



Arnulf Bojanowski, Martin Koch,
Günter Ratschinski, Ariane Steuber (Hrsg.)

Einführung in die Berufliche Förderpädagogik

Pädagogische Basics zum Verständnis
benachteiligter Jugendlicher



Einführung in die Berufliche Förderpädagogik



Arnulf Bojanowski, Martin Koch,
Günter Ratschinski, Ariane Steuber (Hrsg.)

Einführung in die Berufliche Förderpädagogik

Pädagogische Basics zum Verständnis
benachteiligter Jugendlicher



Waxmann 2013
Münster / New York / München / Berlin

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Waxmann Studium

ISSN 1869-2249

Print ISBN 978-3-8309-2760-0

E-Book ISBN 978-3-8309-7760-5

© Waxmann Verlag GmbH, 2013

Postfach 8603, 48046 Münster

www.waxmann.com

info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Pleßmann Design, Ascheberg

Umschlagabbildung: © lassedesignen – Fotolia.com

Druck: Hubert & Co., Göttingen

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier, säurefrei gemäß ISO 9706



Printed in Germany

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, auch auszugsweise, verboten.

Kein Teil dieses Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Inhalt

Vorwort	7
---------	---

Teil I: Grundannahmen und Setzungen

1 Menschenbild und Pädagogische Individualisierung <i>Arnulf Bojanowski & Jana Propp</i>	17
2 Kompetenzfeststellung und Förderplanung <i>Günter Ratschinski, Jana Propp & Arnulf Bojanowski</i>	31
3 Curriculum und Didaktik <i>Peter Straßer & Jana Propp</i>	43
4 Professionalisierung des Fachpersonals <i>Arnulf Bojanowski & Rayko Brunotte</i>	57
5 Pädagogische Organisation: Qualitätsentwicklung und interne Kooperation <i>Arnulf Bojanowski & Rayko Brunotte</i>	69
6 Produktionsorientierung und Beruflichkeit <i>Arnulf Bojanowski & Peter Straßer</i>	83

Teil II: Zentrale Debatten und Erkenntnisse

7 Zielgruppen: Förderpädagogische Klassifikationen und individuelle Problemlagen <i>Ariane Steuber, Martin Koch, Günter Ratschinski, Cortina Gentner & Arnulf Bojanowski</i>	97
8 Pädagogische Grundhaltungen und Leitideen <i>Arnulf Bojanowski</i>	111
9 Übergangsverläufe und biographische Karrieremuster <i>Almut Koesling & Ariane Steuber</i>	125
10 Kooperation und Netzwerkbildung <i>Arnulf Bojanowski & Nicole Poppendieck</i>	137
11 Der Übergangssektor: Ein Puffer zwischen Schule und Beruf <i>Arnulf Bojanowski & Martin Koch</i>	149
12 Die Produktionsschule: Didaktisches Vorbild <i>Arnulf Bojanowski, Cortina Gentner & Jörg Meier</i>	165

Teil III: Gesellschaftliche Einbettungen und Rahmungen

13 Exklusion und Desintegration – Gesellschaftliche Wirkfaktoren <i>Ariane Steuber & Martin Koch</i>	183
---	-----

14	Rechtliche Rahmenbedingungen und administrative Steuerung <i>Martin Koch</i>	195
15	Zur Finanzierung der Benachteiligtenförderung <i>Martin Koch</i>	207
16	Milieu und Lebenswelt <i>Martin Koch</i>	223
17	Politischer Diskurs: Das Beispiel der „Ausbildungsreife“ <i>Günter Ratschinski</i>	237
18	Zur Weiterentwicklung der Beruflichen Förderpädagogik <i>Arnulf Bojanowski, Ariane Steuber & Philipp Struck</i>	251
	Literatur	263

► Was will Berufliche Förderpädagogik?

Sie arbeiten als Praktikerin oder als Praktiker¹ in irgendeinem Segment des „Übergangssystems“ oder der Benachteiligtenförderung. Vielleicht betreuen Sie in einer „Maßnahme“ Jugendliche, die als Schulverweigerer aufgefallen sind, oder Sie arbeiten als Lehrerin oder als Lehrer in einem schulischen Berufsvorbereitungsjahr (BVJ) oder Sie wollen Lehrkraft an einer berufsbildenden Schule werden und haben schon beim ersten Praktikum mit Jugendlichen zu tun, die Sie als „schwierig“ empfinden. Unweigerlich werden Sie sich mit einer Fülle von Fragen und Problemen konfrontiert sehen, mit denen Sie in Ihrer bisherigen pädagogischen Laufbahn oder in Ihrem Leben noch nicht zu tun hatten. Ja – Sie haben es mit „benachteiligten Jugendlichen“ zu tun und Sie ahnen, dass Sie mit einem üblichen Repertoire pädagogischer Kunstgriffe und alltagspraktischer Erfahrungen erst einmal nicht viel weiterkommen. Vielleicht fragen Sie zunächst eine Kollegin, einen Kollegen um Rat? Auch wenn das sinnvoll ist – Sie werden vielleicht weiterfragen: Wieso weiß ich so wenig über diese (benachteiligten) jungen Menschen? Weshalb gibt es so viele Maßnahmen, solch einen „Dschungel“ von Förderaktivitäten? Warum reden alle jedes Jahr wieder über die möglicherweise fehlenden Ausbildungsstellen, aber nicht über diejenigen, die dafür – nach offiziellem Sprachgebrauch – nicht die erforderliche „Ausbildungsreife“ haben? Wieso gibt es einen Fachkräftemangel und zugleich so viele „unversorgte“ Jugendliche? Warum wird der oftmalige Migrationshintergrund benachteiligter Jugendlicher öffentlich „wie ein rohes Ei“ behandelt?

Wenn Sie sich in die Sache vertiefen, werden Sie bald feststellen: Es fehlt an Leitlinien, besser: an organisierenden Kategorien, die Ihnen helfen, das Feld aufzuschließen. Es stellt sich also – nicht nur Ihnen – die Frage: Lässt sich der **Gesamtkorpus** einer Pädagogik, die sich vorrangig mit der Förderung benachteiligter Jugendlicher und junger Erwachsener befasst, angemessen, zeitgemäß, konsistent, anschlussfähig und anspruchsvoll beschreiben?

Eine solche vorläufige Beschreibung und Einordnung ist das Ziel dieses Buches. Wir gehen davon aus, dass schon etliche z.T. völlig heterogene (pädagogische) Elemente, Bausteine und Puzzlestücke einer Pädagogik der Benachteiligtenförderung existieren, und wir wollen versuchen, die verschiedenen zusammenhanglosen Teile einer **Pädagogik für benachteiligte Jugendliche** begrifflich zu fassen und systematisch(er) zusammenzuführen (Bojanowski 2005a). Um die vorhandenen Disziplingrenzen zu überwinden, bedarf es eines neuen Zugangs, einer neuen Strukturierung, ja eines neuen Namens für das Vorhaben. Dazu haben wir zunächst auf der Ebene des Wissenschaftssystems bzw. der Erziehungs-

1 Im Text sind wir nicht einheitlich gendergerecht. Immer aber sind beide Geschlechter gemeint, wenn wir Personen nennen.

wissenschaft angesetzt und von hier aus eine Strukturierung für eine Benachteiligtenpädagogik entwickelt, dies allerdings immer mit „Bodenhaftung“, mit Verbindungen zur realen Praxis. Der konkrete Vorschlag lautet: Die Pädagogik, die sich um benachteiligte Jugendliche kümmert, also die Pädagogik der Benachteiligtenförderung, soll programmatisch den Titel „Berufliche Förderpädagogik“ tragen. Die nun folgenden Bestimmungen und Definitionsversuche zum **Gegenstandsbereich**, zu den **Adressaten** einer beruflichen Förderpädagogik, zum Begriffsfeld des „**Förderns**“ sowie zum **bildungspolitisch-organisationalen Bezugsfeld** sollen ein erstes Referenzsystem bilden, das unser Feld eingrenzt.

► Was ist der Gegenstandsbereich?

Der Basis-Vorschlag lautet: Wir nutzen die Fülle disparater pädagogischer Elemente der schon vorhandenen Pädagogiken für benachteiligte Jugendliche, strukturieren sie unter ordnenden Gesichtspunkten und kombinieren sie in ein konzeptionell verbundenes Gebilde: „Berufliche Förderpädagogik“. Sie sei als eine integrierende Pädagogik des Jugendalters zu verstehen, die im Blick auf die Förderung benachteiligter junger Menschen wissenschaftliche Hypothesen und Argumente, Impulse aus aktuellen Zeit- und Situationsbeschreibungen, pädagogische Leitlinien und Handlungsregulative sowie Ergebnisse der pädagogischen Forschung bündelt und vor allem für die Praxis in der beruflichen Benachteiligtenförderung und für ihre Professionalitätsentwicklung aufbereitet.² Eine so verstandene Pädagogik soll im Kontext von Förderung oder Betreuung benachteiligter Jugendlicher Impulse für die pädagogische Gestaltung von Einrichtungen der Benachteiligtenförderung oder für die Fortbildung des Personals oder auch für die Entwicklung von Curricula geben.

