



Professionalisierung arbeitsbezogener Grundbildung durch Fort- und Weiterbildung – Konzepte und Erfahrungen

Rosemarie Klein (Hrsg.)

Verlag:
Institut für angewandte
KulturforSchunge.V.
Göttingen
www.ifak-goettingen.de

Grundbildung und Alphabetisierung im Übergangssystem – Reflexionen aus Indoor-Fortbildungen mit pädagogisch Tätigen

Rosemarie Klein / Gerhard Reutter

Übergangssystem: ein gemeinsamer Begriff für unterschiedliche Konzeptionen struktureller Differenzierung

Wenn vom Übergangssystem die Rede ist, wird gemeinhin die übergreifende Definition des Konsortiums Bildungsberichterstattung (2006, 79) zitiert, die alle Bildungsmaßnahmen zusammenfasst, die unterhalb einer qualifizierten Berufsausbildung liegen bzw. zu keinem anerkannten Ausbildungsabschluss führen, sondern auf eine Verbesserung der individuellen Kompetenzen von Jugendlichen zur Aufnahme einer Ausbildung oder Beschäftigung zielen und zum Teil das Nachholen eines allgemeinbildenden Schulabschlusses ermöglichen. Damit wird ein Unterschied ignoriert, der in der Praxis des Übergangssystems jedoch von erheblicher Relevanz ist; es geht dabei um die Frage, ob Maßnahmen des Übergangssystems in berufsschulischer Verantwortung durchgeführt werden oder im Auftrag der Arbeitsagentur bei sogenannten freien Trägern.

Das berufsschulische Übergangssystem ist an Berufsschulen oder Berufskollegs etabliert, deren Schwerpunkt in der Regel in der Erfüllung der Aufgaben des dualen Systems besteht, die ihnen durch die Ausbildungsordnungen vorgegeben sind. Meist bieten Berufsschulen und Berufskollegs auch vollzeitschulische Ausbildungsgänge und weiterführende Abschlüsse wie Fachabitur/Abitur an. Maßnahmen des Übergangssystems wie etwa das Berufsvorbereitungsjahr (BVJ) und andere Instrumente des Übergangssystems gelten nicht als Kernaufgaben von Berufsschule, sondern eher als Erfüllung von außen zugewiesener Aufgaben, die dem Image der Schule nicht sonderlich förderlich und von ihrer Klientel her eher geneigt sind, Störungen des „Schulfriedens“ zu produzieren. Die Arbeit in diesen Maßnahmen gilt bei den Lehrenden nicht gerade als karriereförderlich; nicht selten werden junge Lehrkräfte nach ihrem Referendariat diesen Maßnahmen in der stillen Erwartung zugewiesen: „Wer das überlebt, überlebt alles andere!“ (Zitat aus einer Fortbildung)

Berufsschulische Maßnahmen des Übergangssystems sind im Selbstverständnis vieler Lehrkräfte – und nicht selten als Folge der Fremdzuschreibung auch in die Selbstzuschreibung der betroffenen Jugendlichen eingegangen – Angebote an „Verlierer“, die zusammen mit den Gewinnern – Ausbildungsplatzinhaber, angehende Abiturient(inn)en – dieselbe Einrichtung besuchen. Darin ist eine – von niemandem gewollte – Stigmatisierung angelegt, die dadurch verstärkt wird, dass das professionelle Selbstverständnis vor allem der älteren Lehrkräfte geprägt ist von einem Verständnis, ihre vorrangige Aufgabe bestehe darin, Defizite bei den Lernenden zu erkennen und Wege zu deren Minimierung oder gar Aufhebung zu finden. Die bei dieser Zielgruppe als Türöffner notwendige Sicht auf deren Kompetenzen und Potenziale ist nicht zwingend Teil des beruflichen Selbstverständnisses, zumal diese Defi-

zite offen zutage liegen, schriftlich fixiert sind und die Entdeckung vorhandener Kompetenzen erst auf den zweiten oder dritten Blick gelingt.

Andererseits darf nicht übersehen werden, welche Vorteile die Arbeit im schulisch organisierten Übergangssystem beinhaltet. Die Lehrkräfte sind – von den in diesen Kontexten eminent wichtigen Schulsozialarbeiter(inne)n abgesehen – in der Regel als Beamte oder Angestellte unbefristet tätig und verhältnismäßig ordentlich besoldet. Sind ihre Erfolge in der pädagogischen Arbeit im Übergangssystem eher suboptimal, führt dies nicht zu berufsexistenziellen Konsequenzen. Die Arbeit im schulischen Übergangssystem hat für die pädagogisch Tätigen auch den Vorteil, dass ihre Gestaltungsräume in der pädagogischen Arbeit relativ großzügig sind und die inhaltlichen Vorgaben eher Orientierungsfunktion bieten und keinen Korsettcharakter aufweisen wie durch enge, pädagogisch teils unsinnige Weg-Ziel-Vorgaben bei Agenturmaßnahmen. Die Dokumentationspflichten halten sich in Grenzen, individuelle Förderpläne, individuelle Eingangsdiagnostik u.a. können, müssen aber nicht eingesetzt werden.

