

Übergangsgestaltung als neue Anforderung an die Professionalität der pädagogischen Fachkräfte

KURZFASSUNG: Der Beitrag befasst sich mit der Gestaltung des Übergangs, der in der allgemein bildenden Schule mit einer Berufsorientierung beginnt und bis in die Berufsausbildung hineinreicht. Bildungsinstitutionen und pädagogische Fachkräfte sind vor große Herausforderungen gestellt: ihre originären Tätigkeiten verändern sich und erweiterte Aufgaben kommen hinzu, die neue Anforderungen bedeuten. Eine *qualitative Studie* des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) ging der Frage nach, welche Kompetenzen die pädagogischen Fachkräfte benötigen, um diesen Anforderungen gerecht werden zu können. Exemplarisch wurden pädagogische Fachkräfte an acht Standorten in *Gruppendiskussionen* und *Einzelinterviews* befragt. Die *inhaltsanalytische Auswertung* gab Aufschluss über die Bedeutung des regionalen Bedingungsgefüges für professionelles Handeln, das berufliche Handlungskonzept und Selbstverständnis der Fachkräfte sowie über Blockaden in ihrer multiprofessionellen Zusammenarbeit. Spannungsfelder und Paradoxien der pädagogischen Praxis im Übergangsbereich wurden sichtbar. Darüber hinaus verdeutlichte sich, dass die Fähigkeit zur Selbstreflexion sowie die Haltung und Einstellung der pädagogischen Fachkräfte zur grundlegenden Basis für professionelles Handeln werden.

ABSTRACT: The article is concerned with the constitution of the transition starting with vocational orientation in general schooling and extending into vocational training. Educational institutions as well as pedagogical specialists face major challenges: Their original professional activities are changing and enhanced tasks are being added which in turn imply new specifications. A qualitative study of the Federal Institute for Vocational Education and Training (BIBB) examined the question: What kind of competencies do pedagogical specialists need to meet these requirements? Exemplary, pedagogical specialists from eight different locations were surveyed in group discussions and individual interviews. The content analysis provided insight into the impact of the regional complex of conditions on professional practice, about the vocational action plan as well as the self-concept of the skilled personnel and about the barriers of their multi-professional cooperation. Tensions and paradoxes in the field of pedagogical practice in the transition area were identified. Furthermore, it became apparent that the capability for self-reflection as well as the attitude of pedagogical specialists will turn out to be fundamental for their professional practice.

1 Übergangsgestaltung: eine bildungspolitische und pädagogische Herausforderung

Die Wege junger Menschen von der Schule in den Beruf und in die Arbeitswelt sind langwieriger und komplexer geworden. Insbesondere gilt dies für Jugendliche mit niedrigen oder fehlenden Schulabschlüssen oder auch für Jugendliche mit Migrationshintergrund – regional finden sich große Unterschiede. Trotz leichter Verbesserungen beim Zugang zur Berufsausbildung ist die Situation für diese Jugendlichen weiterhin prekär. Nach Ergebnissen der integrierten Ausbildungsberichterstattung (iABE) beginnen derzeit immer noch ca. 270.000 Jugendliche nach der allgemein bildenden Schule ein Bildungsangebot im Übergangsbereich (vgl. BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG 2013, S. 10), obwohl sie dort keinen berufsqualifizierenden Abschluss erwerben können.

Als **bildungspolitische Leitlinie** gilt der Aufbau kohärenter Förderstrukturen im regionalen Kontext und die Gestaltung des gesamten Übergangsbereichs, beginnend in der allgemein bildenden Schule mit einer gezielten Berufsorientierung und einer Begleitung der jungen Menschen bis zur Integration in eine Berufsausbildung. Verschiedene Förderprogramme unterschiedlicher Ministerien auf Bundes- und Landesebene greifen diesen Ansatz auf. Exemplarisch können hier die vom Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS) initiierte *Berufseinstiegsbegleitung* nach § 421s Sozialgesetzbuch (SGB) III genannt werden sowie die Initiative des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) *Abschluss und Anschluss – Bildungsketten bis zum Ausbildungsabschluss* (Laufzeit: 2010–2018), die eine Verzahnung bestehender BMBF-Maßnahmen mit Programmen und Aktivitäten der Länder und der Bundesagentur für Arbeit (BA) anstrebt und das BMBF-Programm *Perspektive Berufsabschluss Förderinitiative 1, Regionales Übergangsmanagement* (Laufzeit: 2008–2013)¹.

Der Aufbau eines Regionalen Übergangsmanagements verfolgt das Ziel, eine Kooperation und Vernetzung der Akteure und Aktivitäten vor Ort herzustellen sowie bestehende Förderangebote miteinander zu verzahnen, um eine *Förderung aus einem Guss* zu erreichen. Darüber hinaus wird Bildung auch als ein zentraler Motor für die Regionalentwicklung betrachtet und eine Kommunale Koordinierung als Potenzial gesehen, jungen Menschen Zukunftsperspektiven zu eröffnen und ihnen eine berufliche und soziale Integration zu ermöglichen (ARBEITSGEMEINSCHAFT WEINHEIMER INITIATIVE 2013). Wenn es gelingt, zentrale Handlungsfelder, wie Bildungsangebote, Jugendhilfemaßnahmen und Arbeitsmarktpolitik regional bzw. kommunal zu koordinieren, könnten für junge Menschen Bildungsmöglichkeiten und Übergangsbedingungen ins Erwerbsleben verbessert werden. Als eine Voraussetzung für gelingende Übergänge wird ein ganzheitliches Bildungsverständnis erforderlich, das Bildung, Erziehung und Betreuung vernetzt (DEUTSCHER STÄDTETAG 2007). Die bewusste Gestaltung der *einzelnen individuellen Übergangswege* soll dabei im Vordergrund stehen. Auch im Sinne einer *inklusiven Berufsbildung* gilt es, den Übergang für alle jungen Menschen und besondere Zielgruppen auszugestalten (BYLINSKI UND RÜTZEL 2011).

Strukturbildende Initiativen konnten notwendige Veränderungen am Übergang von der Schule in den Beruf und in die Arbeitswelt einleiten; allerdings standen die pädagogischen Fachkräfte und ihr professionelles Handeln bisher weniger im Fokus. Für die pädagogisch Handelnden bestehen **zwei große Anforderungsbereiche**, die untrennbar miteinander verbunden sind:

1. Die **individuelle Übergangs- und Bildungsbegleitung** stellt sich als Aufgabe allen am Übergangsgeschehen beteiligten Institutionen und pädagogischen Fachkräfte. Sie ist als Prozess zu verstehen, der system- und ressourcenorientiert ausgestaltet sowie regional eingebettet sein sollte. Eine Begleitung des Berufsweges bedeutet, einzelne Bildungsabschnitte miteinander zu verzahnen und Anschlüsse herzustellen, zwischen Berufsorientierung, schulischer bzw. außerschulischer Berufsvorbereitung, betrieblicher oder außerbetrieblicher Berufsausbildung, bis hin zur Integration in eine qualifizierte Erwerbsarbeit. Diese Verknüpfung setzt voraus, dass alle Beteiligten in einer *Bildungskette* (Hand-in-Hand) zusammenarbeiten. Die Basis für individuelle Bildungs- und Förderangebote stellen die Potenziale, Stärken und Interessen der/des Jugendlichen dar. Intention ist, die

1 Zu den Ergebnissen siehe BRAUN UND REISSIG (2013) sowie PROJEKTRÄGER IM DLR e. V. (2012).

jungen Menschen in ihrer biografischen Lebensbewältigung (BÖHNISCH 1997) zu unterstützen, weil Berufswegeplanung auch als Lebensplanung (NATIONALER PAKT FÜR AUSBILDUNG UND FACHKRÄFTENACHWUCHS IN DEUTSCHLAND 2009) zu verstehen ist.

2. Die **Kooperation und Vernetzung der Akteure** erfordert Konzepte, die den Nutzen einer Zusammenarbeit nachvollziehbar machen und sich als gewinnbringend für alle Beteiligten gestalten. Dabei darf nicht außer Acht bleiben: die Zusammenarbeit ist auch davon geprägt, dass jede Institution auf einer eigenen Handlungslogik aufbaut, jeweils unterschiedliche gesetzliche Grundlagen (SGB II, III, VIII, XII; Schulgesetze) bestehen und jede Profession andere Zugänge zum Handlungsfeld und zur Zielgruppe mitbringt.

Als ein **neues Spezifikum der Übergangsgestaltung** erweist sich, dass zur Bewältigung der komplexen Probleme Handlungsstrategien notwendig werden, die die Zuständigkeiten der einzelnen Akteure überschreiten. Die spezifischen Aufgaben sind nicht mehr nur von **einer** Institution zu leisten.

2 Design der qualitativen Studie

Im Zentrum des BIBB-Forschungsprojektes² stand die Frage nach dem Wandel der *Professionalität* des Bildungspersonals³ am Übergang von der Schule in den Beruf und in die Arbeitswelt. Ziel der qualitativen Studie war es, ausgehend von der *Handlungs- und Anforderungsstruktur* jene (Kern-) Kompetenzen zu ermitteln, die pädagogische Fachkräfte benötigen, um die anspruchsvolle Aufgabe im Rahmen einer *regionalen Übergangsgestaltung und Berufswegebegleitung der jungen Menschen*⁴ ausfüllen zu können.

Exemplarisch wurden *vier Gruppen von pädagogischen Fachkräften* in die Studie einbezogen:

- Lehrkräfte der allgemein bildenden Schule (*Berufsorientierung*)
- und Lehrkräfte der beruflichen Schule (*schulische Berufsvorbereitung*)
- Sozialpädagoginnen und -pädagogen⁵ (*Schulsozialarbeit/Bildungsbegleitung*)
- sowie Ausbilder/-innen (*Berufsorientierung, außerschulische Berufsvorbereitung, Berufsausbildung*).

Die übergeordnete Fragestellung ging davon aus, dass sich auf Grund der wechselseitigen Zusammenarbeit in einem Regionalen Übergangsmangement Ver-

2 „Anforderungen an die Professionalität des Bildungspersonals im Übergang von der Schule in die Arbeitswelt“ (Laufzeit I/2009–II/2013): www.bibb.de/bildungspersonal-uebergang (Abruf: 10.02.2014).

3 Im Forschungsprozess wurde der Begriff *Bildungspersonal* durch die Bezeichnung *pädagogische Fachkräfte* ersetzt, weil bei der Gestaltung des gesamten Übergangsbereichs Handlungsfelder (Berufsorientierung, Berufsvorbereitung und Berufsausbildung) miteinander verknüpft werden, in denen unterschiedliche Fachkräfte tätig sind. Da bisher in der Berufsbildung die Bereiche Aus- und Weiterbildung im Fokus standen, wurden unter *Bildungspersonal* nur Ausbilder/-innen sowie schulisches Lehrpersonal gefasst (WITTWER 2006).

