

Ursula Bylinski

Gestaltung individueller Wege in den Beruf

Eine Herausforderung an die pädagogische Professionalität



Ursula Bylinski

Gestaltung individueller Wege in den Beruf

Eine Herausforderung an die pädagogische
Professionalität

Berichte zur beruflichen Bildung

Schriftenreihe
des Bundesinstituts
für Berufsbildung
Bonn

Bundesinstitut
für Berufsbildung **BiBB** ▶
▶ Forschen
▶ Beraten
▶ Zukunft gestalten

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar.

ISBN 978-3-7639-1165-3

W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG

Postfach 10 06 33

33506 Bielefeld

Internet: wbv.de

E-Mail: service@wbv.de

Telefon: (05 21) 9 11 01-11

Telefax: (05 21) 9 11 01-19

Bestell-Nr.: 111.063

© 2014 by Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn

Herausgeber: Bundesinstitut für Berufsbildung, 53142 Bonn

Internet: www.bibb.de

E-Mail: zentrale@bibb.de

Umschlag: Christiane Zay, Potsdam

Satz: Christiane Zay, Potsdam

Druck und Verlag: W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld

Printed in Germany

ISBN 978-3-7639-1165-3

ISBN E-Book: 978-3-7639-5359-2



Stimmen aus der pädagogischen Praxis

„[...] auch 'ne **Motivation rüberzubringen**. [...] auf keinen Fall kann man eins machen, kann immer nur Negatives ansprechen. Das geht definitiv nicht.“
(Ausbilder aus Suhl/Thüringen)

„Was ist heute Gesellschaft [...], **was sind das hier für Kids** [...], warum haben die Basecaps hintenrum, warum haben die Stöpsel in den Ohren?“
(Ausbilder aus Hamburg)

„Also das **A und O ist Beziehungsarbeit**. [...] dass wir sie als Mensch wertschätzen, dass wir an sie glauben. Absolute **Ehrlichkeit und Authentizität** ist gefragt von den Lehrpersonen, auch von den Coachs. [...] unsere Jugendlichen merken sofort, wenn man ihnen was vormacht, da haben sie ganz feine Antennen, sind sehr, sehr sensibel.“ (Berufsschullehrerin aus Lübeck)

„Wenn ich **einen individuellen Förderplan** für einen Schüler schreibe, bin ich auf dem Weg, mir zu überlegen, **was braucht der noch und warum** [...] und wie kann ich das machen?“ (Lehrer der allgemeinbildenden Schule aus dem Landkreis Lippe)

„Also ich muss auf jeden Fall ein wenig von den **Strukturen der Industrie und der Wirtschaft kennen**. [...] Ich muss bestimmte Dinge einordnen können, dass ich sagen kann, ich kenne die Anforderungen, die an einen Auszubildenden gestellt werden.“ (Lehrer der allgemeinbildenden Schule aus Fürstenwalde/Spree)

„Ich komme eigentlich eher aus einem gutbürgerlichen Haushalt, wohne auf dem Land und habe **mit der Klientel überhaupt nie Berührung** gehabt.“
(Berufsschullehrerin aus Hamburg)

„Manchmal möchte ich immer gerne wissen, wieso [...], **so diese Denkstrukturen durchschauen** [...], warum er da so blockiert und sich da auch nichts zutraut und einfach nichts macht. [...] das beschäftigt mich schon oft, ja.“
(Sozialpädagoge aus Nürnberg)

„Man muss eine **Persönlichkeit darstellen**“, „**Charisma**“ aufweisen, muss ein „bisschen **Menschenkenntnis** haben“ sowie „**Talent**“ mitbringen. (Ausbilder aus Fürstenwalde/Spree, Hamburg und Freiburg)

„Du gibst **einen Arbeitsauftrag, und der junge Mensch macht den nicht**. Jetzt hast du zwei Möglichkeiten, entweder du kannst das durchdrücken und hast sofort den Gegen- druck, oder aber du musst analysieren, warum macht er es nicht. Er macht es nicht aus Jux und Dollerei. Dann war es ganz gut, dass man den Sonderschullehrer hat, um mit dem das zu analysieren.“
(Ausbilder aus Nürnberg)

„Die Schüler müssen merken, dass dem Lehrer etwas an ihnen liegt. Das ist ganz wichtig, also **Empathie, Einfühlungsvermögen**, und er muss **seinen Job auch gerne machen**.“ (Berufsschullehrerin aus dem Landkreis Offenbach)

„[...] es gibt da kein Regelbuch oder [...] kein Kochrezept, das sagt, mit einem Pakistani musst du so und so umgehen, sondern das ist ein großer Anteil Selbst-reflexion: Wie bin ich selbst, und was gibt es noch an Verhaltens- mustern 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 voraus- zusetzen.“ (Sozialpädagogin aus dem Landkreis Offenbach)

Inhalt

Vorwort	7
Das Wichtigste in Kürze	9
1 Individuelle Berufswege und Übergangsgestaltung	15
1.1 Übergangsgestaltung: eine bildungspolitische und pädagogische Herausforderung	15
1.2 Anforderungen an pädagogisches Handeln im Übergangsgeschehen	17
2 Wandel der Professionalität und Kompetenzen für pädagogisches Übergangshandeln	21
2.1 Projektziele und Forschungsfragen	21
2.2 Zentrale forschungsleitende Annahmen	22
2.3 Theoretische Basis der Studie	24
2.4 Methodisches Vorgehen und Datenauswertung	26
2.5 Untersuchungspopulation	31
3 Professionalität im Handlungs- und Anforderungskontext der pädagogischen Fachkräfte	35
3.1 Das regionale Bedingungsgefüge als Handlungsrahmen	35
3.1.1 Unterschiedliche regionale Voraussetzungen und institutionelle Sichtweisen	35
3.1.2 Kooperation im Netzwerk und Zusammenarbeit der pädagogischen Fachkräfte	37
3.1.3 Spezifisches Netzwerkverständnis der vier Berufsgruppen	47
3.2 Berufsgruppenbezogene Perspektiven und die multiprofessionelle Zusammenarbeit	53
3.2.1 Berufliches Handlungskonzept und Selbstverständnis der vier Berufsgruppen	54
3.2.1.1 Die sozialpädagogischen Fachkräfte	54
3.2.1.2 Die Lehrkräfte der allgemeinbildenden Schule	61
3.2.1.3 Die Lehrkräfte der beruflichen Schule	69
3.2.1.4 Die Ausbilderinnen und Ausbilder	75
3.2.2 Subjektive Sicht auf die jeweils andere Berufsgruppe	84

3.2.2.1	Die Sicht der sozialpädagogischen Fachkräfte	84
3.2.2.2	Die Sicht der Lehrkräfte der allgemeinbildenden Schule	87
3.2.2.3	Die Sicht der Lehrkräfte der beruflichen Schule	91
3.2.2.4	Die Sicht der Ausbilderinnen und Ausbilder	93
3.2.3	Barrieren in der multiprofessionellen Zusammenarbeit	96
3.2.4	Spannungsfelder und Paradoxien der pädagogischen Praxis	100
3.3	Notwendige Kompetenzen aus Sicht der Befragten	103
3.3.1	Dimensionen pädagogischer Professionalität als analytische Kategorien	103
3.3.2	WISSEN, KÖNNEN, REFLEKTIEREN	104
3.3.2.1	Die Dimension WISSEN	106
3.3.2.2	Die Dimension KÖNNEN	109
3.3.2.3	Die Dimension REFLEKTIEREN	117
3.3.3	(Selbst-)Reflexivität als bedeutende Dimension pädagogischer Professionalität	122
4	Entwicklung von Kompetenzprofilen	127
4.1	Gesamtableau an Kompetenzen für pädagogisches Übergangshandeln	127
4.2	Erweiterung der Standards in den Bildungswissenschaften	135
4.3	Eckpunkte einer curricularen Umsetzung	137
5	Handlungsempfehlungen für die Aus-, Fort- und Weiterbildung	139
6	Übergangsgestaltung braucht die Professionalität der pädagogischen Fachkräfte!	145
Literatur		151
Anhang		161
Verzeichnis der Abbildungen und Tabellen		169

Vorwort

Auf der bildungspolitischen Agenda steht die Gestaltung des Übergangsprozesses von der allgemeinbildenden Schule mit einer gezielten Berufsorientierung und Begleitung der Jugendlichen bis zur Integration in eine Berufsausbildung ganz oben.

Viele Analysen und Empfehlungen fokussieren auf strukturelle Aspekte und Fragen zur Ausrichtung des Gesamtsystems. Das BIBB-Forschungsprojekt „Anforderungen an die Professionalität des Bildungspersonals im Übergang von der Schule in die Arbeitswelt“ geht in eine etwas andere Richtung. Im Mittelpunkt der qualitativen Studie stand die Frage nach der Qualität von Professionalität der pädagogischen Fachkräfte – sie sind der ganz entscheidende menschliche Faktor für das Gelingen von Übergängen.

Zu Fallstudien an acht unterschiedlichen Standorten wurden jeweils vier verschiedene Gruppen befragt: sozialpädagogische Fachkräfte, Lehrkräfte der allgemeinbildenden Schule, Lehrkräfte der beruflichen Schule und Ausbilder/-innen. Sie alle betonen den hohen Stellenwert regionaler Vernetzung und Kooperation der Akteure. Aber – und das ist einer der spannenden und interessanteren Aspekte der vorliegenden Arbeit – jede Gruppe versteht hierunter etwas anderes und verfolgt mit der Netzwerkarbeit ein jeweils „eigenes“ Ziel, das sich von dem der anderen unterscheidet. Viel stärker als bisher sollten die beteiligten Akteure daher darüber reflektieren, worin die Vorteile von Netzwerken unterschiedlicher Professionen für jeden Einzelnen liegen.

Die abschließend formulierten Handlungsempfehlungen gehen weit über die Akteurebene hinaus. Auf der Grundlage des skizzierten Kompetenztableaus für pädagogisches Übergangshandeln sollte die Fort- und Weiterbildung des pädagogischen Personals verstärkt werden. Dies ist ein weithin unbeachtetes Feld, das in den nächsten Jahren unbedingt bestellt werden muss. Das vorliegende Forschungsprojekt liefert für diese Aufgaben die theoretischen Grundlagen und fundierte Anknüpfungspunkte. Diese reichen von der stärkeren Nutzung von Instrumenten der Übergangsbegleitung für die multiprofessionelle Zusammenarbeit (z. B. Berufswahlpass) bis hin zur Einführung einer Zusatzqualifikation (Übergangs-)Coach.

Damit ist die Forschungsarbeit über die eigentliche Fragestellung und die Beschreibung von Anforderungen weit hinausgegangen und beweist, dass Berufsbildungsforschung gleichzeitig theoretisch auf höchstem Niveau und praxisnah sein kann.

Prof. Dr. Michael Heister
Abteilungsleiter „Berufliches Lehren und Lernen,
Programme und Modellversuche“
Bundesinstitut für Berufsbildung

Danksagung

Bedanken möchte ich mich bei all denjenigen, die diese Forschungsarbeit begleitet und mit Interesse unterstützt haben.

Besonderer Dank gilt den Kolleginnen und Kollegen aus der Forschungskoope-
ration: Prof. Dr. Eva Quante-Brandt, Dr. Eva Anslinger, Dr. Miriam Fritsche und Eva
Kubsch von der Universität Bremen (akademie für arbeit und politik) sowie Prof.
Dr. Gerhard Christe und Roman Reich vom Institut für Arbeitsmarktforschung und
Jugendberufshilfe (IAJ), ebenso Dr. Andreas Oehme von der Universität Hildesheim
(Institut für Sozial- und Organisationspädagogik), Dr. Gertrud Kühnlein und Birgit
Klein von der Sozialforschungsstelle Dortmund (Technische Universität) für die kon-
struktiven Diskussionen während des Forschungsprozesses.

Ein Dankeschön richte ich auch an meine Kolleginnen und Kollegen im Bundes-
institut für Berufsbildung (BIBB): an Annika Graf und Stephan Franz für die Unter-
stützung sowie an Sandra Lüdemann, die als Projektassistentin und während ihrer
Ausbildung zur Fachangestellten für Markt- und Sozialforschung im Forschungs-
projekt engagiert arbeitete.

Dr. Ursula Bylinski

Das Wichtigste in Kürze

Die Veränderungen am Übergang von der Schule in den Beruf und in die Arbeitswelt stellen sowohl die beteiligten Bildungsinstitutionen als auch die pädagogischen Fachkräfte vor große Herausforderungen: Tätigkeiten verändern sich und neue, erweiterte Aufgaben entstehen. Bildungspolitisch geht es um die Gestaltung des gesamten Übergangsprozesses, beginnend in der allgemeinbildenden Schule mit einer gezielten Berufsorientierung und einer Begleitung der jungen Menschen bis hin zur Integration in eine Berufsausbildung.

Das Ziel des BIBB-Forschungsprojektes **„Anforderungen an die Professionalität des Bildungspersonals im Übergang von der Schule in die Arbeitswelt“** (Laufzeit: I/2009 bis II/2013)¹ war es, die veränderten Anforderungen an die Professionalität der am Übergangsgeschehen beteiligten pädagogischen Fachkräfte zu ermitteln und Kompetenzprofile herauszuarbeiten, die dieser spezifischen Aufgabe entsprechen.

In der **qualitativen Studie** werden exemplarisch vier Berufsgruppen² betrachtet, die als zentrale Akteure in einem Regionalen Übergangsmanagement (RÜM) gelten: die Lehrkräfte an allgemeinbildenden und die Lehrkräfte an beruflichen Schulen, die sozialpädagogischen Fachkräfte und die Ausbilder/-innen.

Mit der „Neu“-Gestaltung des Übergangsbereichs und der Zielsetzung einer gelingenden Übergangsgestaltung für *alle* jungen Menschen *und* besondere Zielgruppen ist eine neue Qualität von Professionalität der pädagogischen Fachkräfte entstanden.

Die vorliegende Studie stellt zwei elementare Tätigkeitsbereiche heraus, die hohe Anforderungen an professionelles Handeln bedeuten: die *individuelle Begleitung und (Lern-)Unterstützung junger Menschen auf ihrem Weg in den Beruf* und die *Vernetzung und Kooperation der Institutionen und Akteure sowie die multiprofessionelle Zusammenarbeit der pädagogischen Fachkräfte*.

Kompetenzen für pädagogisches Handeln

Folgende Kompetenzen für ein zielgerichtetes pädagogisches Handeln im Übergangsgeschehen³ konnten herausgearbeitet werden:

-
- 1 Weitere Informationen zum Projekt finden sich unter www.bibb.de/bildungspersonal-uebergang (Abruf: 07.02.2014).
 - 2 Der Begriff der *Berufsgruppe* ist hier zu verstehen als eine Zusammenführung der in die Untersuchung einbezogenen vier Gruppen von Fachkräften: Beispielsweise stellen alle Personen, die als sozialpädagogische Fachkräfte tätig sind, eine Gruppe von Fachkräften dar.
 - 3 Im Folgenden als *pädagogisches Übergangshandeln* bezeichnet.

- Die individuelle Begleitung und Beratung der jungen Menschen auf ihrem beruflichen Weg erfordert von den pädagogischen Fachkräften *Kompetenzen für eine biografieorientierte Berufswegebegleitung*. Sie müssen pädagogische Interventionen ausgehend vom Jugendlichen konzipieren, Bildungsangebote und Lernsituationen individualisieren sowie in heterogenen Lerngruppen Vielfalt als Wert erkennen.
- Die multiprofessionelle Zusammenarbeit der am Übergangsgeschehen Beteiligten erfordert *intermediäre Kompetenzen und intra- sowie intersystemische Kompetenzen*, denn die immer komplexer werdenden Aufgaben können von keiner (Bildungs-)Institution mehr alleine bewältigt werden: Vernetzung und Kooperation werden grundlegend, um die erweiterten Aufgaben erfüllen zu können.

Regionales Bedingungsgefüge und pädagogisches Übergangshandeln

Die Befunde bestätigen, dass *pädagogisches Übergangshandeln* in ein *regionales Bedingungsgefüge* eingebunden ist und dieses den Akteuren wichtige Unterstützung (bspw. durch ein regionales Bildungsbüro) zur Verfügung stellt. Die Fallstudien an den acht ausgewählten Standorten der Untersuchung zeigen eine sehr unterschiedliche regionale (Aus-)Bildungs- und Arbeitsmarktsituation, sehr verschiedene Modelle eines Regionalen Übergangsmangements (RÜM) und unterschiedlich ausgeprägte Vernetzungsstrukturen.

Obwohl alle pädagogischen Fachkräfte die *regionale Vernetzung und Kooperation der Akteure* als wichtige Voraussetzung für eine gelingende Übergangsgestaltung betrachteten, wurden die regional bestehenden Netzwerkstrukturen auf der operativen Ebene kaum umgesetzt. Allerdings arbeiten die pädagogischen Fachkräfte bei konkreten Problem- und Aufgabenstellungen zusammen. Die Kontakte sind weitgehend personenabhängig und nicht in konkrete Handlungsvollzüge eingebunden, d. h., präventive und proaktive Strategien sind weniger Anlass und Motivation zur Kooperation. Zu erkennen ist ein unterschiedliches *Netzwerkverständnis* der Berufsgruppen, das durch das jeweilige berufliche Handlungskonzept bestimmt wird: Für die **sozialpädagogischen Fachkräfte** ist Netzwerkarbeit definiert über ihr subjektorientiertes Verständnis, im Sinne des Klienten zu wirken. Die **Lehrkräfte der allgemeinbildenden Schule** sehen die notwendige Kooperation mit Betrieben im Rahmen der Berufsorientierung im Zentrum ihrer Netzwerkarbeit. Die **Lehrkräfte der beruflichen Schule** verbinden damit den Aufbau von Strukturen im Übergangsbereich und ein „Hand-in-Hand-Arbeiten“ der Bildungsinstitutionen. Die **Ausbilder/-innen** verfolgen mit Netzwerkarbeit zunächst Eigeninteressen: Fachkräfteakquise, Verbesserung von Abstimmungsprozessen und die Inanspruchnahme von Unterstützungsstrukturen.

Berufsgruppenbezogene Perspektive und die multiprofessionelle Zusammenarbeit

Die Befunde zeigen: Eine *multiprofessionelle Zusammenarbeit* wird für die pädagogischen Fachkräfte erst dann relevant, wenn sich Erfordernisse aus der eigenen Tätigkeit heraus ergeben und eine Kooperationsbeziehung als gewinnbringend eingeschätzt bzw. „gelebt“ wird. Die Explizierung der einzelnen beruflichen *Handlungskonzepte* und des *Selbstverständnisses* verdeutlicht die Perspektive, aus der heraus die pädagogischen Fachkräfte auf die jeweils andere Berufsgruppe zugehen, und zeigt die Haltung, die sie in die multiprofessionelle Zusammenarbeit hineinbringen (hemmende und förderliche Bedingungsfaktoren). Darüber hinaus konnten *Aufgabenzuschnitte* der pädagogischen Fachkräfte und die spezifische berufsgruppenbezogene Profilbildung für *pädagogisches Übergangshandeln* sowie deren Handlungsanforderungen explorativ veranschaulicht werden – was einen *eigenen Wert der qualitativen Studie* darstellt.

Barrieren zwischen den einzelnen Berufsgruppen zeigen sich sowohl bezogen auf die *verschiedenen Berufskulturen* als auch bezogen auf die *verschiedenen Institutionen*. Differenzen sind bspw. zu erkennen bei den pädagogischen Zielen, den Wahrnehmungen, den Kommunikationsformen und in Bezug auf normative Setzungen, die die Grundlage für Interpretationen darstellen. Darüber hinaus werden die Institutionen vielfach als geschlossene Systeme wahrgenommen, mit einer eigenen Kultur und eigenen Kommunikationsregeln, die den anderen weitgehend „fremd“ sind. Erschwert wird der Prozess des Aufbaus von Zusammenarbeit auch über *ungleiche (Arbeits-)Bedingungen* – die von prekärer Beschäftigung bis hin zum Beamtenverhältnis reichen und einen ungleichen Status der Kooperationspartner/-innen (Betriebe haben die Definitionsmacht) beinhalten.

Markant für den gemeinsamen Handlungsrahmen erweisen sich *Spannungsfelder und Ambivalenzen in der pädagogischen Praxis*, die als Widersprüchlichkeiten die Sichtweisen der pädagogischen Fachkräfte prägen. Entscheidend ist der eigene Umgang damit. Auswirkungen zeigen sich in Bezug auf die *subjektive Bewertung von Erfolg der eigenen Arbeit* (Zufriedenheit) sowie in Bezug auf die *Interpretation von Verhaltensweisen der Jugendlichen* (Defizit- bzw. Kompetenzansatz). Alle vier Berufsgruppen bringen *vielfältige (berufs-)biografische Erfahrungen* mit. In ihrem pädagogischen Handeln greifen sie entsprechend auf ihr Erfahrungswissen und auf *subjektive Theorien* zurück, die ihnen Erklärungen bieten und ihnen ermöglichen, Ereignisse nachvollziehbar zu machen. Auf dieser Grundlage werden bspw. Verhaltensweisen der Jugendlichen interpretiert. Daher bedarf es einer kontinuierlichen Theorie-Praxis-Reflexion der pädagogischen Fachkräfte.

Notwendige Kompetenzen aus Sicht der Befragten

Alle drei Dimensionen von pädagogischer Professionalität WISSEN, KÖNNEN und REFLEKTIEREN erweisen sich aus Sicht der pädagogischen Fachkräfte als bedeutsam für *pädagogisches Übergangshandeln*. Dabei wird der Erwerb von Kompetenzen ganz überwiegend als Aneignung von Wissen verstanden. WISSEN bezieht sich weitgehend auf berufs- und bildungssystembezogenes Wissen sowie regionales Wissen und auf solche Kenntnisse, die im Zusammenhang mit den Jugendlichen (ihre Lebens- und Erfahrungswelten) relevant sind. KÖNNEN wird von den Fachkräften sehr stark gewichtet: *Methodisch-didaktische Kompetenzen, Diagnosekompetenz sowie kommunikative Kompetenzen, Kooperationskompetenz und interkulturelle Kompetenz* nehmen breiten Raum ein, d. h., dieses „Handwerkszeug“ wird als grundlegend für die pädagogische Praxis bewertet. REFLEKTIEREN erhält mit *personalen, sozialen und emotionalen Kompetenzen, der Haltung und Einstellung* der pädagogischen Fachkräfte sowie *innovativen Kompetenzen* (Reflexion, Aneignungsprozesse) eine hohe Bedeutungszuschreibung. Alle Befragten werfen die Frage auf, in welcher Form – vor allem personenbezogene – Kompetenzen zu erwerben sind. Diese Fähigkeiten werden von ihnen eher als Dispositionen betrachtet, die über Erfahrung „angereichert“ werden können.

Von allen pädagogischen Fachkräften wurde eine entsprechende *Haltung und Einstellung* den jungen Menschen gegenüber (Empathie, Authentizität, Wertschätzung) als essenziell für *pädagogisches Übergangshandeln* herausgestellt und direkt mit einer „Affinität“ zur Übergangsgestaltung verbunden, die die Akteure mitbringen sollten. Tatsächlich zeigen alle Befragten besonderes Engagement, sehen sich teilweise als „Visionäre“, innovative Konzepte zu entwickeln und umzusetzen, um (bildungs-)benachteiligten Jugendlichen eine soziale und berufliche Integration zu ermöglichen. Möglicherweise kann hier von einem professionellen Habitus gesprochen werden, der sich auf das Handlungsfeld bezieht.

Die Befunde zeigen: Für pädagogische Professionalität ist bedeutsam, WISSEN zu erwerben, KÖNNEN herauszubilden und REFLEKTIEREN als Querschnittsdimension zu behandeln sowie eine *Haltung und Einstellung (beliefs)* der pädagogischen Fachkräfte als grundlegende Dimension für pädagogisches Handeln herauszubilden.

Gesamtableau an Kompetenzen für pädagogisches Übergangshandeln

Die Entwicklung eines *Gesamtableaus an Kompetenzen für pädagogisches Übergangshandeln* erwies sich als zielführend, weil es *alle* für die Übergangsgestaltung notwendigen Aufgabenfelder enthält und impliziert, dass nicht jede Berufsgruppe „Spezialkompetenzen“ benötigt. Stattdessen werden vom Handlungs- und Anfor-

derungskontext aus *Kompetenzfelder* sowie *Teilkompetenzen* bestimmt. Mit unterschiedlicher Gewichtung und Intensität sowie fachlichem Schwerpunkt können Professionalisierungsprozesse zugeschnitten werden. Entscheidend ist, dass in die *drei Dimensionen WISSEN, KÖNNEN und REFLEKTIEREN differenziert wird*.

Damit wird deutlich, dass nicht eine Addition von Wissen und nicht die Handhabung von Instrumenten für pädagogische Professionalität ausreicht, sondern in allen Teilbereichen die reflexive Bearbeitung notwendig wird und eine Auseinandersetzung mit der eigenen Person jeweils einzubeziehen ist.

Handlungsempfehlungen für die Aus-, Fort- und Weiterbildung der Fachkräfte

Auf Grundlage der Befunde können Handlungsempfehlungen formuliert werden, die Eckpunkte für die Ausbildung und Professionalisierung der Fachkräfte für *pädagogisches Übergangshandeln* darstellen:

- Die Vermittlung von Kompetenzen für *pädagogisches Übergangshandeln* sollte fester Bestandteil der *Ausbildung und Professionalisierung* (Ausbildungs- und Fortbildungseinrichtungen) sein.
- Curricula sollten an den *beiden Anforderungsbereichen* ausgerichtet sein und sich an den benannten Kompetenzfeldern sowie den Dimensionen WISSEN, KÖNNEN und REFLEKTIEREN orientieren.
- *Spezifische Settings* für Aus-, Fort- und Weiterbildung sollten entwickelt werden, bspw. Fortbildungseinheiten, Weiterbildungsstudiengänge, Zusatzqualifizierungen. *Neue Fortbildungsformen* braucht es insbesondere für das ausbildende Personal, mit stärkerem Bezug zum betrieblichen Kontext und vorhandenen Unterstützungsstrukturen (bspw. Berufseinstiegsbegleitung).
- Fort- und Weiterbildung sollte *integraler Bestandteil von regionalen Handlungskonzepten der Übergangsgestaltung* sein und als Aufgabe eines Regionalen Übergangsmanagements etabliert werden.
- Zur Unterstützung einer multiprofessionellen Zusammenarbeit sollten Fortbildungsangebote *professionen- und institutionenübergreifend* gestaltet sein, um damit Gelegenheitsräume zu schaffen, in denen „Annäherung“ stattfinden kann.
- Der pädagogische Prozess sollte durch Fort- und Weiterbildung *begleitet* (Theorie – Praxis – Reflexion) sowie lösungs-, handlungs- und aufgabenorientiert konzipiert werden.
- Darüber hinaus braucht Professionalität neben integrierten (regionalen und institutionellen) Handlungskonzepten entsprechende *Unterstützungsstrukturen*, d. h. die Bereitstellung von Materialien, Instrumenten und Methoden der Übergangsgestaltung.

Die qualitative Studie hat die Bedeutung von Professionalität der pädagogischen Fachkräfte in Veränderungs- und Gestaltungsprozessen, insbesondere für die „Neu“-Gestaltung des gesamten Übergangsprozesses, bestätigt. Das Gelingen des Übergangs von der Schule in den Beruf und die Arbeitswelt ist im Hinblick auf die berufliche und gesellschaftliche Integration junger Menschen besonders relevant und deshalb auch bildungspolitisch von großer Bedeutung. Die Befunde der Studie liefern einen wichtigen wissenschaftsbasierten Beitrag zur *Weiterentwicklung einer Übergangsgestaltung* für alle jungen Menschen und besondere Zielgruppen sowie zur *aktuellen Diskussion im (beruflichen) Bildungsbereich*.

1 Individuelle Berufswege und Übergangsgestaltung

Die Wege junger Menschen von der Schule in den Beruf und in die Arbeitswelt haben sich in den letzten Jahren weiter ausdifferenziert. Der Berufseinstieg ist langwieriger und komplexer geworden. Insbesondere gilt dies für Jugendliche mit niedrigen oder fehlenden Schulabschlüssen und für Jugendliche mit Migrationshintergrund. Trotz leichter Verbesserungen beim Zugang zur Berufsausbildung bestehen große regionale Unterschiede (siehe dazu: BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG 2012).

1.1 Übergangsgestaltung: eine bildungspolitische und pädagogische Herausforderung

Die Bildungsberichterstattung der letzten Jahre zeigt, dass am Übergang von der allgemeinbildenden Schule in eine Berufsausbildung soziale Selektionsprozesse besonders ausgeprägt sind: nach schulischer Vorbildung, nach Geschlecht, nach Migrationshintergrund bzw. Staatsangehörigkeit und Region (vgl. bspw. AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG 2012, S. 103).

Aufgrund der demografischen Entwicklung und einer bundesweiten Entspannung auf dem Ausbildungsstellenmarkt gingen 2011 die Anfängerzahlen bei den Maßnahmen des Übergangsbereichs – lt. integrierter Ausbildungsberichterstattung (iABE) – im Vergleich zum Jahr 2005 um ca. 123.350 zurück (BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG 2013, S. 10). Gleichwohl beginnen immer noch ca. 270.000 Jugendliche nach der allgemeinbildenden Schule ein solches Bildungsangebot (ebd.), obwohl sie damit keinen berufsqualifizierenden Abschluss erwerben können. Hauptsächlich betroffen sind Hauptschulabsolventinnen und -absolventen in den westdeutschen Flächenländern sowie Jugendliche mit Migrationshintergrund (ebd.).

Prognosen sehen für die Bildungsangebote im Übergangsbereich eine stabile Entwicklung. Auch im Jahr 2025 wird noch mit ca. 238.000 Teilnehmenden gerechnet (vgl. EULER 2011). Es wird angenommen, dass der quantitative Rückgang eine Zielgruppenverschiebung innerhalb der Bildungsangebote zur Folge hat (KREKEL und ULRICH 2009), d. h. der Anteil von Jugendlichen mit Förderbedarf relativ zunehmen wird (AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG 2012, S. 14).

Da sich ein sogenanntes Übergangssystem⁴ als ineffektiv und ineffizient erwiesen hat (BAETHGE u. a. 2007, BEICHT u. a. 2008, BYLINSKI 2008b, GRANATO 2008, KONSORTIUM BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG 2006, KREKEL und ULRICH 2009), sind bil-

4 In der ersten Nationalen Bildungsberichterstattung (KONSORTIUM BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG 2006) wurden außerschulische Maßnahmen und schulische Bildungsgänge, die zu keinem berufsqualifizierenden Abschluss führen, zu einem sogenannten Übergangssystem zusammengefasst.

dungspolitisch der Aufbau kohärenter Förderstrukturen im regionalen Kontext sowie die Gestaltung des gesamten Übergangsbereichs in den Fokus gerückt. Unter der Maxime „Förderung von Bildungsketten“ (KREMER 2009, THIELE 2010) und mit der Etablierung präventiver Angebote (BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG 2007), die bereits in der allgemeinbildenden Schule beginnen, sind verschiedene Förderinstrumente und Programme unterschiedlicher Ministerien auf Bundes- und Landesebene entstanden. Dazu gehören bspw. das Programm des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) *Berufsorientierung in überbetrieblichen und vergleichbaren Berufsbildungsstätten* und – initiiert vom Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS) – die *erweiterte und vertiefte Berufsorientierung* nach § 33 Sozialgesetzbuch (SGB) III sowie die *Berufseinstiegsbegleitung* nach § 49 Sozialgesetzbuch III, die von der Bundesagentur für Arbeit (BA) umgesetzt werden. Mit der BMBF-Initiative *Abschluss und Anschluss – Bildungsketten bis zum Ausbildungsabschluss* (Laufzeit: 2010–2018) wird eine Verzahnung bestehender BMBF-Maßnahmen mit Programmen und Aktivitäten der Länder und der BA angestrebt. Damit werden „besonders gefährdete“ Schülerinnen und Schüler nach einer Potenzialanalyse in der 7. Klasse durch Berufseinstiegsbegleiter/-innen gezielt und kontinuierlich bis in die Berufsausbildung unterstützt (nach: BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG 2012).

Der Aufbau eines *Regionalen Übergangsmagements*⁵ verspricht Überschaubarkeit und Transparenz. Entsprechende Konzepte und Strategien haben sich in den letzten Jahren durchgesetzt. Ziel ist es, die Kooperation und Vernetzung der Akteure und Aktivitäten vor Ort herzustellen. Deren Steuerung wird in den regionalen bzw. kommunalen Kontext gestellt, um durch die Zusammenführung der bildungsrelevanten Zuständigkeiten in der Region die Qualität der Bildungsangebote zu stärken. Diese regionale Vernetzung trägt zur quantitativen und qualitativen Verbesserung der Einzelangebote bei und ist unbedingt erforderlich, 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, FREUDENBERG STIFTUNG 2007). Wenn es gelingt, zentrale Handlungsfelder, wie die Bildungsangebote, die Jugendhilfe und die Arbeitsmarktpolitik, regional bzw. kommunal zu koordinieren, könnten Bildungsmöglichkeiten und Übergangsbedingungen ins Erwerbsleben verbessert werden. Als Voraussetzung und Be-

5 Vom BMBF wurde dazu das Programm *Perspektive Berufsabschluss Förderinitiative 1, Regionales Übergangsmangement (RÜM)* durchgeführt (Förderdauer: 2008–2013). Zu den Ergebnissen der wissenschaftlichen Begleitung des Programms siehe BRAUN und REISSIG (2013) sowie PROJEKTRÄGER IM DLR e.V. (2012).

zugsrahmen für gelingende Übergänge wird ein ganzheitliches Bildungsverständnis erforderlich, das Bildung, Erziehung und Betreuung vernetzt (DEUTSCHER STÄDTE-TAG 2007). Die bewusste Gestaltung der *einzelnen individuellen Übergangswege* soll dabei im Vordergrund stehen. Auch im Sinne einer *inkluisiven Berufsbildung* gilt es, den Übergang für *alle* jungen Menschen *und* besondere Zielgruppen auszugestalten (siehe dazu: BYLINSKI und RÜTZEL 2011).

Die strukturbildenden Initiativen – wie sie bspw. durch Programme des Bundes oder der Länder eingeleitet wurden – brachten notwendige Veränderungen am Übergang von der Schule in den Beruf und in die Arbeitswelt auf den Weg; allerdings standen dabei nicht die pädagogischen Fachkräfte im Mittelpunkt. Ihr professionelles Handeln wird zu einem *Schlüssel* in diesen Veränderungsprozessen, weil sie diejenigen sind, die in den Strukturen tätig werden und Übergänge mit ausgestalten. Ein Paradigmenwechsel ist erforderlich, der alleine über strukturbildende Programme nicht erreicht werden kann. Angesichts der Problemlagen am Übergang Schule – Beruf hat der HAUPTAUSSCHUSS DES BIBB (2007, 2011) in seinen Handlungsvorschlägen für die berufliche Qualifizierung benachteiligter junger Menschen der Aus- und Weiterbildung des Bildungspersonals einen hohen Stellenwert eingeräumt.

1.2 Anforderungen an pädagogisches Handeln im Übergangsgeschehen

Die Komplexität des Übergangsgeschehens sowie die „Neu-“Gestaltung des gesamten Übergangsbereichs stellen hohe Anforderungen an die Professionalität der in diesem Handlungsfeld tätigen pädagogischen Fachkräfte. Die konzeptionelle Ausrichtung eines Regionalen Übergangsmagements bezieht sich insbesondere auf *zwei Ebenen*, die im pädagogischen Handeln untrennbar miteinander verbunden sind und gleichzeitig Anforderungsbereiche für die pädagogisch Handelnden darstellen:⁶

1. Die *individuelle Bildungs- und Übergangsbegleitung* als eine individuelle, einzelfallbezogene Begleitung mit dem Ziel, gemeinsam mit der/dem Jugendlichen realisierbare Bildungs- und Ausbildungsperspektiven zu entwickeln.
2. Die *Gestaltung eines strukturellen Übergangsmagements* mit dem Ziel, die Vernetzung und Kooperation der Akteure herzustellen sowie eine Abstimmung der Bildungsangebote und der pädagogischen Interventionen zu erreichen.

6 Der aktuelle Fachdiskurs im Kontext von kommunaler Koordinierung und einschlägige Literatur bestätigen diese beiden Anforderungsbereiche (siehe dazu u. a.: ARBEITERWOHLFAHRT BUNDESVERBAND e.V. 2009, ARBEITSGEMEINSCHAFT WEINHEIMER INITIATIVE 2013, KRUSE 2010b).

Die *individuelle Übergangs- und Bildungsbegleitung* ist als Prozess zu verstehen, der system- und ressourcenorientiert ausgestaltet sowie regional eingebettet sein muss.⁷ Dies erfordert eine kontinuierliche und verlässliche Begleitung des Bildungsweges der jungen Menschen und stellt sich als Aufgabe allen am Übergangsgeschehen beteiligten Bildungsinstitutionen und pädagogischen Fachkräften. Die individuelle Begleitung endet nicht an einzelnen Bildungsabschnitten, sondern verknüpft diese miteinander und stellt Anschlüsse her. Damit verbindet sie unterschiedliche Handlungsfelder: die Berufsorientierung, die schulische und außerschulische Berufsvorbereitung mit der anschließenden (betrieblichen oder außerbetrieblichen) Berufsausbildung. Diese Verknüpfung setzt voraus, dass alle beteiligten Bildungsinstitutionen „Hand in Hand“ arbeiten. Gleichzeitig ist die individuelle Begleitung dadurch gekennzeichnet, dass jeweils die Potenziale, Stärken und die Interessen des/der einzelnen Jugendlichen die Basis für individuelle Unterstützungs- und Förderangebote bilden. Intention ist, junge Menschen in ihrer biografischen Lebensbewältigung (BÖHNISCH 1997) zu unterstützen, weil Berufswegeplanung auch als Lebensplanung (vgl. NATIONALER PAKT FÜR AUSBILDUNG UND FACHKRÄFTENACHWUCHS IN DEUTSCHLAND 2009) zu verstehen ist.

Die *Gestaltung eines strukturellen Übergangsmangements* fordert die Kooperation und Vernetzung der beteiligten Bildungsinstitutionen und der pädagogischen Fachkräfte. Typisch für die Zusammenarbeit in einem Regionalen Übergangsmangement ist auch, dass neben den „üblichen“ Partnerinnen und Partnern (z. B. Schule, Bildungsdienstleister) „neue“ Partner hinzukommen, wie beispielsweise Gewerkschaften, Kirchen oder auch Migrantenselbstorganisationen (MSO), die Lobbyisten unterschiedlicher Zielgruppen darstellen (BYLINSKI 2008a). Als problematisch stellt sich dar, dass andere zentrale Akteure (Betriebe, Agentur für Arbeit) oft schwer für Netzwerkarbeit zu erreichen sind (BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG 2006).⁸ Deshalb sind hier Konzepte gefordert, die den Nutzen einer Zusammenarbeit für alle Beteiligten nachvollziehbar machen und eine „Win-win-Situation“ entstehen lassen. Dabei darf nicht außer Acht bleiben, dass die Zusammenarbeit auch davon geprägt wird, 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 – unabhängig davon muss jede Institution ihren jeweils spezi-

7 Erfahrungen, bspw. aus der Schweiz, bestätigen positive Effekte einer „fachkundigen individuellen Begleitung“ der Jugendlichen (WOLFENBERGER 2010). Siehe dazu auch die Überlegungen eines Übergangskoachings mit Jugendlichen von WIETHOFF (2011).

8 Die Publikation fasst die Ergebnisse des BMBF-Programms „Kompetenzen fördern – Berufliche Qualifizierung für Zielgruppen mit besonderem Förderbedarf (BQF-Programm)“ in Bezug auf die Netzwerkarbeit der Einzelvorhaben zusammen.

fischen Auftrag erfüllen. Der Koordinierung und Steuerung kommt eine besondere Bedeutung zu.

Als ein neues Spezifikum bei der Gestaltung des Übergangs an der ersten Schwelle erweist sich, dass zur Bewältigung der komplexen Probleme Handlungsstrategien der beteiligten Institutionen notwendig werden, die die Zuständigkeiten der einzelnen Akteure überschreiten. Eine Abstimmung ihres (pädagogischen) Handelns ist genauso erforderlich wie eine ressortübergreifende Planung. Die spezifischen Aufgaben sind nicht mehr nur von *einer* einzelnen Institution zu leisten. Kooperation ist notwendig und Netzwerkbildung gefordert.

2 Wandel der Professionalität und Kompetenzen für pädagogisches Übergangshandeln

Im Zentrum des BIBB-Forschungsprojektes stand die Frage nach dem Wandel der *Professionalität* des Bildungspersonals⁹, das an der Gestaltung des Übergangs von der Schule in den Beruf und in die Arbeitswelt beteiligt ist. Ziel der qualitativen Studie war es, ausgehend von der *Handlungs- und Anforderungsstruktur*, jene (*Kern-*) *Kompetenzen* zu ermitteln, die die pädagogischen Fachkräfte benötigen, um ihre Aufgabe im Rahmen einer Übergangsgestaltung erfüllen zu können.

2.1 Projektziele und Forschungsfragen

Abgeleitet aus den empirischen Befunden des Forschungsprojektes sollten *Kompetenzprofile für pädagogisches Übergangshandeln* erarbeitet werden. Exemplarisch wurden dazu vier Gruppen von pädagogischen Fachkräften in die Studie einbezogen, die als zentrale Akteure in einem Regionalen Übergangsmangement angesehen werden können:

- die Lehrkräfte der allgemeinbildenden Schulen (*Berufsorientierung*),
- die Lehrkräfte der beruflichen Schulen (*schulische Berufsvorbereitung*),
- die Sozialpädagoginnen und -pädagogen¹⁰ (*Schulsozialarbeit, Bildungsbegleitung*) sowie
- die Ausbilder/-innen (*Berufsorientierung, -vorbereitung und Berufsausbildung*).

Die *übergeordnete* Annahme der Studie (BYLINSKI und FRANZ, S. 9) war, dass sich aufgrund der wechselseitigen Zusammenarbeit in einem Regionalen Übergangsmangement Veränderungen in den Aufgaben- und Anforderungsprofilen aller vier Berufsgruppen ergeben. Diese zeigen sich zum einen bezogen auf den originären Tätigkeitsbereich und in den damit verbundenen „Kern“-Aufgaben; zum anderen entstehen erweiterte Aufgaben, die unmittelbar aus den neuen Anforderungen einer

9 Um den Tätigkeitsbereich im Handlungsfeld des Übergangs von der Schule in die Berufsausbildung differenzierter abbilden zu können, wurde im Forschungsverlauf der Begriff **Bildungspersonal** durch die Bezeichnung **pädagogische Fachkräfte** ersetzt. (Auch die Ausbilder/-innen bzw. das ausbildende Personal wird hier zugeordnet.) Dies erschien deshalb sinnvoll, weil die Gestaltung des gesamten Übergangsprozesses im Fokus steht und sich damit unterschiedliche Handlungsfelder miteinander verknüpfen (Berufsorientierung, Berufsvorbereitung und Berufsausbildung), in denen verschiedene Berufsgruppen mit jeweils spezifischen Aufgaben tätig sind. Da bisher in der Berufsbildung die Bereiche Aus- und Weiterbildung im Fokus standen, wurden unter **Bildungspersonal** nur Ausbilder/-innen sowie Lehrpersonal der Berufsschule gefasst (siehe dazu: WITWER 2006).

10 „Sozialpädagoginnen und -pädagogen“ wurden im Forschungsverlauf als „sozialpädagogische Fachkräfte“ bezeichnet, da sich gezeigt hat, dass sie mit unterschiedlichen Qualifikationen in diesem Tätigkeitsfeld tätig sind, jedoch eine sozialpädagogische Aufgabe wahrnehmen.

Übergangsgestaltung resultieren. Dabei stellt sich die Frage, wie sich diese Prozesse für die unterschiedlichen Berufsgruppen vollziehen und ob sich – auf der Grundlage des jeweils eigenen Aufgabenbereichs – unterschiedliche Ausprägungen zeigen.

Zu vier Themenbereichen wurden Forschungsfragen aufgeworfen (ebd., S. 9 ff.):

1. *Veränderte Anforderungen im Übergang von der Schule in die Arbeitswelt*
Mit welchen Anforderungen sehen sich die vier Berufsgruppen in ihrem pädagogischen Alltag und in der Zusammenarbeit in einem Regionalen Übergangsmangement konfrontiert? Wie werden die Anforderungen subjektiv empfunden? Wie gehen sie mit den Anforderungen um?
2. *Professionalität und Kompetenzprofile der pädagogischen Fachkräfte*
Wie haben sich die bisherigen „Kern“-Aufgaben für jede Berufsgruppe verändert? Welche erweiterten Kompetenzen sind erforderlich, um den neuen Anforderungen einer Übergangsgestaltung gerecht zu werden und die neuen Konzepte (z. B. Bildungsbegleitung) umzusetzen und die Instrumente (z. B. Kompetenzfeststellungsverfahren) nutzen zu können?
3. *Individualisierung von Lernsituationen*
Wie können individualisierte Lernprozesse ausgestaltet werden? Welche veränderte Betrachtungsweise der pädagogischen Fachkräfte ist erforderlich, um Faktoren, die zur Benachteiligung führen können, frühzeitig zu erkennen? Welcher Perspektivwechsel muss vollzogen werden?
4. *Aneignungsprozesse beruflicher Handlungskompetenz*
Wie gestalten sich für die pädagogischen Fachkräfte die individuellen Aneignungsprozesse beruflicher Handlungskompetenz? Welche Blockaden, Hürden und Hindernisse hemmen den Aneignungsprozess? Welche (Einfluss-)Faktoren erweisen sich subjektiv als förderlich und werden als konstruktive individuelle Schritte der Kompetenzerweiterung bewertet? Welche Qualifizierung und Professionalisierung konnte bisher umgesetzt bzw. erreicht werden?¹¹

2.2 Zentrale forschungsleitende Annahmen

Als ein besonderer Aspekt des Forschungsprojekts stand eine „benachteiligungs-sensible Betrachtungsweise“ (KRUSE 2010a, S. 66 ff.) im Fokus. Davon ausgehend lautete die zentrale forschungsleitende Annahme: Die *Fähigkeit zur (Selbst-)Reflexion* stellt eine bedeutende Dimension von Professionalität dar, wenn pädagogisches

11 Im Rahmen einer explorativen Vorstudie (01.07.08 bis 31.12.08) zum Forschungsprojekt wurde eine Befragung bei den zuständigen Fortbildungsinstituten in den einzelnen Bundesländern durchgeführt, die Aufschlüsse über die Angebote von Fort- und Weiterbildung für Lehrkräfte an beruflichen Schulen für das Handlungsfeld der „Benachteiligtenförderung“ und in Bezug auf die „Übergangsproblematik“ gegeben hat (siehe dazu: BYLINSKI u. a. 2009, DIEDRICH und ZSCHIESCHE 2009).

