

# **Pädagogische Orientierungen des Bildungspersonals in der Beruflichen Integrationsförderung zwischen Personen- und Arbeitsweltorientierung**

**ZUSAMMENFASSUNG:** Der Aufsatz befasst sich mit zwei Überzeugungsmustern: der sog. Arbeitswelt- und Personenorientierung der pädagogischen Fachkräfte in der Beruflichen Integrationsförderung. Von diesen wird angenommen, dass sie als entgegengesetzte Pole eines Kontinuums die Wahrnehmung und das Handeln von Ausbildern, Sozialpädagogen und Stützlehrern im Sinne subjektiver Theorien und Überzeugungen beeinflussen können. Die Orientierungsmuster werden in den wissenschaftlichen Diskursen zur Professionalisierung und zur Didaktik der Benachteiligtenförderung immer wieder aufgegriffen. Unterschiede in den Orientierungen zwischen den Funktionsgruppen werden zur Erklärung von Kooperationsschwierigkeiten herangezogen, da sie (als Resultat separierter Qualifikationswege) zu Konflikten und Spannungen im Ausbildungsteam führen sollen. Weil diese Orientierungen bislang kaum empirisch erforscht sind, wurde ein Fragebogen entwickelt, der sie getrennt voneinander erfasst. Die Befunde der Untersuchung (n=115) zeigen, dass die Grundorientierungen empirisch identifiziert werden und als latente Konstrukte gleichzeitig nebeneinander bestehen können. Die drei Funktionsgruppen unterscheiden sich hinsichtlich ihrer Orientierungen erwartungskonform voneinander. Ausbilder sind eher arbeitsweltorientiert, Sozialpädagogen eher personenorientiert. Zudem werden signifikante Zusammenhänge zu den entsprechenden Qualifizierungswegen deutlich. Weiterer Forschungsbedarf wird bezüglich der Frage nach der Entstehung der Orientierungen und deren Wirkungen auf das faktische Handeln abgeleitet.

**ABSTRACT:** The article discusses two paradigms of beliefs of the pedagogical personnel in the field of occupational integration – working view versus individual view. It is assumed that both convictions constitute the poles of a continuum which affects perception and behavior of trainers, social pedagogues and special teachers for learning support (so-called “Stützlehrer”) in terms of subjective theories and beliefs. Scientific discourses regarding occupational didactics and the professionalization within the range of the advancement of vocationally disadvantaged revisited both patterns of views consistently. Co-operational difficulties between the professional groups are interpreted with the discrepancy of the opposite convictions, because they are supposed to generate (as a result of varying professional qualification) conflicts within the team. As the orientations are up to now hardly empirical investigated, a questionnaire was developed which measures the views separately. The results of the enquiry show that both of the views can be identified as latent constructs which can exist simultaneous side by side. Nevertheless, they are linked negative. As expected, the specificity of these views differs in regard to the affiliation to one of the involved professional group. Moreover, significant relations to certain ways of qualification were detected. Research which still remains to be conducted, refers to the question of the origin of the views and their effect on action.

## **1. Kooperation verschiedener Professionen in der sozialpädagogisch orientierten Berufsausbildung – Problemstellung**

Im Kontext der Diskurse zur Weiterentwicklung des Systems der Beruflichen Integrationsförderung werden gegenwärtig zwei Aspekte besonders thematisiert. Auf einer eher strukturellen Ebene dominiert die Frage, wie die vielfältigen Institutionen, Maßnahmen und Akteure aus Übergangssystem und Benachteiligtenförderung systematisch miteinander verbunden werden können. Auf eher personaler Ebene

steht die systematische Qualifizierung und Professionalisierung des Bildungspersonals im Fokus, das an unterschiedlichen Lernorten in verschiedenen Maßnahmen mit der beruflichen und gesellschaftlichen Integration jugendlicher Schulabgänger betraut ist (vgl. DIETRICH/JAHN 2011). Unser Beitrag wird sich an der Schnittstelle dieser Diskurse bewegen, die zweifelsohne ineinandergreifen.

Die Berufliche Integrationsförderung hat sich als dritte Säule der Beruflichen Bildung etabliert (vgl. BOJANOWSKI 2006; S. 344; AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG 2008) und vereint v.a. jene Maßnahmen der Berufsorientierung, -vorbereitung und -ausbildung, die darauf abzielen, (benachteiligten) jungen Menschen mit differenzierten und mehrschichtigen Problemen an der ersten oder zweiten Schwelle die entsprechenden Übergänge durch spezifische pädagogische Interventionen zu erleichtern. Wir werden uns in diesem Zusammenhang stellvertretend auf einen Teil dieses Systems – die arbeitsmarktpolitischen Maßnahmen der Förderung der Berufsausbildung Benachteiligter (vgl. BMBF 2005, S. 25) – sowie die dort tätigen pädagogischen Fachkräfte konzentrieren. Den Maßnahmen der sog. sozialpädagogisch orientierten Berufsausbildung liegt das Bestreben zugrunde, Jugendlichen durch eine Berufsausbildung die dauerhafte Integration in den Arbeitsmarkt und gesellschaftliche Teilhabe zu ermöglichen, verbunden mit der Intention die Persönlichkeitsentwicklung zu unterstützen und Lebensführungskompetenzen auszubauen (vgl. BMBF 2005; SEKTION BERUFS- UND WIRTSCHAFTSPÄDAGOGIK DER DGfE 2009). Neben der regulären fachpraktischen Ausbildung und dem Berufsschulunterricht erhalten die Jugendlichen in Form der sozialpädagogischen Begleitung sowie des Stütz- und Förderunterrichts spezifische Hilfestellung bei der Bewältigung der Herausforderungen in Ausbildung, Lebenswelt und persönlicher Entwicklung.

Innerhalb der „Berufsausbildung in außerbetrieblichen Einrichtungen (BaE)“ agieren bspw. am Lernort „Bildungsträger“ Stützlehrer, Sozialpädagogen und Ausbilder. *Ausbilder* können die berufsfachlichen Qualifikationen auf Basis betrieblicher Erfahrungen und der AEVO vermitteln. *Lehrkräfte* für den Stütz- und Förderunterricht sind in der Lage, Lernstrategien und -bereitschaften zu fördern sowie Lernprozesse nach didaktischen und methodischen Prinzipien individuell zu gestalten. *Sozialpädagogen* können Verhalten und Probleme der Jugendlichen analysieren und die Ausbildung mit deren Lebenssituation verknüpfen (vgl. BMBF 2005, S. 148). Am Lernort Berufsschule erfolgt zudem regulärer Unterricht gemäß der entsprechenden Rahmenlehrpläne.

Wesentliche Grundlage dieser Maßnahmen ist die Zusammenarbeit der genannten Professionsgruppen im Sinne eines Teamansatzes. Die Fachkräfte sollen sich abstimmen und ergänzen, um ein möglichst konsistentes Verhalten hinsichtlich ihrer pädagogischen Handlungen zeigen (vgl. WÜRFEL 2001, S. 938). Erst durch eine integrative Verzahnung der Professionen können Wissensbasen und Arbeitsweisen von Berufs-, Schul-, Sozial- und Sonderpädagogik systematisch miteinander verbunden werden.<sup>1</sup> Dazu bedarf es fachlicher und pädagogischer Qualifikationen sowie – und dies wird nachfolgend im Vordergrund stehen – eines Konsens über

1 ZIELKE/LEMKE (1989) beschreiben eine sog. „integrative Lehrorganisation“, die sich von einem additiven Nebeneinander der einzelnen Funktionsbereiche abhebt. Die additive Vorgehensweise galt in den ersten Jahren der Benachteiligtenförderung als Regelfall und ist durch probleminduzierte Kooperation, Arbeitsteilung und Delegation geprägt. Die integrative Perspektive fokussiert hingegen wechselseitige Information, gemeinsame Abstimmung, Planung, Durchführung und Reflexion der Ausbildung (vgl. ZIELKE/LEMKE 1989, S. 86f.).

bzw. einer Akzeptanz der jeweils anderen Leitziele, pädagogischen Grundsätze oder Orientierungen (vgl. ZIELKE/LEMKE 1989, S. 86f.; BONIFER-DÖRR 1992, S. 76f.). Die professionelle Zusammenarbeit des Bildungspersonals sowohl innerhalb der Lernorte als auch lernortübergreifend (z.B. im Kontext regionalen Übergangsmanagements) erfordert also gegenseitiges Verständnis, gemeinsame Zielvorstellungen und eine gemeinsame Sprache sowie entsprechende institutionelle Rahmenbedingungen (vgl. DIETRICH/JAHN 2008).

Das Bildungspersonal in der Benachteiligtenförderung ist allerdings sehr heterogen (vgl. BONIFER-DÖRR/ESPERT 2003, S. 349). Die einzelnen Akteure unterscheiden sich hinsichtlich ihrer Bildungsvoraussetzungen, Werdegänge und (Lebens-)Erfahrungen, Sozialisierungen und pädagogischen Traditionen mitunter deutlich und wurden darüber hinaus ursprünglich nicht bzw. selten exklusiv für einen Einsatz in den Lernorten der Beruflichen Integrationsförderung ausgebildet (vgl. WÜRFEL 2003, S. 318). Die genannten Gruppen stammen zudem aus verschiedenen erziehungswissenschaftlichen Disziplinen (insbesondere Sozialpädagogik, Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Sonderpädagogik) (vgl. NIEMEYER 2004a, S. 6), mit denen unterschiedliche Sichtweisen und Handlungslogiken einhergehen, um Benachteiligten- und Übergangsprobleme sowie berufliche Integrationsprozesse zu erfassen. Dies verdeutlicht bspw. der unterschiedliche „Blick“, mit dem sich die pädagogischen Fachkräfte ihrer Aufgabe in der Benachteiligtenförderung nähern (vgl. GRIMM/VOCK 2007). In der beschriebenen Heterogenität kann ein Grund für die Schwierigkeiten gesehen werden, die normativ geforderte integrative Lehrorganisation hinreichend in der Praxis zu verankern (vgl. ECKERT/et al. 2007; WÜRFEL 2001; JAHN/SCHMIDT/BLUME 2011).

Im Weiteren wird der Aspekt gemeinsamer Zielvorstellungen fokussiert und untersucht, ob sich das Bildungspersonal – wie vermutet wird – aufgrund unterschiedlicher Biografien und Ausbildungswege hinsichtlich ihrer pädagogischen Grundorientierungen voneinander unterscheidet. Auf dieser Basis könnte in künftigen Forschungsvorhaben analysiert werden, ob ein Konsens über Leitziele und pädagogische Grundsätze der Benachteiligtenförderung im Team und innerhalb der Organisation „Bildungsträger“ herzustellen ist und wie dies auf Kooperation und pädagogisches Handeln wirkt. In Kap. 2 werden die pädagogischen Grundorientierungen der Benachteiligtenförderung – *Personen- und Arbeitsmarktorientierung* – skizziert. Kap. 3 dient der Verortung der Orientierungsmuster im Kontext von Überzeugungen als Dimension pädagogischer Professionalität. Im vierten Kapitel wird der Aufbau der Untersuchung dargestellt, die zum Ziel hat, die Orientierungsmuster zu untersuchen. Es ist zu klären, ob diese Orientierungen empirisch identifiziert werden können und ob sich die Funktionsgruppen diesbezüglich unterscheiden. An- und abschließend werden die Ergebnisse vorgestellt und diskutiert.