4 Diese Aufgabe wird im Folgenden als *pädagogisches Übergangshandeln* bezeichnet.

5 Im Folgenden wird die Bezeichnung „sozialpädagogische Fachkräfte“ verwendet, da im Übergangsbereich sozialpädagogische Tätigkeiten von Fachkräften mit unterschiedlichen Qualifikationen wahrgenommen werden.

änderungen in den Aufgaben- und Anforderungsprofilen aller vier Berufsgruppen⁶ ergeben: zum einen bezogen auf ihren originären Tätigkeitsbereich und zum anderen bezogen auf erweiterte Aufgaben, die unmittelbar aus den Anforderungen einer Übergangsgestaltung resultieren. Die **zentrale forschungsleitende Annahme** lautete: die *Fähigkeit zur (Selbst-)Reflexion* stellt eine bedeutende Dimension von Professionalität dar, wenn pädagogisches Handeln davon geleitet ist, subjektorientierte Bildungsprozesse zu gestalten. D. h. der Blick ist auf das Individuum zu richten, um davon ausgehend Unterstützungs- und Bildungsangebote sowie pädagogische Interventionen zu gestalten. Insbesondere präventives pädagogisches Handeln setzt voraus, die einzelnen Individuen mit ihren Potenzialen wahrzunehmen und Risikogruppen, -situationen und -bereiche zu erkennen. Vor diesem Hintergrund ist das Reflektieren der eigenen Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsschemata bedeutsam, denn „unhinterfragte Selbstverständlichkeiten“ können sonst – wie VESTER (2008, S. 85) dies formuliert – auch selektive Wirkung haben.

Ausgehend von bestehenden *Theoriekonzepten zur pädagogischen Professionalität* (COMBE und HELSPER 1996, OEVERMANN 1996) und dem **Konzept der reflexiven pädagogischen Professionalisierung** (ARNOLD 2005, ARNOLD und GÓMEZ TUTOR 2007) wurden *drei Dimensionen der Professionalität* – WISSEN, KÖNNEN und REFLEKTIEREN – ins Zentrum gestellt. Demnach benötigt professionelles Handeln einerseits WISSEN für die Planung, Organisation und Evaluation von pädagogischen Situationen, andererseits KÖNNEN zur Gestaltung pädagogischen Handelns, zur Umsetzung von Methoden und zur Beratung sowie REFLEKTIEREN, um Planung und Durchführung zu durchdenken und zu bewerten (vgl. ebd., S. 164). Erst durch das Zusammenspiel dieser drei Dimensionen entsteht professionelle Expertise. Erweitert wurde dieses Konzept um die Darstellung des *regionalen Bedingungsgefüges* – die Strukturebene –, um den gemeinsamen Handlungsrahmen der pädagogischen Fachkräfte abzubilden (siehe dazu Abbildung 1).

Mit der Erfassung dieser unterschiedlichen Ebenen sollte die Wechselwirkung von *Personal- und Systemqualifizierung* aufgenommen werden: die Erweiterung pädagogischer Handlungsoptionen der Professionellen im regionalen Bedingungsgefüge einerseits und der Systemqualifizierung durch Fort- und Weiterbildung der Fachkräfte andererseits (vgl. KRUSE 2011).

Das **forschungsmethodische Vorgehen** sah qualitative Verfahren der empirischen Sozialforschung vor, um einen Zugang zum Gegenstandsbereich herzustellen und die subjektiven Deutungsstrukturen der pädagogischen Fachkräfte zu erschließen (FLICK 1995, LAMNEK 1995, MAYRING 1999). Die im Rahmen der Studie durchgeführten Expertengespräche waren als eine Methodenkombination (Triangulation) von qualitativem Interview, Fallanalyse, Gruppendiskussion und Inhaltsanalyse angelegt (WITZEL 2000).

Auf Grundlage einer *sekundäranalytischen Erhebung* und *Experteninterviews* mit regionalen Bildungsverantwortlichen (KÜHNLEIN 2009) wurden die Standorte der Untersuchung ausgewählt: die Hansestadt Hamburg, der Landkreis Lippe, die Hansestadt Lübeck, Nürnberg, Freiburg im Breisgau, der Landkreis Offenbach, Fürstenwalde an der Spree und der Kammerbezirk Südthüringen (Suhl). Auswahl-

6 Der Begriff der *Berufsgruppe* ist hier zu verstehen als eine Zusammenführung der in die Untersuchung einbezogenen vier Gruppen von Fachkräften: bspw. stellen alle Personen, die als sozialpädagogische Fachkräfte tätig sind, eine Berufsgruppe dar.

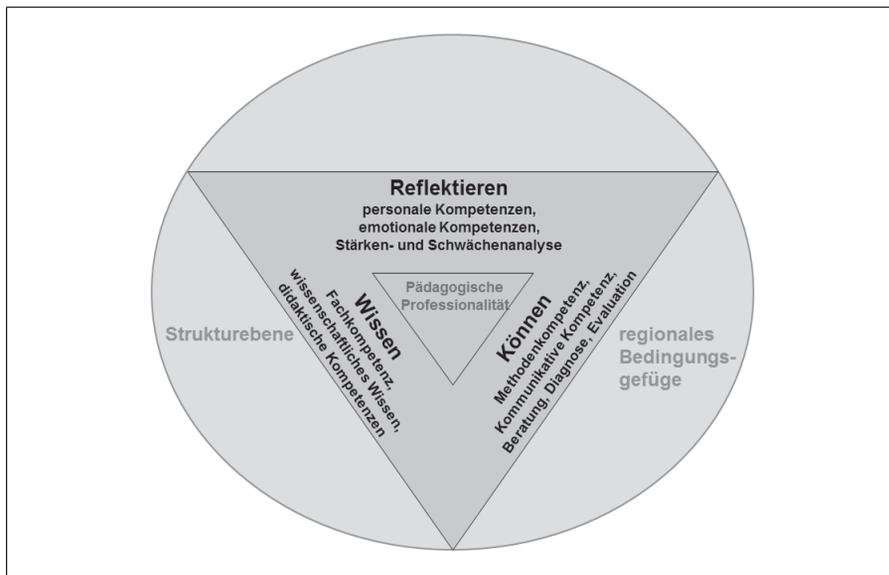


Abb. 1: Drei Dimension pädagogischer Professionalität im regionalen Bedingungsgefüge (in Anlehnung an: ARNOLD und GÓMEZ TUTOR, 2007, S. 165)

kriterien waren die unterschiedliche regionale Struktur und ein bereits entwickeltes Regionales Übergangsmanagement, um auf bestehendes Erfahrungswissen der Fachkräfte zurückgreifen zu können. Der Zugang zu den Befragten erfolgte i. d. R. über die regionalen Bildungsbüros.

Zunächst wurden an den Standorten *Gruppendiskussionen* mit allen vier Berufsgruppen durchgeführt, um anschließend in *Einzelinterviews* (n=32) herausgearbeitete Aspekte zu vertiefen. Die Auswertung der Einzelinterviews erfolgte nach der *qualitativen Inhaltsanalyse* nach MAYRING (2008) und computerunterstützt mit MAXQDA.⁷

Die **Untersuchungspopulation** setzte sich aus 57 Personen zusammen:⁸

- 11 Lehrkräfte der allgemein bildenden Schule
- 14 Lehrkräfte der beruflichen Schule
- 13 sozialpädagogische Fachkräfte
- 13 Ausbilder/-innen sowie
- 6 sonstige Personen (bspw. Geschäftsführer/-in, Schulleiter/-in, Ausbildungsberater/-in).

Die Auswertung der *soziodemographischen und berufsbiographischen Daten* ergab: Die Untersuchungspopulation repräsentiert pädagogische Fachkräfte mit langjähriger beruflicher Erfahrung, auch außerhalb ihres erlernten Berufs. Etwa die Hälfte hat

7 Die gesamte Auswertungskonstitution kann auf der Projektseite im Internet nachgelesen werden: www.bibb.de/bildungspersonal-uebergang (Abruf: 10.02.2014).

8 Die Aussagen zur Untersuchungspopulation basieren auf einer Fragebogenauswertung und beruhen auf der Selbsteinschätzung der Befragten.

eine Berufsausbildung absolviert. Ganz überwiegend befinden sich die Befragten in abgesicherten Beschäftigungsverhältnissen und sind in Vollzeit tätig. Fast alle haben in den letzten fünf Jahren Fortbildungen besucht und/oder an Supervisionen teilgenommen. Die Verteilung nach männlichen und weiblichen Befragten hält sich in etwa die Waage.

3 Pädagogisches Übergangshandeln: Handlungs- und Anforderungskontext

Die Befunde der qualitativen Studie verweisen darauf, dass mit der Gestaltung des Übergangs eine **neue Qualität von Professionalität der pädagogischen Fachkräfte** entstanden ist. Zwei große Tätigkeitsbereiche stellen hohe Anforderungen an professionelles Handeln: die *individuelle Begleitung und (Lern-)Unterstützung junger Menschen auf ihrem Weg in den Beruf* sowie die *Vernetzung bzw. Kooperation der Institutionen und Akteure und damit die multiprofessionelle Zusammenarbeit der pädagogischen Fachkräfte*.

Folgende **Kompetenzen für pädagogisches Übergangshandeln** konnten herausgearbeitet werden:

- Die **individuelle Begleitung und Beratung** der jungen Menschen erfordert *Kompetenzen zur Biografie orientierten Berufswegebegleitung*, was eine *Haltung und Einstellung* der pädagogischen Fachkräfte beinhaltet, *pädagogische Interventionen vom Jugendlichen ausgehend* zu konzipieren (**Fokus: Individuum**). Darüber hinaus sind *Kompetenzen zur subjektorientierten Gestaltung von Lernprozessen und -situationen* gefordert sowie für *pädagogisches Handeln in heterogenen Lerngruppen* und Vielfalt als Wert zu erkennen (**Fokus: Gruppe**).
- Die **multiprofessionelle Zusammenarbeit** der am Übergangsgeschehen beteiligten pädagogischen Fachkräfte benötigt *Intermediäre Kompetenzen* (siehe dazu bspw. BRÖDEL 2005 oder WEINBERG 2004), um mit und zwischen den beteiligten Bildungsinstitutionen agieren zu können (**Fokus: Netzwerk**) *sowie Intra- und Intersystemische Verständigungskompetenzen* (**Fokus: Teamarbeit**) zur interdisziplinären Zusammenarbeit mit anderen pädagogischen Fachkräften innerhalb und außerhalb der eigenen Institution.

3.1 Pädagogisches Übergangshandeln im regionalen Bedingungsgefüge

Die Befunde der Studie zeigen, dass das regionale Bedingungsgefüge und entsprechende institutionelle Rahmenbedingungen (z. B. Schulprogramme) wichtige Unterstützungsstrukturen für pädagogisches Handeln darstellen.