Ganz anders die Situation in Maßnahmen des Übergangssystems in der Verantwortung der Arbeitsagenturen. Diese werden von den Regionalen Einkaufszentren (REZ) ausgeschrieben und erfordern einen hohen Aufwand bei der Teilnahme am Ausschreibungsverfahren. Es gilt zwar, formal ausdifferenzierte, pädagogisch gut begründete und die individuelle Förderung der Lernenden in den Vordergrund stellende Konzepte einzureichen, das zentrale Vergabekriterium bleibt jedoch der Preis. Das Wirtschaftlichkeitsgebot steht in der Praxis deutlich vor dem Gebot pädagogischer Qualität bzw. letztere wird als selbstverständlich vorausgesetzt/eingefordert. Einziger Ansatzpunkt, Konzepte wirtschaftlich konkurrenzfähig zu machen, sind die Personalkosten. In der Praxis führt das einerseits dazu, festgestellte pädagogisch Tätige durch Honorarkräfte zu ersetzen und das Honorar bei all diesen zu reduzieren. (Dass – wie derzeit – in der beruflichen Bildung über die Einführung eines Mindestlohns diskutiert werden würde, war bis vor einigen Jahren außerhalb des Vorstellbaren.) Ist ein Anbieter in der Konkurrenz erfolgreich, erhält er den Zuschlag für eine in der Regel einjährige Maßnahme. In der Praxis heißt dies, dass die Honorarkräfte gut beraten sind, sich aufgrund ihrer Perspektivunsicherheit und Einkommenshöhe während der laufenden Maßnahme um ihre eigene Zukunftssicherung zu bemühen und möglichst in ein Arbeitsverhältnis zu wechseln, das mehr Sicherheit und höheres Einkommen erwarten lässt.

In Bezug auf ihre Arbeitsperspektiven weisen Honorarkräfte trotz ihrer akademischen Ausbildung einige Gemeinsamkeiten mit ihrer Klientel auf, auch wenn die Umgangs- und Verarbeitungsformen andere sind. Während der Maßnahme müssen sie eine Vielzahl von Dokumentationspflichten erfüllen, die während der bezahlten Arbeitszeit kaum zu bewältigen sind. Die Bereitschaft zur Selbstaussbeutung ist zu einem Element ihrer professionellen Kompetenz/Identität geworden. Wir haben in unserer Personal- und Organisationsberatungspraxis Maßnahmen kennengelernt, die in der Überprüfung und Bewertung durch Prüfgruppen der Arbeitsagentur schlecht abgeschnitten und somit ihre Zukunft verbaut haben, weil sie zu viel Wert auf ihre pädagogische Arbeit und zu wenig auf deren Dokumentation gelegt haben. Die individuelle Förderung der Lernenden scheint sich erst in dessen Dokumentation zu erweisen. Auch die Vermittlungsquote in duale Ausbildungsberufe, die in der Berufsschule nicht einmal systematisch erfasst wird, wird zu einem zentralen Erfolgskriterium und damit entscheidend für die Zukunftsperspektiven der pädagogisch Tätigen.

Für die Jugendlichen erweist sich die Teilnahme an agenturfinanzierten Maßnahmen oft als Chance, treffen sie doch auf eine Einrichtung, die auf diese Klientel spezialisiert ist und in der keine institutionelle Stigmatisierung stattfindet. Das ändert nichts daran, dass diese häufig in der Außenperspektive als Verlierereinrichtungen wahrgenommen werden. Das pädagogisch tätige Personal ist stärker als das berufsschulische Personal sozialpädagogisch qualifiziert und mit Kompetenzansätzen in Theorie und Praxis vertraut. Auch wenn wir keine wissenschaftlich-empirischen Belege dafür vorweisen können, gehen wir davon aus, dass die Zufriedenheit der Teilnehmenden höher ist und ihre Chancen auf einen Ausbildungsplatz im dualen System höher sind als bei berufsschulischen Maßnahmen.

Die Unterscheidung zwischen Maßnahmen im berufsschulischen und im agenturfinanzierten Übergangssystem wird in der gängigen Literatur kaum vorgenommen; eine Differenzierung erscheint uns angesichts der Dimension der Unterschiede unerlässlich. Es wäre allerdings grundfalsch, daraus den Schluss abzuleiten, im berufsschulischen Übergangssystem pädagogisch Tätige wären weniger engagiert, weniger kompetent oder wiesen sonstige Kompetenzrückstände gegenüber den im agenturfinanzierten Übergangssystem pädagogisch Tätigen aus. Wir sind bei unserer Beratungstätigkeit in beiden Feldern auf hochengagierte und kompetente Teams und Kollegien getroffen, meinen aber belegen zu können, dass die strukturellen Voraussetzungen und Bedingungen im berufsschulischen Übergangssystem ungünstiger sind bzw. mehr zielgruppenorientierte Gestaltung erfordern.

In diesem Beitrag fokussieren wir auf das berufsschulische Übergangssystem und dabei auf Maßnahmen der Berufsvorbereitung (BVJ). Wir beziehen uns dabei auf ein Verfahren zur Vernetzung von Forschung und Fortbildung, das wir zusammen mit einem Teilprojekt des PROFESS-Verbundes entwickelt und realisiert haben¹.

Alphabetisierung und Grundbildung im Übergangssystem

Die Ergebnisse der PISA-Studien gehen davon aus, dass ca. 20% der jugendlichen Schulabsolventen nicht über hinreichende Lese-, Schreib- und Rechenfähigkeit verfügen, also tendenziell dem Kreis der funktionalen Analphabeten bzw. Grundbildungsbedürftigen zuzurechnen sind. Gemeinhin wird unterstellt, dass dies vor allem eine Problematik der Jugendlichen ohne Hauptschulabschluss bzw. der Absolventen einer Förder- oder Sonderschule sei. Rechnet man die Zahl der Jugendlichen ohne Hauptschulabschluss (ca. 7%) und der Förderschulabsolventen zusammen, wird deutlich, dass auch bei einem erheblichen Teil der Jugendlichen mit Hauptschulabschluss mit Problemen bei der Lese-, Schreib- und Rechenkompetenz ausgegangen werden muss. Ein Hauptschulabschluss bietet noch keine Gewähr für ausreichende Grundkenntnisse im Lesen, Schreiben und Rechnen, die Voraussetzung für einen Ausbildungsplatz im dualen System sind.