Berufliche Förderpädagogik speist sich aus vier Teildisziplinen, die in unterschiedlicher Intensität für das Feld der beruflichen Benachteiligtenförderung strukturierend und inspirierend wirken, nämlich Berufspädagogik, Sozialpädagogik, Sonderpädagogik und Schulpädagogik. Sicherlich hatten Sie in Ihrer Praxis oder in Ihrem Studium schon – in unterschiedlichem Ausmaß – mit einer dieser Teildisziplinen zu tun, so dass Sie sich vielleicht sogar mit ihr identifizieren können. Damit kann in der beruflichen Benachteiligtenförderung produktiv an Ihr Professionswissen angeknüpft werden. Die Leistungen und Aufgaben dieser vier erziehungswissenschaftlichen Disziplinen sollen hier in knappsten Strichen angedeutet werden.

² Eine berufliche Förderpädagogik entwickelt auch Bezüge zu pädagogischen Aktivitäten und Ansätzen für diejenigen Jugendlichen, die mit Lern- oder Verhaltensproblemen in der (Teilzeit-) Berufsschule zu finden sind und besonderer Betreuungsformen bedürfen. Ebenfalls lassen sich Bezüge zur Praxis der Berufsorientierung ausmachen, wie sie verstärkt in den Schulen des Sekundarbereichs I zu finden sind.

- Die Aufgabe der **Berufspädagogik** besteht darin, Arbeit und Beruf im gesellschaftlichen Kontext zu thematisieren und pädagogisch aufzubereiten. Bei der Benachteiligtenförderung fällt der Berufspädagogik insbesondere die Rolle zu, als Sachwalterin für die in der Jugendphase unmittelbar anstehende Aufgabe der Berufsorientierung und -findung genauso zu fungieren wie Beiträge für die inhaltliche Ausgestaltung der Lernprogramme in Berufsschule (Berufsvorbereitungsjahr), (Jugend-)Werkstatt oder Betrieb zu liefern.
- In der **Sozialpädagogik** geht es – wiederum vereinfacht – um die Prävention und Intervention in verschiedensten gesellschaftlichen Handlungsfeldern, um Klienten vor Abweichung zu bewahren und ihre (Re-)Integration in Gesellschaft und Gemeinschaft zu befördern. Für die Förderung Benachteiligter gibt es eine Fülle von Anregungen etwa zum Umgang oder zur Beratung eines Heranwachsenden („Einzelfallhilfe“), zur individuellen Betreuung im Gruppenkontext („Gruppenarbeit“) oder zur Netzwerkarbeit in einer Region („Gemeinwesenarbeit“).
- In der **Sonderpädagogik** steht als Motiv die Achtung der Würde und Integrität des einzelnen (abweichenden oder behinderten) Menschen im Vordergrund, nebst weit verzweigten Anregungen zur Betreuung und Unterrichtung dieses Personenkreises. Solche Ansätze, vor allem im Hinblick auf Lernbehinderungen oder Verhaltensprobleme, gilt es für Unterricht oder Rehabilitation fruchtbar zu machen. Wer aus der Sonderpädagogik kommt, nimmt eher die Herkunft der Jugendlichen (vor allen aus der Förder-/Sonderschule), sodann den Alltag oder die Lebensbegleitung in den Blick.
- **Die Schulpädagogik** schließlich thematisiert und strukturiert allgemein bildende Lehr-Lernprozesse in schulförmigen Organisationen und entwickelt didaktisch-methodische Vorschläge für die Ausgestaltung von Unterrichtssituationen. Aus diesem Erfahrungskreis kann die Benachteiligtenförderung Anregungen ziehen für die Entwicklung von Unterrichtsprozessen und angemessenen Lehr-Lern-Arrangements z.B. im BVJ oder in den ausbildungsbegleitenden Hilfen (abH).

► Wer wären die **Adressaten** einer Benachteiligtenpädagogik?

Seit Jahren und Jahrzehnten gibt es in Deutschland (in Europa, in allen Industrienationen, in allen Entwicklungsländern) eine Gruppe solcher jungen Menschen, die nicht in den Arbeitsmarkt hineinkommen und die oft auch individuelle Probleme haben (Lernprobleme, Verhaltensauffälligkeiten etc.), so dass sowohl Arbeitsmarktintegration scheitert als auch Persönlichkeitsentwicklung und Lebensbewältigung gefährdet sind. Berufliche Förderpädagogik bezieht sich auf diese Jugendlichen und versteht sich als eine integrative Jugendpädagogik. Adressaten sind Jugendliche bzw. junge Erwachsene etwa zwischen vierzehn/fünfzehn

und siebenundzwanzig Jahren. Deutschland lebt inzwischen mit der Faktizität von ca. 15 bis 20 % Jugendlicher eines Altersjahrgangs, die durch Ausgrenzungen oder Lebensprobleme bedroht sind und die sich (damit) als benachteiligt umschreiben lassen. Der deutschen Gesellschaft blieb keine andere Wahl, als die fraglichen Zielgruppen administrativ zu erfassen, Bildungsorganisationen zu gründen oder auszubauen, Bildungsangebote zu entwickeln und die Zielgruppen versuchsweise zu definieren. Für die Bestimmung der Adressaten einer beruflichen Förderpädagogik gibt es hinreichend fachliches Wissen, annähernde Klärungen oder auch „Intuitionen“ der Praktiker. Es ist freilich bisher wissenschaftlich nicht gelungen, die Zielgruppen allgemeingültig oder konsensfähig zu bestimmen. Unbestritten bleibt im gesellschaftlichen und im fachlichen Diskurs, dass es diese Gruppe benachteiligter Jugendlicher tatsächlich gibt – und dass sie als Problem einer modernen Gesellschaft kaum wahrgenommen wird. Wir haben uns daher für eine weit gefasste „Definition“ entschieden: „Inklusives Kriterium [...] soll also die **,Unversorgtheit im Bildungswesen und/oder auf dem Arbeitsmarkt‘** sein. Es darf mithin keine unversorgten Restgruppen nach der Sekundarstufe I geben“ (Bojanowski 2012b, 69). Berufliche Förderpädagogik muss bei diesen Jugendlichen nicht nur die Übergänge in die Arbeitswelt thematisieren (Zielformel: employability), sondern auch Anregungen zur eigenständigen Lebensbewältigung geben (Zielformel: independent life).

► Warum die gewählte Nomenklatur **„Berufliche Förderpädagogik“**?

Unseres Wissens existiert weder eine ausgearbeitete Pädagogik der beruflichen Förderung noch eine entfaltete Theorie des Förderns. Allerdings ist es zweifellos eine der unmittelbarsten pädagogischen Aufgaben, Heranwachsende, also Kinder und Jugendliche so zu (be-)fördern, dass ihre Selbstentwicklung voranschreitet und sie Integrationsperspektiven (in die Gesellschaft, in den Arbeitsmarkt) entwickeln können. Insofern greift unser Buch begrifflich auf eine längst (bzw. immer schon) vorhandene pädagogische Tätigkeit zurück, ohne die wahrscheinlich pädagogisches Handeln gar nicht gedacht werden kann. Damit aber kann unsere Intention deutlicher werden: Der Begriff „fördern“ scheint uns am besten zum Ausdruck zu bringen, dass es hier um von außen kommende Anregungen zur (inneren) Selbstentwicklung geht. Wer mithin einen Menschen fördert, der will ihn „bewegen“, will ihn anregen, will ihn unterstützen, jedoch ohne den autonomen Kern des Menschen anzugreifen oder gar zu verletzen. „Fördern“ drückt in seiner pädagogischen Begrifflichkeit aus, dass es immer um eine Art angeleitete Selbstentwicklung geht.³ „Berufliche Förderpädagogik“ kann zum Ausdruck bringen, dass die Adressaten Jugendliche sind, die sich „irgendwie“, aber unausweichlich,

³ Schon aus diesen wenigen Bestimmungen mag deutlich werden, dass wir uns hier explizit von der arbeitsmarkt- und bildungspolitischen Inanspruchnahme des Förderns, vor allem dem zynischen Satz des „Förderns und Forderns“ absetzen.

der Entwicklungsaufgabe oder dem Thema „Arbeit und Beruf“ stellen müssen. Berufliche Förderpädagogik wird damit eine Pädagogik, die nach der Allgemeinbildungsphase (Kindheit und frühe Jugend) Anstöße für die dann lebensgeschichtlich notwendige Qualifizierungsphase geben will. Da sich Berufliche Förderpädagogik auf benachteiligte junge Menschen (mit entsprechenden Lebensproblemen) bezieht, wird sie notwendigerweise Fragen nach dem Versäumten, nach dem Nicht-Gelebten zu beantworten suchen.