Alle Befragten betrachten eine **Vernetzung und Kooperation der regionalen Akteure als wichtige Voraussetzung für eine gelingende Übergangsgestaltung**. Obwohl an allen Standorten strategische Netzwerke im Rahmen eines Regionalen Übergangsmanagements etabliert sind, ist eine Zusammenarbeit auf der pädagogischen Ebene von nur geringerer Bedeutung: Die Fachkräfte verschiedener Institutionen und Lernorte (Schule, Bildungsträger, Betrieb) arbeiten bei konkreten Problem- und Aufgabenstellungen zusammen. Die Kontakte sind weitgehend personenabhängig und nicht in konkrete Handlungsvollzüge eingebunden. D. h. präventive

und proaktive Strategien sind für die Fachkräfte weniger Anlass und Motivation zur Kooperation: „Ich sehe das so, dass die Gewerbeschule eher ihren Weg geht und der Betrieb hat genauso seinen Weg [...]. Ja, ich will nicht gegeneinander sagen, aber jeder geht halt nebeneinander und nicht zusammen oder wenig zusammen.“ (GD-HL-AB-m-355-357)⁹.

Von besonderer Bedeutung ist die Einbindung der pädagogischen Arbeit in integrierte Handlungskonzepte auf regionaler Ebene, teilweise auch gestützt durch Landesprogramme¹⁰. Als förderlich für die Zusammenarbeit erweisen sich institutionalisierte Arbeitsbeziehungen oder Arbeitskreise innerhalb der eigenen Berufsgruppe sowie gemeinsame Arbeitsprojekte. Bestehende regionale Strukturen haben eine wichtige unterstützende Funktion für die Fachkräfte, bspw. kann ein regionales Bildungsbüro eine vermittelnde und koordinierende Rolle übernehmen: „Ich denke, SCHLAU¹¹ ist da in die Mitte gesprungen. Was es vorher einfach nicht gab. Da gab es den Ausbildungsberater, dann gab es das Arbeitsamt oder jetzt die Agentur, die da ein bisschen mit agiert hat, aber so das richtige Netzwerk ist erst mit SCHLAU eingerichtet worden. Aber jetzt habe ich einen Ansprechpartner wie alle Schulen, die von uns betreut sind.“ (GD-N-BL-m-1303-1307). Für die Fachkräfte bedeuten diese Koordinierungsstellen auch Entlastung, weil die Verantwortung für die Vermittlung der Schüler/-innen in eine Berufsausbildung von mehreren Partnerinnen und Partnern getragen wird.

Zu erkennen ist ein **unterschiedliches Netzwerkverständnis der Berufsgruppen**, geprägt durch das jeweilige berufliche Handlungskonzept und Selbstverständnis. Für die **sozialpädagogischen Fachkräfte** wird Netzwerkarbeit als originäre Aufgabe aufgefasst und über ihren subjektorientierten Handlungsansatz definiert. Ausgehend vom Individuum und des erforderlichen Förderprozesses richten sie ihre Arbeit im Netzwerk aus. Da die einzelne Bedarfslage des Jugendlichen den Ausgangspunkt für die sozialpädagogische Intervention darstellt, werden individuelle und flexible Angebote erforderlich. Auf diese kann nur dann zurückgegriffen werden, wenn verlässliche Netzwerkstrukturen bestehen. Für die **Lehrkräfte der allgemein bildenden Schule** steht die notwendige Kooperation mit Betrieben im Vordergrund, weil sie die Schüler/-innen in eine betriebliche Berufsausbildung vermitteln möchten. Deshalb sind Aufbau und Pflege eines Netzwerkes damit verbunden, den Zugang zu Betrieben herzustellen. Insofern existiert Netzwerkarbeit auf der Ebene des pädagogischen Handelns, vielfach zunächst als einseitiger Prozess, der von der eigenen Institution ausgeht und dann intensiviert wird, wenn die Phase der Schulentlassung ansteht. Die **Lehrkräfte der beruflichen Schule** betonen, mit Netzwerkarbeit den Aufbau von Strukturen im Übergangsbereich verbessern zu wollen, um einer bestehenden Stigmatisierung der Jugendlichen entgegen zu wirken: „Die kriegen jahrelang erzählt, das können sie nicht, jenes können sie nicht und die sind eigentlich komplett demoti-

9 Die **Quellenangabe der Zitate** umfasst folgende Informationen: 1. den Rahmen: EI = Einzelinterview; GD = Gruppendiskussion; 2. den Befragungsstandort: F = Freiburg; FW = Fürstenwalde/Spreewald; HH = Hamburg; HL = Lübeck; LKL = Landkreis Lippe; LKO = Landkreis Offenbach; N = Nürnberg; S = Suhl/Thüringen; 3. die Berufsgruppe: AL = allgemein bildende Lehrkraft, BL = berufliche Lehrkraft, AB = Ausbilder/-in, SP = sozialpädagogische Fachkraft; 4. das Geschlecht: w = weiblich, m = männlich; 5. die Absatznummer des transkribierten Textes im WORD-Dokument (GD) bzw. in MAXQDA (EI). Die Zitate sind zum besseren Lesen leicht „geglättet“ worden.

10 Siehe hierzu bspw. das Handlungskonzept in Schleswig-Holstein: www.schuleundarbeitswelt.de/ (Abruf: 10.02.2014) und dazu ALBERS u. a. (2013).

11 Die Koordinierungsstelle **SCHLAU** ist Teil des Übergangsmagements in Nürnberg.

viert und haben das Gefühl, sie sind komplett Verlierer auf der ganzen Strecke. Und durch Partner, die alle an einem Strang ziehen, könnte man das schon bewegen.“ (EI-S-BL-w-113). Damit sehen sich die Lehrkräfte vor große Anforderungen gestellt: ein hohes Engagement sei von ihnen gefordert. Der Aufbau und die Pflege der Kontakte sei von ihnen alleine nicht zu leisten und es wird deshalb der Wunsch geäußert, mit sozial- oder auch sonderpädagogischen Fachkräften zusammenzuarbeiten. Die **Ausbilder/-innen** verfolgen als Betriebsvertreter/-innen zunächst Eigeninteressen: Fachkräfteakquise, Verbesserung von Abstimmungsprozessen und die Inanspruchnahme von Unterstützungsstrukturen stehen im Vordergrund. Die Notwendigkeit einer Zusammenarbeit wird vor allem dann wichtig, wenn sie Jugendliche mit besonderem Förderbedarf¹² im Praktikum betreuen oder ausbilden: „[...] mit Berufsbildungswerken [...] da stehen wir schon in engem Kontakt. Wenn wir dann mal Praktikum machen und da gibt's denn halt irgendwo Probleme oder so. Ich sag mal so, es geht da in dem Fall, wirklich nur mit dem engen Kontakt, bei solchen [...] Lernschwachen. Es ist unumgänglich.“ (GD-HL-AB-m-298-302).

3.2 Berufliches Handlungskonzept und Selbstverständnis der pädagogischen Fachkräfte

Da jede Berufsgruppe ihre eigene Perspektive (Professionssicht, Institutionenperspektive, spezifischer Arbeitsauftrag) in *pädagogisches Übergangshandeln* einbringt, scheint es relevant, das jeweilige *berufliche Handlungskonzept und Selbstverständnis* der Befragten zu explizieren.

Die sozialpädagogischen Fachkräfte sehen sich als Mittler im Übergangsgeschehen

In den letzten Jahren hat sich ein eigenes sozialpädagogisches Tätigkeitsfeld im Übergangsbereich herausgebildet. Die Fachkräfte selbst beschreiben sich als Spezialisten für stattfindende Übergangsprozesse und geben sich eine *Mittlerfunktion*, weil sie die für die Begleitung der/des Jugendlichen notwendigen Kooperationsbeziehungen zwischen den regionalen Institutionen und den beteiligten Fachkräften herstellen. In ihrem Handlungsansatz greifen sie auf klassische *Methoden und Verfahren der Sozialen Arbeit* (soziale Einzelfallhilfe und Gemeinwesenarbeit) zurück sowie auf Instrumente, die für die Übergangsbegleitung entwickelt bzw. modifiziert wurden, z. B. die individuelle Förderplanung, die Potenzialanalyse und den Berufswahlpass. Die Systematik ihres sozialpädagogischen Handelns hat sich damit weiter ausgebaut.

Da ihre Aufgabe i. d. R. eng an die Schulen gebunden ist, arbeiten sie mit den Lehrkräften in unterschiedlicher Form zusammen. Dies kann als (*Übergangs-*)*Coaching* angelegt sein oder im Rahmen von *Schulsozialarbeit* stattfinden: *Coaching* wird eher als integriertes schulisches Angebot verstanden, das auf die unmittelbare und gleichberechtigte Zusammenarbeit mit den Lehrkräften ausgerichtet ist. Die *Jugendberufshilfe* (z. B. Schulsozialarbeit) hingegen versteht sich mehr als ein additives, unterstützendes Angebot, mit Abgrenzung des eigenen Tätigkeitsbereichs

¹² Der Begriff *Jugendliche mit besonderem Förderbedarf* steht synonym für Jugendliche mit unterschiedlichen Benachteiligungsmerkmalen; einzelne Merkmale stellen i. d. R. eine Eingangsvoraussetzung dar, um an öffentlich finanzierten Förderangeboten teilnehmen zu können.

zu den Lehrkräften. Der „klassischen“ Sozialen Arbeit wird eher ein intervenierender Charakter zugewiesen, der meist Problemsituationen zum Ausgangspunkt hat: „Die normalen Schulsozialpädagogen. Die sind aber damit beschäftigt, die ständigen Kriege in den Schulen irgendwo aufzuarbeiten, Gewalttätigkeiten, Diebstähle und so weiter.“ (EI-LKL-SP-w-78). Ist die Zusammenarbeit in einen konzeptionellen Rahmen eingebunden kann eine gleichberechtigte Basis entstehen, die sich konstruktiv auf die Kooperationsbeziehung auswirkt – trotz weiter bestehender Vorbehalte: „Das ist ein Thema für sich, Sozialpädagogen und Schule.“ (EI-LKL-SP-w-80).

Die sozialpädagogischen Fachkräfte sind diejenigen, die eine große Zufriedenheit¹³ mit ihrer Arbeit zum Ausdruck bringen – vor allem dann, wenn sie im Arbeitskontext gut akzeptiert sind, ebenso einen „guten Draht“ zu den Jugendlichen aufbauen konnten, d. h. die Beziehungsebene stimmt. Die Jugendlichen werden beschrieben mit den unterschiedlichsten Verhaltensauffälligkeiten bzw. Merkmalen von Benachteiligung. Als Hintergründe für Verhaltensauffälligkeiten führen sie multiple Problemlagen an und sehen Ursachenzusammenhänge in den Elternhäusern oder in den Milieus, die den jungen Menschen zu wenig Unterstützung geben und von denen sie keine (berufliche) Orientierung erhalten.

