

Katholische Hochschule für Sozialwesen Berlin

Bachelor-Thesis

Thema:

Lernraum Werkstatt – Berufliche und soziale Bildung im Arbeitsbereich von Werkstätten für behinderte Menschen

Annett Sprang

Matrikelnummer. 800025

8. Semester

Modul 19: Bachelor-Thesis

Erstgutachter: Prof. Dr. Burtscher

Zweitgutachter: Ekkehard Arnoldt

Kuhhorst, den 29.10.2012

Inhaltsverzeichnis:

1. Einführungen ins Thema	S.2
1.1 Persönliches Motiv	S.2
1.2 Überblick über die Arbeit	S.3
1.3 Kurzabriss zum Thema	S.3
2. Von der Segregation zur Inklusion	S.5
2.1 Handlungsfolgen der BRK und der Menschenwürdebegriff	S.5
2.2 Konzept der Assistierten Freiheit	S.6
2.3 Personenbezogene Beziehungsarbeit als Assistenzleistung	S.7
3. Vom „Klassiker Werkstatt“ zum inklusiven Lern- und Arbeitsraum	S.8
3.1 Entwicklungsgeschichte der Werkstätten	S.8
3.2 Handlungsfolgen der BRK und die Werkstätten	S.10
4. Vom Handlungsbedarf zum Handlungsfeld	S.15
4.1 Forschungsfragen und die Hypothese	S.15
4.2 Forschungsmethodik	S.18
5. Von der Idee zum Konzept	S.18
5.1 Strukturelle Standards	S.18
5.2 Fachliche Standards	S.20
5.3 Pädagogische Standards	S.21
6. Von der Konzeptidee zur Machbarkeitsprüfung	S.28
6.1 Konkretisierungsbedarf in den Fachbereichen	S.28
6.2 Positionierung eines Geschäftsführers	S.29
6.3 Positionierung eines Gruppenleiters	S.31
7. Ergebnisse der Machbarkeitsprüfung	S.33
7.1 Ergebnisse der Interviews	S.33
7.2 Ergebnisse des Praxisprojektes	S.34
7.3 Inklusiver Lernraum-Idee und die Profession der Sozialen Arbeit	S.36
8. Handlungsfolgen der BRK und die Konzeptionen	S.36
9. Ausblick	S.38
Anlagenverzeichnis	S.40
Anlagen 1 bis 5	S.41
Abkürzungsverzeichnis	S.87
Literaturverzeichnis	S.88

1. Einführungen ins Thema

1.1 Persönliches Motiv

In den über 20 Jahren Tätigkeit in verschiedenen Funktionen einer Werkstatt für behinderte Menschen (WfbM) haben mich bestimmte Themen immer wieder beschäftigt. Eine Frage zielt auf die Einbindung von Schwerst- und Mehrfachbehinderten Menschen ab, die andere Frage betrifft die Menschen, die sich an der Schwelle zum Übergang auf den allgemeinen Arbeitsmarkt befinden. Seit vielen Jahren frage ich mich: Wie kann es der Solidargemeinschaft Werkstatt gelingen, mit den Angeboten der beruflichen und sozialen Bildung alle Beschäftigten zu erreichen, so dass es gelingt, für die „Starken“ den Weg freizumachen für den Übergang auf den allgemeinen Arbeitsmarkt, bzw. zunächst für eine Berufsausbildung, ohne die „Schwachen“ zurückzulassen in der „Sondereinrichtung“ Werkstatt. In den letzten Jahren hat sich die Frage erweitert: Wie wird die Werkstatt zu einem Ort der Inklusion, der Teilhabe und der Partizipation für alle. Diese Fragen stehen dabei nicht etwa im Widerspruch zur ökonomischen Situation der Werkstatt, sondern sind für mich seit vielen Jahren der Schlüssel zur Lösung ökonomischer Probleme. Die Werkstätten haben sich gewandelt und ihre Arbeit professionalisiert. Sie arbeiten zunehmend personenzentriert, haben individuelle Bildungs- und Entwicklungsplanungen eingeführt. Sie stellen sich internen und externen Qualitätskontrollen. Sie haben ihre Gewerke immer wieder den sich verändernden Marktsituationen angepasst und bilden in einigen Branchen komplette Berufsbilder ab. Sie haben sich geöffnet, haben geschützte Betriebsabteilungen in Wirtschaftsunternehmen gegründet, sie haben Außenarbeitsplätze gefunden und Menschen am Arbeitsplatz qualifiziert. Manche haben Integrationsbetriebe eröffnet und tarifliche Arbeitsplätze eingerichtet. Aber haben sie dabei auch die „Schwachen“ mitgenommen? Die Jahreslosung der evangelischen Kirche diesen Jahres macht es deutlich: „Jesus Christus spricht: Meine Kraft ist in den Schwachen mächtig“ 2.Kor.12,9. Für mich heißt das: Der Weg, den die Gesellschaft bei der Umsetzung der UN-Konvention für die Rechte behinderter Menschen (BRK) gehen wird, wird eine Kraft haben, die über die „Schwachen“ in unserer Gesellschaft hinaus wirkt. Dieser Weg wird uns in eine menschenwürdigere Welt führen. Und weiterhin zum selben Thema sagt Professor Dörner in der diesjährigen Jahrestagung von „Leben-pur“ in Hamburg

„...wir müssen immer vom Schwächsten her denken,...“. Ist das nicht Auftrag und Aufforderung genug?

In dieser Arbeit wird der Versuch unternommen, aus dieser Sicht „...vom Schwächsten her...“ eine Idee für die Werkstätten zu entwickeln. Das also soll mein Arbeitsthema sein, in das ich mein persönliches „Werkstattwissen der 45-jährigen“ einfließen lassen möchte.

1.2 Überblick über die Arbeit

Die Arbeit beginnt mit der Ableitung der Handlungsfolgen aus dem Menschenwürdebegriff der UN-Konvention über die Rechte behinderter Menschen (BRK) als gesellschaftlichen Auftrag und geht hierbei auf das Konzept der assistierten Freiheit von Sigrid Graumann ein. Ergänzt wird dieses Konzept durch die nachweisliche Notwendigkeit einer beziehungsfördernden Assistenz nach Barbara Senkel speziell bei kognitiv beeinträchtigten Personen.

Daraus wird der Auftrag abgeleitet, eine lebenslange berufliche und soziale Bildung allen Menschen zu ermöglichen. Wie die heutigen Werkstätten zu „Assistenzgebern“ in Bezug auf berufliche Bildung und zu Teilhabeorten für berufliches Tätigsein werden können, soll mit Hilfe der Lernraum-Idee dargestellt werden. Hierzu werden die strukturellen, fachlichen und pädagogischen Standards des Lernraumes exemplarisch abgeleitet. Wie man diese Idee inklusiv gestalten kann, wird in Experteninterviews diskutiert und am Ende der Arbeit ausgewertet.

1.3 Kurzabriss zum Thema

Die BRK verlangt lebenslangen Zugang zur Bildung für alle Menschen.

Derzeit wird der Anspruch auf lebenslanges Lernen durch alltagsbezogenes Lernen in Wohneinrichtungen umgesetzt und umfasst Bildungsangebote im Freizeitbereich der behinderten Menschen, die von Wohlfahrtsverbänden, freien Trägern und den örtlichen Volkshochschulen angeboten werden.

Ein Gutachten der Humboldt-Universität zu Berlin stellt die verheerende Situation der Erwachsenenbildung für behinderte Menschen in Berlin dar. Akuter Handlungsbedarf wird sichtbar. (Ackermann und Amelung 2009)

Weiterhin sind es derzeit vor allem die WfbM, die lebenslanges Lernen im Rahmen von begleitenden Angeboten und gewerblicher Tätigkeit anbieten. Die

begleitenden Angebote sind nicht speziell auf berufliches Lernen ausgerichtet, sondern vermitteln Kulturtechniken, haben therapeutischen Charakter oder sollen zu einer sinnvollen Freizeitgestaltung inspirieren und Interessen und Neigungen entwickeln. Im Anschluss an die schulische Bildung können Werkstattbeschäftigte (WB) im Berufsbildungsbereich (BBB) allgemeine berufliche Fähigkeiten erlernen und werden hier zumeist in einer Branche speziell ausgebildet. Entsprechend den Fachkonzepten für den BBB der Werkstätten erfolgt diese Qualifizierung je nach Fähigkeit des WB als tätigkeitsorientierte, arbeitsplatzorientierte, berufsfeldorientierte oder berufsbildorientierte Qualifizierung (HEGA 06/2010-Fachkonzept der Bundesagentur für Arbeit). Nach zwei Jahren endet diese „Ausbildung“ unabhängig vom erreichten Lern- und Bildungsstand. Für die WB besteht derzeit nur unzureichend die Möglichkeit, außerhalb der jetzt folgenden gewerblichen Tätigkeit im Arbeitsbereich (AB) in dafür vorgesehenen, von der gewerblichen Tätigkeit unabhängigen Lernsituationen beruflich und handlungsorientiert, systematisch und entsprechend einer speziellen Methodik bzw. Didaktik zu lernen. Daraus resultiert ein Defizit in der branchenspezifischen beruflichen Bildung der Beschäftigten. Dies wird verstärkt, wenn WB die Möglichkeit nutzen, nach dem BBB oder eben im Laufe des Lebens die Branche zu wechseln. Zusätzlich erweitern oder verändern die Branchen ihre Dienstleistungen oder Produkte mit neuen Anforderungen an die gesamten Teams im AB, die eine gemeinsame Erarbeitung und didaktische Aufbereitung der neuen Inhalte erfordern. Erfolgt dies nicht, sind die WB schon bald nicht mehr in der Lage, die komplexen Tätigkeiten auszuführen.

Betrachtet man nun die Forderung der BRK auf inklusiven Zugang zu den Unterhalt sichernden Arbeitsmöglichkeiten für alle Menschen, so erscheint uns die WfbM als eine exklusive Sondereinrichtung.

Dies folgt aus der Spezialisierung der Werkstatt auf die Beschäftigung und Ausbildung ausschließlich behinderter Menschen, ohne ihnen die Möglichkeit eines Berufsabschlusses nach einer mehrjährigen Beschäftigungs- und Bildungszeit anbieten zu können.

Entwicklungsideen für Werkstätten, die sie zu Orten des lebenslangen Lernens machen und die Karrierechancen umfassen und trotzdem die Werkstätten wirtschaftlich am Markt agieren lassen, gibt es noch zu wenige. Die Bundesarbeitsgemeinschaft der WfbM hat zwar dazu das Konzept „Maßarbeit“ entwickelt, was

gute Ansätze einzelner Werkstattträger aufgreift , verallgemeinert und weiterentwickelt, doch leider in seinem Bezug zum Thema „berufliche Bildung“ nicht weit genug greift. (Mosen u.a. 2011)

2. Von der Segregation zur Inklusion

2.1 Handlungsfolgen der BRK und der Menschenwürdebegriff

Kant entwickelt unter dem Begriff des „Reiches der Zwecke“ die Idee einer „Gemeinschaft vernünftiger Wesen, wo keiner den andren als Mittel zum Zweck betrachtet und wo der Mensch die Würde des Selbstzweckes besitzt, wo der sittliche Mensch Glied einer idealen Willensgemeinschaft ist; wo zwar von den Privatzwecken inhaltlich abstrahiert wird, wo diese aber eingebettet sind in den Rahmen des Ganzen, des systematischen Reiches der Zwecke“ (Ludwig, 2005, S.93f).

Diese Idee Kants begründet den Menschenwürdebegriff, schließt aber noch nicht alle als Menschen geborenen Wesen ein. Während Kant diese Idee für die `Bürger` seiner Zeit entwickelte, aber behinderte Menschen nicht zu diesen Bürgern gehörten, geht die BRK weiter.

„Zu den herausragenden Verdiensten der BRK gehört die umstandslose Verabschiedung des Defizitmodells“ (Wocken 2011, S.53). In der Konvention ist von der Achtung der Unterschiedlichkeit von Menschen die Rede. Behinderte Menschen werden als Teil der menschlichen Vielfalt und als gleichwürdige Variante menschlicher Normalität begriffen.

Im Artikel 3 der ratifizierten Fassung der BRK aus dem Jahre 2009 heißt es:

„Die Grundsätze dieses Übereinkommens sind:

- a) die Achtung der dem Menschen innewohnenden Würde, seiner individuellen Autonomie, einschließlich der Freiheit, eigene Entscheidungen zu treffen, sowie seiner Unabhängigkeit;
- b) die volle und wirksame Teilhabe an der Gesellschaft und Einbeziehung in die Gesellschaft;
- c) die Chancengleichheit“ (Wocken, 2011, S.55).

Wocken gelingt es in seinem Artikel „Zur Philosophie der Inklusion“, die Menschenwürde mit ihrem Gegenspieler, der Diskriminierung, in das Zentrum der bereits in der französischen Revolution begründeten Trias aus Freiheit, Gleich-

heit und Brüderlichkeit zu stellen. Er transformiert hierbei die Begriffe Freiheit in Selbstbestimmung, Gleichheit in Gleichberechtigung und Brüderlichkeit in Teilhabe.

Kann ein Mensch also nicht selbstbestimmt und gleichberechtigt am gesellschaftlichen Leben teilhaben, so liegt Diskriminierung vor. Die drei Aspekte der neuen Trias sind dabei absolut gleichberechtigt zu betrachten.

Wocken gelingt es weiterhin, aus dieser neuen Trias Handlungsfolgen als Auftrag abzuleiten.

a) Selbstbestimmung durch Assistenz

Er schlägt vor, die professionellen Hilfen der traditionellen Behindertenhilfe konsequent in assistierende Hilfen umzugestalten, um den Aspekt der Selbstbestimmung innerhalb der Trias zu stärken. Assistenz für die Betroffenen sieht er als Möglichkeit an, die Hilfen selbstbestimmt auswählen, beurteilen und bezahlen zu können. Das Instrument des persönlichen Budgets hält der Autor für ein Zeichen des bereits eingeleiteten Paradigmenwechsels.

b) Gleichberechtigung durch Gleichstellung

Im Rahmen der Gleichberechtigung fordert er, Gleichstellung durch Barrierefreiheit und Nachteilsausgleiche herzustellen. Hier gilt es, Kommunikationshilfen u. ä. konsequent einzusetzen und Wege frei zu machen in allen Lebensbereichen.

c) Teilhabe durch Inklusion

Der Autor hält Teilhabe in inklusiven Lebens- und Tätigkeitszusammenhängen für unverzichtbar, wobei das Recht auf Bildung in inklusiven Zusammenhängen hier einen besonderen Schwerpunkt darstellt.

Um Diskriminierung zu vermeiden, sind wir aufgefordert, unsere Gesellschaft im Hinblick auf die Trias der Handlungsfolgen Assistenz, Gleichstellung und Inklusion umzugestalten. (Wocken, 2011, S.52-59)

2.2 Konzept der Assistierte Freiheit

Eine ähnliche Ableitung gelingt der Autorin Sigrid Graumann in ihrem Buch „Assistierte Freiheit“. Sie reflektiert, dass in der Vergangenheit alle weltweiten Bemühungen für behinderte Menschen hauptsächlich vom Zugang zu medizinischer Versorgung und zu Wohltätigkeits- und Hilfesystemen geprägt waren,

während die Konvention Ziele wie Prävention, Rehabilitation und Chancengleichheit in den Mittelpunkt der Bemühungen stellt. Im Fokus steht nun der Mensch, für den, unabhängig von einer Behinderung und ihrer Art und Schwere, ein Leben in Selbstbestimmung und Teilhabe gewährleistet werden soll.

Die Autorin hält dafür den Abbau von Barrieren und Diskriminierung, aktive Hilfe und Unterstützung für notwendig. In der Konvention sind bürgerliche Freiheitsrechte und politische Rechte verankert, und diese sind mit Pflichten der Gesellschaft gegenüber beeinträchtigten Menschen verbunden worden. (Graumann, 2011 S.26-34)

Auch Graumann sieht die Menschenwürde als Referenzpunkt und Auftrag der Konvention an. So ist die Menschenwürde Grundlage der Gesetze und gilt hier absolut, abgeleitet von der Tatsache, dass jeder behinderte Mensch ein Mensch ist, und ihm daher ein würdiges Leben ermöglicht werden muss. Weiter wird ausgeführt, dass eine unzureichende Wertschätzung behinderter Menschen durch Nichtanerkennung ihres Beitrages zur gesellschaftlichen Vielfalt und zum allgemeinen Wohlergehen eine Verletzung der Menschenwürde darstellt. Die Konvention wirkt mit dieser Aussage und ihrem Auftrag zur Schaffung inklusiver Lebensräume auf die gesamte Gesellschaft hin, also weit über ihre Aufgabe gegenüber behinderten Menschen hinaus. In inklusiven Gemeinschaften sehen heute als „behindert“ bezeichnete Menschen sich selbst nicht als defizitär an, es entwickelt sich eine alle umfassende, humane, inklusive Gesellschaft. (Graumann, 2011 S.35-38)

In ihrem Konzept zur assistierten Freiheit fordert die Autorin, die Anerkennung von Wohlfahrtsrechten, die auf die Realisierung von Freiheit abzielen, entsprechend der individuellen Bedürfnisse zu gewährleisten und damit eine rechtsbasierte Behindertenpolitik zu begründen. (Graumann, 2011 S.244)

Beide Autoren erkennen die Bedeutung von Inklusion, Assistenz und Gleichstellung für behinderte Menschen.

2.3 Personenbezogene Beziehungsarbeit als Assistenzleistung

Für Menschen mit kognitiven Beeinträchtigungen muss man aber einen Schritt weiter gehen: Die Gewährleistung von Assistenz zur Erlangung von Selbstbestimmung ist sehr wichtig, ersetzt aber nicht die Hilfen, die eine weitere Entwicklung ihrer Persönlichkeit ermöglichen. Kognitiv beeinträchtigte Menschen

durchlaufen ihre Entwicklungsphasen nicht im selben Rhythmus wie nicht beeinträchtigte Gleichaltrige. Eine Eingliederung in ein inklusives Schulsystem ermöglicht ihnen nach dessen Abschluss nicht die Erreichung identischer Bildungsziele, bzw. eines altersgerechten Entwicklungsstandes. Aber sie wollen und können weiterlernen, sich weiterentwickeln, nicht zuletzt, um ein selbstbestimmtes Leben zu führen. Dafür ist eine beziehungsfördernde und Ich-stärkende Assistenz zur Verfügung zu stellen.

