

WAS SIND UND WIE ARBEITEN BERUFSBILDUNGSWERKE? - ÜBER DAS „BESONDERE“ BERUFLICHER REHABILITATION JUNGER MENSCHEN MIT BEHINDERUNG IN BERUFSBILDUNGSWERKEN

ZUSAMMENFASSUNG

Das „Besondere“ eines Berufsbildungswerkes erklärt sich vor allem aus seiner Eigenschaft als „System“ mit ganzheitlich, d.h. „übersummativ“ und auf kurzen Wegen interagierenden Erfolgsfaktoren, die sich in einer angemessenen Ergebnisqualität angesichts der selektiven Klientel summarisch abbilden. Solche Erfolgsfaktoren sind (mindestens): Struktur und überdauernde Organisation (Strukturqualität), Beziehung, Zusammenarbeit, (bewährte, moderne und innovative) Förderansätze und Zeit bzw. Förderdauer (Prozessqualität). Diese interagierenden Faktoren zusammen sorgen auf inklusiver Grundlage mit und in jungen Menschen mit Behinderung (und Benachteiligung) für eine dynamische berufliche und persönliche, d.h. psychosoziale Entwicklung, die in der Regel auf ein qualitativ höheres Niveau führt und ein Leistungs- sowie Persönlichkeitsprofil erzeugt, das eine Passung zum ersten Arbeitsmarkt überhaupt erst möglich macht.

1. EINLEITUNG

„Berufliche Rehabilitation von behinderten oder von einer Behinderung bedrohten Menschen ist eine zentrale Aufgabe der Sozialpolitik. Ziel der beruflichen Rehabilitation ist es, durch berufsfördernde und berufsbildende Maßnahmen diesen Menschen die dauerhafte Eingliederung bzw. Wiedereingliederung in das Arbeitsleben und damit die aktive Teilnahme an der Gesellschaft zu ermöglichen. Dieser sozialpolitischen Aufgabe dient insbesondere auch das differenzierte Netz der Berufsbildungswerke (siehe: ‚Aktionsplan der Bundesregierung zur Förderung der Rehabilitation der Behinderten [Netzplan]‘) ...“ (Rahmenvertrag über die Zusammenarbeit zwischen der Bundesanstalt für Arbeit und der Bundesarbeitsgemeinschaft der Berufsbildungswerke, 1999, S. 1)

Eine entsprechende Formulierung wählen auch die „Rahmengrundsätze der Bundesarbeitsgemeinschaft der Freien Wohlfahrtspflege, der beteiligten Facharbeitsgemeinschaften der beruflichen Rehabilitation und der Bundesanstalt für Arbeit für die Durchführung von Maßnahmen in Einrichtungen der beruflichen Rehabilitation“ vom 21. März 2000: „Dieser sozialpolitischen Aufgabe dient insbesondere auch das differenzierte Netz von Einrichtungen der beruflichen Rehabilitation freier Träger unterschiedlicher Rechtsformen, wie Berufsförderungswerke, Berufsbildungswerke, Einrichtungen der medizinisch-beruflichen Rehabilitation (Phase II), Werkstätten für Behinderte und Berufliche Trainingszentren.“

Kapitel 1 des Rahmenvertrags („Berufliche Eingliederung“) nimmt Bezug und wird auf Grundlage der „Grundsätze für Berufsbildungswerke“ formuliert, die u.a. besagen: „Berufsbildungswerke sind Einrichtungen der beruflichen und gesellschaftlichen Rehabilitation. Die Grundsätze über die Einteilung und Funktion der Einrichtungen der beruflichen Rehabilitation sind in Koordinierungsgesprächen bestimmt worden, die das Bundesministerium für Arbeit und Sozialordnung nach § 62 des Arbeitsförderungsgesetzes unter Mitwirkung der Länder, der Bundesanstalt für Arbeit und der übrigen Rehabilitationsträger sowie der Organisationen der Wohlfahrtsverbände auf der Grundlage des ‚Aktionsprogramm der Bundesregierung zur Förderung der Rehabilitation der Behinderten‘¹ durchgeführt hat. ...

¹ Das Aktionsprogramm wurde am 2. Juni 1970 in der Bundestagsdrucksache 6/643 veröffentlicht.

... Berufsbildungswerke dienen der erstmaligen Berufsausbildung vornehmlich jugendlicher Behinderter, die nur in einer auf ihre Behinderungsart und deren Auswirkung eingestellten Ausbildungsorganisation und bei einer auf die jeweiligen Belange ausgerichteten kontinuierlichen ausbildungsbegleitenden Betreuung durch Ärzte, Psychologen, Sonderpädagogen und andere Fachkräfte der Rehabilitation zu einem Ausbildungsabschluss nach dem Berufsbildungsgesetz und dadurch zur Eingliederung auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt befähigt werden können. Behinderte, die dazu nicht die genannten umfassenden Hilfen benötigen², sollen nicht in Berufsbildungswerken, sondern in den allgemeinen Ausbildungsstätten ausgebildet oder auf andere Weise mit Hilfe regional breiter gestreuter Fördermaßnahmen in das Berufsleben eingegliedert werden. ...

Aufgaben und Ziele der Berufsbildungswerke sind durch den genannten Personenkreis bestimmt, für den sie geschaffen wurden (kursiv, KHE). Die Berufsbildungswerke sind danach zwar Stätten der beruflichen Bildung, durch die Besonderheit des aufzunehmenden Personenkreises entstehen jedoch differenziertere und umfassendere Aufgaben³ als in sonstigen betrieblichen, überbetrieblichen oder schulischen Ausbildungsstätten.“ (Dienstblatt A der Bundesanstalt für Arbeit Nr. 55/ 1976 „Grundsätze für Berufsbildungswerke, erarbeitet von der Arbeitsgemeinschaft der Berufsbildungswerke unter Beteiligung des Bundesministeriums für Arbeit und der Bundesanstalt für Arbeit“, 1976, S. 2 f.)

2. „AUFGABEN UND ZIELE DER BERUFSBILDUNGSWERKE SIND DURCH DEN PERSONENKREIS BESTIMMT, FÜR DEN SIE GESCHAFFEN WURDEN“ – ODER: DIE STRUKTUR FOLGT DER FUNKTION

Am Beispiel junger Menschen mit Lernbehinderung heißt das, ein multifaktorieller bzw. multiaxialer Förderbedarf ruft eine multi- bzw. interdisziplinäre Förderung ab.

2.1 LERNBEHINDERUNG ALS PRODUKT: 9 THESEN⁴

Eine in unseren Breiten allgemein gültige und akzeptierte Definition von Lernbehinderung ist u.a. wegen eines offensichtlichen Forschungsdefizits bisher nicht erkennbar. Eine Annäherung an die wissenschaftlich erforderliche Definition versucht die nachstehende enumerative Definition⁵ von neun, unseres Erachtens konsensfähigen Thesen zu leisten, die wichtige Ergebnisse bisheriger nationaler Forschung zum klinisch-psychologischen Syndrom „Lernbehinderung“ als komplexe Arbeitshypothese zusammenführt (vgl. Eser, 2000b; 2003):

1. Lernbehinderung ist ein multifaktoriell bedingtes bio-psycho-soziales Interaktions- und Kumulationsprodukt. Sie führt in bestimmten Lernsituationen zu solch umfangreichen, schwerwiegenden und lang andauernden Defiziten, dass normabweichende Verhaltens- und Leistungsformen sichtbar werden.
2. Charakteristisch sind ihre vielfältigen, sich gegenseitig verstärkenden Ursachen mit hirnanorganisch- biologischen, sozialen und (schul-) pädagogischen Komponenten und ihre vielfältigen Erscheinungsformen mit großen inter- und intraindividuellen Unterschieden.
3. Diagnostisch ist die triadische Kombination aus schulischem Lern- und Leistungsversagen (in der Regelschule), erheblich eingeschränkter intellektueller Leistungsfähigkeit ($IQ \leq 85$) und einem altersuntypischen, retardierten Sozialverhalten (nach wie vor) von prakti-

² Die definatorische Unschärfe ist offensichtlich.

³ Die definatorische Unschärfe ist offensichtlich.