In ihrem Aufgabenbereich wird ein *Spannungsfeld* sichtbar, das von einem *Ausbalancieren zwischen dem Individuum und den gestellten Anforderungen* gekennzeichnet ist. Da an ihre Tätigkeit konkrete Erwartungen geknüpft sind, müssen sie zwischen Gegebenheiten und Möglichkeiten ausloten und die (von außen) gesetzten Ziele relativieren, um gemeinsam mit den Jugendlichen eine realistische Perspektive entwickeln zu können: „Es ist schwierig, wir haben natürlich einen offiziellen Auftrag, der heißt Vermittlung in Ausbildung. [...] an den Zahlen wird unser Erfolg gemessen. Da ich weiß, dass wir die Zahlen, die gewünscht werden von politischer Seite, gar nicht erfüllen können, muss ich natürlich meine Zufriedenheit anders messen, sonst bin ich nur unzufrieden.“ (EI-F-SP-w-84). Insgesamt empfinden die sozialpädagogischen Fachkräfte, dass ihrer Arbeit eine geringe Wertschätzung entgegengebracht werde. Da das Übergangssystem in der Kritik steht und negativ beurteilt wird, werde auch ihre Arbeit „unberechtigter Weise“ (EI-FW-SP-w-189) abgewertet.

Die Lehrkräfte der allgemein bildenden Schule schätzen die Zusammenarbeit mit den (Übergangs-)Coachs

Berufsorientierung erhält an den allgemein bildenden Schulen einen immer größeren Stellenwert. Für die befragten Lehrkräfte stehen die *Unterstützung des Berufswahlprozesses* der Schüler/-innen und ihre Vermittlung in eine betriebliche Berufsausbildung im Zentrum ihres Handlungskonzeptes. Ob sie dieses Ziel auch erreichen werden, ist für sie mit Unsicherheit verbunden. Deshalb äußern sie eine Zufriedenheit mit ihrer Arbeit deutlich mit Zurückhaltung.

Die Lehrkräfte formulieren ein Verständnis von Berufsorientierung, das über schulisches Lernen hinausgeht und sowohl lebensweltliche Erfahrungen berücksichtigt als auch die Persönlichkeitsentwicklung der Schüler/-innen. Sie sehen deren individuelle Begleitung im Berufswahlprozess als erforderlich an und formulieren Unterstützungsbedarf. Sie wünschen sich bspw. eine Zusammenarbeit mit Coachs, Bildungs- oder mit Berufseinstiegsbegleitern.

13 Die *subjektive Zufriedenheit* der Befragten in Bezug auf den eigenen Tätigkeitsbereich wurde in die Inhaltsanalyse als Indikator aufgenommen, um darüber auch Effektmerkmale der Auseinandersetzung (vgl. FILIPP 1995) verdeutlichen zu können.

Die Sicht auf die Schüler/-innen erfolgt weitgehend aus einem defizitären Blickwinkel heraus. Sie beschreiben: „Schüler mit einem erhöhten Förderbedarf“ (EI-HL-AL-m-209), „[...] die leistungsmäßig das nicht packen“ (EI-S-AL-w-41) und Merkmale aufweisen, die einer Integration in die Arbeitswelt entgegenstehen. Hintergründe und Ursachen für Verhaltensweisen der Schüler/-innen sehen sie in schulischen Misserfolgen, internalisierter Stigmatisierung und den Elternhäusern. Diese werden als diejenigen betrachtet, die „immer weniger funktionieren“ (EI-LKL-AL-m-267), „erziehungsschwächer geworden“ (EI-LKL-AL-m-226) sind und weniger zur Weiterentwicklung ihrer Kinder beitragen können. Dem möchten sie mit einem pädagogischen Konzept und einer optimistischen Haltung entgegenwirken.

Ihren eigenen (*berufs-)*biografischen Hintergrund schätzen die Lehrkräfte als wertvoll ein und erwähnen ihr Engagement in unterschiedlichen sozialen Kontexten oder die Erfahrung über den zweiten Bildungsweg zum Lehrerberuf gekommen zu sein. Die langjährige Lehrtätigkeit gäbe ihnen die Möglichkeit die eigene Rolle zu hinterfragen und sich neuen Anforderungen zu stellen. Interessant ist die Äußerung, dass Praktika nicht nur für die Schüler/-innen wichtig sind, sondern auch für die Lehrkräfte. Hier wird ein Defizit herausgestellt, das von ihnen selbst, genauso wie von den Betriebsvertreterinnen und -vertretern angesprochen wird: „[...] der Klassenlehrer, kann in die Betriebe gehen, unterhält sich mit den Betreuern, schaut in die Betriebswirklichkeit rein, sieht einfach, was da heute in den Betrieben passiert und kann von daher ganz anders auch die Schüler beraten. Also, das ist für mich immer noch die beste Weiterbildung, die einfach nebenher läuft.“ (EI-LKO-AL-m-66).

Die Lehrkräfte der beruflichen Schule erleben ein Spannungsfeld von Fachvermittlung und Persönlichkeitsentwicklung

Für die befragten Lehrkräfte hat sich die Lehrtätigkeit an der Berufsschule in den letzten Jahren vom originären Auftrag (duale Berufsausbildung) hin zur Berufsvorbereitung verlagert. Deshalb steht im Zentrum des beruflichen Handlungskonzeptes, junge Menschen auf den Beruf vorzubereiten, die bisher noch keine Ausbildung aufnehmen konnten. Im Unterricht sehen sie sich mit einem niedrigen Leistungsniveau und einer Ablehnung der Schule gegenüber konfrontiert. Als Lehrkräfte sehen sie sich „gegen Windmühlen“ (EI-S-BL-w-17) anlaufen und nehmen ihre pädagogische Arbeit als persönlich belastend wahr. Die Schüler/-innen beschreiben sie mit individuellen und sozialen Benachteiligungen, die wenig Entwicklungsmöglichkeiten zulassen: „Die zwischen Kulturen hin- und hergeworfen sind, [...] in Brennpunkten leben, in problematischen Stadtvierteln. Dort haben wir Jugendliche, die sind sehr sensibel und müssen draußen auf der Straße einfach ihren Mann stehen.“ (EI-HL-BL-w-66). Hinzu kommt, dass die Lehrkräfte ein schlechtes Image der Berufsvorbereitungsklassen wahrnehmen, das nicht nur auf die Schüler/-innen, sondern auch auf sie als Person übertragen werde.

In ihrer Unterrichtsgestaltung bauen sie auf eine *methodisch-didaktische Vielfalt*, um in Lernsituationen flexibel agieren zu können. Mit der Aufhebung festgeschriebener Unterrichtsformen möchten sie die Schüler/-innen als Subjekte einbeziehen, um ihnen neue und positive Lernerfahrungen zu eröffnen. Eine ressourcen- und potenzialorientierte Haltung wird deshalb als erforderlich betrachtet und eine entsprechende Haltung der Lehrkraft als grundlegend für die Gestaltung von Lernprozessen angesehen. Authentizität wird zu einem Schlüsselbegriff, der für die pädagogische Arbeit, genauso wie ein Beziehungsaufbau, als Voraussetzung gilt. Deutlich wird, dass sich die Lehrkräfte in einem *Spannungsfeld von Fachvermittlung und Persön-*

lichkeitsentwicklung der Schüler/-innen sehen: obwohl ihr Selbstverständnis deutlich auf der Vermittlung von beruflichem Fachwissen liegt, werde ihre Lehrtätigkeit immer mehr zur erzieherischen Aufgabe. Die Befragten sehen im Erwerb sozial- und sonderpädagogischer Kompetenzen eine notwendige Erweiterung ihrer Qualifikation.

Die Ausbilderinnen und Ausbilder setzen Betrieb und Beruf als Bezugsrahmen für ihr Handeln

Für die Ausbilder/-innen stellen *Betrieb* und *Berufsidentität* den Bezugsrahmen für ihr berufliches Handlungskonzept dar. Als Erfolg bewerten sie, „[...] dass aus diesen Auszubildenden nachher ein Fachmann wird“ (EI-HL-AB-m-97), der ehemalige Auszubildende vermittelt werden kann und sich im erlernten Beruf weiterbildet. Eindeutiges Motiv für die Ausbildungsbeteiligung ist der *Fachkräftebedarf* der Unternehmen, insbesondere in Berufssparten, die für die Jugendlichen weniger attraktiv sind. Auch die Durchführung von Praktika dient der Akquise von zukünftigen Auszubildenden, weil sie damit einen direkten Eindruck von einem potenziellen Auszubildenden gewinnen können. Die Ausbilder/-innen sehen in ihrem betrieblichen Ausbildungskonzept einen *Gegenpart zum schulischen Lernen*, weil im Betrieb „klare Anforderungen“ gegeben sind: „Und sicherlich ist unsere Richtung dann härter wie Schule. Auch wenn wir die ein bisschen mit Samthandschuhen anfassen die ersten zwei, drei Tage. Aber dann versuchen wir doch, denen schon mal klar zu machen, wie das Arbeitsleben tickt – was ich sehr wichtig finde.“ (EI-HH-AB-m-18).

Grundsätzlich besteht auch die Bereitschaft, Jugendliche mit Förderbedarf auszubilden, wenn eine „Passfähigkeit“ zum vorhandenen Personal gegeben ist und eine Einbindung in die bestehende Betriebskultur erfolgen kann. Die *Einsozialisierung der Auszubildenden in den Betrieb* ist für sie von besonderer Wichtigkeit und wird als Erziehungsaufgabe verstanden – sie möchten Werte vermitteln, im Sinne einer stattfindenden beruflichen Sozialisation (siehe dazu: LEMPERT 2009). Immer wieder beziehen sie sich in ihrem pädagogischen Handeln auf ihre (*berufs-*)*biografischen Erfahrungen*, die sie in die pädagogische Situation transferieren – sie übertragen sie auf die/den Jugendliche/n. Sie möchten eine Verbindung zu der/dem Auszubildenden aufnehmen und suchen nach Erklärungsansätzen für Verhaltensweisen. Daher lauten ihre wichtigsten Fragen: „*Wie ticken die Jugendlichen und wie sieht ihre Lebenswelt aus?*“.

Tabelle 1 stellt die Aussagen der vier Berufsgruppen nebeneinander und verdeutlicht die unterschiedlichen Perspektiven der Fachkräfte, bspw. in Bezug auf die Aufgabe und Rolle, den Handlungsansatz und die Methoden, aber auch den unterschiedlichen Zugang zu den Jugendlichen. Hier stehen Sichtweisen nicht nur nebeneinander, sondern Positionen auch gegenüber.