Wie diese Assistenz zu gewährleisten ist, stellt Barbara Senckel in ihrem Buch „Du bist ein weiter Baum“ anhand von dreizehn Kategorien dar. Sie beschreibt, wie unterschiedlich der Entwicklungsstand von Menschen mit geistigen Behinderungen sein kann. Sie leitet davon zwingend eine individuelle ganzheitliche Persönlichkeitsförderung ab, die auf eine Ich- und Beziehungsentwicklung abzielt, aber auch die anderen Bereiche des Entwicklungsstandes berücksichtigt. Die Autorin fragt sich: „Wie verträgt sich das hier dargestellte Verständnis der professionellen Beziehung mit der Assistenz?“ Und sie beantwortet diese Frage so: „In völliger Übereinstimmung findet sich das hier vermittelte Vorgehen mit einem Verständnis von Assistenz, das sich nicht nur auf die Unterstützung bei der Umsetzung konkreter Wünsche beschränkt, sondern das die wertschätzende, einfühlsam-echte Beziehung als Grundlage einer derartigen Unterstützung voraussetzt. In diesem Sinn lässt sich die entwicklungsfreundliche Beziehung als Assistenz zur persönlichen Entfaltung mit dem Ziel der Autonomie in sozialer Gebundenheit begreifen“ (Senckel, 2006 S.225).

Daraus lässt sich ableiten, dass eine ganzheitliche Entwicklung der Persönlichkeit im Rahmen von personenbezogenen Ansätzen für diesen Personenkreis als Assistenzleistung lebenslang erbracht werden muss. Dies setzt voraus, dass auch in inklusiven Bildungssituationen genügend Beziehungsangebote in der beschriebenen Qualität zur Verfügung stehen und so lebenslanges Lernen in allen persönlichkeitsbildenden Aspekten ermöglicht wird.

3. Vom „Klassiker Werkstatt“ zum inklusiven Lern- und Arbeitsraum

3.1 Entwicklungsgeschichte der Werkstätten

Die Geschichte der Werkstätten beginnt am 01.Mai 1974 mit der Präsentation eines neuen Schwerbehindertengesetzes (SGB). Was bisher nur auf den

Schutz der bereits auf dem Arbeitsmarkt tätigen schwerbehinderten Menschen ausgelegt war, wurde nun wie folgt geregelt:

„Die Arbeit von Werkstätten für behinderte Menschen gestaltet sich nach dem im SGB IX §39 dargestellten Bedingungen. Hier heißt es: „Leistungen in anerkannten Werkstätten für behinderte Menschen werden erbracht, um die Leistungs- und Erwerbsfähigkeit der behinderten Menschen zu erhalten, zu entwickeln, zu verbessern oder wiederherzustellen, die Persönlichkeit dieser Menschen weiterzuentwickeln und ihre Beschäftigung zu ermöglichen oder zu sichern. Der §41 SGB IX regelt die Leistungen im Arbeitsbereich. Tatbestandsvoraussetzung ist, dass für den behinderten Menschen „eine Beschäftigung auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt ... oder berufliche Ausbildung wegen Art und Schwere der Behinderung nicht, noch nicht oder noch nicht wieder in Betracht kommen...“ Die ökonomische Grundlage ist ebenfalls im §41 geregelt. Hier heißt es: Der Träger einer Werkstatt für behinderte Menschen erhält vom zuständigen Rehabilitationsträger die Kosten erstattet, die „unter Berücksichtigung der besonderen Verhältnisse in der Werkstatt ...über die in einem Wirtschaftsunternehmen üblicherweise entstehenden Kosten hinausgehen.“ Daraus ergibt sich der Auftrag an die Werkstätten, ihre wirtschaftliche Tätigkeit nach den Möglichkeiten der behinderten Menschen auszurichten und sich gleichzeitig den marktwirtschaftlichen Anforderungen zu stellen“ (Sprang, A. 2012 S.2).

Vorläufer und Ideengeber für diese gesetzliche Regelung waren die „Beschützenden Werkstätten“, die vor allem in Norddeutschland durch Elterninitiativen entstanden und diesen Eltern ermöglichten, ihre Kinder weiter zu betreuen und sie nicht in die „Anstalten“ zu geben. Die so genannten „Geschützten Werkstätten“ entwickelten sich hierzu parallel, hatten aber einen stärker gewerblichen Ansatz. Die Umsetzung der Sozialgesetzgebung dauerte dann aber noch einmal sechs Jahre, erst die Werkstättenverordnung (WVO) gab den Trägern 1980 Rechtssicherheit, nach dem Durchlaufen des Anerkennungsverfahrens tatsächlich eine Anerkannte WfbM zu sein. Die Werkstätten basierten auf drei zu dieser Zeit sehr fortschrittlichen Grundsätzen: dem Eingliederungsgrundsatz (der die Teilhabe am Arbeitsleben garantiert), dem Fördergrundsatz (der die individuelle sozialpersonale und berufliche Förderung festschreibt) und dem Einheitlichkeitsgrundsatz (der alle Leistungen den Menschen mit unterschiedlichen Behinderungen unter einem Dach garantiert). Man nahm damals jedoch an, dass es

gelingen würde, behinderte Menschen zu befähigen, in der WfbM einen angemessenen Lohn zu verdienen, von dem sie zumindest einen Teil ihres Lebensunterhaltes bestreiten könnten. (Stroebe1 2010 S.20-21)

Getragen von diesem Anspruch wurden auch die Entwicklungen in den 90iger Jahren zu einer Herausforderung für die Träger der Werkstätten. Die Leistungen der Sozialhilfeträger wurden eingefroren oder gesenkt, gleichzeitig veränderte sich die Auftragslage, so dass die Werkstätten verschiedene Wege einschlugen, um eine Marktanpassung zu erreichen. Um diese Umstellung zu realisieren, war es nötig, auch im Bereich der beruflichen Bildung professioneller zu werden. Hier gab es durch das am 01. Juni 2001 verabschiedete SGB IX Schützenhilfe für die Werkstätten, da dort das Recht auf berufliche Bildung und Mitwirkung noch mal deutlich formuliert wurde.

Stroebe1 sieht hier in der Werkstattlandschaft viele erfolgreiche Konzepte, die er für einen „zentralen Teil des Wertschöpfungsprozesses in den Werkstätten“ hält. Der Autor fasst so zusammen: „ mit dem Begriff der „Werkstattarbeit“ sei vorwiegend ein alternatives Arbeitsverständnis gemeint. In diesem Sinne verstehen sie Werkstattarbeit als Anpassung der Arbeitsprozesse an die Handlungsmöglichkeiten der behinderten Menschen. Dieses Konzept verlangt eine andere Zielsetzung als die reine Wertschöpfung....Gleichwohl werden durch die Werkstattarbeit auch wirtschaftlich verwertbare Leistungen erbracht. Jedoch nicht ausschließlich“ (Stroebe1, 2010 S.27).

3.2 Handlungsfolgen der BRK und die Werkstätten

Kommen wir in der Betrachtung der momentanen Situation noch einmal zurück auf die BRK und die Forderung, **Selbstbestimmung durch Assistenz** zu erreichen. Die Werkstätten sind für Assistenzleistungen im Bildungs- und Arbeitsprozess geeignet, wenn sie jeden Menschen entsprechend seinen Wünschen und Neigungen bilden und beschäftigen. Hier sind die Werkstätten gut aufgestellt. Sie bieten ausgesprochen vielfältige Bildungs- und Beschäftigungsangebote an. In den meisten Regionen haben die behinderten Menschen die Möglichkeit, sich aus einem breiten Angebot unterschiedlicher Arbeitsfelder für eine Tätigkeit ihrer Wahl zu entscheiden. Lernen die Gruppenleiter, sich als Assistenzgeber zu verhalten und lassen die Träger diese Haltung konsequent zu, sind sie durchaus in der Lage, gemeinsam mit den Beschäftigten im Rahmen

von zieldifferent aufgestellten Kurrikula die zukünftige Förderung, die an tatsächlichen Berufsbildern und damit an Ausbildungsrahmenplänen anschließt, zu entwickeln. Das heißt, die Gruppenleiter bleiben offen für die persönlichen Entwicklungsziele des Beschäftigten, mit einem Blick auch aus dem eigenen Fachgebiet und eventuell auch aus der eigenen Werkstatt oder ggf. auf den ersten Arbeitsmarkt hinaus. Erst dann erfüllen sie den Assistenzauftrag und gestalten persönlichkeitsfördernde Prozesse. Leider ist das noch nicht in allen Einrichtungen so umgesetzt. Der Geschäftsführer der Mosaik-Werkstätten sagt dazu: „Es geht darum, dass man nicht nur Gruppenleiter ist, sondern auch ein Begleiter in der jeweiligen Biographie, wie auch immer man das macht“ (Anlage 1 S.54).

Gruppenleiter sind fachlich nicht immer in allen Aspekten gleich gut aufgestellt, um Kollege und Partner, Ausbilder und Gestalter beziehungsfördernder Assistenzleistungen zu sein und scheitern zudem an ihren Institutionen, die es ihnen schwer machen, Beschäftigte weiterzuvermitteln. Stefan Hirsch sagt in einem Interview dazu: „Wenn wir personenorientiert denken, dürfen wir uns nicht an Institutionen reiben.“(Hirsch 2010 S.35) Vielleicht bedarf es hier einer Umsteuerung durch die Kostenträger.

Wie setzen Werkstätten die **Gleichberechtigung durch Gleichstellung** um? Die Werkstätten sind Orte, an denen die räumliche Barrierefreiheit bereits umgesetzt ist. Die Gruppenleiter finden individuelle Kommunikationswege mit ihren Beschäftigten. Andere Barrieren werden immer mehr beseitigt (Einführung der einfachen Sprache bei betrieblichen Informations- und Ausbildungsblättern, Symbolsprache u.ä.). Anders sieht es bei der Gleichstellung als Arbeitnehmer aus. WB haben zwar Werkstatträte (entsprechend der Betriebsräte), aber diese Zweiteilung in einem Unternehmen zeigt: „Zwei“ - stellung statt Gleichstellung in den Werkstätten an. Auch bei den Löhnen sind WB Mitarbeiter zweiter Klasse. Hier sind Nachteilsausgleiche gefordert, die zumindest branchenabhängigem Mindestlohn erreichen sollten und WB zu elternunabhängigem Einkommen verhelfen.

Sehen wir uns nun den Aspekt der **Teilhabe durch Inklusion** in den Werkstätten an. Werkstätten sind Orte der Teilhabe an Arbeit und Beschäftigung, das wird niemand bestreiten. Aber sind sie dadurch automatisch auch Orte der Inklusion?

Anton Senner sagt: „Meine Vision ist es, dass behinderte und nicht behinderte Menschen viel mehr miteinander in Kontakt kommen und miteinander arbeiten“ (Senner, 2010 S.35).

Diese Vision wäre der folgerichtige Schluss aus der bereits beschlossenen inklusiven Schulbildung. Soll man in der Arbeitswelt eine Segregation wieder einführen, die in der Kindertagesstätte und in der Schule immer weniger eine Rolle spielen? (Hausmanns 2009 S.53)

Senner sieht die Werkstätten als kommunal tätige Unternehmen, die „selbst Arbeit generieren“ und unterschiedlichsten Menschen, die nicht am Erwerbsleben teilhaben, Teilhabechancen bieten. (Senner, 2010 S.35)

Hierzu bezieht auch das Konzept „Maßarbeit“ eine innovative Position, erhält allerdings von der Politik zu diesem Aspekt eine glatte Absage. Das Thesenpapier wurde im März 2011 verabschiedet und sieht die Werkstattträger „vollwertige Wettbewerbsteilnehmer“ werden, „die aktiv neue Impulse setzen wollen“. Hier sieht die Bundesarbeitsgemeinschaft der WfbM (BAG WfbM) vor allem die Kommunen als Adressaten von zielgruppendifferenten Angeboten. Die Bundes- und Landespolitiker zeigen hierfür kein Verständnis: „Die Bundesregierung habe die klare Position, dass Menschen, die auf dem Arbeitsmarkt teilnehmen können, nicht in die Werkstatt sollen.“ Und ebenso: „Die Bundesanstalt für Arbeit (BA) sehe jedoch den Auftrag der Werkstätten ausschließlich darin, diesem klar definierten Personenkreis Bildung und Beschäftigung zu bieten“ (Heyer, 2012 S.8).

Auf diesem Weg scheinen wir keine Vielfalt etablieren zu können. Sehen wir uns nun den zweiten Aspekt der Teilhabemöglichkeiten für behinderte Menschen durch die Werkstätten an: Um die Bildungschancen behinderter Menschen zu analysieren, muss zunächst der Zeitaspekt betrachtet werden. Ist es in der heutigen Arbeitswelt für Nichtbehinderte Menschen notwendig, sich fortlaufend beruflich zu bilden, so besteht dieser Bedarf in weitaus größerem Maße auch für behinderte Menschen. Inwieweit dies möglich ist, lässt sich anhand der von Katharina Tomasevski aufgestellten Prüfaspekte für inklusive Bildungsangebote überprüfen. Diese prüfen die Leistungen auf ihre **Zugänglichkeit, Akzeptierbarkeit** und **Adaptierbarkeit**. (Tomasevski, 2001 No. 3)

Mit **Zugänglichkeit** ist der diskriminierungsfreie Zugang, zu allen Stufen der beruflichen Bildung gemeint.

Hier sehe ich drei Problemfelder:

- a) Wenn zumindest kognitiv behinderte Menschen langsamer lernen, muss für sie ein zielforderter und langfristiger beruflicher Bildungsweg ermöglicht werden. Das ist derzeit in den Werkstätten nicht umgesetzt. Systematische Vermittlung beruflicher Inhalte endet mit dem BBB, die Weiterführung in den AB ist heute noch auf einzelne Initiativen begrenzt und schließt nicht direkt an den BBB an. Im Rahmen der begleitenden Angebote steht berufliche Bildung nicht im Mittelpunkt.
- b) WB gelten sozialrechtlich als dauerhaft voll erwerbsunfähig und werden daher nicht durch das Jobcenter auf den ersten Arbeitsmarkt vermittelt. Alle arbeitsmarktregulierenden Maßnahmen nach SGB II und III sind ihnen verschlossen. Mit Hilfe der Integrationsfachdienste (IFD) besteht jedoch die Möglichkeit, Zugänge zum Arbeitsmarkt zu erhalten. Das Gesetz zur Unterstützten Beschäftigung ermöglicht Qualifizierung direkt am Arbeitsplatz. Mit Hilfe des Programms „Initiative Inklusion“ aus dem „Nationalen Aktionsplan der Bundesregierung zur Umsetzung der BRK“ wird sowohl der Übergang von der Schule zum Beruf wie auch die Berufsbildung schwerbehinderter Menschen gefördert. Werkstattträger haben die Möglichkeit, diese Förderungen zu nutzen, um interessierten WB betriebliche Ausbildung zu ermöglichen. Der Aktionsplan ist bis 2015 zunächst zeitlich befristet.
- c) Ein häufig in der Diskussion ausgesparter Aspekt bezüglich des Zuganges ist die heute nach wie vor übliche Ausgrenzung der Schwerst- und Mehrfachbehinderten Menschen. Diesen wird momentan nur in einem Bundesland Zugang zur WfbM gewährt. In allen anderen Bundesländern werden sie in Förder- und Beschäftigungsgruppen betreut und haben hier sowohl räumlich als auch in Bezug auf ihre Beschäftigung keinen gesetzlichen Anspruch auf berufliche Inhalte und berufliche Bildung. Hier besteht dringender Handlungsbedarf. Ideen und Konzepte liegen in großer Zahl vor, und viele Fördergruppen beginnen ihre Strukturen anzupassen. (Sitas-Studie, Feinwerk) (Lamers, Terfloth 2012)

Im Rahmen der **Akzeptierbarkeit** fallen wieder zwei Aspekte ins Auge:

- a) Der BBB der Werkstätten ist in Bezug auf die Qualifikation der „Ausbilder“ gegenüber der dualen Berufsausbildung schlechter gestellt. Während die Berufsausbildung im dualen System von Berufspraktikern mit Ausbildereignungsprüfung und Berufsschullehrern mit Hochschulausbildung gemeinsam durchgeführt wird, übernehmen Fachkräfte ohne Meisterausbildung und Ausbildereignungsprüfung, jedoch mit sonderpädagogischer Zusatzausbildung diese Aufgabe. Hochwertige didaktische Materialien, die eine zieldifferente Vermittlung theoretischer Inhalte ermöglichen, werden trotzdem von Werkstätten erstellt und sind über das Internetportal „www.aktionbildung.de“ allen Fachkräften in Werkstätten zugänglich. Trotzdem wäre die Schulung von Gruppenleitern entsprechend der Ausbildereignungsprüfung zur Vermittlung beruflicher Fachmethodik und -didaktik wünschenswert.
- b) Mit der Modularisierung von Berufen und der Einführung der Reha-Ausbildung ist eine Lücke zwischen der Werkstatt und der dualen Ausbildung geschlossen worden. Die Werkstatt muss sich als Vorbereiter betrieblicher Ausbildungen in die Reha-Kette einordnen, und die berufliche Bildung im Arbeitsbereich fortsetzen. Nur so kann auch ein „verspäteter“ Übergang gelingen. Zugang zu diesen Ausbildungen müssen somit Menschen jeden Alters haben. Weiterhin bedarf es einer Erweiterung der Berufsfelder. Menschen mit Behinderung dürfen nicht automatisch in den Niedriglohnsektor abgeschoben werden.

Menschen mit Behinderungen akzeptieren die Werkstatt, wenn sie ein Ort des systematischen beruflichen Lernens ist und sie ihre Entwicklungsmöglichkeiten voll entfalten können. Um diese Akzeptanz bei allen Teilnehmern zu erreichen, ist eine Transparenz in Bezug auf den persönlichen Entwicklungsstand und auf individuelle Entwicklungsziele durch die Werkstätten herzustellen. (Biermann 2010 S.16-23)

Im Rahmen der **Adaptierbarkeit** geht es um Anpassung der Bildung an neue Bildungsinhalte, -ziele und die individuelle Ausrichtung auf den Lernenden. Dies lässt sich mit Hilfe der in den Werkstätten durchgängig praktizierten Entwicklungsplanung in Bezug auf den einzelnen Beschäftigten umsetzen. Die ständige Anpassung an die Marktbedingungen fordert eine ständige Aktualisierung der Lerninhalte und garantiert somit Adaptierbarkeit in demselben Maße, wie andere berufliche Ausbildungen sie erreichen.