⁴ Die neun Thesen wurden u.a. in Anlehnung an Bleidick (1977), Kanter (1980), Baier (1982), Schopf (1998) und Lauth (2000) formuliert und stehen durchaus in Einklang mit unseren langjährigen praktischen Erfahrungen in der Förderung und Betreuung junger Menschen mit Lern- und Mehrfachbehinderungen.

⁵ Auf eine ebenso denkbare *final-auswirkungsorientierte* Definition von Lernbehinderung, wie sie z.B. Dreisbach (1986) mit dem Kriterium der arbeits- und gesellschaftsbezogenen Auswirkungen auf die Teilhabewahrscheinlichkeit vorschlug und die mit der ICF-Klassifikation wieder aktuell wird, sei hier nur verwiesen.

scher Bedeutung. Sie muss allerdings zur gezielten Förderung durch die genaue Beobachtung und Analyse des individuellen Lernverhaltens ergänzt werden.

4. Menschen mit einer Lernbehinderung sind nicht selten als mehrfach behindert einzuschätzen, da oft gleichzeitig Beeinträchtigungen des Verhaltens und Erlebens, der Sprache, des Bewegungs- und Stützapparates oder der Sinne auffallen.
5. Ihr Selbstwert ist beeinträchtigt und begleitet durch Gefühle der Unzulänglichkeit, die zu Fehlformen der Aggressivität im sozialen Interaktionsgeschehen und/oder Resignation bei Leistungsanforderungen führen können, nicht selten verstärkt durch offene oder versteckte Diffamierungen und Vorurteile gegenüber dann so genannten „geistig minderwertigen“ Menschen.
6. Das Lernverhalten und der Lernaufbau bei Menschen mit einer Lernbehinderung weisen Besonderheiten auf, sind aber nicht von grundsätzlich anderer Art als bei nicht behinderten Menschen. Sie sind „quantitative Extremvariation“ in Bezug auf Zeit (verlangsamt), Kapazität (merkreduziert, ungenauer auffassend, weniger differenzierend), Abstraktion (weniger strukturiert), Metakognition (planungs- und steuerungsreduziert) und Übertragung (vermindert transfer- bzw. anwendungseffektiv).
7. Damit ist Lernbehinderung u. E. ein *breites und vielschichtiges Grenzsyndrom* auf dem Kontinuum zwischen „Geistiger Behinderung“ im engeren Sinne und „Normalentwicklung“, ohne eine qualitativ eigene, eindeutige und klar abgrenzbare Störungskategorie zu bilden.
8. Sie kann mit der Weltgesundheitsorganisation (WHO) als „leichte Form der Geistigen Behinderung“ oder aus dem Blickwinkel der traditionellen deutschen Sonderpädagogik als „quantitative Extremvariation normal strukturierten Lernens“ betrachtet werden und schließt Bildungsfähigkeit sowie Erziehbarkeit der betroffenen Menschen ein.
9. Die persönliche Bewältigung der individuellen Störungen und die Reaktion der sozialen Umwelt entscheiden letztlich über den erlebten Grad der Behinderung, d. h. über die Stellung und Rolle der betroffenen Person im gesellschaftlichen Leben und ihre Fähigkeit zur aktiven Teilhabe.

Grundlegend ist nach dieser Auffassung die *produkthafte* Sichtweise von Lernbehinderung. Sie meint kein absolut einschränkendes Persönlichkeitsmerkmal, sondern bestimmt sich *relational* aus der engen Beziehung zwischen „bestimmten Lernsituationen“ mit ihren konkreten Leistungsanforderungen und deren (Nicht) Bewältigung (vgl. Schul, Sieber & Rohmert 1994, S. 28, 34), die durch eine hoch differenzierte Ausbildungs- und Unterrichtsgestaltung „in einem besonderen, sonderpädagogisch orientierten rehabilitativen Milieu“ verändert, d.h. überwunden oder zumindest korrigiert werden kann. Lernbehinderung wird also mit Eberwein (1997) nicht kurzschlüssig erklärend als allgemeine Persönlichkeitseigenschaft und (monokausale) Ursache von Lernschwierigkeiten verstanden, sondern beschreibend als *spezifisches Leistungs- und Verhaltensbild*, das allerdings Produkt einer interaktiv wirksamen, multikausalen individuellen Entwicklung ist. Allgemeine Regelmäßigkeiten dieser Verursachung aufzudecken, ist Gegenstand einer zu interessierenden multidisziplinären, nomothetisch ausgerichteten wissenschaftlichen Forschung, die sonderpädagogische, psychologische, medizinisch-psychiatrische, biologisch-genetische und soziologische Perspektiven zusammenführt.

„Lernbehinderung“ liegt aber schon seit geraumer Zeit nicht mehr im deutschen „Forschungs-Mainstream“ und zeitigt wenig neue substanzielle Ergebnisse. Eine rühmliche Ausnahme bildet z.B. Lauth (2000), der Menschen mit dieser Behinderung zunächst und einfach eine „Beeinträchtigung der Lernfähigkeit“ (nicht der Lernfertigkeiten, die durch fehlende oder verminderte Fähigkeiten nicht oder nur mangelnd erworben oder nicht gesichert werden können) und „*tiefgreifende* Schwierigkeiten beim Lernen“ attestiert. Er untersucht lernbehinderndes Verhalten aus dem Blickwinkel der handlungsplanenden und –steuernden Metakognition.

Danach entfalten lernschwache Kinder in kritischen Lernsituationen, z.B. bei neuen, komplexen Aufgaben oder bei Lernschwierigkeiten, entscheidend weniger (metakognitive) Aktivitäten. Dadurch überblicken sie ihr Lernen in geringerem Maße, analysieren den Lerngegenstand seltener, geben sich weniger Rechenschaft über die Ziele ihres Lernens, überwachen ihr Lernverhalten weniger und stellen deshalb auch in geringerem Maße fest, ob ihr Lernverhalten noch mit den Zielen übereinstimmt. Stattdessen dominiert eine beträchtliche lernbezogene Passivität, die hauptsächlich Hilfe von außen erwartet. Diese Inaktivität erstreckt sich auch auf die Reflexion eigener Lernerfahrungen, z.B. den Lernweg im Nachhinein zu überdenken oder Schlüsse für ähnliche Lernsituationen zu ziehen.

Dafür ist oft ein Überschuss an ungeeigneten Aktivitäten zu beobachten, „externalisierend“ z.B. Raten, Kaspern, Disziplinschwierigkeiten, Unterrichtsstörungen, aggressives Verhalten gegenüber Mitschülern, Ablenkbarkeit und motorische Unruhe, aber auch „internalisierend“ ängstlich-resignatives Verhalten, sozialer Rückzug, Meidung von Lernsituationen oder geringe Unterrichtseteiligung.

Die entscheidende Folge ist, dass lernbehinderte (junge) Menschen *kaum verallgemeinerungsfähige Einsichten und Vorgehensweisen* erlernen, z.B. Lernstrategien, Bearbeitungsregeln oder Lernkompetenzen, und stattdessen eher zufällige, situationsbezogene Erfahrungen machen. Ihr Lernverhalten ist *mehr wahrnehmungsorientiert als denkzentriert* und damit wenig handlungsökonomisch. Sie entwickeln sich beim Lernen kaum weiter, und ihr Lernaufwand steht in keinem Verhältnis zum Lernertrag („*ineffiziente Lerner*“). Genau solche Verhaltenscharakteristika kommen aber Personen zu, deren *allgemeines* Intelligenzniveau überdauernd reduziert bzw. retardiert ist. Dem unkundigen, oberflächlichen Beobachter erscheinen sie nicht selten einfach als „dumm, faul und frech“, wobei das Adjektiv „faul“ sogleich auch eine Erklärung und einen in diesem spezifischen Fall meist wenig tauglichen, willenszentrierten „Therapieansatz“ transportiert. In einer tabellarischen Zusammenfassung, die auch die Ergebnisse weiterer Forschungsarbeiten zur Lernbehindertenpädagogik berücksichtigt (Kobi, 2002; Bleidick, 1996; Kanter, 2002; Lauth, 2000; Stern, 2003), werden einige wichtige behinderungsspezifische Merkmale und resultierende Förderbedarfe deutlich.