Das Übergangssystem soll hier eine zweite – und für viele vielleicht letzte – Chance zur Beseitigung dieser Defizite bieten. Betrachtet man alleine die quantitative Dimension der „Pisa-Verlierer“, so wird deutlich, dass von einem systemischen Versagen von Schule ausgegangen werden muss, die es nicht schafft, ihre eigenen Zielvorgaben einzulösen. Gleichwohl sind diese Defizite beim Individuum verankert und werden ihm als individuelles Versagen zugerechnet. Diese zu beheben oder zu minimieren, setzt Angebote voraus, die die individuelle Lernbiographie berücksichtigen, die individuellen Lern- und Lernverweigerungsstrategien wahrnehmen und einen Blick auf die Potenziale und Kompetenzen der Jugendlichen entwickeln.

Dieser hohe Anspruch an Individualisierung mag einer der Gründe sein, warum Alphabetisierung und Grundbildung – so ein Ergebnis der Untersuchung von Dorschky (2011) – bisher im berufsschulischen Übergangssystem kaum Thema sind. Auch in einer mit uns als externen Beratern durchgeführten Analyse der Belastungsfaktoren tauchte diese Problematik nicht auf. Als erschwerend für die Arbeit im Übergangssystem wurden vielmehr genannt:

- Verhaltensaspekte der Jugendlichen
- Geringes Verantwortungsgefühl der Jugendlichen
- Schulorganisation erschwert Aufbau professioneller Beziehungsebene
- Jugendliche beginnen motiviert und „schlafen später ab“
- Mangelnde Kenntnisse der Lehrkräfte über die Lebenswelt/en der Jugendlichen
- Unklarheiten über das gemeinsame Verständnis „erfolgreicher“ Bildungsarbeit
- Unzureichende strukturelle Bedingungen des Lernens und Lehrens (bis zu 18 Lehrkräfte/Woche in einer Maßnahme, nicht angemessene Fächeraufteilung, keine hinreichenden Pausen u.a.).

Auffällig ist, dass ausgerechnet die Lern- und Leistungsvoraussetzungen und das Lernverhalten der Jugendlichen nicht genannt werden, die gemeinhin als übergreifende Problemmerkmale dieser Zielgruppe angesehen werden. Ob schwache Lernleistungen als Selbstverständlichkeit angenommen wer-

³ Rosemarie Klein (Hrsg.), *Professionalisierung arbeitsbezogener Grundbildung durch Fort- und Weiterbildung – Konzepte und Erfahrungen*, Göttingen 2011 – ISBN 978-3-9814152-3-0

den und daher ihre Thematisierung banal erscheint oder ob die Lernleistungen nicht auffällig schwach waren, bleibt offen.

Insbesondere die Arbeit an der Frage, warum die Jugendlichen im Übergangssystem hochmotiviert beginnen, aber relativ schnell „abschlaffen“ und in ihre alten, für sie im Ergebnis kontraproduktiven Verhaltensweisen aus der Herkunftsschule verfallen, hat deutlich gemacht, dass zusätzliche Alphabetisierungs- oder Grundbildungsangebote auf wenig Akzeptanz stoßen, sondern eher als zusätzliche Stigmatisierung wirken würden. Im Ergebnis lässt sich die These vertreten, dass der Alphabetisierungs-/Grundbildungsbedarf sozusagen einen Nebenwiderspruch darstellt, der sinnvollerweise erst dann angegangen werden kann, wenn der Hauptwiderspruch bearbeitet ist. Dieser lautet verkürzt: Warum schafft es Schule nicht, Lernen nicht als permanente Anpassungszumutung, sondern als individuellen Zugewinn erfahrbar zu machen?

In der Bearbeitung dieser Problematik wurde schnell deutlich, dass die Hoffnung auf den Erhalt einer zweiten Chance, die die hohe Anfangsmotivation begründet hatte, sich nicht erfüllen, sondern eher eine Verlängerung, teilweise sogar Verschlimmerung schulischen Lernens stattfinden würde.

Die Erwartung einer weiteren Scheiternserfahrung durch die Jugendlichen schien begründet, weil

- der Unterricht vorrangig auf den Erwerb kognitiven Wissens ausgerichtet blieb und die Messung von Fortschritten weiterhin innerhalb des bestehenden Zertifizierungssystems nach den bekannten Kriterien erfolgte. Die Weiterentwicklung ihrer Persönlichkeit und ihr Zugewinn an sozialen und personalen Kompetenzen wurden zwar beobachtet, aber nicht als Leistung hervorgehoben oder gar zertifiziert. Eine Auseinandersetzung mit den für ihre Lebensumstände wichtigen Wissensformen wie Interaktionswissen oder dem in ihrem Lebensalter zentralen Identitätswissen bleibt ausgeklammert. (vgl. Schrader 2003)
- informell erworbene Kompetenzen, die ihnen eine Bewältigung ihrer oft belastenden Lebensumstände erst ermöglichten, nicht im Fokus des pädagogischen Bemühens waren, sondern eher als „Allerweltskompetenzen“ banalisiert wurden. Die Jugendlichen sahen sich weiterhin als diejenigen behandelt, die sie vorher schon waren: einfach als schlechte Schüler(innen).
- die Beziehungen zu den pädagogisch Tätigen noch asynchroner waren als in der Herkunftsschule. Mit bis zu achtzehn pädagogisch Tätigen innerhalb einer Schulwoche konfrontiert zu werden, erlaubt es nicht, diese nicht nur als Lehrkraft wahrzunehmen. Der Aufbau einer vertrauensvollen Beziehung konnte bestenfalls mit der Schulsozialarbeiterin gelingen.
- die Organisation des Unterrichts auch für die Jugendlichen den Stellenwert der Übergangsmaßnahme innerhalb des Großgefüges Berufsschule verdeutlicht. Die Unterrichtsplanung musste nicht zu den Bedarfen und Bedürfnissen der Jugendlichen passen, sondern war orientiert an den bekannten „Sachzwängen“. Das führte beispielsweise dazu, dass aufgrund der weit auseinanderliegenden Schulhäuser Lehrkräfte auf dem Weg von einem zum anderen Gebäude strukturell bedingt regelmäßig zu spät kamen oder Sportunterricht vor den nachmittäglichen Fachunterricht gelegt wurde. Wert- bzw. Geringschätzung braucht nicht immer handelnde Akteure, häufig genügen entsprechende Strukturen.