Handeln davon geleitet ist, subjektorientierte Bildungsprozesse zu gestalten und eine „benachteiligungssensible Betrachtungsweise“ einzunehmen. Diese Perspektive ist vor allem dann von Bedeutung, wenn die Gestaltung des Übergangs zum Ziel hat, für *alle* jungen Menschen *und* besondere Zielgruppen optionsreiche berufliche Perspektiven zu eröffnen. Das heißt, der Blick ist auf das Individuum gerichtet und darauf, Bildungsangebote und pädagogische Interventionen von dem/der Jugendlichen ausgehend zu gestalten.¹² Dies beinhaltet, bei präventiven Angeboten – wie dies im Rahmen von Berufsorientierung an der allgemeinbildenden Schule der Fall ist – die einzelnen Individuen mit ihren Potenzialen wahrzunehmen und Risikogruppen, -situationen und -bereiche zu erkennen, um entsprechend individualisierte Lernprozesse initiieren zu können.

Vor diesem Hintergrund braucht pädagogische Professionalität Selbstreflexivität, weil das Hinterfragen der eigenen Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsschemata bedeutsam ist. Die eigene Interpretationsfolie (vgl. BYLINSKI 1996) und die „unhinterfragten Selbstverständlichkeiten“ können sonst – wie VESTER (2008, S. 85) dies formuliert – auch selektive Wirkung haben. VESTER (ebd.) stellt heraus: „Erst die Kompetenz der Lehrenden, symbolische Milieuunterschiede zu entschlüsseln und zu reflektieren, würde eine pädagogische Förderung der Chancengleichheit ermöglichen, die den Individuen gerecht wird.“

Von **folgenden Forschungsannahmen** und Wirkungszusammenhängen wurde ausgegangen:

- Wandlungsprozesse im Übergang von der Schule in die Arbeitswelt sind so komplex, dass die Handlungsoptionen der Akteure erweitert werden müssen. Damit ändern sich die Anforderungen an die Professionalität der pädagogischen Fachkräfte.
- Die Gestaltung eines Regionalen Übergangsmanagements und die damit verbundene Kooperation und Vernetzung, die Umsetzung neuer Konzepte und Instrumente bringt einen erheblichen Professionalisierungsbedarf mit sich (Bedarf an „erweiterter“ Qualifikation).
- Veränderungen zeigen sich in den „Kern“-Aufgaben der pädagogischen Fachkräfte und in erweiterten Anforderungen, die an sie gestellt werden. Neben strukturbildenden Initiativen, Organisationsentwicklungsprozessen innerhalb der beteiligten Institutionen wird die *Herausbildung eines entsprechenden Kompetenzprofils der pädagogischen Fachkräfte* notwendig.

12 Siehe dazu den aktuellen *Fachdiskurs zur inklusiven Berufsbildung*, der bezogen auf die Professionalität der pädagogischen Fachkräfte herausstellt, dass hier ein Perspektivenwechsel erforderlich ist: Ein inklusives Berufsbildungssystem greift Vielfalt als Ressource auf und stellt jeder und jedem Lerngelegenheiten zur Verfügung; allen jungen Menschen sollen Bildungschancen eröffnet und damit Chancengleichheit hergestellt werden (siehe dazu: BUCHMANN und BYLINSKI 2013).

- Auf Grundlage der Identifizierung von Kompetenzen für erweiterte Handlungsoptionen und die Klassifizierung von Kompetenzbereichen werden sich Kompetenzprofile herausbilden, die unterschiedliche Ausprägungen bei den einzelnen Berufsgruppen verdeutlichen.
- Erweiterte Handlungsoptionen verlangen ein *verändertes Professionsverständnis der unterschiedlichen Disziplinen* im Übergangsgeschehen (Lehrkräfte, Sozialpädagoginnen und -pädagogen, Ausbilderinnen und Ausbilder).

2.3 Theoretische Basis der Studie

Die Forschungsfragen stellten die Professionalität des Bildungspersonals im Übergang von der Schule in die Arbeitswelt in den Fokus. Auf Grundlage der Handlungs- und Anforderungsstruktur des Tätigkeitsbereichs sollten Kompetenzprofile abgeleitet werden. Eingegrenzt auf das Untersuchungsfeld und die Untersuchungspopulation sollten ausgehend von bestehenden *Theoriekonzepten zur pädagogischen Professionalität* (siehe dazu: COMBE und HELSPER 1996, OEVERMANN 2002) und dem *Konzept der reflexiven pädagogischen Professionalisierung* (ARNOLD 2005, ARNOLD und GÓMEZ TUTOR 2007) Aussagen zur Professionalität der *pädagogischen Fachkräfte* in Bezug auf ihr *pädagogisches Übergangshandeln* und zu ihrem Professionalisierungsbedarf getroffen werden.

Ausgehend von einem klassischen Professionsverständnis der Berufssoziologie der 1950er- und 1960er-Jahre¹³ könnten die in die Studie einbezogenen Fachkräfte als semiprofessionell bezeichnet werden. Gemessen an merkmalththeoretischen Professionalisierungsansätzen wäre dies bspw. für Lehrkräfte der Fall, weil deren Autonomie durch die Einbindung in institutionelle Strukturen begrenzt ist (siehe dazu: NICKOLAUS 2001).

TERHART (2011, S. 202 ff.) sieht eine **Wandlung des Professionsbegriffs** und konstatiert, dass er „keine wirklich analytische Kraft“ mehr habe (ebd., S. 204). Weitere Hinweise ergeben sich aus dem aktuellen Fachdiskurs. So wird argumentiert, dass Professionen in der Gesellschaft zunehmend an Bedeutung verlieren und ihr strukturbestimmendes Moment abgeben, stattdessen die Organisation an ihre Stelle trete (vgl. HELSPER und TIPPELT 2011, S. 269 f.). Dies spricht dafür, *Professionalität im Kontext von spezifischen Tätigkeitsbereichen* zu bestimmen, die gleichwohl in ein entsprechendes Rahmenkonzept eingebunden sein müssen. Aufgrund des

13 Danach wären die beruflichen Tätigkeitsfelder von *Professionen* darauf gerichtet, Menschen zu unterstützen und zentrale Werte wie Recht, Gesundheit und seelisches Wohlergehen erfolgreich zu realisieren. Klassisch wurden Ärzte, Rechtsanwälte und Pfarrer zugeordnet. *Professionalisierung* bezeichnet in diesem Kontext einen Steigerungsprozess, in dem sich die Tätigkeit von *Arbeit* über *Beruf* zur *Profession* entwickelt (siehe dazu bspw. HARTMANN 1968, HESSE 1972).

Wegfalls des Leitbegriffs der Profession sehen HELSPER und TIPPELT (2011, S. 272) ein mögliches pädagogisches Rahmenkonzept als „ein Analyseinstrumentarium mit hohem Inklusionspotenzial“, weil es unterschiedliche pädagogische Berufe und auch „prekär Beschäftigte in pädagogischen Feldern und auch ehrenamtlich Tätige“¹⁴ einbeziehen könnte.

Angelehnt an ARNOLD und GÓMEZ TUTOR (2007, S. 164) wurde im Forschungsprojekt davon ausgegangen, dass berufliche Handlungskompetenz von **drei Dimensionen der Professionalität** geleitet wird: WISSEN, KÖNNEN und REFLEKTIEREN (siehe dazu: Abbildung 1). Das heißt, professionelles pädagogisches Handeln benötigt einerseits WISSEN für die Planung, Organisation und Evaluation von pädagogischen Situationen, andererseits KÖNNEN für die Durchführung bzw. zur Gestaltung pädagogischen Handelns, zur Umsetzung von Methoden und zur Beratung; darüber hinaus bedarf es des REFLEKTIERENS, um Planung und Durchführung zu durchdenken und zu bewerten. Erst durch das Zusammenspiel dieser drei Dimensionen entsteht professionelle Expertise.

Im Forschungsprojekt werden diese drei Dimensionen von Professionalität in die *Strukturebene* – das regionale Bedingungsgefüge – eingebunden, um den Handlungsrahmen und die notwendigen Unterstützungsstrukturen zur Entfaltung von Professionalität herauszuarbeiten. Darüber hinaus wird davon ausgegangen, dass sich Professionalisierung im Spannungsfeld von *Personal- und Systemqualifizierung* bewegt: der Erweiterung pädagogischer Handlungsoptionen der Professionellen im regionalen Bedingungsgefüge einerseits und der Systemqualifizierung durch Fort- und Weiterbildung der Fachkräfte andererseits (vgl. KRUSE 2011).

Mit Blick auf die **Qualitätsstandards für die Lehrerbildung** und die vier formulierten Kompetenzen in den Bildungswissenschaften¹⁵ der KULTUSMINISTERKONFERENZ (SEKRETARIAT DER STÄNDIGEN KONFERENZ DER KULTUSMINISTER DER LÄNDER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND 2004) war zu prüfen, ob die Konkretisierung von Kompetenzprofilen jene Kompetenzbereiche abbilden oder diese möglicherweise für *pädagogisches Übergangshandeln* zu ergänzen wären.

Ausgegangen wurde davon, dass alle *drei Dimensionen von Professionalität* sowie die *vier Kompetenzbereiche* der KMK für alle in die Untersuchung einbezogenen Berufsgruppen relevant sind, jedoch eine unterschiedliche Bedeutung und Gewichtung besteht.

14 Die Einbeziehung von ehrenamtlich Tätigen hat sich im Übergangsbereich mittlerweile etabliert, bspw. werden Senior Experten als Mentorinnen und Mentoren, d. h. als Begleiter/-innen, der Jugendlichen auf ihrem Berufsweg tätig.

15 Die formulierten Kompetenzen differenzieren sich in die *Kompetenzbereiche*: Unterrichten, Erziehen, Beurteilen und Innovieren.

Abbildung 1: Dimensionen pädagogischer Professionalität im regionalen Bedingungsgefüge



Da das Forschungsprojekt die Kooperation und Vernetzung der verschiedenen Berufsgruppen aufgreift, sollten das spezifische professionelle Selbstverständnis und der jeweils eigene Zugang zum Handlungsfeld und zur Zielgruppe herausgearbeitet werden. Dies führt auch zur Frage, ob sich für die Disziplinen gleiche und generalisierbare Strukturen herauschälen, die auf einen bestimmten „professionellen Habitus“ (BASTIAN u. a. 2000) verweisen, der sich eben nicht mehr nur auf die eigene Berufsgruppe, sondern auf den Tätigkeitsbereich (z. B. Bildungsbegleitung) bezieht. Man könnte auch sagen, die Frage nach dem Habitus spielt für die Analyse professionellen Handelns eine besondere Rolle (siehe dazu auch: OEVERMANN 1996, ZABECK 1999).

2.4 Methodisches Vorgehen und Datenauswertung

Das forschungsmethodische Vorgehen sah **qualitative Verfahren der empirischen Sozialforschung**¹⁶ vor, um einen Zugang zum Gegenstandsbereich herzustellen und

16 Qualitative Forschung ist nicht von dem Leitgedanken geprägt, die Häufigkeit bestimmter Handlungsmuster herauszuarbeiten, sondern vielmehr davon, relevante Handlungsmuster in einer sozialen Situation zu identifizieren. Anders als die quantitative Methodologie ist deshalb die Repräsentativität weniger bedeutsam (LAMNEK 1995, S. 92).

die subjektiven Deutungsstrukturen der pädagogischen Fachkräfte zu erschließen (LAMNEK 1995, MAYRING 2008, WITZEL 2000).

Die im Rahmen der Studie durchgeführten Expertengespräche waren als eine Methodenkombination (Triangulation) von qualitativem Interview, Fallanalyse, Gruppendiskussion und Inhaltsanalyse angelegt (WITZEL 2000). Dabei stand zwar die Konzeptgenerierung durch die Befragten im Vordergrund; gleichwohl sollten das bestehende Theoriekonzept und die Vorüberlegungen in die Befragungssituation einfließen. Durch eine Kombination von Induktion und Deduktion eröffnet sich die Chance zur Modifikation der Theoriekonzepte (vgl. LAMNEK 1995, S. 75).

Erste Forschungsphase: Sekundäranalytische Erhebung und Durchführung von Expertengesprächen zur Auswahl der Standorte für die Untersuchung

Zur Auswahl der Standorte wurden zunächst sekundäranalytische Daten erhoben und Expertengespräche mit Personen durchgeführt,¹⁷ die für das Regionale Übergangsmangement verantwortlich sind. Diese Gespräche stellten auch den Zugang zum Forschungsfeld und zu den potenziellen Interviewpartnerinnen und -partnern her.

Zur Auswahl der Regionen sollten *zwei Kategorienbereiche* bestimmend sein, die als wichtige Bedingungs- und Einflussfaktoren für die Zusammenarbeit der Berufsgruppen betrachtet wurden. Eine Basis dafür bildete:

- die *spezifische, regionale Struktur*, die den Übergangsbereich kennzeichnet (Merkmale wie z. B. Arbeitslosenquote, Ausbildungsstellenmarkt, Bundes- und Länderprogramme), um *unterschiedliche Modelle* und eine *Bandbreite von verschiedenen konzeptionellen Ansätzen* eines Regionalen Übergangsmagements einbeziehen zu können, und
- der *Entwicklungsstand der Zusammenarbeit* der zentralen Akteure *und deren Kooperationsmodelle* in einem Regionalen Übergangsmangement (Merkmale wie z. B. Koordinierung, Steuerung, Abstimmung, integriertes Handlungskonzept).

Es sollten jene Standorte in die Studie einbezogen werden, an denen bereits ein entwickeltes Regionales Übergangsmangement existiert, um auf Erfahrungswissen rekurrieren zu können. Folgende Standorte wurden ausgewählt: *die Freie Hansestadt Hamburg, der Landkreis Lippe, die Hansestadt Lübeck, die Stadt Nürnberg, die Stadt Freiburg im Breisgau, der Landkreis Offenbach, die Stadt Fürstenwalde (Spree) und der Kammerbezirk Südthüringen (Suhl).*

17 Hierzu wurde ein Dienstleistungsauftrag an die Sozialforschungsstelle Dortmund (Technische Universität Dortmund) vergeben.

Zweite Forschungsphase:¹⁸

Kooperation und Vernetzung der pädagogischen Fachkräfte als zentrale Themen von Gruppendiskussionen

Intention der an allen Standorten durchgeführten *Gruppendiskussionen* (LAMNEK 1995, S. 125 ff.) mit den pädagogischen Fachkräften war die Exploration des Forschungsfeldes sowie des Gegenstandsbereichs. Sie fanden im Zeitraum von Februar bis April 2010 statt und dienten auch dazu, die Einzelinterviews vorzubereiten. Im Zentrum der Gruppendiskussionen stand das Thema *regionale Kooperation und Vernetzung der vier Berufsgruppen*. In den Einzelinterviews sollte dies vertieft werden.

Die *Auswahl der Befragten* erfolgte durch die regional Verantwortlichen, in der Regel durch die regionalen Bildungsbüros. Vorgabe war, dass die pädagogischen Fachkräfte in einem gemeinsamen Arbeitszusammenhang stehen sollten.¹⁹ An jedem Standort waren alle vier in die Untersuchung einbezogenen Berufsgruppen in der *Gruppendiskussion* vertreten; die Anzahl der Teilnehmenden variierte (zwischen vier und zehn Personen).

Dritte Forschungsphase:

Erfassung der subjektiven Perspektive der Fachkräfte in Einzelinterviews

In der Vertiefungsphase der Forschungsarbeit wurden 32 qualitative *Einzelinterviews* durchgeführt, um die „subjektiven Deutungsstrukturen“ (FLICK 1995, LAMNEK 1995, MAYRING 1999) der pädagogischen Fachkräfte zu erschließen und typische Handlungsmuster herauszuarbeiten.

Für die *Einzelinterviews*²⁰ wurden Personen aus der Gruppe der Teilnehmenden der Gruppendiskussionen (durch die Moderatorinnen und Moderatoren) ausgewählt. An jedem Standort fanden vier *Einzelinterviews* statt, jeweils eines mit jeder Berufsgruppe. Die *Einzelinterviews* orientierten sich an einem *halbstandardisierten*

18 Zu diesem Zeitpunkt wurde eine *Forschungsk Kooperation* gebildet und Dienstleistungsaufträge an drei wissenschaftliche Einrichtungen vergeben: der Bereich **NORD** (Hamburg, Kreis Lippe und Lübeck) wurde von der Universität Bremen, der Akademie für Arbeit und Politik übernommen, der Bereich **Ost** (Fürstenwalde/Spree und Kammerbezirk Südthüringen/Suhl) vom Institut für Sozial- & Organisationspädagogik der Universität Hildesheim und **Süd** (Nürnberg, Kreis Offenbach und Freiburg) vom Institut für Arbeitsmarktforschung und Jugendberufshilfe (IAJ), Oldenburg. Ziel des Auftrages waren die Durchführung der Gruppendiskussionen und Einzelinterviews an den Standorten und der gemeinsame Austausch zur Reflexion und Abstimmung der einzelnen Forschungsschritte. Dieser Prozess wurde vom BIBB koordiniert. Auch die Vertreterinnen der Sozialforschungsstelle Dortmund (Erstellung der regionalen Fallstudien) arbeiteten in der *Forschungsk Kooperation* mit.

19 Tatsächlich war ein gemeinsamer Arbeitszusammenhang der Teilnehmenden dann doch nicht an allen Standorten gegeben; es waren immer nur einzelne Personen, die zusammenarbeiteten.

20 Eine Übersicht der Teilnehmenden der Gruppendiskussionen und Einzelinterviews findet sich auf www.bibb.de/bildungspersonal-uebergang (Abruf: 07.02.2014).

Leitfaden, der sich auf die Fragerichtung beschränkte (thematisches Steuerungsinstrument). Die Fragestellungen zielten auf die subjektive Sicht der pädagogischen Fachkräfte: ihre Kooperationsbeziehungen, ihr Netzwerkverständnis, den Blick auf die Zielgruppe und die anderen Berufsgruppen sowie auf die Zufriedenheit mit der Arbeit und ihre Bewertung von Erfolg.

Parallel zur zweiten und dritten Forschungsphase: Erstellung von acht Fallstudien zur Erfassung des regionalen Bedingungsgefüges

Parallel zur Durchführung der *Gruppendiskussionen* und *Einzelinterviews* wurden *regionale Fallstudien* erarbeitet, die die strukturelle Ebene der regionalen Übergangsgestaltung beschreiben und den gemeinsamen Handlungsrahmen (regionales Bedingungsgefüge) der pädagogischen Fachkräfte abbilden. *Ziel und Inhalt der regionalen Fallstudien* war die Erfassung und Dokumentation der (strukturellen und regionalpolitischen) Rahmenbedingungen für das Regionale Übergangsmangement, d. h. der jeweiligen spezifischen Handlungsmodelle zur Gestaltung des Übergangs von der Schule in die Arbeitswelt. Dazu wurden *Expertengespräche* mit regionalen Bildungsverantwortlichen (Entscheidungsträgern) durchgeführt, z. B. mit dem staatlichen Schulamt, der Kammer, dem Jugendamt, dem Bürgermeister, der Berufsberatung oder auch der ARGE²¹.

Vierte Forschungsphase: Validierung der Ergebnisse in einem Expertenworkshop

Zur Validierung der Ergebnisse wurde am 2. und 3. Juli 2012 ein *Expertenworkshop* durchgeführt, an dem jeweils zwei Vertreter/-innen aus den jeweiligen Standorten teilnahmen und die Mitglieder des Projektbeirates sowie weitere Expertinnen und Experten aus dem Praxisfeld und aus dem Wissenschaftsbereich. Zuvor war ein umfangreicher Materialband (BYLINSKI u. a. 2012b) an die Teilnehmenden verschickt worden, der die spezifischen Auswertungen bezogen auf die Standorte und die Berufsgruppen sowie die Ergebniszusammenführung enthielt. Die Ergebnisse des Workshops wurden in einer Dokumentation festgehalten (BYLINSKI u. a. 2012a).

21 **ARGE** ist die Abkürzung für ARbeitsGEinschaft oder Jobcenter und bezeichnet jene Gemeinschaften aus Arbeitsagentur und Kommunen, die im Zuge der Hartz-IV-Reform (§ 44 SGB II) seit dem 01.01.2005 für die Betreuung Langzeitarbeitsloser, also Arbeitslosengeld-II-Bezieher/-innen, und Bewerber/-innen mit besonderen Vermittlungshindernissen zuständig sind. Die Aufgaben der ARGE sind die Beratung, Vermittlung und die Auszahlung der Geldleistungen, wie ALG II und Mietkosten. Ziel der ARGE ist es, durch eine „einheitliche Betreuung“ der Arbeitssuchenden durch sogenannte Fallmanager/-innen eine höhere Vermittlungsquote und somit einen Abbau der Arbeitslosigkeit zu erreichen (entnommen aus: www.arbeitsratgeber.com/arge-0272.html, Abruf: 23.10.2013).

Datenauswertung: Qualitative Inhaltsanalyse

Die *Gruppendiskussionen* wurden per Tonbandaufnahme dokumentiert, im Anschluss transkribiert und lagen zur Auswertung als Word-Dokumente vor. Diese dienten als Grundlage zur Analyse und Interpretation. Gemeinsamkeiten und Unterschiedlichkeiten der Gesprächsteilnehmer/-innen konnten herausgearbeitet werden. Die Auswertung der *Einzelinterviews* erfolgte nach der inhaltsanalytischen Technik der *qualitativen Inhaltsanalyse* nach MAYRING (2008) und computerunterstützt mit MAXQDA.

*Folgende Kategorien und Fragestellungen bildeten das Auswertungsraster:*²²

1. *Sicht auf die eigene Arbeit*

Wie wird die eigene Arbeit eingeschätzt bzw. bewertet?

Was wird als Erfolg der eigenen Arbeit bewertet?

Woran macht sich die Zufriedenheit²³ mit der Arbeit fest?

2. *Sicht auf die Zielgruppe*

Welche Haltung kommt der Zielgruppe gegenüber zum Ausdruck?

3. *Netzwerkverständnis/Netzwerkpraxis*

Wie ist die subjektive Sicht auf die Netzwerkpartner/-innen, die anderen Berufsgruppen, die Eltern, ungewöhnliche und vertraute Partner/-innen?

4. *Kompetenzen*

Welche Kompetenzen bringen die Befragten (ihrer Einschätzung nach) in die Arbeit ein? Sind diese beruflichen Qualifikationen, Zusatzqualifikationen, persönlichen Eignungen oder Eigenschaften ihnen in der eigenen Arbeit nützlich?

Welche halten sie für erforderlich?

5. *Unterstützung*

Welche Unterstützungen (strukturelle: Programme, Angebote, Weiterbildungen und individuelle: Supervisionen usw.) werden von ihnen als hilfreich eingeschätzt, welche werden gewünscht?

6. *Grenzen*

Wo werden die Grenzen des eigenen professionellen Handelns gesehen?

7. *Berufliches Handlungskonzept*

Welches eigene berufliche Handlungskonzept wird ausgedrückt?

Welches Selbstverständnis/Rollenverständnis liegt zugrunde?

22 Das in MAXQDA angelegte Codesystem (Anlage des Abschlussberichtes) kann auf der Projektseite im Internet eingesehen werden.

23 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.

8. *Biografischer Hintergrund*

Welche biografischen Erfahrungen werden als relevant erachtet?

Welche Motivation für den Beruf bzw. die Tätigkeit kommt zum Ausdruck?

Übergeordnete Kategorien:

Selbstreflexion

(Arbeits-)Zufriedenheit

Haltung/Habitus

Nach der Codierung der transkribierten Interviews in MAXQDA erfolgte eine Bündelung der vorgenommenen Kategorien in *fünf Themenbereiche*:

1. Berufliches Handlungskonzept und Selbstverständnis;
2. Zufriedenheit mit der eigenen Arbeit, ihre Erfolge und Grenzen;
3. Sicht auf die Zielgruppe;
4. Netzwerkverständnis und Netzwerkpraxis;
5. Kompetenzen für *pädagogisches Übergangshandeln*.

Die berufsgruppenspezifische Auswertung erfolgte über alle acht Standorte hinweg.

2.5 Untersuchungspopulation²⁴

An den acht *Gruppendiskussionen* nahmen 52 Personen teil, aus denen 27 Teilnehmende für die *Einzelinterviews* akquiriert wurden. Hinzu kamen fünf Personen (eine in Hamburg, je zwei in Lübeck und Suhl), die nur an den *Einzelinterviews* teilgenommen haben. Somit besteht die **Untersuchungspopulation** aus insgesamt **57 Personen**.

Die folgenden Aussagen basieren auf den Ergebnissen einer Fragebogenauswertung²⁵, d. h., sie beruhen auf Informationen, die die Teilnehmenden selbst angegeben haben (Selbsteinschätzung).²⁶ Die *Untersuchungspopulation* setzt sich entsprechend zusammen aus:

- 11 Lehrkräften der allgemeinbildenden Schule;
- 14 Lehrkräften der beruflichen Schule;

24 Sandra Lüdemann bearbeitete diesen Abschnitt als Projektassistentin.

25 Ein *Fragebogen mit soziodemografischen und berufsbiografischen Angaben* der Beteiligten ergänzte die jeweilige Gruppendiskussion. Der erste Teil umfasst fünf Fragen „zur Person“ (u. a. Geschlecht, Geburtsjahr, höchster Schulabschluss), der zweite Teil „zur beruflichen Laufbahn“ beinhaltet elf Fragen (u. a. absolvierte schulische/duale Berufsausbildungen, abgeschlossene Studiengänge, Teilnahme an Fortbildungen oder Supervisionen/Coachings).

26 Die ausführliche Auswertung des Fragebogens ist im Materialband zum Forschungsprojekt nachzulesen (BYLINSKI u. a. 2012b). Die Ergebnisse im Einzelnen wurden in einer Übersicht dargestellt, siehe dazu im Anhang, Anlage 1.

- 13 sozialpädagogischen Fachkräften;
- 13 Ausbilder/-innen sowie
- 6 Personen, die „Sonstiges“ angekreuzt haben.²⁷

Die Auswertung der *soziodemografischen und berufsbiografischen Daten* der Befragten ergab: Die Untersuchungspopulation repräsentiert jene pädagogischen Fachkräfte, die auf eine langjährige berufliche Tätigkeit und Erfahrung auch außerhalb ihres erlernten Berufs zurückgreifen können. Etwa die Hälfte hat eine Berufsausbildung. Überwiegend befinden sich die Befragten in „sicheren“ Anstellungsverhältnissen und arbeiten in Vollzeit. 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, allerdings sind keine Personen mit Migrationshintergrund in der Befragungsgruppe vertreten.

Die spezifische **Betrachtung der einzelnen Berufsgruppen** zeichnet ein differenzierteres Bild:

Die Gruppe der **sozialpädagogischen Fachkräfte** (n = 13) setzt sich hauptsächlich aus Frauen (n = 11) zusammen. Drei Personen haben eine schulische Berufsausbildung als Erzieher/-in absolviert, über die Hälfte (n = 8) hat eine Berufsausbildung und ein Studium abgeschlossen. Sieben Sozialpädagoginnen üben ihre derzeitige berufliche Tätigkeit bei einem Bildungsdienstleister aus. Auffallend ist zudem, dass etwas mehr als die Hälfte vor der derzeitigen beruflichen Tätigkeit einer berufsfremden Beschäftigung (n = 8) nachging. Es ist die einzige Berufsgruppe, in der Personen befristet angestellt sind (n = 4). Fast alle (n = 11) haben Fortbildungen besucht. Die Teilnahme an Supervisionen und Coachings (n = 6) liegt im Vergleich zu den anderen Berufsgruppen am höchsten.

Bei den **Lehrkräften der allgemeinbildenden Schule** (n = 11) fällt auf, dass mehr als die Hälfte (n = 7) zwischen 51 und 60 Jahre alt ist. Markant ist zudem, dass alle ein Studium (n = 8) oder noch zusätzlich eine Berufsausbildung (n = 3) abgeschlossen haben, alle verbeamtet sind und in Vollzeit arbeiten. Fünf Lehrkräfte haben eine Leitungsfunktion inne, und drei arbeiten als pädagogische Fachkraft mit beratender bzw. koordinierender Funktion. Fast alle Lehrkräfte (n = 10) haben in den letzten fünf Jahren an Fortbildungen teilgenommen.

Anders ist die Altershäufigkeit bei den befragten **Lehrkräften der beruflichen Schule** (n = 14): Mehr als die Hälfte (n = 9) ist zwischen 41 und 50 Jahre alt. Genau wie die Lehrkräfte der allgemeinbildenden Schule haben sie mindestens (Fach-)Abi-

27 Hierunter wurden gefasst: ein Geschäftsführer (Kreis Lippe), eine Geschäftsführerin beim Bildungsdienstleister (Hamburg), ein Schulleiter (Freiburg), ein Ausbildungsberater (Nürnberg), ein Projektleiter (Fürstenwalde), eine Lehrerin und eine Bildungsbegleiterin (Fürstenwalde).

tur, sind verbeamtet ($n = 10$) bzw. unbefristet angestellt ($n = 4$) und arbeiten vorwiegend in Vollzeit ($n = 12$). Es fällt auf, dass neun Lehrkräfte über eine Doppelqualifikation verfügen, d. h., sie haben sowohl eine Berufsausbildung als auch ein Studium absolviert. Dies passt zu der Tatsache, dass fast alle Lehrkräfte vor ihrer derzeitigen beruflichen Tätigkeit berufsbezogenen und berufs fremden ($n = 5$) oder ausschließlich berufs fremden Tätigkeiten ($n = 5$) nachgegangen sind. Auch fast alle Berufsschullehrkräfte ($n = 13$) haben eine bzw. mehrere Fortbildungen besucht.

Die Gruppe der **Ausbilder/-innen** ($n = 13$) besteht aus zehn Männern und drei Frauen. Es fällt auf, dass sie eine sehr heterogene Gruppe darstellen, was u. a. daran festzumachen ist, dass alle Schulabschlussformen vertreten sind und die berufliche Qualifikation von „weder Berufsausbildung noch Studium abgeschlossen“ bis zu „sowohl Berufsausbildung als auch Studium abgeschlossen“ reicht. Markant ist außerdem, dass die meisten Ausbilder/-innen ($n = 11$) in Vollzeit arbeiten und sowohl als pädagogische Fachkraft tätig sind als auch eine Leitungsfunktion ($n = 4$) innehaben bzw. ausschließlich als Leitungsperson ($n = 5$) oder als Leitungsperson bzw. Betriebsinhaber ($n = 1$) tätig sind. Auch diese Berufsgruppe hat häufig an Fortbildungen teilgenommen ($n = 10$), im Vergleich zu den anderen jedoch am wenigsten.

Die Gruppe der „Sonstigen“ ist sehr heterogen zusammengesetzt, weil hier diejenigen zusammengefasst wurden, die sich nicht eindeutig einer Berufsgruppe zugeordnet haben. Die Befragten dieser Gruppe sind u. a. bei einem Bildungsdienstleister ($n = 2$), an einer allgemeinbildenden Schule ($n = 1$) oder bei einer Handwerkskammer ($n = 1$) tätig. Auffallend ist, dass vier Teilnehmende eine leitende Funktion einnehmen. Auch bei dieser Gruppe ist der Besuch von Fortbildungen mit fünf Personen sehr hoch.

Die spezifische Auswertung nach Berufsgruppen zeichnet ein „typisches“ Bild ihrer Profession in diesem „spezifischen“ Handlungsfeld: Die Lehrkräfte befinden sich in abgesicherten Beschäftigungsverhältnissen; befristete (unsichere) Anstellungen finden sich nur bei den sozialpädagogischen Fachkräften. Die Lehrkräfte der allgemeinbildenden Schule können am wenigsten auf Erfahrungen einer Berufsausbildung rekurrieren. Die beruflichen Lehrkräfte hingegen verfügen weitgehend über Doppelqualifikationen und haben Erfahrungen in berufs fremden Tätigkeiten. Alle Lehrkräfte sind erfahrene Fachkräfte, obwohl die beruflichen Lehrkräfte überwiegend jünger sind als die Kolleginnen und Kollegen der allgemeinbildenden Schule, sie sind auch keine Berufsanfänger/-innen. Die Lehrkräfte der allgemeinbildenden Schule übernehmen vielfach auch eine koordinierende Tätigkeit an ihrer Schule. Die Gruppe der sozialpädagogischen Fachkräfte setzt sich weitgehend aus weiblichen Personen zusammen – demgegenüber besteht die Gruppe der Ausbilder/-innen überwiegend aus männlichen Personen. Auch die

sozialpädagogischen Fachkräfte verfügen über Berufserfahrung, auch im Rahmen einer Berufsausbildung. Etwa die Hälfte von ihnen ist bei einem Bildungsdienstleister angestellt; andere sind bei Schulen, der Verwaltung oder Kammern beschäftigt. Die Ausbilder/-innen können auf unterschiedlichste Berufserfahrung zurückgreifen und sind zum großen Teil auch in (Ausbildungs-)Verantwortung durch eine von ihnen übernommene Leitungstätigkeit. Im Vergleich zu den anderen Berufsgruppen haben sie die geringste Fortbildungserfahrung.

3 Professionalität im Handlungs- und Anforderungskontext der pädagogischen Fachkräfte

Im Folgenden werden die *Ergebnisse des Forschungsprojektes* vorgestellt, fokussiert auf vier zentrale Aussagebereiche:

- das *regionale Übergangsgeschehen als Bedingungsgefüge* für *pädagogisches Übergangshandeln* der Fachkräfte sowie die Darstellung der *Netzwerkpraxis* und des jeweiligen *Netzwerkverständnisses* der Berufsgruppen;
- die *berufsgruppenbezogene Perspektive* der pädagogischen Fachkräfte und ihre *multiprofessionelle Zusammenarbeit*;
- die notwendigen *Kompetenzen aus Sicht der Befragten* und ihre Systematisierung in die Dimensionen von pädagogischer Professionalität und
- die *Entwicklung eines Gesamtableaus an Kompetenzen für pädagogisches Übergangshandeln* auf Grundlage der empirischen Ergebnisse.

Abschließend werden Handlungsempfehlungen für die Aus-, Fort- und Weiterbildung der pädagogischen Fachkräfte formuliert.

3.1 Das regionale Bedingungsgefüge als Handlungsrahmen

Zentrales Anliegen der acht regionalen Fallstudien²⁸ war, auf der Grundlage von einschlägigen Rahmendaten zur Arbeits- und Ausbildungsmarktsituation, der föderalen Schulsysteme und auf der Basis von *Expertengesprächen* mit Bildungsverantwortlichen (Entscheidungsträgern) zu den regionalen Kooperations- und Vernetzungsstrukturen Aussagen treffen zu können. Die Besonderheiten des jeweiligen Übergangsgeschehens sollten herausgearbeitet werden, um damit den Handlungsrahmen der pädagogisch Handelnden abzustecken und das *regionale Bedingungsgefüge* zu verdeutlichen. Auf Grundlage der *Gruppendiskussionen* konnte die *Netzwerkpraxis auf der pädagogischen Ebene* verdeutlicht werden. Das spezifische *Netzwerkverständnis* der jeweiligen Berufsgruppen wurde in den *Einzelinterviews* konkretisiert.

3.1.1 Unterschiedliche regionale Voraussetzungen und institutionelle Sichtweisen

Die acht skizzierten Fallstudien verdeutlichen sehr unterschiedliche Voraussetzungen in Bezug auf die regionale Bildungs-, Ausbildungs- und Arbeitsmarktsitua-

28 Die im Abschlussbericht des Forschungsprojektes enthaltenen Fallstudien sind auf www.bibb.de/bildungspersonal-uebergang (Abruf: 07.02.2014) eingestellt und können dort eingesehen werden.

tion²⁹, sehr unterschiedliche Modelle eines Regionalen Übergangsmanagements und unterschiedliche Steuerungsmodelle sowie verschieden ausgeprägte Vernetzungs- und Kooperationsstrukturen. So stellen sich die regionalen Rahmenbedingungen für *pädagogisches Übergangshandeln* der pädagogischen Fachkräfte jeweils spezifisch dar.³⁰

In gleichem Maße differieren auch die Einschätzungen der befragten Bildungsverantwortlichen zu den Gelingensbedingungen für eine regionale Übergangsgestaltung. Regionenübergreifend können bestimmte „Argumentationsmuster“ (KLEIN und KÜHNLEIN 2011, S. 92) identifiziert werden, die stark an die eigene Institution gebunden sind (ebd., S. 92 ff.):

So unterscheiden sich bspw. die Zielperspektiven der verschiedenen Akteure (Arbeitsagenturen, Bildungsdienstleister, Schulen etc.) zur Gestaltung des Übergangs von der Schule in die Arbeitswelt deutlich voneinander. Beispielsweise ist das prioritäre Ziel der Agentur für Arbeit eine möglichst rasche und erfolgreiche Einmündung der Jugendlichen in eine (betriebliche) Ausbildung. Die Kammern hingegen stellen die Attraktivität der Ausbildung heraus, und die allgemeinbildenden und beruflichen Schulen werben vielfach für einen weiteren Schulbesuch. Ein Vertreter der Industrie- und Handelskammer (IHK) konstatierte, dass mit dem Rückgang von Ausbildungsplatzbewerberinnen und -bewerbern die beruflichen Schulen oft als Konkurrenten für die Betriebe betrachtet werden.

Auch das Verständnis darüber, mit welchem Ziel die Jugendlichen zu beraten sind, geht zwischen den Akteuren auseinander. Meist werden für Jugendliche mit Förderbedarf individuelle Lösungen angestrebt. Von den Bildungsverantwortlichen wird herausgestellt, dass sie die Jugendlichen für Ausbildung und Arbeit „fit machen“ wollen (Agentur für Arbeit). Demgegenüber wird von den Bildungsdienstleistern, den Jugend- und Sozialämtern sowie einigen Jobcentern ein „ganzheitlicher Integrationsansatz“ favorisiert. Letztere beschreiben eine „formalisierte Beratungslogik“ der Arbeitsagenturen, die sie als „kontraproduktiv“ bewerten. Einigkeit besteht bei den Befragten darüber, dass den Kommunen bei der Übergangsgestaltung eine zentrale Rolle zukommt. Ebenso wird eine breitere Zuständigkeit der Kommunen gefordert (vgl. ebd., S. 92 ff.).

An allen acht Standorten konnte davon ausgegangen werden, dass auf der strategischen Ebene ein entwickeltes Regionales Übergangsmanagement bereits

29 Eine Übersicht zur Typologisierung der ausgewählten acht Standorte verdeutlicht die unterschiedlichen Strukturdaten und entsprechenden Rahmenbedingungen, mit ihren jeweils spezifischen Ausprägungen in Bezug auf den regionalen Arbeits- und Ausbildungsstellenmarkt. Siehe dazu im Anhang, Anlage 2.

30 Im Rahmen der Fallstudien wurden Qualitätsdimensionen eines Regionalen Übergangsmanagements herausgearbeitet (siehe dazu: KÜHNLEIN 2009 und im Anhang, Anlage 3).

besteht und unterschiedliche (Modell-)Projekte oder Handlungskonzepte mit „Leuchtturmcharakter“³¹ bestehen.

3.1.2 Kooperation im Netzwerk und Zusammenarbeit der pädagogischen Fachkräfte

Das Forschungsdesign sah vor, die Strukturebene – das regionale Bedingungsgefüge – aufzuzeigen, um den Handlungsrahmen der pädagogischen Arbeit zu verdeutlichen. Die Ausführungen im folgenden Abschnitt basieren auf den Aussagen der pädagogischen Fachkräfte in den Gruppendiskussionen.³²

Regionale Vernetzung und die Kooperation der Akteure werden von den Befragten als wichtige Voraussetzung **für eine gelingende Übergangsgestaltung** betrachtet. Netzwerkarbeit soll mehr Transparenz herstellen, zu mehr Abstimmung untereinander führen und dazu dienen, insbesondere junge Menschen mit Förderbedarf in eine (betriebliche) Ausbildung zu vermitteln.

Alle Fachkräfte bezeichnen die Netzwerkarbeit als „zentral“ für die Übergangsgestaltung und den Aufbau von (übergeordneten) Netzwerken für ihre Arbeit als besonders nützlich: *„Die Netzwerkarbeit ist das A und O. [...] Netzwerklösung heißt ständig aufbauen zu den Betrieben, zu ausgesuchten Betrieben, zu den Partnern, zu Jugendamt, zu Sozialamt, und da muss man Schnittstellen auch schaffen“* (GD-N-BL-m-1153-1165).³³ An den Standorten, an denen regionale Handlungskonzepte bestehen, kann eine Transparenz der Aufgaben und Aufträge hergestellt werden, an der sich die Fachkräfte orientieren können. Dies wird als Erleichterung der Arbeit empfunden.

-
- 31 Zu nennen sind folgende Projekte: das „Handlungskonzept Schule & Arbeitswelt“ (Lübeck), das Rahmenkonzept für die Reform des Übergangssystems (Hamburg), Projekte wie „Erfolgreich in Ausbildung“ (Landkreis Lippe und Freiburg), BERUFSSTART plus (Suhl/Thüringen), SCHLAU (Nürnberg), OLOV (Landkreis Offenbach) und die BerufsWegeBegleitung (Landkreis Offenbach). An drei Standorten waren Projekte des BMBF-Programms *Perspektive Berufsabschluss, Förderinitiative I „Regionales Übergangsmanagement“* gefördert worden. Eine genauere Beschreibung der Projekte findet sich in den Fallstudien, nachzulesen auf der Projektseite im Internet.
- 32 Grundlage für die Systematisierung der Aussagen in diesem Kapitel stellen die Endberichte der vergebenen Dienstleistungsaufträge dar (CHRISTE und REISCH 2011, FRITSCHKE u. a. 2011, OEHME 2011) sowie eigene Auswertungen des BIBB, die auf Basis der transkribierten acht Gruppendiskussionen (Word-Dokument) vertiefend vorgenommen wurden.
- 33 Die **Quellenangabe der Zitate** umfasst folgende Informationen: 1. den Rahmen (EI = Einzelinterview; GD = Gruppendiskussion), 2. den Befragungsstandort (F = Freiburg; FW = Fürstenwalde/Spree; HH = Hamburg; HL = Lübeck; LKL = Landkreis Lippe; LKO = Landkreis Offenbach; N = Nürnberg; S = Suhl/Thüringen), 3. die Berufsgruppe (AL = Lehrkraft der allgemeinbildenden Schule; BL = Lehrkraft der beruflichen Schule; AB = Ausbilder/-in; SP = Sozialpädagogin/-pädagogin), 4. das Geschlecht (w = weiblich; m = männlich) 5. die Absatznummer des transkribierten Textes im Word-Dokument. Zur besseren Lesbarkeit wurden die Formulierungen in den Interviewpassagen „geglättet“.

In den Gruppendiskussionen werden immer wieder strukturelle Rahmenbedingungen der pädagogischen Arbeit angesprochen. Problematisiert wird eine fehlende Regelfinanzierung als Grundlage für die Zusammenarbeit sowie die Ineffizienz eines sogenannten Übergangssystems mit Warteschleifen und Perspektivlosigkeit für die Jugendlichen: *„Warteschleifen [...] Wenn der Peter³⁴ nun nicht 15 wäre, sondern vielleicht 18, dann hätte der bestimmt schon bei uns [...] vier Projekte, vier Maßnahmen hinter sich. Der kommt aus der Schule, vielleicht jetzt mit keinem Hauptschulabschluss, hängt bei sich in der Jugendwohnung rum, hat da 'nen Erzieher, der sich mal ein bisschen kümmert um ihn, dann steckt er den vielleicht ins BVJ³⁵, das bricht er dann ab, dann macht er vielleicht 'ne Berufsorientierung irgendwo, die findet er dann auch blöd; bricht er denn auch ab [...], wenn er denn noch nicht 18 ist, macht er noch 'n Maßnahme und zieht er dann aber auch nicht durch, weil der Betrieb natürlich blöd ist, und dann ganz zum Schluss kommt er denn bei uns in die Berufsorientierung [...] Und jede Maßnahme dahin kostet ja Geld. Kostet Personal, kostet richtig Geld. Und deswegen bin ich der Meinung, man muss von vornherein ganz früh, vorne mit der Berufsausbildung anfangen. Und diese ganzen blöden Maßnahmeketten“* (GD-HH-SP-w-777-788).

Vor diesem Hintergrund werden Veränderungen auf der strukturellen Ebene als unbedingt notwendig erachtet. Positiv wird die Perspektive angesprochen, durch eine verbesserte Koordinierung, Abstimmung bzw. Steuerung der unterschiedlichen Akteure und Angebote in der Region Transparenz des Übergangsgeschehens und (Bildungs-)Anschlüsse für die Jugendlichen herstellen zu können.

Bestehende strategische Netzwerkstrukturen auf der regionalen Ebene scheinen sich auf der operativen Ebene kaum umzusetzen – die **(regionale) Vernetzung** der pädagogischen Fachkräfte besteht eher **in Form von bilateralen Arbeitsbeziehungen** zwischen einzelnen Netzwerkpartnerinnen und -partnern.