Tab. 1: Lernbehinderungsspezifische Merkmale und resultierender Förderbedarf

Merkmal	Merkmalsbeschreibung Betroffene (junge) Menschen ...	Förderbedarf Betroffene (junge) Menschen ...
1. Zeitaufwand	<ul style="list-style-type: none"> - lernen und erfassen langsamer - benötigen mehr Zeit für das aktuelle Lernen - benötigen mehr Zeit für die Gesamtentwicklung 	<ul style="list-style-type: none"> - brauchen eine zeitliche Dehnung der Lernprozesse - bringen bei geduldiger und intensiver Übung verstärkten Lernertrag
2. Kapazität	<ul style="list-style-type: none"> - lernen weniger (geringere Gedächtniskapazität und Merkfähigkeit i. V. mit metakognitiven Problemen) - lernen fragmentarisch und collagenhaft (fehlender Zusammenhang) 	<ul style="list-style-type: none"> - dürfen nicht überfordert werden - brauchen gediegenes Elementarwissen durch sinnvolle Stoffreduzierung auf Wesentliches - sollten vier didaktische Prinzipien z.B. in Projektarbeit erleben (Beschränkung auf Wesentliches, Vorgehen in kleinen Schritten, Veranschaulichung, wiederholendes Üben)
3. Abstraktion	<ul style="list-style-type: none"> - lernen vor allem konkret und weniger sprachlich abstrakt - haben große Probleme mit dem 	<ul style="list-style-type: none"> - lernen vor allem anschaulich, handelnd und bedürfnisnah - haben weniger von verbaler

	Verallgemeinern und sind deshalb auch weniger flexibel	Vermittlung, sondern mehr von praktischer Anwendung
4. Handlungsorganisation (metakognitiver Aspekt)	<ul style="list-style-type: none"> - zeigen allgemein eine geringere Handlungsorganisation (ungünstige Wissensorganisation und Bildung heuristischer Konzepte mit Zielantizipation) i.V. mit kurzer Zeitperspektive - haben eine erschwerte eigen geleitete Handlungssteuerung, - brauchen permanente Rückversicherungen 	<ul style="list-style-type: none"> - profitieren mehr von Förderungen, die <i>direkt</i> auf den Lerngegenstand und das Lernverhalten in ihren Zusammenhängen zielen und weniger von isolierten Schlüsselfertigkeits-Modulen - erleben handlungsorientierte Projekte als besonders sinnvoll
5. (Lern-)Transfer	<ul style="list-style-type: none"> - haben bereits Schwierigkeiten bei der Übertragung auf ähnliche und schon gar auf neue, ungewohnte Situationen, - beweisen eine geringere Flexibilität in der Anwendung - sind stark situationsabhängig und detailverhaftet 	<ul style="list-style-type: none"> - brauchen das Einüben von Standardsituationen und progrediente Förderung von beweglicher, situationsunabhängiger Anwendung, - verbessern ihr kreatives Denken über musische und sportliche Aktivitäten
6. Personale Abhängigkeit	<ul style="list-style-type: none"> - lernen (zumindest anfangs) weniger sachorientiert, sondern vor allem personenabhängig 	<ul style="list-style-type: none"> - sind auf vertraute, verlässliche und konsequente pädagogische Beziehung angewiesen - benötigen personale Kontinuitäten in der Förderung und Begleitung
7. Extrafunktionale Schlüsselfertigkeiten	<ul style="list-style-type: none"> - lassen ungenügend entwickelte Schlüsselfertigkeiten (personal, sozial, methodisch) deutlich werden, z.B. bei Leistungsmotivation, Arbeitsverhalten, Soziabilität, Belastungsfähigkeit 	<ul style="list-style-type: none"> - profitieren von Verlängerungen der Lern- und Trainingsperioden mit spezieller Betonung der "Querschnittsaufgabe" Schluselqualifikationen

2.2 WIE GEHEN BERUFSBILDUNGSWERKE MIT DIESEN PERSONENKREIS SPEZIFISCHEN KOMPETENZEN UND DEFIZITEN UM?

Das „Besondere“ eines Berufsbildungswerks kommt in rein quantitativen, additiven und unhistorischen bzw. entwicklungsfernen Leistungsbeschreibungen nicht vollgültig zum Ausdruck. Es erklärt sich v.a. aus seiner Eigenschaft als „System“ mit ganzheitlich, d.h. „*über-summativ*“ auf kurzen Wegen interagierenden Erfolgsfaktoren: *Struktur* und überdauernde *Organisation - Beziehung - Zusammenarbeit* - bewährte, moderne und innovative *Förderansätze - Zeit* (Förderdauer).

Exkurs: Was ist ein System?

Ludwig von Bertalanffy, der Begründer der Allgemeinen Systemtheorie, definiert Systeme als „sets of elements standing in interrelation“ (Bertalanffy, 1973, 37). Bei einem System handelt es sich demnach um ein organisiertes Ganzes aus einer definierbaren Menge von Elementen oder Variablen, dessen „organisierte Komplexität“ aus den Wechselwirkungen seiner Komponenten entsteht. Ein „System“ liegt also *nicht* dann vor, wenn viele *Komponenten* gegeben sind, sondern wenn aus ihrem *spezifischen Zusammenwirken* etwas *Neues* entsteht.

Beispiel: Erst aus dem Zusammenspiel von Instrumenten, Musikern, den Noten als Arbeitsleistung eines Komponisten und dem koordinierenden Dirigenten entsteht – Musik.

Diese *Wechselwirkungen* („Interaktionen“) sind nicht-triviale, mathematisch nicht-lineare (multiplikative) Effekte wechselseitiger Einflüsse der Einzelkomponenten des Systems. Sie sind daher nur aus dem Zusammenwirken der Einzelkomponenten erklärbar. Wechselwirkungen sind die stets *multikausale Quelle der „organisierten Komplexität“ des Systems*⁶.

Für die Modellierung des aktuellen Zustands eines dynamischen „Teilnehmenden - BBW – Systems“ heißt das: Zu einem bestimmten Zeitpunkt (**Situation**) wirken die ausbildungsbezogenen Gegebenheiten (**Berufsbildungswerk**), dessen nach einem Regelwerk gültige organisatorische Bestimmtheit (**Organisation**) sowie individuelle Merkmale und Informationsverarbeitungsprozesse des/r Auszubildenden (**Teilnehmer/in**) im Sinne einer Wechselwirkung 3. Ordnung zusammen:

Situation x Berufsbildungswerk x Organisation x Teilnehmende

Der „Situations“- Faktor modelliert dabei die Einmaligkeit des aktuellen Zusammenwirkens und gestattet es, alle zeitkorrelierten Veränderungen der einzelnen Komponenten zu berücksichtigen. Das könnten z.B. der komplexe Funktionszustand des **Berufsbildungswerks** sein oder für die Systemkomponenten „**Organisation**“ und „**Teilnehmer/in**“ die durch Lernen entstandenen Veränderungen.

Der aktuelle Systemzustand ist demnach aus der Wechselwirkung aller vier Komponenten zu erklären, nicht aus der zeitlichen Aneinanderreihung ihrer relativen Einflüsse. Auch die in Fehlerbäumen zumeist intuitiv angenommene gerichtete Kausalkette ist zum Verständnis komplexer systemischer Effekte unzureichend, meistens sogar „falsch“. Prozesse innerhalb dynamischer Systeme mit geeigneten Methoden zu analysieren, ist anspruchsvoller, als es die schlagwortartige Forderung nach systemischem Denken vermuten lässt.

Im Umgang mit den personenkreispezifischen Kompetenzen und Defiziten realisieren Berufsbildungswerke systemisch fünf *evidenzbasierte* und *interagierende* Erfolgsfaktoren (berufs-) pädagogischer Arbeit. Es scheint paradox, doch bieten Berufsbildungswerke damit für ihre Klientel zutiefst *inklusive* Lern- und Lebensbedingungen!