## **2. Pädagogische Orientierungen im Spannungsfeld zwischen Personen- und Arbeitsmarktorientierung**

Im Kontrast zur lehrorganisationalen Ebene (s.o.), welche sich auf die „(...) raumzeitliche Anordnung aller Lehraktivitäten“ (ZIELKE/LEMKE 1989, S. 85) bezieht, werden wir auf individueller Ebene die Orientierungen der pädagogischen Fachkräfte in den Mittelpunkt stellen, die im Sinne subjektiver Theorien, Überzeugungen und Zielori-

entierungen (vgl. auch BAUMERT/KUNTER 2006) handlungsleitende Wirkungen auf die pädagogischen Aktivitäten in der sozialpädagogisch orientierten Berufsausbildung entfalten sollen. Beispielhaft für diese Orientierungen stehen etwa Überlegungen, „(...) welche Erziehungsstile man verfolgt, welches Bild man vom Auszubildenden vor Augen hat“ (ZIELKE/LEMKE 1989, S. 86). Die Orientierungen bewegen sich gemäß ZIELKE/LEMKE (1989) auf einem Kontinuum zwischen den Polen *Arbeitswelt- und Personenorientierung* (s. Abbildung 1). Diese Dualität beschreiben GRIMM/VOCK (2007, S. 234) als spezifische Zielkonstellationen im Bereich „der beruflichen Integration“ sowie „der Persönlichkeitsentwicklung“.

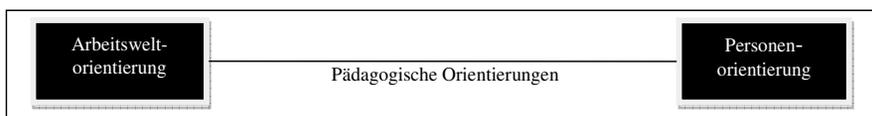


Abbildung 1: Arbeitswelt- und Personenorientierung als Pole eines Kontinuum

*Arbeitsweltorientierung* stellt die berufliche Ausbildung in das Zentrum pädagogischer Bemühungen, wobei „(...) ein möglichst effizientes Vermitteln der erforderlichen Kenntnisse und Fertigkeiten“ (ZIELKE/LEMKE 1989, S. 87) dominiert. Dieser Anspruch ist anschlussfähig an einen Teil der Ziele der beruflichen Integrationsförderung, da es darum gehen soll, Menschen zum Zweck der dauerhaften Existenzsicherung für den Arbeitsmarkt zu qualifizieren und Humankapitalressourcen sicherzustellen (vgl. ENGRUBER 2001a, S. 888; SEKTION BERUFS- UND WIRTSCHAFTSPÄDAGOGIK DER DGfE 2009). Befürworter arbeitsweltorientierter Strukturen betonen, dass die Orientierung an Arbeit und Beruf insbesondere benachteiligte Jugendliche bei der Entwicklung einer eigenen Identität unterstützen kann (vgl. REINSBERG/RAUCH 1999). Es besteht zudem die Einschätzung, dass die erhoffte „(...) soziale Integration in ihrem innersten Kern ohnehin nur über eine erfolgreiche Berufsausbildung“ (ECKERT 2004, S. 4) erreicht werden kann.

Inhaltlicher und organisatorischer Ausgangspunkt sind die Normalität und Anforderungen der beruflichen Realität. Die reguläre Berufsausbildung ist Maßstab für die Förderprozesse in außerbetrieblichen Einrichtungen (vgl. ZIELKE/LEMKE 1989, S. 87). Es geht um „(...) die Verbindung von Arbeiten und Lernen an einem Achtstundentag mit Kundenkontakt, Auftrags- bzw. Zeitdruck sowie durch Mitarbeit in Hierarchien“ (ENGRUBER 2001a, S. 890), also um ein Arbeiten und Lernen mit Ernstcharakter. Der arbeitsweltorientierte Ansatz betont die Vermittlung klassischer Arbeitstugenden bzw. affektive Zieldimensionen, wie Pünktlichkeit, Ordnung oder Arbeitsbereitschaft sowie die Anerkennung von Autoritäten oder Kontinuität. Indikator für eine gelungene Förderung ist die Qualität der Ergebnisse der Lern- und Arbeitsprozesse bzw. die Verbesserung von Arbeitsleistung und -verhalten (vgl. GRIMM/VOCK 2007, S. 234; NIEMEYER 2004b, S. 9; ENGRUBER 2001a). Nach der Typologie des „sozialpädagogischen Blicks auf die Geförderten“ von GRIMM/VOCK (2007) ist der „leistungs- und integrationsorientierte Blick“ affin zur Arbeitsweltorientierung. Die Jugendlichen werden entsprechend dieser Sichtweise v.a. an schulischen Voraussetzungen, Abschlüssen und Leistungspotential gemessen und die Zielperspektive liegt klar im Bereich der beruflichen Integration (vgl. ebd., S. 205ff.).

Nach arbeitsweltorientierten Vorstellungen sollten individuelle, subjektorientierte pädagogische Förderaktivitäten zugunsten möglichst störungsfreier Ausbildungs- und Arbeitsabläufe in der arbeitsfreien Zeit stattfinden (vgl. ZIELKE/LEMKE 1989, S. 87). Arbeitsweltlich orientierte Lernprozesse beziehen sich stark auf Fachwissenschaften (vgl. ECKERT/RÜTZEL 1994, 8) bzw. berufliche Handlungssituationen. Die Ausbildung wird folglich nicht auf der Basis persönlicher Voraussetzungen und Entwicklungsperspektiven konzipiert, sondern persönlichkeitspezifische Eigenschaften werden vielmehr als Störvariablen hinsichtlich des Ausbildungsziels betrachtet. Qualifikations- und Sozialisationsdefizite, die der Integration in den Arbeitsmarkt entgegenstehen, sind zugunsten der Ausbildung zu unterdrücken oder intervenierend zu bearbeiten (vgl. ZIELKE/LEMKE 1989, S. 87; ENGGROBER 2001b, S. 211; GALUSKE 1998, S. 542). Sozialpädagogische Interventionen dienen folglich primär der Stabilisierung der Jugendlichen für die Maßnahme und sollen eine „Feuerwehrfunktion“ erfüllen (vgl. ECKERT/et al. 2007, S. 269; GRIMM/VOCK 2007, S. 119).

Aus Sicht der *Personenorientierung* stellen didaktische Überlegungen weder prospektive berufliche Handlungssituationen noch fachwissenschaftliche Strukturen in den Mittelpunkt, sondern beziehen sich in erster Linie auf die Persönlichkeit der Jugendlichen. Berufliche Inhalte bzw. Kenntnisse, Fertigkeiten und Einstellungen werden als Vehikel zur Persönlichkeitsentwicklung verstanden. Anstelle beruflicher Ziele treten pädagogische, wie Selbständigkeit, Verantwortung, Selbstbewusstsein und Mündigkeit, in den Vordergrund (vgl. GRIMM/VOCK 2007, S. 85 u. 234ff.).

Persönlichkeitsbezogene Förderansätze konzentrieren sich u.a. auf die psychosoziale Festigung der Teilnehmer und betonen eine „(...) stärkere Lebensweltorientierung zur Vorbereitung auf diskontinuierliche Erwerbsbiographien“ (ENGGROBER 2001a, S. 890; vgl. auch JAHN/REINISCH 2011). Aus dieser Perspektive sind die Teilnehmer auch bei privaten Problemen zu unterstützen, mit dem Ziel, dass sie ihr Leben selbstbestimmt organisieren und in Krisensituationen handlungsfähig sind (vgl. GRIMM/VOCK 2007, S. 122). Dazu müssen die individuell verfügbaren Ressourcen der Jugendlichen entdeckt und gestärkt werden (vgl. THIERSCH 1992, S. 23). Die personenorientierte Perspektive ist mit der Aufgabe verbunden, „(...) schwierige soziale Konstellationen aus der Alltagswelt der Jugendlichen so umzukonfigurieren, dass daraus Entwicklungsaufgaben entstehen, die den Prozess des Erwachsenwerdens fördern“ (ECKERT 2004, S. 5). Die Orientierung an der spezifischen Lebenswelt der jungen Menschen mit ihren vielfältigen Problemen (vgl. BÖHNISCH 2008, S. 43f.) bedingt folglich, familiäre, soziale und private Erfahrungswelten sowie Themen der Freizeitgestaltung und Einstellungen (ausgedrückt etwa durch das Äußere einer Person oder deren Verhalten) als Ausgangspunkt wahrzunehmen und in die Ausbildung zu integrieren. Dies verlangt Kenntnis und somit Diagnose der aktuellen Lebenssituation, Sozialerfahrungen und Lebensplanung sowie der damit verbundenen Bedürfnisse, um den Jugendlichen einen persönlichen bzw. alternativen Zugang zum (beruflichen) Lernen zu eröffnen (vgl. ZIELKE 1986, S. 210; ENGGROBER 2001a, S. 898).

Aus personenorientierter Sicht ist die Förderung von Kontrollüberzeugungen und Selbstwertgefühl bedeutsam sowie Lernsituationen, die Autonomie- und Kompetenzerleben ermöglichen (vgl. BYLINSKI 2001, S. 91ff.), was nach DECI/RYAN (1993) dem Aufbau intrinsischer Motivationen zuträglich ist. Auf Basis des Prinzips der Partizipation sollen Förderziele und entsprechende Maßnahmen gemeinsam mit den Jugendlichen sowie allen an der BaE beteiligten Funktionsgruppen entwickelt

und reflektiert werden (vgl. ENGRUBER 2001a, S. 898), sodass die Bedeutung der Mitgestaltung von Lernumgebungen durch die Jugendlichen betont wird. Es bedarf hierzu Offenheit, Freiheit und Toleranz, die es den Jugendlichen ermöglichen, selbständige Entscheidungen zu treffen, zu reflektieren und daraus zu lernen (vgl. ZIELKE 1986, S. 211f.; GRIMM/VOCK 2007, S. 138ff.).<sup>2</sup> Dazu gehört auch, dass die pädagogischen Fachkräfte Fehler und Irritationen zulassen und aushalten. Erfolgsbewertungen sollten sich aus dieser Sicht auf den individuellen Lernfortschritt – also den Entwicklungsprozess – beziehen, sodass die Beurteilung von Leistungen auf der Basis „(...) der Individualnorm an Stelle der üblichen Orientierung an der Gruppennorm“ (ZIELKE 1986, S. 218) erfolgt. Im Einzelfall hat die Förderung der Persönlichkeit Vorrang vor dem qualifikatorischen Anspruch der Berufsausbildung (vgl. ebd., S. 215). Eine Voraussetzung für pädagogisches Handeln entsprechend dieses Orientierungsmusters ist die Kooperation der an der Ausbildung beteiligten Personen (vgl. ZIELKE/LEMKE 1989, S. 85).