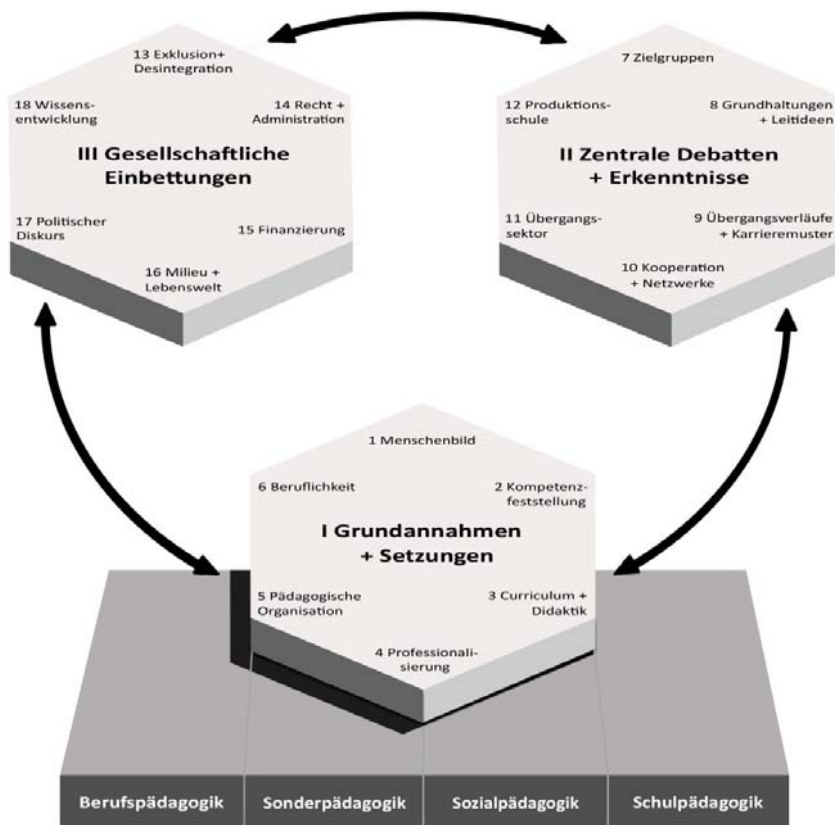
► Was ist der „Ort“ der Benachteiligtenförderung?

Grundsätzlich unterstellen wir für Deutschland mit dem Begriff der „beruflichen Benachteiligtenförderung“ ein reales „Gesamt-System“ vorberuflicher und beruflicher Förderung für benachteiligte Jugendliche. Zwar ist dieses „Gesamt-System“ noch völlig roh und unausgeformt; ja, es besteht in Wahrheit lediglich aus Teilstücken und ist in seiner Förderfunktion zweifelhaft. Dies wird vor allem dann sehr plastisch deutlich, wenn von einem **„Förderdschungel“** gesprochen wird: Berufliche Benachteiligtenförderung wird lokal, föderal, national und europäisch auf vier Steuerungsebenen und allein im bundesweiten Kontext in Kompetenz von mindestens drei Ministerien organisiert, ohne dass die verschiedenen Angebote systematisch abgestimmt würden (Bojanowski et al. 2007). Die Nationalen Bildungsberichte gehen davon aus, dass sich zwischen die herkömmlichen Sektoren „Schulberufssystem“ und „duales System der Berufsausbildung“ ein neuer Sektor geschoben hat, das „Übergangssystem“. Bildungssoziologisch konstatierten die Nationalen Bildungsberichte neben einem allmählichen Rückgang der Eintritte ins „duale System“ und neben einer seit vielen Jahren gleich bleibenden Eintrittssituation in das „Schulberufssystem“ eine Zunahme der Eintritte in das „Übergangssystem“, die erst langsam wieder abnimmt: Seit gut 10 Jahren werden wohl mehrere 100.000 junge Menschen jährlich in diesen Sektor der beruflichen Bildung gedrängt.

Der Begriff des „Übergangssystems“ soll das Wirrwarr von Maßnahmen und Institutionen im vorberuflichen, berufsorientierenden und berufsvorbereitenden Bereich des Bildungswesens erfassen helfen. Unterstellen wir also ein solches hypothetisches Gesamtsystem „beruflicher Benachteiligtenförderung“ und denken wir dabei die verschiedenen auf benachteiligte Jugendliche gerichteten Maßnahmen als Quasi-Einheit zusammen, dann gewinnen wir eine neue Perspektive: Berufliche Förderpädagogik würde ihren verankernden Bezug in einem offenen Benachteiligtensystem finden, das schon in vielfältigen Elementen existiert, aber einer vertiefenden bildungspolitischen Systematisierung und einer pädagogischen Durchdringung bedarf. Allerdings ist das Feld der beruflichen Benachteiligtenförderung nicht so klar strukturiert wie etwa eine Schulform, sondern es wird durch aktuelle bildungspolitische Entscheidungen um neue Formen laufend ergänzt. So muss analytisch das Übergangssystem inzwischen noch weiter gefasst werden, als

man auch die Abschlussklassen der allgemein bildenden Schulen oder die Leistungen, die den schulischen Unterricht und die betriebliche Ausbildung ergänzen und unterstützen, hinzuzählen müsste. Daher sprechen wir im Text i.d.R. vom **(beruflichen) Übergangssektor** oder von **(beruflicher) Benachteiligtenförderung**.

► Das „Drei-Waben-Modell“: Zur Topologie der Beruflichen Förderpädagogik



Bei dem „Drei-Waben-Modell“, das dieser „Einführung“ zugrunde liegt, wird mit einer in der Erziehungswissenschaft eher selten verwendeten Form gearbeitet. Das Modell schließt – mit Renate Girmes, die sich wiederum auf Herbart bezieht – an die Idee einer topologischen Strukturierung des Gegenstandsfeldes an (Girmes 1997, 91f.). Damit sei gemeint, dass die verschiedenen Kategorien des hier zu umreisenden Feldes zwar schon in der Pädagogik (bzw. in den Pädagogiken) auftauchen, dies aber weder vollständig noch eindeutig. Ein topologischer Zugang erlaubt es, die verschiedenen „Orte“ relativ verbindlich festzulegen, sie kategorial

zu erfassen und ihre Beziehungen zu bestimmen, jedoch eine Offenheit für Neuformierungen und Erweiterungen zu erhalten (Bojanowski 2005a). Die Grafik gibt einen ersten Überblick zum gedanklichen Aufbau des Buches (entnommen aus Bojanowski 2005a, 357, leicht modifiziert).

Zunächst geht es in der ersten Wabe um den inneren Kern einer solchen Pädagogik mit ihren normativen **Grundannahmen und Setzungen**. Sodann werden in der zweiten Wabe durch Bezugnahmen auf **zentrale Debatten und Erkenntnisse** des Feldes weitere zentrale Strukturkategorien beschrieben. Und dann geht es in der dritten Wabe um wichtige **gesellschaftliche Einbettungen und Rahmungen**. Es handelt sich bei dieser Topologie um einen tastenden Versuch in einem diffusen Feld. Nach unserem Einblick hatte bisher niemand versucht, das explizite (und implizite) Wissen einer Pädagogik der Benachteiligten zusammenzufügen und in dieser Form besser handhabbar zu machen.

Dieser topologische Ansatz strukturiert nun unsere „Einführung“. Alle Eckpunkte jeder Wabe sind „Topoi“, sind kategoriale Vergewisserungen, die wiederum aufgeschlossen werden müssen. Sie als Leserin oder Leser werden vermutlich schon bei der Betrachtung der 18 Eckpunkte erste Anknüpfungen oder Assoziationen haben. Beim Blättern im Buch und beim Studieren der Texte zu den jeweiligen Kapiteln (=Wabeneckpunkte) können und sollten Sie bei den Sie interessierenden Teilen innehalten und weiter studieren. Es gibt aber keine Leseautomatik. Gleichwohl wird deutlich: Unser Buch hat zum Ziel, die Benachteiligtenförderung auf ihrem derzeitigen Stand umfassend und anschlussfähig darzustellen, es will einen Einblick in wichtige fachliche Diskurse und Strömungen oder in empirische Untersuchungen und wissenschaftliche Konzepte geben. Zugleich liegt ihm der Anspruch zugrunde, einen Beitrag zu einer allmählichen Überwindung der verwirrenden Heterogenität des Gegenstandsfeldes zu leisten.

► Gliederung der einzelnen Kapitel

Jedes Kapitel ist wie folgt aufgebaut: Zunächst wird der jeweilige Wabeneckpunkt skizziert oder – wenn möglich – wenigstens annähernd definiert, sowie seine Bedeutung für die Berufliche Förderpädagogik erläutert (1). Sodann folgt ein möglichst illustratives Beispiel aus der Praxis (2). Dann werden wichtige Anknüpfungspunkte, Wissenswertes und zentrale Forschungsergebnisse umrissen (3). Schließlich gibt es zentrale Erfahrungswerte aus der Praxis der Benachteiligtenförderung, die im Sinne eines handlungsorientierenden optimistischen Credos zusammengefasst werden (4). Zum Schluss jedes Kapitels finden sich praktische Anregungen, Empfehlungen, Übungen zum Ausprobieren oder Tipps (5).