(1) Struktur

Junge Menschen - insbesondere solche mit besonderem emotionalem, sozialem, schulisch-geistigem oder lebens- und berufspraktischem Förderbedarf - brauchen vor allem *kontinuierliche* und *verlässliche Zuwendung* („Erziehung ist Vorbild und Liebe“) und *Orientierung* („Erziehung ist Strenge und Güte“). Strukturen geben einen äußeren Halt, der durch „Interiorisation“ (Galperin, 1972) und positive Gewohnheitsbildung zum inneren Halt werden soll; sie sind ein „Trepengeländer“.

Menschen sind „rhythmische“ Lebewesen. Die Zeitdimension schafft zusammen mit den Raumdimensionen *Ordnung* und gibt *Orientierung*. Dieses raum-zeitliche „Koordinatensystem“ ist für das menschliche Erleben und Verhalten lebensnotwendig (s. Zerfall von raum-zeitlichen Einordnungen bei bestimmten Psychosen, z.B. Schizophrenie)!

- (Viele) Gleichzeitigkeiten bergen die große Gefahr der (persönlichen und kollektiven) Unordnung.
- Kreativität braucht schöpferische Unordnung und damit eine gewisse Zeitlosigkeit.

⁶ Rückmeldungsschleifen sind demgegenüber keine typischen Kennzeichen eines dynamischen Systems (Bertalanffy, 1973, 170 ff.), da sie in ihrer Richtung stets eindeutig definiert sind und wechselseitige Einflussnahmen geradezu ausschließen.

Zeiten

Alle Vorgänge mit Aufgabencharakter haben im täglichen Leben einen möglichst klaren *Anfang* und ein möglichst klares *Ende*. Dazu gehört beispielsweise ein Tageskalender mit einem verbindlichen Tagesablauf, z.B. Bettgeh- und Aufsteh-, Mahl-, Dienst-, Hausaufgaben-, Frei- und Feierzeiten. Dazu gehören auch kind- und jugendgemäße religiöse Angebote.

Räume

Es ist prinzipiell klar, welche Räume welche Funktion haben, da sie *Signalcharakter* (Wohnen, Arbeiten, Freizeit usw.) haben. Zu beachten sind auch *Öffnungs-* und *Schließzeiten* und wer sich zu bestimmten Zeiten wo aufhalten soll (*An-/Abmeldung*, raum-zeitliche Zuordnung usw.).

Regeln

Es ist im Einrichtungs- und Gruppenrahmen unter *Beteiligung* der Kinder/Jugendlichen geklärt und schriftlich vereinbart (neue Regelungen mit Erprobungszeit), welches Verhalten *erwünscht* oder *erlaubt* und welches *ge-* und *verboten* ist (Heim-/Internatsordnung, Gruppenregeln usw.). Dazu gehört z.B. auch der Umgang mit Gewalt, Drogen oder Eigentum.

Kommunikation

Eine *Besprechungskultur* ist eingeführt, z.B. über regelmäßige Gruppenbesprechungen, Bezugsbetreuungsgespräche, eine Vollversammlung, die Teilnehmer/innenvertretung usw.

Tradition

Wir legen - auch im Gegensatz zur Personalsituation in ausgeschriebenen Maßnahmen - seit Gründung großen Wert auf eine langjährig erfahrene und fachlich fundiert arbeitende Mitarbeiterschaft, die in einer klaren Struktur zusammenarbeitet. Beziehungsgestaltung auf ethisch ausgewiesener Grundlage verträgt keine Vertrauens- und Verlässlichkeitsverluste durch häufig wechselndes Personal, das zudem ständig abgestimmt und eingearbeitet werden muss.

(2) Beziehung

„Erziehung ist Beziehung“. Beziehung wird durch „*gesunde Erwachsene*“ (s. Schematherapie; wesentlicher Gegenstand von Personalauswahl und -entwicklung) als *Vorbilder* im *Schutz-, Lern- und Übungsraum* einer stationären (berufs)pädagogischen Einrichtung professionell gestaltet und ist der „Teppich“, auf dem Erziehung läuft.

Emotionale Dimension (angenehm – unangenehm)

Extrem	Spannungsfeld 1		Extrem
„der Kumpel“	Nähe/ Akzeptanz	Distanz	„das hohe Tier“
	Annehmen, Interesse (Teilnahme)	innere/äußere	

Soziale Dimension (Unterordnung - [Einordnung] - Überordnung)

Extrem	Spannungsfeld 2		Extrem
„der Gleichgültige“	Annehmen/ Gewähren lassen	Grenzen setzen	„der Autokrat“
Laissez-faire	„lange Zügel“, intensives Beobachten	„kurze Zügel“, Verhalten steuern	autoritär

Erzieherische Grundhaltung: *Respekt* und *Achtung* vor unterschiedlichen „Lebenswelten“ (s. Sinus Milieus)

Die Pole „Nähe/Akzeptanz“ und „Annehmen/Gewähren lassen“ sind als „reparenting“ (Nachträgliche elterliche Fürsorge oder „Nachbeelterung“ [Schematherapie]), die Pole „Distanz“ und „Grenzen setzen“ als „empathische Konfrontation“ (Schematherapie) zusammenzufassen. Beide Pole müssen *flexibel ausbalanciert* werden. Bei Annäherung an die Extreme (gute Beziehung, aber kein Veränderungsnachdruck bzw. Kontaktverlust und Überforderung) verliert die erzieherische Beziehung ihre Wirksamkeit.

Aktionale Dimension (aktiv, energisch – passiv, kraftlos)

Extrem	Spannungsfeld 3		Extrem
„der blinde Aktionist“	erzieherisches Handeln, (Mit-) Fühlen	rational-kognitives Reflektieren	„der abgehobene Plänemacher“
	direkt, klientenzentriert	Fallbesprechung: vor-, nachdenken und entscheiden	

(3) Zusammenarbeit

Zusammenarbeit (versus Auseinander- bzw. Gegeneinanderarbeit) im Binnen- und Außenverhältnis einer Einrichtung braucht arbeitsteilige *Abstimmung* (Information, Kommunikation, Partizipation) und *Führung* (Motivation [Zielfindung und -setzung, Energetisierung/ Ermutigung], Organisation, Koordinierung [auch Delegation]) auf der Grundlage von *Vertrauen*, *Verbindlichkeit* und *Kontrolle*.

Position und Rolle

Ziele, Aufgaben, die erwünschte Güte ihrer Wahrnehmung und dazu nötige Kompetenzen (einschließlich Budgets) sind geregelt und vorgegeben. Es muss z.B. klar sein, was die Besonderheit einer Gruppenleitung oder einer Bezugserziehungskraft gegenüber anderen Erziehungskräften ausmacht. *Falle*: Der Unterschied zwischen formal zuerkannter Rolle und informeller Bedeutsamkeit von Mitarbeitern/innen kann beträchtlich sein.

Teamkomposition

Die Zusammenstellung und -führung kompatibler Teams mit „Erfahrung“ (dienstältere Mitarbeiter/innen) und „Neugier“ (dienstjüngere Mitarbeiter/innen) gehört zur „Kunst“ (nicht schulmäßig erlernbar) einer guten Führungskraft und entscheidet über ihre erzieherische Wirksamkeit (Effektivität) und Wirtschaftlichkeit (Effizienz). Auch die Teamstärke hat in heilpädagogischen Einrichtungen ein erzieherisches Optimum und liegt in Abhängigkeit von der quantitativen und qualitativen Belegung bei etwa vier oder fünf Fach- und Hilfskräften in Vollzeit.

Teamentwicklung

Gruppendynamische Regelhaftigkeiten sind zu beachten und stellen allen Beteiligten, vor allem der Führungskraft, in jeder Phase typische Aufgaben und zwischenmenschliche Herausforderungen. Diese Phasen „arbeiten“ dynamisch, d.h. sie können sich zirkulär vorwärts, aber auch rückwärts entwickeln, z.B. beim Zu- oder Abgang eines Gruppenmitgliedes.