*Arbeitswelt- und Personenorientierung* werden – wie dargestellt – als gegensätzlich skizziert und daher v.a. von ZIELKE/LEMKE (1989) als Pole eines Kontinuums beschrieben. Die Persönlichkeitsorientierung stellt ein ganzheitliches Bild des Menschen in den Vordergrund und negiert das „bloße“ Vermitteln berufsrelevanter Kenntnisse und Fertigkeiten. Die Arbeitsweltorientierung betont Erfordernisse der Arbeitswelt sowie die Bearbeitung von Qualifikations- und Sozialisationsdefiziten zugunsten effizienter und effektiver Lern- und Arbeitsprozesse. Beide Orientierungsmuster sind als legitim zu bewerten, zumal über deren Wirksamkeit keine Erkenntnisse vorliegen. Da unklar ist, ob sich diese Orientierungen einerseits überhaupt in der Realität identifizieren lassen und ob sie sich andererseits als Ausprägungen auf einem Kontinuum beschreiben lassen, sind sie empirisch zu untersuchen.

Die dichotome Darstellung der Orientierungen ist allerdings kritisch zu reflektieren, denn ebenso sind Möglichkeiten einer professionellen, fundierten und reflektierten Ausbalancierung der Orientierungen – wie sie von HELSPER (1996) und SCHÜTZE (1996a) vor dem Hintergrund einer soziologisch orientierten Professionstheorie<sup>3</sup> beschrieben werden – in Betracht zu ziehen. Pädagogisch-professionelle Berufsarbeit ist demnach dauerhaft durch paradoxe Strukturen geprägt, denen sich Professionelle nicht entziehen können und innerhalb derer sie ihre professionelle Leistung erbringen müssen (vgl. SCHÜTZE 1996a). Paradoxien als „(...) irritierende Problemkomplexe (...) lassen miteinander im Kern unvereinbare Anforderungen aufeinanderprallen“ (SCHÜTZE 1996b, S. 333). Ähnlich modelliert OSER im Kontext seiner Untersuchungen zum pädagogischen Ethos potentiell konfliktäre Wertorientierungen, deren „(...) gleichzeitige Berücksichtigung (...) stets zu Widersprüchen“ (OSER/ZUTAVERN 1998, S. 45) führen kann. Professionelles Handeln bezieht sich entsprechend dieser An-

- 2 Der Wissenserwerb sollte unter personenorientierten Gesichtspunkten konstruktivistische Züge haben, damit sich die Teilnehmer selbstgesteuert, aktiv und durch soziale Interaktionen den Gegenständen nähern und Aufgaben durch individuelle Lösungswege angehen können (vgl. HARTINGER/KLEICKMANN/HAWELKA 2006, S. 111; ECKERT/RÜTZEL 1994, S. 11; GRIMM/VOCK 2007, S. 106).
- 3 BAUMERT/KUNTER formulieren mit kritischem Bezug zu SCHÜTZE (1996b), HELSPER (1996) und OEVERMANN (1996), dass widersprüchliche Anforderungen als Charakteristika pädagogischen Handelns bestehen, unter denen Professionelle „(...) notwendigerweise Entscheidungen zu treffen haben, die den widerstreitigen Geltungsansprüchen nicht gleichzeitig gerecht werden können“ (BAUMERT/KUNTER 2006, S. 471). Daraus darf ihrer Ansicht nach jedoch weder die These von strukturellen Technologiedefizit unterfüttert werden (vgl. ebd.) noch eine Philosophie systematischen Scheiterns pädagogischen Bemühens (vgl. ebd., S. 473 u. 478) folgen.

sätze auf das Erkennen dieser Widersprüchlichkeiten sowie das wissenschaftlich begründete (SCHÜTZE), reflexive (HELSPER) oder diskursive (OSER) Ausbalancieren der Paradoxien, Antinomien oder Dilemmata. Neben dem umsichtigen Umgang mit solchen Widersprüchen kennzeichnet die Berücksichtigung der Spezifika des jeweiligen Falls pädagogische Professionalität (vgl. SCHÜTZE 1996a, S. 191 f.). Die Beschreibung der pädagogischen Grundorientierungen als Pole eines Kontinuums bedeutet zwar, dass eine ausschließliche Orientierung entsprechend einer der Grundhaltungen die vollständige Einhaltung der Anforderungen der jeweils anderen ausschließt. Allerdings ist sowohl denkbar, dass die Orientierungen empirisch nicht als gegensätzliche Pole eines Kontinuums, sondern gleichzeitig bestehen, als auch, dass theoretisch jeder Punkt auf dem Kontinuum eingenommen werden kann und es zu einer – möglicherweise sogar fallbezogenen – Ausbalancierung der Orientierungen kommt. Wir vermuten, dass weder eine Ausprägung der Orientierungen in Reinform zu erwarten ist, noch dass die Möglichkeit besteht, gleichzeitig personen- und arbeitsweltorientiert zu sein bzw. v.a. entsprechend beider Orientierungen zu gleichzeitig handeln.

### **3. Pädagogische Orientierungen im Kontext pädagogischer Überzeugungen als Bestandteil professioneller Handlungskompetenz**

Wir sehen es als normativ gesetzt an, dass auch die Akteure in der Benachteiligtenförderung pädagogisch professionell handeln müssen (vgl. SEKTION BERUFS- UND WIRTSCHAFTSPÄDAGOGIK DER DGfE 2009), um die formulierten Anforderungen umsetzen und die erhofften Integrationsleistungen erzielen bzw. die Voraussetzungen hierfür schaffen zu können. Schließlich arbeiten die pädagogischen Fachkräfte in diesem Feld mit einer anspruchsvollen Zielgruppe, deren Ausbildungserfolg ohne die spezifische Unterstützung fragil erscheint. Wir werden uns im Weiteren an eher wissenschaftlich geprägten Ansätzen pädagogischer Professionalität orientieren und die beschriebenen Sichtweisen als Dimension professioneller Handlungskompetenz beschreiben. Hierzu dient das Modell von BAUMERT/KUNTER (2006, S. 481), welches sich aus vier zentralen Dimensionen zusammensetzt (1. Wissen und Können, 2. Überzeugungen, 3. motivationale Orientierungen und 4. metakognitive Fähigkeiten professioneller Selbstregulation) und die Bedeutsamkeit pädagogischer Überzeugungen betont.

Unter Bezug auf OP'T EYNDE/et al. (2002) beschreiben die Autoren die Dimension pädagogischer Überzeugungen als „(...) subjektiv für wahr gehaltene Konzeptionen, welche die Wahrnehmung der Umwelt und das Handeln beeinflussen“ (BAUMERT/KUNTER 2006, S. 497). Diese Dimension besteht wiederum aus vier Bereichen: 1) Wertbindungen<sup>4</sup>, 2) epistemologische Überzeugungen, 3) subjektive Theorien über Lehren und Lernen sowie 4) Zielsysteme für Curriculum und Unterricht (vgl. ebd.). Unter epistemologischen Überzeugungen versteht man subjektive Theorien über generelles oder domänenspezifisches Wissen sowie dessen Entstehung und Erwerb (vgl. HOFER/PINTRICH 1997, S. 117), die „(...) Denken und Schlussfolgern,

4 Hinsichtlich der Wertbindungen verweisen die Autoren auf die Theorie der Berufsmoral von Lehrkräften nach OSER/ZUTAVERN (1998), die auf den Balanceakt zwischen den Werten Fürsorge, Gerechtigkeit und Wahrhaftigkeit fokussiert.

Informationsverarbeitung, Lernen und Motivation“ (KÖLLER/BAUMERT/NEUBRAND 2000, S. 250) beeinflussen sollen. Weiterhin sind subjektive Theorien über Lehren und Lernen sowie Zielsysteme relevant, denen ebenso handlungsleitende Funktionen zugesprochen werden und „(...) die Wahrnehmung und Deutung von Unterrichtssituationen, die an Schüler gerichteten Erwartungen und letztlich auch das professionelle Handeln“ (BAUMERT/KUNTER 2006, S. 499) beeinflussen.

Subjektive Theorien werden als Überzeugungssysteme aus „(...) Annahmen, Motiven, Vermutungen, Vorstellungen und Kognitionen“ (CHRISTMANN/GROEBEN/SCHREIER 1999, S. 138) beschrieben, die einem Entwicklungsprozess unterworfen sind und durch persönliche Erfahrungen und Sozialisationsprozesse beeinflusst werden (vgl. MÜLLER/SULIMMA 2008). Es wird davon ausgegangen, dass sich Pädagogen während ihrer eigenen Schulzeit, Ausbildung und in ihrer beruflichen Praxis einen individuellen Wissens- und Erfahrungsschatz aneignen (vgl. MÜLLER 2004, S. 26), die als stabile, relativ dauerhafte subjektive kognitive Strukturen bestehen, gleichwohl durch Erfahrungen verändert werden können (vgl. DANN 1994, S. 166).

Subjektive Theorien müssen nach BAUMERT/KUNTER (2006, S. 497) nicht widerspruchsfrei sein, da sie durch den individuellen Glauben an deren Richtigkeit stabilisiert werden. Dadurch wird es möglich, auch gleichzeitig auftretende, vermeintlich unvereinbare Vorstellungen über bestimmte Sachverhalte zu erklären (vgl. PAJARES 1992, S. 318f.; MAGNUSSON/KRAJCIK/ BORKO 1999, S. 122f.). Sie bestehen zudem als komplexe Strukturen häufig parallel zu wissenschaftlichen Theorien und erfüllen ähnliche Funktionen der Situationsdefinition, Erklärung und Rechtfertigung von Ereignissen, Vorhersage von Geschehnissen und der Konstruktion von Handlungsentwürfen. Insofern wird ihnen eine handlungsleitende Funktion zugewiesen, indem sie das Verhalten hinsichtlich der Ziele beeinflussen (vgl. GROEBEN/et al. 1988, S. 19; DANN 1994, S. 167). Sie determinieren bspw., „(...) wie der Lehrer unterrichtliche Situationen auffasst, welche Handlungsmöglichkeiten er in Betracht zieht und welche er letztendlich auswählt, wie er die Effekte seines Eingreifens bewertet und wie er nachträglich sein gesamtes Handeln begründet und rechtfertigt“ (WAHL 1979, S. 209). Allerdings ist hinsichtlich der Erforschung pädagogischer Überzeugungen auf einen insgesamt uneinheitlichen Forschungsstand zu verweisen (vgl. SEIFRIED 2009, S. 335f.). Strittig ist zum einen, wann diese Überzeugungen entstehen und wie veränderlich sie sind. Zum anderen wird ihr handlungsleitender Charakter differenziert beurteilt.