An allen einbezogenen Standorten scheinen mehrere verschiedene Netzwerke nebeneinander zu bestehen, die nicht unbedingt wieder in *einem* gemeinsamen verbunden sind. Insgesamt fällt eine Diskrepanz auf: zwischen dem regionalen strategischen Netzwerk (bestehend aus Vertreterinnen und Vertretern von Institutionen und Bildungsverantwortlichen) und dem operativen Netzwerk der pädagogischen Fachkräfte. Es macht den Eindruck, dass sich bestehende Vernetzungsstrukturen auf der strategischen Ebene nicht kontinuierlich bis auf die Ebene des pädagogischen Handelns fortsetzen. Die Perspektive jedes Akteurs bleibt somit mehr auf die

34 Der Name war im diskutierten Fallbeispiel vorgegeben.

35 Schulisches Berufsvorbereitungsjahr (BVJ).

eigene Institution und einen bilateralen Arbeitszusammenhang gerichtet als auf die übergeordnete regionale Ebene.

In den Gruppendiskussionen ist zu erkennen, dass die pädagogischen Fachkräfte ein sehr unterschiedliches Netzwerkverständnis mitbringen: Häufig bleibt unklar, wie das Netzwerk arbeitet, wie stabil es ist, welchen Status es hat; es wird häufig von „persönlichen Netzwerken“ oder auch von „Beziehungen“ gesprochen. Die persönliche und die berufliche Ebene sind dabei eng miteinander verbunden: Je mehr Berufserfahrung vorliegt, desto enger kann dieses Netzwerk sein.

Ausbilder/-innen bleiben eher distanziert der Netzwerkarbeit gegenüber; sie sind mehr auf ihren Betrieb bezogen. Auch die überregionale Verwaltungsstruktur – die bei den anderen Berufsgruppen problematisiert wird – wird von ihnen seltener zur Sprache gebracht. Bei ihnen stehen die betrieblichen Abläufe und die Ausbildung im Vordergrund. Auf der Arbeitsebene wird eine Zusammenarbeit mit anderen Berufsgruppen dann wichtig, wenn sie ihnen wichtige Unterstützung bieten, vor allem dann, wenn sie mit „schwierigen“ Jugendlichen konfrontiert sind; dann sehen sie die Betreuung von Praktikantinnen bzw. Praktikanten und Auszubildenden nur durch eine enge Zusammenarbeit mit den anderen beteiligten Institutionen gewährleistet: *„mit Berufsbildungswerken³⁶ [...], 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* (GD-HL-AB-m-298-302).

Regionale Strukturen, eine übergeordnete Koordination und institutionalisierte Arbeitsprozesse bieten **wichtige Unterstützung für die pädagogisch Handelnden.**

Mehrfach berichten die Befragten von positiven Effekten, die durch institutionelle Abstimmungen entstehen. Als förderlich für die Zusammenarbeit erweisen sich auch institutionalisierte Kooperationsverhältnisse zwischen den einzelnen Kooperationspartnern (z. B. der Arbeitskreis „Schule/Wirtschaft“) oder auch innerhalb der eigenen Berufsgruppe (z. B. ein „Netzwerk engagierter Betriebe“ der Kammer) sowie gemeinsame Arbeitsprojekte (zum Thema „Suchtprävention“) und themenbezogene Arbeitskreise (z. B. zur „häuslichen Gewalt“). Bestehende regionale Strukturen haben dabei eine wichtige unterstützende Funktion, d. h., sie übernehmen eine zentrale Mittlerfunktion zwischen den Einzelakteuren. Teilweise scheint der Aufbau dieser wichtigen koordinierenden Rolle auch über Bundes- und Landespro-

36 **Berufsbildungswerke** (BBW) sind Einrichtungen zur beruflichen Rehabilitation; sie bieten Berufsvorbereitung und Berufsausbildung für behinderte Jugendliche an (siehe dazu: BIERMANN 2008, S. 48 ff.).

gramme unterstützt worden zu sein, z. B. durch das BMBF-Programm *Perspektive Berufsabschluss* oder *Lernen vor Ort*³⁷. Förderlich für den Aufbau einer Netzwerkstruktur und die Zusammenarbeit der Institutionen scheint eine zentrale Stelle mit einer festen Ansprechperson zu sein, wie z. B. ein Projekt- oder Bildungsbüro. Diese entlasten die pädagogischen Fachkräfte und tragen dazu bei, dass Dinge möglich werden, die „alleine“ nicht geleistet werden können: *„Ich denke, SCHLAU³⁸ 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).

Die **Zusammenarbeit der pädagogischen Fachkräfte** verschiedener Institutionen bzw. unterschiedlicher Lernorte (Schule, Bildungsdienstleister, Betrieb) vollzieht sich **im unmittelbaren Arbeitszusammenhang** bei konkreten Problem- und Aufgabenstellungen – präventive und proaktive Strategien sind seltener Anlass und Motivation zur Kooperation.

An allen Standorten ist festzustellen, dass sich eine Kooperation zwischen den vier Berufsgruppen nicht gleichermaßen intensiv darstellt. Meist arbeiten zwei Partner/-innen zusammen, die in einem unmittelbaren Arbeitszusammenhang miteinander stehen: z. B. die sozialpädagogische Fachkraft und die Lehrkraft der allgemeinbildenden Schule im Rahmen der Berufsorientierung oder der/die Ausbilder/-in und die Berufsschullehrkraft im Kontext der betrieblichen Berufsausbildung. Die Berufsschule wird von der allgemeinbildenden Schule manchmal als „natürlicher Kooperationspartner“ betrachtet, weil die Zusammenarbeit aufgrund des anschließenden Übergangs in die Berufsschule naheliegt. Die Zusammenarbeit findet teilweise in institutionalisierter Form statt, z. B. in festen „Übergabegesprächen“: *„Das haben wir auch eingerichtet, zumindest an unserer Schule, dass wir regelmäßig nach den Osterferien solche Übergabegespräche machen, wo die abgebenden Schulen mit ihren Schülerakten kommen, und wir schauen dann gemeinsam, wer passt auch von den*

37 Mit der 2009 gestarteten Initiative **Lernen vor Ort** brachte das BMBF gemeinsam mit dem Stiftungsverbund ein integriertes System für lebenslanges Lernen der Bürger/-innen auf den Weg. Für Kreise und kreisfreie Städte sollten Anreize geschaffen werden, ein kommunales Bildungsmanagement zu entwickeln. Es sollte dazu beitragen, „Bildung für alle“ in allen Phasen des Lebens zu ermöglichen. Nach: www.lernen-vor-ort.info/de/98.php (Abruf: 23.10.2013).

38 Die Koordinierungsstelle **SCHLAU** (Übergangsmangement, Nürnberg) begleitet Schüler/-innen auf ihrem Weg von der Schule in die Berufsausbildung (Unterstützung bei der Bewerbung, Erstellung eines individuellen Profils, Dokumentation der individuellen Entwicklung in einem Berufswegeplan); ebenso erfolgt die Abstimmung zwischen den regionalen Akteuren und den Nürnberger Partnerunternehmen. Siehe dazu: www.nuernberg.de/internet/schulen/projekte_schlau.html (Abruf: 23.10.2013).

Notenvoraussetzungen, und bei welchen Schülern gibt es vielleicht die eine oder andere besser geeignete Maßnahme“ (GD-LKO-BL-w-175-180). Anlass für eine eher bilaterale Zusammenarbeit auf der Arbeitsebene stellt meist eine konkrete Problemsituation mit einem Jugendlichen dar, d. h., die Zusammenarbeit wird dann intensiviert, wenn „Störungen“ (z. B. Regelverstöße, Abweichungen, Fernbleiben) auftreten. Dabei geht jede beteiligte Institution „ihren“ Weg, mit seiner jeweils „eigenen“ Zielsetzung – ein abgestimmtes gemeinsames Handeln kommt weniger vor: *„Ich sehe das so, dass die Gewerbeschule eher ihren Weg geht und dass der Betrieb genauso seinen Weg hat. Ja, ich will nicht gegeneinander sagen, aber jeder geht halt nebeneinander und nicht zusammen oder wenig zusammen“* (GD-HL-AB-m-355-357).

Den Äußerungen ist zu entnehmen, dass eine Skepsis der jeweils anderen Berufsgruppe gegenüber besteht – diese kann allerdings mit einer (positiven) Erfahrung in der Zusammenarbeit abnehmen. (Be-)Wertungen können sich darüber positiv verändern, d. h., das Herstellen gemeinsamer Erfahrungsräume³⁹ und Arbeitsaufgaben fördert eine konstruktive Zusammenarbeit. Auch auf die multiprofessionelle Zusammenarbeit scheint sich ein gemeinsamer Handlungsrahmen förderlich auszuwirken: Beispielhaft kann hier die Zusammenarbeit von Lehrkraft und sozialpädagogischen Fachkräften (Kooperation Schule – Jugendhilfe) aufgeführt werden, deren Spannungsverhältnis in der Gruppendiskussionen sichtbar wurde. Kann die Zusammenarbeit in einem konzeptionellen Rahmen „abgesichert“ werden, trägt dies dazu bei, dass sich die Rolle der sozialpädagogischen Fachkräfte ausdifferenziert und gestärkt wird. Dies ist der Fall im *Handlungskonzept Schule & Arbeitswelt*⁴⁰ oder im Thüringer Modell *BERUFSSTART plus*⁴¹. Ist dies nicht der Fall, werden häufig unterschiedliche Rahmenbedingungen der Arbeit als „Verhinderungsfaktoren“ herausgestellt.

Vielfach äußern die pädagogischen Fachkräfte den Wunsch nach mehr Zusammenarbeit, vor allem nach mehr Austausch untereinander. Die Aktivitäten

39 Als Erfahrungsraum sind reale Arbeits- und Lernsituationen zu verstehen, die strukturell-organisatorisch und didaktisch-methodisch so angelegt sind, dass dort bei hohen Selbststeuerungsanteilen gezielt Kompetenzen entdeckt, weiterentwickelt und erworben werden können (vgl. WITTMER 2007, S. 3 ff.).

40 Die für Arbeit und für Bildung zuständigen Ministerien des Landes Schleswig-Holstein haben einen neuen präventiven arbeitsmarkt- und bildungspolitischen Ansatz eingeführt. Mit dem **Handlungskonzept Schule & Arbeitswelt** werden verstärkt berufsorientierende Elemente an Haupt- und Förderschulen sowie in Berufseingangsklassen der beruflichen Schulen eingesetzt. Entnommen aus: Nach: www.schuleundarbeitswelt.de/ (Abruf: 23.10.2013); siehe dazu auch: ALBERS u. a. (2013).

41 Das Regionale Übergangsmanagement in Suhl/Kammerbezirk Südthüringen ist eng verknüpft mit dem Projekt **BERUFSSTART plus**. Durch seine breite Akzeptanz an den Schulen und die enge Kooperation der Bildungsbegleiter/-innen der Kammern mit Lehrkräften an allgemeinbildenden Schulen und Praktikums- bzw. potenziellen Ausbildungsbetrieben steht das Projekt für eine regionale Vernetzung. Durch seine ausdrücklich *wirtschaftsnahe* Orientierung gewährleistet das Regionale Übergangsmanagement in Südthüringen die Einbindung von Unternehmen. Weitere Information: www.berufstartplus-thueringen.de/ (Abruf: 23.10.2013).

des Regionalen Übergangsmanagements bzw. die institutionenübergreifenden Netzwerkstrukturen in der Region können dabei eine wichtige Ebene des Kennenlernens bieten. Ein besonderes Problem der Vernetzung ist, dass die regionale Zusammenarbeit über bestehende Zuschnitte der Institutionen erschwert wird. So ist die Arbeitsebene zwischen Haupt- und Berufsschule an manchen Standorten deshalb schwierig, weil die Berufsschule berufsfachlich ausgerichtet ist und ihr Einzugsgebiet weit über das Gebiet hinausgeht, für das die allgemeinbildende Schule zuständig ist.

Berufliche Handlungskonzepte der einzelnen Berufsgruppen sind **stark gebunden an die eigene Institution** (Schule, Betrieb) und/oder verorten sich im Kontext von regionalen und integrierten Handlungskonzepten (Bildungsbegleitung).

Insgesamt fällt in den Gruppendiskussionen auf, dass die eigenen pädagogischen Handlungskonzepte aller vier Berufsgruppen sehr stark an die jeweilige Institution gebunden sind – vielleicht mit wenigen Ausnahmen, wie etwa bei den sozialpädagogischen Fachkräften, die über die Institutionen hinweg tätig sind (Bildungsbegleitung). Insbesondere bei den Ausbilderinnen und Ausbildern ist der Bezug auf die eigene Institution sehr ausgeprägt. Für den Betrieb ist die Zusammenarbeit zunächst auf die Partner/-innen der dualen Berufsausbildung (Berufsschule) ausgerichtet; bei der Arbeit mit benachteiligten Jugendlichen werden die Bildungsdienstleister als Unterstützung betrachtet. Im Rahmen eines Handlungskonzeptes für den Übergang Schule – Beruf, so wird von dem Ausbilder berichtet, greift er auf die Zusammenarbeit mit Institutionen der Jugendhilfe zurück. Sie arbeiten z. B. mit dem Berufsbildungswerk⁴² oder der Kompetenzagentur⁴³ zusammen, wenn in ihrem Betrieb besonders schwache oder benachteiligte Jugendliche beschäftigt sind. Dies in Anspruch zu nehmen setzt voraus, dass in den Betrieben Informationen über solche Unterstützungsstrukturen vorhanden sind; das kann jedoch nicht vorausgesetzt werden. So bringt ein Ausbilder ein, dass er keine Kenntnis über vorhandene Instrumente der Berufswahl habe, z. B. den Berufswahlpass⁴⁴ nicht kenne, obwohl er in

42 Siehe dazu die Erläuterung in Fußnote 36.

43 **Kompetenzagenturen** unterstützen besonders benachteiligte Jugendliche dabei, ihren Weg in einen Beruf und in die Gesellschaft zu finden. Sie bieten Hilfen für diejenigen, die vom bestehenden System der Hilfeangebote für den Übergang von der Schule in den Beruf nicht (mehr) erreicht werden. Ansprechpartner suchen die Jugendlichen auf, vereinbaren gemeinsam mit ihnen individuelle Förder- und Integrationspläne und kontrollieren die Umsetzung. Sie begleiten die Jugendlichen langfristig und beziehen dabei ihr familiäres und persönliches Umfeld ein. Bundesweit stehen 181 Kompetenzagenturen zur Verfügung. Das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend fördert das Programm aus Mitteln des Europäischen Sozialfonds (ESF). Entnommen aus: www.kompetenzagenturen.de/ (Abruf: 23.10.2013).

44 Der **Berufswahlpass** unterstützt junge Menschen, sich bei der Wahl eines Berufes zu orientieren, und begleitet diesen Prozess. Siehe dazu: www.berufswahlpass.de/ (Abruf: 04.12.2013).

die Praktikumsbetreuung eingebunden sei: *Interviewer*: „Kennen Sie den Berufswahlpass? Und wenn Sie ihn kennen, wird der überhaupt in der freien Wirtschaft irgendwie gefordert?“ *Ausbilder*: „Ich kenn’ ihn nicht“ (GD-HL-AB-m-335-338).

In diesem Kontext hat sich eine sehr positive Sicht auf die Arbeit der (Übergangs-)Coachs entwickelt. Ein Ausbilder berichtet von einer engen Zusammenarbeit: Einerseits sei er ihm ein zentraler Ansprechpartner bei Problemen mit Praktikantinnen und Praktikanten oder auch bei Auszubildenden geworden, andererseits beinhalte die Zusammenarbeit auch konkrete Fallbesprechungen, unabhängig von auftretenden Problemen, und „*wenn es dann gut läuft, dann sagt man: ‚Ja, es läuft doch gut, da brauchen wir uns doch nicht zu treffen.‘ Aber Herr XY⁴⁵ ist da wirklich hinterher*“ (GD-HL-AB-m-1492-1493). So besteht die Möglichkeit, die Zusammenarbeit darauf aufzubauen und kontinuierlich weiterzuentwickeln, sodass es auch über die konkreten Problemfälle hinaus zu einer proaktiven Zusammenarbeit kommt.

Die **Ungleichheit der Netzwerkpartner/-innen** und unterschiedliche Rahmenbedingungen der einzelnen Tätigkeitsbereiche **erschweren die Zusammenarbeit** der pädagogischen Fachkräfte; spezifische Arbeits- und Lebenswelten scheinen aufeinanderzutreffen, die aus der jeweils eigenen Perspektive heraus ein Miteinander blockieren.

Die andere Berufsgruppe wird jeweils aus der eigenen Perspektive heraus beurteilt. Geprägt wird die Sichtweise von der jeweiligen Professionsperspektive und vom entsprechenden kontextuellen Zusammenhang, z. B. vom Auftrag der eigenen Institution. An den jeweiligen Lernorten existieren spezifische Arbeits- und auch Lebenswelten, die aufeinandertreffen und von den jeweils anderen nicht nachvollzogen werden können. Auch eine zunehmende Konkurrenz der Institutionen untereinander wirkt blockierend für ein gemeinsames Handeln, weil die Institutionen gezwungen sind, sich stärker zu positionieren und um Schüler/-innen bzw. Auszubildende zu werben. Ebenso scheint die Ausschreibungspraxis der Bundesagentur für Arbeit eine kontinuierliche Zusammenarbeit im regionalen Netzwerk zu verhindern.

Hinzu kommt, dass sich die einzelnen Institutionen und Partner/-innen im Netzwerk nicht „auf Augenhöhe“ begegnen, sondern eine unterschiedliche Wertigkeit zugewiesen bekommen. Die höchste Bedeutungszuschreibung erhalten die Betriebe, da sie die „Definitionsmacht“ (z. B. zur Beurteilung von Ausbildungsreife) und „Entscheidungsmacht“ über die Vergabe von Ausbildungsstellen haben. Gleichzeitig

45 Gemeint ist der (Übergangs-)Coach.

scheinen jedoch die Betriebe diejenigen Partner zu sein, die am schwierigsten zu erreichen und in Netzwerke einzubeziehen sind.⁴⁶

Die Betriebsvertreter/-innen verweisen auf klare Prioritäten. Ein Ausbilder benennt dies explizit: *„Anders geht es ja nicht, das sind wirtschaftliche Zwecke“* (GD-S-AB-m-388) und artikuliert, dass im Betrieb weniger Zeit zur Verfügung stehe, sich um die Jugendlichen zu kümmern. Deshalb müsse auch die Berufsschule entsprechend *„so eine Art Selbstläufer“* (GD-S-AB-m-221) sein. Konkret bedeutet dies, dass eine Auswahl der Besten erfolgen müsse. In der Praxis kann dies nur über Selektionsverfahren erreicht werden: Infrage kommen dann bspw. eher Bewerber/-innen mit guten Vorkenntnissen, ältere Jugendliche und mobile Jugendliche mit Führerschein, möglichst mit Realschulabschluss, Praktikumserfahrung im eigenen Betrieb und Jugendliche ohne Maßnahmekarrieren im Übergangssystem: *„[...] ’en mittlerer Hauptschulabschluss ist natürlich nicht unbedingt attraktiv für ’nen Betrieb. Ganz klar, ich mein’, man kriegt ja einige Bewerbungen, und [...] erst mal zweifelt man da durchaus bei der Personalauswahl an der Motivation. Wenn dann der Bewerber z. B. dann nicht mal viele Praktika vorweisen kann, da bezweifelt man die Motivation. Hinzu kommen ja dann auch häufig deutlich ältere Bewerber, die halt einfacher zu händeln sind. Wenn jemand 18 ist und Führerschein hat, ist es natürlich sehr viel einfacher und bringt auch ’nem Betrieb mehr Nutzen. [...] Wir können den dann halt auch flexibler einsetzen, und das sind dann natürlich alles Aspekte, die wir bei der Personalauswahl berücksichtigen. Entsprechend ist jemand, der so sehr jung ist, auch nicht so ganz attraktiv“* (GD-S-AB-w-288-301). Seitens der Berufsschule wird diese Haltung problematisiert und eine pädagogische Argumentation diesem Vorgehen entgegengestellt. Mit dem Hinweis auf die Stigmatisierung der Jugendlichen und der zu hohen Erwartungen der Betriebe wird plädiert für *„ein gewisses Herunterfahren der Ansprüche. Denn sonst holen wir immer nur [...] die ‚Oberschicht‘ weg in die Ausbildungsberufe. Und der Rest, der fällt durch’s Raster“* (GD-S-BS-w-384-387). Doch die Betriebe scheinen da am „längeren Hebel“ zu sitzen; sie können sich umorientieren: *„Also wir sind da jetzt auch nicht drauf angewiesen, dass wir jetzt jemanden nehmen. Und wenn das Interesse so geringfügig ist, wird man sich als Unternehmen auch nicht unbedingt auf die schwächste Gruppe stürzen und sagen, o. k., jetzt engagiere ich mich so lange, bis einer endlich sagt: ‚Jo, ich mach’s.‘ Also das ist sicher nicht das Interesse des Unternehmens“* (GD-S-AB-w-878-883).

46 Die Auswertung der Netzwerkarbeit in Projekten des BQF-Programms bestätigt diesen Aspekt (siehe dazu: BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG 2006).

Alle pädagogischen Fachkräfte schreiben den **Eltern eine bedeutende Rolle im Berufswahlprozess** zu, stellen aber die Zusammenarbeit mit ihnen überwiegend als Problembereich heraus; wer von den pädagogischen Fachkräften originär „für Elternarbeit zuständig“ ist, wird sehr unterschiedlich eingeschätzt.

In allen Gruppendiskussionen und von jeder Berufsgruppe (mit unterschiedlicher Gewichtung und Schwerpunktsetzung) wird die Zusammenarbeit mit den Eltern als unbedingt notwendig hervorgehoben: *„Erziehung geht nur mit Elternhäusern und Schulen zusammen“* (GD-LKL-BL-m-1149-1150). Fast ausschließlich werden jedoch Problembereiche geschildert, vor allem bezogen auf migrantische Eltern. Es sei schwierig, einen Zugang zu ihnen herzustellen – trotz Versuchen, Sprachprobleme mit einem Dolmetscher zu „überbrücken“ und Kollegen mit Migrationshintergrund als „Mittler“ einzusetzen. *„Peter⁴⁷ is’n deutscher Name, da brauchte der Vater bzw. die Mutter keinen Dolmetscher. [...] Wenn er Murat wäre, dann hätte er es noch schwerer, weil die Ausbildung dann einfach noch weiter weg wäre. Dann würde er auch nicht so häufig in die Schule kommen oder später kommen. Dafür haben wir ’ne Absentismusbeauftragte, die würde schon in Kontakt zur Mutter treten, sie kann auch Türkisch sprechen. Wir würden die Eltern einladen, wahrscheinlich würden die nicht kommen, [...] mit viel Glück würden sie zum Elternabend kommen“* (GD-HH-BL-w-121-133).

Die Lehrkräfte konstatieren die fehlende Unterstützung der Eltern bei der Berufswahl und bei der Ausbildungsplatzsuche. Teilweise sehen sie sogar die eigene Arbeit infrage gestellt, die Eltern drängten ihre Kinder in „unrealistische“ Ausbildungsberufe und beeinflussten die Berufswahlentscheidungen ihrer Kinder zum Teil negativ: *„wenn da das Elternhaus im Hintergrund ist, das mehr oder weniger die Jugendlichen mit betreut oder berät oder beeinflusst und sagt, du gehst mir nicht in das Handwerk, weil da verdient man nichts und da macht man sich die Hände dreckig, dann können wir noch so vermitteln und die Betriebe noch so die Bereitschaft haben. Da ist es einfach schwierig, Möglichkeiten aufzeigen“* (GD-F-SP-w-317-322) oder *„manchmal beraten die [Eltern, U. B.] auch entgegengesetzt zu dem, also dass die sagen: ‚Der soll Bankkaufmann werden.‘ Und wir haben ihn gerade so weit, dass er eigentlich Verkäufer werden möchte“* (GD-HH-BL-w-162-164). Die Erwartungen der Eltern an die berufliche Perspektive ihrer Kinder seien zu hoch gesteckt – so die Lehrkräfte. Vor allem möchten die Eltern, dass ihre Kinder höhere Schulabschlüsse erreichen, was unrealistisch sei. Vielfach kommt eine resignative Haltung der Lehrkräfte zum Ausdruck: Trotz ihres großen Engagements zeigten ihre Anstrengungen wenig Erfolg.

47 Der Name war im diskutierten Fallbeispiel vorgegeben.

Nicht alle Befragten sehen sich in gleichem Maße für die Elternarbeit zuständig. Am ehesten wird diese Aufgabe der allgemeinbildenden Schule zugeschrieben, wobei sozialpädagogische Fachkräfte diesen Prozess unterstützen sollten. So möchten auch die Lehrkräfte der beruflichen Schule Elternarbeit an die allgemeinbildende Schule delegieren, um die Eltern frühzeitig in die stattfindende Berufsorientierung einzubinden: *„Und ich würde mir von den allgemeinbildenden Schulen wünschen, dass verstärkt Berufsorientierung angeboten wird. Das soll ja jetzt auch kommen. Und dass auch verstärkt Personal da ist. Vielleicht Sozialpädagogen, nicht unbedingt die Lehrer, die auch so eine intensive Elternarbeit machen, damit dieses Bewusstsein, dass es wichtig ist, zielorientiert zu lernen, 'ne Ausbildung zu beginnen, realistische Berufswünsche zu haben. Dass diese Arbeit mit den Eltern schon viel eher anfängt. Also nicht, dass wir das dann machen müssen, wenn die Kinder 16 sind, sondern dass das anfängt, wenn die Kinder 12 sind. Das würde ich mir wünschen“* (GD-HH-BL-w-1383-1390). Systematische Konzepte für Elternarbeit sind in den Gruppendiskussionen kaum zu erkennen.

Kooperation im Netzwerk und Zusammenarbeit der pädagogischen Fachkräfte

- Regionale Vernetzung und die Kooperation der Akteure werden von den Befragten als wichtige Voraussetzung für eine gelingende Übergangsgestaltung betrachtet. Netzwerkarbeit soll mehr Transparenz herstellen, zu mehr Abstimmung untereinander führen und dazu dienen, insbesondere junge Menschen mit Förderbedarf in eine (betriebliche) Ausbildung zu vermitteln.
- Bestehende strategische Netzwerkstrukturen auf der regionalen Ebene scheinen sich auf der operativen Ebene kaum umzusetzen – die (regionale) Vernetzung der pädagogischen Fachkräfte besteht eher in Form von bilateralen Arbeitsbeziehungen zwischen einzelnen Netzwerkpartnerinnen und -partnern.
- Regionale Strukturen, eine übergeordnete Koordination und institutionalisierte Arbeitsprozesse bieten wichtige Unterstützung für die pädagogisch Handelnden.
- Die Zusammenarbeit der pädagogischen Fachkräfte verschiedener Institutionen bzw. unterschiedlicher Lernorte (Schule, Bildungsdienstleister, Betrieb) vollzieht sich im unmittelbaren Arbeitszusammenhang bei konkreten Problem- und Aufgabenstellungen – präventive und proaktive Strategien sind seltener Anlass und Motivation zur Kooperation.
- Berufliche Handlungskonzepte der einzelnen Berufsgruppen sind stark rückgebunden an die eigene Institution (Schule, Betrieb) und/oder verorten sich im Kontext von regionalen und integrierten Handlungskonzepten (Bildungsbegleitung).

- Die Ungleichheit der Netzwerkpartner/-innen und unterschiedliche Rahmenbedingungen der einzelnen Tätigkeitsbereiche erschweren die Zusammenarbeit der pädagogischen Fachkräfte; spezifische Arbeits- und Lebenswelten scheinen aufeinanderzutreffen, die aus der jeweils eigenen Perspektive heraus blockierend auf ein Miteinander wirken.
- Alle pädagogischen Fachkräfte schreiben den Eltern eine bedeutende Rolle im Berufswahlprozess zu, stellen aber die Zusammenarbeit mit ihnen überwiegend als Problembereich heraus; wer von den pädagogischen Fachkräften originär für Elternarbeit zuständig ist, wird sehr unterschiedlich eingeschätzt.

3.1.3 Spezifisches Netzwerkverständnis der vier Berufsgruppen

Die Ausführungen im folgenden Abschnitt basieren auf den Aussagen (subjektiven Bewertungen) der pädagogischen Fachkräfte in den *Einzelinterviews*.

Auch in den Einzelinterviews bestätigt sich, dass alle Berufsgruppen Netzwerkarbeit für „unverzichtbar“ halten und ihr die Funktion und Aufgabe zuschreiben, vor allem für (bildungs-)benachteiligte Jugendliche die Möglichkeiten herzustellen, sie in eine betriebliche Berufsausbildung zu vermitteln. Eine gute Zusammenarbeit der Akteure, eine bessere Abstimmung von Bildungsangeboten und das Herstellen von Transparenz sollen dazu beitragen, eine Situationsverbesserung am Übergang von der Schule in eine Berufsausbildung zu erreichen und eine Stigmatisierung der Jugendlichen abzubauen. Einer Koordinierungsstelle wird von allen Befragten eine hohe Bedeutung zugesprochen: Sie erwarten eine notwendige Unterstützung, die für sie eine Entlastung bedeutet; sie versprechen sich Informationen in Bezug auf Fördermöglichkeiten und Bildungsangebote für die Jugendlichen und Kontakte, die für ihren Arbeitszusammenhang von Bedeutung sind. Eine strategische Netzwerkarbeit wird für notwendig erachtet, ist jedoch im pädagogischen Handeln von geringerer Bedeutung – hier steht die bilaterale Zusammenarbeit im Vordergrund. Dies heißt auch, dass der Zugang zu anderen Institutionen, mit denen eine Zusammenarbeit aufgebaut werden soll, über einzelne Personen hergestellt wird – damit auch „personenabhängig“ und an konkrete Handlungsvollzüge gebunden ist und nicht strategisch ausgerichtet wird.

Im Folgenden wird das Netzwerkverständnis der vier Berufsgruppen aus ihrer jeweiligen subjektiven Perspektive heraus dargestellt.

Für die **sozialpädagogischen Fachkräfte** ist Netzwerkarbeit definiert über ihr **subjektorientiertes Verständnis**: Im Sinne des Klienten zu wirken ist ihr Ziel.

Die sozialpädagogischen Fachkräfte verstehen Netzwerkarbeit als ihren originären Aufgabenbereich und stellen heraus, dass das Individuum und der erforderliche Förderprozess zielbestimmend für ihre Netzwerkarbeit sind. Unverzichtbar sei dafür die Zusammenarbeit mit Kooperationspartnerinnen und -partnern, gerade auch um den „schwächeren“ Jugendlichen eine berufliche Integration zu ermöglichen. Über das Netzwerk möchten diese Fachkräfte Informationen über die regionalen Bildungsangebote und Fördermöglichkeiten einholen und über die Netzwerkkontakte, Schüler/-innen besser in Praktika und Ausbildungsplätze vermitteln. Da die einzelne Bedarfslage des Jugendlichen den Ausgangspunkt für die sozialpädagogische Intervention darstellt, werden individuelle und flexible Angebote erforderlich, auf die nur dann zurückgegriffen werden kann, wenn verlässliche Netzwerkstrukturen bestehen. Deshalb sollten diese Strukturen auf Kontinuität angelegt werden.

Für diejenigen sozialpädagogischen Fachkräfte, die weniger in regionale Netzwerkstrukturen eingebunden sind, scheint die Zusammenarbeit mit anderen Institutionen mehr auf „persönlichen Beziehungen“ zu beruhen. Die Netzwerkarbeit wird dann als „*stark personenabhängig*“ betrachtet und als etwas, „*das wachsen muss*“ (EI-LKO-SP-w-44), bezeichnet. Da nicht jede Institution in gleichem Maße für eine Zusammenarbeit offen ist, erscheint es naheliegend, zunächst den Weg über die Kontakte zu einzelnen Personen zu wählen: „*Also die Türen sind nicht von vornherein geöffnet, in den Schulen beispielsweise*“ (EI-LKO-SP-w-44). Insgesamt wird der Aufbau der Kooperationsbeziehungen als ein längerer Prozess wahrgenommen, der mit hohen Anforderungen verbunden ist – aber als ihre originäre Aufgabe betrachtet wird.

Definieren sich die sozialpädagogischen Fachkräfte mit ihrer Tätigkeit als Teil des regionalen Übergangsgeschehens, benennen sie über diese personenbezogene Arbeit hinaus auch übergeordnete Ziele für ihre Netzwerkarbeit, die eher gestaltenden Charakter einer lokalen Bildungslandschaft aufweisen. Eine Bildungsbegleiterin an einem östlichen Standort beschreibt eine reichhaltige Netzwerkarbeit auf verschiedenen Ebenen: „*Also wir haben ja jetzt durch das Übergangsmangement in der Stadt ganz viel schon auf den Weg gebracht. [...] Es gibt ein gutes abgestimmtes Zusammenspiel mit dem Übergangsmangement. [...] wir wissen alle voneinander, also diese Netzwerkarbeit, die hier gelebt wird, die ist schon was Besonderes*“ (EIFW-SP-w-140). Dies betrifft die aktive Mitarbeit im strategischen Netzwerk, weil es um die Zusammenarbeit mit ihrem Auftraggeber – der Agentur für Arbeit – und dem Jugendamt geht und um die Betriebe, die bei der Vermittlung der Jugendlichen eine entscheidende Rolle spielen. Gleichzeitig werden aber auch vielfältige andere Formen der Zusammenarbeit angeführt, bspw. die Mitarbeit in verschiedenen Gremien. Die sozialpädagogischen Fachkräfte übernehmen dann auch einen aktiven Part bei der Verbesserung der regionalen Netzwerkarbeit.

Für die **Lehrkräfte der allgemeinbildenden Schule** steht die **notwendige Kooperation mit Betrieben** im Vordergrund ihrer Netzwerkarbeit, um den Schülerinnen und Schülern berufliche Erfahrungen zu ermöglichen und sie in eine Berufsausbildung zu vermitteln.

Die Lehrkräfte der allgemeinbildenden Schule sehen den Aufbau und die Pflege eines Netzwerkes damit verbunden, den Zugang zu Betrieben herzustellen, um Praktikumsplätze und Ausbildungsstellen zu akquirieren. Die Kontakte sollen dazu beitragen, die Berufsorientierung zu verbessern, und den Bewerbungsprozess unterstützen: *„Und da muss man die Fühler ausstrecken und Netzwerke bilden. Das ist ganz wichtig“* (EI-N-AL-w-42). 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. Genannt werden unterschiedlichste Kooperationspartner/-innen, u. a. die Industrie- und Handelskammer, die Arbeitsagentur, die Berufsberatung und das Berufsinformationszentrum (BIZ), Krankenkassen und Bankinstitute, die Materialien für die Berufsorientierung zur Verfügung stellen. Die Kontakte sind in diesem Zusammenhang nützlich, um Informationen zu erhalten: *„da hilft das natürlich, wenn man in so einem Netzwerk drinsteckt und man weiß genau [...], wo könnte ich jetzt noch mal fragen“* (EI-HL-AL-m-132).

Soll eine Kooperation mit anderen Institutionen über den unmittelbaren Arbeitszusammenhang hinaus aufgebaut werden, dann äußern die Lehrkräfte, dass ihr Blick über „den eigenen Tellerrand“ hinausreichen müsse: *„so'n bisschen am System liegt es dann auch, wenn man zu wenig mit anderen Schulformen zusammenarbeitet, dann guckt man nicht über den Tellerrand. Und das ist schon ganz wichtig. [...] Was wir lernen mussten, war, uns noch besser mit neuen Systemen zu vernetzen“* (EI-LKL-AL-m-204-216). Diese Form der Vernetzung wird als Lernprozess verstanden, der einen längeren Zeitraum in Anspruch nimmt.

Um die Netzwerkarbeit zu verbessern, wird vorgeschlagen, Zuständige an der Schule zu bestimmen, die als feste Ansprechpartner/-innen nach innen (ins Kollegium hinein) und nach außen (zu den Betrieben hin) fungieren. Positive Erfahrungen werden vorgebracht mit *„Schulbeauftragte(n) für Berufsorientierung“* (EI-HL-AL-m-24), die Partnerbetriebe für die Schule gewinnen, oder *„StuBos“* (EI-LKL-AL-m-115), die als Ausbildungskoordinatoren für die Studien- und Berufsorientierung⁴⁸ an der allgemeinbildenden Schule zuständig sind.

48 Koordinatorinnen und Koordinatoren für **Berufs- und Studienorientierung** sind an den weiterführenden Schulen in Nordrhein-Westfalen (StuBO-Koordinatorinnen -und Koordinatoren) tätig. Siehe dazu: MINISTERIUM FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG (2010).

Einer zentralen regionalen (Koordinierungs-)Stelle schreiben auch die Lehrkräfte eine hohe Bedeutung zu: Sie wünschen sich eine/n Kooperationspartner/-in für die eigene Arbeit, als Unterstützung für die Schüler/-innen bei der Praktikums- und Ausbildungsplatzsuche, aber auch als Moderator für die Kooperation und Vernetzung der Akteure und Aktivitäten in der Region: *„Also [...] die Arbeitsstiftung Hamburg⁴⁹ ist im Grunde dafür zuständig, Schüler mit Hauptschulabschluss in Ausbildungsplätze zu vermitteln. Und die Dame, mit der wir zusammenarbeiten, kommt jetzt auf meinen Vorschlag hin alle vierzehn Tage hier in die Schule, um in der Schule Gespräche mit Schülern zu führen, um nachzufragen, wie sieht's aus, was ist, auch mal 'ne Bewerbung zu schreiben. Und das hat sich wirklich als sehr positiv herausgestellt“* (EI-HH-AL-w-44). Die Verantwortung für die Vermittlung der Schüler/-innen in eine Berufsausbildung muss damit nicht mehr alleine getragen werden.

Die **Lehrkräfte der beruflichen Schule** verbinden mit Netzwerkarbeit den **Aufbau von Strukturen im Übergangsbereich** („Hand-in-Hand-Arbeiten“), um gelingende Übergänge für die Jugendlichen herstellen zu können.

Auch die Lehrkräfte der beruflichen Schule betonen, dass ein Netzwerk konkret für die pädagogische Arbeit mit den Jugendlichen genutzt werden sollte. Geäußert wird der Wunsch, durch eine Netzwerkarbeit einer bestehenden Stigmatisierung der Jugendlichen entgegenzuwirken: *„Die kriegen jahrelang erzählt, das können sie nicht, jenes können sie nicht, und die sind eigentlich komplett demotiviert 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). Deshalb werden eine verbesserte Zusammenarbeit der am Übergangsgeschehen beteiligten Institutionen und ein stärkeres Hand-in-Hand-Arbeiten für sinnvoll gehalten.

Vielfach sehen sich die befragten Lehrkräfte mit dieser Netzwerkarbeit allerdings vor große Probleme gestellt: Das eigene Engagement müsse sehr hoch sein, um die Kontakte aufzubauen und zu pflegen. Dies sei von ihnen alleine nicht zu leisten. Der Wunsch nach Unterstützung wird geäußert, nach einer konkreten (partnerschaftlichen) Zusammenarbeit mit sozial- oder auch sonderpädagogisch ausgebildeten Fachkräften: *„Also das System an sich, ich glaube, wenn die Berufsvor-*

49 Seit 2001 unterstützt die Koordinierungsstelle Ausbildung der **Arbeitsstiftung Hamburg** mit dem *Hamburger Hauptschulmodell* Jugendliche auf der Suche nach einem Ausbildungsplatz. Schulen, die Arbeitsagentur, 75 Unternehmen und Mitarbeiter/-innen der Koordinierungsstelle Ausbildung arbeiten eng zusammen, um Jugendliche in dieser Übergangszeit zwischen Schule und Beruf bestmöglich zu begleiten (siehe dazu: GOEDEKE 2009).

bereitung, also wenn die Bedingungen einfach verändert würden, sodass wir als Berufsschullehrer Partner an der Seite haben – Sonderpädagogen, vielleicht auch individuelle Einstiegs- oder Übergangsbegleiter der Schüler – und ein Stück Arbeit bzw. Verantwortung mit abgeben können und dies auf mehreren Schultern lastet, den Schüler nicht nur zu einem Abschluss zu bewegen, sondern ordentlich in eine Ausbildung vermitteln zu können“ (EI-S-BL-w-113). Auch hier wird der Wunsch ausgedrückt, die Verantwortung zu teilen – vor allem auch vor dem Hintergrund, dass vielfach auf das persönliche Engagement der Lehrkräfte gebaut wird. Hervorgehoben wird deshalb die Notwendigkeit einer weiter gehenden und institutionalisierten Zusammenarbeit, die Verlässlichkeit und Strukturen benötigt, um auch Nachhaltigkeit sicherzustellen: „Und weil ich das angeschoben hab’ und das dann nicht weiter verfolgt habe, ist das jetzt tot. Es gibt einfach nichts mehr. Und deswegen der dringende Wunsch nach Institutionalisierung. Das ist einfach, das kann nicht alles auf Freiwilligkeit basieren. Das ist zu viel. Das ist nicht leistbar“ (EI-HL-BL-w-225).

Die **Ausbilder/-innen** verfolgen als Betriebsvertreter/-innen mit Netzwerkarbeit zunächst **Eigeninteressen**: Fachkräfteakquise, Verbesserung von Abstimmungsprozessen und Inanspruchnahme von Unterstützungsstrukturen stehen im Vordergrund – gleichwohl wird auch eine **soziale Verantwortung** herausgestellt.

Die Netzwerkarbeit der Ausbilder/-innen bezieht sich in der Regel auf die unmittelbaren Partner/-innen der dualen Berufsausbildung: die Kammern, die Innungen, andere ausbildende Betriebe und die Berufsschulen. Die Bildungsdienstleister spielen dann eine Rolle, wenn sie die sozialpädagogische Betreuung von „schwierigen“ Jugendlichen oder auch Teilaufgaben der Ausbildung übernehmen, bspw. das erste Ausbildungsjahr in den dortigen Lehrwerkstätten stattfindet. Die Zusammenarbeit mit den Schulen ist hauptsächlich auf die berufliche Schule gerichtet – sie stellt für die Betriebe einen „natürlichen“ Partner der dualen Berufsausbildung dar. Die Zusammenarbeit mit der allgemeinbildenden Schule findet im Sinne einer Akquise von Auszubildenden im Rahmen der Berufsorientierung und bei der Durchführung von Praktika statt. Die Netzwerkarbeit scheint weniger systematisch und strukturiert aufgebaut zu sein – häufig wird auch von „*Beziehungen*“ (EI-HH-AB-m-59) gesprochen, die die Absprachen untereinander erleichtern.

Die Ausbilder/-innen versprechen sich von einem Netzwerk, dass darüber eine Struktur geschaffen wird, die die Kooperationspartner/-innen miteinander in Kontakt bringt, und äußern die Erwartung, durch die Zusammenarbeit mit regionalen Partnerinnen und Partnern mehr Informationen und Kenntnisse über Unterstützungsstrukturen zu erhalten. Angesprochen wird eine mögliche Abstimmung mit anderen regionalen Akteuren über Fördermöglichkeiten und Bildungsangebote, even-

tuell auch, um eine kooperative Ausbildung⁵⁰ zwischen Betrieb und einem außerbetrieblichen Partner aufbauen zu können. Dem Zusammenwachsen eines Netzwerkes wird ein besonderer Stellenwert eingeräumt: „*So etwas kann man auch nicht über's Knie brechen. Wenn man mehr miteinander zu tun hat, dann lernt man sich kennen [...] ich sehe dem schon positiv entgegen*“ (EI-LKO-AB-w-72). Zum anderen wird eine notwendige Koordinierung und Steuerung des Netzwerkes hervorgehoben: „*So und die Vernetzung ist wichtig. Und ich sag' immer wieder, man muss es aber auch steuern*“ (EI-HH-AB-m-215). Interessant ist, dass auch von „*aktive(r) Netzwerkarbeit*“ (EI-N-AB-m-42) berichtet wird. Gemeint sind damit konkrete Hilfen, die dem Aufbau von Kooperation dienen, bspw. im handwerklichen Bereich, wenn kleine Reparaturen für die andere Institution durchgeführt werden: „*[...] damit schafft man Vertrauen, dann schafft man das, dass man sagt, man baut auf*“ (EI-N-AB-m-42).

Die befragten Ausbilder/-innen arbeiten in der Regel nicht in einem übergeordneten strategischen Netzwerk mit, sondern auf der pädagogischen Ebene besteht eine partielle Zusammenarbeit mit anderen Akteuren. Gleichwohl wünschen sie sich, die regionale Zusammenarbeit zu intensivieren. Dabei wird einer Koordinierungsstelle bzw. einem regionalen Bildungsbüro eine wichtige Rolle und Aufgabe zugeschrieben: „*Na ja, zumindest bei uns in den Bereichen so 'ne Art Koordinierungsbüro. [...] Da muss man einfach ein Büro haben, das die Träger, diese ganzen Anlauffaktoren, Schule, Träger, alle koordiniert. Und das seh' ich einfach so mit am wichtigsten*“ (EI-HH-AB-m-77). Die bestehenden Netze, wie Billenetz⁵¹ (HH), BERUFSSTART plus⁵² (S), *BerufsWegeBegleitung*⁵³ (LKO) usw. werden jeweils positiv erwähnt und für ihre Arbeit als gewinnbringend bewertet. Als Koordinierungsstellen wird ihnen zugeschrieben, „*einen Verantwortlichen*“ (EI-HH-AB-m-79) darzustellen, der von der Kommune bestimmt wird und die verschiedenen Akteure zusammenbringt, koordiniert und Aktivitäten steuert. Obwohl sie selbst als Betriebsvertreter/-innen in der Berufsausbildung und teilweise auch in der Übergangsgestaltung aktiv sind, besteht eine gewisse Skepsis, ob noch weitere Betriebe dafür gewonnen

50 Eine außerbetriebliche Berufsausbildung (BaE) in kooperativer Form wird im Auftrag der Agentur für Arbeit durchgeführt und sieht vor, dass die Auszubildenden die fachpraktische Unterweisung in sogenannten Kooperationsbetrieben durchführen.

51 Im **Billenetz** haben sich seit September 2002 auf Initiative von Arbeit und Leben Hamburg mehr als 60 engagierte Einrichtungen aus Billstedt, Horn, Hamm und Rothenburgsort zusammengeschlossen, um in den Hamburger Bille-Stadtteilen eine „Lernende Region“ zu etablieren (entnommen aus: www.billenetz.de, Abruf: 23.10.2013).

