



Stefan Thesing

Binnendifferenzierung, Qualifizierung und Qualifikation

Eine konzeptionelle Bestandsaufnahme für die WfbM und andere Leistungsanbieter

I Teilhabe 3/2018, Jg. 57, S. 104 – 111

I KURZFASSUNG Die Stufen der Binnendifferenzierung, die seit 2010 für die inhaltliche Ausgestaltung der beruflichen Bildung im Berufsbildungsbereich vorgeschrieben sind, bedürfen einer konzeptionellen Bestimmung durch die Werkstätten bzw. andere Leistungsanbieter. Der vorliegende Beitrag blickt kritisch auf verschiedene Fassungen dieser Qualifizierungsstufen und arbeitet einen konzeptionellen Vorschlag heraus, in der sie als Werkzeuge zur Gestaltung von Bildungssituationen genutzt werden können. Hierbei wird die Konzeption auch erweitert, so dass die berufliche Bildung von Menschen mit komplexer Behinderung und somit auch Übergänge zwischen den Maßnahmen WfbM und Tagesförderstätte bzw. Förder- und Betreuungsbereich mit erfasst werden.

I ABSTRACT *Internal Differentiation, Instruction and Qualification – A Look at the Conceptual Inventory of Sheltered Workshops and Other Service Providers in the Field of Vocational Training of Persons with Disabilities. The levels of internal differentiation for vocational Bildung in German sheltered workshops – mandatory since 2010 – require conceptual clarification by organisations providing the public service „Berufsbildungsbereich“. This paper critically examines existing concepts of these levels of instruction and proposes a conception in which they become useful in structuring situations of Bildung. At the same time, the conception is extended in order to encompass vocational Bildung of people with complex disabilities and thus also addresses the transition between the services sheltered workshops and day-care centres.*

Ausgangslage

Im Jahr 2010 hat die Bundesagentur für Arbeit (BA) im Rahmen der Handlungsempfehlung und Geschäftsanweisung (HEGA 06/2010) ein neues „Fachkonzept für Eingangsverfahren und Berufsbildungsbereich in Werkstätten für behinderte Menschen (WfbM)“ (BA 2010) vorgelegt, das neue Durchführungsbestimmungen für die Maßnahmen Eingangsverfahren (EV) und Berufsbildungsbereich (BBB) formulierte.

Einige der inhaltlichen Vorgaben dieses Fachkonzepts bieten einen gewissen Interpretationsspielraum, der von den Werkstätten selbst konzeptionell mit Inhalt gefüllt werden muss. Besonders sind hierbei die Stufen der Binnendifferenzierung für Bildungsrahmenpläne zu nennen, die im Fachkonzept beschrieben werden (vgl. ebd., 11). Die Bundesarbeitsgemeinschaft Werkstätten für behinderte Menschen (BAG

WfbM) fasste 2015 die Situation wie folgt zusammen:

„Dabei ist laut Fachkonzept in den Rahmenplänen eine Binnendifferenzierung in vier Stufen (Tätigkeits-; Arbeitsplatz-; Berufsfeld- und Berufsbildorientiert) vorzusehen. Einen konkreten Verweis auf eine ausführliche Beschreibung der Binnendifferenzierung bleibt das Fachkonzept schuldig. Durch die unzureichende Definition ergibt sich in der Praxis eine Vielfalt von Auslegungen, die nur wenig zu Transparenz und Nachvollziehbarkeit im Ganzen führen.“ (BAG WfbM 2015, 1)

Im Dezember 2017 hat die BA nun auch das entsprechende Fachkonzept für andere Leistungsanbieter¹ vorgelegt (BA 2017). Die Gelegenheit, eine Konkretisierung oder Definition vorzulegen,

wurde hierbei nicht ergriffen. Die inhaltlichen Bestimmungen sind nahezu identisch. Daher wird im Folgenden ein Vorschlag erarbeitet, wie die binnendifferenzierten Qualifizierungsstufen sinnvoll zu fassen sind und welche Anforderungen sich daraus an konkrete Konzeptionen zur Umsetzung in der WfbM und bei anderen Leistungsanbietern stellen.

Binnendifferenzierung als Zielsetzung in den Fachkonzepten EV & BBB

Binnendifferenzierung (oft auch: innere Differenzierung) wird in Pädagogik und Didaktik bereits seit über 40 Jahren diskutiert (vgl. z. B. PREUß 1976; KLAFKI, STÖCKER 1976). Sie grenzt sich von der didaktischen Idee der äußeren Differenzierung ab, möglichst homogene Lerngruppen zu bilden, deren Mitglieder sich bzgl. ihrer Lernziele, Lerntempi und Lernmotivationen möglichst ähnlich sind.

„Innere Differenzierung« meint dabei alle jene Differenzierungsformen, die innerhalb einer gemeinsam unterrichteten Klasse oder Lerngruppe vorgenommen werden, im Unterschied zu allen Formen sog. äußerer Differenzierung, in der Schülerpopulationen nach irgendwelchen Gliederungs- oder Auswahlkriterien – z. B. den Gesichtspunkten unterschiedlichen Leistungsniveaus oder unterschiedlichen Interessen – in Gruppen aufgeteilt werden, die räumlich getrennt und von verschiedenen Personen bzw. zu verschiedenen Zeiten unterrichtet werden.“ (KLAFKI, STÖCKER 1976, 497)

Somit soll nicht nur mit der Heterogenität der Lerngruppe umgegangen werden, sondern sie soll als Ressource für das gemeinsame Lernen nutzbar gemacht werden. Der Begriff der Binnendifferenzierung stammt also aus dem didaktischen Diskurs der Pädagogik und bezieht sich auf die Gestaltung von Bildungssituationen. Blickt man auf den Wortlaut der jeweiligen Bestimmung in den Fachkonzepten, fällt auf, dass Binnendifferenzierung hier nicht als didaktischer Begriff in Bezug auf die Gestaltung von Bildungssituationen verwendet, sondern auf „Qualifizierungsstufen“ angewendet wird.