Die beschriebenen Orientierungsmuster in der Benachteiligtenförderung, Arbeitswelt- und Personenorientierung, können als Facetten subjektiver Theorien über Lehren und Lernen sowie über Zielsysteme charakterisiert werden. Sie beeinflussen vermutlich die Gesamtheit der Annahmen über den Zweck der Maßnahme und damit einhergehend die Zielperspektive im Spannungsfeld zwischen dem Primat der Persönlichkeitsentwicklung oder dem der Qualifizierung für den Arbeitsmarkt. Sie spiegeln sich in unterschiedlichen Handlungsweisen, Lehrkonzepten etc. wider und enthalten, analog der Definition für subjektive Theorien, Bündel von Annahmen, Motiven, Vermutungen und Vorstellungen. Wir gehen davon aus, dass die individuellen Wissen- und Erfahrungsbestände, welche die pädagogischen Fachkräfte im Laufe ihrer eigenen Sozialisation, Schulzeit, Ausbildung und Praxis gesammelt haben, die Ausprägung von Arbeitswelt- und Personenorientierung beeinflussen. Da subjektive Theorien handlungsleitende Funktion haben sollen, ist zu erwarten, dass das Handeln durch die Orientierungen (mit-)bestimmt wird. Aus den Orientierungen

resultieren unterschiedliche Herangehensweisen an eine grundlegend gleiche Problemlage – die berufliche und gesellschaftliche Integration von Jugendlichen. Die Orientierungen prägen die Definition von Ausgangssituation und Zielstellungen und beeinflussen, was als Problem wahrgenommen wird. Das so entstandene Bild determiniert die in Betracht kommenden Handlungsalternativen und rechtfertigt die ergriffenen Maßnahmen (zumindest nachträglich).

## 4. Methodisches Vorgehen

### 4.1 Fragestellung und Untersuchungsdesign

Im Weiteren werden der Aufbau und die Ergebnisse der Untersuchung pädagogischer Orientierungsmuster in der Benachteiligtenförderung vorgestellt. Anders als ZIELKE/LEMKE (1989) betrachten wir die Orientierungen nicht als Pole eines Kontinuums, da diese These erst zu prüfen ist. Vielmehr modellieren wir die Orientierungen als zwei getrennte Dimensionen, die im Sinne subjektiver Theorien, trotz ihrer Widersprüchlichkeit, gleichzeitig vorhanden sein könnten (s. Abbildung 2).

Forschungsleitend sind folgende Fragen:

- Lassen sich die beiden theoretisch beschriebenen Orientierungsmuster Arbeitswelt- und Personenorientierung voneinander abgrenzbar empirisch erfassen?
- Stehen die Ausprägungen von Arbeitswelt- und Personenorientierung in einem gegensätzlichen Verhältnis zueinander?
- Haben die Orientierungen in den Phasen der Planung, Durchführung und Reflexion pädagogischen Handelns unterschiedliche Bedeutung?
- Bestehen Zusammenhänge zwischen der Ausprägung der Orientierungen einerseits und Merkmalen der Person und Umwelt andererseits?

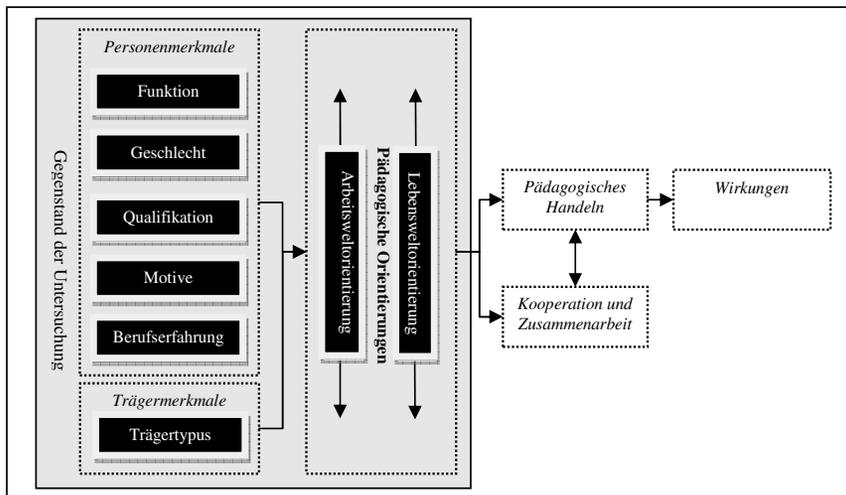


Abbildung 2: Modellierung des Problems und der zu untersuchenden Fragestellungen

Um diese Fragen zu beantworten haben wir einen Fragebogen entwickelt, welcher die in Abbildung 2 modellierten Problembereiche aufgreift. Als Personenmerkmale sind für unsere Untersuchung die wahrgenommene Funktion innerhalb der sozialpädagogisch orientierten Berufsausbildung, das Geschlecht, die Qualifikation, Berufswahlmotive und Berufserfahrung relevant, bei denen wir einerseits vermuten, dass sie einen Zusammenhang zu den pädagogischen Orientierungen aufweisen und die andererseits in einem ungeklärten interdependenten Verhältnis zueinander stehen. So kann man davon ausgehen, dass die Entscheidung für bestimmte Qualifikationswege durch entsprechende Berufswahlmotive und das Geschlecht beeinflusst und dass der Zugang zu einer bestimmten Funktion erheblich durch die geforderte Qualifikation mitbestimmt wird. Zudem ist zu berücksichtigen, dass – wie eingangs beschrieben wurde – der Eintritt in das Berufsfeld Benachteiligtenförderung selten zielgerichtet und erst zu einem späteren Zeitpunkt in der berufsbiografischen Entwicklung auf Umwegen oder mangels Alternativen erfolgt. Da subjektive Theorien vermeintlich in der vorberuflichen Sozialisation und in Qualifikationsprozessen entstehen und dann eine relative Stabilität aufweisen sollen (vgl. SEIFRIED 2009), ist der Einfluss der Berufserfahrung zu untersuchen. Für ZIELKE/LEMKE (1989, S. 8) spielen, neben Qualifikationen und Ausbildungserfahrungen, Merkmale des Trägers eine Rolle als potentieller Einflussfaktor auf die Ausprägung der Orientierungen. Einflüsse der pädagogischen Orientierungen auf das Handeln und darüber hinaus auf die Bildungs- und Integrationswirkungen werden wir an dieser Stelle nicht untersuchen können.

#### *4.2 Operationalisierung der pädagogischen Orientierungsmuster*

Als latente theoretische Konstrukte sind die pädagogischen Grundorientierungen nicht direkt messbar, sodass Indikatoren gefunden werden müssen, anhand derer die Ausprägung der pädagogischen Orientierung zu erkennen ist (vgl. KROMREY 2000, S. 161). Die Dimensionen werden aus der Beschreibung der Grundorientierungen abgeleitet. Leitend für die dimensionale Analyse ist die Frage, in welchen Bereichen des Handelns, Denkens, der Perspektive und Selbstsicht (als Bestandteile subjektiver Theorien) sich die pädagogischen Orientierungen deutlich unterscheiden. Vier Dimensionen erscheinen uns besonders relevant, welche durch ihre jeweilige Ausprägung bestimmte Schlüsse auf die pädagogische Grundorientierung zulassen sollten.

- *Bedeutung sozialpädagogischer Arbeit:* Aus der Perspektive der Arbeitsweltorientierung wird der sozialpädagogischen Arbeit eine Stabilisierungsfunktion für die Ausbildung zugewiesen. Probleme sind abseits des Ausbildungsgeschehens zu bearbeiten. Aus personenorientierter Perspektive findet die sozialpädagogische Arbeit integrativ und unterstützend während des Ausbildungsgeschehens statt und ist zentraler Bestandteil der konzeptionellen Abstimmung.
- *Primäres Bezugssystem:* Diese Dimension erfasst den präferierten Weg zur gesellschaftlichen Integration. Aus Sicht der Arbeitsweltorientierung muss sich die Maßnahme auf die Berufsqualifikation konzentrieren, da Ausbildung als Vehikel zur sozialen Integration verstanden wird und Berufsarbeit die Stabilisierung der Identität fördert. Maßgeblich sind demnach Ordnungsmittel der dualen Ausbildung und betriebliche Arbeitsrealitäten. Die Personenorientierung fixiert die Entwicklung der Persönlichkeit und Handlungsfähigkeit als Kanal zur sozialen Integration. Daher stehen Lebenswelt, Einstellungen und Erfahrungen der Lernenden im Mittelpunkt.

- *Gewünschtes, erwartetes Verhalten*: Diese Dimension erfasst subjektiv bedeutende Qualitätsindikatoren der Ausbildung, d.h. an welchen Verhaltens- und Einstellungsänderungen bzw. Leistungen der Erfolg der Maßnahme gemessen wird. Für arbeitsweltorientierte Personen spielen Arbeitstugenden, das Erreichen formaler Abschlüsse und Leistungen im beruflichen Bereich eine Rolle. Aus personenorientierter Sicht stehen Selbstständigkeit, Selbstbewusstsein und Handlungsfähigkeit zur Bewältigung künftiger Lebenssituationen im Vordergrund, v.a. soll ein Bewusstsein für eigene Stärken und Ziele entwickelt werden.
- *Kompetenz- und Defizitorientierung*: Diese Dimension beschreibt den Ausgangspunkt der Konzeption der Ausbildung. Die Arbeitsweltorientierung setzt an Qualifikations- und Sozialisationsdefiziten an, die gezielt bearbeitet und abgebaut werden müssen, um die Ausbildungsziele zu erreichen. Die Personenorientierung hingegen geht vom Kompetenzansatz aus, der vorhandene Ressourcen als Ausgangspunkt für die weitere Entwicklung betrachtet. Es wird gezielt an den Stärken der Jugendlichen angesetzt. Fehler werden zugelassen.

Zudem wird das Modell pädagogischen Handelns nach CALDERHEAD (1996) zur Strukturierung der Untersuchung genutzt, der den pädagogischen Prozess in die Phasen des preactive teaching, interactive teaching und postactive reflection einteilt. Damit können die Orientierungen entlang des pädagogischen Handlungsprozesses beschrieben werden. Die Dimensionen und das Handlungsmodell ergeben eine Operationalisierungsmatrix, mit deren Hilfe die Indikatoren für die zwei Orientierungen entlang der drei Phasen und über die vier Dimensionen hinweg festgelegt werden. Die beiden Orientierungsmuster werden getrennt voneinander gemessen. Die so konzipierten 24 Items werden die Überzeugungen des Personals anhand von vierstufigen Likert-Skalen (0=stimme nicht zu; 1=stimme eher nicht zu; 2=stimme eher zu; 3=stimme zu) erfassen. Um die beiden Grundorientierungen neutral zu betrachten, wurde auf eine positive Itempolung geachtet.

