Kooperationskultur, Konfliktmanagement etc. Dennoch ist auch bei dieser Berufsgruppe nicht davon auszugehen, dass sie „diese Kunst“ tatsächlich gelernt haben und bewusst anwenden.

6. Kooperation ist maßgeblich dadurch gekennzeichnet, dass es sich um einen sozialen Prozess handelt, der dynamisch und im günstigsten Falle konstruktiv ist. Das gemeinsame Arbeitsergebnis ist stets mehr als die Summe der individuellen Arbeitseingaben. Wie die Sozialpsychologie nachgewiesen hat, gilt dieses sowohl für die physischen als auch für die geistigen Kräfte.

>>Der Leistungsvorteil ist im wesentlichen den in der Gruppe möglichen Prozessen des Fehlerausgleichs, des Kräfteausgleichs und der Kräftesummation zuzusprechen. Daneben wirkt in der Gruppensituation noch der Faktor des Wettewifers, also der Erhöhung der individuellen Leistungsbereitschaft.<< (Clauß u.a., 1985, 340). Da es sich um einen sozialen Prozess handelt, ist Kooperation allerdings nur schwer planbar und vorhersehbar.

Der Bereich „Eckpunkte von Kooperation“ wird sowohl in der quantitativen als auch in der qualitativen Erhebung so gut wie gar nicht thematisiert. Welche Inhalte und Ziele hinter den bestehenden oder gewünschten Kooperationen stehen, welche Ressourcen eingesetzt werden könnten, welche jeweiligen Interessen und Motive wirken etc., bleibt häufig unklar. Eines der wenigen Zitate aus diesem Bereich stammt aus einem Interview mit einer Berufsschullehrerin und bezieht sich auf die Wertigkeit von Kooperation.

>>Das war aber auch noch zu einer Zeit, in der wir mit den Ausbildern, Erziehern und der Lehrgangsführung immer sehr eng zusammen gesessen haben. Das bedeutet z.B., dass wir eine Frühstückspause zusammen verbracht haben. ... da kam sofort von uns, „Was ist denn mit dem los?“ Und dann kam sofort die Rückmeldung, z.B. der hatte am Wochenende Ärger in der Familie, oder der hat das oder das ... Da konnte man den Jugendlichen von allen Seiten so fördern. Das findet überhaupt nicht mehr statt. Wieso nicht? Weil das Konzept ... sich völlig verändert hat. Also es ist so, dass die Wertigkeiten eben halt verändert worden sind und die Mittel nicht mehr vorhanden sind.<<

Ein anderes Zitat von einer Sozialpädagogin, das einzige seiner Art, bezieht sich auf die Inhalte und Ziele der Arbeit und zwar auf konzeptionelle Überlegungen und nicht auf konkrete Beispiele, wie es sonst der Fall ist.

>>... dass wir in der Zusammenarbeit mit der Schule ein paar Verbesserungsvorschläge sehen. Jugendliche finden Schule und Lehrer total doof. Ich persönlich ... versuche, dieses Hassbild zu nehmen, was ich auch authentisch kann, weil ich denke, wir haben ganz gute Lehrkräfte in unseren Klassen. ... Wenn die Jugendlichen hierher kommen und schimpfen über die Lehrer, kann ich denen ganz klar sagen, das interessiert mich gar nicht, ich weiß, dass das faire Leute sind, die euch nicht reinreißen wollen. ... Ich denke, dass da der Verbesserungsgedanke steht ...(Wir) müssen ... auch noch mit den Lehrern ins Gespräch kommen.<<

Es werden häufig konkrete Beispiele von Kooperationen aufgeführt:

Pendelbuch, Teamsitzung und Fallgespräche, Telefonate, Unterstützung bei Fragen und Problemen, Elternarbeit und Infotage, Betriebs- und Hausbesuche, Konzeptionelles Arbeiten in Arbeitsgruppen.

Die Auflistung zeigt, was alles unter Kooperation verstanden wird und wie vielschichtig dieses ist. Die Aussagen verbleiben jedoch auf einer pragmatisch-konkreten Ebene und erreichen keine übergreifend-theoretische, konzeptionelle Ebene. Es wird nicht deutlich, ob sich die Befragten über die Vielschichtigkeit von Kooperation und die damit zusammenhängende Notwendigkeit der Klärung der beschriebenen Kooperationseckpunkte im Klaren sind.

Dass das einzige Zitat zu einer übergeordneten Überlegung von Kooperation von einer Sozialpädagogin stammt, hängt sicherlich mit den Aufgaben von Sozialpädagogen/Innen und mit ihrer Ausbildung zusammen. Durch ihre Mittlerfunktion zwischen Gesellschaft und Adressaten/-in im allgemeinen und zwischen den Polen Jugendliche/-r, Berufsschule und außerschulische Einrichtung sind sie auf Kooperation angewiesen und ausgerichtet. Unter dem Gesichtspunkt überrascht es und gibt zu denken, dass von dieser Berufsgruppe nicht mehr über die Eckpunkte von Kooperation berichtet wird.

Bei der Gruppe der Ausbilder/Innen und der Gruppe der Lehrer/Innen kristallisiert sich heraus, dass sie Kooperationen zwar generell als wichtig erachten – bis auf einige Ausnahmen – dass sie jedoch sofort an organisatorische Schwierigkeiten denken, ohne sich über ihre persönlichen Interessen, Ziele etc. (– zum Beispiel auch hinsichtlich ihrer eigenen Fortbildung und Professionalisierung ! –) bewusst zu sein.

Ich möchte ein Zitat aus der Gruppe der Ausbilder/Innen nicht vorenthalten, das allerdings wirklich eine krasse Ausnahme – zumindest in unserer Erhebung – darstellt.

>>Der Einzelkämpfer ist immer der Koch ...Ich muss meine Suppe hier kochen ... Ich kann die Kooperation nicht mehr hören, weil ich hier so viel um die Ohren hab. Ich kann mich um nichts mehr kümmern.<<

2.2. Organisation von Kooperation (in der Benachteiligtenförderung)

Kooperation in der Benachteiligtenförderung kann in sehr vielfältiger Weise stattfinden. Orientiert an den „W-Fragen“ ist zu klären, wie die Kooperation stattfinden soll. Ist sie kurz- oder langfristig angelegt, informell oder institutionalisiert und mit welchen Methoden soll vorgegangen werden? Unterscheidet sich das „Wie“ bei den einzelnen Kooperationspartnern? Und wenn ja, wie kann die Kooperation trotzdem erfolgen?