„Orientiert an den Ausbildungsregelungen sind in den verschiedenen Qualifizierungsbereichen der WfbM

Rahmenpläne zu erstellen, die eine Binnendifferenzierung der Beruflichen Qualifizierungsstufen ermöglicht.“ (BA 2010, 11)

Der Wortlaut für andere Leistungsanbieter ist nahezu identisch (vgl. BA 2017, 18). Eine explizite Erläuterung, was eine Qualifizierungsstufe ist, bleiben die Fachkonzepte genauso schuldig wie eine Definition von Binnendifferenzierung selbst. Jedoch lassen sich weitere Hinweise zu beidem finden. Zunächst zur Zielsetzung von Binnendifferenzierung:

„Durch Binnendifferenzierung und Personenorientierung wird eine Ausrichtung an den anerkannten Berufsausbildungen hergestellt.“ (BA 2010, 2)

Hier wird Binnendifferenzierung als ein Mittel bezeichnet, um ein Ziel zu erreichen, nämlich die Ausrichtung an anerkannten Berufsausbildungen. Das klingt auf den ersten Blick widersinnig. Die Regelungen, die im Rahmen entsprechender Anerkennungsverfahren getroffen werden, beinhalten eine Vorstellung eines angemessenen Schwierigkeitsgrads für die betreffende Gruppe (vgl. z. B. CLEMENT 2006, 261). Sie sind Elemente äußerer Differenzierung, also dem genauen Gegenteil von Binnendifferenzierung. Eine Möglichkeit für eine Interpretation, die diesen Widerspruch aufhebt, bietet sich jedoch an, wenn man den vorangestellten Satz mitberücksichtigt.

„Das Bildungskonzept bezieht die äußeren Lebensbedingungen, die freie Entfaltung der Persönlichkeit ebenso ein wie das Recht auf Verschiedenheit. Durch Binnendifferenzierung und Personenorientierung wird eine Ausrichtung an den anerkannten Berufsausbildungen hergestellt.“ (BA 2010, 2)

Gemeinsam lassen sich diese Sätze dahingehend interpretieren, dass anerkannt wird, dass das Ziel, die Qualifizierung in der WfbM an anerkannten Berufsausbildungen auszurichten, eben nicht durch die Übernahme von Regelungen und Strukturen dieser Ausbildungsgänge (Dauer, Durchführungsbestimmungen, Prüfungsregularien) geschehen kann. Schließlich kollidieren diese nicht nur mit der großen Streuung an Lernwegen und -voraussetzungen der

Werkstattklientel, sondern widersprechen auch den im SGB IX formulierten Grundsätzen personaler Orientierung. Statt einen Kanon an Inhalten zu bilden, der dann als Kriterium einer äußeren Differenzierung der Lerngruppe verwendet wird, sollen hier die Inhalte selbst differenziert aufbereitet werden. So ist auch die Idee von binnendifferenzierten Qualifizierungsstufen zu verstehen: Die binnendifferenzierte Aufbereitung von Ausbildungsinhalten soll in verschiedenen Stufen münden.

Als Möglichkeit der Differenzierung in Qualifizierungsstufen nennt die BA dann ein vierstufiges Modell, das wohl als ein Mindestmaß an Differenziertheit anzusehen ist:

„Im Rahmen der zweijährigen Bildungsmaßnahme besteht je nach kognitiven und körperlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten die Möglichkeit, eine

- a. *Tätigkeitsorientierte Qualifizierung (d. h. die Qualifizierungsinhalte orientieren sich an Fertigkeiten und Kenntnisse, die für die Ausübung verschiedener Tätigkeiten an einem Arbeitsplatz in einem oder mehreren Arbeitsbereichen gefordert werden)*
- b. *Arbeitsplatzorientierte Qualifizierung (d. h. die Qualifizierungsinhalte orientieren sich an Fertigkeiten und Kenntnisse, die an einem oder mehreren Arbeitsplätzen in einem Arbeitsbereich gefordert werden)*
- c. *Berufsfeldorientierte Qualifizierung (d. h. die Qualifizierungsinhalte orientieren sich an alle in einem Arbeitsbereich der WfbM zu erwerbenden Kenntnisse und Fertigkeiten)*
- d. *Berufsbildorientierte Qualifizierung (d. h. die Qualifizierungsinhalte orientieren sich an einem anerkannten Berufsbild)*

in der Maßnahme des Berufsbildungsbereiches zu durchlaufen.“ (BA 2010, 11)

Der Wortlaut für andere Leistungsanbieter ist nahezu identisch, lediglich die Grammatik wurde teilweise korrigiert und die Formulierung des einleitenden Satzes konstatiert nun nicht mehr, dass die oben genannte Möglichkeit besteht, sondern dass der andere Leistungsanbieter diese Möglichkeit zu bieten hat (vgl. BA 2017, 18).

¹ Im Rahmen des Bundesteilhabegesetzes wurden die Maßnahmen EV und BBB für „andere Leistungsanbieter“ geöffnet (vgl. § 60 SGB IX).

Damit diese Qualifizierungsstufen als Elemente einer Binnendifferenzierung dienen können, sind sie nicht als Unterscheidung verschiedener Lehrgänge o. ä. zu verstehen, sondern als differenziertes Angebot, im Rahmen dessen gleiche Inhalte – individuell zugeschnitten – Gegenstand von beruflicher Bildung werden. Sie beschreiben also nicht Abschlussniveaus, sondern verschiedene Formen von Anleitung und Bildungsbegleitung (Anleitungsqualitäten).

Exkurs: Qualifizierung und Qualifikation

Um eine klare Begrifflichkeit zur Unterscheidung von verschiedenen Abschlussniveaus und Anleitungsqualitäten zur Verfügung zu haben, wird im Folgenden dem Vorschlag von GRAMPP (2014) gefolgt, hierfür zwischen „Qualifizierung“ und „Qualifikation“ zu unterscheiden. GRAMPP zufolge ist zu unterscheiden zwischen

- > Qualifizierung als Maßnahmen zum Aufbau, Erhalt und Ausbau von Fähigkeiten und Fertigkeiten zur Bewältigung beruflicher Anforderungen, und
- > Qualifikation als formales Ergebnis eines Beurteilungs- und Validierungsprozesses durch eine zuständige Stelle, gemessen an Standards für Lernergebnisse (vgl. GRAMPP 2014, 106).

Qualifizierung bezieht sich somit auf den Prozess der beruflichen Bildung, Qualifikation auf ihr Ergebnis. Genau in diesem Sinne sind die Qualifizierungsstufen der Fachkonzepte zu verstehen: als Stufen der *Qualifizierung*, nicht der *Qualifikation*. GRAMPP selbst

verfolgt in seinem Text eher die Frage der Qualifikation. Im Folgenden soll jedoch der Frage nachgegangen werden, wie die Qualifizierungsstufen sinnvoll konzeptionell zu fassen sind, so dass sie die in den Fachkonzepten beabsichtigte Funktion der Binnendifferenzierung beibehalten und nicht als Qualifikationsstufen missverstanden werden.

Ansätze binnendifferenzierter Qualifizierungsstufen

Im Folgenden werden daher Grundlinien verschiedener Konzeptionen des Binnendifferenzierungsauftrags der Fachkonzepte skizziert. Aus der Diskussion dieser Ansätze wird schlussendlich ein Vorschlag erarbeitet, wie binnendifferenzierte berufliche Bildung in der WfbM sinnvoll gefasst werden kann.