Gruppenphase	Typische Prozesse
Warming	Kennen lernen, „Abtasten“, persönliche Stärken präsentieren usw.
Storming	Machtkämpfe (offen, verdeckt) um Positionen, Klärung der Hierarchie
Norming	Findung und Festigung von Verbindlichkeiten des Verhaltens im Gruppenrahmen
Performing	Gruppe ist erst jetzt (nach Bewältigung der sozial-emotionalen Klärungen) im Sinne ihres Auftrages voll handlungsfähig

Teamethik

Teamethik übersetzt das Wort „Team“ *nicht* mit „Toll ein anderer macht’s“. Sie sucht immer das *rechte Maß* anhand der Maxime „Wer etwas will, sucht Wege; wer etwas nicht will, sucht Schuldige“.

Auftragstaktik

Die Auftragstaktik kombiniert einen verbindlichen Handlungsrahmen (s. Struktur, Beziehung) mit verantwortungsstarken Frei- oder Spielräumen für ein kreatives erzieherisches Geschehen.

Kommunikationskonzept: Wichtige Orte der Regelung von Zusammenarbeit

Ort	Inhalt
Hilfeplangespräch	Regelmäßige <i>Außenabstimmung</i> mit Leistungsträger, Familie, Klientel (Zielfindung und -evaluation), z.B. 6-monatlich
Klassisches Team	Regelmäßige <i>Binnenabstimmung</i> mit der Erziehungsleitung und ggf. dem Psychologischen Fachdienst, z.B. 14-tägig
	<i>Fallbesprechung</i> : die dringlichsten vs. alle in sinnvollem Rhythmus
	<i>Organisation</i> der Gruppenprozesse
	<i>Teambeziehungen</i> bei Bedarf, z.B. bei emotionalen Blockaden

(4) Bewährte, moderne und innovative Förderkonzepte

Förderansätze müssen auf die spezifische Klientel jedes Berufsbildungswerks zugeschnitten sein und qualitätsverstärkende Wirkungen entfalten. Im BBW Dürrlauingen mit seinem Schwerpunkt auf lern- und psychisch behinderten jungen Menschen mit Verhaltensauffälligkeiten und entsprechend langjährigen Erfahrungen haben sich unter anderem nachfolgende Förderkonzepte bewährt:

Berufsvorbereitung und -ausbildung

- flexible und individualisierte Hinführung zu einer gesicherten Berufs- und Ausbildungsreife mit breitem Angebot praktischer und theoretischer Anforderungen
- Handlungsorientierung, Betriebs- und Realitätsnähe (produktive Auftragsbearbeitung)
- Klassische „Vier-Stufen-Methode“ der Ausbildung als auch moderne Lernfeldorientierung
- Casemanagement/ Bildungsbegleitung
- Verzahnungen (Praktika, VAmB, Nachqualifizierung, ...)
- usw.

Förderberufsschule

- Lernförderung (Einzel- und Kleingruppen-Förderung)
- Verhaltenstraining zur sozial-emotionalen Konfliktbewältigung
- Workshops zu aktuellen Themen, z.B. Sexualpädagogik oder Kriminalitäts- und Gewaltprävention
- usw.

Internat

- differenzierte Wohnformen bis hin zu heilpädagogisch-therapeutischer Milieugestaltung mit durchgehender Betreuung an 365 Tagen im Jahr
- Training der Lebenspraxis (Wohnraumgestaltung, Haushalt, ...)
- Lernförderung (Einzel- und Kleingruppen-Förderung)
- Freizeitgestaltung (Sport/Fitness, Musik, Theater, Kunst und kreatives Werken, ...)
- Problemlösende Angebote, z.B. Erste Hilfe, „Leben ohne Drogen“ oder Ableistung von Sozialstunden

- Lebensplanende Angebote, z.B. Führerschein, gezielte Vorbereitung zum Übertritt ins Erwerbsleben (Entlass-Seminar mit Bewerbungstraining uvm.)
- Themenorientierte Workshops, z.B. zu Drogen, Alkohol, Gewalt, Sexualität/Verhütung u.a.
- usw.

Fachdienst

- Lernförderung (allgemein: Einzel- und Kleingruppen-Förderung; spezifisch: z.B. Legasthenie-, Dyskalkulie-Training)
- Psychologische Betreuung (VT- und GT-orientierte Gesprächskultur, Anti-Aggressions- und Verhaltenstraining (AAVT), Neurofeedback, ADHS-Programm, Psychotherapie [z.B. Entspannungstraining] usw.)
- Trainingsraum
- Soziale Gruppenarbeit, z.B. Programme „Fit for Life“, „Keep Cool“ u.ä.
- Sprachtherapie, Motopädagogik, Klangschalenmassage
- Konsilium Kinder-/Jugend- und Erwachsenenpsychiater (in der Einrichtung)
- Kontinuierliche medizinische Diagnostik und Therapie (in der Einrichtung)
- Integrationsberatung und -betreuung
- usw.

(5) Zeit

Zeit ist *nicht offensichtlich*, sondern wird aus Wahrnehmungen (Ereignissen, Bewegungen, Geschwindigkeiten) erschlossen bzw. gefolgert: Zeit (Verlaufsdimension) kann man im Gegensatz zum Raum (Gegenstandsdimension) *nicht sehen*! Sie erscheint dadurch beliebiger manipulierbar.

Erziehung hin zu einer funktionalen sozialen Anpassung und gesunden Selbstentfaltung braucht genügend *Reifungs-* und *Entwicklungszeit*, um nachhaltig zu sein (s. Wirksamkeitsstudien JES, JULE usw.). *Aber*: Für extrem positive oder v.a. negative Entwicklungen sind prognostische Aussagen bereits nach etwa einem halben Jahr belastbar. *Und*: Nicht nur wie viel Zeit wir haben, ist wichtig, sondern insbesondere auch, was wir mit der Zeit machen (Carpe diem!).

Ein sprechender Aphorismus für den *entwicklungsimmanenten* (individuellen) Zeitbedarf lautet: „Wenn man an einem Grashalm zieht, wächst er deshalb auch nicht schneller.“

Menschen lassen sich nicht beliebig beschleunigen, weil sie Naturwesen sind. Und die Natur arbeitet mit anderen Maßstäben als Geld, in das unser Wirtschaftssystem Zeit verrechnet. Im Gegensatz zur Wirtschaft, wo es darum geht, Zeit zu gewinnen, also schnell zu sein, brauchen wir die Langsamkeit in der Liebe, in der Familie und vor allem in der Erziehung. *Einen jungen Menschen kann man nicht schnell erziehen*; er braucht Zeit zum Lernen und Erfahrungen machen. Schnelligkeit ist in solchen Dingen unbrauchbar.

Zeit kann man nicht „haben“; sie ist kein Gegenstand, den man beliebig verändern kann. Entwicklungszeit ist eine Individuen *immanente prozessspezifische Eigenschaft*, die *nur* in Grenzen (unschädlich) beschleunigt werden kann, z.B. durch bessere Koordinierung von Teilprozessen.

Die Zeit in menschlichen Entwicklungsprozessen ist ungleich dem physikalisch- mathematischen Zeitbegriff der klassischen (mechanischen) Physik, mit seinen unhistorischen und linearen Annahmen. Hier gibt es z.B. den gleichmäßigen Fluss der Zeit im quantitativ messbaren

Zeitstrom und ihre Teilbarkeit in homogene Einheiten mit der Möglichkeit beliebiger Manipulation (Trennung, Neuzusammensetzung, Ausdehnung, Verdichtung, Standardisierung usw.) *versus* dortigen natürlichen und wechselnden Rhythmen mit Spontaneität, Unregelmäßigkeit, Ruhe und Entspantheit, Antrieb und Rastlosigkeit usw.

Zeit für (junge) Menschen ist kontingentierbar, aber oft nicht mess-, teil- und rationalisierbar. „Produkte“ der Beziehungsarbeit bestehen häufig nur in der „Wiederherstellung“ (beispielsweise von Ordnung, Funktionsfähigkeit oder Sauberkeit) und in etwas unmittelbar und materiell „schwer Bewertbarem“, der Befähigung.