4. Vom Handlungsbedarf zum Handlungsfeld

4.1 Forschungsfragen und die Hypothese

Betrachtet man die Werkstätten und den aus der BKR abgeleiteten Handlungsbedarf, ergeben sich zusammengefasst folgende Handlungsfelder:

- a) Die Veränderung der Rolle des Gruppenleiters vom Arbeitsanleiter zum Bildungs- und Biographiebegleiter und damit zum Assistenten des WB.
- b) Die beziehungsfördernde Assistenzerbringung zur Förderung der Persönlichkeitsentwicklung und Vermittlung personal-sozialer Handlungskompetenzen und Einbeziehung aller behinderten Menschen.
- c) Die Ausweitung beruflicher Bildung in den Arbeitsbereich und die Orientierung und zieldifferenzierte Aufbereitung von Ausbildungsinhalten der Ausbildungsordnungen für das duale System.

Weitere Handlungsfelder für die administrativen Strukturen sind:

- d) Gleichstellung der WB als Arbeitnehmer.
- e) Bereitstellung eines entsprechenden Nachteilsausgleiches.
- f) Gleichstellung der Schwerst- und Mehrfachbehinderten.

Werden diese Veränderungen zielgerichtet umgesetzt, so werden Werkstätten zu inklusiven Lern- und Beschäftigungsorten.

Als **Leitfrage** für diese Arbeit ergibt sich daraus:

Gibt es Handlungsmöglichkeiten, für Werkstätten die Brücken in eine BRK- und rechtskompatible Bildungs-, Arbeits- und Beschäftigungslandschaft bauen können?

Ausgangspunkt für die im folgenden zu prüfende Idee sind positive Erfahrungen aus Qualifizierungsangeboten in verschiedenen Werkstätten. Bei dem Versuch die Erfahrungen zu systematisieren, entstand die Idee und Definition eines Lernraumes.

Diese Idee wurde bereits auf der Werkstättenmesse in Nürnberg 2012 von Reinhard Sprang vorgestellt und später von mir im Rahmen des Praxisprojektes weiterentwickelt. Auslöser für diese Überlegungen war der Anspruch und der Bedarf, berufliche Qualifizierung als lebenslanges Angebot auch im Arbeitsbereich anzubieten. In diesem Sinne wurde der Lernraum wie folgt definiert:

„Definition „Lernraum“

Als Lernraum wird ein gedachter Raum in einem praktischen Arbeitsfeld verstanden, in dem die gewerbliche Tätigkeit unterbrochen wird, um einen planmäßigen und systematischen Lernprozess zu ermöglichen.

Er ist festgelegt durch strukturelle Standards, fachliche Standards und pädagogische Standards.

Erweitert um die Aspekte der Inklusion ergibt sich folgende Vision eines inklusiven Lernraumes:

Definition „Inklusiver Lernraum“

Ein inklusiver Lernraum orientiert sich fachlich an den Ausbildungsordnungen der Berufe und pädagogisch an den Lehr-Lernmethoden der modernen Berufsbildung. Strukturell ermöglicht ein inklusiver Lernraum behinderten und nicht behinderten Menschen gemeinsames Lernen“ (Sprang, A. 2012 S.6).

Angebote in diesem Sinne werden z.B. in der Caritas-Werkstatt St-Johannesberg in Oranienburg umgesetzt. Diese orientieren sich allerdings vorwiegend am Binnenraum der Werkstatt. (Sprang, R. 2012)

Besonders geeignet für die Etablierung inklusiver Lernräume sind Bereiche, die berufsbildnah mit berufs- und sonderpädagogisch ausgebildetem Personal arbeiten. Hier sind es in den WfbM zur Zeit vorwiegend die Dienstleistungsbereiche (z.B. Gastronomie, Reinigung, Malerei, Verkauf und Bürodienstleistungen, Garten- und Landschaftsbau), die über Meister und Ingenieure (in der Rolle der Gruppen- und Fachbereichsleiter) verfügen. Diese sind in der Lage, WB in Anlehnung an eine in Lernfeldern strukturierte berufliche Ausbildung auch im Rahmen des Arbeitsbereiches zu qualifizieren und zusätzlich Fachwerker und Fachkräfte zumindest in einzelnen Lernfeldern und in Kooperation mit gewerblichen Betrieben auszubilden. Diese Kombination könnte ein völlig neues Modell eines inklusiven Lernraumes werden. Auszubildenden werden Lerninhalte vermittelt, WB sind zunächst Zuschauer, dann Teilhabende und später vielleicht in Einzelmodulen auch Ausgebildete. Jedes Jahr durchlaufen Auszubildende die angebotenen, nach Lernfeldern strukturierten Projekte, jedes Jahr wiederholen die WB die Lerninhalte“ (Sprang, A. 2012 S.6).

Weitere **Forschungsfragen**, denen im Rahmen dieser Thesis nachgegangen werden soll, ergeben sich aus der Lernraumdefinition:

- a) Welche strukturellen Standards sind für die Gestaltung des planmäßigen systematischen Lernprozesses notwendig und in der WfbM realisierbar?
- b) Welche fachlichen Standards leiten sich aus der Ausrichtung des beruflichen Lernens auf die Ausbildungsverordnungen der dualen Berufsausbildung ab und sind im Rahmen eines AB umsetzbar?
- c) Welche pädagogischen Standards sind unter Berücksichtigung des ziel-differenzierten Ansatzes unumgänglich und umsetzbar?
- d) Wie positionieren sich ein Gruppenleiter und ein Geschäftsführer einer Werkstatt zur Umsetzung eines inklusiven Lernraum-Modells.

Im Rahmen meines Praxisprojektes (Prüfungsleistung im Modul 10: Schwerpunktwerkstatt Erziehung und Bildung) habe ich ein exemplarisches Lernfeld entwickelt, methodisch-didaktische Ansätze dargelegt und exemplarisch eine Lernaufgabe aus dem Lernfeld im Rahmen eines Teilprojektes in der Praxis erprobt. Die Lernaufgabe betraf den Obstbaumschnitt an Pflaumen und Äpfeln im ökologischen Obstbau. Die Arbeitsgruppe setzt sich aus einem Gruppenleiter, zwei Lehrlingen (staatliche Ausbildung (drittes Lehrjahr) und „Freie Ausbildung“, zweites Lehrjahr) und neun WB mit sehr unterschiedlichen Kompetenzen und Beeinträchtigungen zusammen. Ziel war es, jeden Einzelnen fachlich, personal und sozial zu fördern und die Bäume in der Obstanlage fachgerecht zu schneiden. Die Erprobung fand von Januar bis März 2012 in der Gärtnerei der Mosaik-Werkstätten in Kuhhorst statt. (Anlage 4)

Aus dieser Erprobung, mit Hilfe einer Literaturrecherche und aus zwei Experteninterviews mit einem Gruppenleiter und einem Geschäftsführer der Mosaik-Wfb gGmbH sollte es möglich sein, die strukturellen, fachlichen und pädagogischen Standards der inklusiven Lernraum-Idee abzuleiten.

Als **Arbeitshypothese** wird somit formuliert:

Die inklusive Lernraum-Idee ist eine Handlungsmöglichkeit, die Werkstätten aufgreifen können, um im Rahmen der gegenwärtigen Rechtssituation im Sinne der BRK zu handeln.

4.2 Forschungsmethodik

Die Arbeit greift auf Fachliteratur auf den Gebieten der Lernpsychologie, der Berufsmethodik und -didaktik, einschlägiger Publikationen über Werkstätten für behinderte Menschen und andere Einrichtungen der Berufsförderung zurück und implantiert dieses Fachwissen in die Lernraum-Idee.

Weiterhin verwertet die Arbeit die Erfahrungen der Erkenntnisse des Praxisprojektes zum Thema: „Erarbeitung einer Fachmethodik und -didaktik für das Lernfeld ökologischer Obstbau und Erprobung der Vierstufenmethode an der Einzel-tätigkeit „Erhaltungsschnitt ausführen“ im Lernraum des Arbeitsbereiches Gartenbau einer Werkstatt für behinderte Menschen“.

Als dritte Quelle werden zwei Experteninterviews mit einem Gruppenleiter und dem Geschäftsführer der Mosaik- Werkstätten für Behinderte gGmbH genutzt.

Es handelt sich um freie Interviews mit Gestaltern dieser Prozesse im Unternehmen. Die Interviews wurden als Einzelinterviews teilstandardisiert durchgeführt. Es gab zwei unterschiedliche, der Tätigkeit des Interviewpartners angepasste Leitfäden, die sich auf jeweils zwei Fragenkomplexe bezogen. Die Befragung war zeitlich eingegrenzt, folgte den jeweils zuvor aufgestellten Interviewleitfäden, von dem aber während der Gesprächsführung im Sinne eines flüssigen Gesprächsverlaufs abgewichen werden konnte.

Diese Interviewleitfäden und die verschriftlichten Interviews sind als Anlage 1 und Anlage 2 dieser Arbeit angelegt.

Das Interview ist im Bezug auf den ersten Fragenkomplex biographisch ausgerichtet. Die Haltung der Befragten zur Lernraum-Idee stand im zweiten Fragenkomplex im Mittelpunkt. (Hopf 2000 S.351)

5. Von der Idee zum Konzept

5.1 Strukturelle Standards

Der übergeordnete strukturelle Standard ist die Realisierbarkeit der Lernraum-Idee im vorgegebenen betrieblichen bzw. schulischen Kontext. Der inklusive Lernraum ist kompatibel zu den Anforderungen des Ausbildungsbetriebes (WfbM) gestaltet.

Zusätzlich wird der Lernraum strukturell von den gesetzlichen Vorgaben aus dem SGB IX und der WVO und den entsprechenden gesetzlichen Vorgaben für Ausbildungsstätten für die Berufsausbildung nach §82 BGG abgeleitet.

In §5(2)SGB IX heißt es zu den WfbM: „Die Arbeitsplätze sollen in ihrer Ausstattung so weit wie möglich denjenigen auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt entsprechen.“ Die Werkstätten sind bemüht, diesem Anspruch gerecht zu werden. Trotzdem gelingt es oft nicht, Arbeitsbereiche zu gestalten, die den Anforderungen von Betriebsstätten genügen und alle Ausbildungsinhalte der Verordnungen der Berufsausbildungen umfassen. Eine Prüfung der Arbeitsbereiche bzgl. dieses Aspektes muss durchgeführt werden. Ist das erfolgt, können inklusive Lernräume nach diesem Konzept eingerichtet werden:

- a) Wenn die Arbeitsräume als Betriebsstätten für die Ausbildung im dualen System anerkannt werden,
- b) Wenn die Arbeitsbereiche zumindest für ein oder mehrere Lernfelder der Ausbildungsverordnung geeignet sind und sich Partnerbetriebe zur Ergänzung des Angebotes bereit erklären.

Die Struktur leitet sich für die WfbM von den im SGB IX und in der Werkstättenverordnung geregelten Bedingungen ab.

In § 6 der WVO ist die Beschäftigungszeit mit mindestens 35 und höchstens 40 Stunden pro Woche angegeben, was mit dem Lernraummodell kompatibel ist.

Im § 41(2)heißt es: „Die Leistungen sind gerichtet auf: ...“ Nr.2 „Teilnahme an arbeitsbegleitenden Maßnahmen zur Erhaltung und Verbesserung der im BBB erworbenen Leistungsfähigkeit und zur Weiterentwicklung der Persönlichkeit.“

Wieviel Zeit jeder WB im Rahmen der vorgegebenen Anwesenheitszeit hier für personalsoziale und berufliche Bildung verwenden soll oder kann ist bislang den Werkstätten überlassen und regelt sich entsprechend den derzeitigen Angeboten am Arbeitsplatz (vgl. die Lernraumidee der Qualifizierungsbausteine am Arbeitsplatz, Caritas-Werkstatt St. Johannesberg) und der individuellen Entwicklungsplanungen. (Sprang, 2012)

In §9(3)S.2 heißt es: Das Zahlenverhältnis von Fachkräften zu behinderten Menschen soll im...Arbeitsbereich 1:12 betragen. S.3: Die Fachkräfte sollen in der Regel Facharbeiter, Gesellen oder Meister sein undüber eine sonderpädagogische Zusatzqualifikation verfügen.“ Für das Lernraum-Konzept benötigen wir Meister der Gewerke, die eine Ausbildereignungsprüfung gemacht haben. Bildungsträger sollten prüfen, ob man diese Ausbildungseignungsprüfung mit der sonderpädagogischen Zusatzausbildung kombinieren kann.

In jeder Arbeitsgruppe sind daher derzeit ungefähr 12 WB mit einem Gruppenleiter oder 24 WB mit zwei Gruppenleitern organisiert (in einzelnen Werkstattbereichen wird davon abgewichen, Ausgleich innerhalb der Werkstatt ist notwendig).

Zunächst soll unterstellt werden, dass die inklusive Lernraum-Idee in einem Bereich der WfbM mit für die Ausbildung anerkannten Betriebsstätten ausgeführt wird.

Hier kann ein Auszubildender den kompletten praktischen Teil seiner Ausbildung in der Werkstatt absolvieren. Es sollte nur jeweils ein Auszubildender einer Gruppe zugeordnet werden.

Die Ausbildung ist von einer Fachkraft mit Ausbildereignungsprüfung unter Einbeziehung von WB im Rahmen der Beschäftigung im AB der WfbM durchzuführen und die fachliche Anleitung des Auszubildenden erfolgt in Form von Gruppenunterweisungen gemeinsam mit allen Prozessbeteiligten und im Rahmen von individuellen Lernzielvereinbarungen mit dem Auszubildenden.

Die Ausbildung ordnet sich den zeitlichen und örtlichen Gegebenheiten der WfbM unter. Hierfür sind für die WB ca. 5- 10% ihrer Arbeitszeit einzuplanen. Die Teilnahme ist für die WB freiwillig.

5.2 Fachliche Standards

Der übergeordnete fachliche Standard ist der Auftragsbezug bzw. die konsequente Orientierung der Lernraum-Idee am konkreten Auftrag, an der konkreten Produktionsaufgabe (Gartenbau und Landwirtschaft), bzw. an der konkreten Dienstleistung.

Der fachliche Standard wird abgeleitet aus der Ausbildungsordnung des jeweiligen Ausbildungsberufes. Er schließt damit fachlich an das Fachkonzept des BBB an, was im Rahmen der Umsetzung der HEGA 6/2000 für jede Werkstatt entwickelt wurde.

Entsprechend dem Beruf werden folgende fachliche Inhalte zieldifferenziert und abhängig vom jeweils erreichten Lernstand vermittelt:

1. Aspekte des Arbeits- und Gesundheitsschutzes allgemeiner Art für den Ausbildungsberuf und bezogen auf die vom Teilnehmer erlernte Tätigkeit.

2. Kenntnisse über die Struktur und die räumliche Gestaltung des Ausbildungsbetriebes. Das betrifft sowohl das Bezeichnen und Auffinden der vom Teilnehmer genutzten Räume, als auch das Verständnis betrieblicher Zusammenhänge und Beziehungen.
3. Kenntnisse aus dem jeweiligen Fachgebiet, von der Bedeutung und dem Nutzen der Einzeltätigkeit bis zur kompletten Planung, Durchführung und Reflexion aller betrieblichen Abläufe.
4. Kenntnisse zum Umwelt- und Naturschutz und zur ressourcensparenden Verwendung von Betriebsmitteln, von der richtigen Mülltrennung bis zur ökologischen Bewertung komplexer betrieblicher Abläufe.
5. Kennen und Bezeichnen von Materialien, Werkzeugen, Geräten und Bedienelementen in ihrer Funktion, die allgemein notwendig sind und die der Einzelne bereits verwendet.
6. Sichere Durchführung einer Mindestzahl von Einzeltätigkeiten und deren Bezeichnung bis hin zur Beschreibung und Durchführung von komplexen Arbeitsabläufen.
7. Kennen der Qualitätsstandards für die erlernten Tätigkeiten die zu den komplexen Abläufen gehören.

5.3 Pädagogische Standards

a) Lerntheoretische Grundlagen

Die pädagogischen Standards leiten sich aus für die berufliche Bildung maßgeblichen lerntheoretischen Grundlagen und aus dem spezifischen Assistenzbedarf der WB ab.

Um in der Welt leben und sinnvoll handeln zu können, ist es notwendig, sich in der Umwelt zu orientieren, sie zu erkennen und zu verstehen.

Die Welt, in der ein Mensch lebt und sich orientieren muss, ist nicht so geordnet, wie es scheint. Etwa 10 Millionen Signale werden aus der Außenwelt in einer Sekunde an den Menschen herangetragen, nur ein Bruchteil davon wird von uns verarbeitet, weniger als zehn können unser Bewusstsein erreichen. (Radigk 1991 S. 91-120)

Für die Orientierung und sinnvolles Handeln ist es notwendig, dass der Mensch den Informationsaustausch mit der Umwelt steuert. Um die dazu notwendigen

geistigen Handlungen durchführen und bewusst auf die Umwelt einwirken zu können, muss er dafür wichtige Informationen auswählen und speichern.

Träger dieses Informationsaustausches und der Informationsverarbeitung ist das zentrale Nervensystem.

Eine Besonderheit in der Entwicklung unseres Nervensystems besteht darin, dass bei der Geburt das menschliche Gehirn nicht fertig ausgeprägt ist. Es besitzt mehr Neuronen (Nervenzellen) als im später ausgereiften Gehirn.

Immer dann, wenn ein definierter Bereich des Gehirns die für diesen Bereich notwendigen Impulse erhält, bilden sich neuronale Netzwerke als das Spiegelbild der erlernten Fähigkeit. Bei ausbleibenden Außenreizen unterbleibt die Netzbildung. Die Qualität unserer Fähigkeiten (motorisch, kognitiv, Wahrnehmung) ist an die Qualität dieser Netzbildung gebunden.

Wichtig für diesen Prozess sind die ersten Jahre im Leben eines Kindes. Dennoch verändern Lernen und Erfahrung unser Gehirn ein Leben lang. Die Ausreifung des Gehirns ist beim Menschen erst in einem Alter von 16 bis 18 Jahren abgeschlossen und dauert viel länger als bei jedem anderen Lebewesen. Damit ist der Einfluss der Erfahrung auf die Entwicklung des Gehirns beim Menschen erheblich. (Golemann S. 282-287).

Die aktive Handlung, in der sich Entwicklung vollzieht, ist Lernen. Jeder Lernvorgang führt zu einer Veränderung im Netzwerk des Nervensystems und den Strukturen des Gehirns. Die Qualität, mit der Lernvorgänge im Netzwerk des Nervensystems ihren Ausdruck finden, hängt von der Qualität des Zusammenspiels von Person und Umwelt ab.