BAG WfbM

Einen Vorschlag, wie die binnendifferenzierten Stufen der Fachkonzepte EV & BBB für die WfbM inhaltlich konkretisiert werden können, hat die BAG WfbM im Jahr 2015 vorgelegt. Mit dem Verweis auf Ausbildungsrahmenpläne anerkannter Berufsausbildungen als Bezugssystem schlägt sie die in Tabelle 1 dargestellten Definitionen der einzelnen Stufen vor. Bereits beim Blick auf die verwendeten Kategorien „Fertigkeiten“, „Kenntnisse“ und „Transfer“ wird deutlich, dass hier nicht der Prozess der Qualifizierung in den Blick genommen wird, sondern ihr Ergebnis. Die Verben „beherrscht“ und „kann“ in den einzelnen Beschreibungen bestätigen dies. Es handelt sich hierbei nicht um Qualifizierungsstufen, sondern um Qualifikationsniveaus. Als solche mögen sie ihren

Sinn haben; sie eignen sich jedoch nicht, um die binnendifferenzierten Qualifizierungsstufen der Fachkonzepte zu konkretisieren. Daher werden sie an dieser Stelle auch nicht eingehend diskutiert.

Anhand dieser Definitionen wird jedoch deutlich sichtbar, dass sich die Beschreibungen der Qualifizierungsstufen in den Fachkonzepten (so knapp sie auch sein mögen), nicht bruchlos auf Qualifikationsniveaus übertragen lassen, ohne willkürliche Unterscheidungen von Qualifikationen einzuführen. So ist bereits bei der tätigkeitsorientierten Qualifizierung nicht ersichtlich oder nachvollziehbar, warum die „Fertigkeiten und Kenntnisse, die für die Ausübung verschiedener Tätigkeiten an einem Arbeitsplatz in einem oder mehreren Arbeitsbereichen“ (BA 2010, 11; BA 2017, 18) der Fachkonzepte sich ausgerechnet in das Beherrschen eines erlernten Arbeitsschritts oder das Wiedergeben eines erlernten Inhalts (vgl. BAG WfbM 2015, 3) übersetzen sollen.

Spätestens aber bei der Unterscheidung zwischen der berufsfeld- und der berufsbildorientierten Stufe ist keine Ähnlichkeit mehr zu den Stufen der Fachkonzepte erkennbar. Warum eine Orientierung am Berufsfeld „erlernte“ Arbeitsschritte betrifft, während ein Berufsbild „gängige“ Arbeitsschritte behandelt, ist ebenso willkürlich wie die Idee, dass bei Berufsfeldorientierung ein Transfer auf „bekannte“ Situationen beschränkt ist, während erst Berufsbildorientierung Transfer auf „neue“ Situationen ermöglicht (vgl. ebd., 3). Weder zum Wortlaut der Fachkonzepte, noch zu der Logik, die dem Begriffs-

Tab. 1: Definitionen der Binnendifferenzierungsstufen (BAG WfbM 2015, 3)

Binnendifferenzierung	Kriterien bezogen auf einzelne zu vermittelnde Fertigkeiten und Kenntnisse des Bildungsrahmenplans				
	Fertigkeiten		Kenntnisse		Transfer
tätigkeitsorientiert	Die Person beherrscht einen erlernten Arbeitsschritt	oder	Die Person kann einige erlernte Inhalte wiedergeben		
arbeitsplatzorientiert	Die Person beherrscht vorgegebene bekannte Arbeitsschritte	oder	Die Person kann erlernte Inhalte wiedergeben		
berufsfeldorientiert	Die Person beherrscht die erlernten Arbeitsschritte	oder	Die Person kann erlernte Inhalte wiedergeben	und	kann diese bekannten Situationen anwenden
berufsbildorientiert	Die Person beherrscht die gängigen Arbeitsschritte	oder	Die Person kann die gängigen Inhalte wiedergeben	und	kann diese in neuen Situationen anwenden

paar „Berufsfeld/Berufsbild“ innewohnt, ist hier eine Verbindung zu erkennen.

Frühauf und Klammer

Die Begrifflichkeiten für die Unterscheidung der Qualifizierungsstufen, die in den Fachkonzepten verwendet werden, sind keine Neuerfindung der BA. Die älteste Quelle, die der Verfasser für dieses Begriffsquartett ausmachen konnte, ist der Text „Berufliche Bildung von Menschen mit geistiger Behinderung“ von FRÜHAUF und KLAMMER (1998). Sie stellen die Ergebnisse einer entsprechenden Arbeitsgruppe der Lebenshilfe vor, die sich vom damals noch in der Werkstättenverordnung Schwerbehindertengesetz (SchwbWV) vorgesehene traditionellen Konzept des Arbeitstrainings abgrenzte und auf den Anspruch einer beruflichen Ausbildung für Menschen mit geistiger Behinderung hinarbeitete (vgl. FRÜHAUF, KLAMMER 1998, 3 f.). Die begriffliche Unterscheidung von Qualifizierung und Qualifikation wird hierbei nicht vorweggenommen, daher finden sich in der Argumentation sowohl Elemente, die auf eine Differenzierung von Qualifizierung hinweisen, als auch solche, die auf eine Unterscheidung von Qualifikationsniveaus abzielen. So beschreiben FRÜHAUF und KLAMMER sechs Qualifizierungsstufen anhand von Zielen (vgl. ebd., 7 ff.):

1. *Tätigkeitsorientierte Qualifizierung:* Ziel: Einfachste Tätigkeiten und Zuarbeiten erlernen und ausführen können.
2. *Arbeitsplatzorientierte Qualifizierung:* Ziel: Einfache und mehrere Aufgaben, die sich mit einem Arbeitsplatz verbinden, erlernen und ausführen können.
3. *Berufsfeldorientierte Qualifizierung:* Ziel: Einfache bis schwierige Aufgaben, die sich mit verschiedenen Arbeitsplätzen eines Berufsfelds verbinden, erlernen und ausführen können.
4. *Berufsbildorientierte Qualifizierung:* Ziel: Einfache bis schwierige Aufgaben erlernen und weitestgehend selbstständig ausüben können, die an den inhaltlichen Anforderungen des untersten Berufsbildes des jeweiligen Berufsfelds ausgerichtet sind.
5. *Berufsausbildung:* Ziel: (Alle) Aufgaben erlernen² und selbstständig ausführen können, die sich mit der staatlich anerkannten Berufsausbildung auf „Helfer- und Werkerniveau“ verbinden.

6. Vollausbildung (ohne nähere Beschreibung).

Grundsätzlich spricht die Formulierung anhand von Zielen dafür, dass auch hier verschiedene Qualifikationsniveaus beschrieben werden sollen. Dagegen spricht jedoch, dass nicht nur das Ausführen, sondern auch das Erlernen erwähnt wird. Für eine reine Stufung von Qualifikationsniveaus ergibt das keinen Sinn, da gewissermaßen der Zustand vor und nach einer Qualifizierungsmaßnahme ausgedrückt wird. Man kann „erlernen können“ als Voraussetzung für die Teilnahme an einer Qualifizierungsmaßnahme auf der jeweiligen Stufe verstehen und „ausführen können“ als das gewünschte Ergebnis dieser Maßnahme.