► Der „Autor“ dieses Buches

Unsere „Einführung“ ist in einem langen, tastenden Prozess entstanden. Den Ausgangspunkt bildete ein Aufsatz, in dem das „Drei-Waben-Modell“ eingeführt wurde (Bojanowski 2005a). Nächste Station war eine Expertise, die im Rahmen des damaligen BQF-Programms der Bundesregierung verfasst wurde. Auf dieser Textbasis kam es zu einem für die Studierenden zusammengestellten größeren Konvolut für eine „Einführung in die berufliche Benachteiligtenförderung“, das dann mehrmals verändert wurde. Im Laufe der folgenden Jahre haben wir Stück für Stück die innere Gliederung neu strukturiert. Angesichts der Dynamik in der Benachteiligtenförderung bleibt es eine Herausforderung, allen aktuellen Entwicklungen halbwegs gerecht zu werden. Etliche Textversionen wurden mit Studierenden der Abteilung Sozialpädagogik in Einführungsveranstaltungen und Masterseminaren durchgesprochen; ihre inhaltlichen Vorschläge sind substantiell eingearbeitet. Und schließlich baten wir mehrere Masterstudierende, für ihre Abschlussarbeiten aus ihrer Sicht einige Kapitel zu bearbeiten. Hier sind wir nicht in allen Punkten ihren Vorstellungen und Vorschlägen gefolgt. Die Autorinnen und Autoren sind in den einzelnen Kapiteln genannt; überdies hätte dieses Buch nicht entstehen können ohne die anregenden Diskurse mit: Christine Buchholz, Peter Eckardt, Maren Mutschall, Henning Schierholz (†) und Melanie Schulze. Ihnen allen gebührt ein herzlicher Dank der Abteilung Sozialpädagogik des Instituts für Berufspädagogik und Erwachsenenbildung.⁴ Wenn auch viele Autorinnen und Autoren an dieser Einführung mitgewirkt haben, so heißt dies keine „Kollektivhaftung“. Für zugespitzte Positionen, für Fehler oder für Ungenauigkeiten im Text bleibt die fachliche Letztverantwortlichkeit bei uns.⁵

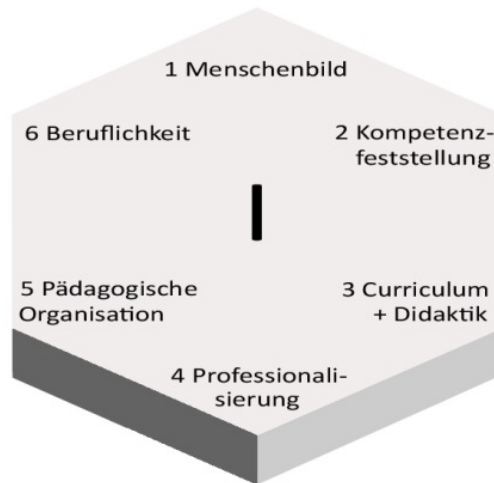
Für die Abteilung Sozialpädagogik am Institut für Berufspädagogik und Erwachsenenbildung der Leibniz Universität Hannover:

Arnulf Bojanowski, Martin Koch, Günter Ratschinski & Ariane Steuber,
im Mai 2013

4 Ein besonderer Dank gilt Theresia Hannig-Schohaus für intensive Unterstützung in der Endphase und unserer Studentin Johanna Redlich, die mit vielen inhaltlichen Anregungen und ihren Gestaltungsideen dazu beitrug, dass aus Roh-Manuskripten leserliche Kapitel und schließlich eine übersichtliche Druckversion entstand.

5 In diesem Buch wurden ausschließlich gepflogene oder über die einschlägigen Medien nachschlagbare Abkürzungen verwandt. Daher haben wir auf ein Abkürzungsverzeichnis verzichtet. Bitte senden Sie Kritik, Verbesserungsideen, Überarbeitungsvorschläge und Ergänzungen an: theresia.hannig-schohaus@ifbe.uni-hannover.de. Herzlichen Dank!

Teil I: Grundannahmen und Setzungen



Die erste „Wabe“ nimmt grundlegende pädagogische Klärungen vor: Eine Berufliche Förderpädagogik muss sich ihres „Menschenbildes“ vergewissern, weil sie angesichts der hoch ausdifferenzierten Problemlagen der (benachteiligten) Heranwachsenden auf „pädagogische Individualisierung“ verwiesen ist (Kapitel 1). Im Kapitel 2 „Kompetenzfeststellung und Förderplanung“ wird pädagogische Individualisierung weiter konkretisiert. Das Kapitel 3 „Curriculum und Didaktik“ zeigt: Lehren und Lernen sollte so auf die Adressaten bezogen werden, dass die Kriterien der Individualisierung gültig bleiben. Hier werden wichtige pädagogische Strukturierungsvorschläge angeregt. Mit den folgenden Kapiteln „Professionalisierung des Fachpersonals“ (Kapitel 4) und „Pädagogische Organisation: Qualitätsentwicklung und interne Kooperation des Personals“ (Kapitel 5) werden Fragen der beruflich-professionellen Fortentwicklung des pädagogischen Personals in der Benachteiligtenförderung in Bezug auf die jeweiligen Organisationsformen beschrieben. Im Kapitel 6 dieser Wabe „Produktionsorientierung und Beruflichkeit“ wird eine konkrete Bestimmung für die Ausrichtung der Benachteiligtenförderung geliefert. Für ein vertieftes Studium der Felder dieser Wabe sind Bezugnahmen zu den in der Einführung umrissenen vier rahmenden erziehungswissenschaftlichen Teildisziplinen ebenso sinnvoll wie zu weiteren Wissenschaftsdisziplinen.

1 Menschenbild und Pädagogische Individualisierung

Arnulf Bojanowski & Jana Propp

*„Nichts kann den Menschen mehr stärken,
als das Vertrauen, das man ihm entgegenbringt.“*

Paul Claudel

1.1 Worum geht es in diesem Kapitel?

Die grundlegende Aufgabe der Beruflichen Förderpädagogik lautet: **Unterstützung bei der Persönlichkeitsentwicklung geben!** Jugendliche sollen sich entfalten können; ihnen sollen Wege eröffnet werden, sich neu und anders zu entdecken. Berufliche Förderpädagogik versteht „Selbstentwicklung“ als einen Prozess der Individuierung im Sinne eines Selbstgestaltungs- oder gar „Selbsterfindungsprozesses“. Berufliche Förderpädagogik kann nur auf der **Grundlage eines optimistischen Menschenbilds** gedacht werden. Mit dieser Aussage soll der bislang immer noch obwaltenden Defizitorientierung widersprochen werden. Annahmen für eine optimistische Auffassung vom Menschen formuliert verstärkt die Sonderpädagogik, bspw. repräsentiert in dem Ansatz „von den Stärken ausgehen“ (Eggert 2007, 11). Die Benachteiligtenförderung spricht vom „Kompetenzansatz“.

Ein optimistisches Menschenbild fußt auf den Annahmen der pädagogischen Anthropologie und bezieht neuere Ansätze **individuellen Lernens und Unterrichts** in sein Konzept ein. Die Berufliche Förderpädagogik will die Formen, in und an denen gelernt wird, so öffnen, dass die Heranwachsenden ihre aktuellen und im Lebensprozess auftretenden Probleme und Aufgaben eigenständig be- und verarbeiten können. Eine solche Pädagogik nimmt dann die Suchbewegungen junger Menschen gerade in der „sensiblen Phase“ der Pubertät und Adoleszenz auf (Ziehe 1987) und entwickelt Arrangements, in denen Selbstgestaltung und Selbsterfahrung möglich wird.

► Begriffsannäherung I

Menschenbilder sind Vorstellungen über grundlegende Wesensmerkmale des Menschen und damit Teil der Anthropologie. „Anthropologie“ leitet sich aus dem griechischen Wort anthropos = Mensch und dem Wort logos = Lehre oder Wissenschaft ab. Man versteht also unter „Anthropologie“ die Wissenschaft vom Menschen. Sie untersucht das Wesen des Menschen mit seiner organischen und psychischen Eigenart und seiner besonderen Stellung in Natur und Geschichte. Die **pädagogische Anthropologie** geht den Fragen nach: „Wieso ist der Mensch erziehbar?“ Oder: „Warum muss der Mensch erzogen werden?“ Zur Klärung solcher Fragen stützt sie sich auf Erkenntnisse verschiedener Wissenschaften wie bspw. Biologie, Philosophie und Psychologie und versucht diese für die Pädagogik

fruchtbar zu machen. „Wer pädagogisch handelt, hat ein (mehr oder weniger bewusstes) Menschenbild“ (Gudjons 2003, 175). Wer den Menschen als ein biologisches Mängelwesen sieht, das instinktunsicher und triebhaft ist, wird anders erziehen als jemand, der den Menschen als die Krone der Schöpfung sieht.