Um Missverständnisse zu vermeiden: Den pädagogisch Tätigen ist durchaus bewusst, dass diese Jugendlichen „eigentlich etwas anderes bräuchten“. Dieses „andere“ bezieht sich auf die Inhalte des Unterrichts, das Verhältnis von Arbeiten und Lernen, von Fachtheorie und Fachpraxis, den Aufbau persönlicher Beziehungen, die Anerkennung personaler und sozialer Kompetenzen und vieles mehr. Irritierend ist dabei, dass andere Instrumente des Übergangssystems wie beispielsweise die Produktionsschulen dies mit Erfolg berücksichtigen. Es sind also nicht primär Erkenntnis-, sondern – vielfach strukturell bedingte – Umsetzungsdefizite, die eine sinnvolle Reform des Übergangssystems erschweren. In den Inhouse-Fortbildungen wurde an einer Fülle von Maßnahmen gearbeitet, die das Angebot des Übergangssystems bedarfs- und bedürfnisorientierter werden ließen. Ungeachtet all der erreichten Fortschritte, die dank eines hochengagierten und reformfreudigen Kollegiums mit externer Begleitung und Unterstützung erreicht wurden, lässt die Organisation von Schule die zu engen Grenzen des Veränderbaren und den überaus langen Atem für kleine strukturelle Verbesserungen überdeutlich werden.

Ein Kollegium kommt zusammen mit externen Beratern dabei schnell an Grenzen, die deutlich machen, dass Interventionen auf Organisationsebene erforderlich sind. Diese fordern – so unsere Empirie – von allen Beteiligten einen langen Atem, Beharrungsvermögen und Überzeugungskraft nach erfolgreichen „Experimenten“.

Angebote der Alphabetisierung/Grundbildung können aufgrund und innerhalb der bestehenden Strukturen des berufsschulischen Übergangssystems nicht durch eine geschickte Binnendifferenzierung oder einen hoch individualisierten Unterricht und mit Hilfe lebensweltnaher Lerngegenstände etabliert, sie müssten als zusätzliche Angebote eingeführt werden. Ihre Inanspruchnahme würde dann nicht nur noch mehr Zeit für „die Schule“ bedeuten, sondern ihre Zusätzlichkeit auch nach außen das Defizitäre derjenigen deutlich werden lassen, die das Angebot nutzen (müssen). Die Zusätzlichkeit würde zum stigmatisierenden Etikett.

Berufsvorbereitungsjahr: Von der forschenden Rekonstruktion eines Lernortes zur Inhouse-Fortbildung

Inwiefern Schule als Lern-/Lehrtort in ihrer bestehenden Art für die Jugendlichen (und die Lehrkräfte) als Gelegenheitsstruktur und Möglichkeitsraum für positive Lernerfahrung und Kompetenzentwicklung wahrgenommen und genutzt werden kann, war die Ausgangsfrage einer Untersuchung, die vom Dresdner Teilprojekt des Verbundprojektes PROFESS durchgeführt wurde und zum Initiator der Inhouse-Fortbildung wurde. Die Untersuchung diente dazu, die Lern-/Lehrkontexte von schulischen Maßnahmen des BVJ allgemein und in Bezug auf den Erwerb von Lese- und Schreibfähigkeit zu beschreiben, indem die Perspektiven der daran Beteiligten – Lehrende, Schulsozialarbeiter(innen) und Schüler(innen) – erfasst wurden; von besonderem Interesse waren die Probleme und Widersprüche, die von den Beteiligten selbst reflektiert wurden sowie der Vergleich respektive die Kontrastierung der Sichtweisen. Ziel war es, „Hypothesen zum BVJ als einem möglichen und (hinsichtlich lebenspraktischer Bezüge und ausbildungsbezogener Perspektiven) relevanten Lernort für Lesen und Schreiben entwickeln zu können“ (Dorschky 2011, 41). Mit Hilfe eines rekonstruktiven Ansatzes wurde es möglich, ein mehrperspektivisches Bild von Motivationslagen und Lernbedingungen zu formulieren und Ableitungen zum Lernkontext BVJ in schulischen Kontexten zu treffen.

Die Ergebnisse dieser Untersuchung weisen nach, dass die zentrale Frage in Bezug auf das Lernen im schulisch organisierten BVJ darin liegt, „wie es gelingen kann, den Unterrichtskontext so zu rahmen und zu gestalten, dass Lernen für die Schüler – und zugleich auch Unterrichten für die Lehrer – überhaupt erst als sinnvoll erfahren werden kann“ (Dorschky ebd.). Die Frage der Schriftsprachförderung stellte sich im Vergleich zu strukturell begründeten Interaktionsprozessen, die auf einer Bestätigung und Verstärkung des Bildes der defizitären und problematischen BVJ'ler beruhen, als zweitrangig dar.

Vor diesem Hintergrund stellte sich die Frage, in welcher Weise die Ergebnisse und die gewonnenen Erkenntnisse für diejenigen fruchtbar gemacht werden können, die im schulischen System BVJ tätig sind. Eine Möglichkeit im Sinne guter Handlungsforschung wäre gewesen, die Ergebnisse schriftlich oder mündlich in die jeweilige Schule zurückzutragen und auf Veränderungsimpulse einer solchen Spiegelung zu setzen. Dieser durchaus übliche Weg erschien wenig zufriedenstellend. Die Untersuchungsergebnisse erwiesen sich als derart praxisrelevant, dass entschieden wurde, was zunächst aus wissenschaftlichem Erkenntnisinteresse heraus untersucht worden war, in ein interventionsforschendes Vorgehen zu überführen. In der Konsequenz wurde eine Fortbildung entwickelt, die zunächst exemplarisch für einen ausgewählten Schulstandort konzipiert und realisiert wurde. Dies sollte jedoch keinesfalls an den „Betroffenen“ vorbei erfolgen, sondern korrespondierte mit einer Sensibilisierung, die durch die Untersuchung quasi als „Nebeneffekt“ erzeugt wurde. Denn diese hatte mit ihren Experteninterviews und Hospitationen die Möglichkeit eröffnet, die von den Experten – Lehrenden und Sozialarbeitern – wahrgenommenen Probleme und Schief lagen im BVJ in ihrer Tiefe und Vielschichtigkeit zu artikulieren. Im Sinne dieses systematischen „Zur-Sprache-Bringens“ kann Forschung als Anregung zur Reflexion und Aktivierung der Befragten verstanden werden.