52 Siehe dazu die Erläuterungen in Fußnote 39.

53 Mit insgesamt zehn regionalen Anlaufstellen, drei kreisweit agierenden Projekten und in Kooperation mit sechs freien Bildungsträgern will die **BerufsWegeBegleitung** Jugendliche und junge Erwachsene im Kreis Offenbach auf ihrem Weg in Ausbildung und Beruf begleiten. Besonders junge Menschen mit Berufswegschwierigkeiten sollen hier unterstützt werden. Die BerufsWegeBegleitung ist ein Angebot für alle Jugendlichen und jungen Erwachsenen bis 27 Jahre. Siehe zum Konzept: JUNG (2007).

werden können, sich an „runden Tischen“ zu beteiligen: *„Wir sind auch zu wenig Leute, auch gerade in der Wirtschaft haben ganz viele resigniert. Klar, Fachkräfte, jetzt kommen alle. Und dann wollen sie einfach so den Fertigen, ne. Schüler, Auszubildende, jammern auch alle“* (EI-HH-AB-m-221).

Netzwerkverständnis der vier Berufsgruppen

- Für die **sozialpädagogischen Fachkräfte** ist Netzwerkarbeit definiert über ihr subjektorientiertes Verständnis: Im Sinne des Klienten/der Klientin zu wirken, ist ihr Ziel.
- Für die **Lehrkräfte der allgemeinbildenden Schule** steht die notwendige Kooperation mit Betrieben im Vordergrund ihrer Netzwerkarbeit, um den Schülerinnen und Schüler berufliche Erfahrungen zu ermöglichen und sie in eine Berufsausbildung zu vermitteln.
- Die **Lehrkräfte der beruflichen Schule** verbinden mit Netzwerkarbeit den Aufbau von Strukturen im Übergangsbereich („Hand-in-Hand-Arbeiten“), um gelingende Übergänge für die Jugendlichen herstellen zu können.
- Die **Ausbilder/-innen** verfolgen als Betriebsvertreter/-innen mit Netzwerkarbeit zunächst Eigeninteressen: Fachkräfteakquise, Verbesserung von Abstimmungsprozessen und Inanspruchnahme von Unterstützungsstrukturen stehen im Vordergrund – gleichwohl wird auch eine soziale Verantwortung herausgestellt.

3.2 Berufsgruppenspezifische Perspektiven und multiprofessionelle Zusammenarbeit

Die Auswertung der Gruppendiskussionen und der Einzelinterviews verdeutlicht, dass *pädagogisches Übergangshandeln* aus der professionsspezifischen Perspektive, dem institutionellen Kontext und ausgehend vom originären Arbeitsauftrag determiniert wird. Deshalb scheint es bedeutsam, das jeweilige berufliche Handlungskonzept und das Selbstverständnis der einzelnen Berufsgruppen aus ihrer subjektiven Sicht herauszuarbeiten, um daraus Bedingungsfaktoren für die multiprofessionelle Zusammenarbeit zu explizieren.

Die folgende Skizzierung zeigt die *Aufgabenschwerpunkte* der pädagogischen Fachkräfte am Übergang von der Schule in die Arbeitswelt sowie die berufsgruppenspezifische Profilbildung für *pädagogisches Übergangshandeln*.⁵⁴

54 Eine Zusammenstellung der berufsgruppenspezifischen Auswertung bezogen auf alle vier Berufsgruppen findet sich im Anhang, Anlage 4.

3.2.1 Berufliches Handlungskonzept und Selbstverständnis der vier Berufsgruppen

Alle Berufsgruppen sehen im *pädagogischen Übergangshandeln* eine *Rollenerweiterung* und übernehmen jeweils eine *spezifische Aufgabe* im Rahmen der Übergangsgestaltung:

- Die *sozialpädagogischen Fachkräfte* betrachten die individuelle (Übergangs-) Begleitung der Jugendlichen (**Fokus: Subjekt**) und die regionale Netzwerkarbeit (**Fokus: Beziehungsebene**) als „Kern“ ihrer Rolle.
- Die *Lehrkräfte der allgemeinbildenden Schule* stellen die Begleitung des Berufswahlprozesses (**Fokus: Individuum**) ins Zentrum und sehen das Lernen in der betrieblichen Praxis als ein Prinzip von Berufsorientierung (**Fokus: betriebliches Lernen**), das eine Zusammenarbeit mit Betrieben erforderlich macht.
- Die *Lehrkräfte der beruflichen Schule* fokussieren auf die fachliche Vorbereitung auf den Beruf sowie die Persönlichkeitsentwicklung der Jugendlichen im Rahmen eines schulischen Bildungsangebotes (**Fokus: Individuum** und **Fokus: Gruppe**).
- Die *Ausbilder/-innen* sehen den Beruf und den Betrieb als ihren Bezugsrahmen (**Fokus: Berufssozialisation**), sowohl im Hinblick auf die Berufsorientierung und die Berufsvorbereitung als auch bezogen auf die (außerschulische) Berufsausbildung.

3.2.1.1 Die sozialpädagogischen Fachkräfte

Für die sozialpädagogischen Fachkräfte⁵⁵ hat sich in den letzten Jahren im Übergangsbereich ein eigenes Tätigkeitsfeld herausgebildet, das auf zwei Ebenen angesiedelt ist: zum einen ausgerichtet auf die Beratung und Begleitung des jungen Menschen, zum anderen auf das Agieren in einem regionalen Netzwerk.

Sozialpädagogische Fachkräfte sehen sich als „**Mittler**“ im **Übergangsgeschehen**: Netzwerk- und Beziehungsarbeit betrachten sie als „Kern“ ihrer Tätigkeit.

Die sozialpädagogischen Fachkräfte verstehen sich als *die „Netzwerker“* (EI-FW-SP-w-150), und die Zusammenarbeit mit den Kooperationspartnerinnen und -partnern ergibt sich über den erforderlichen Förderprozess des Jugendlichen. Ihre Intention ist es, *„im Sinne des Klienten zu arbeiten, zu wirken“* (EI-LKO-SP-w-48). Ausgehend vom jeweiligen Bedarf des Einzelnen wird der Kontakt gesucht: *„Das*

55 Die in den Einzelinterviews (EI) befragten sozialpädagogischen Fachkräfte sind als (Jugend-)Sozialarbeiter (n=4), als (Übergangs-)Coachs (n=2) und als Bildungsbegleiter/-innen bzw. als Berufseinstiegsbegleiter/-innen (n=2) tätig.

Angebot des JMD⁵⁶ ist ganz vielfältig, also wir haben ganz verschiedene Richtungen, in die wir arbeiten. Im Vordergrund steht immer der jeweilige Migrant mit seiner Problemlage, und dann gucken wir individuell, wo müssen wir, mit wem müssen wir zusammenarbeiten. [...] das kann die Schuldnerberatung sein, die Drogenberatungsstelle, es kann aber auch eine Schule sein [...] Der Schwerpunkt ist Integration in die deutsche Gesellschaft, und das kann aber ganz verschieden aussehen“ (EI-LKO-SP-w-18). Sie charakterisieren sich als eine Art Spezialisten für die stattfindenden Übergangsprozesse und geben sich eine Mittlerfunktion, weil sie Kooperationsbeziehungen zwischen den einzelnen Institutionen und den beteiligten Fachkräften herstellen, vor allem auch zwischen den verschiedenen Aufgabenbereichen. Damit übernehmen sie eine zentrale Schnittstellenfunktion zwischen den am Übergangsgeschehen beteiligten Akteuren. Eine wichtige Aufgabe sehen sie darin, regionale Informationen zu bündeln und allen Beteiligten berufskundliche Informationen zur Verfügung zu stellen.

Multiple Problemlagen der Jugendlichen werden von den sozialpädagogischen Fachkräften herausgestellt und Ansatzpunkte für eine pädagogische Intervention gesucht, die auf **Empathie und Wertschätzung** beruht.

Die Gruppe der Jugendlichen beschreiben die sozialpädagogischen Fachkräfte als sehr heterogen, mit den unterschiedlichsten Merkmalen von Benachteiligung, die als „Vermittlungshemmnisse“ im Wettbewerb um Ausbildungsplätze betrachtet werden. Zu betreuen sind jugendliche Rehabilitanden, Schüler/-innen mit und ohne Schulabschluss aus den allgemeinbildenden Schulen, sogar mit Abitur. Die unterschiedlichsten Verhaltensauffälligkeiten werden benannt: schulverweigerndes Verhalten, Leistungsschwächen, wenig Leistungsbereitschaft, Motivationsprobleme, geringe Zuverlässigkeit usw. Als Hintergründe führen sie multiple Problemlagen der Jugendlichen an. Es seien *„Schüler mit so großem Konfliktherd, die da aufgefangen werden in dem Übergangssystem, die irgendwo abgestoßen wurden“* (EI-FW-SP-w-184); Ursachenzusammenhänge werden in den Elternhäusern gesehen oder in den Milieus, in denen die Jugendlichen leben. Dort werde den jungen Menschen zu wenig oder keine Unterstützung gegeben, insbesondere keine (berufliche) Orientierung. Auch die Wohnverhältnisse werden als entwicklungshemmend beschrieben, vor allem der Familien, die aus sozialen Brennpunkten stammen.

56 Der **Jugendmigrationsdienst** (JMD) leistet eine sozialpädagogische Begleitung junger (nicht mehr schulpflichtiger) Menschen mit Migrationshintergrund und ist gefördert vom Bundesministerium für Familien, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ). Siehe dazu: www.jugendmigrationsdienste.de/ (Abruf: 05.12.2013).

Die Begleitung und Beratung der Jugendlichen ist subjekt- bzw. ressourcenorientiert angelegt, und der Aufbau einer Beziehung zu der/dem Jugendlichen wird als ihr zentrales Anliegen herausgestellt: *„Ich glaube, das brauchen die, die Beziehung“* (EI-LKL-SP-w-66). Für sie bedeutet dies, sich gemeinsam mit der/dem Jugendlichen auf einen Entwicklungsprozess einzulassen. Sie möchten zum „signifikant Anderen“ werden, d. h. einen prägenden Einfluss im Sozialisationsprozess der Jugendlichen einnehmen (siehe dazu: SCHÜTZE 1992). Vertrauen betrachten sie als eine wichtige Basis für ihre Arbeit und das Aufbauen von Sicherheit als notwendige Voraussetzung für die Jugendlichen, sich auf Neues einzulassen zu können. Für den Schritt von der Schule in die Berufsausbildung wird dieser Aspekt als besonders bedeutsam herausgestellt: *„[...] also ich denke manchmal bei vielen Schülern, die gehen weiter ins Berufskolleg, weil das nichts Neues ist. Das ist etwas, das sie kennen. Da können sie mit umgehen. Schule, das kennen wir. Das ist ein Gebiet, da brauchen sie nicht groß was Neues wagen. Die haben Angst. Und wenn sie dann vielleicht so aufgegeben haben, weil sie immer noch und immer noch Absagen bekommen, dann gehen sie zur Schule. Aber die verändern nicht ihr Verhalten“* (EI-LKL-SP-w-68).

Klassische **Methoden, Verfahren und Arbeitsweisen der Sozialen Arbeit** stehen im Vordergrund ihres Handlungsansatzes: Mit „Instrumenten der Übergangsbegleitung“ (bspw. Potenzialanalyse, Berufswahlpass) bauen sie ihr professionelles Handeln aus.

Im Vordergrund ihres Handlungsansatzes stehen klassische Methoden, Verfahren und Arbeitsweisen der Sozialen Arbeit⁵⁷: *soziale Einzelfallhilfe*, die personenbezogen ausgerichtet ist und „die zu bearbeitenden Probleme in den Individuen selbst“ fokussiert (GALUSKE 2009, S. 6), sowie *Gemeinwesenarbeit*,⁵⁸ die sich auf „ein großflächiges soziales Netzwerk (bezieht, U. B.), das territorial, kategorial und/oder funktional abgrenzbar ist“ (ebd., S. 91). Zur Begleitung der jungen Menschen auf ihrem Weg in den Beruf sind mittlerweile eigene Instrumente entstanden bzw. wurden für das Handlungsfeld entsprechend weiterentwickelt, z. B. die *individuelle Förderplanung* (siehe dazu: GROOT DE U. A. 2010), die *Potenzialanalyse* (siehe dazu: LIPPEGAUS-GRÜNAU und VOIGT 2012) oder der *Berufswahlpass* (siehe dazu: BRAUER-SCHRÖDER 2006). Mit diesen *Instrumenten der Übergangsbegleitung* hat sich die Systematik ihres sozialpädagogischen Handelns weiter ausgebaut: *„Diese Förderpläne sind sehr verbindlich gestaltet, das heißt, wir besprechen gemeinsam Probleme, das wird fest-*

57 Soziale Arbeit als Zusammenführung von Sozialpädagogik und Sozialarbeit.

58 Synonym zum Arbeitsprinzip Gemeinwesenarbeit hat sich auch der Begriff der Sozialraumorientierung in der Sozialen Arbeit etabliert (siehe dazu: HINTE u. a. 2001).

gehalten, es wird unterschrieben, es wird ein nächstes Datum festgelegt. Aber das Verhältnis von Jugendlichen zu Datum und Vertrag ist natürlich ein ganz entspanntes. Viel entspannter als unseres, und damit müssen wir umgehen. Und das war, wenn man es jetzt mal mit der alten Zeit vergleicht, früher nicht so“ (EI-LKO-SP-w-138).

(Übergangs-)Coaching wird zur erweiterten sozialpädagogischen Aufgabe, die im Rahmen eines regionalen und integrierten Handlungskonzeptes eine **Profilbildung** stärkt.

Da die Aufgabe der sozialpädagogischen Fachkräfte in der Regel 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: „*Es gibt eben Lehrer und es gibt die Coachingfachkraft und alles ist ein rundes, großes, schulisches Angebot*“ (EI-HL-SP-m-31). Die Unterschiede zeigen sich im Selbstverständnis der Fachkräfte: So wird *(Übergangs-)Coaching eher als integriertes schulisches Angebot* betrachtet, das auf die unmittelbare Zusammenarbeit mit den Lehrkräften ausgerichtet ist; teilweise findet sogar gemeinsamer Unterricht statt. Die *Jugendberufshilfe*⁵⁹ versteht sich hingegen mehr als ein additives, unterstützendes Angebot; die Tätigkeitsbereiche der Lehrkräfte und die der sozialpädagogischen Fachkräfte sind voneinander abgegrenzt.

Die (Übergangs-)Coachs stellen die individuelle (biografische) Begleitung der jungen Menschen in den Vordergrund ihrer Tätigkeit. Der Ablauf eines Coachings wird von ihnen mit einer Systematik beschrieben, die sich am individuellen Bedarf des/der Jugendlichen orientiert und flexibel ausgestaltet werden muss. In Abgrenzung dazu wird der „klassischen“ Sozialen Arbeit ein intervenierender Charakter zugewiesen, der meist Problemsituationen zum Ausgangspunkt ihres Handelns macht: „*Die normalen Schulsozialpädagogen sind damit beschäftigt, die ständigen Kriege in den Schulen irgendwie aufzuarbeiten, Gewalttätigkeiten, Diebstähle und so weiter*“ (EI-LKL-SP-w-78). Eine *Bildungsbegleiterin* schildert ihren Arbeitsablauf und die damit verbundenen Aufgaben, wie sie im BvB⁶⁰-Fachkonzept der Bundesagentur für Arbeit (2009) entsprechend festgeschrieben sind: „*Und der Bildungsbegleiter managt also alle Prozesse*“ (EI-FW-SP-w-33). Zur originären Aufgabe der *Jugendberufshelfer/-innen* gehört insbesondere die Unterstützung der Lehrkraft,

59 **Jugendberufshilfe** als arbeitsweltbezogene Jugendsozialarbeit bietet jungen Menschen, die beim Übergang in den Beruf Unterstützung benötigen, eine sozialpädagogische Begleitung an (§ 13 Abs. 1 SGB VIII). Diese kann unterschiedliche Arbeitsschwerpunkte beinhalten und angeboten werden von: Jugendberufshelfer/-innen, Jugendsozialarbeiter/-innen, Schulsozialarbeiter/-innen, Bildungsbegleiter/-innen.

60 Gemeint sind Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen (**BvB**) der Bundesagentur für Arbeit.

etwa bei den zu führenden Elterngesprächen im Rahmen eines schulischen Berufsorientierungsangebots. Dabei bleibt schulisches Lernen die Aufgabe der Lehrkraft; die sozialpädagogische Fachkraft übernimmt mehr koordinierende Tätigkeiten, z. B. die Bereitstellung von Informationen und Dienstleistungen. Insofern wird auch die Entscheidung darüber, welche Anschlussperspektive der/die Schüler/-in erhält, von der Lehrkraft getroffen: *„Das machen schon die Lehrer. Aber wir fragen, die und die und die Möglichkeit gibt es, welche Schüler von euch passen da rein? Das muss schon der Lehrer machen. [...] und die eher schlechteren Schüler, die sind beim Berufseinstiegsbegleiter“⁶¹. Und ich kooperiere mit denen [...] und ich erfahre auch, ob es funktioniert oder ob es nicht funktioniert“* (EI-N-SP-m-40). Auf Grundlage eines Handlungskonzepts, in das (Übergangs-)Coaching eingebunden ist, scheint es für die sozialpädagogischen Fachkräfte möglich zu sein, ein besonderes professionelles Selbstverständnis herauszubilden und der eigenen Profession ein stärkeres Profil zu geben – im positiven Sinne. Zur Integration in den institutionellen Kontext scheint sich dies förderlich auszuwirken, trotz weiter bestehender Vorbehalte: *„Das ist ein Thema für sich, Sozialpädagogen und Schule“* (EI-LKL-SP-w-80).

Die Bewertung der eigenen sozialpädagogischen Arbeit ist ambivalent: Der **großen Zufriedenheit mit der Aufgabe und dem Tätigkeitsbereich** stehen häufig **unzureichende Rahmenbedingungen** gegenüber.

Die sozialpädagogischen Fachkräfte erleben einerseits einen abwechslungsreichen und ausfüllenden Arbeitsalltag, in dem sie sich selbst weiterentwickeln können. *„Ja, die Arbeit in der Schule XY ist eine sehr dankbare Arbeit, weil ich sehr individuell mit Schülern arbeiten kann und sehr individuell mit den Schülern und Eltern Perspektiven entwickeln kann, die dann zeitgleich auch mit Leben gefüllt werden“* (EI-HL-SP-m-16). Andererseits empfinden sie die fehlende Kontinuität in der Arbeit als konträr zu den Zielsetzungen und den Erwartungen an das Ergebnis ihrer Arbeit. Insbesondere wird der – teilweise prekäre – Beschäftigungsstatus thematisiert und die projektbezogene Finanzierung von Maßnahmen am Übergang Schule – Beruf als kontraproduktiv gesehen. Die Bildungsangebote für Jugendliche müssten langfristiger gestaltet werden und frühzeitiger ansetzen. Die Befristung bestehender Bildungsangebote hat zur Folge, dass *„die Schnellebigkeit [...] ’ne ganz enorme*

61 **Berufseinstiegsbegleitung** (§ 49 Abs. 2 SGB III): Förderungsfähig sind Maßnahmen zur individuellen Begleitung und Unterstützung förderungsbedürftiger junger Menschen durch Berufseinstiegsbegleiterinnen und Berufseinstiegsbegleiter, um die Eingliederung der jungen Menschen in eine Berufsausbildung zu erreichen (Berufseinstiegsbegleitung). Unterstützt werden sollen insbesondere das Erreichen des Abschlusses einer allgemeinbildenden Schule, die Berufsorientierung und -wahl, die Suche nach einer Ausbildungsstelle und die Stabilisierung des Berufsausbildungsverhältnisses.

Herausforderung“ (EI-FW-SP-w-63) darstellt. Eine große Anzahl von Jugendlichen über einen relativ kurzen Zeitrahmen hinweg zu betreuen, d. h. die Vorgabe eines engen Zeitplans und festgelegter Maßnahmephasen, erfordere eine gut abgestimmte Zusammenarbeit mit Kooperationspartnerinnen und -partnern. Zufriedenheit drücken die sozialpädagogischen Fachkräfte dann aus, wenn sie im Arbeitskontext gut akzeptiert sind und einen „guten Draht“ zu den Jugendlichen aufbauen konnten, d. h. die Beziehungsebene stimmt. Da die Schulen und die Lehrkräfte die engsten Kooperationspartner/-innen darstellen und sie häufig auch um deren Akzeptanz „ringen“ müssen, sehen sie deren Anerkennung als besonderen Erfolg ihrer Arbeit an. Gleichwohl werden die unzureichenden Rahmenbedingungen als blockierend und als Grenzen der eigenen pädagogischen Arbeit wahrgenommen: „[...] ich bin ganz ehrlich, ich bin diese projektbezogene Arbeit einfach leid. [...] das ist die Kehrseite der Medaille, und ich sehe keine Zukunft für diese Arbeit. Die wird auf Dauer nicht bezahlt, ich glaube es nicht“ (EI-LKL-SP-w-147).

Die sozialpädagogischen Fachkräfte erleben ein **Spannungsfeld von Anforderungen und Möglichkeiten**; um eine Balance herzustellen, müssen gesetzte Ziele auf ein „realistisches Maß“ zurückgeführt werden.

Die sozialpädagogischen Fachkräfte erleben ein Spannungsfeld von Anforderungen und Möglichkeiten, in dem sie immer wieder ausbalancieren müssen. Sie schreiben ihrer Tätigkeit eine Kompensationsfunktion zu und geben sich die Rolle, etwas in jenen Bereichen ausgleichen zu müssen, in denen bei den Jugendlichen Defizite festgestellt wurden. Ihre Aufgabe sehen sie in der Vermittlung sozialer Kompetenzen und darin, das Selbstwertgefühl der Jugendlichen zu stärken, obwohl sie gleichzeitig betonen, begrenzte Interventionsmöglichkeiten zu haben: *„Ich kann nur noch die kleinen Lücken versuchen zu schließen, in Zusammenarbeit mit den Lehrern. Oder was ich noch machen kann, ist, den Jugendlichen aufzuzeigen: ‚Ihr habt praktische Fähigkeiten, ihr habt persönliche Stärken‘ [...] Und dann zu sagen: ‚Und mit dem Profil kannst du dich dem Betrieb vorstellen, auch wenn du in Mathe eine Vier hast. Aber zeig dich als Person und zeig dich als Persönlichkeit mit deinen Stärken, mit deinen Fähigkeiten.‘ [...] Da kann ich unterstützen und die ermutigen und die begleiten, ganz viel begleiten. [...] Viele schreiben tolle Bewerbungen und geben sie nicht ab. Das sind auch viele, viele Ängste, also auch da die Ängste zu nehmen“* (EI-F-SP-w-88). Alle Befragten stellen heraus, dass an ihre pädagogische Arbeit die Erwartung gerichtet werde, die jungen Menschen in eine betriebliche Berufsausbildung zu vermitteln bzw. deren Chancen dahin gehend zu verbessern. Eine Sozialpädagogin beschreibt das Spannungsfeld: *„Es ist schwierig, wir haben natürlich einen offiziellen Auftrag, das heißt Vermittlung in Ausbildung. Das sind die Zahlen,*

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). Sie selbst müssten diese Erwartung auf ein „realistisches Maß“ zurückführen und für sich als Ziel formulieren, den jungen Menschen individuell darin zu unterstützen, seinen „eigenen“ Weg zu finden – der möglicherweise direkt oder indirekt in eine Berufsausbildung münden könnte. Nur über diese Form der Umdeutung hoher Erwartungen in eigene Ziele scheint es möglich, das große Engagement der sozialpädagogischen Fachkräfte in Zufriedenheit münden zu lassen.

Wahrgenommen wird ein **Übergangssystem, das durch Stigmatisierung gekennzeichnet ist:** für die Teilnehmer/-innen genauso wie für die Fachkräfte, die dort tätig sind.

Insgesamt empfinden die sozialpädagogischen Fachkräfte, dass ihrer Arbeit eine geringe Wertschätzung entgegengebracht werde, da sie in einem Handlungsfeld tätig sind, das mit stigmatisierenden Merkmalen verbunden ist. Da das Übergangssystem in der Kritik steht und negativ beurteilt wird, werde auch ihre Arbeit „*unberechtigt-terweise*“ (nach: EI-FW-SP-w-189) abgewertet. An jenen Standorten, an denen eine Entwicklung zu einer Neugestaltung des gesamten Übergangsbereichs stattfindet, erscheint dieses Stigma rückläufig, weil Veränderungs- und Gestaltungsaspekte im Vordergrund stehen – damit scheint sich eine negative Zuschreibung zu reduzieren. Eine Stigmatisierung zeigt sich auch darin, dass eine „besondere Förderung“ der Schüler/-innen meist mit einer Etikettierung verbunden ist. So nehmen bspw. die Jugendlichen die Berufseinstiegsbegleitung häufig zunächst als stigmatisierend wahr, weil dieses Angebot für „*Problemfälle*“ (siehe dazu: EI-FW-SP-w-25) konzipiert ist. Die (Übergangs-)Coachs beschreiben dies für ihre Arbeit anders, weil sie einen präventiven Ansatz vertreten, der nicht auf Aussonderung beruhe: „*Denn sonst wäre das ja ein übles Stigma, wenn der Lehrer dann sagt, also zu dem Schüler, du schaffst das sowieso nicht, geh du mal zur [...] oder für dich laden wir jetzt mal den Case Manager ein. Das [...] haut nicht hin*“ (EI-HL-SP-m-99).

Berufliches Selbstverständnis der sozialpädagogischen Fachkräfte

- Sie sehen sich als „Mittler“ im Übergangsgeschehen: Netzwerk- und Beziehungsarbeit betrachten sie als „Kern“ ihrer Tätigkeit.
- Multiple Problemlagen der Jugendlichen werden von ihnen herausgestellt und Ansatzpunkte für eine pädagogische Intervention gesucht, die auf Empathie und Wertschätzung beruht.

- Klassische Methoden, Verfahren und Arbeitsweisen der Sozialen Arbeit stehen im Vordergrund ihres Handlungsansatzes: Mit „Instrumenten der Übergangsbegleitung“ (bspw. Potenzialanalyse, Berufswahlpass) bauen sie ihr professionelles Handeln aus.
- (Übergangs-)Coaching wird zur erweiterten sozialpädagogischen Aufgabe, die im Rahmen eines regionalen und integrierten Handlungskonzeptes eine Profilbildung stärkt.
- Die Bewertung der eigenen sozialpädagogischen Arbeit ist ambivalent: Der großen Zufriedenheit mit der Aufgabe und dem Tätigkeitsbereich stehen häufig unzureichende Rahmenbedingungen gegenüber.
- Sie erleben ein Spannungsfeld von Anforderungen und Möglichkeiten; um eine Balance herzustellen, müssen gesetzte Ziele auf ein „realistisches Maß“ zurückgeführt werden.
- Wahrgenommen wird ein Übergangssystem, das durch Stigmatisierung gekennzeichnet ist: für die Teilnehmer/-innen genauso wie für die Fachkräfte, die dort tätig sind.

3.2.1.2 Die Lehrkräfte der allgemeinbildenden Schule

Berufsorientierung hat für die Lehrkräfte der allgemeinbildenden Schule⁶² in den letzten Jahren einen immer größer werdenden Stellenwert erhalten. An den Schulen ist mittlerweile ein eigenes Tätigkeitsfeld der Berufsorientierung (in unterschiedlicher Ausprägung) entstanden. Teilweise besteht eine Berufswahlkoordination, die von einer „normalen Lehrerin“ (nach: EI-HH-AL-w-10) übernommen wird (mit Multiplikatorenfunktion); aber auch Klassenlehrer/-innen, Lehrkräfte der Arbeitslehre sowie Fachlehrkräfte können für Berufsorientierung verantwortlich sein.

An einigen Standorten sind Berufsorientierungskonzepte Bestandteil von Schulprogrammen geworden und/oder in ein regionales bzw. landesweites Handlungskonzept am Übergang Schule – Beruf eingebettet. Ist dies der Fall, nehmen die Lehrkräfte sehr häufig Bezug darauf und schildern, dass sie in ihrer pädagogischen Arbeit auf die bestehenden (Unterstützungs-)Strukturen, die konzeptionellen Elemente und auf die zur Verfügung gestellten Instrumente, wie die Kompetenz- bzw. Potenzialanalyse oder den Berufswahlpass, zurückgreifen.

Die Lehrkräfte der allgemeinbildenden Schule sehen Berufsorientierung und die Begleitung des Berufswahlprozesses als ihre **Aufgabe** an. Ihr „oberstes“ **Ziel** ist

62 Die in den Einzelinterviews befragten Lehrkräfte der allgemeinbildenden Schule sind an der Gesamtschule (n = 2), an der Förderschule (n = 1), an der Regel- bzw. Oberschule (n = 2) und an der Hauptschule (n = 3) tätig. Eine Lehrkraft der Hauptschule ist als Sonderschullehrer ausgebildet, und die Person, die an der Förderschule tätig ist, ist gleichzeitig auch Schulleiter.

die **Vermittlung „ihrer“ Schüler/-innen in eine betriebliche Berufsausbildung**, aber auch deren **Persönlichkeitsentwicklung**.

Für die Lehrkräfte – die alle in der Berufsorientierung an der Schule aktiv sind – steht die Unterstützung der Schüler/-innen in ihrem Berufswahlprozess im Zentrum ihres beruflichen Handlungskonzepts. Als „oberstes“ Ziel wird die Vermittlung der Schüler/-innen in eine betriebliche Berufsausbildung betrachtet. Gleichzeitig zweifeln die Lehrkräfte, ob ihr hohes Engagement zum Ziel führt: *„[...] ich kann nicht sagen, dass ich jetzt besonders erfolgreich arbeite am Übergang. Das weiß ich nicht. Ich weiß nur, dass ich da engagiert bin und dass ich viel auf die Beine gestellt habe. Was dann am Ende dabei rauskommt, ob das jetzt weniger gewesen wäre, wenn ich es anders gemacht hätte, das weiß ich nicht. Das ist schwer zu sagen“* (EI-F-AL-m-67). Als Alternative zur Aufnahme einer betrieblichen Berufsausbildung wird auch die Einmündung in Maßnahmen des Übergangssystems akzeptiert, bspw. in das schulische Berufsvorbereitungsjahr, wenn Schüler/-innen von ihnen als noch nicht ausbildungsreif beurteilt werden. Anschlussperspektiven scheinen damit auch gesichert zu sein: *„Natürlich gibt es auch Schüler, wo man ganz klar sagen muss, die sind noch nicht ausbildungsreif. Und da habe ich dann auch kein Problem zu sagen: Okay, dann greift einfach so ein Berufsvorbereitungsjahr. Und das ist für die Schüler dann das Richtige. Und natürlich, ich habe auch immer noch zu meinen Schülern Kontakt, da ist man dann im Austausch, und da wird auch ganz klar signalisiert: ‚Ja, das war der richtige Weg‘“* (EI-N-AL-w-54). Alle Lehrkräfte heben hervor, die Schüler/-innen auch in ihrer Persönlichkeitsentwicklung unterstützen zu wollen: So wird die Entwicklung von Selbstwertgefühl als pädagogisches Ziel formuliert und ein Verständnis von Berufsorientierung ausgedrückt, das über schulisches Lernen hinausgeht und auch lebensweltliche Erfahrungsbereiche der Schüler/-innen einschließt. Wie sich diese positive Grundhaltung in die Gestaltung von Lernsituationen umsetzt, bleibt weitgehend offen.

Berufsorientierung an den Schulen basiert auf dem **Prinzip „Lernen in der betrieblichen Praxis“**. Damit erhält die Durchführung von Praktika und die **Zusammenarbeit mit Betrieben eine hohe Priorität**. Gleichwohl soll Berufsorientierung integraler Bestandteil des Unterrichtsangebots werden.

Da die Berufsorientierung an den Schulen auf dem Prinzip *Lernen in der betrieblichen Praxis* basiert, stehen die Durchführung von Praktika (einschließlich Vorbereitung und Auswertung) und die dafür notwendige Zusammenarbeit mit Betrieben im Zentrum ihres Konzepts. An einigen Schulen werden bspw. Werkstatttage oder

*Praxislernen*⁶³ durchgeführt und kontinuierlich in das Schuljahr eingebunden. Dieses Lernen im Praxiskontext wird zur Entwicklung von Soft Skills, zur Förderung von Durchhaltevermögen oder einer realistischen Selbsteinschätzung als besonders geeignet eingeschätzt. Problematisiert wird, dass durch die Umsetzung dieser Berufsorientierungskonzepte eine Umorganisation des Unterrichts erfolgen müsse und zu befürchten sei, dass durch die veränderte Schwerpunktsetzung der Fachunterricht zurückstehen müsse: *„Das größte Problem war jetzt, innerschulisch die Lehrkräfte davon zu überzeugen, denn es ist ja Folgendes: Die Lehrkräfte müssen ja für diesen einen Tag sechs Stunden abgeben. Wer gibt welche Stunde ab, unter dem Gesichtspunkt PISA? Und das erklären Sie mal einem Lehrer!“* (EI-FW-AL-m-115).

Neben der Verbindung zur betrieblichen Praxis wird Berufsorientierung als integraler Bestandteil des Unterrichtsangebots ausgebaut. Dies gestaltet sich an den Standorten unterschiedlich: Die Berufsorientierung ist in spezifische Unterrichtsfächer eingebunden, so etwa in das Fach „Arbeitslehre-Wirtschaft-Technik“ (AWT), das dann den Charakter eines Berufswahlunterrichts erhält, oder wird in relevante Fächer einbezogen, z. B. in den Deutschunterricht, meist in der Form, dass eine Unterstützung bei der Formulierung von Bewerbungsschreiben angeboten wird. An anderen Schulen ist Berufsorientierung in ein Schulprogramm eingegangen und integraler Bestandteil des Lernangebots. Dann wird die individuelle Unterstützung der Schülerin und des Schülers als Prozess verstanden, der an den Stärken und Potenzialen ansetzt und über einen längeren Zeitraum kontinuierlich begleitet wird. Meist beginnt die Berufsorientierung in der fünften und reicht bis zur neunten Klasse: *„Und wir fangen also von fünf an, in der Hauptschule, in der Realschule, die Jugendlichen mit der Arbeitswelt, mit dieser Zukunft, ja, vertraut zu machen. [...] Und die Themen und das Curriculum ist so angesetzt, dass [...] ganz intensiv daran gearbeitet wird, eigene Fähigkeiten zu erkennen. Dann Suche nach geeigneten Plätzen bis hin, wie bewerbe ich mich geschickt. Dann natürlich die Durchführung des Praktikums, die Auswertung des Praktikums, um dann so eine Berufswahlentscheidung treffen zu können. Und in der Hauptschule haben wir das noch wesentlich intensiver. [...] Also, Sie sehen, es ist eine sehr intensive Beschäftigung mit dieser Berufs- und der Arbeitswelt“* (EI-LKO-AL-m-10).

63 Durch die Implementierung des Unterrichtskonzepts **Praxislernen** im Land Brandenburg werden mehrere Themenfelder der Initiative Oberschule (Berufsorientierung, Förderung der Schlüsselqualifikationen, soziales Lernen) dauerhaft in den Schulalltag integriert und miteinander verknüpft. Praxislernen ist eine fest in den Schulalltag eingebundene pädagogische Maßnahme. Wesentliches Merkmal ist eine regelmäßige und fächerübergreifende Realisierung in mindestens einer Jahrgangsstufe. Ziel ist die schrittweise Einführung eines Konzeptes für die Durchführung an drei aufeinanderfolgenden Schuljahren (entnommen aus: www.praxislernen.de, Abruf: 23.10.2013).

Die Schüler/-innen werden häufig mit **negativen Merkmalen** gekennzeichnet, die als „**Verhinderungsfaktoren**“ zur **Vermittlung in eine betriebliche Ausbildung** eingeschätzt werden. Da Ursachenzusammenhänge in schulischen Misserfolgs-erlebnissen, internalisierter Stigmatisierung und einer fehlenden Ausbildungsreife gesehen werden, soll mit veränderten Lernkonzepten dem entgegengewirkt werden.

Die Schüler/-innen werden von den Lehrkräften häufig unter einem defizitären Blickwinkel betrachtet, und zwar als diejenigen, „*die leistungsmäßig das nicht packen*“ (EI-S-AL-w-41), als „*Schüler mit einem erhöhten Förderbedarf*“ (EI-HL-AL-m-209), und individuelle Merkmale aufweisen, die einer Integration in die Arbeitswelt entgegenstehen: „*[...] ich selber sehe auch, dass es, was bestimmte Arbeitstugenden angeht, [...] schon so ist, dass es zu meiner Zeit anders war. Und ich befürchte auch, dass es bei einigen so enden wird, dass sie aufgrund der mangelnden Ausprägung dieser Merkmale dann auch Probleme haben werden bei der Eingliederung in die Arbeitswelt. Da sehe ich mich auch nur bedingt handlungsfähig, das ist echt ein Manko*“ (EI-HL-AL-m-291). Eine wahrgenommene Unselbstständigkeit, fehlende Mobilität und Realitätsferne – in Bezug auf Vorstellungen von Beruf und vom Arbeitsleben – werden als hinderlich für die Aufnahme einer Berufsausbildung betrachtet. Vielfach wollten die Schüler/-innen weiterhin die Schule besuchen, um höhere Schulabschlüsse zu erwerben, weil sie sich damit mehr Chancen im Wettbewerb um einen Ausbildungsplatz versprechen: „*[...] die wollen ja alle Abitur machen*“ (EI-HH-AL-w-12). Hinzu kommt, dass die Entwicklung von weiteren Perspektiven der Jugendlichen stark darauf gerichtet sei, Bestehendes und Vertrautes beizubehalten; ein „*Nestverhalten*“ (EI-HH-AL-w-44) sei zu beobachten, das ihre Mobilität einschränke. Die Schüler/-innen würden gerne im behüteten Rahmen der Schule bleiben, weil sie sich selbst die betrieblichen Anforderungen noch nicht zutrauen.

Gleichzeitig drücken diese Fachkräfte eine Wertschätzung den Schülerinnen und Schülern gegenüber aus. Hintergründe und Ursachen für deren Verhalten sehen sie im sozialen Kontext, den schulischen Misserfolgserfahrungen, internalisierter Stigmatisierung⁶⁴ und in den Elternhäusern. Letztere 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. Trotz dieser Negativzuschreibung wird die Unterstützung durch die Eltern als unbedingt notwendig erachtet. Der erfolgten Stigmatisierung der Schüler/-innen – die in vielen Interviews problematisiert wird – soll mit einem

64 SELIGMAN (1992) spricht von „erlernter Hilflosigkeit“ und bezeichnet damit die Erwartung eines Individuums, bestimmte Situationen oder Sachverhalte nicht kontrollieren und beeinflussen zu können.

pädagogischen Konzept auf die Erfahrungen des Scheiterns reagiert werden; d. h., die Schüler/-innen sollen „behutsamer“ an Anforderungen herangeführt werden, um erneute Misserfolgerlebnisse zu verhindern. Eine optimistische Haltung der Lehrkräfte trage zum Lernerfolg bei, weil den Schülerinnen und Schülern wieder etwas zugetraut werde.

Eine **individuelle Förderung im Unterricht** und eine **kontinuierliche Begleitung der Schüler/-innen** im Berufswahlprozess werden als erforderlich betrachtet. Die Umsetzung konzeptioneller Elemente und der Einsatz von Instrumenten aus der Förderschule bewerten die Lehrkräfte als sehr sinnvoll – unter der Voraussetzung entsprechender Rahmenbedingungen.

Die „eigene“ Klasse steht im Fokus des Berufsorientierungskonzeptes der Lehrkräfte, deren individuelle Förderung als zentral hervorgehoben wird: sowohl im Unterricht als auch durch eine kontinuierliche Begleitung. Obwohl die Lehrkräfte sich selbst eine besondere Stellung und Bedeutung im Berufswahlprozess der Schüler/-innen geben, weil sie sich als diejenigen sehen, *„die ihre Schüler am besten kennen“* (EI-LKO-AL-m-18) und die größte Kontinuität für einen positiven Beziehungsaufbau mitbringen: *„Mich sieht er manchmal länger als seine eigenen Eltern – echt“* (EI-S-AL-w-69), sehen sie sich selbst nicht in der Lage, dies ohne Unterstützung von außen leisten zu können. Positive Erfahrungen haben die Lehrkräfte in der Zusammenarbeit mit (Übergangs-)Coachs, Bildungs- und/oder mit Berufseinstiegsbegleitern gemacht: *„Also ich glaub’, nur so kriegt man das hin, nur individuell. [...] es müsste fast für jede Schule einen solchen Begleiter geben, der jeden Schüler einzeln begleitet. Denn diese Beratungen von der Arbeitsagentur alle vier Wochen, das ist viel zu wenig. [...] Und die müssten begleitet werden nicht erst in der neunten oder zehnten Klasse. Die müssten richtig von Anfang an begleitet werden“* (EI-S-AL-w-51-53).

Bezogen auf die Schulform, an der die Lehrkräfte unterrichten, fallen deutliche Unterschiede zwischen den Sichtweisen der Lehrkräfte aus der Haupt- und Förderschule auf. Die Sonderpädagogin bzw. der Sonderpädagoge und die Lehrkraft an der Förderschule sehen sich aufgrund ihrer spezifischen sonderpädagogischen Kompetenz in der Lage, Lern- und Entwicklungsprozesse ihrer Schüler/-innen zu individualisieren; die Lehrkräfte der Hauptschule hingegen würden dies gerne ebenso für ihren Unterricht übernehmen, stoßen dabei aber an Grenzen. Eine Individualisierung im schulischen Kontext sehen die Förderschullehrer/-innen explizit als ihr Konzept an: *„[...] es ist ja auch der Versuch, eine individuellere Sichtweise in Schule zu bringen [...] Nun haben wir die als Sonderschullehrer oder als jemand, der sowieso immer bemüht war, den Einzelnen zu unterstützen, schon eher im Blick als an-*

dere“ (EI-HL-AL-m-325). Die Lehrkräfte der Förderschule betonen ihr anderes berufliches Selbstverständnis und grenzen sich von dem der Hauptschullehrkräfte ab. Dabei gehen sie allerdings auch von einem Lehrerbild aus, das auf die Vermittlung von Fachwissen ausgerichtet ist. Sie stellen heraus, dass die Förderschullehrkräfte diejenigen sind, die bereits den geeigneten Weg für die Übergangsbegleitung der Schüler/-innen beschritten haben: *„Die ganze Geschichte mit Förderplänen, das machen wir ja auch schon viel länger als die allgemeinen Schulen. Das ist eine gewinnbringende Sache [...] Wenn ich einen individuellen Förderplan für einen Schüler schreibe, bin ich auf dem Weg, mir zu überlegen: ‚Was braucht der noch und warum, warum jetzt, und wie kann ich das machen?‘“* (EI-LKL-AL-m-237). Als Vorteil der Förderschule wird gesehen, dass neben kleineren Klassen und Doppelbesetzungen von Lehrkräften auch die Möglichkeit besteht, Unterricht „offener“ zu gestalten, mit weniger curricularen Vorgaben. Gleichzeitig sei dies mit der besonderen Anforderung an ein Lehrerverhalten verbunden: Sie müssten in „offenen“ Situationen flexibel, spontan und kreativ agieren. Im Kontext von veränderten Rahmenbedingungen wird die Befürchtung angesprochen, dass durch die Inklusionsdebatte eventuell eine besondere Förderung der Schüler/-innen wegfallen könnte: *„Das darf nicht zum Sparmodell werden“* (EI-HL-AL-m-337).

Die Bewertung von **Erfolg** des eigenen pädagogischen Handelns sehen die Lehrkräfte von außen bestimmt (Vermittlung in eine Ausbildungsstelle). Ihre **Zufriedenheit** mit der Arbeit hängt vom **Erreichen selbst gesetzter „Teil“-Ziele** ab.

Zufriedenheit mit der eigenen Arbeit wird auffallend zurückhaltend geäußert: *„[...] dann kann ich nicht alles falsch gemacht haben“* (EI-HL-AL-m-273) und ist sehr eng mit selbst gesetzten Zielen verknüpft sowie mit der Anerkennung von außen: durch andere Personen, die Kolleginnen und Kollegen, die Eltern, Betriebe oder auch durch die Jugendlichen. Positive Rückmeldungen bestätigen das eigene Handeln und auch das „richtige“ Konzept. Erhalten gerade diejenigen Schüler/-innen einen Ausbildungsplatz, die die größten Schwierigkeiten bei der beruflichen Integration haben, z. B. Jugendliche mit Migrationshintergrund, kann dies als Erfolg gewertet werden. Das gilt auch für geringe Abbruchquoten ehemaliger Schüler/-innen: *„Da find’ ich, lagen wir dann ziemlich gut“* (EI-HH-AL-w-147). Konnte dies mithilfe von externen Kooperationspartnern gelingen, wird dies besonders betont: *„Das ist schon erfreulich. Da muss ich allerdings sagen, also wer da ’ne wirklich wichtige Rolle spielt, ist die Arbeitsstiftung“*⁶⁵ (EI-HH-AL-w-42). Diejenigen Lehrkräfte, die sich über ihre Schule hinaus an der konzeptionellen Weiterentwicklung der Berufs-

65 Siehe dazu die Erläuterungen in Fußnote 49.

orientierung eventuell im regionalen Kontext engagieren, bringen dies mit Stolz vor: *„Ich habe zum Beispiel dafür gesorgt, dass es in Lübeck keinen Förderschüler gibt, der nicht irgendwann mal einen Werkstatttag besuchen konnte“* (EI-HL-AL-m-36). Dies unterstreicht das Engagement dieser Lehrkräfte, das über den eigenen Unterricht hinausgeht. So favorisieren sie eine stärkere Teamorientierung an der eigenen Schule und darüber hinaus auch mit Kooperationspartnerinnen bzw. -partnern aus anderen Institutionen. Vielfach beschreiben sie sich als „Visionäre“ oder auch als „Pioniere“, d. h. ihre pädagogische Arbeit als eine, die (noch) vom „Normalen“ abweicht: *„[...] die Lehrer haben eingefahrene Gleise, das wissen wir. Die müssen auch begeistert werden dafür. So wie wir's jetzt gemacht haben, langfristig heranzuführen und sagen, warum wir das brauchen und was sich verbessern wird und was sich nach unserer Ansicht für das Projekt und auch für den Lehrer verändern wird – zum Vorteil. Jeder versucht doch auch nur da, wo es einen Vorteil gibt. [...] Unsereins, der Projektarbeiten macht, das sind Visionäre, sag' ich mal, ganz einfach, die nach vorne gucken und denken schon einen Schritt weiter. Und [...] an den Visionären, da reibt sich dann alles“* (EI-FW-AL-m-15-21).