Entwicklungsmechanismus (Jean Piaget)

Äquilibration (dynamisches, spannungsfreies [kognitives] Gleichgewicht) von Assimilation (Strukturerhaltung = Angleichung/Anpassung der Umwelt an das Individuum) und Akkomodation (Umweltanpassung = Angleichung/Anpassung des Individuums an die Umwelt). Entwicklungen werden durch neue innere oder äußere Erfahrungen ausgelöst, die Widersprüche in und zu diesem Gleichgewicht darstellen und als *Krisen*, Barrieren, Blockaden usw. erscheinen. Diese Krisen signalisieren (hintergründig) Chancen, obwohl sie (vordergründig) Lösung fordernde Unstimmigkeiten und Probleme darstellen und damit natürlich emotional und kognitiv anstrengend sind. *Also*: Nur so geht Entwicklung - aktives „Treppen steigen“ anstatt passives „Aufzug fahren“!

Konvergenzprinzip der Entwicklung (William Stern)

Die (individuelle) Anlage potenziert, die (individuelle) Umwelt realisiert!

Zeitbedarf

Das *Zeitoptimum* liegt im gegebenen Erziehungsfall zwischen „nicht zu viel Zeit“ und natürlich „nicht zu wenig Zeit“. Zeitrhythmen von Kindern/Jugendlichen und pädagogischen Kräften (Arbeitszeit) beeinflussen sich wechselseitig, im Zweifelsfall gehen die nötigen Zeitrhythmen unserer Klientel vor.

Wichtige Zeitmarken

- Klarer „Anfang und Abschluss/Ende“ von abgrenzbaren Prozessen, z.B. Hausaufgaben, Freizeitangeboten usw. = Festigkeit und Sicherheit des zeitlichen Rahmens (s. Struktur)
- „Tagesrhythmus“ mit (biologischen) Zeiten des Schlafens und Wachens, (physischen und psychischen) Zeiten der An- und Entspannung, (sozialen) Zeiten in Gemeinschaft und des Alleine-Seins usw.
- „Beziehungszeit“ für junge Menschen: sich bewusst Zeit nehmen, zuhören, Beziehungen anhand individuell wirksamer Medien (Sport, Spiel, Musik, andere Hobbytätigkeiten) aufbauen und pflegen.
- „Reifungs- und Entwicklungszeiten“ des oberflächlichen Stillstandes (Lernplateau) und der gleichzeitigen biologischen, verhaltens- oder erlebensorientierten Tiefenprozesse, die Reifungs- und Einstellungsfortschritte stabilisieren, wechseln mit Zeiten stürmischen, oft krisenhaften Geschehens.
- „Entscheidungszeiten“: Nachdenken, planen und entscheiden (s. „Beziehung“: aktionale Dimension) in der täglichen Einzelfallsituation und während der standardisierten Teamsituationen (Hilfe-, Förder- oder Erziehungsplan).
- „Dokumentationszeiten“, die optimiert, d.h. auch minimiert (Einsatz technischer Hilfsmittel!) sein müssen, um genügend Beziehungszeit zu haben und sich nicht „wegzuorganisieren“.

„Produkt“ des Systems Berufsbildungswerk ist in diesem Sinne eine ganzheitliche berufliche Bildung und Entwicklung junger Menschen mit Behinderung mit dem Ziel der Ausbildungs- bzw. Berufsreife und Integration auf den ersten Arbeitsmarkt.

3. GANZHEITLICHKEIT ALS PÄDAGOGISCHES PRINZIP DER BERUFLICHEN REHABILITATION IM BERUFSBILDUNGSWERK

Im Mittelpunkt der beruflichen Rehabilitation steht die *Persönlichkeit* junger Menschen mit Behinderung und Benachteiligung als *Einzelchicksal* und *Einheit*. Es ist der *ganze* Mensch, der *Bildung* erfährt und in Beruf und Gesellschaft integriert werden soll. Tragfähige Konzepte und Organisationsformen der Bildung und Erziehung in Berufsbildungswerken lassen sich aus diesem Persönlichkeitsverständnis heraus entwickeln.

3.1 PERSÖNLICHKEIT

Die Persönlichkeit eines Menschen als *relativ überdauernde körperlich-seelische Ganzheit* erschließt sich durch drei Grundfragen:

- Was *will* ein Mensch? - Was ist für ihn anziehend? Wonach strebt er?
Das ist die Frage nach seinen Einstellungen und Verhaltenstendenzen, seinen Bedürfnissen, Interessen und Idealen.
- Was *kann* ein Mensch?
Das ist die Frage nach seinen Fähigkeiten und Begabungen, die sich u.a. in Kenntnissen und Fertigkeiten zeigen.
- Was *ist* ein Mensch? - Was ist ihm bedeutsam? Worin sieht er den Sinn seines Lebens und Tuns?
Das ist die Frage nach seinen interiorisierten („inverseeelten“) Grundeinstellungen, -werten und -verhaltensmustern, die ihn kennzeichnen und den Kern seines Charakters bilden.

Die Persönlichkeit eines Menschen unterliegt wie jeder Organismus den „Eigenschaften des Lebendigen“ (Pauli, 1927, in Traxel 1964, S. 13-22). Das heißt, ihre seelischen und körperlichen Erscheinungen...

- sind nichts Beharrendes, sondern als *Geschehen* gekennzeichnet,
- gehören zu den *Lebensvorgängen*, d.h. sie
 - o sind an eine *Einheit*, das Individuum, gebunden
 - o stehen untereinander in einem solchen *Zusammenhang*, dass kein einzelner Vorgang unabhängig von dem übrigen Geschehen zu denken ist (Körperliches kann u.a. Ausdruck von Seelischem sein und umgekehrt.)
 - o *unterscheiden* sich sowohl bei verschiedenen Individuen als auch bei einem Individuum zu verschiedenen Zeiten,
 - o beinhalten sehr *komplexe* Zusammenhänge,
 - o sind *zweckmäßig*, d.h. sie sichern und erhalten das Leben des Individuums,
 - o unterliegen einer *Entwicklung* aufgrund von ererbten Dispositionen, die weitgehend durch Umwelteinflüsse gefördert oder gehemmt werden,
 - o können in *krankhafter* Weise beeinträchtigt und verändert werden,
 - o sind Teil der *aktiven Auseinandersetzung* des Individuums mit seiner Umwelt,
 - o sind direkt nur von ihrem Träger erlebbar und damit *subjektiv* erfassbar und
 - o reagieren auf objektive Geschehnisse in der Außenwelt in Form von *Spuren*, die dieses Geschehen im Individuum hinterlässt.

Die Persönlichkeit eines Menschen bildet auf ihrem jeweiligen Entwicklungsstand die Grundlage oder *Ganzheit*, die die gesamten seelischen und körperlichen Prozesse des Menschen als *Teile* beeinflusst und bestimmt. Sie ist mehr als die Summe ihrer Teile oder - mit anderen

Worten - Persönlichkeit ist nicht „Mehrheit“ einzelner Instanzen, sondern „Einheit“ der Person. Alle seelischen und körperlichen Prozesse verlaufen in der individuellen Persönlichkeit und jeder hängt in seinem realen Verlauf von ihr und den ihr eigenen Grundeinstellungen ab.

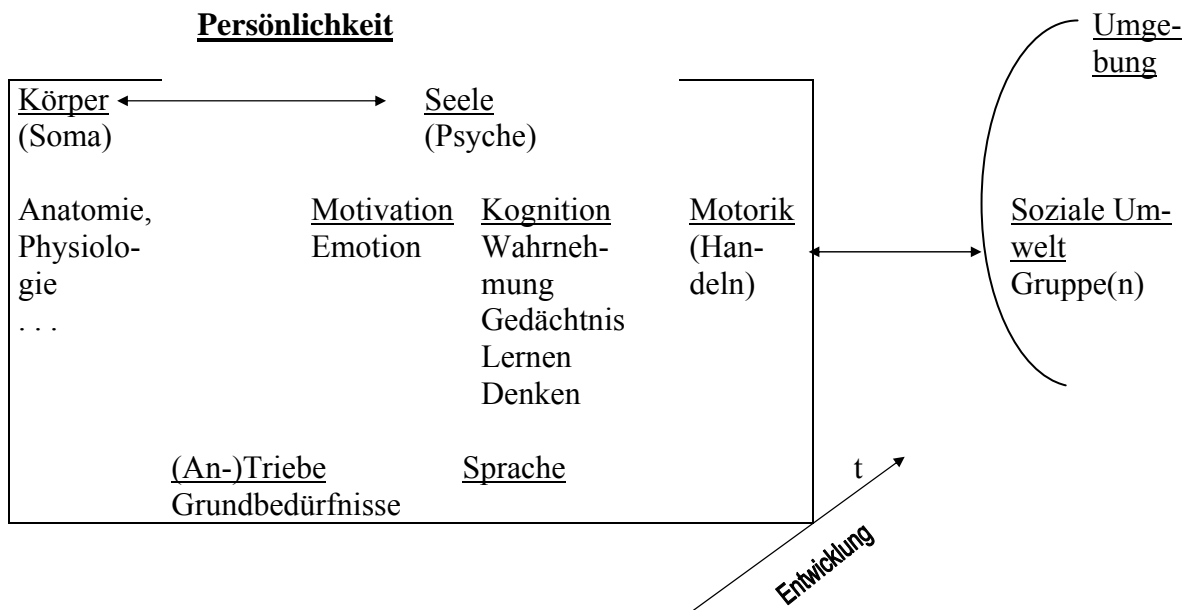


Abb. 1: Persönlichkeitsmodell in Anlehnung an Erikson (1973)