Ein entscheidendes Auswahlkriterium dafür, welche Informationen im Gedächtnis bleiben, ist ihre persönliche Bedeutung. Wichtig für die persönliche Bedeutung sind die Erfüllung der menschlichen Grundbedürfnisse wie Sicherheit, Zugehörigkeit und Wertschätzung, die persönlichen Ziele eines Menschen, aber auch die bisherigen Lebenserfahrungen.

Dabei werden von Anfang an nicht die Dinge und Sachverhalte komplett gespeichert, sondern immer nur die für eine erfolgreiche Handlung wichtigen Aspekte (Abstraktion).

Ebenso wird mit jeder Speicherung ein emotionaler Bezug hergestellt. Dies geschieht in der Gehirnregion „Thalamus“. Fast alle afferenten Nervensignale ge-

hen durch dieses „Tor des Thalamus“ und können über die Bewertung verstärkt oder abgeschwächt werden.

Eine positive emotionale Grundstimmung beeinflusst unsere Grundhaltung zu neuen und unbekanntem Dingen und damit zu der Fähigkeit, Neues zu erlernen. (Radigk 1991 S. 120-129)

Das gesamte Erleben eines Menschen wird ständig und unbewusst abgespeichert. Die für uns bedeutungsvollen Informationen werden im Gedächtnis gespeichert. Damit enthält das Gedächtnis unser Abbild der Welt.

Grundsätzlich werden verschiedene Stufen des Kurzzeitgedächtnisses und das Langzeitgedächtnis unterschieden.

Das Kurzzeitgedächtnis hat zunächst eine wichtige Funktion bei der Steuerung des Informationsaustausches mit der Außenwelt. Nachdem bereits eine erste Auswahl durch die Rezeptoren der Sinnesorgane erfolgt ist, werden die Informationen aufgenommen, geprüft und mit unserem Abbild der jeweiligen Situation verglichen. Besteht die Möglichkeit, Verbindungen zu knüpfen, wird eine Resonanz erzeugt. Die Signale verlöschen nicht gleich.

Die als wichtig eingestuften Inhalte werden für einige Minuten gespeichert.

Wird mit diesen Inhalten operiert, entstehen kurzzeitige Erinnerungen. Es formen sich vorübergehende Verknüpfungsmuster zwischen den Nervenzellen durch die Aktivierung der entsprechenden Synapsen. Die nachfolgenden Nervenzellen werden empfindlicher und übertragen besser die Informationen. Ein solcher „Pfad“ kann bis zu einigen Stunden erhalten bleiben.

Der Übergang von Erinnerungen in das Langzeitgedächtnis erfolgt über dauerhafte Veränderungen in den Strukturen und Übertragungseigenschaften der Synapsen. Es kann sogar zu der Bildung neuer Synapsen kommen. An dieser Gedächtnisbildung sind zumeist die verschiedenen Systeme des Langzeitgedächtnisses beteiligt. (Radigk 1991 S. 33-36)

Das Wissen über Lernprozesse ist immer präziser geworden und hat verschiedene Lerntheorien hervorgebracht. Von diesen Theorien wurden Methoden für die schulische Praxis abgeleitet.

Eine dieser Theorien ist der **Behaviorismus**, der sich ab 1920 durchzusetzen begann. Hier nimmt der Lernende eine eher passive Rolle ein, sein inneres Lernsystem bleibt als „Black box“ unberücksichtigt, der Lehrer bietet Lerninhalte

te an, die mit Hilfe eines Belohnungssystems (z.B. Zensierung) abgeprüft und vom Schüler verinnerlicht werden. Es ist hierzu nicht nötig, dass der Schüler für den Lerninhalt motiviert wird, oder ein inneres Interesse am Lerngegenstand gewinnt. Noch heute spielt diese Art der Wissensvermittlung eine Rolle für den Erwerb von Grundlagenwissen und von sehr kleinteilig aufbereitetem Faktenwissen. (Vogt, Hechenleitner 2012 S.3-5)

Ab 1950 entwickelt sich der **Kognitivismus** zur führenden Lerntheorie. Diese Theorie öffnet die „Black box“. Zum Vorschein kommen die beim Lernen ablaufenden Vorgänge, wie Wahrnehmen, Erkennen, Verstehen, Bewusstwerden, Denken, Vorstellen, Interpretieren, Problemlösen, Entscheiden und Urteilen. Die Theorie geht davon aus, dass im Gehirn eine Vernetzung bereits vorhandener Wissensinhalte mit den neuen Inhalten erfolgt und so auf diesem Wege angeeignetes Wissen im Langzeitgedächtnis konserviert wird. Diese Art des Lernens erfordert Lehrkräfte, die Wissensinhalte systematisieren und aufeinander aufbauend vermitteln. Wissen muss didaktisch aufbereitet vermittelt werden. (Vogt, Hechenleitner 2012 S.5-7)

Zeitgleich zum Kognitivismus entwickelt sich der **Konstruktivismus** zur Lerntheorie des 20. Jahrhunderts. Hier wird der lernende Mensch zu einer zielgerichtet handelnden Person, der sein Abbild der Welt konstruiert. Er wird zum Selbstgestalter seiner Entwicklung. Man geht davon aus, dass Lernen nicht ursächlich von der Umwelt, sondern vom Individuum ausgeht. Lehrer simulieren Situationen der Lebenswirklichkeit und formulieren Lernaufgaben. Die Schüler übernehmen in eigener Verantwortung die Lösung der Aufgaben, die Ergebnisse werden gemeinsam reflektiert. (Vogt, Hechenleitner 2012 S.7-9)

Während der **behavioristische Ansatz** neuronal auf der Ebene der Nervenzelle erklärt wird, indem man davon ausgeht, dass derartige Lernvorgänge dauerhafte Verbindungen zwischen Nervenzellen schaffen (Synapsenbildung), sind es beim **kognitiven Lernen** vor allem die neuronalen Netzwerke, die im Fokus stehen. Man geht hier davon aus, dass sich Lernen durch eine weitere Vernetzung der Nervenzellen vollzieht. Der **Konstruktivismus** hingegen bezieht sich auf die strukturelle Anordnung der Netzwerke im Langzeitgedächtnis. Es wird das episodische Gedächtnis, das semantische Gedächtnis, das prozedurale Gedächtnis und das Priming-System unterschieden. Lernprozesse laufen in den

verschiedenen Gedächtnissen unterschiedlich ab. Besonders das episodische Gedächtnis, welches auch in Verbindung zum Ort der Emotionen, dem Mandelkern (Thalamus) steht, ermöglicht eine langfristige Wissensspeicherung. Daraus leitet sich der Sinn von handlungsorientiertem und situativem Lernen ab. (Vogt, Hechenleitner 2012 S.3-9)

Da die in Gedächtnisse unterteilten Strukturen jedoch auch miteinander verknüpft sind und sich gegenseitig beeinflussen, ergibt sich über die neuronale Erklärung des Konstruktivismus hinaus folgende Erkenntnis:

Im semantischen Gedächtnis wird vorzugsweise mit Hilfe behavioristischer Methoden gelernt. Lernen im prozeduralen Gedächtnis erfolgt durch langfristiges praktisches Üben der Motorik. Die systematische Wissensvermittlung, die die Vernetzung aller Informationen erst möglich macht, wird durch kognitive Methoden ermöglicht.

Lernen wird also dort gelingen, wo Faktenwissen vermittelt, Wissensinhalte gut vorstrukturiert vom Lehrenden dargeboten und wirklichkeitsnah Problemsituationen von Lehrenden und Lernenden gemeinsam gemeistert werden.

b) Methodische Umsetzung zieldifferenter Lernprozesse

In dem Lernraum der Werkstatt treffen wir nun auf Menschen mit völlig unterschiedlichen Lernerfahrungen und Verhaltensweisen. Sie befinden sich in Bezug auf ihre geistige und psychische Entwicklung in sehr unterschiedlichen Entwicklungsstufen. Einige haben gute Erfahrungen mit behavioristischen Methoden gemacht und so bereits jede Menge Faktenwissen angesammelt. Ihr prozedurales Gedächtnis ist jedoch nur unzureichend entwickelt und es gelingt ihnen nicht, ihr Wissen in einer sinnvollen Handlung zielgerichtet umzusetzen. Anderen wieder ist es viele Jahre nicht gelungen, sich Faktenwissen anzueignen. Es gelingt ihnen nicht, einen Gegenstand einem Begriff oder gar einer zweckgerichteten Handlung zuzuordnen. Ihre Motorik ist aber gut entwickelt. Sie erlernen einzelne motorische Handlungen schnell und präzise. Andere sind nicht in der Lage, die im Kurzzeitgedächtnis gespeicherten Inhalte ins Langzeitgedächtnis zu überführen und benötigen so immer wieder neue anregende Lernsituationen. Hinzu kommen durch die langjährigen Misserfolge und die häufig auftretenden Überforderungssituationen beim Lernen in der Schule und bei der Lösung von Problemsituationen im täglichen Leben Motivationsprobleme,

Lern- und Versagensängste und ein sehr geringes Selbstwertgefühl, häufig verbunden mit Beziehungs- und Verhaltensstörungen.

Um den Lernraum so zu gestalten, dass er im Sinne des zieldifferenten Anspruchs allen Beteiligten Lernerfolge ermöglicht, bedarf es der Anwendung üblicher Methoden der beruflichen Bildung und der zusätzlichen Berücksichtigung sonderpädagogischer Erkenntnisse. Das Konzept will die gleichmäßige Entwicklung der beruflichen (Methoden- und Sachkompetenz, Handlungskompetenz) und der personalsozialen Kompetenzen fördern. Entsprechend der Erfahrungen des Praxisprojektes haben sich folgende allgemeine Methoden der beruflichen Bildung als geeignet erwiesen:

- a) die Vierstufenmethode
- b) das individuelle Bildungs- oder Lehrgespräch - eingebettet in die individuelle Bildungsplanung
- c) Gruppengespräche
- d) kurze Referate, Wiederholungsübungen (Nachsprechen von Fachbegriffen), Zuordnungsübungen (in einfacher Sprache, mit Symbolkarten und unter Verwendung der Basisfachbegriffe)
- e) Gruppenarbeit (Anlage 4)

Die Vierstufenmethode (a) wurde in diesem Zusammenhang umfangreich getestet und deren Anwendung positiv eingeschätzt. Allerdings muss sie in ihrer Vermittlungstiefe an die kognitiven Fähigkeiten der Teilnehmer angepasst und zirkulär (also immer wieder von vorn, wiederholend) ausgeführt werden. (Sprang, 2012) (Anlage 4)

Generell ist darauf zu achten, dass immer nur die Lerninhalte abgeprüft werden, die bereits in einer Handlung umgesetzt werden können. Denn während die Auszubildenden höchst wahrscheinlich auch Abläufe verstehen und einordnen können, die sie selbst noch nicht ausgeführt haben, gelingt das Menschen mit Lernproblemen oft nicht. So „erscheint es auch wenig erfolgversprechend zu sein, vor Beginn“ der Handlungsabläufe „elementares Wissen“ ...“trainieren zu wollen“ (Seyd und Vollmers 2011 S.69).

Folgende sonderpädagogische Aspekte müssen zusätzlich berücksichtigt werden:

1. Jeder Teilnehmer benötigt einen Bildungsbegleiter (in der Regel der Gruppenleiter), der mit dem Beschäftigten eine entwicklungsfördernde

Beziehung gestaltet. Barbara Senckel drückt es so aus: „So ist es wichtig, dass“ ... der Bildungsbegleiter „Respekt, Mut und Einfühlungsvermögen besitzt, sich ehrlich auf die Beziehung einlässt und als verlässlich verfügbares Gegenüber erfahrbar wird“(Senckel 2006 S.67). Der Bildungsbegleiter (Assistent) gestaltet die Lernprozesse individuell und in Übereinstimmung mit dem Beschäftigten. Er vermeidet Unter- und Überforderungssituationen, öffnet behutsam den Zugang zu selbstbestimmtem Lernen, in dem er Entscheidungen herausfordert, begleitet und Entscheidungsräume öffnet. Er klärt Lernziele, entwickelt Lernwege, trifft Lernvereinbarungen, beobachtet, unterstützt und motiviert. Er assistiert bei der Dokumentation und entwickelt mit dem Teilnehmer die auf ihn zugeschnittenen Kommunikationsmittel. (Bauer 2007 S.24)

2. Alle Lerninhalte sind vollständig handlungsorientiert strukturiert und werden entsprechend ihrem Schwierigkeitsgrad in für alle Teilnehmer verständliche Kurrikula (einfache Sprache, Symbole) umgesetzt. Die einzelnen Handlungsschritte werden im Bezug zum Endprodukt bzw. zur gesamten Dienstleistung vermittelt, um den Sinn des einzelnen Handlungsschrittes zu verdeutlichen. Die sich daraus ergebenden Einzeltätigkeiten werden in logischen Bausteinen zusammengefasst und führen zu immer komplexeren Handlungsfeldern. Für den BBB sind im Fachkonzept die Kategorien tätigkeits- (entspricht der Einzeltätigkeit), arbeitsplatz-, berufsfeld- und berufsbildorientierte Handlungsfelder beschrieben. (HEGA 6/200). Für Schwerst- und Mehrfachbehinderte Menschen, die heute in Fördergruppen separiert sind, können die Einzeltätigkeiten weiter aufgegliedert werden. So lassen sich die für die Tätigkeit benötigten Materialien und Werkzeuge betasten, mit allen Sinnen wahrnehmen und Einzelbewegungen im Rahmen eines motorischen Trainings üben. „Über den Aufbau von Interaktionskompetenz kann sich dann auch eine Hinwendung zu den Gegenständen und Inhalten der `beruflichen` Umwelt entwickeln. (Terfloth und Lamers 2011 S.69)“
3. Die Festigung des Lernerfolges wird durch die ständige Verbindung von praktischer Handlung und sprachlicher (symbolisierter) Wiedergabe durch den Beschäftigten und den Anleiter im Lernprozess unterstützt. Hier ist eine klare Sprache auf Grundlage eines fachlichen Grundwort-

schatzes erforderlich. Die wesentlichen Begriffe, die für die fachlichen Sachverhalte und das Handlungsverständnis erforderlich sind, sind zusätzlich durch standardisierte Symbole darzustellen. Eine mögliche Anwendung der „einfachen Sprache“ darf nicht im Widerspruch zu der fachlichen Begrifflichkeit des Ausbildungsberufes stehen. Für Schwerst- und Mehrfachbehinderte Teilnehmer kann Kommunikation im Rahmen einer Interaktion oder durch gestützte Kommunikation stattfinden.

4. Jeder Teilnehmer kennt seine individuellen Lernziele, die sich entsprechend seines Entwicklungsstandes auf einem einfachen oder komplexen Handlungsfeld bewegen. Ein Lernziel in Form einer Einzeltätigkeit oder bereits in einem komplexeren Handlungsfeld ist erst dann erreicht, wenn der Teilnehmer die praktische Handlung selbstmotiviert, ausdauernd ausführt, Arbeitsschutzregeln und Qualitätsmerkmale einhalten, diese drei Aspekte begrifflich (Schrift, Sprache, Symbol) darstellen kann.

Die Umsetzung der pädagogischen Standards verlangt vom Anleiter (Gruppenleiter) sowohl die Kenntnis der allgemeinen Methoden beruflicher Bildung wie auch die der sonderpädagogischen Aspekte. Mit dem Lernraum muss die nötige Unabhängigkeit von gewerblichen Anforderungen gewährleistet werden, um die pädagogischen Standards umzusetzen.

6. Von der Konzeptidee zur Machbarkeitsprüfung

6.1 Konkretisierungsbedarf in den Fachbereichen

Um eine solche Idee in einer WfbM umzusetzen, bedarf es folgender Vorbereitungen:

1. Konsensfindung in der Werkstatt- Fachbereichs- und Fachdienstleitung
2. Auswahl der Bereiche, die diese Idee umsetzen können
3. Personalgespräche mit den Gruppenleitern
4. Überprüfung der Ausbildung der Gruppenleiter und ggf. Planung der weiteren Ausbildung (Meisterausbildung, Ausbildereignungsprüfung)
5. Anerkennung als Ausbildungsbetrieb administrativ umsetzen

6. Eventuell Förderung entsprechend dem „Nationalen Aktionsplan der Bundesregierung zur Umsetzung der BRK“ beantragen (Wendt 2010 S.38-43)
7. Entwicklung hauseigener struktureller Standards und Ressourcenklärung durch den Werkstattleiter
8. Entwicklung der zieldifferenten Lernzielbeschreibung für alle Lernfelder durch Fachbereichsleiter und Gruppenleiter(siehe Anlage 4)
9. Ableitung differenzierter Lernziele in Bezug auf arbeitsplatz-, berufsfeld- und berufsbildorientierte Handlungsfelder und bezogen auf die Aspekte Fach-, Personal- und Sozialkompetenz durch Fachbereichsleiter und Gruppenleiter (siehe Anlage 4)
10. Anleitung der Gruppenleiter in Bezug auf die pädagogischen Standards und die Umsetzung handlungsorientierter Lehr- und Lernmethoden durch den Fachdienst

Dieses Vorhaben erfordert die Zusammenarbeit aller Mitarbeiter einer WfbM und verlangt eine hohe Identifikation der Beteiligten mit dem Konzept. Nur so lässt sich diese zusätzliche bzw. inhaltlich neue Konzeptidee umsetzen. Die Konkretisierung und Erprobung dieses Konzeptes muss jedes Unternehmen allerdings selbständig und eigenverantwortlich vornehmen, um die hauseigene Machbarkeit festzustellen.

Um aber wenigstens eine „Tendenzaussage“ zur Umsetzbarkeit der Idee zu erhalten, wurden im Rahmen dieser Arbeit zwei Interviews durchgeführt.