► Begriffsannäherung II

Zur „Menschwerdung“ sind **Sozialisation und Erziehung** notwendig. „Sozialisation meint den umfassenden Prozess der Entstehung und Entwicklung der Persönlichkeit in wechselseitiger Abhängigkeit von der gesellschaftlich vermittelten sozialen und materiellen Umwelt“ (Geulen & Hurrelmann 1980, 51). Die **Sozialisation** impliziert umfassend die Gesamtheit aller Lernprozesse, wobei der Anteil der bewussten (intentionalen) Erziehung lediglich eine Teilmenge ausmacht (Baumgart 2000). Nach Brenzinka werden unter **Erziehung** soziale Handlungen verstanden, durch welche Menschen versuchen, die Persönlichkeit anderer Menschen in irgendeiner Hinsicht zu fördern.

Letztendlich steht Erziehung im Dienste des Selbstfindungsprozesses und der Selbstverwirklichung des Zu-Erziehenden. Ein **Erziehungs- und Bildungsbegriff der beruflichen Benachteiligtenförderung** muss an die Tradition der Bildungstheorie anknüpfen, die die Entwicklung von Autonomie in den Mittelpunkt von Erziehung und Bildung stellt. Erziehung hat dabei keinen direkten Zugriff auf die Persönlichkeit, sondern sie ist der Versuch einer Verbesserung. Erziehung kann nicht nur durch gezielte zweckrationale Einwirkungen erreicht werden, wie Belohnung und Verstärkung. Es müssen auch Erfahrungsmöglichkeiten in dem Prozess der Erziehung geboten werden, die Wachstum und personale Reifung ermöglichen (Arnold & Pätzold 2002, 61).

► Begriffsannäherung III

Pädagogische Individualisierung als Konkretisierung des Menschenbildes vor dem Hintergrund von Sozialisation, Erziehung und Bildung stellt immer eine Gleichzeitigkeit von einer einerseits beruflich verwertbaren Qualifizierung und einer persönlichkeitsbezogenen Förderung dar. Das Bedürfnis benachteiligter Jugendlicher nach Entwicklung beruflicher Identität verlangt nach einer arbeitsbezogenen Persönlichkeitsentwicklung, die mit der bloßen Herausbildung arbeitsmarktrelevanter Eigenschaften im Widerspruch steht. Unserer Leitidee, ein individualisierter Unterricht, ist geprägt von der Erkenntnis, dass jeder Mensch, insbesondere Heranwachsende, ein Recht auf eine ihm angemessene Förderung hat. Der Pädagoge hat die Aufgabe individuelle Lernprozesse zuzulassen, ja sogar sie anzuregen und zu fördern. Denn „Lernen ist das persönlichste auf der Welt, so eigen wie Dein Gesicht“ (Reinhard Kahl, entnommen aus Hannemann 2008, 3).

► Relevanz dieses Kapitels

Das Menschenbild einer Pädagogin, eines Pädagogen prägt immer auch seine Tätigkeit mit Jugendlichen. Es spiegelt sich unter anderem in seiner Persönlichkeit wider. Um benachteiligte Jugendliche zu erziehen und zu bilden bedarf es einer **„Bewusstmachung“ des eigenen Menschenbildes**. Die Auseinandersetzung mit den eigenen Vorstellungen vom Menschen, von Erziehung und von Bildung, weiter noch von Sozialisation und Persönlichkeitsentwicklung, wirken sich unmittelbar auf die Arbeit mit benachteiligten Jugendlichen aus (z.B. auf die Wahl der Inhalte und der Methoden). Das erzieherische Klima ist abhängig von Vorstellungen des Pädagogen: Welche Erziehungsmittel sind geeignet? Welchen anthropologischen Grundannahmen oder welcher gesellschaftstheoretischen Konzeptionen folge ich? Die Aufgabe eines Pädagogen besteht nicht nur in der Vermittlung von Fachwissen. Mit dem Menschenbild eröffnen sich neue Möglichkeiten für das eigene Lehren. Besonders das Prinzip der „Pädagogischen Individualisierung“ ist mit einem humanistischen, offenen und positiven Menschenbild und einer beruflichen Benachteiligtenförderung vereinbar.

1.2 Ein Beispiel aus der Praxis: Die Futurum Schule in Schweden

In Schweden gehört das Prinzip des individuellen Lernens zu den zentralen Zielvorgaben des Bildungssystems. Das Bewusstsein, dass jeder Schüler unabhängig von seiner Herkunft ein Recht auf optimale Förderung durch die Schule hat und zunehmend lernt, Verantwortung für seinen Lernprozess zu übernehmen, ist prägend für die Einstellung der Lehrer in Schweden. Ein anregendes Modell verkörpert die Futurum Schule (in Balsta – nahe bei Stockholm). Die Schule hat als normale örtliche Regelschule konsequent schulorganisatorisch, pädagogisch und architektonisch ihre Gestalt verändert (Stadt Herford).

Die Futurum Schule besteht aus *sechs kleineren Schuleinheiten* unter einem Dach. Sie arbeitet nach dem schwedischen Konzept der „Skola 2000“. Architektonisch heißt das: Es gibt eine gemeinsame Mitte; in der Futurum-Schule zeigt sich dies in einem großen Zentrum, in dem die Schüler sich zum Essen treffen und der regelmäßig als Aufführungsraum genutzt wird. Curricular werden die Kernfächer in kleinen homogenen Gruppen unterrichtet; die Natur- und Sozialwissenschaften im Projektunterricht. Beispielsweise das Projekt „Wasser“. In dem Projekt befassen sich die Schüler mit „Wasser“ als einem übergeordneten Thema. Mehrere Wochen erarbeiten sie sich in einem Lernteam, welche Funktionen Wasser hat; wie es chemisch zusammengesetzt ist; warum es bald Kriege um Wasser geben könnte; welche Rolle der Flüssigkeitshaushalt im Körper spielt, usw. (Füller 2002). Dabei ist das Zusammenspiel von Pädagogik, Organisation und Schumatmosphäre die Basis für das Konzept.

Die Lernprozesse der Schüler sind gekennzeichnet von Schüleraktivität, dabei wird die Verantwortung für das eigene Lernen in den Vordergrund gestellt. Der Individualität wird durch persönliche Entwicklungspläne, die für jeden Schüler er-

stellt werden, nachgekommen. Jeder Schüler hat dazu ein *Logbuch*, in dem individuelle Aufgaben, Abgabefristen, Ergebnisse und Ziele vermerkt werden. Diese werden zusammen mit dem Kontaktlehrer erstellt und wöchentlich kontrolliert und aktualisiert. Das Logbuch wird verwendet, um die Ziele im Schulalltag präsent zu halten und den einzelnen Schülern die Möglichkeit zu geben, den Weg dorthin selbstständig zu strukturieren und zu planen. Um die Transparenz auch für die Eltern sicher zu stellen, müssen diese das Logbuch wöchentlich gegenzeichnen (Stadt Herford 2006).

Computer und andere Lernmittel sind für die Schüler leicht zugänglich. Um den Heranwachsenden Nähe und Sichtbarkeit zu ermöglichen, gibt es keine langen dunklen Korridore mit abgeschlossenen Klassenzimmern. Stattdessen gibt es große helle Gemeinschaftsräume mit modern ausgestatteten Arbeitsplätzen und kleine „Lernstuben“. Die Möblierung ist variabel nutzbar, der Arbeitsplatz frei wählbar. Jedes Kind hat einen *persönlichen Rollcontainer* für seine Arbeitsmaterialien. Musikräume sind ebenso vorhanden wie gemütliche Lesecken.

Jede *Schuleinheit* umfasst ca. 100 Schüler. Der Clou ist: In jeder Schuleinheit lernen alle zusammen; das Alter der Schüler einer Schulgemeinschaft reicht von 6 bis 15. Die „Jüngeren“ kennen bald die „Älteren“; diese wiederum fühlen sich für die „Jüngeren“ verantwortlich. Jede Schuleinheit (z.B. das „PINK Team“, oder das „GREEN Team“) bildet gewissermaßen in der groß dimensionierten Futurum-Schule ein inneres Zentrum, einen gemeinsamen Ort, mit dem man sich rasch identifizieren kann. Statt herkömmlicher Klassen gibt es altersgemischte Arbeitseinheiten. Die Schüler sollen nicht nur miteinander sondern auch voneinander lernen. Auch die Lehrer können sich gut mit „ihrer“ Einheit identifizieren. Sie bilden ein kleines Team von ca. 12 Personen, verfügen über einen großen Raum mit individuellen Arbeitsplätzen und sind erst einmal für ihre Schuleinheit „zuständig“. Die Lehrerteams haben verschiedene Professionen: Kinderpfleger, sozialpädagogisches Fachpersonal, Freizeitpädagogen, musische und technische Pädagogen, muttersprachliche Lehrkräfte, Sonderpädagogen, Schulpsychologen, um eine möglichst hohe Bandbreite an Förderung zu gewährleisten. In Teamsitzungen wird über die Schüler gesprochen, um eventuelle Förderbedarfe festzustellen. Die Teams überlegen sich gemeinsam Tages- und Wochenverläufe. In jedem Team gibt es einen „Special-Teacher“ der über besondere Qualifikationen im Bereich Förderung verfügt, vergleichbar mit einem Sozialpädagogen. Seine Aufgabe ist die Unterstützung der Schüler mit erhöhtem Förderbedarf. In solchen Fällen kann ein gesonderter Unterricht in kleinen Lerngruppen stattfinden.