Die seelischen und körperlichen Prozesse einer Persönlichkeit sind natürlich nicht schematisch getrennt, sondern vielmehr *wechselseitig* verbunden und bedingt. In der konkreten Tätigkeit eines Menschen sind sie alle wie in einem Knoten verschlungen.

Ein seelischer oder körperlicher Prozess als „Teil“ eines „Ganzen“, nämlich der Persönlichkeit, hat eine Funktion oder Rolle in diesem Ganzen und ist damit etwas anderes als der isolierte Prozess für sich.

Jede Tätigkeit eines Menschen geht von ihm als Persönlichkeit oder Gesamtperson aus. Er ist Subjekt dieser Tätigkeit. Die Einheit der Tätigkeit, die mannigfache (Teil-) Handlungen miteinander zusammenschließt, besteht in der Einheit oder Ganzheit ihrer Ausgangsmotive bzw. -gründe und Endziele. Beispielhaft sei dies an dem Handlungsmodell für Lernvorgänge nach Roth (1983) illustriert:

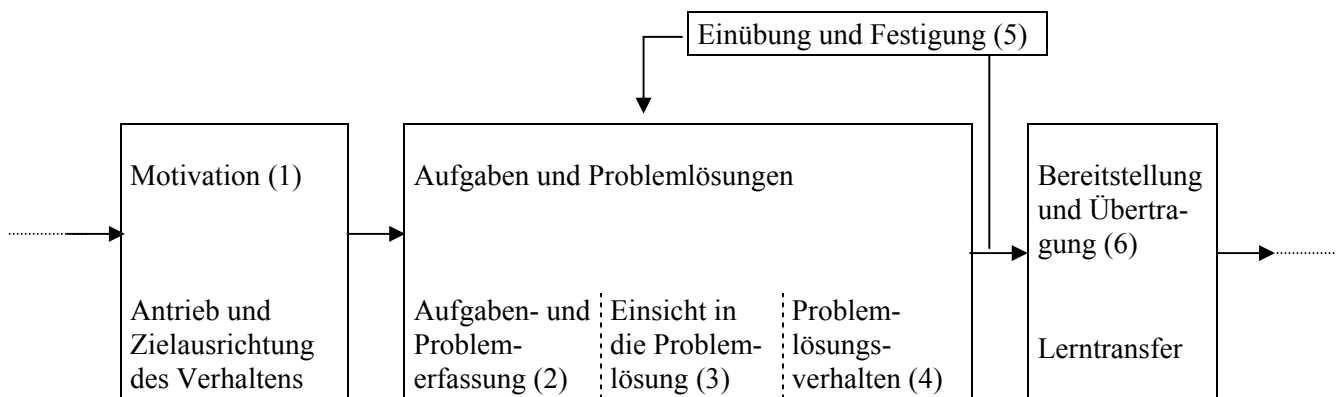


Abb. 2: Lernphasen-Modell von Roth (nach Kobi, 1980, S. 23 ff.)

Die *Entwicklung* der Persönlichkeit ist durch die angeborenen anatomisch-physiologischen Besonderheiten des jeweiligen Individuums bedingt, vor allem seines zentralen und vegetativen Nervensystems. Aber diese Besonderheiten sind zunächst nur sehr vieldeutige Anlagen, die vor allem die seelischen Eigenschaften eines Menschen zwar bedingen, aber nicht eindeutig vorherbestimmen. „Die Anlage potenziert, die Umwelt realisiert“, lautet – stark vereinfachend - das klassische Konvergenzprinzip der Entwicklung nach Stern (1952, S. 26).

Die *Eigenschaften der Persönlichkeit entwickeln sich, indem sie gebildet und erzogen wird*. Diese Entwicklung folgt inneren Regeln, wie etwa Piaget für die Entwicklung der Intelligenz zeigen konnte.

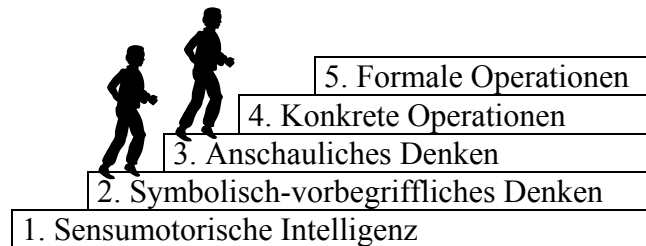


Abb. 3: Stufenmodell der kognitiven Entwicklung nach Piaget und Inhelder (1973)

Nach Piaget verläuft die seelische und intellektuelle Entwicklung in Stufen. Diese kann altersmäßig zwischen Individuen zwar sehr stark streuen, ihre Stufenfolge aber baut aufeinander auf und ist nicht umkehrbar.

3.2 BILDUNG

Ein richtig organisierter Bildungsprozess muss den Möglichkeiten eines Menschen auf seinem jeweiligen Entwicklungsniveau entsprechen. Die Realisierung dieser Möglichkeiten erzeugt im Bildungsprozess dann oft neue Entwicklungschancen.

In Verallgemeinerung dessen muss davon ausgegangen werden, *dass jede Bildungstheorie eine bestimmte Konzeption von Entwicklung voraussetzt* und umgekehrt.

Wir gehen zudem von einer *Wechselwirkung* zwischen Entwicklung und Bildung aus, die als Ziel die Formung der gesamten Persönlichkeit hat:

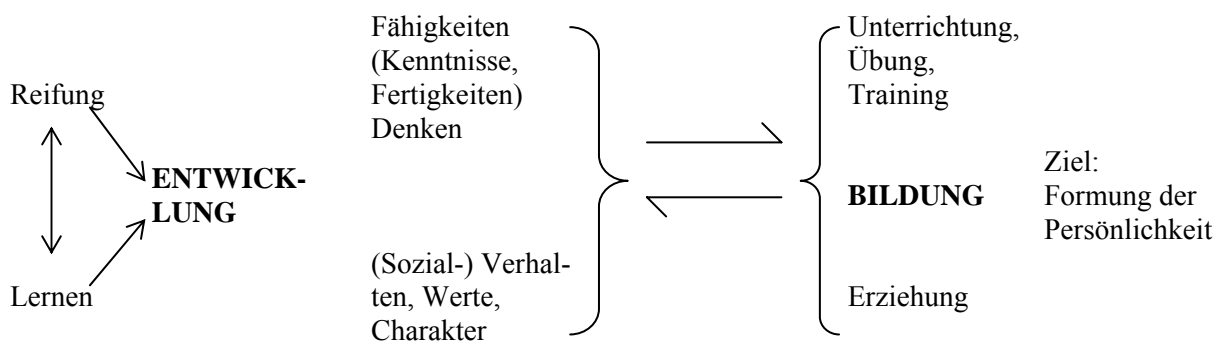


Abb. 4: Wechselwirkung von Entwicklung und Bildung nach Rubinstein (1971, S. 202-207)

Seelische Entwicklung auf Reifung reduziert, verkürzt Bildung auf Übung und Training und umgekehrt.