Vor diesem Hintergrund werden die Grenzen der eigenen Arbeit in jenen Faktoren gesehen, die von ihnen selbst nicht oder nur wenig beeinflusst werden können: Dies sind die Anforderungen, wie sie z. B. von den Betrieben gestellt werden, und die Rahmenbedingungen für ihre pädagogische Arbeit, die sie als gesetzt empfinden, sowie die Schüler/-innen selbst mit ihren Verhaltensweisen, ihrer fehlenden Motivation für den Beruf, ihren spezifischen Sozialisationserfahrungen und dem Milieu, in dem sie aufgewachsen sind und leben.

Berufliche Vorerfahrungen (außerhalb von Schule) und eigene **Einblicke in die betriebliche Wirklichkeit** werden als besonders **gewinnbringend für ihre Tätigkeit** im Rahmen der Berufsorientierung bewertet.

Der eigene (berufs-)biografische Hintergrund wird als gewinnbringend bewertet und als positiv empfunden und fließt in ihre Lehrtätigkeit mit ein. So erwähnen die Lehrkräfte ihr Engagement in unterschiedlichsten sozialen und fachlichen Kontexten, bspw. ihre Tätigkeit als Fachberater/-in oder Fortbildner/-in, aber auch Arbeitserfahrungen, die sie in unterschiedlichen Praxiszusammenhängen sammeln konnten: *„Ich selber habe mal ein halbes Jahr auf dem Bau gearbeitet. Da bin ich [...] in meinen Erwartungen sehr reduziert worden. Zum Beispiel was die Aufgabe der Eltern angeht. Ich hatte ja doch eine gewisse Vorstellung, was Eltern alles leisten müssen“* (EI-HL-AL-m-38). Auch die Erfahrung, über den zweiten Bildungsweg zum Lehrerberuf gekommen zu sein und selbst zuvor eine Berufsausbildung absolviert zu haben, wird genauso positiv beurteilt wie die Berufserfahrung als Lehrkraft. So gäbe

dies eher die Möglichkeit, die eigene Rolle zu hinterfragen bzw. zu verändern und sich neuen Anforderungen zu stellen: *„[...] ich musste im Laufe meines Berufslebens eine neue Lehrerrolle annehmen und akzeptieren. Ich bin ja auch mal angefangen mit Frontalunterricht, alleine im Klassenzimmer, und die Tür bleibt zu. [...] Und einer vorne, und die anderen hinten. So bin ich ja mal angefangen, und das Lehrerbild, das ich jetzt erfüllen soll und auch erfüllen möchte, sieht da doch deutlich anders aus“* (EI-HL-AL-m-309-311). Die Lehrkräfte aus den beiden Standorten in den neuen Bundesländern greifen auf ihre Erfahrungen aus den Zeiten der ehemaligen Deutschen Demokratischen Republik (DDR) zurück und vergleichen sie mit den Erfahrungen, die sie nach der Wende und mit den Veränderungen im Schul- bzw. Bildungssystem gemacht haben.

Vor allem im Kontext von Berufsorientierung wird eine eigene Berufsausbildung, eine Berufstätigkeit und der Einblick in betriebliche Zusammenhänge als sehr wertvoll beurteilt, weil die Anforderungen, die an zukünftige Auszubildende gestellt werden, besser vermittelt werden könnten. Interessant ist die Äußerung in einem Interview, dass Praktika nicht nur für die Schüler/-innen wichtig sind, sondern auch für die Lehrkräfte. Sie könnten darüber wichtige Erfahrungen mit Betrieben sammeln. Hier wird ein „Defizit“ der Lehrkräfte herausgestellt, das sie selbst genauso wie die Betriebsvertreter/-innen in den Interviews angesprochen haben. Praktika für Lehrkräfte in Betrieben sind in den Interviews mehrfach vorgeschlagen worden. Herauszuhören war, dass diejenigen Lehrkräfte, die im Bereich der Berufsorientierung tätig sind, auch dafür aufgeschlossen wären und dies als Fortbildungsbedarf formulieren. *„Der Klassenlehrer kann in die Betriebe gehen, unterhält sich mit den Betreuern, schaut in die Betriebswirklichkeit rein, sieht einfach, was 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 nebenherläuft“* (EI-LKO-AL-m-66).

Berufliches Selbstverständnis der Lehrkräfte der allgemeinbildenden Schule

- Sie sehen Berufsorientierung und die Begleitung des Berufswahlprozesses als ihre Aufgabe an. Ihr „oberstes“ Ziel ist die Vermittlung „ihrer“ Schüler/-innen in eine betriebliche Berufsausbildung, aber auch deren Persönlichkeitsentwicklung.
- Berufsorientierung an den Schulen basiert auf dem Prinzip „Lernen in der betrieblichen Praxis“. Damit erhält die Durchführung von Praktika und die Zusammenarbeit mit Betrieben eine hohe Priorität. Gleichwohl soll Berufsorientierung integraler Bestandteil des Unterrichtsangebots werden.

- Die Schüler/-innen werden häufig mit negativen Merkmalen gekennzeichnet, die als „Verhinderungsfaktoren“ zur Vermittlung in eine betriebliche Ausbildung eingeschätzt werden. Da Ursachenzusammenhänge in schulischen Misserfolgserlebnissen, internalisierter Stigmatisierung und einer fehlenden Ausbildungsreife gesehen werden, soll mit veränderten Lernkonzepten dem entgegengewirkt werden.
- Eine individuelle Förderung im Unterricht und eine kontinuierliche Begleitung der Schüler/-innen im Berufswahlprozess werden als erforderlich betrachtet. Die Umsetzung konzeptioneller Elemente und der Einsatz von Instrumenten aus der Förderschule bewerten sie als sehr sinnvoll – unter der Voraussetzung entsprechender Rahmenbedingungen.
- Die Bewertung von Erfolg des eigenen pädagogischen Handelns sehen die Lehrkräfte von außen bestimmt (Vermittlung in eine Ausbildungsstelle). Ihre Zufriedenheit mit der Arbeit hängt vom Erreichen selbst gesetzter „Teil“-Ziele ab.
- Berufliche Vorerfahrungen (außerhalb von Schule) und eigene Einblicke in die betriebliche Wirklichkeit werden von den Lehrkräften als besonders gewinnbringend für ihre Tätigkeit im Rahmen der Berufsorientierung bewertet.

3.2.1.3 Die Lehrkräfte der beruflichen Schule

Die Lehrtätigkeit an der Berufsschule hat sich für die Befragten in den letzten Jahren vom originären Auftrag (der dualen Berufsausbildung) hin zur Berufsvorbereitung verlagert: *„[...] der klassische Berufsschullehrer unterrichtet immer mehr Schüler, die nicht in der Ausbildung sind“* (EI-LKO-BL-w-54). In einigen Berufsschulen sind *„besondere Bildungsgänge“* (EI-LKO-BL-w-2) eingerichtet worden, in denen Jugendliche ohne Ausbildungsplatz aufgefangen werden. Das berufliche Selbstverständnis der Lehrkräfte der beruflichen Schule⁶⁶ ist – im Rahmen der schulischen Berufsvorbereitung –, die jungen Menschen auf den Beruf vorzubereiten, die bisher noch keine Ausbildung aufnehmen konnten.

Die Lehrkräfte der beruflichen Schule sehen sich in den „Restklassen“ des Übergangssystems und empfinden ihre Lehrtätigkeit als eine **persönliche Belastung**. Sie erleben pädagogische Grenzsituationen und nehmen wahr, dass ihnen **für ihre Arbeit eine geringe Wertschätzung** an der Berufsschule entgegengebracht wird.

66 Die in den Einzelinterviews befragten Lehrkräfte der beruflichen Schulen sind alle mit voller Stundenanzahl (n = 4) oder anteilig (n = 4) in *besonderen* Bildungsgängen der schulischen Berufsvorbereitung tätig.

Teilweise unterrichten die befragten Lehrkräfte nicht ausschließlich in Berufsvorbereitungsklassen, sondern auch in der außerbetrieblichen Berufsausbildung, in der Umschulung und am Wirtschaftsgymnasium. Deutliche Unterschiede zeigen sich je nachdem, ob sie in Fachklassen der Berufsausbildung oder in den Maßnahmen des Übergangssystems eingesetzt sind. In der Berufsvorbereitung sehen sie große Probleme: *„[...] da ist man Dompteur vorne. [...] schon 'ne Herausforderung, da klarzukommen. Hohe Fehlzeiten, ständig krank, dann wird der Bildungsdienstleister benachrichtigt. [...] Also ganz schwer, ganz schwer. Nicht vergleichbar mit den Auszubildenden im dualen System. Da steckt der Betrieb noch hinter, da gibt's 'n bisschen mehr Druck mitzumachen. Obwohl es auch da nicht immer einfach ist, aber es ist einfacher klarzukommen“* (EI-FW-BL-m-57). Eine Problemwahrnehmung steht im Vordergrund, und der Unterricht in den Berufsvorbereitungsklassen wird vielfach mit negativen Merkmalen beschrieben wie niedriges Leistungsniveau der Lerngruppen, Ablehnung der Schüler/-innen der Schule gegenüber, Schulmüdigkeit bzw. Schulabstinenz. Die Lehrkräfte schätzen die Schüler/-innen so ein, dass sie *„vorher aussortiert wurden“* (EI-LKO-BS-w-6) und infolgedessen *„in der Regel erst mal 'nen großen Frust [haben, U. B.], weil sie nichts gekriegt haben, weil sie da gelandet sind, wo sie nicht hinwollen“* (EI-LKL-BL-m-77). Insofern problematisieren die Lehrkräfte auch den Begriff der Benachteiligung und fragen danach, welche Merkmale wann und wo dazu geführt haben, dieses Stigma zu erhalten.

Ihre Lehrtätigkeit nehmen sie als persönlich belastend wahr und drücken aus, im Unterricht *„gegen Windmühlen“* (EI-S-BL-w-17) anlaufen zu müssen: *„[...] immer wieder mit diesem Elend konfrontiert zu sein, ohne zu wissen wohin damit, stellt eine absolut emotionale Belastung für mich als Lehrkraft dar. [...] natürlich tragen Sie so etwas mit nach Hause“* (EI-HL-BL-w-221). Sie sehen sich nicht nur vor pädagogische Anforderungen gestellt, sondern mit ihrer ganzen Persönlichkeit gefordert. Gleichzeitig nehmen sie ein schlechtes Image der Berufsvorbereitungsklassen innerhalb der Berufsschule wahr – nicht nur bezogen auf die Schüler/-innen, sondern dieses Image werde auch auf ihre Person übertragen: *„Das soziale Image der Schüler färbt schon auch auf Lehrer ab“* (EI-N-BL-m-48).

„Verhaltensauffälligkeiten“ werden als Folge von negativen (Schul-)Erfahrungen, Misserfolgserebnissen und Stigmatisierung interpretiert. Eine **veränderte Sichtweise bzw. Haltung** der Lehrkräfte der beruflichen Schule wird als Voraussetzung dafür erachtet, den Jugendlichen neue Zugänge zum Lernen zu ermöglichen.

Die Lehrkräfte der beruflichen Schule beschreiben ihre Schüler/-innen als solche mit unterschiedlichen individuellen und sozialen Benachteiligungen, mit schlechten

schulischen Voraussetzungen und unzureichenden Vorkenntnissen; ebenso werden individuelle Merkmale, eine fehlende Motivation und Passivität herausgestellt. Multiple Problemlagen werden geschildert: ein Leben in unterschiedlichen Kulturen, schwierigen familiären Verhältnissen, problematischen Wohnvierteln und Milieus, die wenig Entwicklungsmöglichkeiten zulassen. *„Die zwischen Kulturen hin und her geworfen sind, die mit geringen Sprachkenntnissen kommen, die [...] in Brennpunkten leben, in problematischen Stadtvierteln; dort haben wir Jugendliche, die sind sehr sensibel und die müssen draußen auf der Straße einfach ihren Mann stehen“* (EI-HL-BL-w-66).

Da das Verhalten als Folge von negativen Erfahrungen, Misserfolgserlebnissen und Stigmatisierungen interpretiert wird, sind die Lehrkräfte darum bemüht, den Jugendlichen mit entsprechenden Lernkonzepten wieder einen Zugang zum Lernen und zu fachlichen Inhalten zu ermöglichen. Darüber hinaus wird eine ressourcen- und kompetenzorientierte Haltung als erforderlich betrachtet, um auf die jeweils unterschiedlichen Voraussetzungen der Schüler/-innen eingehen zu können: *„Ich denke mal, es ist 'ne riesige Leistung, dass diese Schüler überhaupt kommen, aus diesem ganzen Chaos heraus, dass sie es schaffen, pünktlich zu sein. Also sie haben gute Kompetenzen, haben gute Überlebensstrategien, haben häufig sehr gut funktionierende Copingsysteme. Allerdings ist das, was sie können, gesellschaftlich nicht gefragt, nicht relevant und nicht anerkannt. Das ist das Problem, vor dem sie stehen“* (EI-HL-BL-w-64). Authentizität wird für die Lehrkräfte zu einem Schlüsselbegriff, der für die pädagogische Arbeit und einen Beziehungsaufbau als Voraussetzung gilt: *„Also das A und O ist Beziehungsarbeit. [...] dass wir sie als Mensch wertschätzen, dass wir an sie glauben. Absolute Ehrlichkeit und Authentizität ist gefragt von den Lehrpersonen, auch von den Coachs. [...] unsere Jugendlichen merken sofort, wenn man ihnen was vormacht, da haben sie ganz feine Antennen, sind sehr sehr sensibel“* (EI-HL-BL-w-76).

Die Lehrkräfte der beruflichen Schule sehen sich im **Spannungsfeld zwischen Fachvermittlung und Persönlichkeitsentwicklung** der jungen Menschen.

Obwohl das Selbstverständnis der Lehrkräfte auf die Vermittlung von beruflichem Fachwissen gerichtet ist, verstehen sie aufgrund der besonderen Problematik der Jugendlichen auch die Vermittlung von persönlichkeitsbildenden Aspekten als ihren pädagogischen Auftrag. *„Zum Beispiel Sozialverhalten, Pünktlichkeit, Durchhaltevermögen. Das sind also, so wie ich das jetzt im Vorfeld einschätze, die Hauptaufgabengebiete, die wir [...] wichtig finden“* (EI-F-BL-m-20). Auch *„Grundtugenden, also Anwesenheit, Höflichkeit, Umgang mit der deutschen Sprache in Wort und Schrift, Beständigkeit“* (BI-N-BL-m-22), werden von den Lehrkräften als Entwick-

lungsziele der Schüler/-innen hervorgehoben und als Voraussetzung für eine Berufsausbildung betrachtet. In den Interviews wird deutlich, dass sich die Lehrkräfte in einem Spannungsfeld von Fachvermittlung und Persönlichkeitsentwicklung ihrer Schülerinnen erleben. Entsprechend kennzeichnen sie ihre Aufgabe: *„[...] meine Aufgabe ist es, denen als Allererstes 'ne Perspektive zu geben, 'ne berufliche Perspektive. Zum Zweiten das Selbstwertgefühl zu stärken und zum Dritten, weil ich auch eher so'n praktischer Typ bin und nicht nur reden will, ganz konkret denen 'nen Ausbildungsplatz auch zu verschaffen. Oder ihnen die Möglichkeit zu verschaffen, einen zu bekommen. Das ist natürlich das letztendliche Ziel, das Wichtigste“* (EI-HH-BL-w-10).

Im Unterricht sehen sich die Lehrkräfte der beruflichen Schule immer mehr vor eine **erzieherische Aufgabe** gestellt und versuchen, **sozialpädagogische Denk- und Handlungsweisen** in den Unterricht zu integrieren, **sonderpädagogische Kompetenzen** aufzubauen und „herkömmliche“ Lernkonzepte zu verändern.

Ausgehend von ihren Problembeschreibungen betonen die Lehrkräfte, dass *„das Selbstverständnis einer Lehrkraft ein ganz anderes sein muss“* (EI-HL-BL-w-229), um in diesen Klassen unterrichten zu können. Ihre Lehrtätigkeit verbinden sie deutlich mit einer erzieherischen Aufgabe und unterscheiden zwischen „Lehrer“ und „Pädagoge“. Sie verändern Lernkonzepte, möchten eine individuelle Förderung der Schüler/-innen umsetzen und sehen dies nicht mehr nur als Aufgabe der sozialpädagogischen Fachkräfte an (bspw. von Schulsozialarbeiterinnen und -arbeitern). Ihr Wunsch ist es auch, sowohl sozialpädagogische Denk- und Handlungsweisen als auch die lebensweltlichen Erfahrungen der Schüler/-innen einzubeziehen. Das heißt, die Befragten sehen im Erwerb sozialpädagogischer Kompetenzen eine notwendige Erweiterung ihrer Qualifikation, die die Lehr-/Lernsituation bereichern könnte. Allerdings kann die Vorstellung von „sozialpädagogischen Arrangements“ auch sehr weit gespannt sein und mit der Vorstellung einhergehen, dass Schule auch ein „Nest“ für die Schüler/-innen sein könnte; sie sollten sich in der Schule *„gut aufgehoben fühlen“* (EI-HH-BL-w-238). Deutlich wird daran die Vorstellung, dass der Lernort Berufsschule für die Schüler/-innen Gelegenheitsstrukturen bereitstellen sollte, in dem neue Lernerfahrungen ermöglicht werden können – auf der Basis eines sicheren emotionalen Rahmens.

Die Lehrkräfte der beruflichen Schule möchten **ein breites Methodenrepertoire** einbeziehen, eine **Vielfalt in Lerngruppen** positiv bewerten können und eine **Binnendifferenzierung** im Unterricht herstellen.

Die befragten Lehrkräfte berichten von unterschiedlichsten pädagogischen Ansätzen, die an ihrer beruflichen Schule umgesetzt werden, um mit der vorhandenen Situation konstruktiv umzugehen. Sie bauen dabei auf eine methodisch-didaktische Vielfalt, um auch flexibel in Lernsituationen agieren zu können: *„Ich versuche mein gesamtes didaktisches Programm zu öffnen, aufgrund: Was kann denn mit diesen Jugendlichen funktionieren? Und man denkt manchmal, man hat da was, das funktioniert auf jeden Fall. Und dann scheitert man wieder. Und dann, ja, so eine Offenheit, eine ständige Bereitschaft, da auf die neuen Welten [...] Rücksicht nehmen“* (EI-F-BL-m-70). Die beste Unterrichtsplanung müsse dabei in der konkreten Lernsituation immer wieder modifiziert bzw. an die Gegebenheiten angepasst werden und fordere insofern eine besondere Flexibilität von ihnen – eine ständige Überprüfung und Reflexion des Unterrichtsgeschehens sei notwendig.

Insgesamt wird hervorgehoben, dass ein Abrücken von oftmals als zu starr empfundenen Strukturen im „System Berufsschule“ sehr schwerfällig erfolge. Als ausgesprochen ungünstig werden die Rahmenbedingungen einer beruflichen Schule eingeschätzt: Ein großes System mit teilweise *„über 3.000 Schüler(n)“* (EI-HL-BL-w-176) oder *„2.500 Schüler(n)“* (EI-LKO-BL-w-34) ließe eine individuelle Förderung nur bedingt zu. Strukturen müssten bewusst offener gestaltet werden und festgeschriebene Unterrichtsformen aufgehoben werden, um die Schüler/-innen selbst mehr in Lernsituationen einzubeziehen – bei projektorientiertem Unterricht sei dies bspw. der Fall: *„Wir haben so eine Projektwerkstatt gegründet seit fünf oder sechs Jahren. Da unterrichte ich mit einem Künstler zusammen. Wie soll ich sagen? Da geht es um Bildhauerei, Malerei. Also so kreative Bereiche bieten wir für die Schüler an als ein Modul, um aus ihrer, irgendein Interesse oder die Schüler, dass sie andocken vielleicht“* (EI-F-BL-m-12). Individuell mit der Schülerin bzw. dem Schüler zu arbeiten erfordere, auch mit gruppendynamischen Prozessen umgehen zu können; die Gruppe biete ihnen ein soziales Gefüge, in dem sie sich ausprobieren und weiterentwickeln können: *„Wenn man die dann so weit hat, dass die sich in der Gruppe wohlfühlen, kommen sie denn auch regelmäßig. Wenn sie sich in der Gruppe nicht so wohlfühlen, bleiben sie dann weg und dann“* (EI-LKL-BL-m-132).

Da aufgrund der Problemlagen der Schüler/-innen eine Modifizierung von Lernkonzepten teilweise nicht ausreichend sei, wird auch eine Veränderung von gesamten Beschulungsformen gefordert – die außerhalb der Institution Berufsschule stattfinden könnte bzw. sollte. Hier werden einerseits zielgruppenadäquate Lernkonzepte wie etwa die *„Produktionsschule“*⁶⁷ (EI-HL-BL-w-8) benannt, andererseits

67 **Produktionsschulen** stehen in einer reformpädagogischen Tradition und bilden eine Brücke zwischen Schule und Arbeitswelt und sind i. d. R. im Rahmen von Berufsvorbereitung angesiedelt. Von Ausgrenzung bedrohte Schüler/-innen werden ganzheitlich gefördert, Lernen erwächst aus der produktiven Handlung, d. h., es besteht eine hohe Praxis- und Handlungsorientierung der Lernprozesse (siehe dazu: GENTNER und RESCHKE 2008).

werden Bildungsangebote hervorgehoben, die gezielt auf den bestehenden Förderbedarf eingehen, gleichzeitig aber Separierungen bzw. Aussonderungen bedeuten: *„Die Berufsvorbereitung ist Teil einer Abteilung, ja früher hieß sie mal Bau/Holz, also der größte Teil ist jetzt Berufsvorbereitung. Die haben also auch noch einen eigenen Schulstandort. Die sind nicht am Hauptstandort zu Hause. Und die haben ihr Schulgebäude, die haben ihre Lehrer, also irgendwo haben die da, ich sag’ mal, ihre Umwelt geschaffen, in der sie sich besser zurechtfinden als in dem großen Standort. Also da waren sie immer so ein kleines Rädchen in dem großen Getriebe. Und da sind sie halt so mehr unter sich. [...] sie haben eher ein Zuhause dort. Also das ist ja das Problem von den Jugendlichen auch, die dort ankommen, dass die auch im privaten Umfeld keinen Halt haben, keine Bindungen haben, und jetzt haben sie da doch eine feste Bindung an einer Schule, an einem Schulstandort, an einen bestimmten Lehrer wieder. Und das tut ihnen ganz gut“* (EI-FW-BL-m-11). Interpretiert werden kann dies dahin gehend, dass der Wunsch besteht, den Jugendlichen einen „geschützten Rahmen“ bereitstellen zu wollen, der ihnen Entwicklungsmöglichkeiten eröffnet.

Die Lehrkräfte der beruflichen Schule sehen sich als **Verbindungsglied** zwischen allgemeinbildender Schule und Berufsausbildung sowie zwischen sozialpädagogischen Fachkräften und Ausbilderinnen bzw. Ausbildern.

Als besondere Stärke der Berufsschule und als Beitrag zur gelingenden Übergangsgestaltung heben die Lehrkräfte hervor, dass sie ihre berufsfachlichen Kompetenzen einbringen könnten, d. h. ihre bestehenden Betriebskontakte, weil sie „Partner der dualen Berufsausbildung“ sind. Über diese Einbindung bestehe auch der Kontakt zu den Kammern und Prüfungsausschüssen, in denen sie mitarbeiten. Dies wird deutlich als Vorteil gegenüber der allgemeinbildenden Schule herausgestellt: *„Dadurch, dass wir halt auch diese, also 40 Ausbildungsberufe an unseren Schulen unterrichten, sind die Kontakte natürlich da auch enger, und da kann auch mal auf Zuruf ein Azubi vermittelt werden oder ein Interessent“* (EI-LKO-BL-w-36). Durch Kooperation und eine verbesserte Zusammenarbeit könnte dieses Know-how der allgemeinbildenden Schule zur Verfügung gestellt werden, werde aber nur vereinzelt wahrgenommen.

Auch bei der Zusammenarbeit von Ausbilderinnen und Ausbildern mit sozialpädagogischen Fachkräften sehen sich die Lehrkräfte der beruflichen Schule als mögliches Verbindungsglied. Hervorgehoben wird in einigen Interviews, dass die „persönliche“ Ebene eine wichtige Voraussetzung für die Zusammenarbeit darstelle und dieses ihrerseits eher als bei den sozialpädagogischen Fachkräften gegeben sei, weil gemeinsame Arbeitszusammenhänge bestünden.

Das berufliche Selbstverständnis der Lehrkräfte der beruflichen Schule

- Sie sehen sich in den „Resteklassen“ des Übergangssystems und empfinden ihre Lehrtätigkeit als eine persönliche Belastung. Sie erleben pädagogische Grenzsituationen und nehmen wahr, dass ihnen für ihre Arbeit eine geringe Wertschätzung an der Berufsschule entgegengebracht wird.
- „Verhaltensauffälligkeiten“ werden als Folge von negativen (Schul-)Erfahrungen, Misserfolgsereignissen und Stigmatisierung interpretiert. Eine veränderte Sichtweise bzw. Haltung der Lehrkräfte wird als Voraussetzung dafür betrachtet, den Jugendlichen neue Zugänge zum Lernen zu ermöglichen.
- Sie sehen sich im Spannungsfeld zwischen Fachvermittlung und Persönlichkeitsentwicklung der jungen Menschen.
- Im Unterricht sehen sie sich immer mehr vor eine erzieherische Aufgabe gestellt und versuchen, sozialpädagogische Denk- und Handlungsweisen in den Unterricht zu integrieren, sonderpädagogische Kompetenzen aufzubauen und „herkömmliche“ Lernkonzepte zu verändern.
- Sie möchten ein breites Methodenrepertoire einbeziehen, eine Vielfalt in Lerngruppen positiv bewerten können und eine Binnendifferenzierung im Unterricht herstellen.
- Sie sehen sich als Verbindungsglied zwischen allgemeinbildender Schule und Berufsausbildung sowie zwischen sozialpädagogischen Fachkräften und Ausbilderinnen bzw. Ausbildern.

3.2.1.4 Die Ausbilderinnen und Ausbilder

Die befragten Ausbilder/-innen sind in der außerschulischen Berufsvorbereitung und in der betrieblichen Berufsausbildung tätig. Dabei übernehmen sie unterschiedliche Funktionen und Aufgaben. Ein Ausbilder (N) arbeitet als Werkerzieher in der Berufsvorbereitung (Förderlehrgang) bei einer Handwerkskammer mit lernbehinderten Jugendlichen,⁶⁸ drei Ausbilder (HH, HL, S) sind im eigenen Handwerksbetrieb tätig; teilweise wird dort die Ausbildung an „*begleitendes Personal*“ (nach: EI-HH-AB-m-41) delegiert. Eine Ausbilderin (LKO) und ein Ausbilder (LKL) sind Ausbildungsleitende in einem größeren Unternehmen. Ein Befragter (FW) bildet im Groß- und Einzelhandel aus, und ein weiterer Ausbilder (F) hat ehrenamtlich die Aufgabe eines Lehrlingswarts in der Friseurinnung übernommen.

68 Finanziert durch die Bundesagentur für Arbeit (BA). Grundlage für die Arbeit ist das Fachkonzept der BA (siehe dazu: BUNDESAGENTUR FÜR ARBEIT 2009).

Betrieb und Berufsidentität stellen für die Ausbilder/-innen den **Bezugsrahmen** ihres beruflichen Handlungskonzeptes und Selbstverständnisses dar und determinieren ihr pädagogisches Handeln.

Das berufliche Selbstverständnis der Ausbilder/-innen steht deutlich in einem betrieblichen Bezugsrahmen und ist sehr auf den jeweiligen Beruf bezogen, in dem sie ausbilden. Als eigener Erfolg wird eine bestandene Prüfung der Auszubildenden bewertet, die trotz unzureichender Eingangsvoraussetzungen erreicht werden konnte. Gleiches gilt für die Vermittlung nach Beendigung der Ausbildung in einen anderen Betrieb und die Tatsache, dass sich ehemalige Auszubildende im erlernten Beruf weiterbilden oder die Meisterschule besuchen bzw. zum „Fachmann“ geworden sind: *„Erfolg in der Arbeit mit Jugendlichen ist für mich, wenn wir halt einen Auszubildenden drei Jahre durch die Ausbildung begleiten und ausbilden, dass aus diesen Auszubildenden nachher ein Fachmann wird“* (EI-HL-AB-m-97). Ihr Anliegen ist es, mit ihrem Engagement die/den Jugendliche/n in einen Beruf zu integrieren, insbesondere jene, die es von ihren Lebensumständen her eher schwerer haben als andere. Die Ausbilder/-innen sehen sich mit der Berufsausbildung *„auf dem richtigen Weg“* (EI-S-AB-m-37) und bringen damit einen erzieherischen Wert der Berufsausbildung zum Ausdruck: Neben der Vermittlung von Fachwissen soll auch die Persönlichkeit der Auszubildenden im Kontext der Ausbildung gefördert werden – im Sinne einer stattfindenden beruflichen Sozialisation (siehe dazu: LEMPERT 2009): *„wenn man die Jugendlichen [...] von dem Stand, von dem sie komm(en), weiterentwickelt hat, [...] dass sie auch selber merken, ich tu was für mich, [...] ich mach' es nicht für andere, dann motiviert rauslaufen und dann sozusagen die Spur aufnehmen und geradeaus durchlaufen. [...] wenn sie den Weg dann auch gehen. Dann sind wir eigentlich sehr zufrieden“* (EI-LKL-AB-m-199). Mit dieser Einstellung kann die persönliche Weiterentwicklung der Auszubildenden und die Entwicklung einer Berufsidentität als Bestätigung der eigenen Arbeit bewertet werden. Auch die Arbeitszufriedenheit der Ausbilder/-innen steigt, wenn die Auszubildenden Interesse an ihrem Beruf entwickeln und ihre Ausbildung erfolgreich absolvieren. Umgekehrt gilt: Sind Jugendliche demotiviert, kann dies als einschränkend und enttäuschend erlebt und als eigenes Scheitern interpretiert werden.

Fachkräftebedarf und Nachwuchsprobleme sind ein eindeutiges **Motiv für die Ausbildungsbeteiligung**. Betriebe sind bereit, auch Jugendliche mit Förderbedarf auszubilden. Dafür bedürfe es jedoch auch einer „Überzeugungsarbeit“ (bei Kundschaft und Gesellinnen bzw. Gesellen).

Eindeutiges Motiv für die Ausbildungsbeteiligung der Betriebe sind Fachkräftebedarf und Nachwuchsprobleme. Von den Ausbilderinnen und Ausbildern wird vorgebracht, dass sie als Betrieb darauf angewiesen wären *„Nachwuchskräfte zu bekommen“* (EI-LKL-AB-m-36), insbesondere in Berufssparten, die für die Jugendlichen weniger attraktiv oder ihnen kaum bekannt sind. Mit ihrer Ausbildungsbeteiligung wird durchaus vorausschauend gedacht und nicht nur auf den eigenen Betrieb bezogen argumentiert.

Die Befragten betonen, dass ihr Betrieb bereit sei, auch „schwierige“ Jugendliche auszubilden, und ihr persönliches Engagement entscheidend dazu beitrage, dass dies auch umgesetzt werden könne. Als problematisch schildern sie, dass dies nicht unbedingt den Kundenwünschen entspreche, wenn bspw. Jugendliche mit Migrationshintergrund auf den Baustellen tätig sind, werde ihnen häufig mit Vorbehalten begegnet. Ob sie sich als Betrieb trotzdem darauf einlassen, hängt durchaus von ihrer Auftragslage ab: *„Es gibt aber auch Kunden und auch gerade unter den betuchten, hochwertigen, wo ja auch unsere Zielgruppe drinsteckt, die auch ankommen teilweise und sagen: ‚Passen Sie mal auf, Herr XY⁶⁹, ich möchte aber keinen Lehrling haben.‘ Also so was gibt’s auch, ganz furchtbar. Früher hab’ ich noch gesagt: ‚Wissen Sie was, dann können sie auch keinen Gesellen verlangen, wenn wir keine Ausbildung tätigen dürfen.‘ Und da haben wir ’nen Kunden verloren. Heutzutage, wenn das einer sagt, dann muss ich da halt sagen: ‚Okay, dann kommt da eben unser Geselle.‘ So was gibt es auch“* (EI-HL-AB-m-4). Nicht nur den Kunden gegenüber, auch innerhalb des Betriebes sei Überzeugungsarbeit erforderlich. So wird die Ausbildung von Jugendlichen mit Förderbedarf auch von den Kolleginnen und Kollegen hinterfragt, und es werden Begründungen dafür verlangt: *„Wir arbeiten gerne und auch viel mit Jugendlichen und haben auch viel von geförderten Jugendlichen, schwierige Fälle, sag’ ich mal, wo teilweise auch schon Gesellen ankommen und sagen: ‚Mensch, geht das nicht auch mal normal, wir sind hier keine Sozialstation.‘ Also man muss auch immer so ein bisschen den Draht denn auch mit den Gesellen pflegen, weil wir als Firma können das immer schnell befürworten und bei der Arbeit selber mit Jugendlichen umgehen, das tun die Gesellen. Die haben dann die Ausbildung zu, sag’ ich mal, 90 Prozent in der Hand“* (EI-HL-AB-m-4). Zu berücksichtigen ist, dass Auszubildende und Praktikantinnen bzw. Praktikanten häufig von Gesellinnen und Gesellen betreut werden, die keinen Lehrgang entsprechend der Ausbilder-Eignungsverordnung (AEVO 2009)⁷⁰ besucht haben und somit keine pädagogische Grundqualifikation mitbringen.⁷¹

69 Er selbst ist gemeint.

70 Zur novellierten Ausbilder-Eignungsverordnung siehe: ULMER und GUTSCHOW (2013).

71 Siehe dazu auch die Forschungsarbeit von BÄHL u. a. (2012), die ausweist, dass das Gros der Ausbildung durch Fachkräfte ohne AEVO durchgeführt wird.

Betriebliches Engagement in der schulischen Berufsorientierung und die Durchführung von Praktika dienen der **Akquise und der Auswahl von zukünftigen Auszubildenden.**

Vor dem Hintergrund, dass die „*Bewerberzahlen [...] stark zurück (gegangen)*“ (EI-S-AB-m-5) sind, versuchen die Betriebe über Ausbildungsmessen, Image- und Werbekampagnen, mit Informationsblättern etc., Jugendliche für die Ausbildung und den jeweiligen Ausbildungsberuf zu interessieren. Insofern sind die Betriebe auch an der Durchführung von Praktika interessiert – sie dienen zur Akquise von zukünftigen Auszubildenden. In der Regel nehmen die Betriebe jährlich mehrere Praktikantinnen bzw. Praktikanten auf, etwa „*20 bis 25 locker pro Jahr*“⁷² (EI-LKL-AB-m-104), und zwar von unterschiedlichen Schulzweigen. Einerseits sollen die Schüler/-innen „*mal reinschnuppern*“ (EI-LKL-AB-m-61) in die Arbeitswelt und die Betriebsstrukturen kennenlernen sowie den Arbeitsprozess erleben, „*dass auch mal richtig gearbeitet werden muss, ja*“ (EI-FW-AB-m-37); andererseits hat der Betrieb über das Praktikum die Gelegenheit, sich einen Eindruck von einem/einer potenziellen Auszubildenden zu bekommen. Die Arbeit mit den teilweise noch sehr jungen Praktikantinnen und Praktikanten wird als sehr betreuungsintensiv geschildert. Die Haltung der Ausbilder/-innen ihnen gegenüber ist eher verständnisvoll und fürsorglich.

Bei der Auswahl zukünftiger Auszubildender zeigt sich, dass die Betriebe auf die Praktikumserfahrungen zurückgreifen. Auch der Eindruck, den sie vom Jugendlichen im Vorstellungsgespräch haben, wird meist bedeutender eingeschätzt als die Noten in Zeugnissen. Schon bei der Auswahl von Praktikantinnen und Praktikanten ist für die Betriebe die Haltung und Einstellung der Jugendlichen zur Praktikumsstelle ausschlaggebend: „*Also die sehr spät kommen und wo man merkt, die suchen nur einfach 'ne Aufbewahrungsstelle, [...] das knicken wir. Weil die laufen dann auch nur so bei uns rum, und da haben wir keinen Bock drauf. Also wenn wir das machen, [...] wir wollen lieber denen 'ne Chance geben, die es auch wirklich ernst meinen*“ (EI-LKL-AB-m- 60). Da für die Ausbilder/-innen der eigene Beruf im Zentrum steht, werden spezifische Vorkenntnisse und Erfahrungen im Kontext dieses Berufes besonders geschätzt: „*[...] der hat zwar Probleme in Mathe, aber der erzählt vom Hausschlachten, von Hasen, [...] von Schnupperkursen, die er schon mal in Fleischereien gemacht hat, oder in Ferienarbeit schon mal im Lebensmittelbereich gearbeitet hat, so einer ist natürlich dann schon auch interessant und haben wir dann auch meistens gute Erfahrung gehabt in der Ausbildung*“ (EI-S-AB-m-5). Diese Erfahrungsbereiche werden als Interesse am Beruf (Berufaspiration) interpretiert und als ein entscheidendes Kriterium für die Berufswahl eingeschätzt.

72 Hier handelt es sich um die Stadtwerke und dort um einen Bäderbetrieb.

Obwohl die Wirtschaftlichkeit des Betriebes im Vordergrund steht, ist den Betrieben die **Ausbildungsqualität** wichtig. Sie ist ein „Aushängeschild“ für den Betrieb und stärkt ein **positives Image in der Öffentlichkeit**. Die Ausbilder/-innen selbst stehen mit ihrem „guten Namen“ für eine „gute Ausbildung“.

Alle Ausbilder/-innen engagieren sich dafür, dass ihr Betrieb ausbildet; die notwendige Wirtschaftlichkeit des Betriebes und die betrieblichen Gegebenheiten sind jedoch wichtige Rahmenbedingungen. Voraussetzung ist, dass die Ausbildung auf den Betrieb und den Betriebsablauf abgestimmt werden kann. Der Anspruch besteht, eine qualitativ hochwertige Ausbildung anzubieten und Auszubildende „*nicht nur als billige Hilfskraft*“ (EI-HH-AB-m-143) beschäftigen zu wollen. Eine gute und erfolgreiche Ausbildung scheint mit einer entsprechenden Außenwirkung versehen zu sein, die zu einem positiven „*Image*“ (siehe: EI-S-AB-m-103) des Betriebes beiträgt: „*Also, wir wollen auch als Stadtwerke nicht unbedingt als schlechter Ausbildungsbetrieb dastehen*“ (EI-LKL-AB-m-294). Auch die Zufriedenheit der Ausbilder/-innen drückt sich darin aus, dass die Qualität der Ausbildung außerhalb des eigenen Betriebes geschätzt wird. Vergleiche mit anderen Ausbildungsbetrieben bieten die Gelegenheit, Bestätigung zu bekommen. Aufgewertet wird damit nicht nur der Betrieb, sondern auch der Beruf, der sich damit als attraktiv und modern darstellt. Das ist besonders wichtig bei Ausbildungsberufen, die nur eine geringe Nachfrage haben. „*In den letzten Jahren haben wir die besten Fleischerabschlüsse, das waren jeweils Mädchen, und dieses Jahr wieder. Und Gott sei Dank auch von unserem Betrieb, da sind wir ja auch bisschen stolz drauf, und das hat ja irgendwo 'ne Werbewirkung, wenn jemand im Leistungsvergleich als Mädchen besser ist als die Jungs. Oder wenn sie den Berufsabschluss ein halbes Jahr früher schafft und dann eben nach Beendigung aller Abschlussprüfungen die Beste im Beruf ist als Mädchen, dann zeigt das schon viel über die Wandlung des Berufes*“ (EI-S-AB-m-17). Letztendlich steht der Betrieb bzw. der/die Ausbilder/-in mit „seinem/ihrer guten Namen“ für eine „gute Ausbildung“. Ihr Ziel ist es, eine/n Facharbeiter/-in auszubilden, die/der „*halt auch in andere Firmen hingehet, wo es heißt: 'Ja, der hat 'ne Ausbildung, der hat bei XY⁷³ gelernt, das ist ein Guter.' Das hört man manchmal da so raus, das ist ja immer ganz nett und ganz schön*“ (EI-HL-AB-m-97). Auch die Vermittlung in einen anderen Betrieb nach der Ausbildung schreiben sie sich ihrer Person und ihren Bemühungen zu: „*Gott sei Dank haben wir sie bis jetzt alle, die wollten, auch untergebracht. Und woanders untergebracht, weil Gott sei Dank die Noten nicht unbedingt erst mal ausschlaggebend waren, sondern dass sie von Lemgo kamen und wussten, was sie können*“ (EI-LKL-AB-m-133).

73 Er selbst ist gemeint.

Zukünftige Auszubildende sollen in die **Betriebskultur** und das Betriebsklima passen. Eine Berufsausbildung wird als „Grundstock fürs Leben“ gewertet und die **Sozialisierung der Auszubildenden in den Betrieb** als Erziehungsaufgabe (Wertevermittlung) betrachtet.

Nicht nur die gute organisatorische Einbindung in den Betriebsablauf ist bei der Einstellung von Auszubildenden von Bedeutung, sondern auch ihre Passfähigkeit zum vorhandenen Personal, die Einbindung in die bestehende Betriebskultur und das Betriebsklima: *„Also wir haben ein familiäres Betriebsklima. Und über das Betriebsklima läuft bei uns auch wirklich alles. Also ich sag’ mal: Der Erfolg, zumindest unserer Firma, ist 100 Prozent abhängig vom Betriebsklima. Und in dieses Betriebsklima, da gehört der Auszubildende mit rein. Das ist eine Mannschaft. Und da ist halt ein Geben und ein Nehmen mit auf der Tagesordnung“* (EI-HL-AB-m-16). Die Ausbilder/-innen bestätigen, dass die Sozialisierung der Auszubildenden in den Betrieb für sie von besonderer Wichtigkeit ist und sie es sogar als ihre Erziehungsaufgabe verstehen, die Jugendlichen mit den Gepflogenheiten des Betriebes vertraut zu machen und in die Belegschaft zu integrieren, und sie möchten darüber auch bestimmte Werte an die Jugendlichen vermitteln: *„Was ich sehr wichtig finde, neben diesen praktischen, beruflichen Sachen, sich in dieses Sozialgefüge Firma einzufügen. Das ist ’ne Erziehungssache [...], dass er mit den Azubis, den Älteren klarkommt, [...], die sagen auch: ‚Du musst auch mal ’ne Brotdose‘ – jetzt übertreib ich mal – ‚mitbringen. Und nicht einfach kommen, und du hast gar nichts. So, und dann willst du mal schnell zur Tankstelle gehen‘, da versuchen wir, einfach durch Gespräche so ’nen Leitfaden zu geben“* (EI-HH-AB-m-14). Zur Integration in den Betriebsablauf und die Belegschaft gehört auch die Einhaltung von gesetzten kommunikativen Regeln des Betriebs.

Unzureichende schulische Vorkenntnisse und negative Sozialisierungserfahrungen der Jugendlichen dominieren die Wahrnehmung der Ausbilder/-innen. Sie drücken jedoch Empathie aus und möchten **„Brücken schlagen“**. Ihre wichtigsten Fragen lauten: **Wie ticken die Jugendlichen und wie sieht ihre Lebenswelt aus?**

Die Sicht auf die Jugendlichen ist vielfach durch Negativbeschreibungen gekennzeichnet. Die Jugendlichen werden mit vielfältigen Problemen und negativen Vorerfahrungen geschildert und ihre schulischen Voraussetzungen für eine Berufsausbildung als unzureichend bewertet. Erklärungen bleiben offen, zunächst werden jedoch die Schule und andere Bildungseinrichtungen für diese Defizite verantwortlich gemacht: *„[...] ich glaube, man kann jetzt nicht sagen: ‚Ja Berufsschule oder diese*

letzte Schule.' Ich glaube, das fängt schon viel früher an, dass da schon irgendwo Fehler gemacht werden im Bildungssystem. Von der Grundschule aufwärts" (EILKL-AB-m-317). Gleichwohl drücken die Ausbilder/-innen auch eine positive Haltung den Jugendlichen gegenüber aus, die von Empathie gekennzeichnet ist: Sie fragen nach Zusammenhängen und Erklärungen für jugendspezifisches Verhalten bzw. besondere „Auffälligkeiten“.

Da die Auszubildenden im betrieblichen Kontext an ihren Leistungen gemessen werden, stellt sich die Frage, ob spezifische Verhaltensweisen und ein äußeres Erscheinungsbild der Jugendlichen diesen Anforderungen entgegenstehen könnten. Werden entsprechende Leistungen erbracht, kann auch ein bestimmtes Äußeres der/des Auszubildenden toleriert werden. Die Ausbilder/-innen betonen „das Anderssein“ der Jugendlichen und stellen fest, dass unterschiedliche Generationen aufeinandertreffen: „[...] dieses Wort ‚Generation‘ ist ja immer so ein Gummibegriff [...] Die Älteren, die gucken doch schon komisch, wenn jemand tätowiert ist oder wenn halt die Frisur in der Mitte grade hochsteht oder so, was heute wahrscheinlich nicht mehr so ein Indiz sein muss. Genauso wie die Essgewohnheiten sich geändert haben, hat sich auch die Bevölkerungsstruktur ja geändert. Was vor Jahren noch als verpönt angesehen war, ist halt heute nicht mehr, da musst du mit leben“ (EIS-AB-m-39). Die Ausbilder/-innen möchten eine Verbindung zu den Jugendlichen herstellen und selbst verstehen, warum der/die Jugendliche so handelt – von einem größeren Wissen erwarten sie sich, die Jugendlichen und ihre Verhaltensweisen besser verstehen zu können.