Mittels einer explorativen Faktorenanalyse kann gezeigt werden, dass sowohl die 24 Items als auch die theoretisch identifizierten Dimensionen der Orientierungen über die drei Phasen hinweg (s. Tabelle 1) auf zwei Komponenten zurückgeführt werden können, die als latente Konstrukte im Hintergrund liegen.

Tabelle 1: Ergebnis der explorativen Faktorenanalyse

Rotierte Komponentenmatrix <sup>a</sup>	Komponenten	
	Personenorientierung	Arbeitsweltorientierung
Dimension 1a (Integration sozialpädagogischer Arbeit)	,785	-,198
Dimension 1b (additive sozialpädagogische Arbeit)	-,296	,751
Dimension 2a (Bezug auf Lebenswelt der Jugendlichen)	,787	-,224
Dimension 2b (Bezug auf Arbeitswelt)	-,217	,706
Dimension 3a (Entwicklung von Selbstständigkeit)	,808	-,078
Dimension 3b (Entwicklung von Arbeitstugenden)	-,173	,836
Dimension 4a (Förderung von Kompetenzen)	,796	-,206
Dimension 4b (Abbau von Defiziten)	-,041	,824

*Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse. Rotationsmethode: Varimax mit Kaiser-Normalisierung.*  
<sup>2</sup> Komponenten werden extrahiert. Diese erklären 65,82 % der Gesamtvarianz.  
<sup>a</sup> Die Rotation ist in 3 Iterationen konvergiert.

Schließlich wurden die Orientierungen zu sechs Teil-Skalen entsprechend der Phasen des Handlungsmodells sowie zu zwei Gesamtskalen der Arbeitswelt- und

Personenorientierung aggregiert (s. Tabelle 2). Das entwickelte Messinstrumentarium wurde auf seine interne Konsistenz geprüft. Die Skalen erreichen den kritischen Wert der Beliefs-Forschung von  $\alpha = 0,60$  und die Gesamtskalen können als gut charakterisiert werden ( $\alpha$ -Werte größer 0,70) (s. Tabelle 2; vgl. BLÖMEKE/et al. 2008, S. 221).

Tabelle 2: Skalen zur Persönlichkeits- und Arbeitsweltorientierung

Skala	Items	alpha	Beispiel-Item
Personenorientierung (Planungsphase)	4	0,740	Zentraler Gedanke einer pädagogischen Interaktion muss es sein, die jungen Menschen zu befähigen, ihre eigenen Probleme zu meistern.
Personenorientierung (Durchführungsphase)	4	0,650	Es ist wichtig, dass die Pädagogen berufliche Inhalte durch Beispiele aus der Lebenswelt der Jugendlichen beschreiben.
Personenorientierung (Reflexionsphase)	4	0,604	Leistungen sollten am individuellen Lernfortschritt gemessen werden.
<b>Personenorientierung (Gesamtskala)</b>	<b>12</b>	<b>0,799</b>	
Arbeitsweltorientierung (Planungsphase)	4	0,625	Die Ausbildungs- und Unterrichtseinheiten sollten sich vor allem an den Erfordernissen realer Arbeitsprozesse ausrichten.
Arbeitsweltorientierung (Durchführungsphase)	4	0,654	Man sollte von den Jugendlichen immer wieder die Bereitschaft zum Durchhalten verlangen, weil der spätere Arbeitsalltag ebenfalls eine Grundbelastbarkeit fordert.
Arbeitsweltorientierung (Reflexionsphase)	4	0,689	Die Bewertung der Jugendlichen sollte sich an fachlichen Leistungskriterien und Prüfungsanforderungen orientieren.
<b>Arbeitsweltorientierung (Gesamtskala)</b>	<b>12</b>	<b>0,826</b>	

#### 4.3 Datenerhebung und Beschreibung der Stichprobe

Die Gesamtpopulation der Untersuchung kann anhand folgender Kriterien beschrieben und ermittelt werden. Die Teilnehmer sollen bei einem Bildungsträger angestellt sein und eine Funktion als Stützlehrer, Ausbilder oder Sozialpädagoge innerhalb der Maßnahmen der Berufsausbildung in außerbetrieblichen Einrichtungen (BaE) wahrnehmen. Im Jahr 2010 sind dies ungefähr<sup>5</sup> 16.500 Personen, die bundesweit in BaE-Maßnahmen agieren (s. Tabelle 3).

Tabelle 3: Prognose zur Anzahl der Personen in der Gesamtpopulation

Maßnahme	Jahresdurchschnittsbestand der Teilnehmer*	Funktionsgruppe	Personalschlüssel	Personalstellen	Personen (Stellen x 135%)
BaE	74.170	Ausbilder	1/12	6.181	8.344
		Sozialpädagogen	1/24	3.090	4.172
		Stützlehrer	1/24	3.090	4.172
abH	43.722	Sozialpädagogen	1/36	1.214	1.639
		Stützlehrer	1/36	1.214	1.639
Gesamt	117.892	Ausbilder		6.181	8.344
		Sozialpädagogen		4.304	5.810
		Stützlehrer		4.304	5.810

Eigene Berechnung. \*Daten: BA (Hrsg.): Arbeitsmarkt in Zahlen. Förderstatistik 2010.

- 5 Eine exakte Quantifizierung der Gesamtpopulation liegt nicht vor und ist nur eingeschränkt möglich, da durch Personalunionen und die Betreuung anderer Maßnahmen, verschiedene Beschäftigungsumfänge, Honorarverträge etc. nur Schätzungen über Größe und Struktur der Gesamtpopulation vorgenommen werden können. Verknüpft man dies mit den Personalschlüsseln der BA und den Teilnehmerzahlen, ergeben sich für das Jahr 2010 ca. 16.500 Personen, die allein in den BaE-Maßnahmen bundesweit agieren (s. Tabelle 3).

Aus dieser Grundgesamtheit wurde eine Stichprobe gezogen (s. Tabelle 4). Da kein vollständiges Verzeichnis aller Anbieter der BaE existiert, musste auf ein zufallsgesteuertes Auswahlverfahren verzichtet werden. Für die Auswahl wurde die Anbieterdatenbank des „Good Practice Center“ des BIBB auf Träger mit Angeboten der BaE durchsucht. Damit wurde eine erste Positivauswahl getroffen. Nach der telefonischen Abfrage der Teilnahmebereitschaft wurden 219 Personen von 34 Bildungsträgern angeschrieben. Insgesamt wurden 115 Fragebögen vollständig ausgefüllt zurückgesandt (Rücklaufquote = 52,5%). Zudem sind Selbstselektionseffekte zu berücksichtigen, da die Verteilung der Fragebögen innerhalb der Träger nicht kontrolliert werden konnte. Somit ist die Stichprobe nicht repräsentativ.

Die Struktur der Stichprobe ist in Tabelle 4 dargestellt. Hier deuten sich bereits erste Erkenntnisse über Interdependenzen zwischen den Variablen unserer Untersuchung an. Es konnten Personen aller drei Funktionsgruppen für die Befragung gewonnen werden.<sup>6</sup> Die Beschäftigten sind überwiegend (zu zwei Dritteln) weiblich, allein in der Gruppe der Ausbilder sind mehr Männer als Frauen vertreten. Die Befragten weisen eine durchschnittliche Berufserfahrung in den Maßnahmen der Benachteiligtenförderung von mehr als zehn Jahren auf. Interessant ist, dass die Beschäftigten häufig vorher andere pädagogische Aufgaben ausübten. Die Ausbilder haben trotz höherem Durchschnittsalter die geringste Berufserfahrung im pädagogischen Bereich und in der Arbeit mit Benachteiligten, sodass v.a. diese Gruppe erst spät in der eigenen Berufsbiographie in das Feld der Benachteiligtenförderung einzutreten scheint.

Tabelle 4: Beschreibung der Stichprobe anhand von Personen- und Trägermerkmalen

Dimensionen und Elemente		Sozial- pädagogen (n=42)	Aus- bilder (n=40)	Stütz- lehrer (n=22)	Zuordnung nicht mgl. (n=11)	Gesamt (n=115)
<b>Geschlecht</b>	Weiblich	32	18	17	10	77
	Männlich	10	22	5	1	38
<b>Alter und Berufserfahrung</b> (Mittelwert in Jahren)	Alter	45,3	49,6	45,8	43,1	46,7
	Pädagogische Tätigkeit	18,4	14,5	18,1	15,2	17,1
	Arbeit mit Jugendlichen	16,5	12,9	16,8	17,1	15,4
	Arbeit mit Benachteiligten	11,5	10,3	10,7	13,7	11,2
<b>Berufliche/ pädagogische Qualifikation</b> (Mehrfachnennung mgl.)	Lehramtsstudium	1	0	11	1	13
	Studium der Sozialpädagogik	30	0	2	2	34
	Sonstiges pädagogisches Studium	12	0	8	5	25
	Meister-/Fachwirtausbildung	1	23	1	2	27
	AEVO	5	32	1	2	40
	Sonstige	8	8	6	1	23
	Keine der genannten Qualifikation	0	2	0	0	2
<b>Berufswahl- motive</b> (Mehrfachnennung mgl.)	Berufsausbildung	11	27	6	4	48
	Benachteiligung war Thema der Ausbildung	27	8	7	5	47
	Wunsch Benachteiligten zu helfen	18	14	8	4	44
<b>Berufswahl- motive</b> (Mehrfachnennung mgl.)	Positive berufliche Erfahrungen mit Benachteiligten	19	7	5	3	34
	Persönlicher Bezug zu Benachteiligten	7	2	1	0	10
	Suche nach neuer beruflicher Herausforderung	17	24	15	5	61
	Mangelnde berufliche Alternativen	10	12	5	4	31
	Attraktive Arbeitsbedingungen	5	4	4	1	14
<b>Trägertypus</b> (nach WÜRFEL 2003)	Attraktives Einkommen	1	0	1	0	2
	Wohlfahrtsverband					11
	Bundesweit tätiger Bildungsträger					8
	Öffentlicher Bildungsträger					25
	Bildungsorganisation der Wirtschaft					17
	Private Bildungsgesellschaft					28
<b>Bundesländer</b>	Sonstige					26
	Alte Bundesländer					45
	Neue Bundesländer und Berlin					70

6 Bei elf Befragten ist eine klare Zuordnung der Funktion nicht möglich, da diese in Personalunion arbeiten oder keine Angabe machten.