Weiterhin ist zu klären, wann die Kooperation stattfinden soll. Regelmäßig oder unregelmäßig und zu welchen Zeiten. Mit Blick auf die sehr unterschiedlichen Strukturen der betei-

lichten Institutionen in der Benachteiligtenförderung und die sehr unterschiedlichen Arbeitszeiten der beteiligten Berufsgruppen ist bei diesem Organisationspunkt sicherlich mit Schwierigkeiten zu rechnen.

Außerdem muss geklärt werden, wo die Kooperation stattfinden soll. In welcher der beteiligten Einrichtung und in welchen Räumen. Macht es eventuell Sinn, die Räumlichkeiten immer mal wieder zu wechseln? So banal diese Frage scheint, soviel Handlungsspielraum wird durch sie möglich.

Zuletzt ist zu fragen, wer überhaupt an der Kooperation beteiligt ist bzw. werden soll. Handelt es sich um eine intrainstitutionelle Kooperation, also innerhalb einer Einrichtung? Ist das Team oder die Abteilung oder Mitarbeiter/Innen der gesamten Einrichtung beteiligt? Oder sollen mehrere Einrichtungen einbezogen werden (interinstitutionell Kooperation). Wenn ja, welche, nur Berufliche Schulen oder auch außerschulische Bildungsträger? Was ist mit den abgebenden Schulen? Kann es eventuell eine Netzwerk-Kooperation sein – oder werden? In wie weit sollen, können oder müssen Eltern und/oder Schüler/Innen einbezogen werden?

Wenn diese vier Fragen gut durchdacht und beantwortet werden, möglicher Weise auch während des Kooperationsprozesses verändert werden, ergibt sich eine Fülle von Kooperationsmöglichkeiten.

Der Bereich „Organisation von Kooperation“ wurde am häufigsten angesprochen und mit Inhalt gefüllt. Das Wie, Wann, Wo und Wer von Kooperation wird mit vielfältigen Möglichkeiten beschrieben. Es scheint also durchaus viele Mittel und Wege zu geben, Kooperationen durchzuführen. Es wird von informellen und formellen Kooperationen berichtet, von regelmäßigen und unregelmäßigen, von den Orten, wo Kooperationen stattfinden und davon, wer beteiligt ist. Es wird nichts über die Organisation als kurz- oder langfristig angelegte Form berichtet und auch nähere Aussagen über Methoden der Kooperation sind spärlich. Es scheint wieder, dass tiefere Schichten – oder höhere Ebenen – der Planung und Reflexion von Kooperation nicht thematisiert werden.

Unterschiedlichen Beteiligten von Kooperationen können unterschiedliche Kooperationsinhalte zugeordnet werden. Kooperation in Form von gegenseitiger Unterstützung bei Fragen und Problemen findet sich häufig auf der Ebene der Team- bzw. Abteilungskollegen/Innen und mit Mitarbeitern/Innen der Arbeitsverwaltung, wobei sich diese „Kooperationen“ auf Gespräche beschränken. Auf der Ebene der interinstitutionellen Kooperationen finden sich einige zur Durchführung von Unterrichtsprojekten. Netzwerkk Kooperationen und Elternkooperationen werden nur ganz selten erwähnt; auf Nachfragen wird von Schwierigkeiten berichtet (es gibt kein Netzwerk, keine Zeit für Netzwerke, Eltern zeigen sich nicht kooperativ bzw. interessiert).

Das Zitat einer Sozialpädagogin gibt einen Einblick in eine mögliche und sinnvolle Kooperationsorganisation.

>>Hier in der Abteilung sind 6 oder 7. Wir arbeiten sehr eng zusammen. Wir haben regelmäßige Teamsitzungen, wo es auch schon mal um Fallgespräche geht und um dienstliches, was von der Einrichtungsleitung weitergegeben werden muss. Projekte werden geplant. Alles, wofür man sonst so zwischen Tür und Angel keine Zeit hat. Fallbesprechungen passieren oft auch zwischendurch. Wenn man ein Telefonat hat – wir sitzen im Großraumbüro – bekommt der Kollege das mit, da muss man dann mal seinen Frust loswerden, oder man fragt: „Du, mit dem ist das und das los, was würdest du da machen?“ Das muss man schon haben, sonst könnte man nicht arbeiten.<<

Ein Beispiel zu einem Forum, das auch als Netzwerk bezeichnet werden kann, gibt ein Ausbilder.

>>Wir haben einmal im Jahr ein Forum. Da machen wir eine Woche Erfahrungsaustausch und Fachtagung. (...) Du kommst mal raus aus dem Laden, siehst mal andere Gesichter. Und du hast die Chance, dich mit anderen auszutauschen: wie machen die das, wo kriegen die Gelder her, was setzen die ein, welche Erfahrungen haben die gemacht. Das ist sehr gut.<<

Schwierigkeiten bei der Organisation von Kooperation mit Lehrern/Innen drücken sich in einem Zitat einer Sozialpädagogin aus.

>>Erstmal erreicht man die kaum. Das ist immer nur die Viertelstunde in der großen Pause.<<

Von dieser Problematik wurde öfter berichtet. Das System Schule hat hier sicherlich noch einigen Veränderungsbedarf.

2.3. Bedingungen für Kooperation (in der Benachteiligtenförderung)

Unabdingbar für das Gelingen von Kooperation im Sinne von Nachhaltigkeit und Personenunabhängigkeit ist der Abgleich der o.g. Eckpunkte von Kooperation sowie die regelmäßige Reflexion und Evaluation der Eckpunkte der Kooperation während des Kooperationsprozesses. Die Inhalte und Ziele der jeweiligen berufspädagogischen Arbeit müssen von allen Beteiligten deutlich zur Kenntnis gebracht und genommen werden (Kenntnis) sowie geachtet und berücksichtigt werden (gegenseitige Wertschätzung). Gleichermaßen müssen die jeweiligen Ressourcen thematisiert werden und z.B. auch die Schwierigkeiten, diese bereitzustellen. Die Motive und Interessen der Beteiligten müssen transparent gemacht werden, damit keine falschen Erwartungshaltungen entstehen. Das Kooperationsklima muss gepflegt werden; möglicher Weise können hier Fortbildungen nützlich sein.