Die Ausführungen von FRÜHAUF und KLAMMER haben also einen Doppelcharakter: Streicht man in der obigen Auflistung jeweils das Wort „ausführen“, ergeben sich Qualifizierungsstufen. Entfernt man stattdessen das Wort „erlernen“, ergibt sich eine Unterscheidung von Qualifikationsniveaus. Für eine sinnvolle Fassung von Qualifizierungsstufen lohnt also ein Blick auf die jeweilige Formulierung mit dem Fokus auf das Erlernen. So liest sich der Vorschlag von FRÜHAUF und KLAMMER als Unterscheidung von Anleitungsgüteschancen, die auf folgender Grundidee basiert:

- > Einzelne Tätigkeiten bilden den kleinsten Baustein von Arbeitsprozessen (z. B. Rasen mähen, eine Hecke schneiden).
- > Verschiedene Tätigkeiten verbinden sich zu einem Arbeitsplatz (z. B. Gartenpflege).
- > Verschiedene Arbeitsplätze verbinden sich zu einem Berufsfeld (z. B. Garten- und Landschaftsbau).

Auf den ersten drei Stufen lässt sich eine Logik von steigender Komplexität beobachten, die zur Grundlegung verschiedener Anleitungsgüteschancen dienen kann:

- > *Tätigkeitsorientiert* geschieht die Qualifizierung gewissermaßen Tätigkeit für Tätigkeit. Die einzelne Tätigkeit stellt den Betrachtungsrahmen dar, der der lernenden Person abverlangt wird.
- > *Arbeitsplatzorientiert* geschieht die Qualifizierung parallel über verschiedene verwandte Tätigkeiten, deren Gesamtheit sich als ein Arbeitsplatz

verstehen lassen. Das Zusammenwirken dieser Tätigkeiten für das gewünschte Ergebnis ist der Betrachtungsrahmen, anhand dessen die lernende Person qualifiziert wird.

- > *Berufsfeldorientiert* geschieht die Qualifizierung mit Blick auf die Breite des Berufsfelds, das verschiedene Arbeitsplätze enthält. Hier geht der zu Grunde gelegte Betrachtungsrahmen über den momentanen Arbeitsplatz der lernenden Person hinaus und richtet sich auf das Zusammenspiel der verschiedenen komplexen Aufgaben, die in einem Berufsfeld durchgeführt werden, womöglich auch auf planerische und koordinierende Aufgaben.

Diese Logik, nach der sich der nächstgrößere Betrachtungsrahmen immer aus mehreren Elementen des kleineren Betrachtungsrahmens zusammensetzt, bricht jedoch zwischen der berufsfeldorientierten und der berufsbildorientierten Stufe ab. Für die meisten Berufsfelder kann man nicht behaupten, dass ein Berufsbild mehrere Berufsfelder abdeckt. Im Gegenteil ist in einigen Gewerken das Berufsfeld so groß, dass es mehrere Berufsbilder beinhaltet. Zum Beispiel finden sich im Berufsfeld der holztechnischen Berufe Schreiner/Tischler, Zimmermann, Drechsler, und je nachdem, wie weit man das Feld fasst, auch Böttcher, Holzinstrumentenbauer u. a.

Auch wenn man verschiedene (willkürliche) Möglichkeiten ersinnen könnte, eine entsprechende Logik auf eine nachfolgende berufsbildorientierte Stufe weiterzuentwickeln, gilt es jedoch zunächst festzustellen, dass der logische Bruch, der hier bei FRÜHAUF und KLAMMER zu beobachten ist, nicht einem Unvermögen geschuldet ist, diese Logik stringent weiter zu führen. Vielmehr liegt der logische Bruch in der Vermischung von Qualifizierung und Qualifikation begründet. Denn auch wenn sich in der Beschreibung der berufsbildorientierten Stufe bei FRÜHAUF und KLAMMER weiterhin das Begriffspaar „erlernen“ und „ausführen“ bzw. „ausüben“ wiederfindet, endet bei der berufsbildorientierten Stufe der Doppelcharakter von Qualifizierung und Qualifikation zugunsten eines reinen Qualifikationsniveaus. Die Unterscheidung von der berufsfeldorientierten Stufe geschieht nicht mehr durch eine Erweiterung des Betrachtungsrahmens in der Qualifizierung, sondern durch die Formulierung „weitestgehend selbstständig ausüben können“ und die Herein-

² Ob hier die Aufgaben auch noch eingegrenzt werden sollten, ist aufgrund eines Druckfehlers unklar. Im Text beginnt der entsprechende Wortlaut mitten im Satz: „und selbstständig ausüben können, die sich mit der staatlich anerkannten Berufsausbildung auf »Helfer- und Werkerniveau« verbinden [...]“ (FRÜHAUF, KLAMMER 1998, 9).

nahme der „inhaltlichen Anforderungen des untersten Berufsbildes des jeweiligen Berufsfeldes“ (FRÜHAUF, KLAMMER 1998, 8). Zur Unterscheidung werden also Betrachtungen des angestrebten Ergebnisses der Qualifizierung herangezogen, nicht mehr ihr Prozess.

LernFeldPlan

Eine weitere erwähnenswerte Bearbeitung der Qualifizierungsstufen findet sich im Instrument LernFeldPlan (LFP), der sich in ausdrücklicher Anlehnung an FRÜHAUF und KLAMMER 1998 als dreistufiges Modell versteht.

„Er [der LernFeldPlan; Anm. ST] basiert auf den vier Stufen nach Klammer/Frühauf (Tätigkeitsorientierung, Arbeitsplatzorientierung, Berufsfeldorientierung und Berufsbildorientierung), die wir auf drei Stufen reduziert haben. Die Unterscheidung zwischen Stufe drei und vier ist aus unserer Erfahrung in Werkstätten so nicht erlebbar.“ (PETERMANN, RÖVER 2002, 24)

Der LernFeldPlan begreift seine Stufen als reine Qualifizierungsstufen (wiederum ohne GRAMPPs Unterscheidung vorwegzunehmen) und formuliert sie wie in Tabelle 2 dargestellt.

Tab. 2: Qualifizierungsstufen nach dem LernFeldPlan

tätigkeitsorientiert³

Erste Stufe (geringe Anforderung):

Einfache Anforderung, es werden nur Einzelschritte ausgeführt und bewertet.

Material und Werkzeuge brauchen nicht benannt werden, es geht nur um das sinnliche Erfassen.