Die Ausbilder/-innen sehen die Ausbildung im **Betrieb als „Kontrastprogramm“ zur allgemeinbildenden Schule**: Die „Arbeitswelt“ wird einer „Schulwelt“ entgegengestellt. Die Betriebe stellen „klare“ Anforderungen an die Auszubildenden. Lernen in betrieblichen Zusammenhängen wird für Jugendliche mit Förderbedarf als Vorteil eingeschätzt.

Die Jugendlichen werden als eher „praktisch begabt“ beschrieben und das Lernen im betrieblichen Kontext als Vorteil für sie betrachtet. Vor allem die Verbindung von Theorie und Praxis, mit realen Anforderungen konfrontiert zu sein, wird von ihnen als ein Lernansatz betrachtet, der den Jugendlichen entgegenkommt. Der Lernort Betrieb wird sogar von einem Befragten mit „einem Schritt ins Leben“ für die Jugendlichen gleichgesetzt: „Der ist bocklos, das stinkt ihm alles, so dann will er lieber ein bisschen ins Leben, in diese Werkstatt raus, und das sind dann diese Typischen, die dann mit 'nem zweiten Bildungsweg noch mal weitergehen“ (EI-HH-AB-m-97). Damit grenzen sich die Ausbilder/-innen auch stark vom Konzept der Schule ab, dem sie mit einem gewissen Unverständnis begegnen. Ihren erzieherischen Auftrag

sehen sie in die betrieblichen Strukturen eingepasst und mit dem beruflichen Kontext abgestimmt. Das heißt, das pädagogische Konzept repräsentiert die Seite der „klaren Anforderungen“, die aufgrund der betrieblichen Gegebenheiten an die Praktikantinnen bzw. Praktikanten und die Auszubildenden gestellt werden. Insofern wird auch hier ein Gegenpart zum schulischen Lernen deutlich: *„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 klarzumachen, wie so Arbeitsleben tickt. Was ich sehr wichtig finde“* (EI-HH-AB-m-18). Trotzdem wollen sie sich auch in die Jugendlichen hineinversetzen und konstatieren, dass der Übergang von der Schule in den Betrieb eine besondere Anforderung für die Jugendlichen darstelle, weil sie/er *„noch nie gearbeitet hat“* (EI-HH-AB-m-18). Einerseits betonen die Ausbilderinnen und Ausbilder die *„Einführung“* (EI-FW-AB-m-53) in die Situation des Jugendlichen, andererseits heben sie auch die Notwendigkeit hervor, sanktionieren zu müssen. Sie wollen *„richtige Grenzen setzen“* (EI-FW-AB-m-53) und den Jugendlichen mit der Berufsausbildung auch einen Rahmen geben, in dem diese Halt und Orientierung finden. Dies drückt sich in der Rolle des Ausbilders aus, die scheinbar gerne übernommen wird: *„Ich bin schon sozusagen Vater für die Halbstarke irgendwann, ne“* (EI-HH-AB-m-113).

Eigene **biografische Erfahrungen** und **persönliche Eigenschaften** stellen für die Ausbilder/-innen die **Basis für ihre Einstellungen und Haltung** dar. Diese determinieren ihr persönliches Engagement im Ausbildungsalltag und im pädagogischen Handeln.

In den Interviews fällt auf, dass die Ausbilder/-innen sich immer wieder auf ihre biografischen Erfahrungen beziehen und betonen, dass diese für ihre Arbeit mit den Auszubildenden besonders gewinnbringend seien: Beispielsweise haben sie selbst Kinder, sind in ihrer Freizeit als Jugendtrainer tätig oder arbeiten im Rahmen des Elternbeirats mit der Schule zusammen: *„Und dann fährt das auch auf den Betrieb ab“* (EI-HH-AB-m-135). An anderer Stelle werden Verhaltensweisen der Jugendlichen mit ihren eigenen verglichen oder sogar gleichgesetzt bzw. herausgestellt, dass sie früher mit ihrem Verhalten Ähnliches hätten ausdrücken wollen wie „die Jugend heute“: *„Na gut, in der Schule war ich auch nicht gerade der Beste. Und darum hab' ich auch so ein gutes Verständnis für die [...] Weil ich halt auch selbst das erlebt habe“* (EI-LKL-AB-m-250). Sie suchen nach Erklärungsansätzen für Verhaltensweisen der Jugendlichen, um deren Anderssein besser verstehen zu können. In ihrem pädagogischen Handeln greifen sie entsprechend auf ihr Erfahrungswissen und auf subjektive Theorien (siehe dazu: MÜLLER und SULIMMA 2008, S. 1) zurück, die ihnen Erklärungen bieten und dazu verhelfen, Verhaltensweisen nachvollziehen

zu können. Ihre eigenen biografischen Erfahrungen tragen sie in die pädagogische Situation hinein, sie übertragen sie auf die/den Jugendliche/n: *„Ich war auch so'n Mensch. Ich hatte mit 16 überhaupt keine Lust mehr, zur Schule zu gehen. [...] Und die sind heute noch genauso. Bloß die outen sich anders, die Jugendlichen, äußerlich oder so weiter. Ich bin auch damals mit so 'nem Hahn rumgelaufen, mit Jeans, Clocks, was damals so üblich war. Und da dachten unsere Eltern auch ‚unmöglich‘. Das war nicht anders. Heute laufen die mit Kappen nach hinten gedreht rum“* (EI-HH-AB-m-97).

Das berufliche Selbstverständnis der Ausbilderinnen und Ausbilder

- Betrieb und Berufsidentität stellen für die Ausbilder/-innen den Bezugsrahmen ihres beruflichen Handlungskonzeptes und Selbstverständnisses dar und determinieren ihr pädagogisches Handeln.
- Fachkräftebedarf und Nachwuchsprobleme sind ein eindeutiges Motiv für die Ausbildungsbeteiligung. Betriebe sind bereit, auch Jugendliche mit Förderbedarf auszubilden. Dafür bedürfe es jedoch auch „Überzeugungsarbeit“ (bei Kundschaft und Gesellinnen bzw. Gesellen).
- Betriebliches Engagement in der schulischen Berufsorientierung und die Durchführung von Praktika dienen der Akquise und der Auswahl von zukünftigen Auszubildenden.
- Obwohl die Wirtschaftlichkeit des Betriebes im Vordergrund steht, ist den Betrieben die Ausbildungsqualität wichtig. Sie ist ein „Aushängeschild“ für den Betrieb und stärkt ein positives Image in der Öffentlichkeit. Die Ausbilder/-innen selbst stehen mit ihrem „guten Namen“ für eine „gute Ausbildung“.
- Zukünftige Auszubildende sollen in die Betriebskultur und das Betriebsklima passen. Eine Berufsausbildung wird als „Grundstock fürs Leben“ gewertet und die Einsozialisierung der Auszubildenden in den Betrieb als Erziehungsaufgabe (Wertevermittlung) betrachtet.
- Unzureichende schulische Vorkenntnisse und negative Sozialisierungserfahrungen der Jugendlichen dominieren die Wahrnehmung der Ausbilder/-innen. Sie drücken jedoch Empathie aus und möchten „Brücken schlagen“. Ihre wichtigsten Fragen lauten: Wie ticken die Jugendlichen und wie sieht ihre Lebenswelt aus?
- Die Ausbilder/-innen sehen die Ausbildung im Betrieb als „Kontrastprogramm“ zur allgemeinbildenden Schule: Die „Arbeitswelt“ wird einer „Schulwelt“ entgegengestellt. Die Betriebe stellen „klare“ Anforderungen an die Auszubildenden. Lernen in betrieblichen Zusammenhängen wird für Jugendliche mit Förderbedarf als Vorteil eingeschätzt.

- Eigene biografische Erfahrungen und persönliche Eigenschaften stellen für die Ausbilder/-innen die Basis für ihre Einstellungen und Haltung dar. Diese determinieren ihr persönliches Engagement im Ausbildungsalltag und im pädagogischen Handeln.

3.2.2 Subjektive Sicht auf die jeweils andere Berufsgruppe

Die Explizierung des *beruflichen Handlungskonzeptes* und *Selbstverständnisses*⁷⁴ verdeutlicht, unter welcher Perspektive die pädagogischen Fachkräfte auf die jeweils andere Berufsgruppe zugehen und welche Haltung sie in die multiprofessionelle Zusammenarbeit hineinbringen.⁷⁵

3.2.2.1 Die Sicht der sozialpädagogischen Fachkräfte

Bei allen sozialpädagogischen Fachkräften sind die Lehrkräfte der allgemeinbildenden Schulen und teilweise auch an den beruflichen Schulen die „ersten“ Kooperationspartner/-innen – sie arbeiten mit ihnen am Lernort Schule unmittelbar zusammen. Die Kooperation mit den Betrieben bzw. den Ausbilderinnen und Ausbildern erfolgt meist im Kontext der Praktikumsbetreuung und Ausbildungsplatzakquise.

Die sozialpädagogischen Fachkräfte nehmen die **Institution Schule** als **eine eigene Welt** wahr – als ein „System“ mit anderen Kommunikations- und Kooperationsstrukturen und einem pädagogischen Konzept, das andere Wertsetzungen vorsieht.

In den Interviews kommt zum Ausdruck, dass Schule als ein anderes „*System*“ (EILKLEIN-SP-W-72) wahrgenommen wird, in das sich die sozialpädagogischen Fachkräfte hineinbegeben müssen. Eine andere – ihnen fremde – Kommunikations- und Kooperationsstruktur wird angesprochen, die innerhalb von Schule „vorherrschend“: *„Also ich denk’ mal, das hat schon bei mir jetzt vier Wochen mindestens gedauert, bis ich wirklich das Ganze verinnerlicht hab’. In dem Schulsystem, da hat ja jede Schule so sein eigenes. Allein die Lehrer, wie sie miteinander umgehen, wie der Informationsfluss und alles ist. In der Schule, das ist schon schwierig. Aber das hat sich jetzt alles gegeben. Also man wird gut akzeptiert, und es wird auch als Hilfe ak-*

74 Eine Zusammenführung und Übersicht der beruflichen Handlungskonzepte und Selbstverständnisse der vier Berufsgruppen befindet sich im Anhang, Anlage 4.

75 Auch aus weiteren Studien zur Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe (siehe dazu: HARTNUSS und MAYKUS 2004) wissen wir, dass jeweils unterschiedliche Perspektiven die multiprofessionelle Zusammenarbeit bestimmen und blockierend wirken können.

zeptiert. Also man wird da nicht als störender Faktor, sondern wirklich als Hilfe auch integriert“ (EI-S-SP-w-52). Die Akzeptanz der eigenen Arbeit und auch der eigenen Person scheint innerhalb dieses Systems für die pädagogischen Fachkräfte erst möglich zu werden, wenn die Lehrkräfte erkennen, dass die Zusammenarbeit für sie selbst eine tatsächliche Unterstützung darstellt.

Im Verhältnis der sozialpädagogischen Fachkräfte zu den Lehrkräften und zur Institution Schule spiegeln sich die Ambivalenzen ihres pädagogischen Handelns. Beispielsweise möchten die pädagogischen Fachkräfte nicht sanktionieren müssen, sondern kompetenz- und ressourcenorientiert fördern. Da sie der Lehrkraft eine konträre Herangehensweise zuschreiben, sehen sie die eigene Rolle vielfach in Abgrenzung zu den Lehrkräften – es wird sogar ein Gegenpart zu ihnen aufgebaut und geschildert: „Und ich bin eigentlich immer gleichbleibend freundlich. Und das sind die⁷⁶ überhaupt nicht gewöhnt. In der Schule werden die teilweise ständig angeschrien, ist wirklich so. Ne, die kommen gar nicht zu Wort. [...] viele, die da nur Blödsinn machen, denen hat auch noch nie jemand zugehört. Das muss man ganz klar mal sagen. Die Lehrer haben entweder nicht die Kraft oder auch nicht die Geduld oder so, sich einfach mit schwierigen Schülern ernsthaft auseinanderzusetzen. Ich will das jetzt nicht pauschalisieren. Es gibt immer welche, die sind ganz toll, ja. Aber ganz viele sind halt nicht so. Gerade an den Hauptschulen, ich denke, sie sind auch einfach fertig. Aber ich glaube, das ist für sie so ein Kontrastprogramm, Empathie“ (EI-LKL-SP-w-41). Von dieser Sichtweise ausgehend stellen die sozialpädagogischen Fachkräfte heraus, dass sie diejenigen sind, die am Beziehungsaufbau interessiert sind und Empathie, Verständnis sowie Aufmerksamkeit den Jugendlichen gegenüber mitbringen. Entsprechend würden die Schüler/-innen auch andere Erwartungen an sie richten.

Explizite Vorstellungen und konkrete Erwartungen werden von den sozialpädagogischen Fachkräften **an die Lehrkräfte gerichtet**; dabei stellen eigene **normative Setzungen** den Maßstab zur Bewertung dar.

Die sozialpädagogischen Fachkräfte grenzen sich mit ihren Sicht- und Arbeitsweisen von denen der Kooperationspartner/-innen ab. So sehen sie in der Zusammenarbeit mit den Lehrkräften – bspw. im Berufswahlunterricht – den eigenen Handlungsansatz stärker auf das Individuum gerichtet (Subjektorientierung) und betonen, dass die Lehrkräfte dies weniger im Blick haben. So wird bspw. das Erstellen von Bewerbungsunterlagen geschildert und der „korrekte“ Umgang der Lehrkraft damit infrage gestellt. Es scheint eine klare Auffassung darüber zu bestehen, wie

76 Gemeint sind die Schüler/-innen.

etwas gemacht werden sollte. Dies geht einher mit einer entsprechenden Erwartungshaltung an die Lehrkraft: *„Also ich erwarte von dem Lehrer das persönliche Interesse auch, so wie ich es habe, zu sagen, ich möchte das Optimale rausholen. Dass meine Schüler, wenn sie mich aus der 9. Klasse verlassen, dass die gut auf dem Weg sind. Den Anspruch, den habe ich an mich und den habe ich natürlich an den Lehrer auch. Und wenn ich jetzt den Lehrer frage und der sagt mir: ‚Ich hab’ keine Ahnung, was der oder der macht, wenn er jetzt in zwei Wochen unsere Schule verlässt‘ – dann hat der Lehrer meine Erwartungen nicht erfüllt“* (EI-N-SP-m-46). Die Erwartungen an die anderen werden aus der jeweils eigenen Perspektive heraus formuliert, und es wird davon ausgegangen, dass ein gleiches „persönliches“ Interesse besteht. Ähnliches fällt auf, wenn die notwendigen Voraussetzungen der pädagogischen Fachkräfte für *pädagogisches Übergangshandeln* thematisiert werden und bspw. eigene Arbeitserfahrungen angesprochen werden, die dann als eigene „Vorzüge“ herausgestellt werden: *„Ich meine, ich habe ja früher schon viele andere Tätigkeiten auch gemacht, als Sozialpädagoge, aber ich glaube, dass es vielen Lehrern schwerfällt, Arbeitssituationen zu vermitteln, weil sie gar nicht wissen, von was sie reden. Weil sie das nicht haben und müssen. Wenn die normal ihr Abi gemacht haben, studiert haben und dann Lehrer waren, dann wissen die gar nicht, was Arbeitswelt ist. Und ich glaube, dass ich das sehr wohl weiß“* (EI-N-SP-m-72). In dieser vorgenommenen Kontrastierung kommen die unterschiedlichen Rahmenbedingungen (bspw. Beschäftigungsverhältnisse) der pädagogischen Arbeit zum Tragen sowie das Empfinden einer Zusammenarbeit, die nicht auf Augenhöhe stattfindet.

Die **Zusammenarbeit mit Betrieben** beschränkt sich meist auf die **Vermittlung der Schüler/-innen in Praktika und Ausbildungsstellen**; der Aufbau von Kooperationsbeziehungen wird durch regionale Koordinierungsstellen erleichtert.

Obwohl die sozialpädagogischen Fachkräfte die Zusammenarbeit mit den Betrieben als Teil ihrer Netzwerkarbeit verstehen, gestaltet sie sich unterschiedlich intensiv – überwiegend stellt sie sich „zurückhaltend“ dar und kann als distanzierend bezeichnet werden. Weitgehend wird eine partielle Zusammenarbeit geschildert, die sich in der Regel auf konkrete Vermittlungsbemühungen bezieht. An den Schulen übernehmen die sozialpädagogischen Fachkräfte meist die Aufgabe, die Schüler/-innen in Praktikumsstellen zu vermitteln. Der Zugang zu den Betrieben scheint sich eher über vorhandene regionale Bildungsbüros oder Koordinierungsstellen herzustellen: *„Wir arbeiten ja dann mit der Berufswegebegleitung⁷⁷ zusammen, da bestehen gute*

77 Siehe dazu die Erläuterungen in Fußnote 53.

Kontakte zur Wirtschaft, und da werden auch dann noch mal extra Veranstaltungen organisiert und so, dass das zusammenkommt. Ja, aber es werden Praktika gesucht, wenn Sie das meinen, im Rahmen dieses Projektes werden Praktika gesucht bei verschiedenen Firmen in der Hoffnung, dass die Jugendlichen sich dort dann schon mal bekannt machen können“ (EI-LKO-SP-w-86). Ein kontinuierlicher Arbeitszusammenhang mit Betrieben – außerhalb von Praktika und Ausbildungsplatzvermittlung – scheint eher eine Ausnahme darzustellen. Besteht ein regionales Übergangsmanagement, kann der Zusammenhalt zwischen den Partnerinnen und Partnern hergestellt werden. Es scheint, dass sich dieser institutionalisierte Rahmen förderlich auf die Zusammenarbeit auswirkt.

Sicht der sozialpädagogischen Fachkräfte auf die anderen Berufsgruppen:

- Sie nehmen die Institution Schule als eine eigene Welt wahr – als ein „System“ mit anderen Kommunikations- und Kooperationsstrukturen und einem pädagogischen Konzept, das andere Wertsetzungen vorsieht.
- Explizite Vorstellungen und konkrete Erwartungen werden an die Lehrkräfte gerichtet; dabei stellen eigene normative Setzungen den Maßstab zur Bewertung dar.
- Die Zusammenarbeit mit Betrieben beschränkt sich meist auf die Vermittlung der Schüler/-innen in Praktika und Ausbildungsstellen; der Aufbau von Kooperationsbeziehungen wird durch regionale Koordinierungsstellen erleichtert.

3.2.2.2 Die Sicht der Lehrkräfte der allgemeinbildenden Schule

Für die meisten Lehrkräfte der allgemeinbildenden Schule scheint eine Zusammenarbeit mit den sozialpädagogischen Fachkräften – im Vergleich zur Kooperation mit den anderen Berufsgruppen – am häufigsten vorzukommen. Eine Zusammenarbeit mit den Lehrkräften der Berufsschule stellt eher die Ausnahme dar. Bei der Kooperation mit den Betrieben besteht der Wunsch, dies auf Kontinuität zu stellen und der Zusammenarbeit einen institutionellen Rahmen (Partnerschulen) zu geben.

Die Lehrkräfte der allgemeinbildenden Schule empfinden die Zusammenarbeit mit den **sozialpädagogischen Fachkräften** als bereichernd, wenn sich für sie eine **konkrete Entlastung der eigenen Arbeit** ergibt und eine Unterstützung der Schüler/-innen erfolgt, die von ihnen selbst nicht geleistet werden kann.

Als besonders wertvoll für die eigene Arbeit empfinden die Lehrkräfte, wenn ein/e *Bildungsbegleiter/-in*, ein *(Übergangs-)Coach* oder ein/e *Berufseinstiegsbegleiter/-in*

an der Schule tätig ist: „Herr XY⁷⁸ ist ja nicht nur an diesem einen Tag in der Schule, er ist auch an anderen Tagen in der Schule. Das ist die einzige Chance, dass ein Schüler sich mal über eine längere Zeit mit einer einzelnen erwachsenen Person auseinandersetzen kann. So viel Zeit hat sonst keiner“ (EI-HL-AL-m-255). Da (Übergangs-)Coachs meist nicht beim Schulträger, sondern in der Regel bei einem Bildungsdienstleister angestellt sind, problematisieren die Lehrkräfte die fehlende Kontinuität in der Zusammenarbeit und schildern eine „Abhängigkeit“, weil die Unterstützung wieder wegfallen könnte: „[...] es ist schwierig, langfristig solche Dinge zu planen, weil ich abhängig von diesen Bildungsdienstleistern bin, und die kriegen manchmal absolut kurzfristig irgendwelche Lose⁷⁹, oder sie verlieren sie und können gar keine konstante Personalpolitik machen. Und da ich dann ja immer nur der Lückenbüßer sein kann, in dem geringen Umfang, den ich da auch an finanziellen Mitteln zur Verfügung habe, komme ich immer hinten an und bin immer abhängig“ (EI-HL-AL-m-130). Deshalb besteht der Wunsch, die sozialpädagogischen Fachkräfte stärker in die Institution Schule zu integrieren und sie in das Kollegium einzubinden – sie sollen dazugehören. Ob die sozialpädagogischen Fachkräfte dann tatsächlich in das Kollegium aufgenommen werden, hängt davon ab, ob sie als gleichberechtigt akzeptiert werden, und drückt sich bspw. darin aus: „Für mich war entscheidend, er wird mit zur Weihnachtsfeier eingeladen, damit ist er dann Teil des Kollegiums“ (EI-HL-AL-m-257).

Aus ihrer Sicht erfordert die **Zusammenarbeit mit anderen Berufsgruppen** sowohl gegenseitige **Wertschätzung** als auch **Offenheit** dafür, sich auf „**ungewohntes Terrain**“ zu begeben – am besten auf „**neutralem Boden**“.

Einige Lehrkräfte betonen, dass für die Zusammenarbeit der unterschiedlichen Berufsgruppen im Übergangsgeschehen ein besseres Kennenlernen notwendig wäre, um differenzierter andere Sichtweisen aufzunehmen und das jeweils andere Handeln besser einschätzen und bewerten zu können. Erst darauf aufbauend könne sich eine gegenseitige Wertschätzung entwickeln und eine Annäherung erfolgen: „*meiner Meinung nach ist es also ganz wichtig, dass alle Professionen eng zusammenarbeiten. Und das muss auch jeder kapieren, ob das jetzt auch der Hauptschullehrer ist oder der Lehrer an der Berufsschule, der sagt: ‚Was soll denn der Schmarren? Wir machen das jetzt 30 Jahre so und das passt.‘ Also, wenn man da so engstirnig denkt, also ich bin davon überzeugt, dass man da einiges noch vorantreiben muss,*

78 Der Name des (Übergangs-)Coachs wurde anonymisiert.

79 Im Rahmen öffentlicher Ausschreibungen und der Vergabe von Bildungsmaßnahmen werden die zu erbringenden Leistungen in einzelne Lose aufgeteilt.

nur so kann es funktionieren. Und bereits auf seinem Standpunkt zu verharren und zu sagen: Ich öffne mich da nicht und ich mache meinen Dienst, wie ich es schon 20, 30 Jahre mache. Das ist der falsche Weg. Da helfen wir unseren Schülern auf keinen Fall! Also wir müssen da neue Felder auf tun und auch uns annähern und mehr zusammenarbeiten in den verschiedensten Bereichen. Ist mir ganz wichtig“ (EI-N-AL-w-82).

Zum Aufbau der Kooperation außerhalb der Schule werden besondere Fähigkeiten bzw. Einstellungen von Lehrkräften herausgestellt: Offenheit muss bestehen, um auf Neues und andere Institutionen zugehen zu können, genauso muss die Bereitschaft bestehen, „ungewohntes Terrain“ zu betreten. Erst dann könne etwas Gemeinsames aufgebaut werden. Dieser Prozess sei am besten auf „neutralem Boden“ möglich, und zwar eingeladen von einer „unabhängigen“ Instanz – ein regionales Bildungsbüro könnte diese Funktion übernehmen. Deutlich wird, dass es Gelegenheitsstrukturen für ein gemeinsames Kennenlernen braucht, um eine Zusammenarbeit zu entwickeln und Kooperation aufzubauen.

Die **Zusammenarbeit von allgemeinbildender und beruflicher Schule** bedeutet, „**Neuland**“ zu betreten, was aus Sicht der Lehrkräfte der allgemeinbildenden Schule mit Unsicherheiten verbunden ist.

Eine enge Zusammenarbeit mit der Berufsschule scheint insgesamt nur an wenigen Standorten ausgebaut bzw. von sehr unterschiedlicher Qualität zu sein. Die Spannweite reicht von einer Zusammenarbeit, die sich ausschließlich auf den Austausch von Informationen über Bildungsangebote bezieht, bis hin zur fachlichen Zusammenarbeit und zur gemeinsamen Weiterentwicklung eines Berufsorientierungskonzepts. *„Die schicken sowieso immer ihre Angebote an die einzelnen Schulen von der Region her. Die haben übrigens jetzt auch einen ‚Tag der offenen Tür‘ gemacht. Da hatten die auch ihre Angebote noch mal geschickt“ (EI-S-AL-w-81).* Funktioniert die Zusammenarbeit, wird die Kooperation mit den Berufsschullehrkräften auch als *„ne Art Fortbildung“ (EI-HH-AL-w-262)* empfunden, in der Neues gelernt werden kann. Gleichwohl sind auch Unsicherheiten damit verbunden, weil das Gemeinsame sowie das Unterschiedliche der jeweiligen Zuständigkeiten (noch) nicht definiert ist: *„[...] es taten sich ja Spannungen auf, mit denen wir überhaupt nicht gerechnet hatten. Hier im Kollegium und woanders auch. Was meinen Sie, was so ein Berufsschullehrer empfindet, wenn da plötzlich ein Sonderschullehrer vor der Tür steht und er sich kontrolliert fühlt“ (EI-HL-AL-m-66).*

Die **Zusammenarbeit mit den Betrieben** sowie mit den Ausbilderinnen und Ausbildern wird **nicht „auf Augenhöhe“** erlebt.

Die Zusammenarbeit zwischen allgemeinbildender Schule und Betrieb scheint durch unterschiedliche Interessen geprägt zu sein und deshalb nicht als eine gleichberechtigte Partnerschaft erlebt zu werden. So berichten die Lehrkräfte davon, dass die Betriebe zukünftige Auszubildende akquirieren möchten und sich dafür die besten Schüler/-innen aussuchen, während die Schulen daran interessiert sind, auch die „schwachen“ Schüler/-innen in Ausbildungsstellen zu vermitteln.

Hohe Akzeptanz erfahren die Betriebsvertreter/-innen bei den Schülerinnen und Schülern und auch den Eltern: Von ihnen werden diese als kompetente Ansprechpartner/-innen für die Berufswahl angesehen. Deshalb laden die Lehrkräfte die Betriebsvertreter/-innen zu Informationsveranstaltungen in die Schule ein. Die Schüler/-innen sehen sich darüber aufgewertet: *„[...] der kommt zu uns! Das ist für die ganz toll“* (EI-LKO-AL-m-32), und den Eltern können so am besten die Anforderungen einer Berufsausbildung verdeutlicht werden: *„Wir brauchen den Kontakt zu Betrieben, um zum Beispiel bei Elternabenden oder Elterninformationsveranstaltungen, ja, einfach die Anforderungen der Arbeitswelt, die dürfen nicht von uns Lehrern formuliert werden, [...] Betriebsvertreter müssen die formulieren“* (EI-LKO-AL-m-30). Die Lehrkräfte haben ein großes Interesse daran, die Zusammenarbeit mit den Betrieben auf eine kontinuierliche Basis zu stellen. Viele Schulen haben mittlerweile mit Partnerbetrieben Kooperationsvereinbarungen geschlossen. So erhält die Zusammenarbeit feste Strukturen – sie beruht nicht mehr nur auf „Beziehungen“.

Sicht der Lehrkräfte der allgemeinbildenden Schule auf die anderen Berufsgruppen:

- Sie empfinden die Zusammenarbeit mit den sozialpädagogischen Fachkräften als bereichernd, wenn sich für sie eine konkrete Entlastung der eigenen Arbeit ergibt und eine Unterstützung der Schüler/-innen erfolgt, die von ihnen selbst nicht geleistet werden kann.
- Aus ihrer Sicht erfordert die Zusammenarbeit mit anderen Berufsgruppen sowohl gegenseitige Wertschätzung als auch Offenheit dafür, sich auf „ungewohntes Terrain“ zu begeben – am besten auf „neutralem Boden“.
- Die Zusammenarbeit von allgemeinbildender und beruflicher Schule bedeutet „Neuland“ zu betreten, was aus Sicht der Lehrkräfte der allgemeinbildenden Schule mit Unsicherheiten verbunden ist.
- Die Zusammenarbeit mit den Betrieben sowie mit den Ausbilderinnen und Ausbildern wird nicht „auf Augenhöhe“ erlebt.

3.2.2.3 Die Sicht der Lehrkräfte der beruflichen Schule

Die Lehrkräfte der beruflichen Schule sehen sich als „natürliche“ Partner der Betriebe an, weil sie sich in der dualen Berufsausbildung verorten. Insofern stellen die Ausbilder/-innen die „ersten“ Kooperationspartner dar. Die Verbindung zur allgemeinbildenden Schule besteht nur partiell, und die Zusammenarbeit mit sozialpädagogischen Fachkräften ist nicht die „Regel“.

Die Lehrkräfte der beruflichen Schule heben ihre Stellung als **Partner der dualen Berufsausbildung** (und der **Betriebe**) als besondere Stärke hervor und **hinterfragen die berufsfachliche Kompetenz der allgemeinbildenden Schule**.

Da die Zusammenarbeit mit den Betrieben als die originäre Aufgabe der Berufsschule betrachtet wird, sehen die Lehrkräfte der beruflichen Schule darin ihre besondere Stärke und ihre Kompetenzen: *„Also Fakt ist eins, dadurch dass wir mehr oder weniger Auszubildende im dualen System haben, haben wir natürlich sehr viel Kontakt mit den Betrieben, was wir auch halten, nicht nur, ich sag’ mal, er ruft mich wegen Disziplinosigkeiten an, kommt auch vor, aber man hat ja ein gemeinsames Interesse. [...] Also miteinander arbeiten und nicht gegeneinander, sich befruchten bei der Arbeit, also das ist so mein Ding“* (EI-FW-BL-m-11). Die Lehrkräfte stellen nicht nur die eigene institutionelle Stärke heraus, sondern hinterfragen auch die Berufsorientierung der allgemeinbildenden Schule. So wird eine mangelnde Transparenz hervorgehoben und Unverständnis darüber geäußert, dass die Schüler/-innen Stationen eines Berufswahlprozesses noch nicht durchlaufen haben, wenn sie zu ihnen in die Berufsschule kommen: *„[...] ich weiß immer gar nicht, was ich glauben soll. Also wenn Sie meinen Eindruck von den Schülern, die hier ankommen, wissen wollen, würde ich sagen, da ist wenig passiert. Die sind oft nicht beim Arbeitsamt angemeldet, ganz, ganz wenige haben den Berufswahlpass, der ja eigentlich in der Stadtteilschule davor geführt werden sollte. Einige haben Bewerbungen geschrieben, viele nicht. [...] Die haben Praktika zum großen Teil gemacht, die haben sie aber oft abgebrochen. Es ist nicht drauf geachtet worden, dass da auch Zeugnisse eingeholt worden sind im Nachhinein. Ich finde, dass die nicht so viel mitbringen“* (EI-HH-BS-w-103).

Die **Tätigkeit der sozialpädagogischen Fachkräfte** wird als **gewinnbringend** für die eigene Arbeit an der Berufsschule bewertet und geschätzt; gleichwohl scheint die Zusammenarbeit doch eher funktional bestimmt zu sein.

Die Arbeit der sozialpädagogischen Fachkräfte wird dann als gewinnbringend bewertet, wenn sie eine zusätzliche Unterstützung für die eigene Unterrichtstätigkeit

bietet. Die Zusammenarbeit bleibt allerdings überwiegend auf eine deutliche Arbeitsteilung beschränkt und kommt dann zum Tragen, wenn Jugendliche mit Förderbedarf zu betreuen sind. Teamteaching kommt selten vor oder eine Zusammenarbeit nur bei bestehenden Problemsituationen – anders scheint sich dies im Rahmen eines (Übergangs-)Coachings zu gestalten: *„Für den Berufsschulunterricht bin ich allein zuständig, die Sozialpädagogin⁸⁰ führt Einzelgespräche. Ich arbeite sehr eng mit ihr zusammen, die allerdings dann auch, wenn die Klasse sehr schwierig ist, mit im Unterricht ist und dann auch Krisenherde bereinigt oder mal in die Differenzierung mit reingeht [...], sind aber maximal zu zweit“* (EI-HL-BL-w-40). In schwierigen Situationen sollen die sozialpädagogischen Fachkräfte gleichermaßen eine Unterstützung für die Schüler/-innen und die Lehrkräfte sein. Weiter gehendes sozialpädagogisches Wissen und die Übernahme von Aufgaben, die sie selbst als Lehrkräfte nicht leisten können, werden geschätzt: *„Ich könnte natürlich noch einen Sozialarbeiter brauchen, also möglichst auch einen mit Migrantenhintergrund, der auch mal so Hausbesuche macht. Und da könnte ich mir vorstellen, dann wäre die Elternarbeit erfolgreicher. Also ich kann jetzt von den heutigen Eltern, gerade die mit Migrantenhintergrund, nicht mehr erwarten, dass die kommen“* (EI-LKO-BL-w-44). An den Standorten, an denen die sozialpädagogischen Fachkräfte als (Übergangs-)Coach an der beruflichen Schule tätig sind, werden sie als *„unglaublicher Gewinn für die Schule“* (EI-HL-AB-w-142) geschätzt und als *„absolut unverzichtbar“* (EI-HL-BL-w-44) betrachtet. Da sie einen anderen Zugang zu den Jugendlichen haben, können die Lehrkräfte mit ihrer Hilfe Dinge erfahren, die ihnen sonst nicht zugänglich wären, bspw. etwas zum soziokulturellen Hintergrund oder dem Elternhaus der Jugendlichen zu erfahren. Gewünscht ist eine weiter gehende Unterstützung, bspw. Durch den Blick aus einer anderen Perspektive heraus, auch in gemeinsamen Fallbesprechungen: *„oder vielleicht auch mal 'ne Ideenauffrischung: Was mach' ich denn mit diesem oder jenem Schüler?“* (EI-S-BL-w-31) – dies wird als Bereicherung verstanden.

Die Lehrkräfte der beruflichen Schule äußern, dass der **sozialpädagogische Tätigkeitsbereich** auch von ihnen selbst wahrgenommen werden könnte.

Interessant ist, dass die sozialpädagogische Arbeit zwar als positiv beurteilt wird, jedoch auch die Einschätzung besteht, dass ihr Aufgabenbereich ebenso von der Lehrkraft selbst übernommen werden könne – wenn genügend Zeit zur Verfügung stünde: *„Also das wäre wirklich 'ne schöne Forderung, auch zu sagen, dass gerade für diese Schülerklientel in diesem persönlichen Bereich, dass man da viel mehr*

80 Die Sozialpädagogin ist als (Übergangs-)Coach tätig.

Zeit als Lehrer auch bekommt, dass ein Sozialpädagoge vielleicht auch gar nicht notwendig ist. Das wäre ja auch sinnvoll, wenn das in einer Hand bleiben würde. Ich bin die Ansprechpartnerin hier in der Klasse und [...] wäre die Ansprechpartnerin auch für die Eltern, für den zukünftigen Arbeitgeber. Das wäre eigentlich sinnvoller, als das so aufzusplitten“ (EI-HH-BL-w-39). Damit drücken die Lehrkräfte aus, dass sie sozialpädagogische Kompetenzen für sich als erforderlich ansehen und sie beides miteinander in Verbindung bringen möchten: die Vermittlung beruflicher Kenntnisse und sozialpädagogische Handlungsweisen, auch über eine „reine“ Lehr-tätigkeit hinaus.

Sicht der Lehrkräfte der beruflichen Schule auf die anderen Berufsgruppen:

- Sie heben ihre Stellung als Partner der dualen Berufsausbildung (und der Betriebe) als besondere Stärke hervor und hinterfragen die berufsfachliche Kompetenz der allgemeinbildenden Schule.
- Die Tätigkeit der sozialpädagogischen Fachkräfte wird von ihnen als gewinnbringend für die eigene Arbeit an der Berufsschule bewertet und geschätzt; gleichwohl scheint die Zusammenarbeit doch eher funktional bestimmt zu sein.
- Sie äußern, dass der sozialpädagogische Tätigkeitsbereich auch von ihnen selbst wahrgenommen werden könnte.

3.2.2.4 Die Sicht der Ausbilderinnen und Ausbilder

Auch die Ausbilder/-innen sehen die Lehrkräfte der Berufsschule als diejenigen Partner an, mit denen der meiste fachliche Austausch stattfindet. Die Zusammenarbeit mit den Lehrkräften der allgemeinbildenden Schule findet dann statt, wenn Praktikantinnen und Praktikanten im Rahmen der Berufsorientierung im Betrieb sind. Der Kontakt zu den sozialpädagogischen Fachkräften besteht dann, wenn Jugendliche mit Förderbedarf während der Ausbildung begleitet werden.

Die Ausbilder/-innen wünschen eine **bessere Abstimmung zwischen theoretischen Inhalten der Berufsschule und der Praxis im Betrieb** und vermissen eine kontinuierliche Verbindlichkeit; dabei sehen sie sich in einer aktiven Rolle in Bezug auf die Zusammenarbeit.

Die Ausbilder/-innen stellen die Zusammenarbeit mit den Schulen vielfach als verbesserungswürdig dar, obwohl in einigen Interviews auch ein „*guter Kontakt zu der Berufsschule*“ betont wird: „*wir unterstützen uns gegenseitig*“ (EI-S-AB-m-37). An anderer Stelle besteht der Wunsch nach einer besseren Abstimmung zwischen

den theoretischen Inhalten in der Schule und der Praxis im Betrieb. Als „*Grundproblem*“ (EI-LKL-AB-m-125) wird vorgebracht, dass zwar Absprachen erfolgen, aber nicht unbedingt ein gemeinsames Handeln zustande komme: *„Es werden immer mal wieder Ausbildersprechtag angeboten, und dann wird viel geredet, aber nicht gehandelt“* (EI-LKL-AB-m-125). Dem eigenen Betrieb wird eher ein aktiver Part zugeschrieben: So sei eine besondere Aufforderung seitens des Betriebes erforderlich, damit die Berufsschule tätig wird. Im Ausbildungsalltag scheint es jedoch so zu sein, dass der Kontakt zur Berufsschule am ehesten dann stattfindet, wenn konkrete (Verhaltens-)Probleme der Auszubildenden auftreten und diese zu besprechen sind. Deutlich wird, dass die Ausbilder/-innen das Interesse haben, mit der Schule in Kontakt zu treten, um mehr über die Auszubildenden zu erfahren, weil sie selbst diesen Zugang nicht aufbauen können und bestimmte Kenntnisse nicht haben. Insgesamt drückt sich damit aus, dass sich die Ausbilder/-innen mehr Unterstützung erhoffen. Diesen Wunsch richten sie möglicherweise an die Berufsschullehrkräfte, weil weitere Unterstützungsmöglichkeiten nicht vorhanden oder ihnen nicht bekannt sind.

Sie **vermissen** bei den Lehrkräften der allgemeinbildenden Schule das **berufliche Fachwissen**; die Lehrkräfte der Berufsschule finden Anerkennung über eine betriebliche Berufsbiografie.

In den Interviews fällt auf, dass die Ausbilder/-innen ein spezifisches Bild von den Lehrkräften zeichnen; insbesondere dann, wenn wenig Fachlichkeit wahrgenommen wird – dann besteht wenig Akzeptanz und Wertschätzung. Ihre Sichtweise ist sehr von ihrer beruflichen Fachlichkeit bestimmt. Deshalb besteht auch Unzufriedenheit mit der Vermittlung berufsbezogener Inhalte durch die allgemeinbildende Schule: *„[...] dieses Fach Arbeitslehre ist halt auch nicht so, wie die Unternehmen sich das wünschen. Da ist keine Struktur drin. Der eine Lehrer, der fängt bei Bienchen und Blümchen an, der andere fängt mittendrin an und geht dann zwischendrin wieder drei Schritte zurück und dann wieder vor. Ich glaube, das ist das einzige Fach, wo wirklich einem Lehrer ein Ordner gegeben wird, und da fängst du auf der ersten Seite an und hörst bei der letzten Seite auf. Damit diese Struktur auch Struktur bleibt und nicht auseinandergefiedert wird, ja, weil jeder Lehrer wurschtelt in dem Fall, gerade was Bewerbungen und Lebenslauf und Anhänge betrifft, vor sich hin, hat eigentlich gar kein richtiges ‚Wissen‘, und ich bin mir sicher, hier in XY-Stadt in den Schulen geht es genauso wie in der XY-Schule. Dass jeder Lehrer sein Bestes gibt“* (EI-LKO-AB-w-82). Als Konsequenz werden von den Ausbilderinnen und Ausbildern Fortbildungen für die Lehrkräfte vorgeschlagen, die Betriebe durchführen könnten. Vorteile werden auch in der Netzwerkarbeit gesehen, die dazu beitragen

könne, Wissenslücken der Lehrkräfte zu schließen und die Zusammenarbeit zwischen Schule und Betrieb herzustellen.

Lehrkräfte werden eher dann akzeptiert, wenn der berufsbiografische Hintergrund geschätzt wird, sprich: sie eine Berufsausbildung absolviert haben: *„[...] die ganzen Berufsschullehrer, total interessant. Die älteren Berufsschullehrer [...] Die haben auch wieder zweiten Bildungsweg. Das sind die besten Berufsschullehrer“* (EI-HH-AB-m-207). Hier wird mehr „Nähe“ zu den Lehrkräften aus der beruflichen Schule ausgedrückt. Vorbehalte verstärken sich, weil Ausbilder/-innen Schule als eigenes „Milieu“ (EI-F-AB-m-54) wahrnehmen und die Institution als sehr starres Regelsystem empfinden. Sie äußern Unverständnis darüber, dass notwendige Veränderungen im Schulsystem zwar erkannt, aber nicht umgesetzt werden. So wird dies als „Urmangel“ (EI-N-AB-m-24) betrachtet, *„dass man nicht schafft, das Schulsystem von der reinen schulischen Form auf ein mehr praxisorientiertes System umzustellen“* (EI-N-AB-m-24).

Eine **deutliche Hierarchisierung besteht gegenüber den sozialpädagogischen Fachkräften**. Sie finden Anerkennung, wenn sie die notwendige Unterstützung in der Ausbildungspraxis bieten und (nach Möglichkeit) eine Berufsausbildung vorweisen können.

Diejenigen Ausbilder/-innen, die von einer Zusammenarbeit mit sozialpädagogischen Fachkräften berichten können, formulieren durchaus Anerkennung ihnen gegenüber. Gleichzeitig bringen sie jedoch eine deutliche Hierarchisierung in der Zusammenarbeit zum Ausdruck. Ein Ausbilder, der in der Berufsvorbereitung tätig ist, schildert: *„Dann haben wir uns eine Sozialpädagogin dazugenommen, wir waren damals vier Meister und eine Sozialpädagogin, und da war zunächst einmal, man musste sich ja sehr aneinander gewöhnen [...] Wenn sie da ist, dann gehen wir auch positiv mit ihr um und haben eigentlich relativ schnell erkannt, dass die Frau doch plötzlich Dinge noch mal aufzeigt und plötzlich Dinge einbringt, die man vorher [...] zwar gesehen hat, aber nicht genauso, [...] man hat kein Instrumentarium, daran zu arbeiten. Du musst das halt hinnehmen als Meister, aber du kannst nichts dagegen unternehmen, weil da fehlt einfach das Handwerkszeug dazu. Dann hat sie es also auch verstanden mit den Kollegen und mit dem, dass man sagt, okay, ich mische mich nicht in die Arbeit rein, sondern ich ergänze das hier“* (EI-N-AB-m-22). Deutlich wird auch, dass die eingebrachte sozialpädagogische Kompetenz als Bereicherung der eigenen Qualifikation empfunden werden kann. Haben sozialpädagogische Fachkräfte eine Berufsausbildung absolviert, wird dies sehr positiv aufgenommen und eine Handwerksausbildung zum Kriterium bei der Einstellung: *„Wir haben ausschließlich Handwerksberufe gehabt und bei der Auswahl war ein Auswahlkrite-*

rium, also uns war am liebsten eine Ausbildung, also Premium war, wenn jemand eine Handwerksausbildung gehabt hat“ (EI-N-AB-m-6).

Es zeigt sich, dass die Sicht der Ausbilder/-innen sowohl auf die Lehrkräfte als auch auf die sozialpädagogischen Fachkräfte jeweils aus der eigenen Perspektive heraus bestimmt wird, die durch den beruflichen Kontext, den betrieblichen Zusammenhang und durch eine spezifische normative Setzung (Werteorientierung) geprägt ist.

Sicht der Ausbilderinnen und Ausbilder auf die anderen Berufsgruppen:

- Sie wünschen eine bessere Abstimmung zwischen theoretischen Inhalten der Berufsschule und der Praxis im Betrieb und vermissen eine kontinuierliche Verbindlichkeit; dabei sehen sie sich in einer aktiven Rolle in Bezug auf die Zusammenarbeit.
- Sie vermissen bei den Lehrkräften der allgemeinbildenden Schule das berufliche Fachwissen; die Lehrkräfte der Berufsschule finden Anerkennung über eine betriebliche Berufsbiografie.
- Eine deutliche Hierarchisierung besteht gegenüber den sozialpädagogischen Fachkräften. Diese finden Anerkennung, wenn sie die notwendige Unterstützung in der Ausbildungspraxis bieten und (nach Möglichkeit) eine Berufsausbildung vorweisen können.

3.2.3 Barrieren in der multiprofessionellen Zusammenarbeit

Die Betrachtung der von den pädagogischen Fachkräften jeweils eingenommenen Perspektiven lässt erkennen, dass sie eine *erweiterte Rolle im Übergangsgeschehen* annehmen können und bezogen auf ihren Arbeitsbereich ausgestalten möchten. Eine *multiprofessionelle Zusammenarbeit* wird für sie erst dann relevant, wenn sich Erfordernisse aus der eigenen Tätigkeit heraus ergeben und eine Kooperationsbeziehung von ihnen als gewinnbringend eingeschätzt wird.