Wenn ich zuvor die Personenunabhängigkeit erwähnt habe, und zwar in dem Sinne, dass eine Kooperation auch nach einem Mitarbeiter/Innenwechsel weiter bestehen kann, so kann Kooperation nicht ohne Personen bestehen. Die Beteiligten müssen einen persönlichen Nutzen aus der Kooperation ziehen, um sich weiterhin dafür einzusetzen. Der Grad ihrer Zufriedenheit muss für sie persönlich zufrieden stellend sein. Dies ist ebenfalls ein wichtiger Aspekt, den es zu reflektieren und zu evaluieren gilt.

Wie die „Eckpunkte von Kooperation“ werden „Bedingungen von Kooperation“ kaum angesprochen. Zuvor wurde auf die Vielfältigkeit der genannten Kooperationen, wie sie uns mitgeteilt wurden, hingewiesen. Es wird dabei jedoch nicht deutlich, ob sich die Befragten über die Vielschichtigkeit und die damit zusammen hängenden Notwendigkeiten im Klaren sind.

- Haben die Kooperationspartner/Innen sich über die jeweiligen Inhalte und Ziele ihrer Arbeit verständigt?
- Haben sie Absprachen darüber getroffen, welche personellen, materiellen und immateriellen Ressourcen jeweils eingesetzt werden können, wollen und sollen?
- Haben sie sich gegenseitig über ihre jeweiligen Motive und Interessen für die Kooperation informiert, sowohl über diejenigen, die für Institution gelten, als auch über diejenigen, die für die konkreten Personen gelten?
- Haben sie sich über die Kooperationskultur ausgetauscht? Und über Möglichkeiten, ein gutes Kooperationsklima zu erreichen und zu erhalten?

Die einzige Aussage, die sich auf die Reflexion der Arbeit bezieht stammt – wieder – von einer Sozialpädagogin.

>>Was ich bräuchte wäre Supervision. ... Kriegen wir nicht, kriegen wir nicht bezahlt. Und mit der Teamarbeit ist es auch nicht so prickelnd.<<

3. Zusammenfassung und Ausblick

Schaut man sich die beschriebenen Komponenten von Kooperation an, wird schnell deutlich, dass es sich um ein Bedingungsgefüge handelt, einen Kooperationskreislauf.

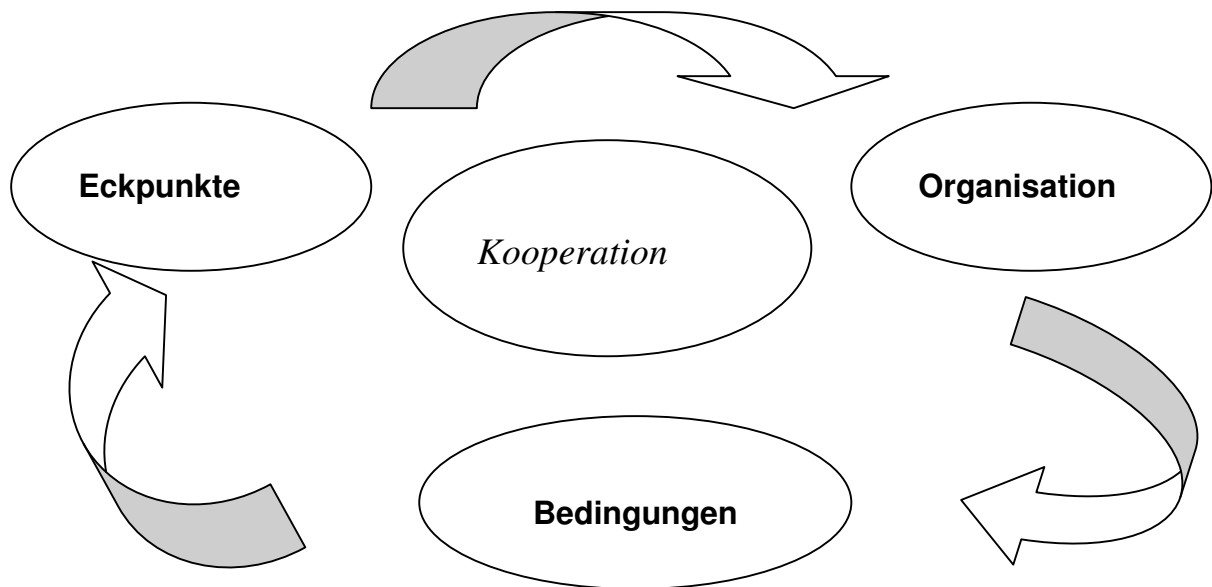


Abb. 2: Kooperationskreislauf

Schaut man in die Ergebnisse unserer Studie werden zwei von drei Komponenten von Kooperation kaum beachtet. Das kann zum einen bedeuten, dass das Modell des Kooperationskreislaufs praxisfern und möglicher Weise unbrauchbar ist. Das kann aber auch bedeuten, dass in der Praxis einiges an Verbesserungsmöglichkeiten geschehen könnte oder geschehen sollte.

Ich bin davon überzeugt, dass Kooperation dann erfolgreich ist, wenn alle Komponenten mit Inhalt gefüllt sind. Das wiederum führt alle Kooperationsbeteiligten zu einer größeren Professionalität, was sich wiederum positiv auf die Kooperation auswirkt und so fort.