An der Futurum Schule werden die Kinder nach dem Prinzip der Rhythmisierung unterrichtet. Dies bedeutet, dass eine Entzerrung der Leistungszeit stattfindet. Konzentrations- und Zerstreuungsphasen wechseln sich nach individuellem Bedarf ab. Es gibt keine herkömmlichen Stundenpläne, sondern „Gleitfenster“ mit Kernzeiten. Die Schüler können später kommen, müssen dann aber länger bleiben. Der „Stundenplan“ ist geprägt von „Flex-Zeiten“, in denen die Schüler an ih-

ren *individuellen Arbeitsplänen* arbeiten. Diese Organisation gewährleistet, dass Lernen sich am individuellen Lerntempo, an der individuellen Leistungsfähigkeit und Konzentrationsfähigkeit orientiert. Des Weiteren fördern die „Flex-Zeiten“ das eigenverantwortliche Arbeiten, da die Schülerinnen und Schüler selbstständig entscheiden, welches Thema sie bearbeiten.

1.3 Was man über „Menschenbilder“ und „Pädagogische Individualisierung“ wissen sollte

Was haben diese Passagen zur Futurum Schule mit unserem Thema zu tun? Beim Nachdenken wird vielleicht deutlich, dass hier zentrale pädagogische Fragen aufscheinen, etwa Fragen nach der Offenheit und der Erziehungsbedürftigkeit des Menschen oder überhaupt nach der Notwendigkeit von Bildung. Diese pädagogischen Fragen stellen sich natürlich auch in der Beruflichen Förderpädagogik. Neben solchen grundlegenden Klärungen lehrt uns das Praxisbeispiel aber auch, dass solche neuartigen Lern- und Schulformen nur aus einem bewussten Menschenbild und einem Konzept pädagogischer Individualisierung entstehen können. Angesichts der Heterogenität der Schülerschaft in der schwedischen Futurum Schule bedurfte es solcher Steuerungsformen wie die des „Logbuches“. Auch in der Benachteiligtenförderung müssen wir darüber nachdenken, wo wir auf Basis eines offenen Menschenbildes neue didaktische und schulorganisatorische Formen pädagogischer Gestaltung entwickeln können.

► Offenheit und Erziehungsbedürftigkeit des Menschen

Das Ziel der Anthropologie ist es, das **Wesen des Menschen** zu bestimmen. Ein Weg hierzu besteht darin, die Unterschiede zwischen Mensch und Tier zu untersuchen. Der Mensch als „physiologische Frühgeburt“ (Adolf Portmann; 1897-1982), betont die mangelhafte körperliche und instinktmäßige Ausstattung des Menschen. Denn er weist bei seiner Geburt – im Vergleich zum Tier – einen erheblichen Entwicklungsrückstand auf, den er erst am Ende seines ersten Lebensjahres aufgeholt hat. Bedingt durch diese „Frühgeburt“ kann die Einflussnahme auf den Menschen möglichst früh beginnen, da der Mensch umso beeinflussbarer ist, je früher die Prägung (Formung) erfolgt (Schwarte 2002, 146).

Helmut Plessner (1892-1985) begründet die Normierungsbedürftigkeit des Menschen durch seine Exzentrizität. „Während das Tier sein Leben einfach (zentrisch) erlebt [...] muss der Mensch sein Leben führen. Er kann (und muss) seine Zentrizität verlassen und sich von außen betrachten, reflektieren, korrigieren und seinem Leben einen Sinn geben“ (Schwarte 2002, 143f.). „Ich bin, aber ich habe mich nicht“ (ebd., 144). Zugleich betont Plessner die Notwendigkeit der Regelung des menschlichen Verhaltens durch Normen, um die Verlockungsvielfalt auszuhalten, die sich aus der Weltoffenheit ergibt. „Mensch sein heißt, von Normen ge-

hemmt, Verdränger zu sein“ (Plessner 1961, zitiert nach Schwarte 2002, 144). Ihren Höhepunkt hat dies in der Verinnerlichung der kulturellen Forderungen in Motive des eigenen Handelns.

Arnold Gehlen (1904-1976) sprach vom Menschen als „Mängelwesen“; die Mängel müssen durch Lernen und Erziehung ausgeglichen werden. Der Mensch ist „organisch“ mittellos. Kennzeichnend für seine „Unspezialisiertheit“ ist, dass er nichts kann, aber geradezu zu allem fähig ist. Diese Mängel gehen mit einer **hohen Lernfähigkeit** einher. Dem Menschen sind keine natürlichen Grenzen gesetzt. Die Mangelhaftigkeit bedingt jedoch eine Labilität, die den Menschen anfällig und verführbar machen. Diese Labilität muss der Mensch durch Institutionen, die als Stabilisatoren dienen, ausgleichen. „Zerschlägt man die Institutionen eines Volkes, dann wird die ganze elementare Unsicherheit, die Ausartungsbereitschaft und Chaotik im Menschen freigesetzt“ (Schwarte 2002, 145).

Aus diesen beiden Ansätzen ergibt sich einerseits die Erziehungsbedürftigkeit, andererseits der spezifische Vorteil – Potenziale –, dass der Mensch, wie kein anderes Lebewesen lernfähig ist. Eine Zusammenfassung über pädagogisch-anthropologische Einsichten, die sich für eine allgemeine pädagogische Anthropologie, wie auch für eine Pädagogik der Förderung ergeben, findet sich bei Bundschuh (2007, 87): An erster Stelle steht die Erziehungsbedürftigkeit des Menschen. Der Mensch beginnt beim Kinde: Kindsein ist ein Modus des Menschsein. Der Mensch hat trotz Erziehungsbedürftigkeit ein **Recht auf Freiheit**: Bildsamkeit des Menschen zur Selbstentscheidung. Erziehbarkeit ist nicht alles, da es individuelle Unterschiede gibt. Der Mensch hat, wie Heinrich Roth (1906-1983) sagt, die Fähigkeit, „Einsichten, Werte, Normen zu erleben und sich für sie entscheiden zu können“ (zitiert nach Bundschuh 2007, 87).

► Notwendigkeit von Bildung und Erziehung

Es ist also davon auszugehen, dass der Mensch der Erziehung bedarf. Immanuel Kant (1724-1804) formulierte dies mit den Worten: „Der Mensch kann nur durch Erziehung Mensch werden.“ Daraus ergibt sich für den Pädagogen die Pflicht zur Erziehung, sowohl in Bezug auf eine soziale Umwelt, wie auch in Relation zur Gesellschaft. Kernaufgabe ist es den Jugendlichen optimal auf sein Leben vorzubereiten (Arnold & Pätzold 2002, 8ff.). Außer der Bildung obliegt der Schule als organisierte Institution auch die Erziehung der heranwachsenden Gesellschaftsmitglieder. Dies schlägt sich z.B. in Länderverfassungen nieder: „Die Schulen sollen nicht nur Wissen und Können vermitteln, sondern auch Herz und Charakter“ (Bayrische Verfassung Artikel 131 (1)), wie auch in den Leitbildern einzelner Schulen (→ Kapitel 8). Dieser Sachverhalt erweitert die Rolle des Pädagogen neben der bekannten Rolle des Wissensvermittlers um die Rolle eines Erziehenden.

In der Geschichte wurde die Rolle des Erziehers kontrovers thematisiert. Verkürzt lassen sich deren Akzentuierungen auf drei Metaphern bringen. (a) Der Er-

zieher als **Gärtner**: Erziehen heißt hier „begleitetes Wachsenlassen“ (Gudjons 2003, 185), denn das Kind entfaltet sich auf eine mehr oder weniger natürliche Art und Weise. (b) Der Erzieher als **Bildhauer**: Erziehen heißt hier „herstellendes Machen“, analog zur handwerklichen Produktion eines Gegenstandes (ebd.). Das Kind wird nach dem „Bild“ des Erziehers geformt (Wiater 2005, 318). (c) Der Erzieher als **Bergführer**: Erziehen heißt hier „begleiten“. Das Kind setzt sich seine eigenen Ziele und der Erzieher unterstützt es bei dessen Erreichung (Wiater 2005).

Bei näherer Betrachtung wird klar, dass eine angemessene Erziehung nur durch die Verschränkung dieser drei Metaphern möglich ist. Ein guter Pädagoge weiß, wann er wachsen lassen, begleiten oder führen muss. Es muss eine Balance geschaffen werden zwischen Fremd- und Selbstbestimmung des Heranwachsenden. Ein hohes Maß an Fremdbestimmung zeigen leider die meisten Formen von Schule. Unterricht als institutionalisierte Form der Erziehung, scheint die Erziehungsziele Selbstverantwortung und Autonomie zuweilen auszublenden. Das Konzept des individualisierten Unterrichts hingegen versucht diesen drei Metaphern gerecht zu werden, um eine optimale Entwicklung der Schüler zu gewährleisten.