Das exemplarisch für eine Schule entwickelte Angebot einer Inhouse-Fortbildung war aus den Ergebnissen des Forschungsprojektes initiiert. Durch die Experteninterviews war eine Sensibilisierung und in der Folge eine Motivationsbrücke zur weiteren Beschäftigung mit den Lern-/Lehrbedingungen im BVJ entstanden. Damit waren die Voraussetzungen für das Schaffen eines Arbeitsprozesses mit den zuständigen Lehrerkollegien des BVJ erreicht, der als Indoor-Fortbildung konzipiert und realisiert werden konnte.

Inhouse-Fortbildung – Konzept zur Initiierung von Veränderungen in der Lern-/Lehrgestaltung

Die Erkenntnis, dass auch Strukturen und Rahmenbedingungen im Übergangssystem stigmatisierend wirken können, war Anlass, über Formen von Fortbildung nachzudenken, die sowohl auf Erweiterung von Professionalität als auch auf Weiterentwicklung und Veränderung der Organisation abzielen. Eine „tätigkeitsbegleitende und praxisorientierte Weiterbildung“ (Klein 1990, 6), die eine „Verbindung von Professionalisierung und Organisationsentwicklung“ (ebd., 30) anstrebt, findet sich im Konzept der „In-Service-Trainings“, wie es von Klein im Rahmen einer Modellversuchsreihe zur Umschulung von langfristig Arbeitslosen in Metallberufen entwickelt wurde. Die damalige Ausgangslage ist in vielen Punkten durchaus vergleichbar mit der in den Berufsschulen, wenn diese im Übergangssystem mit einer Gruppe konfrontiert werden, die von ihrer angelernten Klientel abweicht. Es galt, mit Anforderungen umzugehen, mit denen die damalige Berufsbildungsstätte bis dahin kaum konfrontiert war: Auseinandersetzung mit Motivationsschwankungen, Abbruchtendenzen, geringes Selbstvertrauen der Teilnehmer, Umgang mit Zweifeln an Sinn und Verwertbarkeit der Maßnahme, Wahrnehmung von Lernproblemen und Vermittlung von Lernstrategien, Förderung personaler und soziale Kompetenzen.

Aber auch in Einrichtungen, die über langjährige Erfahrungen mit dieser Klientel verfügen, hat sich gezeigt, dass Fortbildungen, die auch die organisatorischen Rahmenbedingungen in den Blick nehmen und an deren Optimierung arbeiten, für alle Beteiligten einen höheren Nutzen erwarten lassen; allerdings unter der Maßgabe, dass auch die Organisationsverantwortlichen zu Veränderungen bereit sind.

Das damals konzipierte In-Service-Training schien uns als Ansatz insbesondere deshalb geeignet, weil es auf einer Wertschätzung der Kompetenz der situativen Betroffenheit basiert (vgl. Buttler/Failing 1977, zit. nach Klein 1990), auf die wir im Nachgang zu den Experteninterviews im Lehrerkollegium setzen konnten. Diese Kompetenz setzt wertvolle Ressourcen und Motivationen frei, die für das Lernen, Bereitstellen und Entwickeln von Problemlösungsstrategien genutzt werden können.

Die Grundsatzfrage, wie Lernen in Maßnahmen als sinnvoll und weiterführend erlebt werden kann, die als „Parkmaßnahmen“ ohne zusätzlichen zertifizierten Kompetenzerwerb gestaltet werden, ist nicht befriedigend zu beantworten. (Das erstaunt insofern, als seit mehr als drei Jahrzehnten nach Antworten gesucht wird.) Diese unbefriedigende Ausgangssituation enthebt allerdings die im Übergangssystem pädagogisch Tätigen nicht der Notwendigkeit, sich Gedanken zu machen, wie scheinbar wenig sinnvolle Maßnahmen einen Sinn erhalten können; wie Schule als Ort erfahrbar wird, der nicht diskriminiert und exkludiert, sondern zu Kompetenz-

Das In-Service-Training als Ansatz steht für eine Fortbildung,

- die Vor Ort im Betrieb/der Schule/der Bildungseinrichtung stattfindet, der zugleich Ort des beruflichen Handelns der Fortzubildenden steht
- die eine direkte Verbindung zwischen Arbeiten und Lernen herstellt
- die keine längeren Phasen der Entfernung vom Arbeitsplatz erfordert, sondern während der Arbeit stattfindet, indem realisierbare Zeittableaus organisiert werden
- die mit Unterbrechungen langfristig angelegt werden kann
- die gemeinsame, das ganze Team/Kollegium betreffende Gegenstände bearbeitet
- die den professionellen Austausch zwischen den Teamkollegen anregt und befördert
- die bedarfsorientiert durch die externen Berater spezifische Wissensanteile einspeist
- die Wissenschaft zur Unterstützung und Erweiterung der Reflexion alltäglicher Berufserfahrung versteht
- die bei Interesse und Bedarf externe Weiterbildungsangebote empfiehlt. (vgl. Klein 1990)

erweiterung und gesellschaftlicher Inklusion beitragen kann. Die Leitfrage in den Fortbildungen war dabei: *Wie müssen Schule und Unterricht gestaltet sein, damit Jugendliche ihre Lernpotenziale entdecken und entfalten und die Maßnahme als sinnvoll und bereichernd erleben können?* (vgl. Klein/Reutter 2005)

Die Realisierung der Inhouse-Fortbildung

In der ersten Sitzung (April 2010) wurden unter den Fragestellungen „Was gefällt mir in dieser Arbeit?“ und „Was belastet mich in dieser Arbeit?“ subjektive Gefallens- und Belastungspunkte zusammengetragen, die die Basis bildeten für die Identifizierung möglicher Arbeitspakete, die in den Folgesitzungen – sofern das Kollegium sich für solche entscheiden würde – bearbeitet werden sollten. Dabei zeigte sich bereits, dass sowohl pädagogische als auch organisatorische Aspekte angesprochen wurden. Professionalisierung und Weiterentwicklung der Organisation können nicht voneinander unabhängig gedacht und angegangen werden.