Tab. 1: Berufliches Handlungskonzept und Selbstverständnis der vier Berufsgruppen

	Berufliches Handlungskonzept und Selbstverständnis			
	Lehrkräfte der allgemein bildenden Schule	Lehrkräfte der beruflichen Schule	Ausbilder/-innen	
Rolle/Aufgabe	Verstehen sich als Mittler im Übergangsgeschehen, geben sich eine Schnittstellenfunktion; im „Sinne des Klienten“ soll die Netzwerkarbeit und Beziehungsarbeit aufgebaut werden.	Berufsorientierung und Begleitung des Berufswahlprozesses stehen im Zentrum; Ziel ist die Vermittlung der Schüler/-innen in eine betriebliche Berufsausbildung und die Persönlichkeitsentwicklung.	Sehen sich vor erzieherische Aufgaben gestellt: sozialpädagogische Handlungsweisen, sonderpädagogisches Vorgehen und veränderte Lernkonzepte sollen in den Unterricht integriert werden.	Fachkräftebedarf ist Motiv für die Ausbildungsbeteiligung, Engagement in der Berufsorientierung dient der Akquise und Auswahl von zukünftigen Auszubildenden.
Handlungsansatz/Methoden	Klassische Methoden der Sozialen Arbeit stehen im Vordergrund; mit Instrumenten der Übergangsbegleitung (z. B. Potenzialanalyse, Berufswahlpass) bauen sie ihr professionelles Handeln aus.	Berufsorientierung basiert auf dem Prinzip <i>Lernen in der betrieblichen Praxis</i> ; Praktika und die Zusammenarbeit mit Betrieben erhält hohe Priorität; Berufsorientierung soll Bestandteil des Unterrichtsangebots werden.	Ein breites Methodenrepertoire soll einbezogen, eine Vielfalt in Lerngruppen positiv bewertet und eine Binnen- differenzierung im Unterricht herstellt werden, um neue Zugänge zum Lernen zu ermöglichen.	Berufsausbildung gilt als „Grundstock für's Leben“ und die Einsozialisierung der Auszubildenden in den Betrieb als Erziehungsaufgabe (Wertevermittlung).
Profilbildung	(Übergangs-)Coaching wird zur erweiterten sozialpädagogischen Aufgabe und stärkt ihre Profilbildung im Rahmen eines regionalen Handlungskonzeptes.	Einbeziehung konzeptioneller Elemente (Individualisierung) und von Instrumenten (z. B. Förderplan) aus der Förderschule werden als sinnvoll bewertet.	Sehen sich als „natürlicher“ Partner der Betriebe und möchten ein Verbindungsglied darstellen, für die allgemein bildende Schule und die sozialpädagogischen Fachkräfte.	Wirtschaftlichkeit des Betriebes steht im Vordergrund, jedoch ist die Ausbildungsqualität ein wichtiges „Austhängeschild“ für den Betrieb.
Sicht auf die jugendlichen	Multiple Problemlagen der Jugendlichen werden betont; pädagogische Interventionen sollen auf Empathie und Wertschätzung aufbauen.	Herausgestellt werden negative Merkmale, Ursachen in schulischen Misserfolgen, internalisierter Stigmatisierung und fehlender Ausbildungsreife gesehen, veränderte Lernkonzepte sollen dem entgegenwirken.	Verhaltensauffälligkeiten werden als Folge von negativen (Schul-)Erfahrungen, Misserfolgen und Stigmatisierung interpretiert. Haltung und Einstellung der Lehrkräfte wird als Voraussetzung für neue Lernerfahrungen gesehen.	Unzureichende schulische Kenntnisse und negative Sozialisierungserfahrungen werden benannt; jedoch Empathie ausgedrückt; sie möchten Brücken zu den Jugendlichen bauen und fragen: „Wie tickt der Jugendliche?“
Sicht auf die eigene Arbeit	Große Zufriedenheit mit der Aufgabe stehen oft unzureichenden Rahmenbedingungen gegenüber.	Eigene Zufriedenheit hängt vom Erreichen selbst gesetzter „Teil“-ziele ab.	Erlernen pädagogische Grenzsituationen in den „Reste“-Klassen des Übergangssystems.	(Berufs-)biografische Erfahrungen und persönliche Eigenschaften sind grundlegend für ihr (pädagogisches) Handeln.
Wertschätzung	Stigmatisierung wird erlebt; für die Teilnehmenden wie für sie als Fachkräfte.	Bewertung von Erfolg sehen sie von außen bestimmt (Ziel: Vermittlung in eine Ausbildung).	Innerhalb der Berufsschule werde ihrer Arbeit eine geringe Wertschätzung entgegengebracht.	Betrieb und Berufsidentität stellen den Bezugsrahmen da, an diesen Werten wird Erfolg gemessen.
Spannungsfeld	Anforderungen und Möglichkeiten müssen in Balance gebracht und Ziele auf ein „realistisches Maß“ zurückgeführt werden.	Vorerfahrungen außerhalb von Schule und betriebliche Einblicke werden als gewinnbringend bewertet, um Anforderungen zu vermitteln.	Erlernen ein Spannungsfeld zwischen Fachvermittlung und Persönlichkeitsentwicklung der jungen Menschen.	Bereitschaft besteht Jugendliche mit Förderbedarf auszubilden, dieses bedarf jedoch „Überzeugungsarbeit“ bei Kunden und Gesellen.

3.3 Barrieren in der multiprofessionellen Zusammenarbeit

Die berufsgruppenspezifische Betrachtung verdeutlicht, dass die pädagogischen Fachkräfte ihre *erweiterte Rolle im Übergangsgeschehen* ausgestalten möchten. Obwohl sie erkennen, dass *pädagogisches Übergangshandeln* eine multiprofessionelle Zusammenarbeit notwendig macht, wird diese für sie erst dann relevant, wenn sie konkret als gewinnbringend eingeschätzt wird. Es fällt auf, dass das eigene *pädagogische Übergangshandeln* häufig in Abgrenzung zu den anderen Berufsgruppen definiert wird. In den jeweiligen beruflichen Selbstverständnissen kommen zwar auch Gemeinsamkeiten zum Ausdruck, diese werden jedoch als solche von den Beteiligten nicht konstruktiv aufgegriffen.

Barrieren zwischen den einzelnen Berufsgruppen scheinen in Bezug auf die *verschiedenen Berufskulturen* und die *unterschiedlichen Institutionen* zu bestehen. *Berufskulturen* beinhalten „Wahrnehmungsweisen, Kommunikationsformen und langfristige Persönlichkeitsprägungen derjenigen Personen, die in diesem Beruf arbeiten“ (TERHART 1996, S. 452). Sie sind von der gesellschaftlichen Kultur geprägt und von den einzelnen Personen mitgestaltet (ebd., S. 453). Die Befunde der BIBB-Studie weisen auf blockierende Phänomene zwischen den vier Berufsgruppen hin, die sowohl von der gesellschaftlichen Ebene beeinflusst als auch von den Individuen reproduziert werden.

Kennzeichnend für die *multiprofessionelle Zusammenarbeit* ist, dass die – jeweils anderen – Institutionen vielfach als „eigene Systeme“ oder „eigene Milieus“ wahrgenommen werden, die eine eigene Kultur repräsentieren, mit eigenen Kommunikationsregeln und einer spezifischen Kooperationskultur – diese sind den Anderen weitgehend „fremd“. Die sozialpädagogischen Fachkräfte sind davon insbesondere betroffen, weil ihr *pädagogisches Übergangshandeln* „quer“ zu den anderen Tätigkeitsbereichen liegt. Da sie in der Regel institutionell nicht eingebunden sind, erschweren sich Zugänge bzw. – im umgekehrten Sinne – erleichtern sich Zugänge durch eine institutionelle Einbindung und integrierte Handlungskonzepte.

Alle Befragten stellen heraus, dass Vertrauen als notwendige Basis für eine Zusammenarbeit in einem Prozess entsteht. Dazu müssten sie „sicheres Terrain“ aufgeben und „über den Tellerrand schauen“. Persönliche Fähigkeiten sowie soziale und personale Kompetenzen seien gefordert. Erschwert wird der Prozess des Aufbaus einer gleichberechtigten Zusammenarbeit jedoch durch ungleiche (Arbeits-) Bedingungen – die von prekärer Beschäftigung bis hin zum Beamtenverhältnis reichen – und einem ungleichen Status der Kooperationspartner/-innen. Blockierend scheint sich auf die Zusammenarbeit auszuwirken, dass aus der jeweils eigenen Perspektive heraus Vorstellungen und Erwartungen an die anderen Berufsgruppen gerichtet werden und Bewertungen aus der eigenen normativen Setzung heraus erfolgt. So existieren Rollenzuweisungen (bspw. zwischen Ausbilderinnen bzw. Ausbildern und sozialpädagogischen Fachkräften), die eher Abgrenzung als Kooperation fördern. Dissonanzen zeigen sich zwischen einzelnen Berufsgruppen, die durch unterschiedliche berufliche Handlungskonzepte, Aufgabenzuschnitte und verschieden akzentuierte pädagogische Zielsetzungen gekennzeichnet sind. Die Problematik einer Kooperation zwischen Schule und Jugendhilfe kann exemplarisch dafür stehen.¹⁴ Ähnliches gilt

14 Die Kooperation von Schule und Jugendhilfe wurde im Fachdiskurs vielfach problematisiert und war Gegenstand verschiedener Untersuchungen (siehe dazu bspw. HARTNUSS und MAYKUS 2004,

für die Struktur in der Zusammenarbeit von (allgemein bildender) Schule und Betrieb – insbesondere von den Ausbilderinnen und Ausbildern werden die Arbeitsweisen beider Lernorte als „Kontrastprogramm“ gegenübergestellt.

3.4 Spannungsfelder und Paradoxien in der pädagogischen Praxis

Markant für den gemeinsamen Handlungsrahmen scheinen Spannungsfelder und Ambivalenzen in der pädagogischen Praxis zu sein, die sich als unauflösbare Paradoxien kennzeichnen (HELSPER 1996, S. 527 ff.). Sie stellen Handlungsdilemmata (ENGRUBER 2001) dar, weil sie in der Praxis nicht aufgehoben werden können. Als Widersprüchlichkeiten prägen diese die Sichtweisen der pädagogischen Fachkräfte und der eigene Umgang damit ist entscheidend für ihr professionelles Handeln. Als bedeutende Einflussfaktoren manifestieren sie sich bspw. in der Bewertung von Erfolg der eigenen Arbeit (Zufriedenheit) sowie in der Interpretation von Verhaltensweisen der Jugendlichen (Defizit- statt Kompetenzansatz). So äußern alle Befragten den Wunsch, im Rahmen ihres pädagogischen Auftrags, den Jugendlichen eine Chance eröffnen zu wollen – bspw. sollen mit veränderten Lernkonzepten neue Zugänge zum Lernen hergestellt werden. Als wesentlichen Gelingensfaktor betrachten sie die jeweilige *Haltung* (Optimismus, Authentizität, Empathie), die den Jugendlichen entgegengebracht werde. Damit stellen die Befragten einen potenzialorientierten Arbeitsansatz heraus, der allerdings einer in den Interviews vorzufindenden Problemdarstellung und defizitorientierten Sicht auf die Jugendlichen konträr entgegensteht.¹⁵ Hier könnte ein Zusammenhang zu den Paradoxien pädagogischen Handelns hergestellt werden, in deren Folge ein „Misserfolg“ pädagogischen Handelns in Zuschreibungen münden kann und von den pädagogisch Handelnden als individuelle Unzulänglichkeiten (der eigenen Person oder der Jugendlichen) interpretiert werden.