Die beruflichen und pädagogischen Qualifikationen sind recht vielfältig und mit den entsprechenden Funktionen verbunden. Diejenigen, die als Sozialpädagogen fungieren, haben häufig ein Studium der Sozialpädagogik oder ein sonstiges pädagogisches Studium absolviert. Diese Gruppe hat sich auch am stärksten bereits während der Ausbildung mit Benachteiligung auseinandersetzen können. Stützlehrer haben i.d.R. ein Lehramtsstudium oder ein anderes pädagogisches Studium absolviert. Ausbilder sind stärker beruflich qualifiziert und haben eine Berufsausbildung, eine Meister- oder Fachwirtausbildung und/oder die AEVO absolviert und wurden in diesem Rahmen nur vereinzelt mit Benachteiligungsfragen konfrontiert. Hieraus folgt zum einen, dass die drei Funktionsgruppen auf unterschiedlichen und zu großen Teilen voneinander separierten Wegen für diese Aufgabe mehr oder minder explizit vorbereitet wurden. Zum anderen wird deutlich, dass die Beschäftigten über verschiedene Wege in dieses Feld gelangen und exklusive Zugangswege in die entsprechenden Funktionen nicht erkennbar sind (vgl. auch WÜRFEL 2003, S. 318).

Die Antworten auf die Frage, warum die Akteure eine Beschäftigung in der Benachteiligtenförderung aufnehmen, fallen recht unterschiedlich aus. Auf der einen Seite spielen neben dem Wunsch, Benachteiligten zu helfen, positive Erfahrungen und persönliche Bezüge eine Rolle. Auf der anderen Seite führt die Suche nach neuen beruflichen Herausforderungen oder aber ein Mangel an Alternativen in das Feld; v.a. bei Ausbildern und Stützlehrern. Extrinsische Anreize durch Arbeitsbedingungen und Gehalt sind weniger relevant.

Die Befragten sind bei verschiedenen Bildungsträgern entsprechend der Typologie von WÜRFEL (2003) beschäftigt, sodass alle Trägertypen betrachtet werden können. Zudem sind Bildungsträger aus dem gesamten Bundesgebiet vertreten (mit Ausnahme von Schleswig-Holstein und Bremen). Die Stichprobe weist mehr Befragungsteilnehmer aus den neuen Bundesländern auf. Die meisten Befragten kommen aus Mecklenburg-Vorpommern (n=29).

## 5. Pädagogische Orientierungen in der Benachteiligtenförderung

### 5.1 Ausprägung der pädagogischen Orientierungen hinsichtlich der Gesamtstichprobe

Die Befunde der Untersuchung zeigen, dass sich Arbeits- und Personenorientierungen getrennt voneinander empirisch erfassen lassen. Es können dabei weder Reinformen der Orientierungen noch vollständige Ablehnungen identifiziert werden. Die Pädagogen bewegen sich zwischen den Orientierungsmustern und messen ihnen – wenn auch unterschiedlich starke – Bedeutung bei, d.h. dass beiden tendenziell zugestimmt wird.

Tabelle 5: Skalenstatistik der Gesamt- und Subskalen der Arbeits- und Personenorientierung

Skalenstatistik	PO	AO	PO(PLA)	PO(DUR)	PO(REF)	AO(PLA)	AO(DUR)	AO(REF)
Mittelwert (auf Skala 0 bis 3)	2,32	1,77	2,65	1,85	2,46	1,72	1,71	1,88
Standardabweichung	0,39	0,50	0,44	0,56	0,44	0,62	0,59	0,58
Schiefe	-1,09	-0,25	-1,53	-0,44	-0,86	-0,44	-0,06	-0,30

Die theoretisch scheinbar widersprüchlichen Orientierungen sind als Kognitionen gleichzeitig vorhanden. Im Durchschnitt ist das Personal stärker personen- als arbeitsweltorientiert. Die Dominanz der Personenorientierung ist über alle Phasen des pädagogischen Prozesses hinweg sichtbar. An dieser Stelle ist jedoch einschränkend darauf zu verweisen, dass erstens in Bezug auf die Phase der Durchführung der personenorientierten Perspektive deutlich weniger Bedeutung zugewiesen wird als in Bezug auf Planung und Reflexion pädagogischer Aktivitäten (s. Tabelle 5). Möglicherweise dominieren zwar bei Planung und Reflexion personenorientierte Muster, im pädagogischen Handeln unter Handlungs- und Zeitdruck kommen diese jedoch weniger zum Tragen.

Tabelle 6: Korrelationen der Gesamt- und Subskalen der Arbeits- und Personenorientierung

Skalen	PO	AO	PO(PLA)	PO(DUR)	PO(REF)	AO(PLA)	AO(DUR)	AO(REF)
PO	1	-.428**	.804**	.844**	.772**	-.337**	-.300**	-.461**
AO		1	-.302**	-.472**	-.227*	.840**	.831**	.837**
PO(PLA)			1	.514**	.477**	-.255**	-.158	-.380**
PO(DUR)				1	.449**	-.337**	-.400**	-.467**
PO(REF)					1	-.205*	-.125	-.242**
AO(PLA)						1	.523**	.566**
AO(DUR)							1	.562**
AO(REF)								1

\*\* Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.

\* Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,05 (2-seitig) signifikant.

N=115

Ferner zeigt sich, dass Arbeitswelt- und Personenorientierung in einem mittleren negativen Zusammenhang zueinander stehen, d.h. jemand, der eher eine Personenorientierung aufweist, ist tendenziell weniger stark arbeitsweltorientiert und umgekehrt (s. Tabelle 6). Dies allein würde für die von ZIELKE/LEMKE geprägte Auffassung der eindimensionalen Modellierung der Orientierungen entlang eines Kontinuums sprechen.

## 5.2 Zusammenhänge zwischen Orientierungen und Personen- und Trägermerkmalen

Die Ergebnisse der Untersuchung erlauben zudem erste Antworten im Hinblick auf die Frage nach Zusammenhängen zwischen den Orientierungen einerseits sowie Personen- und Trägermerkmalen andererseits. Zwischen den Orientierungen auf der einen und a) Trägermerkmalen, b) Berufswahlmotiven sowie c) Alter und Berufserfahrung der Befragten auf der anderen Seite sind keine relevanten strukturellen Zusammenhänge identifizierbar. Besonders der Befund bez. der Berufserfahrung ist interessant, da demnach eine langjährige Erfahrung in der Arbeit mit Benachteiligten nicht zu einer strukturell identifizierbaren stärkeren Personen- oder Arbeitsweltorientierung führt (s. Tabelle 7). Ob dies gleichbedeutend mit einer relativen Stabilität der Orientierungen ist, bleibt an dieser Stelle ungeklärt. Dazu sind längsschnittliche Analysen notwendig.

Tabelle 7: Korrelationen zwischen pädagogischen Orientierungen und Personenmerkmalen

	Orientierung		Geschlecht, Alter & Berufserfahrung			Funktion				Qualifikation		
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
Orientierung	(1) Personenorientierung	1										
	(2) Arbeitsweltorientierung	-.428**	1									
Geschlecht, Alter & Berufserfahrung	(3) Geschlecht <sup>1)</sup>	-.238*	.159	1								
	(4) Alter	-.149	.184	.271**	1							
	(5) Erfahrung in Benachteiligtenförd.	.066	-.069	.092	.570**	1						
Funktion	(6) Stützlehrer	.080	.089	-.107	-.043	-.032	1					
	(7) Ausbilder	-.395**	.484**	.341**	.206*	-.087	-.355**	1				
	(8) Sozialpädagoge	.306**	-.452**	-.149	-.105	.040	-.369**	-.554**	1			
	(9) unklar/Personalunion	.033	-.161	-.166	-.109	.117	-.158	-.238*	-.247**	1		
	(10) Pädagogisches Studium	.392**	-.413**	-.243**	-.085	.151	.359**	-.878**	.520**	.090	1	
Qualifikation	(11) Berufliche Qualifikation/AEVO	-.365**	.313**	.269**	.266**	.097	-.252**	.592**	-.332**	-.079	-.609**	1
	(12) Benachteiligung Thema der Ausbildung	.207*	-.260**	-.189*	-.125	-.008	-.084	-.318**	.350**	.051	.342**	-.214*

\*\* Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.

\* Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,05 (2-seitig) signifikant.

<sup>1)</sup> Geschlecht (0=weiblich;1=männlich)

Positive und negative Zusammenhänge einer mittleren Stärke können dagegen zwischen den Orientierungen und dem Geschlecht, der Qualifikation sowie der Funktion identifiziert werden (s. Tabelle 7). Es zeigt sich erstens, dass Frauen stärker personen- als arbeitsweltorientiert sind. Zweitens wird deutlich, dass Ausbilder stärker arbeitswelt- und Sozialpädagogen stärker personenorientiert sind und diese Zusammenhänge auf beiden Dimensionen der Orientierungsmuster signifikante Korrelationen hervorrufen. Für Stützlehrer lassen sich keine Zusammenhänge in dieser Stichprobe nachweisen. Sie sind zwar tendenziell stärker personenorientiert, allerdings weniger stark als Sozialpädagogen. Deren Arbeitsweltorientierung ist geringer ausgeprägt als bei den Ausbildern, liegt aber deutlich über der von Sozialpädagogen. Drittens kann man festhalten, dass die Qualifikationen in einem signifikanten Zusammenhang zu den Orientierungen stehen. Die differenzierten Qualifikationen wurden in zwei Dimensionen („Berufliche Qualifikation/AEVO“ und „Pädagogisch-akademische Qualifikation“) zusammengeführt.<sup>7</sup> Die Befunde zeigen, dass ein pädagogisches Studium stärker mit einer Personenorientierung einhergeht und berufliche Qualifikationen stärker mit einer Arbeitsweltorientierung. Zudem steht die Beschäftigung mit der Benachteiligungsproblematik während der Ausbildung in einen positiven Zusammenhang mit personenorientierten Sichtweisen.

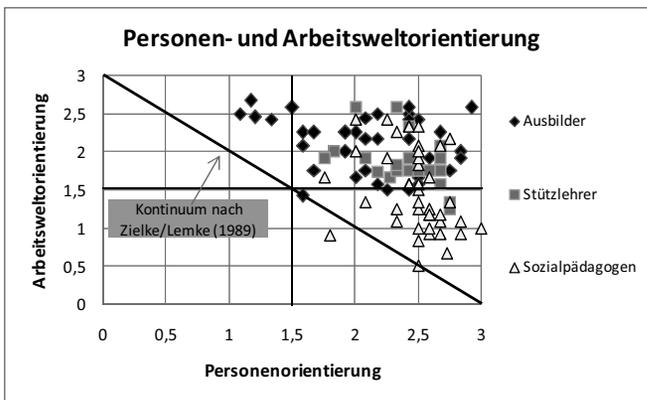
7 Meister-/Fachwirtausbildung, Berufsausbildung und/oder AEVO gehen in „Berufliche Qualifikation/AEVO“ ein und bilden eher einen Zugang in die Tätigkeiten der Benachteiligtenförderung über berufsfachliche Qualifizierungswege ab. Lehramtsstudium, Studium der Sozialpädagogik und/oder sonstiges pädagogisches Studium stellen einen akademisch-pädagogischen Zugang dar. Beide Dimensionen sind nicht vollständig überschneidungsfrei, da durch die zeitliche Dimension berufsbiographischer Entwicklungen Um-/ Neuorientierungen und Mehrfachqualifikationen nicht ausgeschlossen werden können.