Die erste gemeinsame Sitzung, an der die Lehrkräfte, ihre Vorgesetzten und die Schulsozialarbeiter teilnahmen und die extern durch uns moderiert wurde, fand in einem Konferenzraum der Schule im Anschluss an den Unterricht statt und war auf die Dauer von zwei Zeitstunden festgelegt. Dabei wurde von den externen Beratern der Angebotscharakter der Fortbildung thematisiert und darauf hingewiesen, dass es in der Entscheidung des Kollegiums liege, ob diese Fortbildung einmalig stattfindet oder zu einer Fortbildungsreihe werde. Es war sowohl uns als auch der Vorgesetzten wichtig, dass diese Fortbildung nicht als eine von Dritten gesetzte „Zwangsveranstaltung“ angesehen wurde, sondern in der Folge der Expertengespräche ein Angebot darstellt, bei dem die Entscheidung über die Weiterführung vom Kollegium aufgrund von Aufwand-Nutzen-Erwägungen getroffen werden sollte. In der ersten Sitzung wurden anhand der Fragestellungen „Was gefällt mir in dieser Arbeit?“ und „Was belastet mich in dieser Arbeit?“ die Felder identifiziert, auf denen aus der Sicht des Kollegiums Veränderungsbedarf identifiziert wurde. Aus den Ergebnissen der ersten Arbeitsphase wurden gemeinsam erste mögliche Arbeitspakete abgeleitet, näher beschrieben und Arbeitsfragen zur gründlichen Bearbeitung generiert. Die insgesamt acht möglichen Arbeitspakete beeindruckten durch ihre Bandbreite:

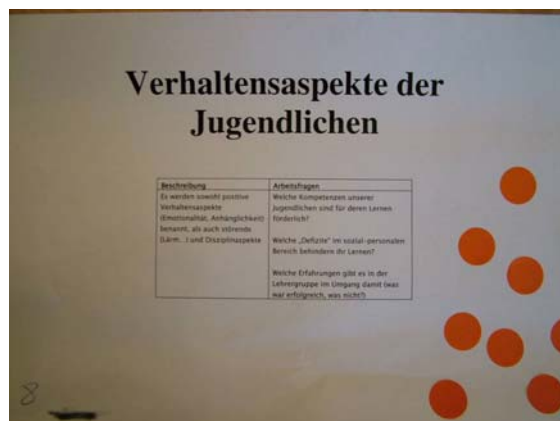
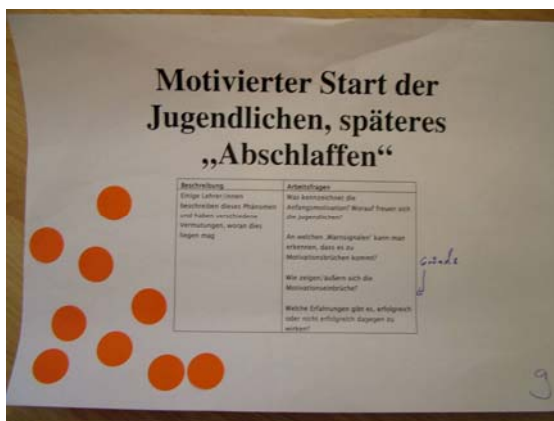
Thema	Beschreibung	Arbeitsfragen
Motivierter Start der Jugendlichen, späteres „Abschlaffen“	Einige Lehrer(innen) beschreiben dieses Phänomen und haben verschiedene Vermutungen, woran dies liegen mag	Was kennzeichnet die Anfangsmotivation? Worauf freuen sich die Jugendlichen? An welchen „Warnsignalen“ kann man erkennen, dass es zu Motivationseinbrüchen kommt? Wie zeigen/äußern sich die Motivationseinbrüche? Welche Erfahrungen gibt es, erfolgreich/nicht erfolgreich dagegen zu wirken?
Verhaltensaspekte der Jugendlichen	Es werden sowohl positive Verhaltensaspekte (Emotionalität, Anhänglichkeit) benannt, als auch störende (Lärm...) und Disziplinaspekte.	Welche Kompetenzen unserer Jugendlichen sind für deren Lernen förderlich? Welche „Defizite“ im sozial-personalen Bereich behindern ihr Lernen? Welche Erfahrungen gibt es in der Lehrergruppe im Umgang damit. (Was war erfolgreich, was nicht?)
Organisation – strukturelle Bedingungen des Lernens und Lehrens	Hier wird eine Fülle von Aspekten benannt, die es lohnen würde, sie einmal zu sammeln und unter pädagogischen Gesichtspunkten einzuschätzen. Gegebenenfalls sollte dazu ein Gespräch mit der Schulleitung anberaumt werden (z.B. gegen Ende des Beratungsprozesses mit bbb).	Welche Wirkungen hat es für diese/in dieser Zielgruppe, wenn (Aus Gründen der Anonymisierung wurden hier die konkreten Strukturmerkmale gelöscht.) Welche weiteren strukturellen Bedingungen lohnt es, aufzuführen, um in ein Gespräch mit der Schulleitung zu gehen?
Beziehungsaufbau und Lernen	Es entspricht dem pädagogischen Selbstverständnis der Lehrer(innen), dass Lehren und Lernen insbesondere mit diesen Jugendlichen auf einer guten professionellen Beziehungsebene basieren; die Schulorganisation ermöglicht oder erschwert dies.	Was kennzeichnet professionelle Beziehungen von Jugendlichen und Lehrkraft? Durch welche Bedingungen kann sie entstehen/wird sie verhindert/ihr Aufbau erschwert? Was sind die Folgen eines mangelhaften Beziehungsaufbaus? Was ermöglicht in unserer Schule den Aufbau einer lernförderlichen Beziehung?