6.2 Positionierungen eines Geschäftsführers

Zunächst soll hier die Haltung des Geschäftsführers der Mosaik-Werkstätten dargestellt werden:

F.J. ist ausgebildeter Sozialarbeiter und arbeitet seit mehr als zwanzig Jahren bei den Mosaik-Werkstätten. Hier hat er 1987 mit dem Aufbau eines Psychosozialen Dienstes (heute IFD) begonnen und war somit von Anfang an mit dem Thema Vermittlung auf den Arbeitsmarkt und Qualifizierung der Teilnehmer betraut. Durch diese Tätigkeit entwickelte er Ideen für verschiedene Projekte mit der Intension, als Werkstatt-Träger selbst Betriebe zu gründen und dort Schwerbehinderten Menschen tarifliche Arbeitsplätze anzubieten. Um diese

Ideen verantwortlich umsetzen zu können, wechselte er 1989 in die Geschäftsführung des Trägers. Zunächst noch in der Werkstatt, initiierte er den Einstieg in den Garten- und Landschaftsbau und in die Gastronomie. Nachfolgend entstanden unter seiner Geschäftsführung unter dem Dach der Integrationsgesellschaft „Mosaik-Services“ verschiedene Gewerbebetriebe in den Feldern Gastronomie, Bäckerei und Naturkost Einzelhandel, Reinigung und Malerei. Hier sind heute Schwerbehinderte Menschen sowohl auf tariflichen Arbeitsplätzen wie auch auf Werkstattaußenarbeitsplätzen beschäftigt. Zusätzlich wird in 12 verschiedenen Berufen ausgebildet (auch Reha-Ausbildung) Heute ist Herr F.J. zusätzlich einer von zwei Geschäftsführern der Mosaik-Werkstätten gGmbH und hier vorwiegend für die pädagogischen und berufsbildenden Bereiche und für die Arbeitsbereiche mit handwerklicher Ausrichtung (Tischlerei, Wäscherei, Gastronomie, Gärtnerei und Garten- und Landschaftsbau) zuständig. (Anlage 1, S.42-47)

In Bezug auf die Lernraum-Idee schätzt F.J. ein, dass der BBB für die fachliche Qualifizierung der WB nicht ausreichen kann: „Ich halte das sowieso für eine Farce, wenn man sich überlegt, behinderte Menschen mit einer geistigen Behinderung oder mit einer Lernbehinderungbrauchen länger als Andere um zu lernen. Und jeder Lehrberuf dauert zwischen zweieinhalb und drei bis vier Jahren.... Aber der BBB ist nur zwei Jahre ... Also Menschen, die länger brauchen, kriegen kürzer Zeit.“ (Anlage 1 S.50)

Die Lernraum – Idee vergleicht er mit der derzeitigen Situation in den Außengruppen bei „Mosaik-Services“: „Aber bei den Außengruppen in Services, da hast du einen tollen Praxisbezug, da hast du auch Azubis mit Schwerbehinderung und Gruppenleiter mit Ausbildereignungsprüfung, die das können und wollen. Da hast du einen ganz anderen Kontext. Und alle 45 Vermittlungen aus Werkstätten sind aus Außengruppen hervorgegangen in den letzten Jahren. ...Aber die Außengruppen...es ist noch Werkstatt, aber es besteht ein anderer Anspruch an Bildung.“

Auf die Frage, ob das Konzept, was in den Außengruppen funktioniert, nicht in die Werkstatt zurückgeholt werden kann, antwortet er: „ Ja, das ist richtig, aber da muss man dann eine ganz andere Struktur machen im Arbeitsbereich. Jetzt gibt es ja noch zwei, einmal das Pädagogisieren und dann das Fachliche. Du brauchst dann Branchenverantwortliche, so dass die Branche im Vordergrund

steht und dann die Pädagogik daneben. Es geht dann um Arbeit.... Dann kannst du auch Bildung dabei machen. Du kannst es ja trennen. Erst kommt Bildung und dann kommt die Arbeit...aber es muss zielführend sein. (Anlage 1, S.51) Und weiter: „Also wir sind da sehr offen... Ich fördere das.“ (Anlage 1 S.53)

Er gibt weiterhin an, dass man noch mehr Dinge aus den Außengruppen auf die Werkstätten übertragen sollte, so z.B. die Marktorientierung mit den Regeln und Rahmenbedingungen der einzelnen Branchen und die Idee, Gruppenleiter als „Biographiebegleiter“ zu sehen, was ja wohl eine Bildungsbegleitung mit einschließt. Wichtig für die Lernraum-Idee ist: „Behinderte Menschen sollten schon eine reelle Chance haben, eine richtige Ausbildung zu machen.“ Obwohl diese Aussage nur einen sehr kleinen Teil der Beschäftigten betrifft und F.J. die Ausrichtung der Lernraum-Idee auch auf die „Schwachen“ hier noch nicht klar genug erreicht hat, passt seine Idee, möglichst viele verschiedene Ausbildungen anzubieten, gut zum Konzept. Zusätzlich denkt er, dass davon nicht nur die Beschäftigten, sondern auch die Werkstatt profitiert. Diese Sichtweise drückt seine Offenheit gegenüber der Idee aus. Zudem weiß er um die problematische Finanzierung der Integrationsbetriebe und kann sich auch aus diesem Grund eine Realisierung der Idee in der Werkstatt gut vorstellen. (Anlage 1, S. 55)

6.3 Positionierungen eines Gruppenleiters

Das zweite Interview wurde mit H.F., einem Gruppenleiter aus dem Bereich Garten- und Landschaftsbau durchgeführt:

H.F. hat im Jahre 1991 als Zivildienstleistender im Bereich Garten- und Landschaftsbau in den „Mosaik-Werkstätten“ angefangen. Er ist dann noch einmal in die freie Wirtschaft zurückgegangen, aber das „Sozialvirus“ hatte ihn gepackt, und so kam er 1996 zurück in einen jetzt schon etwas größeren Bereich. H.F. ist im dualen System ausgebildeter Gärtner für Garten- und Landschaftsbau. Er hat berufsbegleitend eine Sonderpädagogische Ausbildung gemacht.

In Bezug auf die Lernraum-Idee sagt er: „Könnte ich mir perspektivisch schon vorstellen. Aber zur Zeit sehe ich den Rahmen dafür noch nicht gegeben.“ Diese Antwort deutet darauf hin, dass die strukturellen Voraussetzungen im Unternehmen die Umsetzung der Idee behindern. H.F. hält seinen Bereich für in-

klusiv, da er außerhalb der Werkstatt arbeitet und viel mit Kunden zu tun hat. Er hält es jedoch für schwierig: „...Zeiträume frei zu kriegen um auszubilden.“ Obwohl er: „...schon die Erfahrung gemacht“ hat „ dass es möglich ist, in Produktionsabläufe immer wieder Ausbildungsinhalte einzubinden“. Seine Antworten hierzu sind zwiespältig, auf der einen Seite berichtet er über Erfahrungen in diesem Bereich, auf der anderen Seite klagt er über Zeitmangel. Zudem berichtet er darüber, dass er wenig Zeit hat, Unterrichtsmaterialien zur Unterstützung der Vermittlung von Ausbildungsinhalten zu entwickeln, gleichzeitig kennt er die Internetbörse der „[http\www.aktionbildung.de](http://www.aktionbildung.de)“ und weiß, dass es dort gut aufbereitetes Material gibt.

Er stellt sich vor, dass er, wenn diese Materialien strukturiert „im Regal stehen“, „...dann in der Woche mehrmals oder einmal so eine Unterrichtseinheit vermitteln kann, oder“ er nimmt sich „...so ein Modul heraus und geht damit dann in die Praxis.“ (Anlage 2 S.64)

Auf die Frage, wie die Lehrlinge wohl sein müssten, die im Lernraum lernen, antwortet er bezogen auf Praktikanten aus anderen Berufen: „einerseits ist es schön, wenn sie jung sind und unbelastet, weil dann ganz viel Impulse und Ideen kommen. Andererseits ist es aber auch immer eine Herausforderung an die Persönlichkeit.... Aber auch junge Menschen, die (sich) vielleicht anderweitig nicht so ...Sachen zutrauen, sehe ich auch dann bei uns eindeutig in dem Bereich gut aufgehoben.“ Damit öffnet er die Lernraum-Idee auch für die Reha-Ausbildungen. Für die Gruppe findet er die Idee spannend, sagt auch: „...wenn dann so eine Vertrauensbasis geschaffen worden ist, könnte ich mir schon vorstellen, dass es dann auch die Menschen, die in meiner Gruppe sind, dann auch ein Stückchen vorantreibt, also dass dann neue Impulse mitgebracht werden, die dann durch die Auszubildenden hinzukommen“ (Anlage 2 S.69).

Die Vierstufenmethode als Lehr-Lernmethode kennt H.F. dem Begriff nach nicht, auf die Frage, ob er so arbeitet, antwortet er: „Letztendlich schon, letztendlich läuft die Praxis so.“ Und „...da arbeiten wir mit den Stufen, und das geht meist nur sehr sehr kleinschrittig vorwärts. Also das Runterbrechen, das kann manchmal....da kommt man manchmal über Umwege erst dahin, dass man merkt, ach da war jetzt der Knackpunkt.“ H.F. sieht bei seinen Kollegen ähnliche Arbeitsweisen. Er empfindet die Tätigkeit als Gruppenleiter als einen ständigen Lernprozess auf beiden Seiten. (Anlage 2 S.73)

Trotzdem bleibt er der Lernraum-Idee in ihrer jetzigen Ausführung skeptisch gegenüber: „... ich könnte es mir nicht so gut als komplette Ausbildung vorstellen. Ich könnte mir vorstellen, dass Lehrlinge aus den Berufsschulen einige konkrete Module hier absolvieren. Dass hätte für mich dann einen inklusiven Reiz, wenn sie in Betrieben der freien Wirtschaft, also im Garten-Landschaftsbau ausgebildet werden, und dann immer mal wieder in Einrichtungen, wie die unsere es ist, kommen. Dann für gewisse Ausbildungsinhalte oder Module, das wäre so mein persönlicher Gedanke.“ (Anlage 2 S.70)

Er hält die Idee auch für die Auszubildenden für eine gute Idee, um ihre sozialen Kompetenzen zu verbessern: „Ja, weißt du, Garten- und Landschaftsbau ist ein Bauberuf... Es würde Auszubildenden gut tun, in soziale Einrichtungen zu gehen.“ (Anlage 2 S.70)

Zur Ausführung dieser Idee kann er sich eine Projektstruktur vorstellen. Dazu hat er schon verschiedene Erfahrungen gesammelt. Sowohl in Bezug auf ein Training der personal-sozialen Kompetenzen, wie auch auf ein handwerkliches Projekt (Ablagesystem für Transporter). (Anlage 2 S.68-70)

7. Ergebnisse der Machbarkeitsprüfung

7.1 Ergebnisse der Interviews

Beide Interviewpartner stehen der Idee wohlwollend, aber auch skeptisch gegenüber. Beide sehen einen Entwicklungsbedarf in der „klassischen“ Werkstatt zu mehr Gewerblichkeit in den Strukturen und eine Entwicklung des Fachdienstes und der Gruppenleiter zu Bildungs- und Biografiebegleitern, die „Karrieren“ gestalten. Konkret ergibt sich:

1. Die Lernraum-Idee ist inspirierend, interessant und für alle Beteiligten von Vorteil.
2. Die Umsetzung in der vorgestellten Form überfordert die Gruppenleiter fachlich und zeitlich.
3. Die in der Werkstatt angebotenen Ausbildungsinhalte wären für die Auszubildenden zu einseitig, es besteht kein direkter Austausch mit den gewerblichen Anbietern.
4. Wird die Lernraum-Idee in ein zeitlich befristetes Projekt eingebettet, lässt sie sich eher bewältigen.

5. Lehrmaterial zu entwickeln ist für Gruppenleiter zeitlich und fachlich problematisch.
6. Eine Ausbildung von Auszubildenden im dualen System für einzelne Lernfelder erscheint realisierbarer und erfordert in der Regel keine Umstrukturierung der Arbeitsbereiche der Werkstatt.

Die Umsetzung der Idee muss hinsichtlich ihres Umfangs begrenzt werden. Hier empfiehlt sich, zunächst ein wesentliches Lernfeld auszuwählen, welches gemeinsam mit allen Beteiligten im Rahmen eines Projektes bearbeitet wird. Dieses Projekt kann auch mehrmals durchgeführt werden, um eine Festigung der Lehrinhalte zu erreichen.

Der Gruppenleiter benötigt von Seiten des Fachdienstes der WfbM Unterstützung bei der Erstellung der Unterrichtsmaterialien und der Kurrikula. Eine interne tätigkeitsbegleitende Fortbildung des Gruppenleiters (Coaching) in Bezug auf die Methoden der beruflichen Bildung und die sonderpädagogischen Grundsätze muss vom Fachdienst erbracht werden.

7.2 Ergebnisse des Praxisprojektes

Wie bereits beschrieben habe ich im Rahmen des Praxisprojektes im Modul 10 (Schwerpunktwerkstatt „Erziehung und Bildung“, Bachelor- Studium Soziale Arbeit der KHSB) verschiedene Materialien zum Lernfeld `Ökologischer Obstbau` entwickelt und die Vierstufenmethode im Rahmen des, aus der Ausbildungsordnung für Gärtner abgeleiteten Moduls: „Praxiswissen aneignen“ erprobt. (Anlage 3 und 4) Dieses Modul umfasst alle praktischen Tätigkeiten im Lernfeld ökologischer Obstbau. Aus diesem Modul wurde die Tätigkeit „Erhaltungsschnitt ausführen“ ausgewählt und im Winter 2011/2012 in der Gärtnerei Kuhhorst der Mosaik-Werkstätten erprobt. (Anlage 3) Im Mittelpunkt der Erprobung stand die Vierstufenmethode. Diese Methodik wurde aber durch individuelle Lehrgespräche zu den Lernzielen der Beteiligten ergänzt. Weiterhin gab es ein einführendes und ein reflektierendes Gruppengespräch.

Die Ergebnisse können so zusammengefasst werden:

1. Die Vierstufenmethode eignet sich für die Vermittlung von beruflichen Inhalten in ihrer erweiterten zirkulären Form. (Anlage 4)

2. Grundlage der individuellen Lehrgespräche sind die sehr stark aufgegliederten Einzeltätigkeiten des Lernfeldes, die mit Hilfe der Erfahrung aus dem Projekt erweitert werden konnte.
3. Eine einmalige Projektdurchführung bringt für die meisten WB noch keinen nachhaltigen Lernerfolg. Das Projekt muss mindestens drei Jahre in Folge wiederholt werden.
4. Im Rahmen meiner Tätigkeit als Gruppenleiterin konnte ich keine zusätzlichen didaktischen Materialien entwickeln und damit die Barrierefreiheit für die Gehörlosen Teilnehmer nicht vollständig herstellen.
5. Alle Beteiligten waren sehr motiviert, interessiert, erlebten aber auch Erschöpfung und Überforderungssituationen. Vor allem der Rollenwechsel innerhalb der Lernsituationen wurde positiv, aber auch als Belastung wahrgenommen.
6. Eine Umsetzung aller Lehrinhalte eines Lernfeldes in einem Gesamtprojekt (innerhalb eines Lehrjahres) erscheint allen Beteiligten als nicht umsetzbar, die Realisierung von zwei ausgewählten Einzeltätigkeiten und deren Vermittlung in Bezug auf die strukturellen, fachlichen und pädagogischen Standards ist denkbar.
7. Trotzdem kann eingeschätzt werden, dass ein Lehrling (anders als andere Freiwillige und Praktikanten aus anderen Berufen) in der Gruppe vom Gruppenleiter ausgebildet werden kann, dass seine Rolle in der Gruppe auch die Vermittlung von Fachwissen an die WB umfasst und somit die berufliche Fachlichkeit der Gruppe insgesamt stärkt. Der Gruppenleiter wird zu einer stärkeren Reflexion der fachlichen Inhalte herausgefordert und wirkt so auch außerhalb gezielter Projekte auf die Gruppe. Es entsteht ein Lernraum.
8. Eventuell lassen sich mit Hilfe der Lernraum-Ideen noch mehr Verknüpfungen zur Wirtschaft und zu Bildungseinrichtungen herstellen, als derzeit absehbar, hier bieten sich Kooperationsbeziehungen zu Betrieben und Berufsschulen an. Eine Kooperationsidee mit einer Berufsschule ist in Anlage 5 in Bezug auf ihre strukturellen Standards „vorgedacht“.

7.3 Inklusive Lernraum-Idee und die Profession der Sozialen Arbeit

Die Weiterentwicklung der Idee benötigt in jedem Fall engagierte Professionelle der Sozialen Arbeit. Ihre Aufgabe ist es, eine auf die jeweilige Einrichtung zugeschnittene konzeptionelle Anpassung vorzunehmen, mit Gruppenleitern eine Erprobungsphase einzuleiten und zu begleiten. Zusätzlich müssen mit den zuständigen Werkstatt- und Fachbereichsleitungen koordinierende Gespräche zur Einordnung des Konzeptes in die Werkstattstruktur erfolgen. Professionelle der Sozialen Arbeit könnten diesen Prozess steuern oder unterstützen. Die Werkstatteleitungen prüfen die Machbarkeit bezüglich der von der ökonomischen Situation abgeleiteten strukturellen Standards, der Fachbereichsleiter leitet die fachlichen Standards ab und Aufgabe des Fachdienstes (der Professionellen der sozialen Arbeit) ist die Unterstützung der Gruppenleiter bei der Umsetzung der pädagogischen Standards. Die inklusive Idee muss ein „Wunschkind“ aller Mitarbeiter einer Werkstatt sein. Dabei verändern die „Professionellen der Sozialen Arbeit“ ihr eigenes Selbstverständnis im Fachdienst der WfbM.