Allerdings fällt auf, dass das eigene *pädagogische Übergangshandeln* häufig in **Abgrenzung zu den anderen Professionen** definiert wird, statt das Gemeinsame und gleiche Zielsetzungen herauszustellen. Dies widerspricht auch der Aussage – die alle Befragten treffen –, dass alle „an einem Strang ziehen“ sollten. In den jeweiligen beruflichen Selbstverständnissen kommen zwar auch Gemeinsamkeiten zum Ausdruck; diese werden jedoch als solche von den Beteiligten nicht erkannt bzw. nicht konstruktiv aufgegriffen. Möglicherweise könnten diese jedoch Anknüpfungspunkte für eine konstruktive Zusammenarbeit darstellen.

Barrieren zwischen den einzelnen Berufsgruppen scheinen einerseits bezogen auf die *verschiedenen Berufskulturen* als auch bezogen auf die *unterschiedlichen Institutionen* zu bestehen.

Im Sinne von TERHART (1996, S. 452 ff.) beinhalten **Berufskulturen** „Wahrnehmungsweisen, Kommunikationsformen und langfristige Persönlichkeitsprägungen derjenigen Personen, die in diesem Beruf arbeiten“. Diese Berufskultur gilt als kollektives Phänomen, ist von der jeweiligen gesellschaftlichen Kultur geprägt und wird von den einzelnen Personen mitgestaltet (ebd., S. 453). Die Befunde der vorliegenden Studie weisen auf blockierende Phänomene zwischen den Berufskulturen hin, die sowohl von der gesellschaftlichen Ebene beeinflusst als auch von den Individuen reproduziert werden. Damit wird die Entwicklung einer Berufskultur zwar durch einen äußeren Einfluss bestimmt, steht jedoch in Wechselwirkung zum Selbstbild der Fachkräfte.

Kennzeichnend für die multiprofessionelle Zusammenarbeit ist, dass die – jeweils anderen – **Institutionen** vielfach als „eigene Systeme“ oder „eigene Milieus“ wahrgenommen werden. Als **abgeschlossene Systeme** repräsentieren sie eine eigene Kultur, in die es schwer ist, hineinzukommen bzw. dort aufgenommen zu werden. Die jeweils spezifischen institutionellen Kommunikationsregeln sind für die anderen weitgehend „fremd“, ebenso die Kooperationskultur in diesen Strukturen. Türen stehen denjenigen, die von außen kommen, nicht unbedingt offen. Die sozialpädagogischen Fachkräfte sind davon insbesondere betroffen, weil ihr *pädagogisches Übergangshandeln* „quer“ liegt zu den anderen Tätigkeitsbereichen. Gleichwohl sind sie diejenigen, die grundlegend auf die Zusammenarbeit mit den am Übergang beteiligten Institutionen und Fachkräften angewiesen sind. Da die pädagogischen Fachkräfte 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 pädagogischen Fachkräfte erkennen, dass *pädagogisches Übergangshandeln* eine **Zusammenarbeit mit anderen Institutionen und Professionen notwendig** macht. Sie stellen heraus, dass in einem Prozess zunächst eine Vertrauensbasis geschaffen werden muss, auf die aufgebaut werden kann. Wird konkret Entlastung erfahren und Unterstützung spürbar, kann eine Zusammenarbeit als bereichernd empfunden werden. Dies herzustellen wird überwiegend als Aufgabe der sozialpädagogischen Fachkräfte betrachtet. Der vor allem von den Ausbilderinnen und Ausbildern gewünschte Austausch mit „Gleichgesinnten“ zeigt den Bedarf an Kommunikation über den eigenen Arbeitsbereich hinaus, aber auch den Wunsch, auf „sicherem Terrain“ zu bleiben. Die Befragten gehen davon aus, dass **für eine multiprofessionelle Zusammenarbeit Wertschätzung und Offenheit erforderlich** sind, und merken an, sich damit auf „Neuland“ begeben zu müssen. Das heißt, der

Aufbau von Kooperation ist auch mit Unsicherheit verbunden, erfordert, Sicherheit aufzugeben und „über den Tellerrand zu schauen“. Hier sind persönliche Fähigkeiten gefordert sowie soziale und personale Kompetenzen der Beteiligten angesprochen, die von den pädagogischen Fachkräften als Voraussetzung für die Zusammenarbeit benannt werden. Der Wunsch nach einem Zusammenkommen auf „neutralem Boden“ drückt sich auch darin aus, dass eine übergeordnete Koordinierungsstelle als wichtige **Unterstützung** immer wieder hervorgehoben wird – sie nimmt eine vermittelnde Funktion ein. Erschwert wird der Aufbau einer Zusammenarbeit auch durch **ungleiche (Arbeits-)Bedingungen**, die von prekärer Beschäftigung bis hin zum Beamtenverhältnis reichen und einen ungleichen Status der Kooperationspartner/-innen („Betriebe haben die Definitionsmacht“) beinhalten.

Abbildung 2: Kooperation der Fachkräfte

Blick auf die anderen Berufsgruppen

Die sozialpädagogischen Fachkräfte

... nehmen **Schule als eine eigene Welt** wahr – als ein anderes System mit anderen Kommunikations- und Kooperationsstrukturen, in das sie schwer hineinfinden.
... richten **explizite Vorstellungen und konkrete Erwartungen** an die jeweils andere Profession, die von der eigenen Sichtweise und von **der eigenen normativen Setzung** ausgehend bewertet wird.

Die Lehrkräfte der allgemeinbildenden Schule

... empfinden die Zusammenarbeit mit den sozialpädagogischen Fachkräften als bereichernd, wenn sich **konkrete Entlastungen für die eigene Arbeit** ergeben.
... benennen, dass die Zusammenarbeit mit anderen Professionsgruppen sowohl gegenseitige **Wertschätzung** als auch **Offenheit** erfordert, man müsse sich auf „**ungewohntes Terrain**“ begeben – am besten auf „**neutralem Boden**“.

Die Lehrkräfte der beruflichen Schule

... heben ihre **besondere Kompetenz als Partner der dualen Berufsausbildung** hervor und würden gerne eine Mittlerrolle einnehmen.
... bewerten die **Arbeit der sozialpädagogischen Fachkräfte** als **gewinnbringend** für die eigene Arbeit an der Berufsschule, bestimmen die Zusammenarbeit doch eher funktional.

Die Ausbilder/-innen

... vermissen einen **kommunikativen Zusammenhang** mit der Berufsschule und eine **größere Abstimmung** zwischen theoretischen Inhalten und der Ausbildungspraxis.
... sehen sowohl die Lehrkräfte als auch die sozialpädagogischen Fachkräfte **aus der eigenen Perspektive heraus**, die sich über den beruflichen Kontext, den betrieblichen Zusammenhang herstellt und durch eine **spezifische Werteorientierung** geprägt ist.

Blockierend scheint sich auf die Zusammenarbeit auszuwirken, dass aus der eigenen Professionssicht heraus **explizite Vorstellungen und konkrete Erwartungen an die jeweils anderen Professionen** gerichtet werden und die Bewertung des jeweiligen pädagogischen Handelns aus der eigenen normativen Setzung (Werteorientierung) heraus erfolgt. Die Bereitschaft, auf Neues und Fremdes zuzugehen, wird damit erschwert und dem/der anderen wenig Raum gegeben, sich in die Kooperation einzubringen. Bestehende Hierarchisierungen und Rollenzuweisungen (bspw. zwischen Ausbilderinnen bzw. Ausbildern und sozialpädagogischen Fachkräften) drücken dies explizit aus und befördern eher Abgrenzung als Kooperation. **Zentrale Barrieren in der Zusammenarbeit zeigen sich zwischen einzelnen Berufsgruppen**, die durch verschiedene berufliche Handlungskonzepte, Aufgabenzuschnitte und unterschiedlich gewichtete pädagogische Zielsetzungen charakterisiert werden können. Die Problematik einer Kooperation zwischen Schule und Jugendhilfe kann exemplarisch dafür stehen. Unterschiedliche Zugänge zur Zielgruppe und zum Handlungsfeld, Arbeitsweisen und konzeptionelle Ausrichtungen treffen aufeinander.⁸¹ Ähnliches gilt für die Struktur in der Zusammenarbeit von (allgemeinbildender) Schule und Betrieb – insbesondere von den Ausbilderinnen und Ausbildern werden beide pädagogischen Konzepte als „Kontrastprogramm“ gegenübergestellt.

Gemeinsamkeiten zwischen den pädagogischen Fachkräften bestehen hinsichtlich ihrer immer wieder ausgedrückten „**Affinität**“ zu ihrer Tätigkeit im **Übergangsgeschehen** und ihrem besonderen Engagement für eine gelingende Übergangsgestaltung, das alle Befragten explizit hervorheben. Auch wenn sich die Zugänge zu den Jugendlichen unterschiedlich gestalten, finden sich Gemeinsamkeiten darin, wie die Schüler/-innen bzw. Auszubildenden wahrgenommen werden; das gilt auch für die Einschätzung ihrer Sozialisation – von erfahrener Stigmatisierung, (schulischen) Misserfolgen und einer unzureichenden Unterstützung durch die Eltern. Alle Befragten sind auf der **Suche nach Ursachenzusammenhängen** für spezifische Verhaltensweisen, -auffälligkeiten und Lernschwierigkeiten der Jugendlichen, die sie als Bewältigungsstrategien und Lösungsversuche (siehe dazu: BÖHNISCH 1997) interpretieren. Genauso heben alle befragten Fachkräfte hervor, dass sich die wertschätzende und empathische **Haltung** und **Einstellung** der/dem Jugendlichen gegenüber positiv auf die Lernsituation auswirke. Der Aufbau einer **Beziehungsebene** zwischen Lehrendem und Lernendem betrachten sie als Basis für Einlassungsprozesse des Lernens (siehe dazu: BONZ und HUISINGA 1999, S. 45 ff.). Als ein „Schlüssel“ wird **Authentizität und Empathie** der Pädagoginnen bzw. Pädagogen betrachtet, die auf einer

81 Die Kooperation von Schule und Jugendhilfe wurde vielfach im Fachdiskurs problematisiert und war Gegenstand verschiedener Untersuchungen (siehe dazu bspw. HARTNUSS und MAYKUS 2004, SPECK u. a. 2011), ohne grundlegend veränderte Handlungsoptionen für die multiprofessionelle Zusammenarbeit herauszubilden.

spezifischen Haltung beruht, einen emotionalen Zugang zu den Jugendlichen herstellen zu wollen. Die Umsetzung dieses formulierten pädagogischen Ansatzes stellt alle Befragten gleichermaßen vor hohe Anforderungen.

In ihrem *pädagogischen Übergangshandeln* greifen die Fachkräfte auf **professionsspezifische Methoden und Instrumente** zurück, bspw. die sozialpädagogischen Fachkräfte auf Methoden des *Case Managements* oder die Lehrkräfte auf Formen der *Binnendifferenzierung* sowie die Ausbilder/-innen auf den Einsatz von *Übungsaufgaben*. Der Umgang mit *Instrumenten der Übergangsbegleitung* ist unterschiedlich ausgebaut. Teilweise sind diese nicht bekannt und können nicht in den pädagogischen Alltag eingebunden bzw. darin nicht umgesetzt werden. Ein auf dieses Handlungsfeld zugeschnittenes „Handwerkszeug“ (bspw. der Berufswahlpass) könnte auch dazu beitragen, einen gemeinsamen Handlungsrahmen der pädagogischen Fachkräfte herzustellen.

Abbildung 3: Individualisierung im pädagogischen Handeln

Blick auf die Jugendlichen

- Alle befragten pädagogischen Fachkräfte heben hervor, dass sich die **Haltung und Einstellung** der/dem Jugendlichen gegenüber auf die Lernsituation auswirke.
- Die Jugendlichen werden meist mit **Defizitmerkmalen** beschrieben und deren **multiple Problemlagen** herausgestellt: Benannt werden erfahrene Stigmatisierung sowie internalisierte (schulische) Misserfolgslebnisse und eine unzureichende Unterstützung durch die Eltern – alle Befragten **suchen nach Ursachen** für spezifische Verhaltensweisen und Lernschwierigkeiten der Jugendlichen.
- Auf Grundlage der Problembeschreibungen werden die Jugendlichen so eingeschätzt, dass sie den **(betrieblichen) Anforderungen (noch) nicht gerecht** werden können; mit unterschiedlichen pädagogischen Interventionen möchten sie darauf reagieren.
- Der Aufbau einer **Beziehungsebene** zwischen der pädagogischen Fachkraft und dem/der Jugendlichen wird als Voraussetzung dafür gesehen, um Einlassungsprozesse des Lernens (BONZ/HUISINGA 1999) zu ermöglichen. **Authentizität** und **Empathie** werden als „Schlüssel“ dafür betrachtet.
- Alle Befragten äußern, dass sie für ihr pädagogisches Handeln **mehr Wissen über die Jugendlichen** benötigen. Die „Kern“-Frage lautet: **Wie ticken die Jugendlichen?**

3.2.4 Spannungsfelder und Paradoxien der pädagogischen Praxis

Im beruflichen Selbstverständnis der vier Berufsgruppen wird deutlich, dass die in die Untersuchung einbezogenen pädagogischen Fachkräfte in besonderer Weise mit dem Übergang von der Schule in die Arbeitswelt vertraut sind und auf einschlägige berufliche Erfahrungen zurückgreifen können. Alle Befragten möchten sich für eine gelingende Übergangsgestaltung engagieren und Konzepte dafür entwickeln; d. h.

sie identifizieren sich mit einer erweiterten Rolle im Übergangsgeschehen, ergänzend zu ihrer originären Aufgabe.

Markant für ihren gemeinsamen Handlungsrahmen scheinen **Spannungsfelder und Ambivalenzen in der pädagogischen Praxis** zu sein, die sie als **unauflösbare Paradoxien** kennzeichnen (HELSPER 1996, S. 527 ff.). Diese stellen Handlungsdilemmata (siehe dazu: ENGRUBER 2001) dar, weil sie in der Praxis nicht aufgehoben werden können⁸² und als Widersprüchlichkeiten die Sichtweisen der pädagogischen Fachkräfte prägen. Entscheidend ist der eigene Umgang mit diesen Spannungsfeldern – dies zeigt Folgen in Bezug auf die Bewertung von Erfolg der eigenen Arbeit (Zufriedenheit) sowie in Bezug auf die Interpretation von Verhaltensweisen der Jugendlichen (Defizit- bzw. Kompetenzansatz).

Mit **Blick auf die Jugendlichen** äußern alle Befragten den Wunsch, im Rahmen ihrer pädagogischen Tätigkeit und in ihrem jeweiligen Kontext den Jugendlichen eine Chance geben zu wollen. Trotz ihrer „schlechten Startmöglichkeiten“ ist es ihnen ein Anliegen, gemeinsam mit den Jugendlichen eine berufliche Perspektive zu entwickeln. Dabei wären für den Ausbildungserfolg weniger deren „Eingangsvoraussetzungen“ entscheidend als die jeweilige **Haltung der pädagogischen Fachkräfte**, die sie den Jugendlichen entgegenbringen. Nur durch eine optimistische und empathische Haltung der Pädagoginnen und Pädagogen könnten bestehende „Teufelskreise“ aufgebrochen werden. Die pädagogischen Fachkräfte stellen damit einen potenzialorientierten Arbeitsansatz in den Vordergrund. Im Widerspruch dazu finden sich allerdings in den Interviews eine Problemdarstellung und eine defizitorientierte Sicht auf die Jugendlichen.⁸³ Hier könnte ein Zusammenhang mit den zuvor genannten Paradoxien pädagogischen Handelns bestehen und dies bspw. darauf zurückzuführen sein, dass der „Misserfolg“ pädagogischen Handelns in Zuschreibungen münden kann – und als individuelle Unzulänglichkeiten interpretiert wird, und zwar bezogen auf die Jugendlichen und auf die eigene Person.

Die pädagogischen Fachkräfte erleben sich in ihrer Arbeit zwischen Erwartungen, Anforderungen, Möglichkeiten und Notwendigkeiten. Ihre **subjektive Bewertung von Erfolg** wird sehr stark von außen beeinflusst, weil sie mit einem Maßstab konfrontiert sind, der die Vermittlung der Jugendlichen in eine betriebliche Berufsausbildung als „oberstes“ Ziel vorsieht. Gleichwohl sehen sie die Grenzen

82 Insbesondere bezogen auf die Soziale Arbeit wird die Auseinandersetzung um das Strukturdilemma von „Hilfe und Kontrolle“ – dem sogenannten „doppelten Mandat“ – als „Paradoxie des professionellen Handelns“ geführt (BECKER-LENZ 2005, S. 87 ff.).

83 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 ihrer Studie zeigen allerdings, dass die Sozialpädagoginnen und -pädagogen zwar daran anknüpfen möchten, sie in der Praxis jedoch, bspw. in der Förderplanarbeit, zunächst die Defizite herausstellen.

ihres pädagogischen Handelns und heben unzureichende Rahmenbedingungen oder die regionale Ausbildungsplatzsituation als strukturelle Faktoren hervor, die dieser „Erwartung“ entgegenstehen könnten. Das notwendige Ausloten von Gegebenheiten und Möglichkeiten führt dazu, dass die pädagogischen Fachkräfte ganz überwiegend die Strategie verfolgen, (von außen) angestrebte Ziele zu relativieren und in einer Art von Reframing⁸⁴ hohe Erwartungen in eigene Ziele zu transferieren, um Engagement auch in Zufriedenheit münden zu lassen.

Auffallend ist, dass die **Stigmatisierung des Handlungsfeldes** nicht nur auf die Jugendlichen (Etikettierung) übertragen wird, sondern auch in **Bezug auf die pädagogischen Fachkräfte zum Tragen kommt**. Eine wahrgenommene Geringschätzung ihrer Arbeit wird zwar – verbal – als nicht berechtigt zurückgewiesen. Gleichwohl bestätigt sich dieser Aspekt bspw. in schlechten Arbeits- und Rahmenbedingungen ihrer Tätigkeit und trifft insbesondere auf die sozialpädagogischen Fachkräfte zu. Insgesamt bietet das Handlungsfeld des Übergangs von der Schule in die Berufsausbildung keinen verlässlichen Rahmen, der auf Kontinuität beruht. Das heißt, dieser Bildungsbereich stellt nicht die Regel dar, sondern eine große Sondermaßnahme, die kurativ angelegt ist. Insofern kommen in den Interviews immer wieder notwendige Systemveränderungen (bezogen auf: Schulkonzept, Übergangssystem, prekäre Beschäftigung) zur Sprache. Die Ausbilder/-innen bleiben allerdings mehr bei ihrer betrieblichen Perspektive und verweisen auf wirtschaftliche Notwendigkeiten, halten an ihrer Betriebskultur fest und formulieren Unterstützungsbedarf. Allerdings wird auch hier berichtet, dass Überzeugungsarbeit zu leisten sei, wenn sie sich für Jugendliche mit Förderbedarf engagieren – sowohl den Kundinnen und Kunden als auch den Kolleginnen und Kollegen gegenüber, die die Jugendlichen anleiten (ausbildendes Personal).

Alle vier befragten Berufsgruppen können auf **vielfältige (berufs-)biografische Erfahrungen** zurückgreifen: Sie haben unterschiedliche formale Qualifikationen aufzuweisen, informell erworbene Kompetenzen und vielfältige Lebenserfahrungen. In ihrem pädagogischen Handeln greifen sie entsprechend auf einen Wissens- und Erfahrungsbestand („Erfahrungswissen“) sowie auf **subjektive Theorien** (vgl. MÜLLER und SULIMMA 2008, S. 1) zurück, die ihnen Erklärungen bieten und dazu verhelfen, Ereignisse nachvollziehbar zu machen. Diese „individuellen Überzeugungen“ entstehen aus Annahmen, Vermutungen, Vorstellungen sowie Kognitionen und stellen stabile, komplexe Strukturen dar. Sie bestehen häufig auch parallel zu wissenschaftlichen Theorien (siehe dazu auch: GROEBEN und SCHEELE 1988, GRZANNA 2011) und haben eine handlungsleitende Funktion. So könnte auch hier ein Zusammenhang hergestellt werden zwischen der defizitorientierten Betrachtungsweise

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

und der Suche nach Erklärungen für Verhaltensweisen der Jugendlichen, mit der Absicht, professionell zu handeln. In den Interviews kommt zum Ausdruck, dass auf der Grundlage dieser subjektiven Theorien Verhaltensweisen der Jugendlichen interpretiert und bewertet werden. Einer kontinuierlichen Theorie-Praxis-Reflexion der pädagogischen Fachkräfte kommt insofern eine hohe Bedeutung zu.

3.3 Notwendige Kompetenzen aus Sicht der Befragten

Die im folgenden Abschnitt systematisierten Ergebnisse geben die subjektive Sicht der Befragten wieder. Die von ihnen benannten Kompetenzen für *pädagogisches Übergangshandeln* werden in die drei Dimensionen pädagogischer Professionalität und in Kompetenzbündeln kategorisiert.

3.3.1 Dimensionen pädagogischer Professionalität als analytische Kategorien

In der beruflichen Bildung hat sich der Erwerb umfassender beruflicher Handlungskompetenz als Leitidee durchgesetzt, d. h. die Befähigung des Einzelnen zum eigenverantwortlichen und umfassenden beruflichen Handeln in unterschiedlichen Kontexten (FRANKE 2005). Für die duale Berufsausbildung wird der Bezug zur Kompetenz durch die Verwendung des Begriffs „berufliche Handlungsfähigkeit“ hergestellt. Mit der Reform des Berufsbildungsgesetzes (BBiG) im Jahr 2005 wurde berufliche Handlungsfähigkeit als Ziel der Berufsausbildung gesetzlich verankert und in § 1 Abs. 3 BBiG (BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG 2005) definiert als die beruflichen Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten, die für die Ausübung einer qualifizierten beruflichen Tätigkeit in einer sich wandelnden Arbeitswelt notwendig sind. Daraus werden vielfach die Dimensionen Fach-, Methoden- und Sozialkompetenz abgeleitet.

In den Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz (KMK) wird Handlungskompetenz in die Dimensionen Fachkompetenz, Humankompetenz und Sozialkompetenz unterteilt. Bestandteile dieser drei Dimensionen sind laut KMK die Methodenkompetenz, die kommunikative Kompetenz und die Lernkompetenz (SEKRETARIAT DER KULTUSMINISTERKONFERENZ 2007). Im Deutschen Qualifikationsrahmen (ARBEITSKREIS DEUTSCHER QUALIFIKATIONSRAHMEN 2011, S. 8) bezeichnet Kompetenz „die Fähigkeit und Bereitschaft des Einzelnen, Kenntnisse und Fertigkeiten sowie persönliche, soziale und methodische Fähigkeiten zu nutzen und sich durchdacht sowie individuell und sozial verantwortlich zu verhalten. Kompetenz wird in diesem Sinne als umfassende Handlungskompetenz verstanden.“ Die weitere Unterteilung in Dimensionen bezieht sich auf Fachkompetenz und personale Kompetenz; Methodenkompetenz wird als Querschnittskompetenz verstanden (ebd., S. 9).

Die vorliegende Studie geht von bestehenden Theoriekonzepten zur pädagogischen Professionalität (siehe dazu: COMBE und HELSPER 1996, OEVERMANN 2002) und dem Konzept der reflexiven pädagogischen Professionalisierung (ARNOLD 2005) aus. ARNOLD und GÓMEZ TUTOR (2007, S. 1 61) verstehen unter „Professionalität die Ausgeprägtheit von Kompetenzen, die für ein zielreichendes Handeln in einem bestimmten Bereich unverzichtbar sind“. Entsprechend (ebd., S. 164) bezieht sich das Forschungsprojekt auf eine berufliche Handlungsfähigkeit, die von drei Dimensionen der Professionalität geleitet wird: WISSEN, KÖNNEN und REFLEKTIEREN. Die folgende Systematisierung des empirischen Materials erfolgt nach diesen drei Dimensionen und nach Kompetenzbündeln, angelehnt an die Kategorisierung von ARNOLD und GÓMEZ TUTOR (siehe dazu: Tabelle 1).

Grundsätzlich gilt, dass die Beschreibung der einzelnen Dimensionen immer als analytische Kategorie zu verstehen ist und eine wechselseitige Abhängigkeit der verschiedenen Aspekte besteht sowie jeweils keine klaren Trennungslinien erfolgen können. So sind einzelne Kompetenzen auch als Querschnittskompetenzen zu verstehen, weil sie jeweils auch notwendige Teilkompetenzen der anderen Dimensionen darstellen. Dies trifft bspw. auf Methodenkompetenz oder auch auf Selbstkompetenz zu, die in allen Kompetenzbündeln von Relevanz sind.

3.3.2 WISSEN, KÖNNEN, REFLEKTIEREN

Tabelle 1 veranschaulicht die von ARNOLD und GÓMEZ TUTOR (2007, S. 177 ff.) vorgenommene Kategorisierung nach den drei Dimensionen WISSEN, KÖNNEN, REFLEKTIEREN und die Differenzierung von acht Kompetenzbündeln, deren Zusammenspiel professionelle Expertise ausmacht.

Neben spezifisch regionalen und berufsfachlichen Kenntnissen und dem Wunsch, mehr über die Jugendlichen zu wissen, liegt der Schwerpunkt bei den **sozialpädagogischen Fachkräften** auf dem Ausbau von Sozial- und Selbstkompetenz. Dazu zählt insbesondere Kommunikations- und Kooperationskompetenz bezogen auf die Begleitung und Beratung der Jugendlichen, den Umgang mit Kooperationspartnerinnen bzw. -partnern sowie zum Aufbau und zur Pflege eines Netzwerkes. Von den **Lehrkräften der allgemeinbildenden Schule** werden neben besonderem Wissen über betriebliche Zusammenhänge und berufsbezogene Themen vor allem Kompetenzen herausgestellt, die sich auf die Gestaltung von individuellen Lernprozessen (Didaktik/Methodik) sowie auf eine individuelle Begleitung und Beratung der Schüler/-innen beziehen. Ebenso wird der Einsatz von entsprechenden Instrumenten – wie sie in der Übergangsbegleitung Anwendung finden – betont, insbesondere sind dies Elemente einer individuellen Förderplanung und Diagnostik. Als notwendige Kompetenzen sehen die **Lehrkräfte der beruflichen Schule** neben

spezifischem Wissen, z. B. über das Bildungssystem, den regionalen Ausbildungs- markt und jugendspezifische Themen, diagnostische Kenntnisse für ihre Arbeit als erforderlich an. Informationen bzw. Wissen über Instrumente und Verfahren zur Be- ratung und Begleitung der Jugendlichen werden ebenfalls benannt. Die heterogene Zusammensetzung der Lerngruppen wird immer wieder problematisiert und eine innere Differenzierung mit individualisierten Lernformen angestrebt. Sozial- und sonderpädagogische Kompetenzen werden deshalb als positive Erweiterung ihrer Qualifikation betrachtet. Im Zentrum der Aussagen der **Ausbilder/-innen** steht, mehr über die Jugendlichen, ihre Lebenswelten und die Hintergründe für spezifi- sche Verhaltensweisen erfahren zu wollen. Für ihre Arbeit prägend werden persön- liche Eigenschaften und Fähigkeiten benannt – weniger konkrete Kompetenzen, die sie sich im Rahmen von Fort- und Weiterbildung aneignen können.

Tabelle 1: Dimensionen pädagogischer Professionalität und Kompetenzbündel

	Dimensionen pädagogischer Professionalität (Kompetenzbündel)		
	WISSEN	KÖNNEN	REFLEKTIEREN
Berufliche Handlungsfähigkeit	1. <i>Fachwissen</i> (anschluss- fähiges Vorwissen) 2. <i>didaktische Kompetenzen</i> (Planung bzw. Steuerung der Themen bzw. von Lern- gelegenheiten, unter Ein- beziehung der Lernenden)	3. <i>methodische Kompetenz</i> (Planung und Strukturierung, um den Lernenden möglichst vielfältige Zugänge anzu- bieten) 4. <i>Diagnosekompetenz</i> (Analysefähigkeiten, Eingangs- und Prozess- diagnostik, um individuelle Bedingungen der/des Lernenden zu erfassen) 5. <i>kommunikative Kom- petenz</i> ⁸⁵ (Interaktion, Zusammenarbeit, Beratung, Moderation von Arbeits- und Entwicklungsprozessen)	6. <i>personale Kompetenzen</i> (zur Bewältigung der Auf- gaben, bspw. Selbstwirk- samkeit; kontinuierliche Reflexion zur Verbesserung der Qualität pädagogischen Handelns) 7. <i>emotionale Kompetenzen</i> (um gefühlsmäßige Reak- tionen in konstruktive Bah- nen zu bringen, als Basis für professionelles Handeln, das auf Zuversicht und Einfüh- lungsvermögen gründet) 8. <i>soziale Kompetenzen</i> (gefordert für die Team- fähigkeit ebenso wie für pädagogisches Handeln)
Nach: ARNOLD und GÓMEZ TUTOR (2007, S. 177 ff.)			

85 *Kommunikative Kompetenz* könnte auch der Dimension des Reflektierens zugeordnet werden. ARNOLD und GÓMEZ TUTOR (2007, S. 181) verweisen bspw. darauf, dass die Fähigkeit zu Beobachtung und Empathie zentral für eine kommunikative Kompetenz ist.

Die folgende Systematisierung führt die Perspektive der vier Berufsgruppen in Kernaussagen zusammen und verdeutlicht diese anhand von spezifischen Aussagen der Befragten (subjektive Sicht).

3.3.2.1 Die Dimension WISSEN

Wissen zum Bildungs- und Ausbildungssystem sowie regionales Wissen und Wissen über die betriebliche Wirklichkeit

Neben Kenntnissen über das Bildungs- und Ausbildungssystem benennen die pädagogischen Fachkräfte sowohl berufskundliche Kenntnisse als auch Wissen über betriebliche Strukturen als Voraussetzung, um die Berufswege junger Menschen im Kontext von Berufsorientierung und Berufsvorbereitung adäquat begleiten zu können. Diese Kenntnisse schließen spezifisch regionales Wissen mit ein, d. h. Kenntnisse über den regionalen Ausbildungs- und Arbeitsmarkt sowie über vorhandene Bildungs- und Förderangebote. Vor allem der Einblick in die betriebliche Wirklichkeit („Betriebskultur“) wird für bedeutend gehalten, um die dortigen Anforderungen auch vermitteln zu können.

Die Äußerungen der **sozialpädagogischen Fachkräfte** machen deutlich, dass sie sich erst während ihrer Berufstätigkeit Kenntnisse über die Bildungs- und Förderangebote des sogenannten Übergangssystems angeeignet haben. Sie selbst konstatieren jedoch, dass ihnen noch weiteres berufsspezifisches Wissen fehle, bspw. über bestimmte Berufsbilder, (Aus-)Bildungsstrukturen und zu regionalen Bildungsangeboten, um ihre Rolle im Rahmen der individuellen Übergangsbegleitung entsprechend ausfüllen und für ihre Netzwerkarbeit ausgestalten zu können.

Die **Lehrkräfte der allgemeinbildenden Schule** sehen spezifische berufsbezogene Informationen als grundlegendes Wissen für *pädagogisches Übergangshandeln* an. Dazu gehören etwa Kenntnisse über Ausbildungsberufe, zum beruflichen Bildungssystem oder zu Bildungsangeboten im Übergangsbereich sowie zur angebotenen Berufsvorbereitung durch die Berufsschule und der Bildungsdienstleister. Darüber hinaus werden Kenntnisse über die „*Betriebswirklichkeit*“ (EI-LKO-AL-m-66) als wichtige Voraussetzung dafür gesehen, Kooperationen mit Betrieben aufbauen zu können. Das heißt, hier geht es um den Einblick in betriebliche Strukturen, betriebliche Anforderungen, den Kommunikationsstil und die „Kultur“ in einem Betrieb, der vielen Lehrkräften der allgemeinbildenden Schulen eher „fremd“ ist. Begründet wird dies auf zwei Ebenen: Zum einen ist dieses Wissen notwendig, um z. B. betriebliche Anforderungen auch den Schülerinnen und Schülern vermitteln zu können und um sie kompetent auf Praktika und Ausbildung vorzubereiten; zum anderen, um mit

den Betrieben Arbeitsbeziehungen aufbauen zu können. In diesem Zusammenhang wird geäußert, dass sich die eigene Ausbildung zu sehr auf die Aneignung von Fachwissen bezog und Kenntnisse über die Berufsorientierung „zu kurz“ kamen. Folglich wird hier spezifischer Fortbildungsbedarf gesehen: *„Wo ich mir nie ganz sicher bin, ist eben dieses Fachwissen, was die Berufsorientierung angeht. Da hätte ich gerne noch mehr Können einfach, dass ich da sicherer bin. Aber das ist genau der Punkt, dass man da ja nicht darauf vorbereitet wird. Ich habe Fächer studiert, im Referendariat weiter dann, aber die Berufsorientierung ist auch ein Fach an sich, und da müsste dann auch ein Schwerpunkt liegen für die Lehrer, die dann in die höheren Klassen kämen in die Sekundarstufen“* (EI-F-AL-m-51).

Neben konkreten Kenntnissen über das (Berufs-)Bildungssystem finden die **Lehrkräfte der beruflichen Schule** vor allem regionales Wissen für ihre Arbeit wichtig, bspw. auch Informationen zu Bildungsangeboten im Übergangsbereich – da müsse mehr Transparenz hergestellt werden. Sie möchten: *„Das System [...] durchblicken, erst mal die Partner, die ich in der Schule haben kann, die ich auch als Lehrer in dem Bereich zur Verfügung hätte, einfach erst mal zu kennen. Und da zu schauen, wer ist für was zuständig“* (EI-S-BL-w-95). Die konkreten Bildungsangebote und die regional vorhandene Förderstruktur könnten von ihnen zu wenig eingeschätzt werden, weil keine Berührungspunkte vorhanden seien: *„Es gibt so viele Anlaufstellen, oftmals weiß die eine von der anderen nichts. Und selbst das Schlagwort ‚Kompetenzagenturen‘⁸⁶, das kommt so oft. Wenn ich meine Kollegen frage: Wisst ihr, was das ist? [...] Die haben keine Ahnung“* (EI-S-BL-w-89-91).

Die **Ausbilder/-innen** sprechen weniger das für sie notwendige regionale oder berufliche Wissen an. Stattdessen verweisen sie darauf, mehr über Fördermöglichkeiten für benachteiligte Jugendliche erfahren zu wollen. Für sie wäre wichtig zu wissen, wo, von wem und welche Unterstützung für ihre Ausbildertätigkeit angeboten wird.

Wissen zu jugendspezifischen Themen sowie zu Lebens- und Erfahrungswelten der Jugendlichen

Alle Befragten äußern den Wunsch, mehr über die Jugendlichen zu wissen: Jugendspezifische Themen, entwicklungspsychologische Erkenntnisse und Informationen über die Lebenswelten der jungen Menschen werden als Voraussetzung für die pädagogische Arbeit betrachtet.

86 Siehe dazu die Erläuterungen in Fußnote 43.

Die **sozialpädagogischen Fachkräfte** sind daran interessiert, mehr über die Jugendlichen, die Hintergründe für ihre Verhaltensweisen und ihre Denkstrukturen zu erfahren, weil sie nach Erklärungsansätzen suchen und sich über mehr Kenntnisse weitere Ansatzpunkte für eine pädagogische Intervention erhoffen: *„manchmal würde ich immer gerne so diese Denkstrukturen durchschauen, [...] warum er da so blockiert und sich da auch nichts zutraut und einfach nichts macht. Weil, wenn Sie dann im Praktikum sind, dann geht es ihnen ja eigentlich nicht schlecht oder eigentlich ganz gut. Aber so dieses, dieses sich nix, so wenig zuzutrauen und schon oft so ein bisschen Perspektivlose, das beschäftigt mich schon oft, ja“* (EI-N-SP-m-88).

Auch die **Lehrkräfte der allgemeinbildenden Schule** möchten jedoch hierbei eher auf die Zusammenarbeit mit einem (Übergangs-)Coach zurückgreifen, von dem/der sie auch mehr über die Jugendlichen, ihren Kontext und ihre Lebenswelten erfahren könnten.

Tabelle 2: **WISSEN als Dimension pädagogischer Professionalität und Kompetenzbündel**

Fachwissen (anschlussfähiges Wissen)		
WISSEN	Wissen zum Bildungs- und Ausbildungssystem	Bildungs- und Ausbildungswege sowie Angebote der Berufsorientierung und -vorbereitung kennen
	Berufsspezifisches Wissen	Verschiedene Berufsbilder und ihre Ausbildungsinhalte kennen
	Wissen über betriebliche Strukturen	Betriebliche Strukturen und Anforderungen an eine (betriebliche) Berufsausbildung kennen, Kultur- und Kommunikationsstil kennen
	Regionales Wissen	Regionale Akteure und Unterstützungsangebote, Bildungs- und Fördermöglichkeiten (im Übergang Schule – Berufsausbildung) sowie Unterstützungsstrukturen für die eigene Arbeit (Bildungsbüro, Coachingangebot) kennen
	Jugendspezifisches Wissen	Jugendspezifische Themen und Lebenswelt der Jugendlichen kennen
	(Entwicklungs-)Psychologisches Wissen	Hintergründe und Ursachenzusammenhänge für Verhaltensweisen und Lernproblemen der Jugendlichen kennen

Von den **Lehrkräften der beruflichen Schule** wird dies ebenfalls thematisiert. Als problematisch empfinden sie, dass sich die Lebens- und Erfahrungswelt der Schüler/-innen sehr unterschiedlich zu ihrer eigenen darstellt: *„Ich komme eigentlich eher aus 'nem gutbürgerlichen Haushalt, wohn' auf dem Land und hab' mit der Klientel überhaupt nie Berührung gehabt“* (EI-HH-BL-w-193). Sie halten einen „Perspektivenwechsel“ für erforderlich – sie möchten „über den Tellerrand schauen“. In ihrer pädagogischen Arbeit ergeben sich daraus auch didaktische Überlegungen und methodische Konsequenzen.

Als wichtigste Frage stellt sich den **Ausbilderinnen und Ausbildern**: „*Wer ist das vor mir?*“ (EI-HH-AB-m-97). Es ist die Frage nach der Lebenswelt der Jugendlichen, ihren Gepflogenheiten, ihren Einstellungen, Wünschen und Problemen – auch wenn die betriebliche Realität deutliche Anforderungen stellt. Ganz zentral kommt in den Interviews immer wieder vor, dass sie mehr über die Jugendlichen wissen möchten. Dabei steht im Vordergrund: „*Was ist heute Gesellschaft, Jugendliche, was sind das hier für Kids, die rumlaufen, warum haben die Basecaps hintenrum, warum haben die Stöpsel in den Ohren? Seh' ich 40, 50 Ausbilder, die sich damit beschäftigen, auch die Aufmerksamkeit haben, einfach mal locker den vermitteln. Ich glaub das ist heute Hauptpunkt*“ (EI-HH-AB-m-199). Sie möchten die jugendliche Lebenswelt, ihre Jugendkultur kennenlernen, um darüber deren Verhaltensweisen besser verstehen zu können und einen besseren Zugang zu den Auszubildenden zu bekommen.

3.3.2.2 Die Dimension KÖNNEN

Methodisch-didaktische Kompetenz

Eine notwendige Weiterentwicklung vorhandener methodisch-didaktischer Kompetenz wird von den pädagogischen Fachkräften besonders hervorgehoben, und zwar gleichermaßen für Kommunikationssituationen (z. B. Gesprächstechniken, Moderationsverfahren) und für die Gestaltung von Lernprozessen. Vor allem die Lehrkräfte sehen die Notwendigkeit, Lernangebote und -situationen stärker zu individualisieren, und äußern den Wunsch, Lernsituationen und eine Begleitung der Schüler/-innen individuell gestalten zu können. Dies bezieht sich auch darauf, eine Verbindung zwischen Theorie und Praxis (Schule/Betriebspraktikum sowie Lernen/Arbeit) herzustellen und/oder die Lebenswelt der Jugendlichen mehr einzubeziehen.

Der Wunsch zur Weiterentwicklung ihrer Methodenkompetenz beinhaltet bei den **sozialpädagogischen Fachkräften** zunächst die klassischen Methoden der Sozialen Arbeit, wie Gesprächstechniken, Zeitmanagement, Moderations- oder Mediationsverfahren. Das Spezifische für die Übergangsgestaltung scheint sich auf die Arbeitsorganisation und auf die Fähigkeit zu fokussieren, mehr konzeptionell zu arbeiten. Dies betrifft sowohl die Ebene des Individuums (individuelle Förderplanung) als auch der Institution (integrierte Handlungskonzepte) sowie den regionalen Kontext (Übergangsmanagement). Konzeptionell zu arbeiten kann auch bedeuten, bisherige Erfahrungen in den Kontext der Übergangsbegleitung zu transferieren, bspw. vorliegende Instrumente aus anderen Kontexten entsprechend anzupassen. Als „Handwerkszeug“ der sozialpädagogischen Fachkräfte dienen Arbeitsverfahren

aus der Gemeinwesenarbeit; sie sollten jedoch spezifisch für die Übergangsbegleitung modifiziert und ausgestaltet werden.

Die **Lehrkräfte der allgemeinbildenden Schule** stellen in den Interviews immer wieder heraus, dass das Eingehen auf die/den Einzelne/n, die individuelle Förderung und die kontinuierliche Begleitung der jungen Menschen wichtig sei. Sie betonen auch, dass die Lernprozesse stärker individualisiert werden sollten, um gezielt auf die Bildungsvoraussetzungen und Förderbedarfe der Schüler/-innen eingehen zu können. Dies erfordert eine didaktisch-methodische Ausrichtung des Unterrichts, die über eine Binnendifferenzierung hinausgeht und subjektorientierten Ansätzen mehr Raum gibt. Insbesondere wird nach Unterrichtskonzepten gefragt, die bspw. eine Vermittlung von Sozialkompetenz im Rahmen des Fachunterrichts bzw. des Berufswahlunterrichts vorsehen oder das Prinzip der Berufsorientierung *Lernen in der betrieblichen Praxis* in den Unterricht integrieren. Eine Verbindung von Theorie und Praxis herzustellen oder das Lernen in Schule und im Betrieb miteinander zu verknüpfen wird als Anforderung benannt: *„[...] aber ich muss auch das Gespür haben, wie verbinde ich Schule und betriebliche Einrichtung“* (EI-FW-AL-m-77). Darüber hinaus stellt sich die Frage, wie die individuelle Lebenswelt der Schüler/-innen in den Unterricht eingebunden werden könnte. Insgesamt wird für die Lehr-/Lernprozessgestaltung hervorgehoben, dass es darauf ankomme, sich in offenen Situationen flexibel verhalten zu können, spontan zu reagieren und kreativ Lernkonzepte zu modifizieren. Reflexion und Evaluation scheinen dazu unerlässlich: *„Okay, man probiert mal aus. Ob's was bringt, wie gesagt, wissen wir nicht. Das probieren wir aus. Und wenn nicht, dann lassen wir's sein“* (EI-S-AL-w-93).

Für die **Lehrkräfte der beruflichen Schule** ist die Ausweitung des Methodenrepertoires von Bedeutung, um Lernsituationen zu initiieren, die neben der Vermittlung fachlicher Inhalte auch die Persönlichkeitsentwicklung der Schüler/-innen einschließt. Dies setzt voraus, auf vielfältige Methoden im Unterricht zurückgreifen zu können und diese flexibel an die Lernsituation und die Individuen anzupassen. Gleichzeitig bedeutet es, ganzheitliche Lernsituationen vom Individuum ausgehend zu planen, ihre Lebenswelt und Erfahrungshintergründe in Unterrichtssituationen einbeziehen zu können, immer wieder Unterrichtssituationen zu reflektieren und ggf. zu modifizieren: *„Erst mal jedem das Gefühl zu geben, dass er ernst genommen wird. Dann bring' ich ein Methodenrepertoire mit, das über reinen Unterricht hinausgeht. Dann bring' ich – glaube ich – die Bereitschaft mit, das ‚Ganze‘ zu erkennen. Also sowohl das System Schule [...] als auch das System, in dem der Schüler lebt, zu erkennen und immer wieder Bezüge herzustellen, die andere vielleicht nicht so schnell herstellen. Ein Lehrer, der nur sagt: ‚Das stört mich im Unterricht‘, den Schüler nicht als Ganzes wahrnimmt, nein, das klappt nicht. Aber in mehreren*

Teilen geht das. Zumindest mehrere Bezüge herzustellen, mehrere Erklärungsmuster im Hintergrund zu haben. Das denke ich ist so der Punkt, wo ich aus dem systemischen Ansatz komme und dieses Systemische, wenn man das so ein bisschen begriffen hat, merkt man auch so, wo hat man Stellschrauben, an denen man was machen kann, weiß aber auch, dass es nur Stellschrauben sind und nicht mehr“ (EI-LKL-BL-m-192). Als ein großes Problem der Berufsvorbereitungsklassen wird immer wieder die heterogene Zusammensetzung der Lerngruppen thematisiert, die sich auf die Verschiedenartigkeit der Schüler/-innen bezieht, ihre unterschiedlichen (schulischen) Voraussetzungen und Vorerfahrungen sowie ihre spezifischen Lebenswelten, die in den Unterricht hineingetragen werden. Binnendifferenzierung wird von den Lehrkräften als eine „Antwort“ darauf betrachtet.

In den Interviews mit den **Ausbilderinnen und Ausbildern** wird kaum der Wunsch nach neuen Lern- und Ausbildungsmethoden hervorgehoben, eventuell weil dieses weniger mit der Fragestellung der Übergangsgestaltung verbunden wird.

Diagnosekompetenz

Insbesondere diagnostische Kompetenzen werden als erforderlich betrachtet, um ausgehend von einer fundierten Anamnese spezifische Instrumente der Übergangsbegleitung nutzen zu können. Da der Wunsch besteht, Lernsituationen stärker zu individualisieren, möchten die befragten pädagogischen Fachkräfte mehr sonder- und sozialpädagogische Kompetenzen erwerben.