Die pädagogischen Fachkräfte erleben sich zwischen Erwartungen, Anforderungen, Möglichkeiten und Notwendigkeiten. Ihre *subjektive Bewertung von Erfolg* wird sehr stark von außen beeinflusst, weil sie selbst mit dem Maßstab konfrontiert sind, die Jugendlichen in eine betriebliche Berufsausbildung zu vermitteln. Gleichwohl sehen sie die Grenzen ihres pädagogischen Handelns in strukturellen Faktoren, bspw. in der regionalen Ausbildungsplatzsituation. Ein notwendiges Ausloten führt dazu, dass die pädagogischen Fachkräfte ganz überwiegend die Strategie verfolgen, von außen definierte Ziele zu relativieren und in einer Art Reframing¹⁶ hohe Erwartungen in eigene Ziele zu transferieren, um Engagement auch in Zufriedenheit münden zu lassen.

SPECK u. a. 2011), ohne grundlegend veränderte Handlungsoptionen für die multiprofessionelle Zusammenarbeit herauszubilden.

15 Die Studie von ECKERT u. a. (2007, S. 262) weist aus, dass der Kompetenz- statt Defizitansatz als eine Art „Grundaxiom“ (ebd., S. 262) im beruflichen Selbstverständnis der sozialpädagogischen Fachkräfte verankert ist. Die Befunde zeigen allerdings, dass die Sozialpädagoginnen und -pädagogen daran anknüpfen möchten, sie in der Praxis jedoch, bspw. in der Förderplanarbeit, zunächst die Defizite herausstellen.

16 Durch eine Umdeutung (Reframing) kann einer bestehenden Situation ein neuer Rahmen gegeben werden, der es ermöglicht einen anderen Blickwinkel einzunehmen (WATZLAWICK u. a. 2001).

Auffallend ist, dass die *Stigmatisierung des Handlungsfeldes* nicht nur auf die Jugendlichen (Etikettierung) transferiert wird, sondern auch in Bezug auf die pädagogischen Fachkräfte zum Ausdruck kommt. Eine wahrgenommene Geringschätzung ihrer Arbeit bestätigt sich, bspw. in schlechten Arbeits- und Rahmenbedingungen und trifft insbesondere auf die sozialpädagogischen Fachkräfte zu.

Alle vier Berufsgruppen bringen *vielfältige (berufs-)biografische Erfahrungen* mit und greifen entsprechend in ihrem pädagogischen Handeln auf Erfahrungswissen und auf *subjektive Theorien* (vgl. MÜLLER und SULIMMA 2008, S. 1) zurück. Diese „individuellen Überzeugungen“ (ebd.) bieten ihnen Erklärungen und verhelfen ihnen dazu, Ereignisse nachvollziehbar zu machen und nehmen für die Fachkräfte eine handlungsleitende Funktion ein. Subjektive Theorien entstehen aus Annahmen, Vermutungen, Vorstellungen sowie Kognitionen, sie stellen stabile Strukturen dar und weisen eine „hohe Passfähigkeit zum Konzept der Identität eines Menschen auf“ (GRZANNA 2011, S. 14). Auf dieser Grundlage bewerten und interpretieren die Fachkräfte bspw. die Verhaltensweisen der Jugendlichen. So könnte auch hier ein Zusammenhang bestehen zwischen der defizitorientierten Betrachtungsweise einerseits und der Suche nach Erklärungen für Verhaltensweisen der Jugendlichen andererseits, mit der Absicht, professionell handeln zu wollen.

3.5 Benötigte Kompetenzen aus Sicht der Befragten

Im Anschluss an das *Konzept der reflexiven pädagogischen Professionalisierung* wird berufliche Handlungsfähigkeit von drei Dimensionen geleitet und im Folgenden die subjektive Sicht der Befragten entsprechend nach WISSEN, KÖNNEN und REFLEKTIEREN systematisiert.¹⁷

Die Dimension WISSEN

Neben einem *Wissen über das Bildungs- und Ausbildungssystem* benennen die pädagogischen Fachkräfte sowohl *berufsspezifische Kenntnisse* als auch *Wissen über betriebliche Strukturen* als Voraussetzung, um die Berufswege junger Menschen adäquat begleiten zu können. Dies schließt sowohl spezifisch *regionales Wissen* mit ein, d. h. Kenntnisse über den regionalen Ausbildungs- und Arbeitsmarkt sowie über vorhandene Bildungs- und Förderangebote als auch einen *Einblick in die betriebliche Wirklichkeit*. Die eigene Ausbildung habe sich zu sehr auf die Aneignung von Fachwissen bezogen und die Vermittlung von Kenntnissen zur Berufsorientierung sei nicht bzw. nur randständig vorgekommen. Von allen Befragten wird der Wunsch geäußert, mehr über die Jugendlichen zu erfahren: *jugendspezifische Themen, entwicklungspsychologische Kenntnisse* und *Informationen über die Lebens- und Erfahrungswelten* der jungen Menschen, die sich sehr unterschiedlich zu ihrer eigenen darstellt: „Ich komme eigentlich eher aus einem gutbürgerlichen Haushalt, wohne auf dem Land und habe mit dem Klientel überhaupt nie Berührung gehabt.“ (EI-HH-BL-w-193). Sie lösen dies dahingehend auf, dass sie mehr Kenntnisse

17 Die Dimensionen sind als analytische Kategorie zu verstehen. So sind einzelne Kompetenzen auch als Querschnittskompetenzen einzuordnen, weil sie jeweils auch notwendige Teilkompetenzen der anderen Dimensionen darstellen. Dies trifft bspw. auf Methodenkompetenz oder auch auf Selbstkompetenz zu.

erwerben möchten, um daraus auch didaktische Überlegungen und methodische Konsequenzen ziehen zu können.

Die Dimension KÖNNEN

Eine notwendige Weiterentwicklung vorhandener *methodisch-didaktischer Kompetenz* wird besonders hervorgehoben: zum einen für Kommunikationssituationen (z. B. Gesprächstechniken, Moderationsverfahren), zum anderen für die Gestaltung von Lernprozessen. Zur Gestaltung individueller Lernsituationen möchten sie mehr sonder- und sozialpädagogische Kompetenzen erwerben. Dies trifft vor allem dann zu, wenn die Einschätzung besteht, dass die Erziehungsaufgabe gestärkt werden müsse: „Berufsschullehrer [...] können fachliche, berufliche Inhalte vermitteln und das können sie sehr gut. Sobald es aber darum geht: da sitzt ein Schüler, der kann ganz schlecht lesen und schreiben und der kann das gar nicht vergegenwärtigen, was wir ihm versuchen beizubringen. Und ich habe daneben aber noch zehn andere sitzen und acht davon haben ganz andere Probleme, auf die ich alle irgendwie eingehen muss. Das kann ein Sonderpädagoge sehr gut.“ (EI-S-BL-w-29).

Kommunikative Kompetenz und Kooperationskompetenz wird als ein „Kern“ für *pädagogisches Übergangshandeln* betrachtet, sowohl bezogen auf die pädagogische Arbeit mit den Jugendlichen, als auch auf die Kooperation mit Partnerinnen bzw. Partnern im regionalen Netzwerk. Hinzu kommt, dass auch in der Kommunikation unterschiedliche „Welten“ aufeinander treffen und es gilt: die Sprache des jeweils anderen zu verstehen und zu sprechen. Der notwendige Erwerb *interkultureller Kompetenzen* wird von allen Befragten herausgestellt, weil Jugendliche mit Migrationshintergrund einen großen Anteil in den (Lern-)Gruppen einnehmen und die Zusammenarbeit mit den migrantischen Eltern als Problembereich wahrgenommen wird. Dabei ist nicht das bloße Übersetzen der Sprache gefragt, „[...]“, sondern es geht um Kulturdolmetschen.“ (EI-HH-AL-w-183). Eine sozialpädagogische Fachkraft, die beim Jugendmigrationsdienst (JMD) tätig ist und als interkulturelle Trainerin ausgebildet wurde, beschreibt diese Kompetenz folgendermaßen: „[...]“, es gibt da kein Regelbuch [...] kein Kochrezept, das sagt, mit einem Pakistani musst du so und so umgehen, sondern das ist ein großer Anteil Selbstreflexion: wie bin ich selbst, und was gibt es noch an Verhaltensmustern überhaupt auf der Erde, sodass ich eine gewisse Sensibilität dafür entwickle, was der andere gerade so mitbringt und was er meint. Und nicht nur die deutsche Kultur immer vorauszusetzen.“ (EI-LKO-SP-w-116).

Die Dimension REFLEKTIEREN

Persönliche Eigenschaften sowie personale und soziale Kompetenzen werden von allen Befragten als Voraussetzungen für die eigene Tätigkeit betrachtet. Sie stellen eine *spezifische Haltung* heraus, die eine Wertschätzung den Jugendlichen gegenüber und eine Potenzialorientierung beinhaltet. Benannt werden Persönlichkeitseigenschaften: „Man muss 'ne Persönlichkeit darstellen“ (EI-FW-AB-m-109), „Charisma“ (EI-HH-AB-m-93) aufweisen, muss ein „[...] bisschen Menschenkenntnis haben“ (EI-FW-AB-m-59) sowie „Talent“ (EI-F-AB-m-54) mitbringen. Die *Reflexion des eigenen Handelns* wird von allen Befragten als bedeutsam hervorgehoben, um sowohl situationsangemessen als auch subjektorientiert pädagogisches Handeln ausrichten zu können. Für die *Gestaltung von Aneignungsprozessen* wird eine Fort- und Weiterbildung vorgeschlagen, die einen Austausch der pädagogischen

Fachkräfte ermöglicht sowie eine Begleitung des pädagogischen Prozesses und eventuell Supervision vorsieht. Die Frage nach neuen Formen von Fortbildung wird hervorgehoben, die insbesondere stärker die betriebliche Situation der Ausbilder/-innen berücksichtigt.