Vergleichbar mit der Stufe Voroperativ nach Piaget.

arbeitsplatzorientiert⁴

Zweite Stufe (erhöhte Anforderung):

Zusammenhängende Tätigkeitsschritte werden zu Arbeitsschritten zusammengefasst.

Material und Werkzeuge müssen benannt werden können.

Vergleichbar mit der Stufe Konkret-operativ nach Piaget.

berufsfeldorientiert⁵

Dritte Stufe (hoher Anspruch):

Der Auftrag wird komplett abgewickelt und Zeiten sowie Materialbestände übersehen.

Sowie auch die Einteilung anderer Beschäftigten.

Vergleichbar mit der Stufe Formal-operativ nach Piaget.

An diesen knappen Formulierungen ist vor allem der Verweis auf kognitive Entwicklungsstufen⁶ nach PIAGET (vgl. PIAGET 1983) bemerkenswert.

Der zuvor beschriebene Bruch in der Systematik aufsteigender Komplexität findet in der Zuordnung zu PIAGETs Entwicklungsstadien einen weiteren Ausdruck. Denn auch hier stellt sich die Unterscheidung als aufsteigende Komplexität und damit aufsteigende Anforderung an die kognitiven Fähigkeiten der lernenden Person dar. Da jedoch sowohl die berufsfeld- als auch die berufsbildorientierte Qualifizierung die Fähigkeit zu formalen Operationen voraussetzt (PIAGETs höchstes Entwicklungsstadium), lässt sich diese Differenzierungsmethode nicht zur Unterscheidung dieser beiden Qualifizierungsstufen verwenden. Vermutlich ist dies der Grund für die Zusammenlegung der berufsfeld- und berufsbildorientierten Stufen. Für ein Verfahren wie den LernFeldPlan, der unabhängig von zu lernenden Inhalten ist, und eine reine Differenzierung von Qualifizierungsstufen unterschiedlicher Komplexität vornimmt, ergibt eine Unterscheidung zwischen Berufsbild- und Berufsfeldorientierung schlicht keinen Sinn.

Vorschlag zur Konzeption binnendifferenzierter Qualifizierungsstufen

Zur konzeptionellen Fassung binnendifferenzierter Qualifizierungsstufen, wie sie die Fachkonzepte vorsehen, ist es notwendig, zunächst eine sinnvolle Differenzierung zwischen berufsfeld- und berufsbildorientierter Qualifizierung vorzunehmen, ohne dabei auf eine äußere Differenzierung von Qualifikationsniveaus auszuweichen. Dies wird in folgendem Abschnitt diskutiert. Weiter weist der Bezug zu PIAGETs Stadien der kognitiven Entwicklung auf eine Lücke in der ursprünglichen Konzeption hin: Das sensu-motorische Stadium

ist nicht berücksichtigt. Dies wird im Abschnitt Aneignungsorientierung betrachtet. Das resultierende Gesamtbild binnendifferenzierter Qualifizierungsstufen wird dann im darauffolgenden Abschnitt zusammengefasst.

Differenzierung von Berufsfeld- und Berufsbildorientierung

Zunächst gilt es festzuhalten, dass hinsichtlich der Komplexität des Betrachtungsrahmens, der gemeinsam mit der lernenden Person im Prozess der Qualifizierung eingenommen wird, kein Unterschied zwischen berufsfeld- und berufsbildorientierter Qualifizierung besteht. Oder in Worten der Zuordnung zu kognitiven Entwicklungsstadien ausgedrückt: Berufsfeld- und berufsbildorientierte Qualifizierung erfordern beide formale Operationen. Beide nehmen das Zusammenspiel verschiedener Akteure (Arbeitsplätze) für einen komplexen Arbeitsprozess in den Blick. Es handelt sich nicht mehr um eine hierarchische Abfolge von immer komplexeren Anforderungen, sondern um eine Differenzierung bei gleichbleibendem Komplexitätsgrad. Die Gestaltung von Qualifizierung kann jedoch nicht nur anhand der Voraussetzungen und Anforderungen differenziert werden, sondern auch anhand ihrer Inhalte.

KLAFKI und STÖCKER beschreiben zwei Grundformen von Binnendifferenzierung, die man als

1. „methodische Differenzierung“ einerseits und als
2. „inhaltliche Differenzierung“ andererseits benennen kann:

„Innere Differenzierung ist in zwei Grundformen möglich, die einander nicht ausschließen, sondern miteinander kombiniert werden können: Es kann sich einmal um eine Differenzierung von Methoden und Medien bei gleichen Lernzielen und gleichen Lerninhalten für alle Schüler einer Klasse bzw. Lerngruppe handeln, oder aber um eine Differenzierung im Bereich der Lernziele und der Lerninhalte.“ (KLAFKI, STÖCKER 1976, 504)

Die Differenzierung zwischen tätigkeitsorientierter und arbeitsplatzorien-

³ Arbeitsgruppe LernFeldPlan 2008, www.lernfeldplan.de/html/tatigkeitsorientiert.html

⁴ Arbeitsgruppe LernFeldPlan 2008, www.lernfeldplan.de/html/arbeitsplatzorientiert.html

⁵ Arbeitsgruppe LernFeldPlan 2008, www.lernfeldplan.de/html/berufsfeldorientiert.html

⁶ PIAGETs Benennungen seiner Entwicklungsstadien von *La période de l'intelligence sensorimotrice* bis *La période des opérations formelles* sind im Deutschen verschieden übersetzt worden. Geläufigere Übersetzungen als die im LFP verwendeten sind: sensu-motorisches Stadium, präoperatorisches Stadium, konkret-operatorisches Stadium und formal-operatorisches Stadium.

tiertes Qualifizierung lässt sich als eine methodische Differenzierung beschreiben (siehe dazu Abb. 1). Nicht die Inhalte machen den Unterschied, sondern der Betrachtungsrahmen, der gemeinsam angenommen wird, um die Inhalte zu bearbeiten. Auch die Differenzierung zwischen arbeitsplatzorientierter und den beiden nachfolgenden Stufen ist methodisch.

Die Differenzierung zwischen berufsfeldorientierter und berufsbildorientierter Qualifizierung ist jedoch eine inhaltliche. Der angenommene Betrachtungsrahmen ist identisch, aber die betrachteten Inhalte – oder genauer: die Begründungen für die Auswahl dieser Inhalte – unterscheiden sich. Berufsbildorientiert werden Inhalte bearbeitet, weil sie Teil des zu Grunde gelegten Berufsbildes sind, berufsfeldorientiert werden Inhalte bearbeitet, weil sie Arbeitsthemen des jeweiligen Berufsfeldes sind. Diese Differenzierung zwischen berufsfeldorientierter und berufsbildorientierter Qualifizierung bietet sich nicht nur an, weil sie begrifflich konsistent ist, sondern auch, weil sie ein tatsächliches Erfordernis der Qualifizierung in der WfbM adressieren kann: Blickt man auf Berufsfelder, finden sich oft Anforderungen, die in den zugehörigen Berufsbildern nicht explizit genannt werden (z. B. Kaffee kochen oder Konferenzräume vorbereiten im Berufsfeld „Büro“). Grund für diese Aussparung ist, dass in alltäglichen Überlegungen davon ausgegangen wird, dass die notwendigen Fähigkeiten ohnehin jeder mitbringt, sie also nicht extra erlernt werden müssen; oder aber, dass sie im Rahmen informeller Lernprozesse ohne systematische Anleitung erlernt werden.