III. Identifikation der Konstitutionsbedingungen des Professionalisierungsdilemmas

Dokumentation und Analyse der professionstheoretischen, strukturellen und praktischen Unterscheidungen der drei beteiligten Berufsgruppen

Beatrix Niemeyer

1. Einleitung

Der folgende Berichtsteil geht von drei Prämissen aus:

1. Benachteiligtenförderung ist seit Jahren im Berufsbildungsbericht als Daueraufgabe benannt, Berufsausbildungsvorbereitung seit Ende 2002 im Berufsbildungsgesetz festgeschrieben. Damit erfährt der Prozess der Institutionalisierung des Übergangsbereiches von Schule in Ausbildung eine 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, das sich in Abgrenzung von anderen sozialpädagogischen und berufspädagogischen Handlungsfeldern eindeutig charakterisieren lässt. Aus einem Aktivitätsbereich engagierter 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.
2. Die Strukturen von Benachteiligtenförderung sind dadurch gekennzeichnet, dass hier (mindestens) drei unterschiedliche Berufsgruppen, nämlich AusbilderInnen, BerufsschullehrerInnen und SozialpädagogInnen, auf das Ziel der beruflichen und sozialen Integration benachteiligter Jugendlicher hinarbeiten. Gemeinsam ist der Bezugspunkt ihres beruflichen Handelns: der oder die benachteiligte Jugendliche sowie die Struktur ihres Handelns als individuelle Interaktion. Darüber hinaus gibt es grundlegende strukturelle Unterschiede, die das berufliche Handeln prägen: alle drei Berufsgruppen
 - werden in unterschiedlichen Kontexten aktiv,
 - definieren ihre Tätigkeiten jeweils anders,
 - haben ein anderes Verhältnis zu den Jugendlichen, mit denen sie arbeiten und sehen diese aus unterschiedlichen Perspektiven,
 - haben einen unterschiedlichen Ausbildungshintergrund mit den daraus resultierenden Hierarchien im Alltag bis hin zur unterschiedlichen Bezahlung.

3. Die Förderung benachteiligter Jugendlicher, ihre Integration in Ausbildung, gelingt am besten durch kompetenzorientierte Formen situierten, handlungsorientierten Lernens, das durch einen praktischen Handlungsbezug ebenso wie durch eine von Akzeptanz geprägte Lernumgebung eigenständige Lern- und Arbeitshandlungen ermöglicht und Persönlichkeitsentwicklung als zentrales Element im Förderprozess erkennt. Dies erfordert eine veränderte pädagogische Grundhaltung, die konsequent eigenverantwortliches Handeln der Jugendlichen in allen Lebens- und Arbeitsbereichen fördert. Die Jugendlichen sollen befähigt werden, selbständig für sich zu sorgen und verantwortungsvoll und zielgerichtet ihre Integration in Beruf und Gesellschaft zu gestalten. Eine solche Entwicklung vollzieht sich nicht als Folge einseitiger Verhaltenszumutungen, sondern im interaktiven Prozess mit den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern der Benachteiligtenförderung. Eigenständiges Handeln der Jugendlichen setzt voraus, dass ihnen Vertrauen entgegengebracht und Verantwortung und Gestaltungsfreiheit zugestanden wird, ohne dass sie in ihrem Lernen und ihrer Entwicklung allein gelassen werden. Eine veränderte Haltung der Jugendlichen im Sinne von selbständigem verantwortungsvollem Handeln steht also in unmittelbarer Wechselwirkung mit einer Haltung der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter ihnen gegenüber.

Unter diesen Voraussetzungen behandelt der folgende Bericht die Frage, wie die beruflichen Akteure/Innen der Benachteiligtenförderung professionell tätig werden. Welche Bedingungen müssen erfüllt sein, damit die Berufsausbildungsvorbereitung professionell betrieben werden kann?

Bereits im ersten Zwischenbericht wurde in diesem Kontext konstatiert: Professionalisierung in der Benachteiligtenförderung ist in doppelter Hinsicht defizitär: es fehlt den Akteure/Innen an einer gemeinsam geteilten Sinnwelt (Enggruber); Professionalisierung und Qualifizierung für dieses Berufsfeld erfolgten unsystematisch und zufällig. SozialpädagogInnen, AusbilderInnen und Lehrkräfte der Berufsschulen sind in der Interaktion mit den Jugendlichen ebenso Einzelkämpfer, wie in Bezug auf ihre spezifische eigene Qualifikation und Weiterbildung für den jeweiligen Tätigkeitsbereich. Ausdruck des Professionalisierungsdilemmas in der Benachteiligtenförderung ist ferner die Tatsache, dass ein geordneter Zugang zu diesem Bereich als Profession fehlt und die Qualifikationsprofile der hier Tätigen heterogen, unsystematisch und informell sind. Es erscheint unprofessionell, nicht systematisch sicherzustellen, dass das hier akkumulierte Erfahrungswissen weiter genutzt werden kann und dass die Akteure/Innen in diesem Bereich regelmäßig und systematisch das Wissen und die Kompetenzen erwerben können, die für ihr erfolgreiches Bestehen in diesem Arbeitsgebiet Voraussetzung sind.

Aufbauend auf den professionstheoretischen Vorüberlegungen des ersten Zwischenberichts sollen im folgenden die Dilemmata noch einmal kurz skizziert werden, die die Handlungsbedingungen für eine professionelle Benachteiligtenförderung prägen. Vor diesem Hintergrund soll auf der Basis der empirischen Erhebungen (Fragebogen, Expertengespräche und Interviews) herausgearbeitet werden, wie sich professionelles Selbstverständnis der Akteure/Innen

in diesem Handlungsfeld konstruiert, wobei auch deutlich wird, welche Barrieren einer professionellen Kooperation im Wege stehen.

2. Handlungsprägende Dilemmata in der Benachteiligtenförderung

Das berufliche Handeln von Ausbilderinnen, Ausbildern, Berufspädagoginnen oder –pädagogen ebenso wie von Sozialpädagoginnen und –pädagogen in den Institutionen der Benachteiligtenförderung vollzieht sich als Vermittlungsaufgabe in einem Spannungsfeld, das durch die Widersprüchlichkeit von individuellem Interesse und gesellschaftlichen Normvorstellungen geprägt ist. Es beinhaltet die situative und individuelle Ausgestaltung eines Handlungsfeldes, das durch die folgenden Dilemmata geprägt ist¹:

➤ Selektion vs. Integration

Benachteiligtenförderung als System legitimiert sich durch den Auftrag zur Integration benachteiligter Jugendlicher in Ausbildung. Selektionsprozesse des allgemeinbildenden Systems sollen hier aufgefangen und kuriert werden. Gleichwohl arbeiten auch die Systeme der Benachteiligtenförderung im Spannungsfeld zwischen Selektion und Integration und sie definieren weitere Ausschlusskriterien. Dabei zeichnen sich institutionelle Zuständigkeiten ab: während außerschulische Einrichtungen einen eindeutigen Integrationsauftrag haben, wirken die Bewertungskriterien der Berufsschule stärker selektiv.