Wenn F.J. sagt: „Jetzt gibt es ja noch zwei, einmal das Pädagogisieren und dann das Fachliche“ (Anlage 1 S.51), so meint er: Fachbereichsleitung und Fachdienst verfolgen in der WfbM derzeit zwei verschiedene Ziele (zumindest in den Mosaik-Werkstätten), das Pädagogische Ziel und das Ökonomische Ziel. Solange es hier noch ein Zerren in zwei Richtungen gibt und die Werkstatt-Macher Biografiebegleitung und berufliche Bildung nicht in einem für den wirtschaftlichen Erfolg ausschlaggebenden Bildungskonzept auch für den AB mit der gewerblichen Tätigkeit in Einklang bringen, und nicht verstehen, dass Bildung der Schlüssel zum Erfolg ist, wird `Werkstatt` nicht gelingen. Darin aber besteht in der Werkstatt die Aufgabe aller Professionellen, vor allem aber der Professionellen „Sozialer Arbeit“ im Fachdienst und mitunter sogar in der Geschäftsführung. Alles ist möglich, „aber es muss zielführend sein.“, und das ist die inklusive Lernraumidee bestimmt. (Anlage 1 S.51)

8. Handlungsfolgen der BRK und die Konzeptionen

Betrachten wir den Aspekt der **Selbstbestimmung durch Assistenz** im Rahmen der hier vorgestellten Konzeption:

In der Konzeption wird ein Auszubildender im dualen System innerhalb des AB einer WfbM ausgebildet. Für die WB ergibt sich daraus die Möglichkeit, diese

Ausbildung mitzuerleben, um daran auf diesem Weg die eigenen Ausbildungsziele abzuleiten. Selbstbestimmt können sie dann in individuellen Gesprächen, mit ihrem Bildungsbegleiter (Gruppenleiter/ Assistenzgeber) ihre Lernziele festschreiben und die dafür nötige Assistenz einfordern. Lernziel und Maßnahme werden wie schon heute üblich im Rahmen der Reha-Konferenz (individuelle Lerngespräche) ermittelt. Lernen jedoch wird stärker als heute üblich in der Gruppe ein „Thema“, und die Lernziele werden durch die Ausbildungssituation für alle Beteiligten sichtbar. Im Interview mit F.J. stellten wir gemeinsam fest, dass die berufliche Entwicklung der Beschäftigten häufig 10 Jahre und mehr dauert. Trotzdem denken wir, dass eine heterogene Lerngruppe Lernziele für den Einzelnen eröffnet und „Normalität“ bietet. (Anlage 1 S.56)

Das Konzept bietet eine Struktur und verwendet Methoden der Bildung, die den Gruppenleiter zum „Bildungsbegleiter“ werden lassen (auch er lernt), so dass der von F.J. im Interview dargestellte Anspruch an deren Fachlichkeit strukturell unterstützt wird. „Es geht darum, dass man nicht nur Gruppenleiter ist, sondern auch ein Begleiter in der jeweiligen Biographie, wie auch immer man das macht.“ (Anlage 1 S.53)

Das Konzept setzt **Gleichberechtigung durch Gleichstellung** in dem unter den derzeitigen rechtlichen Bedingungen weitgehenden Maße um. Dies gelingt vor allem durch Rollenwechsel der Beteiligten im Lernprozess. Im Projekt erreichen wir eine Rollenflexibilität, jeder Teilnehmer kann Lehrer und Lernender, Assistenzgeber und Assistenznehmer werden. Es entsteht so eine wechselseitige Lernatmosphäre und alle gelten als gleichberechtigte Teilnehmer und Gestalter ihrer eigenen Lernprozesse. Im Lernraum sollten möglichst viele verschiedene Kommunikationsformen gewählt werden. Es müssen alle Möglichkeiten genutzt werden, um mit Hilfe von Gebärdensprache, Symbolkarten und der Verwendung der einfachen Sprache Kommunikation zu erleichtern. Bei allen Lernaufgaben gilt: Nachteilsausgleiche sind durch zieldifferente Zugänge und die Verwendung angepasster Lehr- und Lernmethoden sicherzustellen. Das Konzept enthält in seinen Rahmenbedingungen diese unumgänglichen Kriterien.

Sehen wir uns nun die Umsetzung des Aspektes **Teilhabe durch Inklusion** im Konzept an. Anton Senner sagt: „Meine Vision ist es, dass behinderte und nicht behinderte Menschen viel mehr miteinander in Kontakt kommen und miteinander

der arbeiten.“ (Senner, 2010 S.35) ...und lernen, möchten wir hinzufügen. Das Konzept stellt einen Kompromiss im inklusiven Sinne dar. Vielleicht ist es aber auch schon mehr und ist bereits die Brücke in eine inklusive Berufsausbildung und in eine inklusive Arbeitswelt. Wenn es aber möglich ist, unter den derzeitigen ökonomischen und rechtlichen Rahmenbedingungen diese Brücke zu bauen, dann sollten Werkstätten diesen Weg aufgreifen und auf ihre Einrichtung zugeschnittene Umsetzungskonzepte entwickeln. Die Lernraum-Idee selbst zu gestalten, zu erproben und immer eine Stück „inklusive“ zu machen, ist mit Sicherheit der richtige Weg, um von der Sondereinrichtung zur inklusiven regional vernetzten Bildungs- und Beschäftigungseinrichtung im Sozialraum zu werden. Besteht der Auftrag der Werkstätten aus Sicht der Bundes- und Landespolitik heute ausschließlich darin, „einem klar definierten Personenkreis Bildung und Beschäftigung zu bieten.“ (Heyer, 2012 S.8), sehen Kommunalpolitiker die Werkstätten bereits in einer Netzwerkerrolle in Sozialräumen und als Kompetenzzentren für Biografiebegleitung und Ausbildung über den Beschäftigungsraum Werkstatt hinaus. (Biermann 2010 S.24)

Beide Konzepte öffnen die Werkstatt in diesem Sinn in die Sozialräume hinein. (Magin 2011 S.96) Sie ermöglichen „einem klar definierten Personenkreis“ inklusive Teilhabe an Bildung im Sinne der von Katharina Tomasevski aufgestellten Prüfaspekte für inklusive Bildungsangebote. Beide Konzepte sind für alle, auch für die „Schwachen“ zugänglich. Öffnet die Politik Schwerst- und Mehrfachbehinderten Menschen den Zugang zu den AB der Werkstätten, ist das Konzept unter Anpassung der Kurrikula auch hier anwendbar, also für alle Menschen mit Behinderungen gleichermaßen **zugänglich**, **akzeptierbar** und jeder Zeit neuen Rahmenbedingungen anzupassen, also **adaptierbar**. (Tomasevski, 2001 No. 3)

9. Ausblick

„Inklusion stellt die Frage nach der grundsätzlichen Verfasstheit einer Gesellschaft. (Hinz 2011 S.113)“

Das vorgestellte Konzept ist die Idee einer Brücke aus der Werkstatt in eine Bildungs-, Arbeits- und Beschäftigungslandschaft einer inklusiven Gesellschaft. Über jede Idee, solch eine Brücke zu bauen, können wir uns freuen, denn es ist ein Weg in die richtige Richtung.

Da wir alle bei der Erprobung viel Spaß hatten, viel gelernt haben und Bewegung in die Gruppe gekommen ist, da wir gespürt haben: „Das kann der richtige Weg sein.“, hoffe ich, dass Werkstätten diese Idee aufgreifen und ihre eigenen unverwechselbaren „Hauskonzepte“ daraus „stricken“. Ich hoffe, dass sie diese Wege nicht als „aufwendig, psychisch unbequem und teuer“ ansehen (Gesetz der kognitiven Dissonanzen), und nicht müde werden, trotz der unzureichenden rechtlichen Situation, trotz der widrigen ökonomischen Situation, die Brücken zu stabilisieren und zu sicheren Wegen werden zu lassen. (Hinderberger 2010 S.187)

Machen wir uns gemeinsam auf den Weg: „Zwischen Unternehmen und Werkstätten sollten Brücken gebaut werden, ebenso zwischen Werkstätten und der Öffentlichkeit. Und es braucht verbindende Brücken zwischen der Qualifizierung von Menschen mit Behinderung und der Ausbildung regulärer Berufe. (Fischer, Laumann-Rojer 2012 S.24)

Und ganz wichtig natürlich: Der Beschäftigte, der das komplette Berufsbild erlernen konnte und seinen Traum, eine tariflich bezahlte Beschäftigung zu finden, realisieren konnte, ist ebenso eine Meßlatte des Erfolges wie der Teilnehmer, der nach langer Übung mit anderen gemeinsam eine einzige Einzeltätigkeit erlernt hat.

Wenn Professionellen der Sozialen Arbeit das immer bewusst ist und ihr Handeln prägt, sind sie auf dem richtigen Weg, bauen sie die richtigen Brücken.

Anlagenverzeichnis:

Anlage 1: Interviewleitfaden und Interview mit F.J.	
1. Interviewleitfaden	S.41
1.1 Persönliche Fragen	S.41
1.2 Lernraum-Idee	S.41
2. Interview mit einem Geschäftsführer der Mosaik-Werkstätten für Behinderte gGmbH, und der Mosaik-Services gGmbH (F.J.)	S.42
Genehmigung	S.57
Anlage 2: Interviewleitfaden und Interview mit H.F.	
1. Interviewleitfaden	S.58
1.1 Persönliche Fragen	S.58
1.2 Lernraum-Idee	S.58
1.3 Rahmenbedingungen	S.59
1.4 Fragen zur Anwendung methodisch-didaktischer Instrumente	S.59
1.5 Fragen zur Gruppensituation	S.59
1.6 Fragen zur Inklusivität	S.59
2. Interview mit einem Gruppenleiter (H.F.) im Bereich Garten- und Landschaftsbau der Mosaik-Werkstätten	S.60
Genehmigung	S.72
Anlage 3: Auszug aus dem Praxisprojektbericht (korrigierte Fassung)	
1. Entwicklung eines exemplarischen Lernfeldes	S.73
2. Ableitung differenzierter Lernziele	S.74
Anlage 4: Auszug aus dem Praxisprojektbericht (korrigierte Fassung)	
1. Die Projektmethode als Rahmenmethode zur Vermittlung der Inhalte eines Lernfeldes	S.77
2. Lehr- und Lern-Methoden in den Lerneinheiten des exemplarischen Lernfeldes	S.77
2.1 Vierstufenmodell	S.77
2.2 Individuelle Lehrgespräche	S.78
2.3 Gruppengespräche	S.79
3. Bericht zur Erprobung des erweiterten Vierstufenmodells im ökologischen Obstanbau	S.80
Anlage 5: Weiterführende Idee für ein Bildungsprojekt in Zusammenarbeit eines Fachbereiches einer WfbM mit einer Berufsschule	S.83

Anlage 1

Interviewleitfaden und Interview mit F.J.

1. Interviewleitfaden

1.1 Persönliche Fragen

Würden sie bitte etwas zu ihrer beruflichen Laufbahn berichten?

Was hat sie zu ihrer jetzigen Tätigkeit geführt?

Welche Erlebnisse in ihrer Berufskarriere haben sie darin bestärkt, dass die Werkstätten innovative Unternehmen sind? Wie setzt ihre Einrichtung den Anspruch der behinderten Menschen auf lebenslanges Lernen um?

1.2 Lernraum-Idee

Ich möchte sie nun mit einer Idee bekannt machen, die lebenslanges Lernen im Arbeitsbereich der Werkstatt etablieren hilft. Ich nenne diese Idee „Lernraum-Idee“.

Definition: Lernraum

Ist ein gedachter Raum in einem praktischen Arbeitsfeld, in dem die gewerbliche Tätigkeit unterbrochen wird, um einen planmäßigen und systematischen Lernprozess zu ermöglichen.

Er ist festgelegt durch strukturelle Standards, fachliche Standards und pädagogische Standards.

Ein inklusiver Lernraum orientiert sich fachlich an den Ausbildungsordnungen der Berufe und pädagogisch an den Lehr- und Lernmethoden der modernen Berufsbildung. Strukturell ermöglicht ein inklusiver Lernraum behinderten und nicht behinderten Menschen gemeinsames Lernen.

Die Lernraum-Idee ist eine Idee, mit deren Hilfe die Werkstatt stärker zu einer inklusiven Einrichtung werden könnte. Diese Idee wird an manchen Standorten im Mosaik-Unternehmensverbund schon praktiziert, leider nicht im AB einer Werkstatt.

Es geht darum, die Ausbildung von Auszubildenden im dualen System in anerkannten Ausbildungsberufen im Arbeitsbereich der Werkstatt zu etablieren. Die Auszubildenden lernen gemeinsam mit den im Bereich tätigen Werkstattbe-

schäftigten, denen so die Teilhabe an der praktischen Berufsausbildung ermöglicht wird.

Die in der Ausbildungsverordnung festgeschriebenen Lernfelder sollen mit Hilfe der Projektmethode praktisch umgesetzt werden. Zusätzlich ist es nötig, die Lernfelder mit einer zieldifferenten Didaktik für Werkstattbeschäftigte, Fachwerker und Auszubildende zu unterlegen.

Haben Sie schon Erfahrungen auf diesem Gebiet?

Halten sie den Umbau der Arbeitsbereiche einer WfbM zu Lernräumen in diesem Sinn für eine inklusive Idee?

Sind zur Umsetzung dieser Idee veränderte ökonomische Rahmenbedingungen notwendig, oder lässt sich so eine Idee ihrer Meinung nach kostenneutral umsetzen?

2. Interview mit einem Geschäftsführer der Mosaik-Werkstätten für Behinderte gGmbH, und der Mosaik-Services gGmbH (F.J.)

Finden sie im Original, welches in der Bibliothek der KHSB hinterlegt ist.

Anlage 2

Interviewleitfaden und Interview mit H.F

1. Interviewleitfaden

1.1 Persönliche Fragen

Würden sie bitte etwas zu ihrer beruflichen Laufbahn berichten?

Was hat sie zu ihrer jetzigen Tätigkeit geführt?

1.2 Lernraum-Idee

Ich möchte sie nun mit einer Idee bekannt machen, die lebenslanges Lernen im Arbeitsbereich der Werkstatt etablieren hilft. Ich nenne diese Idee „Lernraum-Idee“.

Definition: Lernraum

Ist ein gedachter Raum, in einem praktischen Arbeitsfeld, in dem die gewerbliche Tätigkeit unterbrochen wird, um einen planmäßigen und systematischen Lernprozess zu ermöglichen.

Er ist festgelegt durch strukturelle Standards, fachliche Standards und pädagogische Standards.

Ein inklusiver Lernraum orientiert sich fachlich an den Ausbildungsordnungen der Berufe und pädagogisch an den Lehr – Lernmethoden der modernen Berufsbildung. Strukturell ermöglicht ein inklusiver Lernraum behinderten und nicht behinderten Menschen gemeinsames Lernen.

Die Lernraum-Idee ist eine Idee, mit deren Hilfe die Werkstatt stärker zu einer inklusiven Einrichtung werden könnte. Diese Idee wird an manchen Standorten im Mosaik-Unternehmensverbund schon praktiziert.

Es geht darum, die Ausbildung von Auszubildenden im dualen System in anerkannten Ausbildungsberufen im Arbeitsbereich der Werkstatt zu etablieren. Die Auszubildenden lernen gemeinsam mit den im Bereich tätigen Werkstattbeschäftigten, denen so die Teilhabe an der praktischen Berufsausbildung ermöglicht wird.

Die in der Ausbildungsverordnung festgeschriebenen Lernfelder sollen mit Hilfe der Projektmethode praktisch umgesetzt werden. Zusätzlich ist es nötig, die Lernfelder mit einer zieldifferenten Didaktik für Werkstattbeschäftigte, Fachwerker und Auszubildende zu unterlegen.

Haben Sie schon Erfahrungen auf diesem Gebiet?

1.3 Rahmenbedingungen

Kann in einem Arbeitsbereich einer Werkstatt für Behinderte Menschen ein Auszubildender zum Facharbeiter oder Fachwerker (im Rahmen des dualen Systems) ausgebildet werden?

Welche personellen und materiellen Voraussetzungen können daraus abgeleitet werden?

Welchem Personenkreis soll diese Art der Ausbildung angeboten werden?

1.4 Fragen zur Anwendung methodisch-didaktischer Instrumente

Welche methodisch-didaktischen Instrumente sollten verwendet werden, um alle Gruppenmitglieder beruflich und sozial und personal zieldifferent zu fördern?

Haben sie Erfahrungen im Bereich der in der Berufsbildung üblichen Lehr- und Lernmethoden und können sie diese im Rahmen einer zieldifferenten Verwendung entsprechend anpassen?

Welche Ausbildung oder Fortbildung halten sie für notwendig, um diese Idee umzusetzen?

1.5 Fragen zur Gruppensituation

Wie könnte sich die Aufnahme eines Auszubildenden in die Gruppe der Werkstattbeschäftigten für diese auswirken?

Könnte sich eine zu starke Verschiebung der Aufmerksamkeit des Gruppenleiters zum Auszubildenden ergeben?

Wie lässt sich diese Tendenz verhindern?

Welche Rolle soll der Auszubildende in der Struktur einnehmen?

1.6 Fragen zur Inklusivität

Halten sie den Umbau der Arbeitsbereiche einer WfbM zu Lernräumen in diesem Sinn für eine inklusive Idee?

Sind zur Umsetzung dieser Idee veränderte ökonomische Rahmenbedingungen notwendig, oder lässt sich so eine Idee ihrer Meinung nach kostenneutral umsetzen?

Würde es ihnen Freude machen, in einem zum Lernraum umgestalteten Arbeitsbereich tätig zu werden?

2. Interview mit einem Gruppenleiter (H.F.) im Bereich Garten- und Landschaftsbau der Mosaik-Werkstätten

Finden sie im Original, welches in der Bibliothek der KHSB hinterlegt ist.

Anlage 3

Auszug aus dem Praxisprojektbericht (korrigierte Fassung)

1. Entwicklung eines exemplarischen Lernfeldes

Theoretisches Grundlagenwissen erlangen:

Ökologische Obstgärtner benötigen Wissen über die Möglichkeiten der Anpassung ihrer Obstkulturen durch die Verwendung von speziell geeigneten Obstsorten, Unterlagen, Pflanzsystemen und Pflegemaßnahmen an ihre natürliche Umwelt. Sie können Standortfaktoren erfassen und bewerten. Sie kennen Möglichkeiten zum vorbeugenden und akuten Schutz ihrer Bestände vor Krankheiten, sie können ihre Pflanzen mit den nötigen Düngern maßvoll versorgen, und sie sind in der Lage, alle weiteren Pflegemaßnahmen vorausschauend auszuführen. Sie ernten das Obst fachgerecht und kennen sich mit kurzfristigen und langfristigen Lagerbedingungen aus. Sie können ihr Obst entsprechend der Handelsklassen sortieren und vermarkten.

Theoretisches Grundlagenwissen im Planungsprojekt vertiefen:

Die Planung der Pflanzung und des Pflegeaufwandes einer Obstanlage an einem zu bestimmenden Standort erfordert eine Standortanalyse, eine Vermessung des Standortes und eine detaillierte Kultur- und Arbeitskräfteplanung. Hieraus lässt sich zusätzlich der Deckungsbeitrag der geplanten Anlage ermitteln.

Praxiswissen aneignen:

Zusätzlich muss ein ökologischer Obstgärtner in der Praxis die Einzeltätigkeiten erlernen. Hierzu gehören:

- Obstanlage vermessen
- Pflanzreihen markieren
- Obstbäume und Sträucher ggf. mit Haltesystem pflanzen bzw. errichten
- Pflanzschnitt vornehmen
- Pflege der Anlage (mähen, düngen, wässern, Pflanzenschutz)
- Erziehungsschnitt vornehmen
- **Erhaltungsschnitt ausführen**
- Obst ernten
- Obst verpacken, wiegen
- Obst lagern

- Obst verkaufen

Praxiswissen ins Planungsprojekt zurückkoppeln:

Während der Praxistätigkeit erhebt der Obstgärtner eigene betriebswirtschaftliche Vergleichszahlen und bringt seine Erfahrungen in Bezug auf Pflegemaßnahmen, Sorten- und Unterlagenkenntnisse ins Planungsprojekt ein.