Bei der Gestaltung beruflicher Bildung in der WfbM ist genau die Systematisierung von informellem Lernen manchmal nötig; oder eher: Lerninhalte, die sonst oft informell erworben werden, bedürfen planvoller und systematischer Anleitung. Die Frage, ob für eine(n) bestimmte(n) Werkstattbeschäftigte(n) ein berufsbild- oder berufsfeldorientiertes Bildungsangebot erbracht werden sollte, ist in diesem Verständnis keine Frage der kognitiven Anforderungen des Betrachtungsrahmens, sondern hängt ab von:

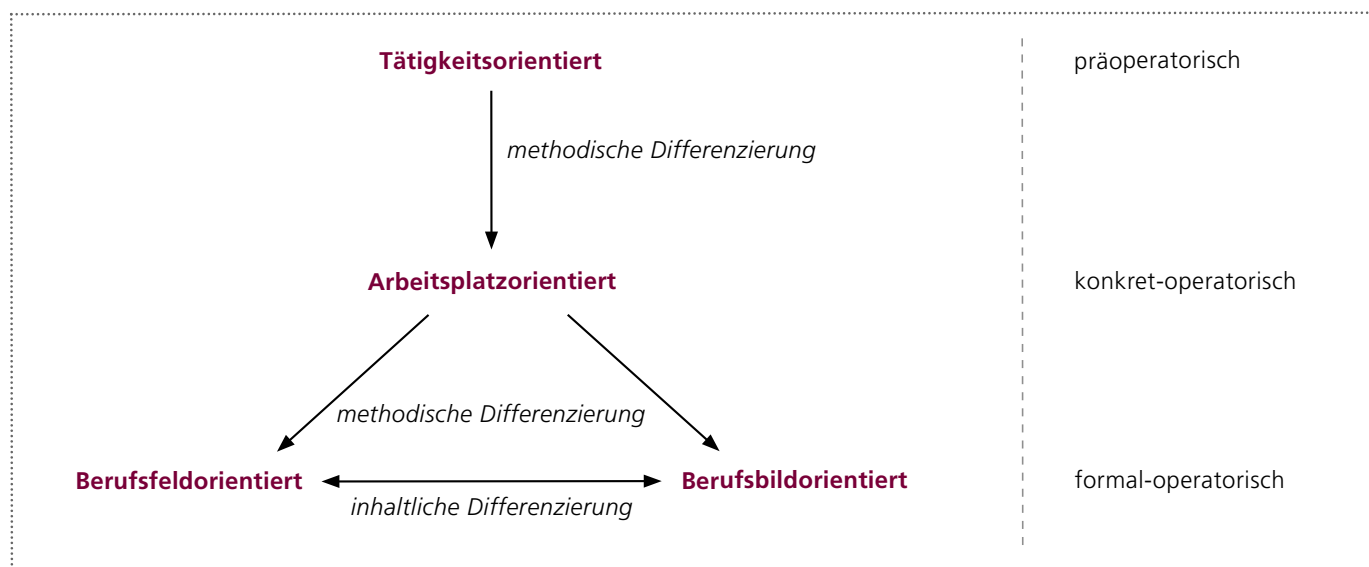
1. der Zielsetzung der Qualifizierung – ist das Ziel der Erwerb geregelter Qualifikationstitel wie (Teil-)Abschlüsse, Qualifizierungsbausteine nach § 66 BBiG o. ä.;
2. der Notwendigkeit der Systematisierung von typischerweise informell angebotenen Lerninhalten;
3. der Existenz eines einschlägigen und geregelten Berufsbildes – so gibt es z. B. für eines der klassischen Gewerke der WfbM – Montage und Verpackung – schlicht kein entsprechendes Berufsbild, sondern lediglich geringfügige Überlappungen mit Berufsbildern verwandter Berufsfelder (z. B. Lager und Logistik);
4. den Angebotsmöglichkeiten des Leistungserbringers. So könnte beispielsweise eine WfbM im Gartengewerk ein berufsbildorientiertes Angebot machen, weil sie das gesamte Berufsbild Gärtner(in) abbilden kann, jedoch im Holzgewerk eine berufsfeldorientierte Qualifizierung anbieten, weil ihr dort einzelne Voraussetzungen fehlen, um das gesamte Berufsbild Tischler(in) abzudecken.

Aneignungsorientierung

Die Zuordnung von PIAGET'schen Entwicklungsstadien zu den Qualifizierungsstufen wirft die Frage auf, warum keine Entsprechung zum sensu-motorischen Stadium existiert. Über die Antwort lässt sich an dieser Stelle nur spekulieren. Es drängen sich jedoch eine ideengeschichtliche und eine pragmatische Erklärung auf. Zum einen ist davon auszugehen, dass FRÜHAUF und KLAMMER oder der BA die Idee zur Verknüpfung mit PIAGET schlicht nicht bekannt war. Ohne diese Idee ist die konzeptionelle Lücke nicht ohne weiteres sichtbar. Zum anderen ist ein pragmatisches Ausblenden dieses Personenkreises aus dem Werkstatt-Kontext nicht ungewöhnlich. Bei Erwachsenen in diesem kognitiven Entwicklungsstadium handelt es sich in der Regel um Menschen mit komplexer Behinderung. Es steht zu vermuten, dass sich in der Praxis kaum Menschen im sensu-motorischen Stadium in den Werkstätten finden. Selbst in den Tagesförderstätten, Förderbereichen o. ä. haben vermutlich die meisten Klient(inn)en eine grobe Vorstellung von Ursache- und Wirkungszusammenhängen ihres Handelns und haben damit zumindest das präoperatorische Stadium erreicht.

Nichtsdestotrotz gilt es, diese Lücke zu schließen. Auch wenn viele der in § 219 (2) SGB IX genannten Ausschlusskriterien⁷ (z. B. Mindestmaß an verwertbarer Arbeitsleistung, hoher Pflegebedarf) aus der WfbM mit kognitiven Fähigkeiten zusammenhängen mögen, gibt es

Abb. 1: Differenzierungsebenen (eigene Darstellung)



⁷ Es gibt sogar nachvollziehbare Argumente dafür, dass all die in § 219 (2) SGB IX genannten Ausschlusskriterien mit der UN-Behindertenrechtskonvention inkompatibel sind. Eine Diskussion des Für und Widers dieser Argumente ist jedoch nicht Gegenstand des vorliegenden Textes.