Verantwortungsteilung im Lern-/Lehrprozess	Einige Lehrkräfte konstatieren ein gering ausgeprägtes Verantwortungsgefühl bei den Schüler(innen), das verschiedene Erscheinungsformen hat.	Woran mache ich/machen wir gering ausgeprägtes Verantwortungsgefühl fest? Wie erfahren und wissen die Jugendlichen, wo sie Verantwortung übernehmen sollen bzw. können und dürfen? Welche Möglichkeiten, welche offenen und versteckten Erwartungen an Verantwortungsübernahme bei Jugendlichen gibt es in der Schule respektive unter den BVJ-Lehrer(inne)n?
Erfolg in der Bildungsarbeit mit den BVJ-Schüler(innen)	Der Begriff des Erfolges und des Nicht-Erfolges ist mehrfach verwandt worden.	Was meinen wir mit Erfolg? Wann ist das Lehren/Unterweisen aus meiner/unserer Sicht erfolgreich? Was ist Erfolg für die Jugendlichen?
Motive, Motivationen, Wohl-fühlen und Lernen	Am Ende der Sitzung wird die Frage aufgeworfen, was wir eigentlich über die Jugendlichen wissen respektive welche Konsequenzen aus dem Umstand resultieren, dass es „die Jugendlichen“ nicht gibt, sondern jede Gruppe anders ist.	Wie können wir die Jugendlichen sich mehr zu „Experten ihres eigenen Lernens“ sich entwickeln lassen? Mit Hilfe welchen Methoden, Verfahren, Instrumenten können wir erfahren, wie sie sich das Lehren/Lernen in BVJ besser vorstellen können?
Vom BVJ-Kollegium zum BVJ-Team	Der Sinn und die Notwendigkeit für mehr Kommunikation zur Struktur und Gestaltung von Lehren und Lernen im BVJ werden von vielen Lehrkräften gesehen und geteilt. Der aktuelle Prozess mit bbb soll dazu einen Beitrag leisten.	Fragestellungen hierzu wurden noch nicht deutlich, sie werden im Prozess entstehen.

Protokollauschnitt erste Sitzung/bbb Dortmund 2010

Die Frage nach weiteren gemeinsamen Arbeitssitzungen wurde durchgehend positiv beantwortet. Wir führen diese Entscheidung zur Weiterarbeit zum einen darauf zurück, dass die Erwartungen an die Ergebnisse der ersten Sitzung übertroffen wurden und zum anderen werten wir sie als Ausdruck eines Bedarfes nach mehr kollegialem Austausch, pädagogischer Orientierung und strukturellen Veränderungen.

In der zweiten Sitzung waren die acht Arbeitspakete der ersten Sitzung auf Plakaten visualisiert, wurden noch einmal kurz rekapituliert und es wurde nachgefragt, welche wesentlichen Aspekte/Veränderungsbedarfe noch fehlen. Anschließend wurde durch ein Punkte-Vergabeverfahren festgelegt, welche Arbeitspakete prioritär bearbeitet werden sollten:



Protokollauschnitt zweite Sitzung/bbb Dortmund 2010

In zwei sehr lebhaften Arbeitsgruppen wurde versucht, das jeweilige Thema präziser zu beschreiben, Signale für aufkommende Probleme zu benennen und zu interpretieren, Kennzeichen der Problemlagen genauer zu definieren und mögliche Ursachen für Fehlentwicklungen zu analysieren. Auf der Basis dieser Analysen wurden Vorschläge zum Angehen und Überwinden der Probleme erarbeitet. Dabei wurde auch herausgearbeitet, von wem welche Supportleistungen zur Bewältigung erwartet werden.

Die dritte Sitzung, die in der turbulenten Schuljahresabschlussphase stattfand, wurde mit der Präsentation der Ergebnisse einer kleinen, von der Schule selbst durchgeführten Befragung der BVJ-Schüler(innen) eröffnet, die für alle Beteiligten überraschende und durchaus motivierende Erkenntnisse lieferten. Die große Mehrheit der Jugendlichen meinte:

- Fächer und Unterrichtsinhalte sind gut.
- Lehrer sind – fast alle – gut.
- Wir werden ernster genommen.
- Es geht uns gut.
- Das Klassenklima ist gut.

Im Mittelpunkt der dritten Sitzung wurde im Anschluss an die vorangegangene Diskussion an der Entwicklung und Umsetzung von Verfahren gearbeitet, mit denen individuelle Lern- und Verhaltensfortschritte erfasst und dokumentiert werden können. Dabei ging es sowohl um Verfahren der Selbst- als auch der Fremdevaluation. Die von uns eingebrachten Instrumente und Verfahren wurden in Arbeitsgruppen gesichtet, analysiert und für das dortige BVJ modifiziert. Es wurde vereinbart, noch vor den Schulferien eine Arbeitsgruppe zu bilden, die Vorschläge zur Umsetzung der in den Fortbildungen entwickelten Erkenntnisse für das neue Schuljahr erarbeiten sollte.