► Wo können wir theoretische und praktische Anschlüsse finden?

Eine berufliche Benachteiligtenförderung, die sich der Leitnorm „Pädagogische Individualisierung“ verschrieben hat, hat ein grundsätzlich positives Verständnis vom Menschen. Anknüpfungspunkte findet dieses Menschenbild unter anderem im Humanismus. Ein **humanistisches Menschenbild** sieht in jedem Menschen eine eigenständige, in sich wertvolle Persönlichkeit und respektiert die Verschiedenartigkeit verschiedener Menschen. Ein humanistisches Menschenbild geht davon aus, dass jeder Mensch grundsätzlich auf Selbstaktualisierung und Wachstum angelegt und zu Veränderung und Problemlösung fähig ist. Die humanistische Pädagogik entwickelte sich aus den Ansätzen der Reformpädagogik und der Humanistischen Psychologie. „Ziel [...] ist die Förderung auf den Menschen bezogener Formen ganzheitlichen Erziehens, Lehrens und Lernens. Bedeutsam ist hierbei der sich vollziehende Kontrakt, die Begegnung von Person zu Person mit voller gegenseitiger Anerkennung der personalen Würde“ (Schröder 2001, 155). Lehr-/Lernprozesse müssen nach der humanistischen Pädagogik so arrangiert werden, dass neben der Vermittlung von Fachwissen auch Empathie, Echtheit und positive Wertschätzung von den Lernenden erlebt, erprobt und geübt werden können (Arnold & Pätzold 2002, 20).

Ein offenes Menschenbild findet auch gute Anschlüsse an verschiedenste **sonderpädagogische Konzepte**, vor allem an Modellen zu Lernbehinderung und Verhaltensproblemen (Zielinski 1998; Baudisch 2002). Solche Konzepte haben seit geraumer Zeit Eingang in die Benachteiligtenförderung gefunden und werden

breit rezipiert, um Jugendliche in ihren Lernbarrieren und negativen Erwartungen aufzufangen und zu stabilisieren. In der **Sozialpädagogik** formieren sich seit gut 15 Jahren ebenfalls gewichtige Argumente für eine Entwicklungs Offenheit des Menschen z.B. im Umkreis der Figur des „Empowerments“. Hierbei wird deutlich auf lebensweltliche und subjektorientierte Aktivierung gesetzt, gegen die Anpassung und Entmündigung der Menschen durch die Apparaturen des Sozialsystems.

In den **theoretischen Versuchen zur Benachteiligtenförderung** (→ Kapitel 8) finden sich seit den 1990er Jahren Anschlüsse durch die Kritik an der Defizitorientierung, dann zumeist verbunden mit Hinweisen auf die „subjektiven Stärken“, die „inneren Ressourcen“ oder die „zu entwickelnden Kompetenzen“ der benachteiligten Jugendlichen: Kompetenzansatz (→ Kapitel 2). Typisch für den Argumentationsgang sind biographische und lebensweltliche Begründungen und Verweise auf die extreme Heterogenität der Zielgruppen. Anhand von Lebensgeschichten benachteiligter Jugendlicher wird aus den differenten Biographien und unklärbaren Milieulagen auf Differenz in den pädagogischen Herangehensweisen geschlossen (Bojanowski, Carstensen-Bretheuer & Kipp 1996). Untersucht man Modellversuche oder empirisch orientierte Forschungsprojekte, so ergeben sich etliche produktive Hinweise zu einem für die Benachteiligtenpädagogik anschlussfähigen Menschenbild. So verweist die Idee eines Biographie- und Tätigkeitsbezuges (Brater et al. 1988) genauso auf die Notwendigkeit der Eigenaktivität des Lernalers wie die qualitativen Studien im Umkreis der Kategorie „Lebensbewegungen“ (Mollenhauer & Uhlendorff 2004). Zugleich aber kann auch der Kompetenzansatz argumentative Kraft entfalten, wenn er sich auf Grundlagentheorien wie den „Konstruktivismus“ bezieht, dessen entscheidender Gedanke ja die Selbstorganisationsfähigkeit des Subjekts darstellt und die aktive Rolle des lernenden Subjekts betont (→ Kapitel 3). Bei dieser Betonung der Selbstentwicklung wird gleichermaßen an den Auftrag der europäischen Pädagogik angeschlossen, zur Eigenständigkeit, zur Selbstständigkeit oder zur Autonomie anzuregen. Hier greifen alteuropäische Pädagogik mit dem Gedanken der „Aufforderung zur Selbsttätigkeit“ (Benner 2001) und jüngere (Erziehungs-)Wissenschaft ineinander.

Auch **international** lassen sich Anknüpfungspunkte für eine Kindern und Jugendlichen angemessene und zugewandte Haltung ableiten. So finden sich in den Leitbildern etwa des schwedischen oder des kanadischen Bildungswesens Leitnormen wie „Individualität und Zusammenarbeit“. Und auch in **historischer** Vergewisserung kann eine berufliche Förderpädagogik wichtige pädagogische Leitgedanken aufgreifen, seien es Ideen eines „Umgangs mit den Schwierigen“, unvergleichlich bis heute dargestellt von A.S. Makarenko, seien es die Anknüpfungsmöglichkeiten, die die Reformpädagogik und hier vor allem die Montessori-Pädagogik bieten (→ Kapitel 8), seien es Ideen zur Ausgestaltung der „Jungarbeitschule“, wie sie Günther Wiemann (1962) ausarbeitete, oder seien es die Ansätze zur Produktionsschule (→ Kapitel 12).

► Pädagogische Individualisierung – schon etwas konkreter

Individualisiertes Lernen meint einen Unterricht, in dem jeder Jugendliche als **eigenständiger Lerner** betrachtet und ernst genommen wird. Jeder einzelne soll innerhalb einer Lerngruppe berücksichtigt und individuell unterstützt werden. Der Lehrer richtet seinen Blick nicht auf eine zu unterrichtende Gesamtgruppe, sondern auf eine Vielzahl einzelner, gänzlich unterschiedlicher Lernindividuen. Die individuelle Förderung jedes Einzelnen steht im Mittelpunkt. Dabei orientiert sich der Lehrer im Unterricht an den individuellen Leistungspotenzialen, den persönlichen Lernstilen und Interessen wie auch an der persönlich-emotionalen Lage der Heranwachsenden. Im optimalen Fall werden Schüler nicht Maßnahmen, Programmen, Klassen oder Jahrgangsstufen zugeteilt, in denen in strukturierten Form festgelegte Lerninhalte vermittelt werden sollen, sondern sie erhalten **passgenaue pädagogische Programme**, die ihre Lernvoraussetzungen, Vorkenntnisse, Fähigkeiten, biographischen Besonderheiten und Bedürfnisstrukturen sowohl in der Form als auch bei inhaltlichen Festlegungen berücksichtigen (Bönsch 2004). Merkmale pädagogischer Individualisierung sind: Messung der Lernfortschritte an einer individuellen Bezugsnorm (nicht an einer sozialen Bezugsnorm), Modularisierung des Lernstoffes, Betonung der Eigenaktivität des Lernenden (oft in handlungsorientierten Unterrichtsformen), Berücksichtigung des individuellen Lerntempos (Gage & Berliner 1996).

„Pädagogische Individualisierung“ wird damit in der Pädagogik zu einem zentralen Gestaltungsprinzip von Lehr-/Lernprozessen (Schaub & Zenke 2000). Aufgrund der schlechten Ergebnisse bei internationalen Lernstandserhebungen und Schulleistungserhebungen wie TIMSS¹ und PISA rückt „Individualisierung“ zunehmend in den Mittelpunkt pädagogischer Diskussion. Länder, die bei PISA überdurchschnittlich gut abgeschnitten hatten, wie bspw. die skandinavischen Länder, nennen individualisiertes Lernen als zentrale Zielvorgabe ihres Bildungssystems. Individualisierung als grundlegendes Prinzip des Schulwesens kann der wachsenden Heterogenität des Klientels und den damit verbundenen Schwierigkeiten bei der Bildungsvermittlung entgegenwirken. Individualisierter Unterricht stellt sicher, dass die Schüler das Lernen lernen, als Grundlage für lebenslanges Lernen. Die Lernfähigkeit eines Menschen ist ausschlaggebend für die Leistungsfähigkeit auf dem Arbeitsmarkt und hängt von den frühen Erfahrungen in der Schule ab (Eliasson 1996, 2).