2. Ableitung differenzierter Lernziele

Fachkompetenz

Der ökologische **Obstgärtner** (Berufsbildqualifizierung) kann Standortbedingungen erfassen und in seinen Kulturplanungen berücksichtigen, eine Obstanlage planen, pflanzen, pflegen, das Obst fachgerecht ernten, lagern und verkaufen. Er ist in der Lage, den Gesamtprozess zu steuern und wirtschaftlich zu gestalten. Er kennt die rechtlichen Bestimmungen des ökologischen Obstanbaus.

Der **Fachwerker** (Berufsfeldqualifizierung) kennt wichtige ortsübliche Standortbedingungen und kann bei seiner Kulturführung auf diese reagieren. Er kann eine Obstanlage pflanzen, pflegen, das Obst fachgerecht ernten, lagern und verkaufen.

Der **Werkstattbeschäftigte** (Arbeitsplatzqualifizierung) kann in einer Arbeitsgruppe mit Fachwerkern und Obstgärtnern pflanzen, pflegen, das Obst fachgerecht ernten, lagern und zum Verkauf vorbereiten. Er hat nicht alle Tätigkeiten vollständig erlernen können, ist aber in der Lage, sich an allen Prozessstufen zu beteiligen und kann seine Arbeitskraft sinnvoll in Abläufe einbringen.

Personal- und Sozialkompetenz

Der ökologische **Obstgärtner** (Berufsbildqualifizierung) kennt seine fachlichen und sozialen Fähigkeiten und ist in der Lage, sein Personal zu motivieren. Er identifiziert sich mit seiner Arbeit und begreift sie als sinnvoll. Er kennt seine eigenen Grenzen und holt sich Beratung bei Fachverbänden und Berufskollegen. Der ökologische Obstgärtner kann alle Veränderungen am Pflanzenbestand, am Boden und beim geernteten Obst wahrnehmen. Er ist in der Lage, bei Veränderungen Maßnahmen einzuleiten. Er ist feinmotorisch und grobmotorisch sehr geschickt und verrichtet Tätigkeiten mit Handgeräten und landwirtschaftlichen Maschinen. Der Gärtner kann konzentriert seine Arbeiten verrichten. Das Konzentrationsvermögen bleibt den ganzen Tag über ausreichend

hoch. Neue Arbeiten zu erlernen fällt ihm nicht schwer, und er ist in der Lage, neue Produktionstechniken in seine betrieblichen Abläufe einzubauen. Er hat einen Führerschein und kann alle Kunden, Fachtreffen u.s.w. aufsuchen. Der Obstgärtner ist in der Lage, mit Kunden, Geschäftspartnern und Mitarbeitern zu kommunizieren und einen den Betrieb fördernden Kontakt zu pflegen. Er pflegt auch mit den Mitarbeitern während der Arbeit Kontakt und eine offene zielorientierte Kommunikation. Er ist in der Lage, selbst im Team zu arbeiten und Teamarbeit zu gestalten.

Der **Fachwerker** (Berufsfeldqualifizierung) kennt seine fachlichen und sozialen Fähigkeiten nicht immer. Überschätzt er sich bei der Übernahme von Aufgaben, korrigiert ihn sein Vorgesetzter. Im allgemeinen ist er zur Arbeit motiviert, muss aber noch an seiner Selbstmotivationsfähigkeit arbeiten. Der Fachwerker kann alle Tätigkeiten fachgerecht ausführen. Er hat eine gute Wahrnehmung, kann aber Veränderungen an der Pflanze nicht sofort erkennen und ist nicht in der Lage, selbständig Maßnahmen einzuleiten. Hierzu braucht er die Hilfe des Vorgesetzten. Werden neue Produktionstechniken eingeführt, muss er seine Fähigkeiten erneut trainieren. Abweichungen im Arbeitsalltag durch defekte Maschinen und Geräte kann er nur begegnen, wenn er von seinem Chef schon vorher darin unterwiesen wurde, wie man mit diesen Problemen umgeht. Sein Vorgesetzter muss ihn einweisen, Problemsituationen vorbeugend besprechen. Er hat einen Führerschein, fährt aber nur zu ihm bekannten Orten. Der Fachwerker ist in der Lage, mit seinem Vorgesetzten zu kommunizieren und kann alle im Arbeitsablauf entstehenden Probleme darstellen und übermitteln. Er hat es gelernt, mit charakterlich unterschiedlich veranlagten und mit unterschiedlicher Berufskompetenz ausgestatteten Kollegen zusammenzuarbeiten und die verschiedenen Stärken und Schwächen auszugleichen.

Der **Werkstattbeschäftigte** (Arbeitsplatzqualifizierung) kann sich nicht in allen betrieblichen Situationen selbst richtig einschätzen. Deshalb helfen ihm seine Kollegen regelmäßig seine Mitarbeit zu verbessern. Der Werkstattbeschäftigte hat seine Handgeschicklichkeit gut trainiert. Er geht zielsicher mit Geräten um. Mit Maschinen kann er nicht arbeiten, er hat keine Fahrerlaubnis erwerben können. Den Pflanzenbestand zu beobachten und Veränderungen festzustellen überlässt er gern seinen Kollegen. Neuen Aufgaben gegenüber ist er aufgeschlossen, seine Lernerfolge stellen sich jedoch erst nach langer kontinuierli-

cher Übung ein. Manche Dinge hat er auch nach einem Jahr wieder vergessen. Er muss sie sich dann nochmals zeigen lassen. Dann kann er sich meist erinnern und kann sie wieder genauso gut ausführen, wie im Jahr zu vor. Die Arbeitsschritte komplexerer Arbeiten, die über lange Zeit nicht wiederholt werden, kann er nicht behalten, und er ist nicht in der Lage Tätigkeiten mit zu vielen Arbeitsschritten gleichzeitig auszuführen. So unterteilt er manche Arbeiten in Einzelschritte. Er hat keinen Führerschein, kann aber mit öffentlichen Verkehrsmitteln selbständig fahren.

Wenn der Werkstattbeschäftigte in seiner Kommunikationsfähigkeit eingeschränkt ist, so hat er trotzdem gelernt, sich mit Hilfsmitteln mit seinen Vorgesetzten zu verständigen. Dies gilt auch in Situationen, in denen ihn eine Aufgabe überfordert und er Hilfe benötigt. Werkstattbeschäftigte mit einer Neigung zu fortwährender Kommunikation sind in der Lage sich zu begrenzen, um konzentrierter arbeiten zu können und andere nicht zu stören. Der Werkstattbeschäftigte lässt sich bereitwillig in ein Team eingliedern und verrichtet die ihm aufgetragenen Aufgaben. Dabei kann er mit fast allen Kollegen gut zusammenarbeiten. Gibt es Konflikte, kann er sich vertrauensvoll an Kollegen oder seinen Chef wenden.

Anlage 4

Auszug aus dem Praxisprojektbericht (korrigierte Fassung)

1. Die Projektmethode als Rahmenmethode zur Vermittlung der Inhalte eines Lernfeldes

Die extrem unterschiedlichen Ausgangskompetenzen der Teilnehmer erfordern eine Rahmenmethode, die zieldifferentes Lernen ermöglicht. Lernen soll möglichst selbstgesteuert, individuell angepasst, emotional begleitet und geschützt in einem „Lernraum“ erfolgen.

Diese Anforderungen lassen sich mit der Projektmethode umsetzen. Die Projektmethode ist eine konstruktivistische Lernmethode. Gemeinsam mit dem zu bearbeitenden konkreten Auftrag kann der Teilnehmer vor dem Hintergrund seines Vorwissens (hier dem Gruppenvorwissen) neue Auffassungen konstruieren, neu interpretieren und nach gemeinsamen Kommunikationsprozessen in die reale Welt übertragen und so neue Aufgaben lösen.

So entsteht die Idee, in der Obstbauabteilung der Gärtnerei der Werkstatt für behinderte Menschen ein Praxisprojekt zu initiieren. (Radigk 1991 S.S.195-198)

Die Mitglieder der Lerngruppe (Werkstattbeschäftigte, Lehrlinge, Gruppenleiter) erarbeiten die vollständigen Planungsunterlagen für eine Obstanlage, erlernen die für die Einrichtung und Bewirtschaftung einer Obstanlage notwendigen praktischen Fähigkeiten, erstellen eine ausführliche Dokumentation und präsentieren ihre Ergebnisse.

2. Lehr-Lern-Methoden in den Lerneinheiten des exemplarischen Lernfeldes

Während das Gesamtprojekt einen konstruktivistischen Lernverlauf initiiert, ergänzen konstruktivistische, behavioristische und psychomotorische Ansätze in den vom Gruppenleiter erarbeiteten Lerneinheiten den Lernprozess der Teilnehmer und helfen fehlende fachliche, personale und soziale Kompetenzen auszuprägen. Hierzu werden folgende Lehr-Lern-Modelle angewandt:

2.1 Vierstufenmodell

Das Vierstufenmodell ist das gängigste Lehr-Lern-Modell der beruflichen Bildung. Alle Lehrmeister wenden es an, haben es im Rahmen ihrer eigenen Erfahrungen ergänzt und abgewandelt.

In der ersten Phase (**Vorbereitung**) wird ein Lerngegenstand und das Lernziel erklärt. Der Lehrende zeigt den kompletten Vorgang, zerlegt ihn in einzelne Schritte und wiederholt den Vorgang, während der Handlung erklärt er die Handlungsschritte (**Vormachen und Erklären**). Der Teilnehmer wiederholt die Handlung (eventuell durch Handführung ergänzen)(**Nachmachen**). Das Gelernte wird durch selbständiges Üben gefestigt (**Üben**). (Seyd 1994 S.179-182)

In der Werkstatt beobachtet der Gruppenleiter die Übungsphase über einen längeren Zeitraum. Er testet die Konzentrationsfähigkeit des Teilnehmers und wechselt bei Konzentrationsverlust zu bekannten Tätigkeiten (**Abbruch der Übung**). Nach einer Pause werden alle vier Stufen wiederholt (**Wiederholung**). Nach jeder Lernphase wird das Lernergebnis besprochen (**Reflexion**). Der Gruppenleiter zieht sich immer mehr aus der Beobachterrolle zurück und überlässt in den Übungsphasen den Teilnehmer mehr und mehr sich selbst (**Verselbständigung**).

So wird das Vierstufenmodell in der Werkstatt zu einem erweiterten Vierstufenmodell, kann also im Sinne einer binnendifferenzierten Nutzung beständig wiederholt werden. Eine zusätzliche Untersetzung erreicht man durch die Unterlegung der Stufen Vormachen, Erklären und Nachmachen durch die von Grampp beschriebenen Handlungsstufen. Er spricht von der (1) stellvertretenden Handlung, wenn der Teilnehmer zunächst der Handlung eines Anderen zuschaut, (2) miteinander Handeln beschreibt die Handlung mit Hand- oder Körperführung, (3) nebeneinander Handeln heißt, eine Handlung parallel auszuführen, während (4) nacheinander Handeln dem Handeln im Vierstufenmodell entspricht(vormachen, nachmachen). (5) Angeleitetes Handeln verlangt eine verbale Anleitung, (6) selbständiges Handeln wird durch schriftliche oder symbolische Hilfsmittel unterstützt, während erst das (7) automatisierte Handeln einer Verselbständigung gleichkommt. Diese hier beschriebenen Handlungsstufen kann man nun in die Vierstufenmethode integrieren und so die Stufen Vormachen und Erklären und Nachmachen entsprechend unterlegen.

2.2 Individuelle Lehrgespräche

Lehrgespräche mit einzelnen Teilnehmern beziehen sich auf ihre individuellen Lernziele und auf die damit im Zusammenhang stehenden Aufgaben, Lerngegenstände und Verhaltensweisen. Sie können auch der theoretischen Wissensvermittlung im Sinne einer Nachhilfe oder Einzelförderung dienen. Sie vertiefen Kenntnisse, reflektieren Lernergebnisse und regen die Teilnehmer an, ihre individuellen Lernaufgaben umzusetzen.

Der Gruppenleiter bereitet das Gespräch sorgfältig vor, indem er die individuellen Lernziele und deren Umsetzung reflektiert und darauf aufbauend zu neuem Handeln anregende Inhalte vermittelt. Die Gespräche sind entwicklungs- und personenorientiert ausgerichtet.

Lehrgespräche sind in folgenden Phasen gegliedert:

- Einstieg
- Darstellung des individuellen Lernzieles durch den Gruppenleiter und der dazugehörigen Aufgaben (Pflichtenheft)
- Darstellung der Umsetzung durch den Teilnehmer
- Diskussion der Umsetzung (welche Hindernisse treten auf, welche Hilfen sind notwendig)
- Planung der nächsten Umsetzungsschritte und Hilfeangebote durch den Teilnehmer und Gruppenleiter
- Zusammenfassung des Gespräches durch den Gruppenleiter
- Terminvereinbarung zum Folgegespräch

2.3 Gruppengespräche

In Gruppensituationen können verschiedene Methoden angewandt werden, die in folgenden Rahmen passen:

- Einstieg in Gruppenthemen (die Teilnehmer geben ein persönliches Feedback zur Gruppensituation)
- Diskussion, Beratung (im Sinne einer kollegialen Fallberatung), gelenktes Gespräch, Rollenspiele, Spiele, kreative Unternehmungen
- Übergang zu Fachthemen (erneutes Feedback, Zusammenfassung und Überleitung zu Fachthemen durch den Gruppenleiter)
- Einstieg in Fachthemen (der Gruppenleiter fasst den Projektstand zusammen, jeder Lehrling fasst den Stand seiner Aufgabenerledigung zusammen)

- Teilnehmerreferate, Demonstrationen, Situationsbeschreibungen
- Diskussion, Beratung (im Sinne einer kollegialen Fallberatung), durch den Gruppenleiter gelenktes Gespräch
- Ergänzungen zum Sachthema durch den Gruppenleiter als Vortrag, durch Einzel- und Partnerarbeit (vorbereitete Unterlagen), gelenktes Gespräch
- Abschluss und Ausblick (nächstes Gruppengespräch planen)

3. Bericht zur Erprobung des erweiterten Vierstufenmodells im ökologischen Obstanbau

Im Modulteil „Praxiswissen aneignen“ finden wir die Lernaufgabe „**Erhaltungsschnitt ausführen**“

An dieser Lernaufgabe soll nun das Vierstufenmodell erprobt werden.

Das Vierstufenmodell wird in erweiterter Form und als zirkulärer Prozess bereits im zweiten Jahr in der Gärtnerei Kuhhorst angewendet.

1. In der Vorbereitungsphase wird der Lerngegenstand, z.B. der Apfelbaum auf der Apfelunterlage M26, die verschiedenen Sorten und ihre Wuchseigenschaften und das Anbausystem, die Gerüstastspindel von der Lehrkraft direkt in der Obstanlage erläutert.
2. Daraus wird das Lernziel, **der fachlich richtige Schnitt** dieser Bäume, abgeleitet.
3. Der Gruppenleiter zeigt den kompletten Baumschnitt an einem Exemplar, kommentierte dabei sein Handeln.
4. Danach wird der Gesamtprozess in Unterschritte zerlegt: Werkzeugauswahl und Vorbereitung, Leiterkontrolle, Aufstellen der Leiter, Bodenfreiheit herstellen, Baumspitze gestalten, Gerüstäste gestalten, Fruchtastschnitt und Wartung und Pflege des Werkzeuges. Die einzelnen Schritte werden vom Gruppenleiter noch einmal vorgeführt, die Handlungsschritte noch einmal erklärt.
5. Die Lehrlinge wiederholen die Handlung und erklären sie dabei. Die Werkstattbeschäftigten schauen und hören zu und reichen den Lehrlingen Werkzeuge. Die Lehrlinge üben über einen längeren Zeitraum, indem sie auch weiterhin ihre Handlung kommentieren.

Der Gruppenleiter beobachtet die Übung der Lehrlinge und vereinbart mit einigen Werkstattbeschäftigten eine Teiltätigkeit als Lernziel.

1. Der Gruppenleiter erläutert den Sinn der Teiltätigkeit für den gesamten Ablauf: M. und F.: Leiter weiterrücken und Sägeschnitte vom Boden aus ausführen, A und K.: Todholz erkennen und entfernen, L.: Gerüstäste mit Schere oder Säge pyramidal einkürzen, Restliche Gruppe: Schnittholz einsammeln, entasten, aufstapeln
2. Der Gruppenleiter macht die Einzeltätigkeiten vor und kommentiert sein Handeln.
3. Der Gruppenleiter zergliedert die Einzeltätigkeiten in Unterschritte, er führt sie noch einmal vor und kommentiert sie.
4. Die Werkstattbeschäftigten üben die Teiltätigkeiten. Hierbei kann die Übung durch den Gruppenleiter durch Handführung, gleichzeitiges handeln, nacheinander handeln oder verbale Begleitung unterstützt werden. Das Ziel ist die Verinnerlichung der Teiltätigkeiten bis sie zu einem automatischen Handeln geworden sind. Der Gruppenleiter zieht sich dabei aus der Beobachter- und Begleiterrolle zurück und überlässt in den Übungsphasen den Teilnehmer mehr und mehr sich selbst.

Der Gruppenleiter beobachtet die Übung und die Konzentrationsfähigkeit des Teilnehmers und wechselt nach einer kurzen Reflexion bei Konzentrationsverlust zu bekannten Tätigkeiten. Nach einer Pause werden alle vier Stufen wiederholt.

Nachdem die Teiltätigkeiten ausreichend geübt wurden, arbeiten die Werkstattbeschäftigten gemeinsam mit den Lehrlingen an einem Baum. Die Lehrlinge kommentieren ihr eigenes Handeln und das der Werkstattbeschäftigten. Die Teams bestehen dabei immer aus sieben Personen: ein Lehrling und sechs Werkstattbeschäftigte.

Jeden Tag findet eine Gruppenreflexion statt. Besteht der Wunsch, noch weitere Teiltätigkeiten lernen zu wollen, werden mit dem WB neue Ziele vereinbart, und das Vierstufenmodell wird wiederholt.

Nach der ersten Saison schätzten die Lehrlinge ihren Lernstand noch als unsicher und lückenhaft ein. Sie wünschten sich eine Wiederholung im zweiten Lehrjahr. Zwei Werkstattbeschäftigte konnten Sägeschnitte sauber ausführen.