Relativierend ist darauf hinzuweisen, dass die Zusammenhänge in einem interdependenten Verhältnis zueinander stehen, weil die (vermeintlich) unabhängigen Variablen untereinander korrelieren, wie z.B. Geschlecht, Qualifikation und Funktion (s. Tabelle 7).<sup>8</sup> Man darf zwar davon ausgehen, dass ein Teil der Orientierungsunterschiede auf die jeweilige Ausbildung der verschiedenen Funktionsgruppen zugeführt werden kann und die berufliche und/oder akademisch-pädagogische Sozialisation wesentlich auf die pädagogischen Zielorientierungen einwirkt. Zugleich bleibt offen, inwieweit die vorberufliche Sozialisation zu einer bestimmten berufsbiographischen Ausrichtung oder einer bestimmten Orientierung geführt hat sowie inwieweit allein die Ausübung einer bestimmten Funktion (beruflich sozialisierend) auf die Orientierungen wirkt.

## 6. Erwartungskonforme Unterschiede – Und nun?

In Bezug auf die Fragestellungen können wir zusammenfassend feststellen, dass die beiden Orientierungsmuster empirisch getrennt voneinander identifizierbar sind und in einem negativen Zusammenhang zueinander stehen. Es hat sich gezeigt, dass sowohl Personen- als auch Arbeitsweltorientierung, obwohl sie theoretisch nur schwer vereinbar sind, gleichzeitig als latente kognitive Strukturen auftreten können (s. Abbildung 3) – was gegen eine eindimensionale Modellierung als Kontinuum spricht. Dementsprechend existieren zwar relativ konträre Positionierungen zwischen den Funktionsgruppen, allerdings zeigen die Befunde auch, dass in den Subgruppen (insbesondere bei Stützlehrern) relative Anteile beider Orientierungen identifiziert werden können. Entscheidend dürfte die Frage sein, welche Orientierungen unter welchen Bedingungen (und Fallspezifika) handlungsleitend wirken.

Abbildung 3: Personen- und Arbeitsweltorientierung als zweidimensionales Konstrukt der drei Funktionsgruppen



- 8 Es lässt sich auf Basis unserer Befunde weder die Richtung der Zusammenhänge eindeutig bestimmen, noch können wir erklären, welche Dimension tatsächlich die jeweilige Orientierung hervorrufen. Möglicherweise werden die Orientierungen durch die Qualifikationswege beeinflusst oder aber sie sind schon in der vorberuflichen Sozialisation entstanden, überaus stabil und haben die berufliche Entwicklung (mit-)geprägt. Da keine Erkenntnisse darüber vorliegen, wann diese Orientierungsmuster entstehen, bleibt weiter unbestimmt, ob die Qualifikationen oder die beruflichen Funktionen die Unterschiede in den Orientierungen (oder umgekehrt) erklären.

Es hat sich gezeigt, dass die Orientierungen über die Phasen pädagogischen Handelns hinweg bestehen, allerdings im Hinblick auf die Durchführung eine deutlich geringere Personenorientierung zum Ausdruck kommt. Über die Ursachen lässt sich bislang nur spekulieren. Möglicherweise planen und reflektieren die pädagogischen Akteure aus personenorientierter Perspektive, können dieser Orientierung aber unter Handlungsdruck und Zeitdruck nicht vollständig folgen.<sup>9</sup>

Die nachgewiesenen Zusammenhänge zwischen den Orientierungen und den Funktionen (s. Abbildung 3) bzw. den Qualifikationen sind erwartungskonform und haben gleichsam Bedeutung. In Bezug auf die Zusammenarbeit der drei Funktionsgruppen im Sinne einer integrativen Lehrorganisation wurde einleitend konstatiert, dass diese anspruchsvollen Aufgaben in der Praxis kaum realisiert werden (können) (BMBF 2005, S. 246; JAHN/SCHMIDT/BLUME 2011). Dies wird u.a. auf Spannungen und Konflikte zurückgeführt, die aufgrund unterschiedlicher Perspektiven auf Ausbildungsziele und Jugendliche (vgl. hierzu ECKERT/et al. 2007) sowie differenzierter Kompetenzen und Sozialisationen der pädagogischen Fachkräfte (WÜRFEL 2001, S. 937) entstehen sollen. Die Befunde zeigen, dass sich die Funktionsgruppen (insbesondere Ausbilder und Sozialpädagogen) tatsächlich im Hinblick auf die Orientierungen unterscheiden. Scheinbar haben die verschiedenen Fachkräfte unterschiedliche Vorstellungen über Ziele der Maßnahmen, Probleme der Jugendlichen und zu ergreifende Maßnahmen aufgebaut, die im Handeln nur schwer auszubalancieren sind.

Hierdurch lassen sich bereits formulierte Ansprüche an die Qualifizierung und Professionalisierung des Personals begründen, wie z.B. gemeinsame und reflexive Fortbildungsangebote für die Funktionsgruppen oder Ausbildungsstrukturen, die auf die Tätigkeiten in der Benachteiligungsförderung vorbereiten, indem sie Benachteiligungsproblematik einerseits und die Arbeitswelтанforderungen andererseits stärker akzentuieren (vgl. BOJANOWSKI 2008; DIETRICH/JAHN 2008). Zudem sollte der kollegialen Reflexion mehr Raum und Struktur gegeben werden, um die Orientierungsmuster der einzelnen Fachkräfte balancierend und konsensuell zu einem kohärenten Ausbildungskonzept zusammenzuführen.

Forschungsseitig sind v.a. drei Fragen relevant:

- Wann entstehen diese Orientierungen im berufsbiographischen Entwicklungsprozess?
- Welchen Einfluss haben die Orientierungen auf das faktische pädagogische Handeln bzw. sind sie tatsächlich handlungsleitend?
- Entstehen aus einer starken Differenz der Orientierungen im Ausbildungsteam tatsächlich Kooperationshemmnisse?

9 Vielleicht stehen personenorientierte Sichtweisen auch den artikulierten Bedürfnissen und Interessen der Jugendlichen entgegen, die vorrangig auf die berufliche Qualifizierung fokussiert sind. Möglicherweise ist die identifizierte stärker ausgeprägte Personenorientierung auch Resultat der wissenschaftlichen Diskurse der vergangenen Jahre, da in der berufs- und sozialpädagogischen Diskussion personenorientierte Denkmuster normativ positiv konnotiert bzw. gefordert werden und sich dies in den deutlich Maßnahmeausschreibungen der Bundesagentur für Arbeit widerspiegelt. Zudem kann dies auch auf die Stichprobenziehung und Positivauswahl zurückgeführt werden.

## Literatur

- AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG (2008): Bildung in Deutschland 2008. Bielefeld: Bertelsmann.
- BAUMERT, J./KUNTER, M. (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9 (H.4), S. 469-520.
- BLÖMEKE, S./KAISER, G./SCHWARZ, B./et al. (2008): Epistemologische Überzeugungen zur Mathematik. In: BLÖMEKE, S./KAISER, G./LEHMANN, R. (Hrsg.): Professionelle Kompetenz angehender Lehrerinnen und Lehrer. Wissen, Überzeugungen und Lerngelegenheiten deutscher Mathematikstudierender und -referendare. Erste Ergebnisse zur Wirksamkeit der Lehrerausbildung. Münster u.a.: Waxmann, S. 219-246.
- BMBF (2005): Berufliche Qualifizierung Jugendlicher mit besonderem Förderbedarf: Benachteiligtenförderung. Bonn, Berlin.
- BÖHNISCH, L. (2008): Sozialpädagogik der Lebensalter. Eine Einführung. Weinheim: Juventa-Verl.
- BOJANOWSKI, A. (2006): Ergebnisse und Desiderata zur Förderung Benachteiligter in der Berufspädagogik - Versuch einer Bilanz. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 102 (H.3), S. 341-359.
- BOJANOWSKI, A. (2008): Professionalisierung des Fachpersonals in der beruflichen Benachteiligtenförderung. Ein curricularer Vorschlag für die Fachszene. In: FASSHAUER, U./MÜNK, D./PAUL-KOHLHOFF, A. (Hrsg.): Berufspädagogische Forschung in sozialer Verantwortung. Stuttgart: Steiner, S. 209-220.
- BONIFER-DÖRR, G. (1992): Sicher über Ausbildungsklippen?: Bilanz und Perspektive ausbildungsbegleitender Hilfen. Mit Konzept- und Strukturvorschlägen für die Praxis. Heidelberg: Hiba.
- BONIFER-DÖRR, G./ESPERT, S. (2003): Professionalisierung der Mitarbeiter/innen in der Benachteiligtenförderung. Die Fortbildung des Ausbildungs- und Betreuungspersonals. In: BONIFER-DÖRR, G./VOCK, R. (Hrsg.): Berufliche Integration junger Menschen mit besonderem Förderbedarf. Entwicklungen - Stand - Perspektiven. Darmstadt: Hiba-Verl., S. 349-365.
- BYLINSKI, U. (2001): Die Förderung von Selbstvertrauen als Qualitätsindikator zur Beurteilung von beruflichen Bildungsmaßnahmen. In: ENGGROBER, R. (Hrsg.): Berufliche Bildung benachteiligter Jugendlicher. Empirische Einblicke und sozialpädagogische Ausblicke. Münster: Lit, S. 87-164.
- CALDERHEAD, J. (1996): Teachers: Beliefs and knowledge. In: BERLINER, D. C./CALFEE, R. C.: Handbook of educational psychology. New York: Macmillan, S. 709-725.
- CHRISTMANN, U./GROEBEN, N./SCHREIER, M. (1999): Subjektive Theorien – Rekonstruktion und Dialog-Konsens. In: SPIEL, 18 (H.1), S. 138-154.
- DANN, H. D. (1994): Subjektive Theorien und erfolgreiches Handeln von Lehrkräften. In: REUSSER, K./REUSSER-WEYENETH, M. (Hrsg.): Verstehen: psychologischer Prozess und didaktische Aufgabe. Bern u.a.: Huber, S. 163-182.
- DECI, E. L./RYAN, R. M. (1993): Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik, 39 (H.2), S. 223-238.
- DIETRICH, A./JAHN, R. W. (2008): Kooperative Qualifizierung des Bildungspersonals als Beitrag zu Lernortkooperation und Professionalisierung. In: BWP - Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 37 (H.6), S. 18-21.
- DIETRICH, A./JAHN, R. W. (2011): Konzepte der Netzwerkbildung und Professionalisierung des beruflichen Bildungspersonals zur Bewältigung der Übergangs- und Integrationsprobleme in den neuen Bundesländern. In: LEX, T./KREKEL, E. (Hrsg.): Neue Jugend, neue Ausbildung. Bielefeld: Bertelsmann, S. 157-172.
- ECKERT, M. (2004): Wohin entwickelt sich die Benachteiligtenförderung? Reflexionen im Horizont neuer Arbeitsmarkt-, Bildungs- und Sozialpolitik. In: BWP@ (H.6), Online: [http://www.bwpat.de/ausgabe6/eckert\\_bwpat6.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe6/eckert_bwpat6.pdf), 28.03.2012.
- ECKERT, M./HEISLER, D./NITSCHKE, K./et al. (2007): Sozialpädagogik in der beruflichen Integrationsförderung. Handlungsansätze und aktuelle Entwicklungen. Münster u.a.: Waxmann.
- ECKERT, M./RÜTZEL, J. (1994): Didaktische Strukturen im Spannungsfeld von Inhaltsstruktur, Wissensstruktur, Handlungsstruktur und Aneignungsstruktur. In: ECKERT, M./RÜTZEL, J. (Hrsg.): Strukturorientierte Didaktik in der beruflichen Bildung. Konzepte-Formen-Lernortbezug. Frankfurt a.M.: G.A.B.F., S. 7-112.