Pädagogische Individualisierung steht im direkten Zusammenhang mit **Heterogenität**. Das gegliederte Schulsystem, die Versetzungsordnung, die Vorschriften zur Notengebung und zur Fachleistungsdifferenzierung verpflichten Lehrer in Deutschland geradezu zur Homogenität. Diese ist jedoch schon seit langem, wenn

¹ TIMSS – Trends in International Mathematics and Science Study ist eine international vergleichende Schulleistungsuntersuchung, die seit 1995 im vierjährigen Turnus von der International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) durchgeführt wird.

sie überhaupt einmal vorhanden war, nicht mehr gegeben. Obwohl Deutschland von allen bei PISA untersuchten Ländern die am stärksten homogenisierten Schülergruppen hat, klagen die Lehrkräfte hier zu Lande am meisten über die Probleme mit der Heterogenität. Die Länder, die bei TIMSS und PISA besser abgeschnitten hatten, kennen keine so hart selektierenden Schulformen. Die Kinder und Jugendlichen werden in Gesamtschulen unterrichtet, in denen Heterogenität als Chance angesehen wird. Der Heterogenität wird nicht entgegengewirkt, sondern sie ist die Grundlage des individualisierten Unterrichts. Diese Pädagogik der Vielfalt befähigt die Schüler zu beachtlichen Leistungen (Ratzki 2005, 37ff.).

► Grenzen pädagogischer Individualisierung

Man möchte zwar davon ausgehen, dass jeder Mensch Menschenwürde in sich trägt und somit alle Menschen dieselben Rechte haben (Bundschuh 2007, 84), allerdings wirken auch Zeitepoche und Lebensstil auf die Menschenbilder. In sie gehen industrielle, wirtschaftliche und gesellschaftliche Interessen meist direkt mit ein. Die Wunschvorstellungen der aktuellen Gesellschaft sind zunehmend mit Nützlichkeit bzw. Funktionstüchtigkeit verbunden. Benachteiligte Jugendliche können diesen Kategorien und der Wunschvorstellung häufig nicht gerecht werden und geraten zunehmend unter Druck sich zu rechtfertigen. Genauso gerät zuweilen ihre Pädagogik unter diesen Druck. Die Notwendigkeit wird von neuen individualisierten Formen des Lehrens und Lernens von der Gesellschaft häufig noch verkannt.

In der Schule wird Lernen zumeist als Vermittlung einer Wahrheit mit vorgefassten didaktischen Mitteln und Methoden verstanden. Versagt ein Schüler so trägt er die Verantwortung dafür in aller Regel selbst. „Dies setzt ein Menschenbild voraus, das den Schüler als ein beschreibbares Lebewesen, den Gegenstand (Lerninhalt) als objektiv und den Unterricht als didaktisch richtig erkanntes Instrumentarium für alle Schüler betrachtet“ (Hauschild 1994, 53). Die Verantwortung jedoch liegt bei der Gesellschaft und damit bei der Schule als Institution für Bildung und Erziehung.

Eine weitere Grenze pädagogischer Individualisierung liegt in dem Spannungsfeld Individuum – Gruppe. Mag Berufliche Förderpädagogik auch noch so stark von pädagogischer Individualisierung ausgehen, so ist sie doch auch auf die pädagogische Kraft der Gruppe verwiesen, zumal Maßnahmen und Angebote in der Benachteiligtenförderung bisher fast immer in Lerngruppen organisiert werden. Und auch die Kraft des Lernens im Team sollte pädagogisch genutzt werden, so wie dies bspw. Konzepte der Peergroup Education (Lernen Gleichaltriger im Gruppenkontext) oder des voneinander Lernens in der Produktionsschuldidaktik zu finden sind. Das Spannungsverhältnis von Individuum und Gruppe wird im „Pädagogischen Poem“ von Makarenko dargestellt (→ Kapitel 8): Das nach dem Muster der „Kollektiverziehung“ organisierte Programm der Gorki-Kolonie fußt

gleichermaßen auf den Aktivitäten „starker“ Individuen, ohne die wiederum die Gruppe nicht denkbar ist. Pädagogische Individualisierung und gemeinsame Aktivitäten in der Gruppe dürfen in einer beruflichen Förderpädagogik nicht gegeneinander ausgespielt werden.

1.4 Unser Credo: Wie man sich zu benachteiligten Jugendlichen verhalten sollte

- ! Wenn man im Kontext der Beruflichen Förderpädagogik mit (jungen) Menschen umgeht, sollte man sein eigenes Menschenbild und damit seine „Haltung“ zu den Jugendlichen sorgfältig reflektieren, um Selbsterkenntnis zu erlangen und um sich Entwicklungs- und Handlungsmöglichkeiten zu eröffnen.
- ! Pädagogik muss dazu beitragen, den Heranwachsenden bei seiner Entwicklung zu fördern. Es muss darüber hinaus immer eine Pädagogik der Ermutigung, des Vertrauens, des Zutrauens und der Sachorientierung sein. Vorausgesetzt wird ein sensibles, die eigenen pädagogischen Ansätze differenzierendes Verständnis.
- ! Individualisiertes Lernen fördert die Lernkompetenz und dies bildet auch eine Grundlage für das Prinzip des lebenslangen Lernens. Individualisierung von Unterricht und Lernen sollte in der gesamten Berufsvorbereitung Eingang finden.
- ! Ein guter Pädagoge muss immer wieder für sich ausprobieren, wann er „wachsen lassen“, „begleiten“ oder „führen“ muss. Dazu sollte er die Biografien der Jugendlichen kennen und seine pädagogischen Erfahrungen in der jeweiligen Lerngruppe reflektieren. Eine solche pädagogische Handlungskompetenz entsteht besonders durch Reflektion mit anderen (kollegiale Beratung).
- ! Der „Kompetenzansatz“ ist Richtschnur des eigenen pädagogischen Handelns. Der Pädagoge in der Benachteiligtenförderung geht grundsätzlich von den Stärken aus – auch wenn er weiß: natürlich hat ein junger Mensch lebensgeschichtlich bedingte Defizite und Probleme. Der Kompetenzansatz basiert auf der eindeutigen Haltung: „Jeder kann etwas“!
- ! Heterogenität von Lerngruppen bedeutet: Chance und nicht Belastung! Der Benachteiligtenförderer sieht in der Vielfalt junger Menschen einer Lerngruppe immer die Möglichkeit, individuelle Potentiale zu entdecken und diese im Sinne einer pädagogischen Vielfalt nutzbar zu machen.

1.5 Praktische Empfehlungen, Aufträge, Übungen, Tipps

☞ Übung 1

Ein Menschenbild entwickelt sich durch Erziehung, Sozialisation, Milieus, Erfahrungen und Reflexion. Wir alle haben unser ganz persönliches Bild vom Menschen. Um dies in Max Schelers (1874-1928) Worten zu sagen: Jeder Mensch hat seine je eigene „Welt“ (Weltanschauung), die sich freilich manchmal nur in Nuancen von der seines Nachbarn unterscheidet, zuweilen aber durchaus „Welten“ von ihr getrennt ist. Fragen zur *Reflexion des eigenen Menschenbildes* helfen da: „Was ist der Mensch und was benötigt er zum (über-)leben?“ „Was unterscheidet den Menschen vom Tier?“ „Welche Ziele hat Erziehung und welche Aufgaben sind dann damit verbunden?“ „Wie kann man der Vielfältigkeit der Menschen gerecht werden?“

☞ Übung 2

Möchte man Unterricht individuell gestalten, bedeutet dies zumindest eine teilweise Abkehr von dem üblichen Rollenverständnis und den herkömmlichen Aufgaben einer Lehrkraft. Hannemann (2008, 81ff.) hat Prinzipien und Aufgaben für das Verhalten von Lehrern im *individualisierten Unterricht* aufgelistet:

- Das Prinzip der minimalen Hilfe. Der Lehrkraft hilft nur, wenn dies ausdrücklich von ihr gefordert wird. Wer Fehler direkt nach ihrer Entstehung korrigiert, verhindert das eigenständige Denken bei der Fehlersuche.
- Das Prinzip der Hilfe zur Selbsthilfe. Fragen sollen im abgestuften Weg an die Fragensteller zurückgeworfen werden. Beispiel: Schülerfrage: „Erhöht Kaffee den Blutdruck?“
 - „Was können wir tun, um dies herauszufinden?“
 - „Hast du mal in ein Buch geschaut?“
 - „Versuche es herauszufinden!“
 - „Miss deinen Blutdruck vor einer Tasse Kaffee – und danach.“
- Das Prinzip der individuellen Reaktion. Hilfestellungen werden entsprechend der individuellen Fähigkeiten und der Persönlichkeit gegeben. Voraussetzung dafür ist, dass man seine Schüler gut kennt.
- Die Aufgabe ein angstfreies Klima herzustellen. Fehler werden nicht sanktioniert. Das eigene Verhalten wird transparent gemacht und erläutert.
- Die Aufgabe, die Selbsttätigkeit der Schüler zu fördern. Durch begrüßen und fordern von Schüleraktivitäten und der Bereitstellung von „Freiräumen“.
- Die Aufgabe, durch Lob und Anerkennung das Selbstbewusstsein der Schüler zu fördern.
- Die Aufgabe Grundlagen für selbstbestimmtes Lernen zu schaffen. Indem man den Schülern Zeit gibt, Umwege zulässt, Wahlmöglichkeiten schafft und nicht von allen Schülern das Gleiche verlangt.