Tab. 2: Erforderliche Kompetenzen aus Sicht der Befragten

		Kompetenzbereiche
WISSEN	Fachwissen (anschlussfähiges Wissen)	Wissen zum Bildungs- und Ausbildungssystem, Berufsorientierung und -vorbereitung
		Berufsspezifisches Wissen (Berufsbilder, Ausbildungsinhalte)
		Wissen über betriebliche Strukturen und Ausbildungsanforderungen
		Regionales Wissen (Akteure, Unterstützungs- und Förderangebote)
		Jugendspezifisches Wissen (Themen, Lebenswelt)
		(Entwicklungs-)psychologisches Wissen
		Sozial- und sonderpädagogisches Wissen
KÖNNEN	Methodisch-didaktische Kompetenzen	Methodenkompetenz (Methodenvielfalt)
		Gestaltung individueller Lernsituationen, Unterstützungs- und Förderangeboten sowie von Berufswahlprozessen
		Gestaltung spezifischer Unterrichtssettings (Theorie/Praxis, Lebenswelt)
	Diagnosekompetenz	Diagnostische Kompetenzen (Anamnese von Bildungsvoraussetzungen)
		Auswahl und Einsatz von Instrumenten der Übergangsbegleitung (Potenzialanalyse, Förderplan, Berufswahlpass)
		Sonder- und sozialpädagogische Kompetenzen (Umgang mit spezifischem Lernverhalten und Gestaltung von Förderprozessen)
Kommunikations- und Kooperationskompetenz, Interkulturelle Kompetenz	Gestaltung von Beratungsprozessen, Kommunikationssituationen und Teamarbeit (Gesprächstechniken, Moderations- und Mediationsverfahren), Konfliktbearbeitung, „Kulturdolmetschen“	
REFLEKTIEREN	Personale, soziale, emotionale Kompetenzen	Personenbezogene Eigenschaften (bspw. Authentizität, Empathie)
		Personale und soziale Fähigkeiten (Selbstmanagement, Teamfähigkeit)
	Haltung und Einstellung (beliefs)	spezifische Haltung bzw. Einstellung (Menschenbild, Wertschätzung)
		Ressourcen- und Potenzialorientierung
		Affinität zur Übergangsgestaltung und -begleitung der Jugendlichen
Innovative Kompetenzen	Reflexion des pädagogischen Prozesses; Gestaltung von Aneignungsprozessen (Weiterentwicklung der eigenen Handlungsfähigkeit)	

3.6 (Selbst-)Reflexivität als grundlegende Dimension pädagogischen Handelns

Die pädagogischen Fachkräfte stellen alle drei Dimensionen pädagogischer Professionalität als bedeutsam heraus. Allerdings wird der Erwerb von Kompetenzen ganz überwiegend mit der Aneignung von WISSEN verbunden. Mit KÖNNEN ist

weitgehend „Handwerkszeug“ für die pädagogische Praxis gemeint und REFLEKTIEREN wird meist als persönliche Fähigkeit eingeschätzt, eher als Disposition, die über Erfahrung „anzureichern“ ist.

Eine entsprechende *Haltung und Einstellung der pädagogischen Fachkräfte* werden als konstitutiv für *pädagogisches Übergangshandeln* betrachtet. Empirische Studien zu Lehrerkompetenzen bestätigen, dass Überzeugungen (*beliefs*) einen großen Einfluss auf professionelles Handeln ausüben und den pädagogischen Erfolg wesentlich determinieren (MOSEER u. a. 2012). Die Befunde der BIBB-Studie bestätigen diesen Aspekt und verweisen darüber hinaus darauf, dass sich die jeweiligen Überzeugungen der pädagogischen Fachkräfte auch auf die multiprofessionelle Zusammenarbeit auswirkt. ARNOLD und GÓMEZ TUTOR (2007, S. 162) heben zur *Entwicklung von Einstellung und Haltung* die Bedeutung von Selbstreflexion hervor. Auch die herausgearbeiteten zentralen Spannungslinien, Paradoxien und Ambivalenzen unterstreichen die Notwendigkeit einer reflexiven Bearbeitung professionellen Handelns, um „paradoxen Verknüpfungen“ (HELSPER 1996, S. 528) zu begegnen. Darüber hinaus sollten die Möglichkeiten und Grenzen des eigenen pädagogischen Handelns Gegenstand von Professionalisierungsprozessen sein, um ein bewusstes Selbstkonzept pädagogischer Professionalität herauszubilden (KIMMELMANN 2010, S. 292).

Professionalität kann als ein Entwicklungsprozess verstanden werden, der auf formalen Qualifikationen, Erfahrungen und informell erworbenen Kompetenzen aufbaut, die sich in einem komplexen (berufs-) biografischen Prozess herausgebildet haben. Möglicherweise spielen non-formal und informell erworbene Kompetenzen im „offenen“ Handlungsfeld des Übergangs von der Schule in die Berufsausbildung eine besondere Rolle, weil mit diesen Erfahrungen ein flexibles Agieren in unterschiedlichen Lebens- und Arbeitswelten erworben werden kann (Veränderungskompetenz). Auch die hohe Bewertung der eigenen Erfahrungen durch die Fachkräfte verweist auf diesen Aspekt und schließt daran an, dass subjektive Theorien für die pädagogischen Fachkräfte eine handlungsleitende Funktion haben. Insofern müssen in Professionalisierungsprozessen (berufs-)biografische Erfahrungen systematisiert und für *pädagogisches Übergangshandeln* nutzbar gemacht werden.

Daher scheint es notwendig, im Professionalisierungsprozess WISSEN zu erwerben, KÖNNEN herauszubilden und REFLEKTIEREN als Querschnittsdimension zu behandeln sowie eine Haltung und Einstellung der pädagogischen Fachkräfte als grundlegende Dimension für pädagogisches Handeln herauszubilden.

4 Gelingende Übergangsgestaltung:

Neue Qualität von Professionalität der pädagogischen Fachkräfte

Das BIBB-Forschungsprojekt ermöglicht einen *qualitativen Einblick in den Übergangsbereich* und veranschaulicht die Anforderungen, vor die die pädagogischen Fachkräfte gestellt sind. Die explorative Darstellung zeigt, was die *bildungspolitische Leitlinie: Herstellen von Bildungsketten* auf der Ebene des pädagogischen Handelns bedeutet. Deutlich werden die erweiterten Aufgaben der pädagogischen Fachkräfte, auch die Relevanz von integrierten Handlungskonzepten für die Profilbildung der einzelnen Berufsgruppen sowie die notwendigen Unterstützungsstrukturen.

Die Befunde zeigen: Der Professionalität der pädagogischen Fachkräfte kommt sowohl in Veränderungsprozessen eine Schlüsselrolle zu als auch bei der Ausgestaltung

der Berufsbildungspraxis, d. h. sie nimmt entscheidend Einfluss auf die Qualität von Bildungsprozessen (siehe dazu: ULMER u. a. 2012). Die zentrale forschungsleitende Annahme des BIBB-Projektes bestätigt sich: *Die Fähigkeit zur (Selbst-)Reflexion stellt eine bedeutende Dimension von Professionalität dar, wenn pädagogisches Handeln davon geleitet ist, subjektorientierte Bildungsprozesse zu gestalten, d. h. der Blick auf das Individuum gerichtet ist.* Im Fachdiskurs einer *inklusiven (Berufs-) Bildung* konkretisiert sich diese Annahme, weil ein Bildungssystem angestrebt wird, das Vielfalt als Ressource nutzt und das Prinzip gilt, Bildungsangebote vom Jugendlichen ausgehend zu konzipieren (BUCHMANN und BYLINSKI 2013). Dies bedeutet sowohl das Allgemeine, als auch das Besondere zu berücksichtigen. Eine große Herausforderung besteht darin, Bildungsstrukturen und -angebote herzustellen, die allen Menschen die gleichen Chancen eröffnen, ohne eine notwendige spezifische Unterstützung außen vor zu lassen (BYLINSKI 2013). Die in der qualitativen Studie veranschaulichten zwei Anforderungsbereiche: die *individuelle Begleitung und (Lern-) Unterstützung junger Menschen auf ihrem Weg in den Beruf* sowie die *Vernetzung bzw. Kooperation der Institutionen und Akteure und damit die multiprofessionelle Zusammenarbeit der pädagogischen Fachkräfte* und die herausgearbeiteten Kompetenzfelder sind insbesondere für inklusive Bildungsprozesse relevant.

Da deutlich wird, dass nicht eine Addition von Wissen und nicht die Handhabung von Instrumenten für pädagogische Professionalität ausreicht, sollte die reflexive Bearbeitung und eine Auseinandersetzung mit der eigenen Person integraler Bestandteil von Professionalisierungsprozessen sein. Da die Weiterentwicklung pädagogischer Praxis eine Theorie-Praxis-Reflexion erfordert, wären Fort- und Weiterbildungsangebote als Begleitung des pädagogischen Prozesses über einen kontinuierlichen Zeitraum anzulegen. So könnten systematische Reflexionsprozesse erfolgen, die neben der Weiterentwicklung der pädagogischen Praxis auch die eigenen (berufs-)biografischen Erfahrungen zum Bestandteil haben, um sie für Prozesse der Übergangsgestaltung nutzbar zu machen.

Auf empirischer Basis wurde im Forschungsprojekt abschließend ein *Kompetenzprofil für den Tätigkeitsbereich* entwickelt, das alle für die Übergangsgestaltung notwendigen Aufgabenfelder enthält und vom jeweiligen Anforderungs- bzw. Handlungskontext ausgehend Kompetenzen bestimmt, d. h. somit Fachkräfte mit unterschiedlichen Qualifikationen und Vorerfahrungen einbezieht.¹⁸ Im aktuellen Fachdiskurs zur pädagogischen Professionalität wird ein entsprechendes Rahmenkonzept als „ein Analyseinstrumentarium mit hohem Inklusionspotenzial“ (HELSPER und TIPPELT 2011, S. 272) bewertet, weil es unterschiedliche pädagogische Berufe und auch „prekär Beschäftigte in pädagogischen Feldern und auch ehrenamtlich Tätige“ (ebd.) integrieren könnte.