➤ Fachlichkeit vs. Förderung

Fachliche Kriterien stehen in der Benachteiligtenförderung im Widerspruch zur ganzheitlichen prozessorientierten Förderung der Jugendlichen. Nicht das gelungene Produkt steht im Vordergrund des beruflichen Handelns, sondern die Befähigung der Jugendlichen zu eigenständigem beruflichen und biographischem Handeln. Entsprechende pädagogisch orientierte Qualitätskriterien sind jedoch in der Regel nicht explizit ausformuliert und im institutionellen Kontext von Schule oder Ausbildungsort oft nicht anerkannt.

➤ Betrieblichkeit vs. Schonraum

Die Partizipation an realen Arbeitsprozessen ist ein zentrales Förderinstrument, das sowohl sinnstiftend wirkt als auch signalisiert, dass Jugendliche ernst genommen werden. Inwieweit berufsvorbereitende Förderung betrieblich gestaltet werden kann, hängt von strukturellen Bedingungen (Wettbewerbsverbot) ab, wesentlicher ist aber die Kreativität der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter und der Einrichtungsleitung bei der Erschließung authentischer Arbeitsfelder. Gleichwohl bleibt ein grundlegendes Dilemma zwischen Ökonomie und Pädagogik insofern bestehen, als Förderprozesse Zeit benötigen zur Refle-

¹ 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.

xion und zum Lernen, diese Zeit ist in realen betrieblichen Abläufen jedoch oftmals so nicht gegeben.

➤ wissenschaftlich fundiertes Fachwissen vs. personengebundenem Erfahrungswissen

Professionen liegt ein Fundus wissenschaftlichen Wissens und Methoden zugrunde, auf das sich die Akteure/Innen in ihrem professionellen Handeln beziehen können. Die defizitären Qualifikationsstrukturen in der Benachteiligtenförderung begünstigen in der konkreten Interaktion zwischen Pädagogen/Innen und Jugendlichen den Rückgriff auf individuelles Erfahrungswissen, das oft in informellen Zusammenhängen erworben wurde. Dieses Erfahrungswissen wird von der Community nur unzureichend genutzt.

➤ Wissens- und Machtgefälle vs. Anspruch auf gleichberechtigte Teilhabe

Die Beziehung zwischen erwachsenen PädagogInnen und Jugendlichen ist durch ein Wissens- und Machtgefälle gekennzeichnet, das einer dialogischen Interaktion auf der Basis von Anerkennung und dem Anspruch auf gleichberechtigte Teilhabe entgegensteht.

➤ ganzheitliche Förderung vs. diversifizierten Handlungsfeldern

Dem Anspruch auf ganzheitliche persönlichkeitsorientierte Förderung des individuellen Jugendlichen steht die strukturelle Aufteilung von Fördermaßnahmen entgegen. In Anlehnung an das duale System werden spezifische Lerneinheiten an unterschiedlichen Lernorten absolviert, ohne dass eine Integration beider Tätigkeitsbereiche stattfindet.

➤ individuelle Interaktion vs. interinstitutionelle Kooperation

An den unterschiedlichen Lernorten außerschulische Einrichtung, Schule, Betrieb agieren die jeweiligen Mitarbeiter/Innen individuell, ihr Handeln ist geprägt von der jeweiligen institutionsspezifischen Kultur. Eine Vermittlung und Reflexion der institutionellen Besonderheiten und der Rahmenbedingungen, die notwendig sind, um ein Förderverhältnis überhaupt erst zustande kommen zu lassen, findet in der Regel nicht statt.

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. Professionelles pädagogisches Handeln wird dann durch drei Aspekte geprägt:

1. durch die Gestaltung der Interaktion zwischen Mitarbeiter/Innen und Jugendlichen, die wesentlich davon abhängt, welches Bild der Mitarbeiter oder die Mitarbeiterin von den Jugendlichen hat,
2. durch den Rückbezug auf gesichertes (wissenschaftlich fundiertes) Wissen, also daran, wie in der pädagogischen Interaktion auf erworbene Kenntnisse und Methoden zurückgegriffen wird, und

3. durch die Reflexion des eigenen Handelns, also daran, inwieweit der Mitarbeiter oder die Mitarbeiterin den eigenen Anteil in der Interaktion erkennt, hinterfragt und verändern kann.

In der je spezifischen praxisbezogenen Ausgestaltung der Face-to-face-Interaktionen an den verschiedenen Lernorten durch Sozialpädagogen/Innen, Ausbilder/Innen oder Lehrer/Innen bestimmt sich pädagogische Professionalität in der Benachteiligtenförderung.² Gelänge den Akteuren/Innen 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. Insbesondere vor dem Hintergrund der unterschiedlichen Förderinstitutionen mit den unterschiedlich ausgeprägten Lernkulturen erscheint als möglicher Bezugspunkt für eine solche Konstruktion einer gemeinsam geteilten Sinnwelt die jeweilige Zielgruppe der benachteiligten Jugendlichen (wobei selbstverständlich deren Heterogenität zu bedenken ist). Eine Konzeption von Benachteiligtenförderung als pädagogische Profession erfordert darüber hinaus die Anerkennung der Bedeutung der Phase des Hereinwachsens in den Beruf sowie die Klärung von Zugangsregelungen und die strukturelle Sicherung des Arbeitsgebietes.

3. Kriterien für die Datenanalyse

Aufbauend auf diesen Vorüberlegungen haben wir gefragt, wie sich **Professionalität in der Benachteiligtenförderung** gestaltet. Neben dem Fragebogen, der an alle berufsbildenden Schulen in Schleswig-Holstein verschickt wurde, wurden Interviews mit Vertreter/Innen der drei Hauptberufsgruppen geführt und mehrere Expertengespräche veranstaltet. Zusätzlich konnte Erhebungsmaterial aus vorangegangenen Projekten für die Interpretation der Daten herangezogen werden. Leitfragen für unsere Analyse waren:

- Professionelles 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?
- 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?
- Gestaltung und Reflexion der strukturellen Rahmenbedingungen
Welche strukturellen und normativen Setzungen bestimmen bzw. begrenzen das berufliche Handeln? Inwieweit werden sie reflektiert? Wird Einfluss auf deren Gestaltung genommen?

² Entsprechende Konkretisierungen sind auf der Basis des gesammelten Interviewmaterials möglich, müssen aber dem nächsten Projektbericht vorbehalten bleiben.