Ein Bildungsprozess, der nur auf „äußere“ Kenntnisse und Fertigkeiten abzielt, hört auf, in humanem Sinne (umfassender) Formungsprozess der Persönlichkeit zu sein, oder pointiert formuliert: „Was nützt die beste Berufsausbildung, wenn sie im Gefängnis ausgeübt werden muss.“

Der Formung der Persönlichkeit - zumindest in einer christlich gebundenen Einrichtung -, die nach Lechner (2001) die fünf Existenzialien (Grundbedingungen des Lebens) bedenken muss, kann nur eine ganzheitliche Förderung gerecht werden:

- *Sinn*: Hilfe zur Entdeckung der Tiefen- und Sinndimension des eigenen Lebens
- *Freiheit*: Hinführung zu einer durch Bindungsfähigkeit regulierten Freiheit
- *Kommunikation*: Befähigung zur Gemeinschaft, Partnerschaft und Solidarität
- *Zukunft*: Ermöglichung von Zukunftsfähigkeit
- *Scheitern*: Hilfe zur Bewältigung von Versagen, Leid und Scheitern

Ganzheitlich meint in diesem Zusammenhang nicht, dass jedem jungen Menschen alle unsere Fördermöglichkeiten zukommen. Gesetzlich definiertes Förderkriterium ist der *individuelle Förderbedarf*, der diagnosegeleitete Maßnahmen abrufen. Ganzheitlich meint ein individuell differenziertes notwendiges Hilfeangebot, das koordinierte und integrierte („vernetzte“) Einzelmaßnahmen umfasst.

Für ein Berufsbildungswerk bedeutet dieses Prinzip, eine Förderung zu organisieren, die sich auf berufsvorbereitende und -ausbildende (Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahme, Berufsausbildung) sowie unterrichtliche (Förderberufsschule) Hilfen im dualen System als auch Hilfen stützt, die auf das praktisch-soziale Leben und das Lernen (Internat) sowie den therapeutischen Einzelfall (Fachdienst) zielen. Die Differenzierung der Hilfen, die sich auf Ebene der beteiligten Einrichtungsbereiche fortsetzt, erfordert eine *zentrale Koordination*.

Den Internaten - zumindest im BBW Dürrlauingen - kommt zusammen mit den psychologischen und anderen Fachdiensten neben heilpädagogisch-therapeutischen Angeboten, der Vermittlung sozialer Schlüsselqualifikationen sowie eines Selbst- und ethischen Wertebewusstseins diese *integrative Funktion* nach innen („innere Vernetzung“) und nach außen („äußere Vernetzung“) zu. Nach innen umfasst sie die Maßnahmesteuerung von der Aufnahme bis zur Eingliederung, nach außen die Kommunikation und Koordination mit Agenturen, Ämtern, Eltern, Betrieben usw.

4. FAZIT

Die besondere Stärke der Berufsbildungswerke ist ihr programmatisches und transparentes Teilnehmer/innen zentriertes Denken und Handeln in Zusammenhängen auf inklusiver Grundlage, d.h. ein intensives, umfassendes, zeitlich angemessenes, fachlich erfahrendes und evidenzbasiertes „Kümmern“ auf der fachlichen und technischen Höhe der Zeit um jede/n einzelne/n Teilnehmer/in in Form *systematischer multidisziplinärer Zusammenarbeit*, auch über die Grenzen der Einrichtung hinweg, z.B. mit seinem/ihrem sozialen Umfeld und Betrieben der freien Wirtschaft.

Wenn eine differenzierte, entwicklungsgeleitete und zugleich integrative Sicht der Persönlichkeit für Berufsbildungswerke *inhaltlich-konzeptionelle* Ganzheit begründet, ist es erst diese Zusammenarbeit, die als *organisatorisches* Prinzip eine ganzheitliche Bildung und Erziehung möglich macht.

Literatur

- Bertalanffy, L. von (1973). *General System Theory. Foundations – Developments – Applications*. Harmondsworth: Penguin University Books.
- Baier, H. (1982). Sind Lernbehinderte überhaupt behindert? *Behindertenpädagogik in Bayern* 25 (4), 178-180.
- Bleidick, U. (1977). Lernbehindertenpädagogik. In U. Bleidick, U. Hagemeister, O. Kröhnert, B. v. Pawel & W. Rath (Hrsg.), *Einführung in die Behindertenpädagogik (Bd. 2)* (S. 93-114). Stuttgart: Kohlhammer.
- Bleidick, U. (1996). Lernbehinderte – Lernbehinderung: Ein Überblick. *Berufliche Rehabilitation*, 10 (3), 182-191.
- Dreisbach, D. (1986). *Berufsbildungswerke – Sozialer Lernort für Behinderte*. Freiburg: Lambertus.
- Eberwein, H. (1997). Lernbehinderung – Faktum oder Konstrukt. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 48 (1), 14-22.
- Erikson, E. H. (1973). *Identität und Lebenszyklus*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Eser, K-H. (2000b). Lern- und Problemlösungsprozesse bei lern- und mehrfach behinderten Auszubildenden. *Berufliche Rehabilitation*, 14 (4), 247-263.
- Eser, K.-H. & Hummel, U. (2003). *Klinische Psychologie des Kindes- und Jugendalters*. Freiburg: Lambertus.
- Galperin, P.J. (1972). Die geistige Handlung als Grundlage für die Bildung von Gedanken und Vorstellungen. In P.J. Galperin & A.N. Leontjew (Hrsg.), *Probleme der Lerntheorie* (S. 33-49). Berlin: VEB Volk und Wissen.
- Kanter, G. O. (1980). Lernbehinderung und die Personengruppe der Lernbehinderten. In G. O. Kanter & O. Speck (Hrsg.), *Handbuch der Sonderpädagogik (Bd. IV: Pädagogik der Lernbehinderten)* (S. 34-63). Berlin: Marhold.
- Kanter, G. O. (2002). Lernbehinderungen. In Bundesanstalt für Arbeit (Hrsg.), *Teilhabe durch berufliche Rehabilitation* (S. 155-174). Nürnberg: BA.
- Kobi, E. E. (1980). *Die Rehabilitation der Lernbehinderten*. München-Basel: E. Reinhardt.
- Kobi, E.E. (2002). Personenkreismerkmale lernbehinderter Menschen und (berufs-) pädagogische Konsequenzen. *Berufliche Rehabilitation*, 16 (3), 108-112.
- Lauth, G. (2000). Lernbehinderungen. In J. Borchert (Hrsg.), *Handbuch der Sonderpädagogischen Psychologie* (S. 21-31). Weinheim: Beltz.
- Lechner, M. (2001). *Kirchliche Kinder- und Jugendhilfe. Pastoraltheologische Einwüfe zu ihrer Qualitätsentwicklung*. München: Don Bosco Verlag.
- Pauli, R. (1927). *Einführung in die experimentelle Psychologie*. Leipzig: Quelle und Meyer.

- Piaget, J & Inhelder, B. (1973). *Die Entwicklung der elementaren logischen Strukturen* (2 Bde.). Düsseldorf: Schwann.
- Roth, H. (1983). *Pädagogische Psychologie des Lernens und Lehrens*. Hannover: Schroedel.
- Rubinstein, S. L. (1971). *Grundlagen der allgemeinen Psychologie*. Berlin: VEB Volk und Wissen.
- Schopf, P. (1998): Lernschwäche, Lernbeeinträchtigung, Lernbehinderung – Aspekte zur Klärung. *ibv - Zeitschrift für berufskundliche Information und Dokumentation*, 6, 341-449.
- Schul, S., Sieber, W. & Rohmert, W. (1994). *Beruflich-soziale Rehabilitation und Integration von lern- und mehrfachbehinderten Jugendlichen. Voraussetzungen und Erfolge*. Bern: Verlag Peter Lang.
- Stern, W. (1952). *Psychologie der frühen Kindheit bis zum sechsten Lebensjahr*. (Nachdruck der 7. Auflage, Heidelberg 1952). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1993.
- Stern, E. (2003). Wissen ist der Schlüssel zum Können. *Psychologie Heute*, 30 (7), 30-35.
- Traxel, W. (1964). *Einführung in die Methodik der Psychologie*. Bern: Huber.