Vorläufiges Fazit

Auch wenn wir als externe Berater beeindruckt waren vom Engagement und von der didaktisch-methodischen Phantasie der Fortbildungsbeteiligten, gab es doch Gründe, an einer nachhaltigen Wirkung dieser kleinen Fortbildungsreihe zu zweifeln. Zum einen schien uns die Anzahl der Fortbildungen – dreimal zwei bis zweieinhalb Stunden – nicht hinreichend, um längerfristige Wirkungen erwarten zu lassen, zum anderen schienen vor allem die Organisationsnotwendigkeiten und die daraus abgeleiteten „Sachzwänge“ zu wirkungsmächtig, um auf eine dauerhafte Verbesserung zu hoffen. Umso erstaunter waren wir, als wir nach den ersten Wochen des neuen Schuljahres (im Sommer 2011) gefragt wurden, ob wir noch eine weitere Sitzung gestalten würden. Diese sollte bilanzierenden Charakter haben und stand unter der doppelten Fragestellung „Was hatten wir uns vorgenommen?“ und „Was haben wir erreicht bzw. umgesetzt?“ Es war eigentlich zu erwarten, dass einiges an Raum und Zeit für die Verständigung über die Strukturen/Blockaden/Widerstände reklamiert würde, die eine Umsetzung konkreten Vorhaben und Ziele unmöglich gemacht haben. Dies war nicht der Fall. Im Gegenteil: Die Bandbreite der angegangenen und umgesetzten Veränderungen war beeindruckend – wenngleich diese vom Kollegium selbst bis zu diesem Zeitpunkt so nicht bewusst gesehen wurden. Die Visualisierung der Berichte zur zweiten Frage zeigten eine Palette, die von einem neuen gemeinsamen pädagogischen Grundverständnis, das sich in einer Einigung auf handlungsleitende didaktische Prinzipien ausdrückte, über die Veränderung von Unterrichtsinhalten, über neue Instrumente zur Kompetenzbilanzierung und zur Dokumentation individueller Entwicklungen bis hin zu schulorganisatorischen Veränderungen; zu letzteren gehörte u.a. ein neues Forum „Bildungskonferenz“, das der Reflexion der Lern-/Lehrgestaltung im BVJ und der individuellen Lernentwicklungsbilanzierung dient.

Auf der Grundlage dieser systematisch reflektierten und gehobenen „Erfolge gemeinsamer Abstimmung und gemeinsamen Vorgehens“ (Zitat aus der Feedbackrunde) wurden für das neue BVJ-Jahr weitere konkrete Vorhaben erarbeitet, die den begonnenen Weg fortführen sollten. Eine nächste und voraussichtlich letzte Bilanzierungssitzung, die den Abschluss der Fortbildung darstellt und die die Veränderungen des im September 2011 gestarteten BVJ in den Blick nimmt, ist für Dezember 2011 geplant.

Für uns war das zentrale Ergebnis die Erkenntnis der Lehrkräfte, dass die Arbeit im BVJ nicht als „Strafarbeit“ gesehen wird, sondern als – auch gesellschaftlich – wichtige und pädagogisch hochanspruchsvolle Arbeit interpretiert wird, die auch Anlass zu einem gewissen Professionsstolz gibt.

Literatur

Dorschky, Lilo 2011: Lesen und Schreiben fördern im Kontext des ‚beruflichen Übergangssystems‘?
In: corax 2/2011, 40-41

Lilo Dorschky / Stephan Hein „Geballte Kompensation“? – Lesen und Schreiben im Berufsvorbereitungsjahr. In: Dorschky, Lilo / Kurzke, Christian / Schneider, Johanna (Hrsg.) (Frühjahr 2012): Lern-Zeichen. Lernen und Schriftspracherwerb als Herausforderung für Kindertagesstätte, Schule und Jugendhilfe. Dresdner Beiträge zur Bildung und Erziehung, Band 3. Opladen; Farmington Hills, MI: Verlag Budrich UniPress

Klein, Rosemarie 1990: In-service-training. Konzeption einer tätigkeitsbegleitenden Weiterbildung von Erwachsenenbildnern. Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Materialien zur beruflichen Bildung Erwachsener, Heft 4

Klein, Rosemarie/ Reutter, Gerhard (Hrsg.) 2005: Die Lernberatungskonzeption. Grundlagen und Praxis. Baltmannsweiler

Schrader, Josef 2003: Wissensformen in der Weiterbildung. In: Gieseke, Wiltrud (Hrsg.). Institutionelle Innensichten der Weiterbildung. Bielefeld, S. 228-253

ⁱ Das Verbundvorhaben PROFESS – Professionalisierung in der Alphabetisierungs- und Grundbildungsarbeit wurde auch vom BMBF im Rahmen des Förderschwerpunktes „Alphabetisierung/Grundbildung von Erwachsenen“ gefördert. Das Dresdner Teilprojekt war am Zentrum für Forschung, Weiterbildung und Beratung an der ehs Dresden GmbH angesiedelt.

Autor(in)



Rosemarie Klein, Dipl.-Päd., Organisations- und Lernberaterin, Geschäftsführerin des bbb Büro für berufliche Bildungsplanung Dortmund, Leitung des Verbundprojektes Gi-WA Grundbildung in Wirtschaft und Arbeit – mehrperspektivisch; Arbeitsschwerpunkte: Lernen und Lehren in der Erwachsenenbildung; Bildungs- und Lernberatung; diskontinuierliche Erwerbsbiographien; klein@bbbklein.de; www.bbb-dortmund.de



Gerhard Reutter Dipl.-Päd. und Lehrer, wissenschaftlicher Mitarbeiter im DIE Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, Bonn, Programm Inklusion und Weiterbildung. Arbeitsschwerpunkte: Berufliche Fort- und Weiterbildung, Lernberatung, Diskontinuierliche Erwerbsbiographien, Kompetenzbilanzierungen, Lernende Region. Freiberuflicher Lern- und Organisationsberater, Dozent und Moderator. reutter@bbbklein.de; www.bbb-dortmund.de

Das diesem Beitrag zugrunde liegende Vorhaben wurde mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter den Förderkennzeichen 01AB072101 und 01AB072102 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autoren.