- Bedeutung des Hereinwachsens in den Beruf und Zugang zum Tätigkeitsfeld
Wie und wo findet eine Einsozialisierung statt? Was sind die Zugangsvoraussetzungen, sind diese spezifisch geregelt? Welche Kompetenzen werden vorausgesetzt? An welchen Erfahrungen wird angeknüpft?

3.1. Datenanalyse gemäß den o. g. Kriterien

Bei der bisherigen Auswertung war es noch nicht möglich, alle drei Hauptberufsgruppen der Benachteiligtenförderung zu gleichen Teilen zu berücksichtigen. Das Hauptaugenmerk wurde aus nahe liegenden Gründen zunächst auf die Gruppe der Berufsschullehrer/Innen gerichtet.

3.1.1. Professionelles Selbstverständnis

Lehrer/Innen definieren ihr berufliches Selbstverständnis entlang des Vermittlungsauftrags von Schule. Sie sehen es als ihre Aufgabe an, den Jugendlichen („Schüler/Innen“) fachliche, sachliche Kenntnisse und die Einhaltung von Regeln zu vermitteln. Der Blick auf die Jugendlichen ist insofern defizitorientiert. („*Ich bin dazu da, ich soll die weiter voranbringen*“). Bei der Ausgestaltung dieser Rolle ebenso wie bei der Bewältigung der damit verbundenen Belastungen gibt es individuelle Unterschiede. Eine Gruppe der Befragten verstand sich als Helfer:

„Also ich seh` die Menschen da an. Diese armen, geduckten, ... die wissen ja auch, wo sie stehen, auf welcher Stufe in der Gesellschaft ... Das, das tut mir dann auch so leid und ich weiß, da ist keine Lobby. Und dann denke ich immer, wenn wir da nicht noch was reißen, wer denn dann noch?“

Der Unterricht mit benachteiligten Jugendlichen ist in der Schule nicht genau definiert, es gibt keine orientierenden Anleitungen:

„Wenn ich eine Vorstellung habe, ich stelle ein Produkt her, ich soll `ne Tür bauen, dann weiß ich, dass sie gerade sein muss, ich weiß, dass sie da rein soll, ich weiß, dass sie schließen soll. Und ich weiß die Anforderungen. Und ich weiß, was mein Kunde sozusagen erwartet. Auf der anderen Seite, das alles, was ich jetzt im Benachteiligtenbereich organisiere und mache, das ist alles Gefühlssache. Wer sagt mir denn, dass ich nicht zuviel mache? Oder zuwenig? Vielleicht baue ich eine Feuerschutztür obwohl ich da nur eine einfache brauche. Das wird auch nicht reflektiert. Mein Schulleiter sagt ja nicht zu mir, das ist deine Zielvorstellung, arbeite dich mal hin. Ich habe aber auch keinen Plan, das heißt, mein Verständnis ist gar nicht festgeschrieben. Ich guck, was geht, und das mach ich. Und wenn ich mich zurücklehne, dann kommt auch keiner und sagt, das hättest du aber da an der Stelle,

da war ja noch `ne Weiche, da hättest du dich aber für diesen Weg entscheiden müssen. Das sagt auch keiner. ... Und so hab ich auch Kollegen, deren Qualitätskriterien sehr unterschiedlich sind. Ich hab kein einheitliches Bild, was wir als Schule als Qualität im Rahmen der Benachteiligtenarbeit verstehen.“

Im Falle der Ausbilder/Innen oder Anleiter/Innen gehört typischerweise zur Erstqualifikation die handwerkliche Ausbildung, darauf aufbauend die Meisterprüfung zusammen mit dem Ausbildereignungsschein 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 konnten. 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/Innen 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.“

Sozialpädagogen/Innen schließlich übernehmen oft die Rolle als Vermittler zwischen den beiden ersten Berufsgruppen. Sie beraten in den Einrichtungen auch die Ausbilder/Innen 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 Selbständigkeit oft im Weg stehen kann.

„Die [Sozialpädagogen/Innen] sind immer Sandwich, egal ob ich das von der beruflichen Seite oder von der schulischen Seite betrachte. Eigentlich sind sie näher an den Berufsschullehrern von der Ausbildung her, vom Horizont her als an den Ausbildern. Aber das merkt man nicht.“

3.1.2. Professionellen-Adressaten-Interaktion

Professionelles Handeln der Pädagogen/Innen (Ausbilder/Innen, Sozialpädagoge/Innen, Lehrer/Innen, Fachlehrer/Innen, Erzieher/Innen, ...) beinhaltet als Kernelement die unmittelbare Interaktion zwischen Erwachsenem und Jugendlichen. Die gewählte Begrifflichkeiten für diese Beziehung verdeutlichen deren unterschiedliche Struktur, die sich in der Schule stark von der in der außerschulischen Einrichtung unterscheidet u. a. hinsichtlich

- des Hierarchie- und Machtgefälles,
- der Freiwilligkeit dieser Beziehung,
- der Einfluss- und Gestaltungsmöglichkeiten auf diese Beziehung.

Die Interaktion zwischen Erwachsenem und Jugendlichen findet nicht im luftleeren Raum statt. Sie ist sozial eingebunden, räumlich situativ verortet und wird durch die räumliche Umgebung ebenso geprägt wie durch die Gruppe der Jugendlichen und durch das Team Co-Akteure.

Deutliche Unterschiede zwischen den beteiligten Berufsgruppen zeigten sich bei der **Gestaltung und Reflexion der Professionellen-Adressaten-Interaktion**. Lehrerinnen und Lehrer mit der für sie typischen Berufsbiographie sind relativ weit von den Alltagserfahrungen ihrer Schüler in den AVJ-Klassen entfernt. Deutlich wird das u. a. bei der Themenwahl für den Unterricht. 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/Innen in den Berufsfeldern der Einrichtungen, sie wissen weniger über deren Lebenswelt und familiären Hintergründe. Einzelne Lehrer/Innen klammerten soziale Zusammenhänge ausdrücklich für sich aus („Wenn ich hier mittags rausgehe, ist meine soziale Arbeit auch beendet.“ „Soziale Fähigkeiten spielen für uns keine Rolle, die können wir nicht testen.“), eine Kollegin berichtete über die kriminellen Erfahrungen ihrer Schüler/Innen mit erstaunter Miene wie aus einer fremden Welt.