- a) keinen Automatismus, sensu-motorischen Menschen Leistungen der WfbM zu verwehren und
- b) ist in Nordrhein-Westfalen die Aufnahme dieses Personenkreises in die WfbM gängige Praxis.

Außerdem müsste sich ein Bildungskonzept (oder auch nur ein Konzept von Qualifizierungsstufen), das daran scheiterte, die Bildungsprozesse von sensu-motorischen Menschen zu beschreiben, den Vorwurf gefallen lassen, als Ganzes gescheitert zu sein.

Für eine Qualifizierungsstufe, die vor der tätigkeitsorientierten eingeordnet ist, und die sich von der tätigkeitsorientierten Stufe in ihrer kognitiven Anforderung unterscheidet, ergibt sich eine methodische Differenzierung, die den Betrachtungsrahmen auf die grundlegenden allgemeinen Eigenschaften der Beziehung zwischen Mensch und Umwelt legt. Es geht noch nicht um das zielgerichtete Ausführen einer Tätigkeit, sondern darum, zu entdecken, dass diese Tätigkeit überhaupt möglich ist. Eine so ausgerichtete Qualifizierung orientiert sich an der Aneignung von Welt im Rahmen der sozialen Interaktion (vgl. LEONTJEW 1971, 230 ff.) und kann somit als „Aneignungsorientierte Qualifizierung“ bezeichnet werden.⁸

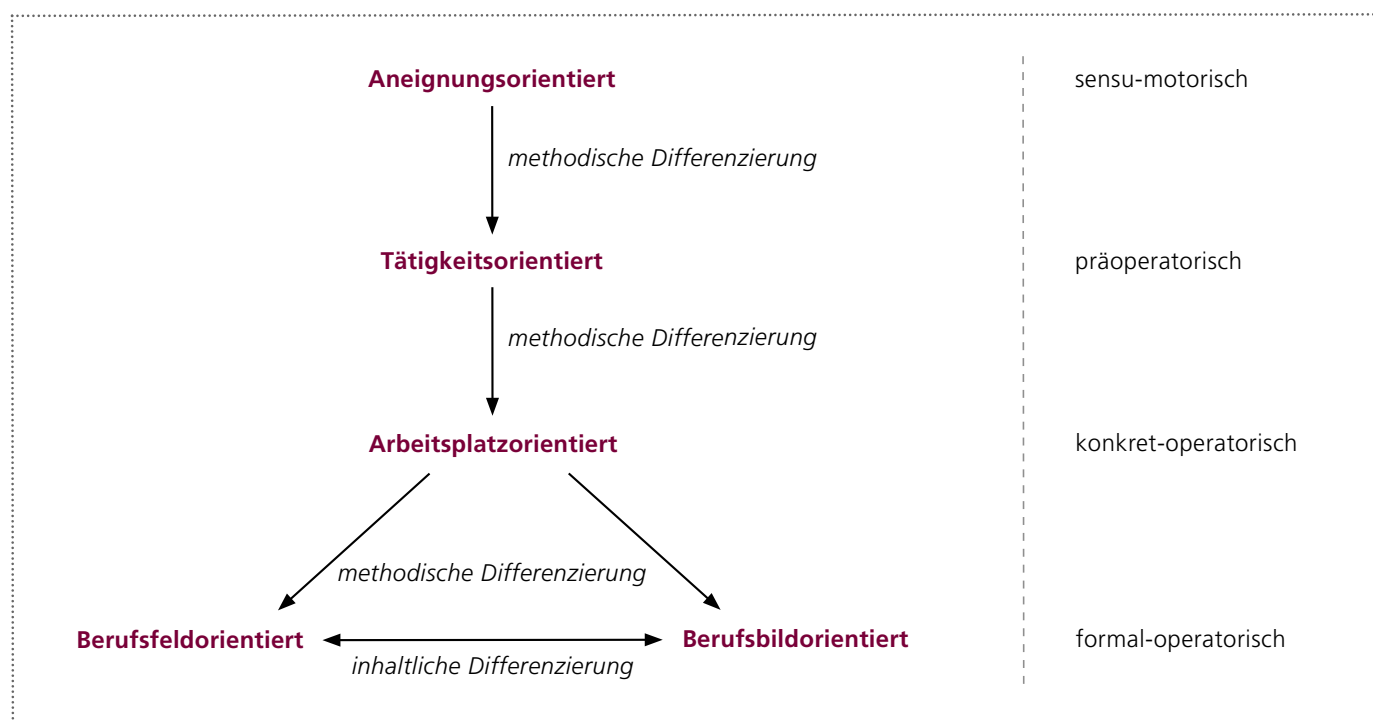
Zusammenfassung

In Anlehnung an die Formulierungen der Fachkonzepte lassen sich die binnendifferenzierten Qualifizierungsstufen wie folgt fassen (siehe dazu Abb. 2):

1. **Aneignungsorientierte Qualifizierung:** Die Gestaltung der Qualifizierung orientiert sich an elementaren Erkenntnissen und Fertigkeiten, die sich Menschen in der (sozialen) Interaktion mit ihrer Umgebung aneignen (z. B.: Unterscheidung zwischen Selbst und Umwelt, Ursache und Wirkung, Objektpermanenz u. ä.). Es gibt keinen vorausgesetzten Betrachtungsrahmen. Dies entspricht dem sensu-motorischen Stadium. Inhalte werden situations- und bedarfsgerecht aus dem konkreten Arbeitsalltag der lernenden Person ausgewählt.
2. **Tätigkeitsorientierte Qualifizierung:** Die Gestaltung der Qualifizierung orientiert sich an Fertigkeiten und Kenntnissen, die für die Ausübung verschiedener Tätigkeiten an einem Arbeitsplatz in einem oder mehreren Arbeitsbereichen gefordert werden. Der vorausgesetzte Betrachtungsrahmen ist die einzelne Tätigkeit. Diese Anforderung entspricht dem präoperatorischen Stadium. Inhalte werden situations- und bedarfsgerecht aus dem konkreten Arbeitsalltag der lernenden Person ausgewählt.