- ENGGRUBER, R. (2001a): Berufspädagogische Ansätze. In: FÜLBIER, P./MÜNCHMEIER, R. (Hrsg.): Handbuch Jugendsozialarbeit: Geschichte, Grundlagen, Konzepte, Handlungsfelder, Organisation. Münster: Beltz Juventa, S. 888-901.
- ENGGRUBER, R. (2001b): Überlegungen zur Professionalität in der Beruflichen Bildung benachteiligter Jugendlicher. In: ENGGRUBER, R. (Hrsg.): Berufliche Bildung benachteiligter Jugendlicher. Empirische Einblicke und sozialpädagogische Ausblicke. Münster: Lit, S. 197-219.
- GALUSKE, M. (1998): Jugend ohne Arbeit. Das Dilemma der Jugendberufshilfe. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 1 (H.4), S. 535-560.
- GRIMM, K./VOCK, R. (2007): Sozialpädagogik in der beruflichen Integrationsförderung. Anforderungen, Zielgruppenwahrnehmung, Rollendefinitionen. Münster: Waxmann.
- GROEBEN, N./WAHL, D./SCHLEE, J./et al. (1988): Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts. Tübingen: Francke.
- HARTINGER, A./KLEICKMANN, T./HAWELKA, B. (2006): Der Einfluss von Lehrervorstellungen zum Lernen und Lehren auf die Gestaltung des Unterrichts und auf motivationale Schülervariablen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9 (H.1), S. 110-126.
- HELSPER, W. (1996): Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen. Paradoxe Verwendungsweisen von Autonomie und Selbstverantwortlichkeit. In: COMBE, A./HELSPER, W. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 521-569.
- HOFER, B./PINTRICH, P. (1997): The development of epistemological theories: Beliefs about knowledge and knowing and their relation to learning. In: Review of Educational Research, 67 (H.1), S. 88-140.
- JAHN, R. W./SCHMIDT, J./BLUME, C. (2011): Kooperationsaufgaben von Stützlehrern im Spannungsfeld von Professionalisierung und strukturellen Rahmenbedingungen. In: bwp@Spezial 5 – Hochschultage Berufliche Bildung 2011. Online: [http://www.bwpat.de/ht2011/ws10/jahn\\_etal\\_ws10-ht2011.pdf](http://www.bwpat.de/ht2011/ws10/jahn_etal_ws10-ht2011.pdf), 28.03.2012.
- JAHN, R. W./REINISCH, H. (2011): Berufsausbildung benachteiligter Jugendlicher: Vorbereitung auf ein Leben in Prekarität. In: HEISLER, D./SIECKE, B. (Hrsg.): Berufliche Bildung zwischen politischem Reformdruck und pädagogischem Diskurs. Paderborn: Eusl, S. 199-212.
- KÖLLER, O./BAUMERT, J./NEUBRAND, J. (2000): Epistemologische Überzeugungen und Fachverständnis im Mathematik- und Physikunterricht. In: BAUMERT, J./BOS, W./LEHMANN, R. (Hrsg.): TIMSS/III. Opladen: Leske + Budrich, S. 229-269.
- KROMREY, H. (2009): Empirische Sozialforschung. Stuttgart: UTB.
- MAGNUSSON, S./KRAJCIK, J./BORKO, H. (1999): Nature, sources and development of pedagogical content knowledge for science teaching. In: GESS-NEWSOME, J./LEDERMAN, N. G. (Hrsg.): Examining Pedagogical Content Knowledge. The Construct and its Implications for Science Education. Dordrecht: Springer, S. 95-132.
- MÜLLER, C. T. (2004): Subjektive Theorien und handlungsleitende Kognitionen von Lehrern als Determinanten schulischer Lehr-Lernprozesse im Physikunterricht. Berlin: Logos.
- MÜLLER, S./SULIMMA, M. (2008): Überzeugungen zu Wissen und Lernen als Merkmal beruflicher Lehr-Lernprozesse. In: BWP@ (H.14). Online: [http://www.bwpat.de/ausgabe14/mueller\\_sulimma\\_bwpat14.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe14/mueller_sulimma_bwpat14.pdf), 28.03.2012.
- NIEMEYER, B. (2004a): Fachlichkeit versus Förderung? – Professionalisierungsbedingungen in der Benachteiligtenförderung. In: BOJANOWSKI, A./ECKERT, M./STACH, M. (Hrsg.): Berufliche Bildung Benachteiligter vor neuen Herausforderungen: Umbau der Förderlandschaft – innovative Netzwerke – neue Aktivierungsformen. Bielefeld: Mohland, S. 101-116.
- NIEMEYER, B. (2004b): Benachteiligtenförderung zwischen Berufung und Profession. Professionstheoretische Überlegungen zu einem diffusen Bildungsbereich. In: bwp@ (H.6). Online: [http://www.bwpat.de/ausgabe6/niemeyer-a\\_bwpat6.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe6/niemeyer-a_bwpat6.pdf), 28.03.2012.
- OEVERMANN, U. (1996): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: COMBE, A./HELSPER, W. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 70-82.
- OP'T EYNDE, P./DE CORTE E./VERSCHAFFEL, L. (2002): Framing students' mathematics-related beliefs: A quest for conceptual clarity and a comprehensive categorization. In: LEDER, G./PEHKONEN, E./TOERNER, G. (Hrsg.): Beliefs – a hidden variable in mathematics education? Dordrecht: Springer, S. 13-38.

- OSER, F./ZUTAVERN, M. (1998): Ethos - die Vermenschlichung des Erfolgs. Opladen: Leske + Budrich.
- PAJARES, M. F. (1992): Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. In: *Review of Educational Research*, 62 (H.3), S. 307-332.
- REINSBERG, A./RAUCH, A. (1999): Der Trend zur höheren Qualifizierung ist ungebrochen. In: *ibv* (H.3), S. 127-140.
- SCHÜTZE, F. (1992): Sozialarbeit als ‚bescheidene‘ Profession. In: DEWE, B./FERCHHOFF, W./RADTKE, F. (Hrsg.): *Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern*. Opladen: Leske + Budrich, S. 132-170.
- SCHÜTZE, F. (1996a): Organisationszwänge und hoheitsstaatlich Rahmenbedingungen im Sozialwesen: Ihre Auswirkungen auf die Paradoxien des professionellen Handelns. In: COMBE, A./HELSPER, W. (Hrsg.): *Pädagogische Professionalität: Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 183-275.
- SCHÜTZE, F. (1996b): Überlegungen zu Paradoxien des professionellen Lehrerhandelns in den Dimensionen der Schulorganisation. In: HELSPER, W. (Hrsg.): *Schule und Gesellschaft im Umbruch. Bd.1: Theoretische und internationale Perspektiven*. Weinheim: Dt. Studienverlag, S. 333-377.
- SEIFRIED, J. (2009): *Unterricht aus der Sicht von Handelslehrern*. Frankfurt a.M. u.a.: Peter Lang.
- SEKTION BERUFS- UND WIRTSCHAFTSPÄDAGOGIK DER DGfE (2009): *Zur Professionalisierung des pädagogischen Personals in der Integrationsförderung aus berufsbildungswissenschaftlicher Sicht*. Bonn: Pahl-Rugenstein.
- THIERSCH, H. (1992): *Lebensorientierte soziale Arbeit. Aufgaben der Praxis im sozialen Wandel*. Weinheim: Juventa-Verl.
- WAHL, D. (1979): Methodische Probleme bei der Erfassung handlungsleitender und handlungsrechtfertigender subjektiver psychologischer Theorien von Lehrern. In: *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 11 (H.3), S. 208-217.
- WÜRFEL, W. (2001): Berufsausbildung benachteiligter Jugendlicher. In: FÜLBIER, P./MÜNCHMEIER, R. (Hrsg.): *Handbuch Jugendsozialarbeit: Geschichte, Grundlagen, Konzepte, Handlungsfelder, Organisation Bd. 2: Handbuch Jugendsozialarbeit*. Münster: Votum, S. 923-945.
- WÜRFEL, W. (2003): Wer setzt die berufliche Integrationsförderung um: Bildungseinrichtungen, Maßnahmeträger, soziale Dienstleistungsunternehmen? In: BONIFER-DÖRR, G./VOCK, R. (Hrsg.): *Berufliche Integration junger Menschen mit besonderem Förderbedarf: Entwicklung - Stand - Perspektiven*. Darmstadt: Hiba-Verl., S. 307-325.
- ZIELKE, D. (1986): Ansätze zu einer Didaktik der Berufsausbildung benachteiligter Jugendlicher. In: BiBB (Hrsg.): *Planung und Durchführung der Berufsausbildung benachteiligter Jugendlicher. Praxisberichte aus Modellversuchen*. Berlin: BiBB, S. 201-229.
- ZIELKE, D./LEMKE, I. G. (1989): *Ausserbetriebliche Berufsausbildung benachteiligter Jugendlicher. Anspruch und Realität*. Berlin u.a.

Anschrift der Autoren: Dr. Robert W. Jahn, Friedrich-Schiller-Universität Jena, Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik,  
 Carl-Zeiss-Str. 3, 07743 Jena, Robert.Jahn@wiwi.uni-jena.de  
 Dipl.-Hdl. Christiana Baacke, Zur neuen Schule 7, 36456 Barchfeld, Christiana.Baacke@web.de