Die Beziehung zu den Jugendlichen ist als Schüler-Lehrer-Beziehung durch eine klare Hierarchie gekennzeichnet, die Inhalte der Vermittlung sind relativ genau bestimmt und die Notengebung gilt nach innen und außen als anerkanntes Erfolgskriterium. In Abgrenzung von diesen Faktoren, die die Beziehung zwischen Professionellen und Adressaten stark vorprägen, betonen viele LehrerInnen explizit, dass sie am Unterricht in den Klassen der Berufsvorbereitung gerade die pädagogische Arbeit schätzen und die Tatsache, dass sie hier nicht durch einen Lehrplan eng festgelegt sind. Fasshauer (1997) unterscheidet in seiner Untersuchung *Professionalisierung von BerufspädagogenInnen. Professionstheoretische*

Begründungen und empirische Hinweise zur Innovation der Ausbildung von Gewerbelehrenden zwei Typen von Lehrkräften: den Fachwissenschaftler und den helfenden Pädagogen. In den Klassen für benachteiligte Jugendliche ist überwiegend der zweite Typus anzutreffen. Dessen Qualitätskriterien sind pädagogisch orientiert, sie sind mit sich und ihrer Arbeit dann zufrieden, wenn sie Entwicklungsprozesse bei den Jugendlichen bewirken („wenn ich denn sehe, wie sich bei einigen was herauskristallisiert, wie sie sich entwickeln, oh da freu ich mich, wirklich...“). Aber auch bei den Nicht-Fachwissenschaftlern/Innen dominiert der institutionelle Rahmen Schule die Perspektive, auch sie gehen von einem hierarchischen Lehrer-Schüler-Verhältnis aus, ihre Wahrnehmung der Jugendlichen ist Defizit orientiert, sie sehen sich als diejenigen, die den Schülern/Innen etwas beibringen müssen, was diesen bislang fehlt.

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 und 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!*“

3.1.3. Reflexion der strukturellen Rahmenbedingungen

Der Gestaltungsrahmen der Beziehung ist für beide Seiten durch „äußere“ Strukturen vorgegeben, die handlungsleitend sind, aber nur bedingt von den handelnden Individuen, Erwachsenen wie Jugendlichen, beeinfluss- oder gestaltbar. Hierzu gehören u. a. die institutionelle Kommunikationskultur, oder handlungsregulierende Vorhaben (Richtlinien etc.), vor allem aber die organisatorische und finanzielle institutionelle Absicherung der eigenen Arbeitsbedingungen.

Die **Gestaltung und Reflexion der strukturelle Rahmenbedingungen** geschieht bei allen Akteuren/Innen 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 auf individuelle Unterschiede eingehen können und zudem ihre Aktivitäten nicht in vorgegebene Zeittakte stückeln müssen, sind Lehrer/Innen in ihren Handlungen viel stärker an die Institution Schule mit ihrer spezifischen Lernkultur gebunden. Der vorgegebene Rahmen wird in der Regel unhinterfragt hingenommen. Die Einschätzung eines Schulleiters:

„Ich würde einfach meinen Kollegen unterstellen, dass sie zu unprofessionell sind und nicht überblicken, was es alles gibt und wie eigentlich ihre Handlungsspielräume sind. ... Hinsichtlich der Gestaltung ihres Umfeldes, da sind eklatante Lücken. Die haben überhaupt nicht die Phantasie, dass sie ihr Umfeld gestalten könnten. Die Phantasie heißt, ich steh mit dem Rücken an der Wand und wie krieg ich 45 Minuten rum. Das ist die Strategie.“

Allerdings gibt es sowohl auf der individuellen Ebene als auch auf der institutionellen Ebene eine Vielzahl gelungener Praxisbeispiele. Dort wo er verändert wird, geschieht dies oft „heimlich“, d. h. dass diejenigen LehrerInnen, die sich Gestaltungsfreiheit für den Unterricht in JoA-Klassen nehmen ebenso wie diejenigen, die hier spezifische Projekte organisieren, dies im Bewusstsein tun, dass dadurch gültige Schulnormen verletzt werden und dies nur so lange möglich sei, wie dies unbemerkt bleibt.

3.1.4. Berufliche Einsozialisierung und Zugang zum Tätigkeitsfeld

Von zentraler Bedeutung für den Professionalisierungsprozess ist schließlich **die berufliche Einsozialisierung und der Zugang zum Tätigkeitsfeld**. 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.

Der Zugang zum Beruf ist für Lehrkräfte an berufsbildenden Schulen genau geregelt – allerdings nicht der Zugang zum Unterricht in Klassen der Berufsvorbereitung. 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 hätten im Kollegium ein schlechtes Image. Fast ausnahmslos beschreiben sie ihre ersten Unterrichtserfahrungen als Praxischock:

„Das war für mich absolutes Neuland. Also, ich hatte vorher mit Berufsfachschulen und Auszubildenden zu tun, aber mit solchen Jugendlichen echt überhaupt nicht. Und auch im Referendariat oder so... Nichts“ oder *„Ich stand vor den Jugendlichen, ich konnte es nicht verstehen, irgendwie so... Damals habe ich immer noch gedacht, das liegt an mir, dass die das nicht lernen“.*

3.1.5 Qualifikationsbedarf und Kompetenzerwerb

Bei der Fragebogenerhebung wurde folgender Qualifikationsbedarf an den Berufsbildenden Schulen ermittelt. Zusätzlich wurde an der Partnerschule eine Erhebung durchgeführt, deren Ergebnis von dem Schulleiter so zusammengefasst wird:

„Der Bedarf der Kollegen ist erst mal Umgang mit den Jugendlichen und auf der anderen Seite eben auch Unterrichtsgestaltung. Der Bedarf ist nicht Kooperation. Er kann sich ja dadurch ergeben.“

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/Innen wichtige Ansprechpartner/Innen im Konfliktfall mit Jugendlichen, die als persönliche Grenzerfahrungen erlebt werden.