Sie wollten jedoch nicht einsehen, warum sie noch nicht selbst entscheiden dürfen, was geschnitten wird. Eine Werkstattbeschäftigte konnte Todholz erkennen, entfernte es jedoch noch nicht fachgerecht. Holz sammeln konnten alle Teilnehmer, leider waren sie zeitweise nicht zur Erledigung dieser Aufgabe zu motivieren. Zwei Teilnehmer konnten aufasten und Schnittholz aufstapeln.

Nach der zweiten Saison konnten beide Lehrlinge fachgerecht schneiden. Sie schätzten ihre Fähigkeiten als sicher gegenüber dem angebotenen Anbausystem ein. Sie hielten das Anbausystem für den ökologischen Anbau für geeignet und konnten das begründen. Zwei Werkstattbeschäftigte hatten das Schnittsystem verinnerlicht. Sie erklärten ihre Schnittabsichten fachgerecht und lagen zu ca.70% richtig. Diese Beschäftigten hatten nun auch verstanden, warum sie noch nicht ohne Kontrolle schneiden konnten. Sie wollten dieses Ziel aber unbedingt im nächsten Jahr erreichen. Zwei Werkstattbeschäftigte konnten Todholz erkennen und entfernen. Holz sammeln konnten alle Teilnehmer. Sie begriffen sich mehr und mehr als zu einer Arbeitsgruppe gehörend, und ihre Motivation war besser als im vergangenen Jahr. Aufasten konnten vier und aufstapeln zwei Teilnehmer.

Alle Mitglieder der Gruppe wollen die Tätigkeiten im nächsten Jahr wiederholen oder neue Teiltätigkeiten ausprobieren.

Anlage 5

Weiterführende Idee für ein Bildungsprojekt im Rahmen eines Lernfeldes in Zusammenarbeit eines Fachbereiches einer WfbM mit einer Berufsschule

Will man Lernräume in Zusammenarbeit mit einer Berufsschule gestalten, empfiehlt sich die Projektmethode als Rahmenmethode einzusetzen. Hierbei können die einzelnen Lernfelder des entsprechenden Berufsbildes gemeinsam mit der Berufsschule der Auszubildenden umgesetzt werden. Das Projekt wird mindestens drei Jahre in Wiederholung durchgeführt. Die Projektdurchführung ist nur möglich, wenn 20% der Arbeitszeit aller Beteiligten zur Realisierung der Idee in die betrieblichen Abläufe eingeplant und ökonomisch abgesichert werden können.

Ziel

Die Lerngruppe eines Fachbereiches (WB, Auszubildende, Gruppenleiter, Berufsschullehrer) erarbeiten die vollständigen Planungsunterlagen für einen am Lernfeld orientierten Auftrag (Dienstleistung, Produkt), erlernen die praktischen Tätigkeiten, erstellen eine Dokumentation und präsentieren ihre Ergebnisse.

Projektvorbereitung

Teilnehmende: Gruppenleiter, Berufsschullehrer

Zeit: 5Tage im Jahr, für ein Lernfeld jährlich

Ort: Berufsschule und Werkstatt möglich

Der **Gruppenleiter und der Berufsschullehrer** entwerfen eine Projektskizze, erarbeiten eine Zielvereinbarung für die Gruppe, einen Projektstruktur- und Projektablaufplan, verzahnen das Projekt mit den betrieblichen und schulischen Abläufen, so dass ein Zeitplan erstellt werden kann und planen ein Budget.

Analyse und Koordination

Teilnehmende: Berufsschullehrer, Auszubildende

Zeit: im Rahmen einer Berufsschulwoche

Teilnehmende: Berufsschullehrer, Gruppenleiter

Zeit: ein Tag

Ort: Berufsschule

Die **Auszubildenden** legen nun Lern- und Arbeitsaufgaben fest, indem sie den Arbeitsauftrag analysieren, grobe Arbeitsschritte planen und in den vorgegebenen Zeitplan einpassen. Für jede Lern- und Arbeitsaufgabe werden Leitfragen entwickelt, deren Beantwortung im späteren Verlauf durch die Gruppe erfolgt. Die Leitfragen ermöglichen eine Selbstkontrolle über die Vollständigkeit der Aufgabenbewältigung. Die Gruppe erhält somit ein Pflichtenheft (Lern- und Arbeitsaufgaben mit Leitfragen, Zeitplanung für die Gruppe) für den Gesamtauftrag. (Bloemen u.a. 2011 S.3-7) (Koch 2012 S.31-33)

Der **Berufsschullehrer** moderiert diesen Prozess und übernimmt somit eine steuernde Funktion. Er steht als Berater und Vermittler von theoretischem Grundlagenwissen bereit und unterstützt die Arbeit der Kleingruppen auch bei der Verwendung von Medien. Wichtig sind eine zeitnahe Reflexion der Teilergebnisse und eine Kontrolle der Einhaltung des Zeitplanes. Er gleicht die Ergebnisse bezüglich der betrieblichen Möglichkeiten mit dem Gruppenleiter ab.

Planung

Teilnehmende: Berufsschullehrer, Gruppenleiter, Auszubildende, WB

Zeit: im Rahmen einer Projekt-/ Berufsschulwoche, Zeitpunkt in arbeitsarmen Zeiten

Ort: Berufsschule besser, Werkstatt auch möglich

Die **Gruppe** erstellt einen Arbeitsablaufplan für den Auftrag. Sie beschreibt alle Einzeltätigkeiten und ordnet diese nach dem Schwierigkeitsgrad. Die Gruppe versucht die Anforderungen der Einzeltätigkeiten mit ihren eigenen Fähigkeiten abzugleichen, deckt Wissens- und Handlungslücken auf und dokumentiert diese.

In einer gemeinsamen Beratung mit dem **Gruppenleiter und dem Berufsschullehrer** wird ein Pflichtenheft (individuelles Lernziel, Assistenzbedarf) für jeden Teilnehmer entwickelt, die Beschaffung von fehlenden Informationen und Material geplant und Verantwortlichkeiten verbindlich festgelegt. Die Gruppe präsentiert, diskutiert und vervollständigt diesen Arbeitsablaufplan.

Nachfolgend führt jeder **Teilnehmer** mit dem **Gruppenleiter und dem Berufsschullehrer** ein Einzelgespräch zu seinem persönlichen Lernstand und dem nächsten fachlichen Lernziel. Weiterhin reflektieren der Gruppenleiter und der Berufsschullehrer den Stand der persönlichen und sozialen Kompetenzen.

Der **Gruppenleiter** und der **Berufsschullehrer** planen fachtheoretische, fachpraktische und Sozialkompetenz stärkende Lerneinheiten zur Projektbegleitung.

Durchführung

Teilnehmende: Berufsschullehrer, Gruppenleiter, Auszubildende, WB

Zeit: im Rahmen des Berufsschultages, am Bildungsvormittag in der Werkstatt, jeweils über ein Schulhalbjahr verteilt oder in Abhängigkeit vom Auftrag, oder von der Saison (Gartenbau).

Ort: Berufsschule und Werkstatt

Die **Auszubildenden** erarbeiten die im Pflichtenheft vorgegebenen theoretischen Grundlagen und präsentieren und diskutieren diese mit der Gruppe. Sie arbeiten diese in den Projektbericht ein.

Der **Berufsschullehrer** kontrolliert und korrigiert die theoretischen Grundlagen in den geplanten fachtheoretischen Lerneinheiten.

Die **Gruppe** setzt den Auftrag praktisch um. Jeder Teilnehmer erbringt die Teilleistungen, die er beherrscht und versucht, entsprechend dem individuellen Lernziel neue Tätigkeiten zu erlernen.

Der **Gruppenleiter** und der **Berufsschullehrer** begleiten die Umsetzung mit fachtheoretischen, fachpraktischen und Sozialkompetenz stärkenden Lerneinheiten.

Die **Gruppe** reflektiert nach dem Abschluss von Teilleistungen im Gruppengespräch mit dem Gruppenleiter und dem Berufsschullehrer den Stand der Auftragsbearbeitung.

Der **Gruppenleiter** und der **Berufsschullehrer** bewerten die Teilleistungen in Bezug auf alle Kompetenzbereiche mit der Gruppe. In Einzelgesprächen mit den Teilnehmern wertet sie die Erreichung ihrer individuellen Lernziele aus.

Reflexion

Teilnehmende: Berufsschullehrer, Gruppenleiter, Auszubildende, WB

Zeit: im Rahmen einer Projekt-/ Berufsschulwoche, Zeitpunkt in arbeitsarmen Zeiten

Ort: Berufsschule besser, Werkstatt auch möglich (abhängig von der Flexibilität des Fahrdienstes, der Raumsituation)

Die **Gruppe** stellt den Projektbericht fertig. Hier sind alle theoretischen und praktischen Lernschritte nach folgenden Gesichtspunkten schriftlich erfasst:

- Erreichung des gewünschten Ergebnisses (Auftrag, Gruppenziel)

- Einhaltung des Zeitplanes und der Planungsschritte
- Bewertung der Gruppenarbeit (Zusammenarbeit, Kommunikation)
- Möglichkeiten der Verbesserung der Auftragsbearbeitung

Der **Gruppenleiter** und der **Berufsschullehrer** vereinbaren mit den Teilnehmern die Präsentation von Teilergebnissen entsprechend ihres individuellen Qualifizierungszieles im Rahmen einer Präsentationsveranstaltung (Werkstattleiter und Fachbereichsleiter, Eltern, Betreuer und Sozialdienst nehmen teil).

Die **Teilnehmer** präsentieren Auszüge aus der Gruppenarbeit, den Stand der Erreichung ihres individuellen Lernzieles.

Die Teilnehmer erhalten ein Feedback und ein Zertifikat für die erfolgreiche Teilnahme am Lernfeld. (Weber 2011 S.25-37)

Abkürzungen:

WfbM	Werkstatt für behinderte Menschen
WB	Werkstattbeschäftigte
BRK	UN-Konvention über die Rechte behinderter Menschen WB Werkstattbeschäftigte
BBB	Berufsbildungsbereich
AB	Arbeitsbereich
WVO	Werkstättenverordnung
SGB	Sozialgesetzbuch
BAG WfbM	Bundesarbeitsgemeinschaft der Werkstätten für behinderte Menschen
BA	Bundesanstalt für Arbeit
IFD	Integrationsfachdienst
PSD	Psychosozialer Dienst (Vorgänger des IFD)
HEGA	
KUKUK	Bildungsangebot: Schlüsselqualifikationen für Menschen mit Behinderungen - Kommunizieren, Konfliktbewältigung, Kooperation

Literaturverzeichnis:

Ackermann, K.-E. und Amelung, M.: Gutachten zur Situation der Erwachsenenbildung von Menschen mit geistiger Behinderung in Berlin. Berlin 2009

Bauer, H. G.: Individuellen Lernbedarf feststellen und Lernziele klären – Der erste Schritt der Lernprozessbegleitung. In: Berufsbildung 106/2007

Bloemen A., Porath J., Rebmann K., Schlömer T.: Lern- und Arbeitsaufgaben in berufsbildenden Lehr-Lernprozessen. In: Berufsbildung 127/2011

Bundesministerium für Arbeit und Soziales: Nationaler Aktionsplan der Bundesregierung zur Umsetzung des Übereinkommens der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen, Referentenentwurf Stand 27.04.2011

Dörner, K.: Bildung und Arbeit von Erwachsenen mit schweren und mehrfachen Behinderungen – Ein Ausblick. Tagung der Stiftung Leben pur. Hamburg 2012

Fischer, C. Laumann-Rojer, A.: Standards in der beruflichen Bildung – Braunschweiger Gespräche 2011. In: Werkstatt-Dialog 2/2012

Goleman, D.: Emotionale Intelligenz . München 2008

Grampp, G.: Das Arbeitspädagogische Bildungssystem (ABS) als Basis einer normalisierten beruflichen Bildung für geistig behinderte Menschen In: Hirsch S., Lindmeier C.(Hrsg.): Berufliche Bildung von Menschen mit geistiger Behinderung, Weinheim und Basel 2006

Grampp, G. und Triebel, A.: Lernen und Arbeiten in der Werkstatt für behinderte Menschen: Berufliche Bildung, Arbeit und Mitwirkung bei psychischer Erkrankung. Bonn 2010

Graumann, S.: Assistierte Freiheit: Von einer Behindertenpolitik der Wohltätigkeit zu einer Politik der Menschenrechte. Frankfurt am Main 2011

Hausmanns, S.: Inklusive Bildung - Jetzt! In: Teilhabe 1/2009

Heyer, J.: Mit Maßarbeit ins Jahr 2012. In Werkstatt Dialog 1/2012

Hinderberger J.: Werkstätten müssen sich verändern – das können sie auch! In: Teilhabe 4/2010

Hinz, T.: Inklusion für Menschen mit schwersten und komplexen Behinderungen. In: Fink, F., Hinz, T. (Hrsg.): Inklusion in Behindertenhilfe und Psychiatrie, Freiburg 2011

Hirsch, S.: Die Organisation einer binnendifferenzierten beruflichen Bildung in der Werkstatt für behinderte Menschen In: Hirsch S., Lindmeier C.(Hrsg.): Berufliche Bildung von Menschen mit geistiger Behinderung, Weinheim und Basel 2006

Hirsch, S.: Diskussion zum Thema: UN - Konvention... Entwicklungsmotor... Etikettenschwindel. In: Klarer Kurs 3/2010

Hopf, Ch. (2000).Qualitative Interviews - Ein Überblick. In: Flick, U. Kardorff, E. Steinke, I. (Hsg.):Qualitative Forschung - Ein Handbuch, S. 349-360, Reinbek bei Hamburg

Kant, I.: Grundlegungen zur Metaphysik der Sitten. Stuttgart 2008

Koch, J.: Sind Leittexte noch zeitgemäß? In: Berufsbildung 134/2012

Klüssendorf, A.: Talente bei der Hamburger Arbeitsassistentz-Ein Angebot zur Förderung von Frauen mit Lernschwierigkeiten im Prozess der beruflichen Orientierung und Qualifizierung, Hrsg. von Hamburger Arbeitsassistentz g GmbH 2007

KMK (2000): Handreichungen der Kultusministerkonferenz (KMK) für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe. Bonn, Sekretariat der KMK, Fassung vom 15. September 2000

Lamers, W., Terfloth, K.: Vorträge im Rahmen der Tagung Leben pur zum Thema Bildung und Arbeit von Menschen mit schweren und mehrfachen Behinderungen. Hamburg 2012

Ludwig, R.: Kant für Anfänger: Der kategorische Imperativ. München 1995

Luther, M.: Die Bibel. 2. Korinther12,9.Stuttgart 2004

Lux, M.: Der Personenzentrierte Ansatz und die Neurowissenschaften. München 2007

- Magin, J.:** Sozialraumorientierung und Teilhabe am Arbeitsleben. In: Fink, F., Hinz, T. (Hrsg.): Inklusion in Behindertenhilfe und Psychiatrie, Freiburg 2011
- Mosen, G., Neugebauer, V., Berg, M., Hagemeier, R., Willenberg, A.:** Maßarbeit-Neue Chancen im Sozialunternehmen, Frankfurt am Main 2011
- Radigk, W.:** Kognitive Entwicklung und zerebrale Dysfunktion. Dortmund 1991
- Röben, P.:** Frontalunterricht oder Handlungsorientierung? In: Berufsbildung 106/2007
- Senckel, B.:** Du bist ein weiter Baum – Entwicklungschancen für geistig behinderte Menschen durch Beziehung. München 2006
- Senner, A.:** Diskussion zum Thema: UN - Konvention... Entwicklungsmotor... Etikettenschwindel. In: Klarer Kurs 3/2010
- Seyd, W.:** Berufsbildung: handelnd Lernen - lernend Handeln: Situation und Perspektive der beruflichen Aus- und Weiterbildung: Handlungsorientierte Gestaltung von Lernsituationen. Hamburg 1994
- Seyd, W. und Vollmers, B.:** Handlungsorientierung und Kompetenzentwicklung in der beruflichen Rehabilitation. In: Biermann H. und Bonz, B. (Hrsg.). Inklusiv Berufsbildung - Didaktik beruflicher Teilhabe trotz Behinderung und Benachteiligung. Baltmannsweiler 2011
- Sprang, A.:** Praxisprojektbericht. In: Reader zu den Praxisprojekten 2012. Berlin 2012 (unveröffentlicht)
- Sprang, R.:** Förderplan-Beurteilungsbögen für den Rehabilitationsverlauf im Arbeitstraining und Arbeitsbereich Begleitbuch (unveröffentlicht). Berlin 1998
- Sprang, R.:** Berufliche Qualifizierung in der WfbM: Umsetzung von Bildungsangeboten im Rahmen des dualen Auftrages der Werkstätten. Fachvortrag im Rahmen der Werkstättenmesse, Nürnberg 2012 (mündlich, unveröffentlicht)
- Stroebel, H.:** Erfolgsrezept Werkstatt - Nouvelle Cuisine für eine soziale Gesellschaft. In: Werkstatt Dialog 4/2010
- Tomasevski, K.:** Human rights obligations: making obligation available, accessible, acceptable and adaptable. In: Right to education primers no 3. 2001
- Terfloth, K. Lamers, W.:** Berufliche Bildung für alle – außer für Menschen mit schwerer geistiger und mehrfacher Behinderung? In: Teilhabe 2/2011

United Nations: Convention on the Rights of Persons with Disabilities. 2006

Verschiedene Lehrmaterialien <http://www.aktionbildung.de/seiten/projekt/php>
vom 19.03.2012

Vogt, K. und Hechenleitner, A.: Theorien des Lernens – Folgerungen für das Lehren: Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (Hrsg.) München 2007

Quelle: www.isb.bayern.de vom 4.3.2012

Weber, H.: Heterogene Lerngruppen in der Ausbildung: Qualifizierungskonzept für das Ausbildungspersonal. Leitfaden für die Berufspraxis. Bielefeld 2011

Wendt, S.: Bessere Teilhabechancen im Arbeitsleben durch das Programm Job 4000. In: Teilhabe 1/2010

Wocken, H.: Zur Philosophie der Inklusion – Spuren, Eckpfeiler und Wegmarken der Behindertenrechtskonvention. In: Teilhabe 2/2011

Selbständigkeitserklärung

Hiermit erkläre ich, an Eides Statt, dass ich die vorliegende Arbeit selbständig verfasst und keine anderen als die von mir angegebenen Quellen und Hilfsmittel verwendet habe; die aus fremden Quellen direkt oder indirekt übernommenen Gedanken sind als solche kenntlich gemacht. Die Arbeit wurde bisher in gleicher oder ähnlicher Form an keiner anderen Stelle vorgelegt und auch noch nicht veröffentlicht.

.....
Annett Sprang

Kuhhorst, den 29.10.2012