Zu konzipieren wäre ein *professionen- und institutionenübergreifendes Fortbildungssetting*, um damit Gelegenheitsräume zu schaffen, die eine Annäherung unterschiedlicher Perspektiven (Berufskulturen, Handlungslogiken der Institutionensicht etc.) ermöglicht. Dies könnte für die *Herausbildung eines gemeinsamen Selbstverständnisses* einer regionalen Übergangsbegleitung grundlegend sein und den Aufbau einer *multiprofessionellen Zusammenarbeit* unterstützen. Ebenso wird im aktuellen pädagogischen Fachdiskurs darauf verwiesen (BERKEMEYER u. a. 2011, S. 225ff.), dass *Kooperation als Strategie zur Professionalisierung* eingesetzt werden

18 Die Überlegungen zu einem Weiterbildungskonzepts sind ausführlich nachzulesen in: BYLINSKI (2014).

könnte. D. h. Professionalisierungsprozesse sollten in kooperative Lernzusammenhänge eingebunden sein, um den kollektiven Aufbau von Erfahrungswissen (vgl. ebd., S. 227) zu ermöglichen. Die gemeinsame Bearbeitung von Arbeitsaufgaben könnte einen Handlungsrahmen für professionen- und institutionenübergreifende Professionalisierungsprozesse darstellen.

Literatur

- ALBERS, ARMIN; KRAUSE, ULRICH; KRUSE, VOLKER: Übergangsgestaltung in Schleswig-Holstein: Handlungs-konzept Schule & Arbeitswelt und Entwicklungsperspektiven. In: ARBEITSGEMEINSCHAFT WEINHEIMER INITIATIVE (Hrsg.): Lokale Bildungsverantwortung. Kommunale Koordination beim Übergang von der Schule in die Arbeitswelt. Stuttgart 2013, S. 99–105
- ARBEITSGEMEINSCHAFT WEINHEIMER INITIATIVE (Hrsg.): Lokale Bildungsverantwortung. Kommunale Koordination beim Übergang von der Schule in die Arbeitswelt. Stuttgart 2013
- ARNOLD, ROLF: Didaktik der Lehrerbildung. Das Konzept der reflexiven pädagogischen Professionalisierung. In: GEW-Zeitung Rheinland-Pfalz (2005) 5, S. XVII–XX
- ARNOLD, ROLF; GÓMEZ TUTOR, CLAUDIA: Grundlinien einer Ermöglichungsdidaktik. Bildung ermöglichen – Vielfalt gestalten. Augsburg 2007
- BERKEMEYER, NILS u. a.: Kooperation und Reflexion als Strategien der Professionalisierung in schulischen Netzwerken. In: Zeitschrift für Pädagogik, 57 (2011) 57, S. 225–247
- BÖHNISCH, LOTHAR: Sozialpädagogik der Lebensalter. Eine Einführung. Weinheim und München 1997
- BRAUN, FRANK; REISSIG, BIRGIT: Die Förderinitiative des Bundes „Regionales Übergangsmangement“: Entwicklungen und Handlungsempfehlungen aus Sicht der wissenschaftlichen Begleitung. In: ARBEITSGEMEINSCHAFT WEINHEIMER INITIATIVE (Hrsg.): Lokale Bildungsverantwortung. Kommunale Koordination beim Übergang von der Schule in die Arbeitswelt. Stuttgart 2013, S. 138–147
- BRÖDEL, RAINER: Neue Lernkulturen intermediär gestalten: Grundorientierungen zum beruflichen Handeln von Intermediären. In: Quem-Bulletin. Qualifikations-Entwicklungs-Management (2005) 2, S. 1–7
- BUCHMANN, ULRIKE; BYLINSKI, URSULA: Ausbildung und Professionalisierung von Fachkräften für eine inklusive Berufsbildung. In: DÖBERT, HANS; WEISHAUPT, HORST (Hrsg.): Inklusion professionell gestalten. Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen. Münster u. a. 2013, S. 147–202
- BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG: Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2013. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Bonn 2013
- BYLINSKI, URSULA: Eine inklusive Berufsbildung braucht die Professionalität des Bildungspersonals In: berufsbildung, 143 (2013), S. 11–13
- BYLINSKI, URSULA: Gestaltung individueller Wege in den Beruf. Eine Herausforderung an die pädagogische Professionalität. Bielefeld 2014
- BYLINSKI, URSULA; RÜTZEL, JOSEF: „Ausbildung für alle“ braucht eine Pädagogik der Vielfalt. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis. BWP, 40 (2011) 2, S. 14–17
- COMBE, ARNO; HELSPER, WERNER (Hrsg.): Pädagogische Professionalität: Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt am Main 1996
- DEUTSCHER STÄDTETAG: Aachener Erklärung des deutschen Städtetages anlässlich des Kongresses „Bildung in der Stadt“ am 22./23. November 2007. Aachen 2007.
- ECKERT, MANFRED; HEISLER, DIETMAR; NITSCHKE, KAREN: Sozialpädagogik in der beruflichen Integrationsförderung. Band 2: Handlungsansätze und aktuelle Entwicklungen. Münster 2007
- Enggruber, Ruth: Überlegungen zur Professionalität in der Beruflichen Bildung benachteiligter Jugendlicher. In: Enggruber, Ruth (Hrsg.): Berufliche Bildung benachteiligter Jugendlicher: Empirische Einblicke und sozialpädagogische Ausblicke. Münster 2001, S. 197–218

- Filipp, Sigrun-Heide: Ein allgemeines Modell für die Analyse kritischer Lebensereignisse. In: Filipp, Sigrun-Heide (Hrsg.): Kritische Lebensereignisse. Weinheim 1995, S. 3–52
- Flick, Uwe: Qualitative Forschung: Theorie, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften. Reinbek bei Hamburg 1995
- Grzanna, Cindy: Die Subjektiven Theorien von Absolventen der Wirtschaftspädagogik über ihre Berufsidentität – Ergebnisse einer explorativen Studie. In: Faßhauer, Uwe; Fürstentau, Bärbel; Wuttke, Evelyn (Hrsg.): Grundlagenforschung zum Dualen System und Kompetenzentwicklung in der Lehrerbildung. Opladen 2011, S. 9–20
- HARTNUSS, BIRGER; MAYKUS, STEPHAN (Hrsg.): Handbuch Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Ein Leitfaden für Praxisreflexionen, theoretische Verortungen und Forschungsfragen. Berlin 2004
- HELSPER, WERNER: Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen. Paradoxe Verwendungsweisen von Autonomie und Selbstverantwortlichkeit. In: COMBE, ARNO; HELSPER, WERNER (Hrsg.): Pädagogische Professionalität: Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt am Main 1996, S. 521–569
- HELSPER, WERNER; TIPPPELT, RUDOLF: Ende der Profession und Professionalisierung ohne Ende? Zwischenbilanz einer un abgeschlossenen Diskussion. In: Zeitschrift für Pädagogik, 57 (2011) 57, S. 268–288
- KIMMELMANN, NICOLE: Cultural Diversity als Herausforderung der beruflichen Bildung: Standards für die Aus- und Weiterbildung von pädagogischen Professionals als Bestandteil von Diversity Management. 2010
- KRUSE, WILFRIED: „Entwicklung von Bildungslandschaften.“ Vortrag auf der Fachtagung „Fachkräfte professionalisieren: Herausforderungen am Übergang von der Schule in den Beruf“ am 24. Mai 2011 im BIBB. Bonn 2011
- KÜHNLEIN, GERTRUD: Modelle des regionalen Übergangsmanagements: Merkmale, Qualitätsdimensionen, Standortprofile. Expertise im Auftrag des Bundesinstituts für Berufsbildung – erstellt im Rahmen des BIBB-Forschungsprojektes „Anforderungen an die Professionalität des Bildungspersonals im Übergang von der Schule in die Arbeitswelt“. Dortmund 2009
- LAMNEK, SIEGFRIED: Qualitative Sozialforschung. Band 2. Methoden und Techniken. Weinheim 1995
- LEMPERT, WOLFGANG: Berufliche Sozialisation: Persönlichkeitsentwicklung in der betrieblichen Ausbildung und Arbeit. Hohengehren 2009
- MAYRING, PHILIPP: Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken. Weinheim 1999
- MAYRING, PHILIPP: Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim 2008
- MOSEER, VERA u. a.: Lehrer/innenbeliefs im Kontext sonder-/inklusionspädagogischer Förderung – Vorläufige Ergebnisse einer empirischen Studie. In: SEITZ, SIMONE u. a. (Hrsg.): Inklusiv gleich gerecht? Inklusion und Bildungsgerechtigkeit. Kempten 2012, S. 228–234
- MÜLLER, SARAH; SULIMMA, MAREN: Überzeugungen zu Wissen und Lernen als Merkmal beruflicher Lehr-Lernprozesse. In: Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online. bwp@ Nr. 14. 2008
- NATIONALER PAKT FÜR AUSBILDUNG UND FACHKRÄFTENACHWUCHS IN DEUTSCHLAND: Berufswegeplanung ist Lebensplanung. Partnerschaft für eine kompetente Berufsorientierung von und mit Jugendlichen. 2009
- OEVERMANN, ULRICH: Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: COMBE, ARNO; HELSPER, WERNER (Hrsg.): Pädagogische Professionalität: Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt am Main 1996, S. 70–182
- PROJEKTRÄGER IM DLR e. V. (Hrsg.): Regionales Übergangsmanagement. Kommunale Koordinierung und Kooperation mit der Wirtschaft. Bielefeld 2012
- SPECK, KARSTEN; OLK, THOMAS; STIMPEL, THOMAS: Auf dem Weg zu multiprofessionellen Organisationen? Die Kooperation von Sozialpädagogen und Lehrkräften im schulischen Ganztag. In: Zeitschrift für Pädagogik, 57 (2011) 57, S. 184–201

- TERHART, EWALD: Berufskultur und professionelles Handeln bei Lehrern. In: COMBE, ARNO; HELSPER, WERNER (Hrsg.): Pädagogische Professionalität: Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt am Main 1996, S. 448–471
- ULMER, PHILIPP; WEISS, REINHOLD; ZÖLLER, ARNULF (Hrsg.): Berufliches Bildungspersonal – Forschungsfragen und Qualifizierungskonzepte. Bielefeld 2012
- VESTER, MICHAEL: Der Klassenkampf um die Bildungschancen. In: Neue Praxis. Zeitschrift für Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Sozialpolitik (2008) 1, S. 80–86
- WATZLAWICK, PAUL; WEAKLAND, JOHN; FISCH, RICHARD: Lösungen. Zur Theorie und Praxis menschlichen Wandels. Bern/Toronto/Göttingen 2001
- WEINBERG, JOHANNES: Regionale Lernkulturen, intermediäre Tätigkeiten und Kompetenzentwicklung. In: BRÖDEL, RAINER (Hrsg.): Weiterbildung als Netzwerk des Lernens. Differenzierung der Erwachsenenbildung. Bielefeld 2004, S. 205–231
- WITTWER, WOLFGANG: Die Aus- und Weiterbildner in außerschulischen Lernprozessen. In: ARNOLD, ROLF; LIPSMEIER, ANTONIUS (Hrsg.): Handbuch der Berufsbildung. Wiesbaden 2006, S. 401–412

Anschrift der Autorin: Dr. Ursula Bylinski, Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB), Robert-Schuman-Platz 3, 53175 Bonn, bylinski@bibb.de