4. Konstitutionsbedingungen des Professionalisierungsdilemmas

Die Gestaltung von Benachteiligtenförderung als pädagogische Profession hätte von der Bestimmung einer gemeinsam geteilten Sinnwelt aus zu erfolgen, die die Perspektiven dreier verschiedener Berufsgruppen integriert, die zwar alle mit pädagogischem Interesse, jedoch, wie gezeigt wurde, mit ganz unterschiedlichen beruflichen Selbstkompetenzen und Kulturen auf ein und dieselben Jugendlichen einwirken. Kooperation gehört von daher zum konstitutiven Element professionell-pädagogischen Handelns in der Benachteiligtenförderung! Dort wo Kooperationen stattfinden, wird als gemeinsames Ziel die Integration in Ausbildung konstruiert. Das sich aber oft abstrakt, schon die Vorstellungen über Mittel und Methoden, wie dieses Ziel zu erreichen sei, sind stark institutionell geprägt und entsprechend unterschiedlich. Von den Akteuren/Innen werden sie nicht selbst kontrovers interpretiert und als Gegensätze wahrgenommen. Schule sei immer defizitorientiert, kompetenzorientiertes Arbeiten gehöre nicht zu ihrem Repertoire; in bezug auf sozialpädagogische Anforderungen seien Lehrkräfte unprofessionell; umgekehrt hätten SozialpädagogInnen von fachlichen Zusammenhängen „keine Ahnung“. 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 Persön-

lichkeitsentwicklung 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. Berufsschullehrer/Innen spielen im Förderprozess eine entscheidende Rolle, wenn sie über die Erreichung des Hauptschulabschlusses zu entscheiden haben. Vor diesem Hintergrund lassen sich die Konstitutionsbedingungen des Professionalisierungsdilemmas in drei Kernpunkten zusammenfassen:

1. institutionelle Prägungen

Schule und außerschulische Träger und Betriebe unterscheiden sich grundlegend hinsichtlich ihrer Handlungsmuster, Interaktionsstrukturen und Menschenbilder.

2. berufliche Leitbilder

Fachmann/-frau bzw. Fachwissenschaftler/In oder helfender Pädagoge/In unterscheiden sich hinsichtlich ihres Klientenbezugs und der von ihnen angewandten Methoden ebenso wie hinsichtlich ihrer Gestaltungsfreiheit.

3. unterschiedliche strukturelle Sicherung des beruflichen Handlungsfeldes

Während einerseits außerschulische Institutionen die periodisch wiederkehrende Existenzbedrohung zu bewältigen haben, MitarbeiterInnen folglich kaum langfristige Perspektiven entwickeln können, sind entsprechende Arbeitsbedingungen für Lehrkräfte der Berufsschulen oftmals kaum nachvollziehbar. Das Veränderungspotential struktureller Rahmenbedingungen rückt nur schwer in ihren Horizont.

5. Konsequenzen und Forderungen

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 sowohl die weitere strukturelle Absicherung als auch 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/Innen. Hierzu gehört die weitere Entwicklung eines entsprechenden quantitativen und qualitativen Fortbildungsangebots ebenso wie entsprechende curriculare Änderungen in den Ausbildungsgängen der beteiligten Berufsgruppen. Insbesondere Konzepte für die einrichtungs- und berufsgruppenübergreifende Fortbildungen wären weiter zu entwickeln.

In der kommenden dritten Projektphase sollen Module zur Verbesserung der Kooperation und Qualifikation der Mitarbeiter/Innen in den jeweiligen Institutionen der Benachteiligtenförderung entwickelt werden. Diese hätten nach den bisherigen Erkenntnissen folgendes zu berücksichtigen:

- Sie sollten an der Förderung der Jugendlichen als gemeinsamen Bezugspunkt ansetzen und
- handlungsorientiertes, situiertes Lernen ermöglichen.
- Die jeweiligen Akteure/Innen benötigen entsprechende Gestaltungsfreiheit, um so wohl in der Interaktion mit den Jugendlichen als auch in der Kooperation miteinander Veränderungen erproben zu können,
- ebenso wie die dafür notwendigen Ressourcen, vor allem Zeit – auch für eine angemessene Reflexion dieser Prozesse – und organisatorische Rahmenbedingungen (Genehmigungen).
- Der Reflexionsprozess ist systematisch sicherzustellen, z. B. durch die Vereinbarung von regelmäßigen Präsentationsveranstaltungen.
- Fortbildungen sollen prozesshaft und berufsgruppenübergreifend sein. Sie sollten ausreichend Raum und Zeit für den informellen Austausch zwischen den Teilnehmenden lassen und die Rückkopplung, Dokumentation und Reflexion der Prozesse soll sichergestellt werden, um eine größtmögliche Nachhaltigkeit zu erzielen.

Literatur:

Axelrod, Robert (1991²): Die Evolution der Kooperation. München: Oldenbourg

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

Bojanowski, Arnulf (2004): Kooperation in der Benachteiligtenförderung als professionelles Problem. In: Kampmeier, Anke S. / Niemeyer, Beatrix (Hg.) (2004): Benachteiligtenförderung. Auf dem Weg zu einer professionalisierten Kooperation. Goldebek: Mohland (im Druck)

Büchter, Karin / Gramlinger, Franz (2002): Berufsschulische Kooperation als Analysekategorie: Beziehungen, Strukturen, Mikropolitik – und CULIK. In: Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, 3/2002

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

Clauß, Günter u.a. (Hg.) (1985): Wörterbuch der Psychologie. Leipzig: VEB Bibliographisches Institut

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

Christe, Gerhard, Enggruber, Ruth, Fülbier, Paul, Mergner, Ulrich, Benachteiligtenförderung und Fachhochschulen. Eine empirische Studie zur Vorbereitung von Sozialpädagogen und Sozialpädagoginnen im Fachhochschulstudium für eine Tätigkeit in der Benachteiligtenförderung, Oldenburg 2002

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, 2004

Fasshauer, Uwe, Professionalisierung von BerufspädagogInnen. Professionstheoretische Begründungen und empirische Hinweise zur Innovation der Ausbildung von Gewerbelehrenden. Darmstädter Beiträge zur Berufspädagogik Bd. 19, Hrsg. von Josef Rützel, Alsbach/Bergstr. 1997

Kampmeier, Anke S. / Niemeyer, Beatrix (2003): Professionell kooperieren – Prokop. Analyse des Professionalisierungsdilemmas und Entwicklung eines Modells zur verbesserten Zu-

sammenarbeit und Qualifizierung von Mitarbeitern/-innen beruflicher Schulen und außerschulischer Träger in der Benachteiligtenförderung. 1. Zwischenbericht. Flensburg

KMK (2000): Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz (KMK) für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe

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

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