3. **Arbeitsplatzorientierte Qualifizierung:** Die Gestaltung der Qualifizierung orientiert sich an Fertigkeiten und Kenntnissen, die an einem oder mehreren Arbeitsplätzen in einem Arbeitsbereich gefordert werden. Der vorausgesetzte Betrachtungsrahmen ist das Zusammenspiel verschiedener Tätigkeiten, also der einzelne Arbeitsplatz. Diese Anforderung entspricht dem konkret-operatorischen Stadium. Inhalte werden situations- und bedarfsgerecht aus dem konkreten Arbeitsalltag der lernenden Person ausgewählt.
4. **Berufsfeldorientierte Qualifizierung:** Die Gestaltung der Qualifizierung orientiert sich an der Breite von Fertigkeiten und Kenntnissen eines Berufsfelds. Der vorausgesetzte Betrachtungsrahmen ist das Zusammenspiel verschiedener Arbeitsplätze. Diese Anforderung entspricht dem formal-operatorischen Stadium. Inhalte werden situations- und bedarfsgerecht aus der gesamten Breite des Berufsfelds ausgewählt.
5. **Berufsbildorientierte Qualifizierung:** Die Gestaltung der Qualifizierung orientiert sich an Fertigkeiten und Kenntnissen eines Berufsbildes. Der vorausgesetzte Betrachtungsrahmen ist das Zusammenspiel verschiedener Arbeitsplätze. Diese Anforderung entspricht dem formal-operatorischen Stadium. Inhalte werden situations-

Abb. 2: Vollständige binnendifferenzierte Qualifizierungsstufen (eigene Darstellung)



⁸ In THESING 2017 finden sich detailliertere Ausführungen zu Aneignung im Kontext von „Persönlichkeitsentwicklung“ (S. 182 ff.), „Handlungskompetenz“ (S. 200 ff.), „Voraussetzungsloses Bildungskonzept“ (S. 209) und „Bildungsbegleitung“ (S. 223 ff.).

und bedarfsgerecht aus dem Ausbildungsplan des Berufsbildes ausgewählt.

Fazit

Um tatsächlich als Werkzeug zur Binnendifferenzierung wirken zu können, dürfen die Qualifizierungsstufen nicht als Lehrgänge, Abschlussniveaus o. ä. missverstanden werden, sondern müssen als Konzepte zur Gestaltung von Bildungssituationen geschärft werden. Dazu leistet der hier vorgelegte Vorschlag einen Beitrag, indem er die in den Fachkonzepten EV & BBB vorgeschriebenen Qualifizierungsstufen entsprechend konkretisiert.

Die Konkretisierung anhand des Betrachtungsrahmens, der gemeinsam mit der lernenden Person eingenommen wird, sowie der Zuordnung des jeweiligen kognitiven Entwicklungsstadiums macht sowohl die Auswahl der individuell passenden Stufe einfacher, als auch die Planung und Gestaltung der Qualifizierungssituation. Das Hinzufügen der aneignungsorientierten Qualifizierungsstufe erweitert das in den Fachkonzepten vorgeschriebene Mindestmaß an Differenziertheit und schließt somit nicht nur eine konzeptionelle Lücke für einen kleinen Teil der WfbM-Klientel, sondern ermöglicht eine bruchlose Konzeption von Übergängen zwischen den Leistungsformen Tagesförderung (Förder- und Betreuungsbereich o. ä.) und WfbM.

LITERATUR

Arbeitsgruppe LernFeldPlan (AG LFP) (Hg.) (2008): Website des Instruments LernFeldPlan. Stand Januar 2008. www.lernfeldplan.de (abgerufen am 04.05.2017).

Bundesagentur für Arbeit (BA) (Hg.) (2010): Fachkonzept für Eingangsverfahren und Berufsbildungsbereich in Werkstätten für behinderte Menschen (WfbM). Anlage zur HEGA 06/10.

www.arbeitsagentur.de/web/wcm/idc/groups/public/documents/webdatei/mdaw/mdk4/~edispl/6019022dstbai390139.pdf?_ba.sid=L6019022DSTBAI390142 (abgerufen am 14.02.2015).

Bundesagentur für Arbeit (BA) (Hg.) (2017): Fachkonzept für Eingangsverfahren. Berufsbildungsbereich bei anderen Leistungsanbietern. https://con.arbeitsagentur.de/prod/apok/ct/dam/download/documents/FK-Eingang-Berufsbildung_ba015973.pdf (abgerufen am 15.01.2018).

Bundesarbeitsgemeinschaft Werkstätten für behinderte Menschen e.V. (BAG WfbM) (Hg.) (2015): Definition der Binnendifferenzierung. Konzeptpapier der BAG WfbM. www.bagwfbm.de/file/931/ (abgerufen am 13.04.2017; nur im internen Mitgliederbereich zugänglich).

CLEMENT, Ute (2006): „Curricula für die berufliche Bildung – Fächersystematik oder Situationsorientierung?“ In: ARNOLD, Rolf; LIPSMEIER Antonius (Hg.): Handbuch der Berufsbildung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 260–268.

FRÜHAUF, Theo; KLAMMER, Wolfgang (1998): Berufliche Bildung von Menschen mit geistiger Behinderung. In: Fachdienst der Lebenshilfe 2, 3–15.

GRAMPP, Gerd (2014): Qualifikationsorientiertes Lernen. Der Deutsche Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (DQR) und die berufliche Qualifizierung von Menschen mit Lernschwierigkeiten. In: Teilhabe 53 (3), 106–113.

KLAFKI, Wolfgang; STÖCKER, Hermann (1976): „Innere Differenzierung des Unterrichts“. In: Zeitschrift für Pädagogik 22 (4), 497–523.

LEONTJEW, Alexej N. (1971): Probleme der Entwicklung des Psychischen. Berlin: Volk und Wissen.

PETERMANN, Frauke; RÖVER, Thorsten (2002): Der LernFeldPlan – ein Instrument im Sinne des SGB IX. In: Werkstatt: Dialog 2002 (2), 24.

PIAGET, Jean (1983): Meine Theorie der geistigen Entwicklung. Frankfurt am Main: Fischer.

PREUß, Eckhardt (Hg.) (1976): Zum Problem der inneren Differenzierung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

THESING, Stefan (2015): Berufliche Bildung im Zielkonflikt. Umsetzungsbedingungen des gesetzlichen Auftrags der WfbM. Dissertationsschrift. Universität Hamburg. <http://ediss.sub.uni-hamburg.de/volltexte/2017/8379> (abgerufen am 24. 03. 2017).

THESING, Stefan (2017): Berufliche Bildung im Zielkonflikt. Umsetzungsbedingungen des gesetzlichen Auftrags der WfbM. (Zugleich Dissertation Universität Hamburg 2015). Marburg: Lebenshilfe-Verlag.

i Der Autor:

Dr. Stefan Thesing

Dipl. Pädagoge,
Mettlerkampsweg 38, 20535 Hamburg

@ stefan@thesing-online.de

Anzeige



Bildung für ALLE!

Die **Fachzeitschrift** für Theorie und Praxis
inklusive Erwachsenenbildung

www.geseb.de



Gesellschaft
Erwachsenenbildung und
Behinderung e. V.