Bereits in den **Gruppendiskussionen** wurde vorgebracht, dass zur Individualisierung von (Lern-)Prozessen eine größere Orientierung am Lernenden notwendig sei. Deshalb wird neben einem vielfältigen Methodenrepertoire vor allem die **Diagnosekompetenz** als erforderlich betrachtet, um sowohl an den Fähigkeiten und Kompetenzen als auch an den Defiziten der Jugendlichen ansetzen zu können. Zentraler Schwerpunkt eines *pädagogischen Übergangshandelns* wird im Beurteilen, Beraten und Begleiten der Jugendlichen gesehen.

Die **sozialpädagogischen Fachkräfte** möchten, dass auf Grundlage einer fundierten Anamnese und einer systematischen Ist-Analyse sowohl im Unterricht als auch in der Ausbildung eine individuelle Bildungsplanung aufgebaut wird: *„[...] als Lehrer oder als Bildungsbegleiter, als Ausbilder braucht man einen ganz, ganz tollen Ist-Stand. Das heißt ja immer so schön in den Konzepten, da abholen, wo sie grade stehen, und an den Stärken ansetzen und weitermachen, deshalb braucht man's einfach. In welchem Praktika waren sie, wie ist die häusliche Situation, wie ist das Lernen entwickelt?“* (EI-FW-SP-w-39). Die darauf aufbauende systematische Förderplanung wird dann zu einem wichtigen Instrument der individuellen Über-

gangs- und Bildungsbegleitung. Von abgestimmten individuellen Förderplänen wird allerdings nur vereinzelt berichtet.

Für die **Lehrkräfte der allgemeinbildenden Schule** knüpft die individuelle Förderplanung an eine systematische Diagnose an, die sich darauf bezieht, den Förderbedarf zu ermitteln, die Förderwege festzulegen und -angebote zu gestalten: *„Wenn ich einen individuellen Förderplan für einen Schüler schreibe, bin ich auf dem Weg, mir zu überlegen: Was braucht der noch und warum der, warum jetzt und wie kann ich das machen?“* (EI-LKL-AL-m-237). Vor allem vor dem Hintergrund wahrgenommener Lern- und Verhaltensprobleme der Schüler/-innen wird eine sonderpädagogische Kompetenz für ihre Lehrtätigkeit als sehr wertvoll eingeschätzt. Der individualisierte Blick und die entwickelten Instrumente wie Diagnose- und Analyseverfahren, spezifische Förderansätze usw. werden als geeignet für ihre Tätigkeit betrachtet. Hier gilt es abzuwägen, welche Problemlagen einer sonderpädagogischen Förderung oder „nur“ einer pädagogischen Intervention bzw. Unterstützung bedürfen. In diesem Kontext wird auch eine Kompetenz zur Diagnose von (Lern-)Problemen genannt.

Insbesondere von den **Lehrkräften der beruflichen Schule** werden sonderpädagogische Kompetenzen als „erweiterte Qualifikation“ angesehen. Dies geht mit der Einschätzung einher, dass in der beruflichen Schule eine pädagogische Kompetenz hinter der Fachvermittlung zurückstehe, diese aber gestärkt werden müsse: *„Berufsschullehrer sind, wenn ich das mal ganz böse ausdrücken darf, Fachidioten, 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 hab’ daneben aber noch zehn andre sitzen, und acht davon haben ganz andere Probleme, auf die ich alle irgendwie eingehen muss. Das kann ein Sonderpädagoge sehr gut. Der weiß das zu händeln und der hat auch die Bedingungen, ich sag’ mal, von der Klassengröße her, dass er damit umgehen kann“* (EI-S-BL-w-29).

Die **Ausbilderinnen und Ausbilder**, die mit lernbehinderten Jugendlichen arbeiten, haben eine andere Sicht. Für sie spielt das pädagogische bzw. das sonderpädagogische „Rüstzeug“ eine größere Rolle, und deshalb werden Analysefähigkeit und Selbstreflexion als wichtige Elemente für die Arbeit benannt: *„Das Zentrale ist, [...] ich muss in der Lage sein, den jungen Menschen dort abzuholen, wo er ist, wo er sich gerade befindet. Wenn man das nicht kann, läuft man Gefahr, Probleme auf den jungen Menschen zu projizieren, die er gar nicht zu verantworten hat. Daraus entsteht ein Konflikt, und der Konflikt ist dann der: Als Meister bin ich dann halt immer zwangsläufig da oben und der ist unten und der verliert. Das kann es eigentlich nicht sein. Man muss gerade in dem Bereich sehr sensibel sein [...] Wenn man versucht, da Rezepte anzuwenden, das funktioniert nicht“* (EI-N-AB-m-18). Die Analysefähigkeit ist von Bedeutung, um vom Bestehenden und einer Anamnese aus-

gehend die individuelle Förderung aufzubauen. Die Ausbilder/-innen konstatieren, dass sonderpädagogische Kompetenzen erforderlich seien, aber selbst nicht erworben werden müssten, sondern auch von Lehrkräften im Rahmen von Teamarbeit eingebracht werden könnten: *„Dann war es ganz gut, dass man die Sonderschullehrer, die hat, um mit denen das zu analysieren“* (EI-N-AB-m-18).

Kommunikative Kompetenz und Kooperationskompetenz⁸⁷

Kommunikative Kompetenz 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. In Verbindung dazu steht eine Kooperationskompetenz, die sowohl für die unmittelbare Arbeit im Team als erforderlich betrachtet wird als auch für die Zusammenarbeit mit den Eltern, anderen spezifischen Akteuren im regionalen Kontext und insbesondere für die Zusammenarbeit mit Betrieben („über den eigenen Tellerrand schauen“).

Der Wunsch nach Stärkung der eigenen kommunikativen Kompetenz bezieht sich bei den **sozialpädagogischen Fachkräften** auf unterschiedliche Ebenen: auf die Kommunikations- und Beziehungsebene mit der/dem Jugendlichen, auf die Ebene der Institution (Bildungsdienstleister oder Schule) und darüber hinaus auf die Interaktion mit den einzelnen Kooperationspartnerinnen und -partnern im regionalen Kontext. Das heißt, hier steht die Kommunikation mit „anderen Systemen“ für sie im Zentrum. Dies trifft insbesondere auf Kontexte zu, die als eher „fremd“ bezeichnet werden können, wie dies bezogen auf den Kontakt zu den Betrieben zum Ausdruck kommt („Kulturproblematik“). Bereits in der **Gruppendiskussion** nannten die sozialpädagogischen Fachkräfte die Netzwerkarbeit als zentrale Voraussetzung für ihre Arbeit und benannten die dafür notwendigen Kompetenzen: *„[...] Netzwerke schaffen, also ich glaube, das erfordert eine relativ hohe Kompetenz [...] Das heißt, man muss ein kommunikativer Typ sein, man muss moderieren können, man muss präsentieren können. Ich glaube, das sind Dinge, vielleicht werden sie auch heute gelehrt an der Uni oder der Fachhochschule, aber das sind Dinge, die dazugekommen sind zu dem Berufsbild, [...] was eigentlich in den Stellenbeschreibungen so noch nicht drinnen ist“* (GD-LKO-SP-w-517-526).

87 Deutlich wird hier, dass die Einordnung dieses Kompetenzbündels in die Dimension KÖNNEN nur analytisch sein kann, da Kommunikations- und Kooperationskompetenz als auch interkulturelle Kompetenz mit selbst-reflexiven Fähigkeiten, Sensibilität mit anderen Kulturen, Offenheit für anderes und Fremdes („über den Tellerrand schauen“) in Verbindung stehen und deshalb auch unter die Dimension REFLEKTIEREN hätten eingeordnet werden können.

Die **Lehrkräfte der allgemeinbildenden Schule** betrachten kommunikative Fähigkeiten als notwendige Grundlage ihrer Arbeit: Kompetenz im Umgang mit Menschen, „Spaß an der Zusammenarbeit“, „Neugier auf Neues“, „Interesse an anderen Menschen“ genauso wie Techniken und Methoden, die darin unterstützen, Kommunikation einzugehen und Kooperation aufzubauen: *„[...] muss man neugierig sein. Man muss auf Leute zugehen können. Man, ja, also, was ich an der Arbeit so interessant finde, ist, dass ich eben nicht nur mit Lehrern zu tun habe. Das ist für mich auch ganz wichtig, dass ich eben halt auch die, also im Grunde diese Neugier, auch mit anderen zu reden“* (EI-HH-AL-w-215). Es scheint auch hier, dass in der Kommunikation verschiedene „Welten“ aufeinandertreffen und eine Fähigkeit gefordert ist, mit unterschiedlichen Partnerinnen bzw. Partnern in verschiedenen Kontexten adäquat agieren zu können, d. h. bspw. mit Betrieben zu kommunizieren, auch die „Sprache der Betriebe“ zu verstehen – Gleiches gilt in Bezug auf die Jugendlichen: *„[...] ich muss ja mit den Schülern reden können. Ich muss ja die Schüler irgendwie auftauen können, damit sie mir auch was erzählen, denn manchmal geht's ja auch um private Sachen. Und dann muss ich ja auch so mit vielen Leuten reden, grade auch mit 'nem Unternehmen, da mit dem Betriebsleiter“* (EI-S-AL-w-75). Kommunikation bedeutet auch, gemeinsam auf Lösungen hinarbeiten, eigene Standpunkte zu vertreten, aber auch konsensfähig zu sein, d. h. Konfliktfähigkeit mitzubringen.

Die **Lehrkräfte der beruflichen Schule** betonen, dass es für den Aufbau von Kooperation wichtig sei, *„auch Spaß [zu, U. B.] haben, Kontaktnetze, Freude daran haben, Netze zu knüpfen“* (EI-HH-BL-w-69), sowie Einfühlungsvermögen mitzubringen; man sollte *„ein gewisses Selbstbewusstsein haben, dass man sich auch hinstellt vor Unternehmern und auch das authentisch erzählt, so wie man das fühlt und denkt“* (EI-HH-BL-w-201). Die erforderlichen sozialen und personalen Kompetenzen und die einzunehmende Haltung werden als hohe Anforderungen an die eigene Person wahrgenommen – zumal die Befragten diese Einschätzung auch noch mit dem Wunsch verbinden, die pädagogische Arbeit nicht als Belastung zu empfinden. Flexibilität der Lehrperson wird nicht nur bezogen auf die pädagogische Situation, sondern auch auf Veränderungen: *„[...] sich immer wieder auf Neues einzulassen, also auch auf Änderungen und Neuerungen, die ich auch im Unterricht einbringe“* (EI-LKO-BL-w-66). Als hilfreich dafür werden Erfahrungen aus informellen Kontexten bewertet, die bspw. in der Jugendarbeit, im familiären oder lebensweltlichen Zusammenhang gemacht wurden, z. B. auch eine *„Offenheit für andere Kulturen“* (EI-N-BL-m-66).

Da von den **Ausbilderinnen und Ausbildern** vielfach ein *„Defizit in der gesamten Kommunikation zwischen Eltern und Lehrling, zwischen Eltern und Firma, zwischen Schule, zwischen Coacher und Firma, komplett“* (EI-HL-AB-m-117) kon-

statiert wird, betrachten sie auch die Stärkung kommunikativer Kompetenzen als erforderlich, um Gesprächssituationen herstellen zu können. Die Ausbilder/-innen benennen Techniken der Gesprächsführung, die ihnen im Zusammenhang mit der Durchführung von Vorstellungsgesprächen nützlich sein könnten: *„Wie führe ich vernünftige Vorstellungsgespräche, wie kann ich das optimieren, was kann ich da verändern?“* (EI-LKL-AB-m-298). Bei der Beschreibung der Kooperation mit Netzwerkpartnerinnen bzw. -partnern wird die Fähigkeit, auf andere zugehen zu können, herausgestellt.

Interkulturelle Kompetenz

Der notwendige Erwerb interkultureller Kompetenzen („Kulturdolmetschen“) wird von allen pädagogischen Fachkräften herausgestellt, weil der Anteil der Jugendlichen mit Migrationshintergrund in den zu betreuenden (Lern-)Gruppen besonders hoch liegt und die Zusammenarbeit mit den migrantischen Eltern als Problembereich wahrgenommen wird.

Als ambivalent wird die Zusammenarbeit mit den Eltern bereits in den **Gruppen-diskussionen** dargestellt; insbesondere die befragten Lehrkräfte schildern das Verhältnis als problembehaftet. Gleichwohl suchen sie nach Wegen, eine kontinuierliche Zusammenarbeit aufzubauen. Allerdings scheinen sich vorhandene Konzepte zur Elternarbeit wenig im pädagogischen Alltag der Lehrkräfte umzusetzen. Hier wird der Wunsch geäußert, Unterstützung zu erfahren.

Die **Lehrkräfte der allgemeinbildenden Schule** haben erkannt, dass es in der Zusammenarbeit mit den Eltern aus Migrantenfamilien nicht nur um das bloße Übersetzen der verschiedenen Sprachen geht, *„sondern es geht um Kulturdolmetschen“* (EI-HH-AL-w-183). Sie berichten von positiven Erfahrungen, wenn die Eltern individuell angesprochen werden, wie dies in Elternsprechtagen der Fall sei.

Anders als die Lehrkräfte aus der allgemeinbildenden Schule sehen die **Lehrkräfte der beruflichen Schule** – ebenso auch die **Ausbilder/-innen** – die *„klassische Elternarbeit“* (EI-HL-BL-w-94) nicht als „Kern“ ihrer Tätigkeit an, weil die Schüler/-innen in der Berufsvorbereitung und in der Ausbildung meistens bereits volljährig sind und als selbstständige Personen gesehen werden. Vor allem bei Eltern aus Migrantenfamilien beschreiben die Lehrkräfte Situationen, in denen sie sich hilflos fühlen. Deshalb wird hier ein konkreter Fortbildungsbedarf benannt: *„Wie führe ich Elterngespräche? Wie gehe ich mit Migrantenkindern um und mit Migranteneltern? Mit denen muss ich anders reden als mit Leuten, die hier aufgewachsen sind, unser Schulsystem kennen“* (EI-LKO-BL-w-60). Darüber hinaus

wünschen sie Unterstützung, eventuell durch eine sozialpädagogische Fachkraft, die möglichst einen Migrationshintergrund mitbringt und Hausbesuche übernehmen kann: „[...] *das funktioniert nur, wenn man zu denen hingeh*“ (EI-LKO-BL-w-44).

Vor diesem Hintergrund wird der Erwerb **interkultureller Kompetenz** als erforderlich betrachtet, weil sich die pädagogischen Fachkräfte in ihrer Arbeit auf unterschiedliche Ethnien einstellen müssen. Sie möchten einen besseren Zugang zu Jugendlichen mit Migrationshintergrund und ihren Eltern herstellen. Eine befragte **sozialpädagogische Fachkraft**, die bei einem Jugendmigrationsdienst (JMD)⁸⁸ tätig ist und als interkulturelle Trainerin ausgebildet wurde, beschreibt diese Kompetenz folgendermaßen: „[...] *es gibt da kein Regelbuch oder [...] 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).

Tabelle 3: **KÖNNEN als Dimension pädagogischer Professionalität und Kompetenzbündel**

KÖNNEN	Methodisch-didaktische Kompetenzen	
	Methodenkompetenz	Vielfältige Methoden zur Unterrichtsgestaltung umsetzen, um Lernenden vielfältige Zugänge zum Lernen zu ermöglichen
	Gestaltung individueller Lern-, Unterstützungs- und Förderprozesse	Individuelle Bildungsvoraussetzungen sowie spezifisches Lernverhalten (Lernprobleme, Lernstile) aufgreifen und in pädagogische Intervention umsetzen; Berufsorientierungs- und Berufswahlprozesse unterstützen
	Gestaltung spezifischer Unterrichtsettings	Verbindung von Lernen und Arbeiten bzw. zwischen Theorie und Praxis sowie zum Einbezug der Lebenswelt der Jugendlichen herstellen
	Diagnosekompetenz	
	Diagnostische Kompetenzen	Anamnese und Analyse von Bildungs- und Lernvoraussetzungen als Basis zur Gestaltung einer Bildungs-, Förder- und Entwicklungsplanung
	Auswahl und Einsatz von Instrumenten der Übergangsbegleitung	Methoden der Sozialen Arbeit und Einsatz von spezifischen Instrumenten (bspw. Berufswahlpass) oder Verfahren (bspw. Potenzialanalyse) modifizieren und einsetzen
	Sonder- und sozialpädagogische Kompetenzen	Umgang mit Verhaltensauffälligkeiten und spezifischem Lernverhalten, zur Modifikation pädagogischen Handelns und als Erweiterung der „eigenen“ Qualifikation
	Kommunikative Kompetenzen, Kooperationskompetenz, interkulturelle Kompetenz	
	Gestaltung von Beratungsprozessen, Interaktion	Kommunikationsebene und Teamzusammenarbeit herstellen (Gesprächstechniken, Moderationsverfahren); „Kulturdolmetschen“, Konfliktfähigkeit einbringen

88 Siehe dazu die Erläuterungen in der Fußnote 56.

3.3.2.3 Die Dimension REFLEKTIEREN

Persönliche Eigenschaften und spezifische Haltung

Alle Befragten betrachten persönliche Eigenschaften und personale und soziale Kompetenzen als Voraussetzungen für die eigene Tätigkeit und für pädagogisches Übergangshandeln. Sie stellen ihr persönliches Engagement heraus und eine spezifische Haltung, die eine Wertschätzung den Jugendlichen gegenüber beinhaltet; als pädagogischer Ansatz wird eine Kompetenzorientierung favorisiert.

Bereits in den **Gruppendiskussionen** wurden persönliche Eigenschaften und persönliches Engagement der pädagogischen Fachkräfte als Voraussetzung für *pädagogisches Übergangshandeln* herausgestellt. So besteht weitgehend die Auffassung, Zusammenarbeit und Kooperation komme durch die Initiative Einzelner zustande, durch Aufgeschlossenheit und Kontaktfreude der Beteiligten. Auch die Integration von Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarf in betriebliche Abläufe scheint dort am besten zu gelingen, wo sich dies der Betrieb zu seinem eigenen Anliegen gemacht hat. Eine Betriebsvertreterin beschreibt: *„Die XY-Schule und die eigene Firma haben einen Kooperationsvertrag, und wir setzen uns dort ein, weil wir auf Jahre bemerkt haben, das mit den Bewerbungen klappt nicht wirklich so. Und unser Unternehmen hat sich an die Fahne geschrieben, dass jede der 32 Niederlassungen sich eine Kooperationsschule suchen soll [...] und wir bringen uns seit zwei Jahren aktiv mit ein, was Bewerbungstrainings usw. betrifft“* (GD-LKO-AB-w-32-38). In den **Einzelinterviews** wird dies konkretisiert.

Die **sozialpädagogischen Fachkräfte** setzen auf ein positives Menschenbild und ihre *„Motivation, was bewegen zu wollen“* (EI-N-SP-m-80). Sie betonen, *„immer ein offenes Ohr“* (EI-S-SP-w-100; EI-N-SP-m-80) für die Jugendlichen zu haben.

Ebenso bewerten die **Lehrkräfte der allgemeinbildenden Schule** bspw. *„Geschür“* (EI-FW-AL-m-77) und *„Authentizität“* (EI-LKL-AL-m-280) als Basis für ihre pädagogische Tätigkeit. Immer wieder wird eine Affinität für das Thema Übergang als erforderlich herausgestellt: *„Also das Wichtigste ist erst mal guter Kontakt und eine Begeisterung für das Thema. Und so eine positive Einstellung, dass es irgendwie doch geht. Dass sich die Schüler nicht entmutigen lassen und das weiter versuchen, auch wenn die Bewerbungen nicht funktionieren. Und dann noch so eine Hartnäckigkeit gerade für die, die irgendwie in der neunten Klasse auch noch sagen: Ich will Fußballer werden. [...] Dass man die dann runterholt auf den Boden der Tatsachen und sagt: Das sind deine Chancen, die du hast. In die Richtung musst du arbeiten. Aber ich glaube vor allem die Begeisterung ist es“* (EI-F-AL-m-61).

Auf die Frage, welche Kompetenzen die **Lehrkräfte der beruflichen Schule** für ihre pädagogische Arbeit im Übergangsgeschehen mitbringen sollten, wird die Haltung zur eigenen Arbeit und den Jugendlichen gegenüber betont. Häufig wird als grundlegend betrachtet, „*der Typ dafür [zu, U. B.] sein*“ (EI-FW-BL-m-91), ein „*Händchen für Jugendliche*“ (EI-FW-BL-m-93) zu haben und ihnen Wertschätzung entgegenzubringen: „*Die Schüler müssen merken, dass dem Lehrer etwas an ihnen liegt. Das ist ganz wichtig, also Empathie, Einfühlungsvermögen, und er muss seinen Job auch gerne machen*“ (EI-LKO-BL-w-66). Mit der optimistischen Einstellung „*Die Schüler schaffen's*“ (EI-HH-BL-w-69) sehen sie sich in der Lage, kompetenzorientiert zu arbeiten. Gleichwohl wird die Frage aufgeworfen, wie dies in ihrer pädagogischen Arbeit erreicht werden könnte: „*Wie vermittele ich Wertschätzung? [...] der Bereich der Wertschätzung, dieses ‚Ich bin was wert, wo hab' ich meinen Wert‘, das ist so der Punkt, wo ich sage, das fehlt*“ (EI-LKL-BL-m-187).

Die **Ausbilder/-innen** benennen ebenfalls spezifische Persönlichkeitseigenschaften als grundlegend für ihre Tätigkeit: „*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. Da für die Übergangsbegleitung keine notwendigen spezifischen Kompetenzen aufgezeigt werden können, sondern besondere persönliche Fähigkeiten herausgestellt werden, liegt der Schluss nahe: „*[...] diese Übergangsbegleitung kann eigentlich jeder. Jeder hat eine andere Fähigkeit, die er dazu beibringt und beiträgt. Und die Menschen, die mit mir zusammenarbeiten, die kennen jetzt meine Fähigkeiten und die nutzen die auch. Ein anderer Mensch bringt wieder andere Voraussetzungen und Wissen mit und sieht das natürlich wieder von einer ganz anderen Seite und kann dadurch wieder ganz anders dazu beitragen. Also ich glaube schon, dass jeder dazu fähig ist, auf seine Art dazu beizutragen, das Übergangsmangement zu machen*“ (EI-F-AB-m-32). Die Ausbilder/-innen setzen dabei den Schwerpunkt auf sich selbst als Mensch und als Persönlichkeit und damit weniger auf pädagogische Fachkompetenz. Dies kommt auch in der Äußerung zum Ausdruck, dass sie in ihrer pädagogischen Arbeit auf ihr „*Bauchgefühl*“ (EI-HH-AB-m-121) zurückgreifen. Gleichzeitig impliziert dies, dass sie damit eine besondere positive Haltung ihrer Tätigkeit und den Jugendlichen gegenüber aufbringen. Unabdingbar sei die Fähigkeit „*auch 'ne Motivation rüberzubringen. Man kann, auf keinen Fall kann man eins machen, kann immer nur Negatives ansprechen. Das geht definitiv nicht. Sondern man muss einfach den Auszubildenden kitzeln*“ (EI-S-AB-m-57). Zu der eigenen Authentizität gehört für die befragten Ausbilder/-innen, eine „*persönliche Überzeugungskraft rüber(zu)bringen*“ (EI-N-AB-m-20) und Verhaltensweisen vorzuleben, die sie auch von den Auszubildenden fordern. Vielfach greifen die Ausbilder/-innen im pädagogischen Handeln auf ihren „*Erfahrungsschatz*“, ihre

Lebenserfahrung und auf ihren persönlichen bzw. familiären Erfahrungsbereich (eigene Kinder) zurück.

Innovative Kompetenzen: Reflexion des pädagogischen Prozesses

Die Reflexion des eigenen Handelns wird von allen Befragten als bedeutsam hervorgehoben, um sowohl situationsangemessen als auch subjektorientiert pädagogisches Handeln ausrichten zu können – die Analyse und Überprüfung des Bestehenden stellt die Voraussetzung dafür dar, Veränderungen einleiten zu können. Für die pädagogischen Fachkräfte ergibt sich die Frage, wie die notwendigen Kompetenzen angeeignet werden können, insbesondere jene Kompetenzen, die sich auf Verhaltensdispositionen, Haltungen und Einstellungen beziehen.

Bei der notwendigen Begleitung des pädagogischen Prozesses äußern die Befragten häufig den Wunsch nach Supervision, als eine spezifische Form von Fort- und Weiterbildung, mit der Möglichkeit, über einen kontinuierlichen Zeitraum hinweg pädagogische Prozesse zu begleiten und das eigene Handeln zu reflektieren.

In den Aussagen der **sozialpädagogischen Fachkräfte** wird deutlich, dass Kontakt- und Beziehungsfähigkeit zu „Eckpfeilern“ ihrer Tätigkeit werden und somit einer reflexiven Fähigkeit besondere Bedeutung zukommt. Dies dürfte auch der Grund dafür sein, dass die meisten Befragten Supervisionsprozesse durchlaufen (haben) und dies auch weiterhin für ihre Tätigkeit als wichtig erachten. Für die **Lehrkräfte der allgemeinbildenden Schule** wird eine Reflexion des eigenen Handelns insbesondere dann von Bedeutung, wenn es um Veränderungsprozesse geht, bspw. bezogen auf ihre Lehrerrolle oder eine verstärkte Wahrnehmung eines Erziehungsauftrages im Rahmen von Unterricht.

Von den **Lehrkräften der beruflichen Schule** wird in diesem Zusammenhang hervorgehoben, dass für sie aufgrund der belastenden Arbeitssituation neben dem Erwerb konkreter Kenntnisse eine professionelle Begleitung (z. B. durch Supervision) des pädagogischen Prozesses sehr unterstützend wäre. Sie möchten Unterrichtssituationen, die Sicht auf die Schüler/-innen und die eigene Haltung zur Arbeit reflektieren: *„Ich sollte da auch eine Stelle haben, wo ich regelmäßig hingehen kann, um mal meine Arbeit von einem anderen Standpunkt zu sehen. Das ist ganz, ganz wichtig“* (EI-LKO-BL-w-60). Sowohl Einzel- als auch Teamsupervision sind vorstellbar, um neben dem eigenen auch das Teamverhalten zu reflektieren. Obwohl teilweise auch Vorbehalte dieser Supervision gegenüber bestehen, scheint sich die Einstellung positiv zu verändern: *„[...] dieses Verfahren hat gerade angefangen, Akzeptanz zu finden [...] bei den Lehrkräften, also dieses ‚Hast du’s nötig, Supervision zu machen, bist du wirklich so schlecht?‘, das baute sich langsam ab, und das ist ins Bewusstsein*

vieler Lehrkräfte gelangt, dass das eigentlich ein professionelles Verfahren ist und zur Professionalität absolut dazugehört, dass es eher unprofessionell ist, da nicht hinzugehen“ (EI-HL-BL-w-154).

Die **Ausbilder/-innen** „bauen“ auf ihr Erfahrungswissen und verbinden mit Fort- und Weiterbildung ganz überwiegend die Aneignung von (Fach-)Wissen – gleichzeitig nehmen sie wahr, dass sie als Person in pädagogischen Situationen in besonderem Maße gefordert sind: *„Wissen ist natürlich eine wichtige Sache, eine Grundlage. Denn wenn man ohne Wissen irgendwas sagen will, dann wird man leicht untergebuttert. [...] Fachwissen. [...] Und dann aber auch Wissen im Umgang mit Menschen und dann auch die Erfahrung, die man gesammelt hat. Und man muss auch in der Lage sein, sich selber zu bremsen, sich zu zügeln, sich zurückzuhalten, aber auch einzuschreiten, wenn es wirklich notwendig ist. Gelingt mir nicht immer“ (EI-FW-AB-m-109-113).* Der Ausbilder äußert, dass die von ihm benannten Fähigkeiten, bspw. *„sich selber zu bremsen, zu zügeln, sich zurückzuhalten“ (EI-FW-AB-m-113),* nicht durch Wissensaneignung „gelernt“ werden können. Offen bleibt die Frage, ob dies in Fort- und Weiterbildung erworben werden kann. Zum Ausdruck kommt ein eher „technologisches“ Verständnis von Pädagogik⁸⁹, einhergehend mit dem Wunsch, es könne zur Lösung pädagogischer Problemstellungen Rezepte geben. Das heißt, Pädagogik wird weniger als Prozess mit unterschiedlichen Bedingungs- und Einflussfaktoren verstanden, die weder vorhersehbar noch beeinflussbar sind. Insofern wird kein *„Crashkurs in Pädagogik“ (EI-HL-AB-m-131)* favorisiert, sondern die Auffassung vertreten: *„Ich mein’, das Ganze hat natürlich viel mit Menschen zu tun. Und der eine ist so und der andere ist so“ (EI-HL-AB-m-131).* Es käme auf die Einstellung und Haltung der Ausbilder/-innen an, die sich im Laufe ihrer Berufsjahre entwickelt habe: *„Das ist ’ne innere Einstellung schon, die sich eben dann so gebildet hat oder die dann gewachsen ist. Und das ist auch nicht jedermanns Sache, ich muss das mal so sagen. Manch einer kann auf die Leute zugehen, manch einer nicht. Es gibt Leute, die können frei sprechen, ohne sich da einen großen Text zu schreiben, andere die müssen das ablesen“ (EI-FW-AB-m-10).*

Innovative Kompetenzen: Gestaltung von Aneignungsprozessen

Für die Gestaltung von Aneignungsprozessen wird eine Fort- und Weiterbildung vorgeschlagen, die einen Austausch ermöglicht, eine Begleitung des pädagogischen Prozesses vorsieht und Supervision einbezieht. Die Frage nach „neuen Formen“ von Fortbildung wird gestellt, die insbesondere stärker betriebliche

89 Siehe zum Technologiedefizit in der Pädagogik LUHMANN und SCHOOR (1982).

Situationen der Ausbilder/-innen berücksichtigen müsse. Zur Begleitung des Professionalisierungsprozesses werden Unterstützungsstrukturen – auch entsprechende Gelegenheitsstrukturen – als erforderlich betrachtet.

Bereits in den **Gruppendiskussionen** wurde betont, dass die notwendige Zusammenarbeit der beteiligten Bildungsinstitutionen und der pädagogischen Fachkräfte auf regionaler Ebene ausgebaut werden müsste und dafür Unterstützungsstrukturen nötig seien. Ein **kontinuierlicher Austausch** wird dazu gewünscht, um eine weitere Vernetzung und Abstimmung zu erreichen. Dazu werden gemeinsame Gespräche und Fortbildungen auf regionaler Ebene vorgeschlagen, um die verschiedenen Lernorte besser miteinander zu verzahnen (bspw. auch Praktika von Lehrkräften in Betrieben). Hier kommt – trotz eines bestehenden Regionalen Übergangsmanagements – ein weiterer Bedarf an Abstimmung und Zusammenarbeit auf der Ebene der pädagogischen Handelnden zur Sprache.

Als besonders wichtig für die **Fort- und Weiterbildung** wird Kontinuität hervorgehoben. Um auch an Themen „dranbleiben“ zu können und Prozesse zu initiieren, werde kein „Strohfeuer“ gebraucht, sondern eine Fortbildung über einen längeren Zeitraum sei erforderlich: *„Wir haben also auch schon externe Leute da gehabt, die über Honorarmittel bei uns in der Schule eingekauft werden, Fortbildungen machen. So was suchen wir schon, aber es ist immer nur so sporadisch. Da ist auch wieder keine Konstanz drinnen, da ist keine Planung in dem Sinne drin. [...] Man reißt wieder ein Thema an, bildet sich da ein Stück weiter, aber da bleibt's dabei. [...] Also da fehlt mir 'ne langfristige Perspektive“* (EI-FW-BL-m-91). An jenen Standorten, an denen *pädagogisches Übergangshandeln* in Handlungskonzepte eingebunden ist, bestehen bereits **Supervisionsangebote**, mit denen die Fachkräfte positive Erfahrungen gemacht haben: *„Das⁹⁰ hat eine sehr große Bedeutung, das Handlungskonzept Schule und Arbeitswelt bietet an, für die FLEX⁹¹-Coaches, für die Coaches im Förderzentrum und in den Berufseingangsklassen, meine ich auch. Sogenannte Supervision. Die finden [...] in einem Vierwochenrhythmus statt, ich glaube achtmal im Jahr, insgesamt. [...] die Supervisorin ist eine Psychologin. [...] Supervision ist, zumindest bei uns, in dieser Gruppe so aufgeteilt, dass wir einmal organisatorisch-inhaltliche Dinge fragen und den Erfahrungsaustausch zulassen. [...] Untereinander, miteinander, Problematiken im Coaching besprechen und Lösun-*

90 Gemeint ist die Zusammenarbeit mit den anderen Coachs.

91 In **Klassen mit flexibler Übergangsphase (FLEX)** können die Jahrgangsstufen 8 und 9 in maximal drei Jahren durchlaufen werden. Zielgruppe sind Schülerinnen und Schüler mit einem guten Leistungsstand aus Förderzentren sowie Schülerinnen und Schüler, deren Hauptschulabschluss gefährdet ist. Kern der flexiblen Übergangsphase ist ein hoher Praxisanteil und eine intensive Berufsorientierung. Potenzialanalyse/Assessment, Berufsfelderprobung und Coaching sind fester Bestandteil der flexiblen Übergangsphase (entnommen aus: www.schuleundarbeitswelt.de, Abruf: 23.10.2013).

gen finden und Einzelfälle besprechen (EI-HL-SP-m-179-184). Insbesondere von den **Ausbilderinnen und Ausbildern** wird der Austausch mit „Gleichgesinnten“ hervorgehoben und Fortbildungsveranstaltungen eher mit Zurückhaltung aufgenommen. Sie äußern, dass für Fortbildung keine Zeit zur Verfügung stehe bzw. diese schlecht in den Betriebsablauf zu integrieren sei, und regen an, andere Formen von Fortbildung zu überlegen: *„Also ich glaub schon, dass man das auch in dieser Form unbedingt auf eine andere Schiene bringen muss, um das auch für die Ausbilder interessanter zu machen“* (EI-HL-AB-m-117). Hier wären möglicherweise Fort- und Weiterbildung zu konzeptionieren, die stärker in den betrieblichen Kontext einzu binden sind und auf Unterstützungsstrukturen und Kooperationspartner/-innen (bspw. Berufseinstiegsbegleiter/-innen, Coachs) bauen sowie mediale Formen der Fort- und Weiterbildung berücksichtigen.

Tabelle 4: **REFLEKTIEREN** als Dimension pädagogischer Professionalität und Kompetenzbündel

REFLEKTIEREN	Personale, soziale und emotionale Kompetenzen	
	Personenbezogene Eigenschaften	Motivation, Begeisterungsfähigkeit, Überzeugungskraft, Gespür, Authentizität einbringen
	Personale und soziale Fähigkeiten	Pädagogisches Handeln im Einklang mit der Persönlichkeit bringen, Teamfähigkeit einbringen
	Haltung und Einstellung	
	Spezifische Haltung bzw. Einstellung	Positives Menschenbild, Empathie, Wertschätzung den Jugendlichen entgegenbringen
	Ressourcen- und Kompetenzorientierung	Von Entwicklungsfähigkeit ausgehen, Kompetenzen erkennen, Ressourcen wahrnehmen, an den Potenzialen ansetzen
	Affinität zur Übergangsgestaltung und -begleitung der Jugendlichen	Veränderungsbereitschaft zeigen, positive Visionen mitbringen, persönliches Engagement zeigen, Identität mit der beruflichen Tätigkeit („Spaß am Job“) zeigen
	Innovative Kompetenzen	
Reflexion des pädagogischen Prozesses, Gestaltung von Aneignungsprozessen	Lernfähigkeit, Bereitschaft, die eigene Handlungsfähigkeit weiterzuentwickeln, Überprüfung von Erfahrungswissen (subjektiven Theorien), Auseinandersetzung mit zentralen Spannungsfeldern pädagogischen Handelns	

3.3.3 (Selbst-)Reflexivität als bedeutende Dimension pädagogischer Professionalität

Alle **drei Dimensionen WISSEN, KÖNNEN und REFLEKTIEREN** erweisen sich aus subjektiver Sicht der pädagogischen Fachkräfte als bedeutsam für *päda-*

*gogisches Übergangshandeln.*⁹² Dabei wird der Erwerb von Kompetenzen ganz überwiegend mit der Aneignung von Wissen verbunden. In der vorliegenden Forschungsarbeit wurden *zwei große Anforderungsbereiche* herausgearbeitet: die individuelle (Übergangs-)Begleitung der Jugendlichen und die (regionale) Kooperation und Vernetzung der Akteure sowie die multiprofessionelle Zusammenarbeit der Fachkräfte. Der zuletzt genannte Anforderungsbereich kommt in den Aussagen der Fachkräfte kaum zum Tragen. Kompetenzen zur Vernetzung und Kooperation werden stärker dem Erwerb von Kommunikations- und Kooperationskompetenz zugeordnet. Kenntnisse über Institutionen, bspw. deren Handlungslogiken, deren Kulturen und Gepflogenheiten und Kommunikationsstile, werden von den Fachkräften nicht herausgestellt, sind aber zum Erkennen von Handlungsoptionen und zur Einordnung von Sichtweisen und der Ausrichtung pädagogischen Handelns unerlässlich.

Die **Dimension WISSEN** und das ausgewiesene Kompetenzbündel *Fachwissen* beziehen sich weitgehend auf berufs- und bildungssystembezogene Wissensbestände sowie auf solche, die im Zusammenhang mit den Jugendlichen von Relevanz sind.

Die **Dimension KÖNNEN** ist sehr stark gewichtet: Die Kompetenzbündel *methodisch-didaktische Kompetenzen, Diagnosekompetenz sowie kommunikative Kompetenzen, Kooperationskompetenz und interkulturelle Kompetenz* und ihre Differenzierung nehmen breiten Raum ein, d. h., dieses „Handwerkszeug“ wird aus subjektiver Sicht als grundlegend für die pädagogische Praxis bewertet.

Die **Dimension REFLEKTIEREN** erhält mit ihren Kompetenzbündeln *personale, soziale und emotionale Kompetenzen, Haltung und Einstellung* sowie *innovative Kompetenzen* eine hohe Bedeutungszuschreibung. Die von den Fachkräften benannten Fähigkeiten werden als Voraussetzung für ihr pädagogisches Handeln angesehen, und gleichzeitig wird die Frage aufgeworfen, wie diese von ihnen erworben bzw. in welcher Form vermittelt werden können. Diese Fähigkeiten werden eher als Dispositionen betrachtet, die über Erfahrung „angereichert“ werden können.

Eine entsprechende **Haltung und Einstellung der pädagogischen Fachkräfte** (Empathie, Wertschätzung) werden als essenziell für pädagogisches Handeln (siehe dazu: MOSER u. a. 2012) herausgestellt und direkt in Verbindung zur „Affinität“ einer Übergangsgestaltung betrachtet, die Pädagoginnen und Pädagogen mitbringen sollten. Tatsächlich zeigen alle Befragten besonderes Engagement, sehen sich teilweise als „Visionäre“, innovative Konzepte zu entwickeln und umzusetzen, um (bildungs-)benachteiligten Jugendlichen eine soziale und berufliche Integration

92 Eine Übersicht der Dimensionen pädagogischer Professionalität aus Sicht der Befragten befindet sich im Anhang, Anlage 5.

zu ermöglichen. Möglicherweise kann hier von einem **professionellen Habitus** (BASTIAN u. a. 2000) gesprochen werden, der sich auf das Handlungsfeld bezieht.⁹³

ARNOLD und GÓMEZ TUTOR (2007, S. 162) heben zur **Entwicklung von Einstellung und Haltung die Bedeutung von Selbstreflexion** hervor. Ausgehend von den Fragestellungen eines Aneignungsprozesses: „Wie sollen bzw. wie können diese Kompetenzen erworben bzw. angeeignet werden?“ legen sie dar, dass eine Lernpraxis erforderlich ist, in der (Selbst-)Reflexivität integraler Bestandteil ist. Eine Haltung der Pädagoginnen und Pädagogen kann nicht „durch Instruktion und Belehrungsszenarien angebahnt und entwickelt werden“, sondern pädagogische Professionalität brauche eine Einsicht in Zusammenhänge und eine Bewusstmachung blinder Flecke (ebd.). Die Ergebnisse der vorliegenden Studie bestätigen dies und geben darüber hinaus Hinweise, dass die Überzeugungen (beliefs) auch Einfluss nehmen auf die multiprofessionelle Zusammenarbeit der pädagogischen Fachkräfte.

Die Bedeutung von Selbstreflexivität für die pädagogischen Fachkräfte wird auch deutlich an den in der vorliegenden Studie herausgearbeiteten **zentralen Spannungsfeldern, Paradoxien und Ambivalenzen** ihres pädagogischen Handelns. Da diese Handlungsdilemmata in der Praxis nicht aufgehoben werden können, erscheinen sie als Widersprüchlichkeiten und prägen die Sichtweisen der pädagogischen Fachkräfte. Dies unterstreicht die Notwendigkeit einer reflexiven Bearbeitung professionellen Handelns, um „paradoxen Verknotungen“ zu begegnen (HELSPER 1996, S. 528). Die Möglichkeiten und Grenzen des eigenen pädagogischen Handelns müssen Gegenstand dieser Reflexionsprozesse sein. Pädagogisches Handeln in „Einklang mit der eigenen Persönlichkeit“ zu bringen bedeutet, **ein bewusstes Selbstkonzept pädagogischer Professionalität** herauszubilden (KIMMELMANN 2010, S. 292). Dieses trägt dazu bei, dass die pädagogisch Handelnden realistisch einschätzen können, welche Handlungsmöglichkeiten sie für bestimmte Situationen zur Verfügung haben (siehe dazu: SCHWARZER 2001). Dazu gehört, eine ständig wechselnde Beeinflussung durch innere und äußere Faktoren wahrzunehmen und sich als Subjekt und Objekt ihre Umwelt zugleich zu begreifen (HOFF u. a. 1991).

Die von den pädagogischen Fachkräften benannten Kompetenzen beziehen sich auf Kenntnisse, Fertigkeiten und Haltungen und verdeutlichen einen notwendigen Entwicklungsprozess. Dieser schließt **formale Qualifikationen, (Berufs-)Erfahrungen und informell erworbene Kompetenzen** ein, die sich in einem komplexen berufsbiografischen Prozess herausbilden. Möglicherweise spielen im Hinblick

93 Im Anschluss an BOURDIEU (1987) sind unter „Habitus“ alle Dispositionen, Stile, Handlungsformen und -inhalte zu verstehen, die in einer bestimmten Praxis erzeugt werden, auch Routinen, Gewohnheiten und Haltungen sind darunter zu fassen (KORING 1989). Der Habitus spielt für die Analyse professionellen Handelns eine besondere Rolle, weil darüber Handlungsfähigkeit auch in Problemsituationen gestützt wird (handlungsentlastende Funktion) und soziale Strukturen produziert und reproduziert werden (vgl. ebd., S. 73).

auf „Fremderfahrung“ und „Fremdverstehen“ nonformal und informell erworbene Kompetenzen im „offenen“ Handlungsfeld des Übergangs von der Schule in die Arbeitswelt eine besondere Rolle bzw. können als gewinnbringend bewertet werden, weil sie die Grundlage dafür bieten, in und mit unterschiedlichen Lebens- und Arbeitswelten flexibel agieren zu können („Veränderungskompetenz“).

Die hohe Bewertung der eigenen **Erfahrungen** durch die pädagogischen Fachkräfte bedeutet, dass **subjektive Theorien** für sie eine handlungsleitende Funktion haben. Insofern müssen zur (Weiter-)Entwicklung von Professionalität verschiedene (berufs-)biografische Erfahrungen, Qualifikationen und damit verbundene Bildungsprozesse „bearbeitet“ werden. Dies zu systematisieren und für *pädagogisches Übergangshandeln* nutzbar zu machen sollte Aufgabe von Fort- und Weiterbildung sein.

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 Entwicklung von Kompetenzprofilen

Ziel des Forschungsprojektes war, ausgehend von den veränderten Anforderungen an die Professionalität der pädagogischen Fachkräfte im Übergang von der Schule in die Arbeitswelt Kompetenzprofile aller vier in die Untersuchung einbezogenen Berufsgruppen für *pädagogisches Übergangshandeln* zu entwickeln. Das heißt, es sollte ein spezifisches Kompetenzprofil für jeden Tätigkeits- und Aufgabenbereich entwickelt werden. Im Forschungsprozess und insbesondere bei der Analyse und Kategorisierung der einzelnen Kompetenzbündel zeigte sich, dass sich Aufgabenbereiche der Fachkräfte im Kontext der Übergangsgestaltung nicht exakt voneinander abgrenzen lassen und dass explizierte „Kern“-Kompetenzen der einen Berufsgruppe auch für die andere gelten.

Als ergiebiger erwies sich deshalb, ein **Gesamtableau an Kompetenzen für pädagogisches Übergangshandeln** zu entwickeln, das alle für die Übergangsgestaltung notwendigen Aufgabenfelder enthält und von den Anforderungen ausgehend **Kompetenzfelder** sowie **Teilkompetenzen** bestimmt. Das heißt, nicht jede Berufsgruppe benötigt Spezialkompetenzen, sondern das *Gesamtableau an Kompetenzen für pädagogisches Übergangshandeln* gilt für alle, jedoch mit unterschiedlicher Gewichtung und mit unterschiedlicher Intensität, je nach fachlicher Schwerpunktsetzung.

Die Vorzüge eines *Gesamtableaus an Kompetenzen für pädagogisches Übergangshandeln* werden darin gesehen, dass damit alle beteiligten Berufsgruppen eine gemeinsame Verantwortung an der Übergangsgestaltung junger Menschen erhalten. Darüber hinaus eröffnet es die Möglichkeit, *Kompetenzfelder für einen Tätigkeitsbereich* zu formulieren, die unterschiedliche pädagogische Fachkräfte einbezieht. Gerade vor dem Hintergrund eines sich weiter ausdifferenzierenden Aufgabenbereichs – bspw. auf (Übergangs-)Coachs und Berufseinstiegsbegleitung – sowie einer immer stärkeren Einbeziehung von ehrenamtlich Tätigen gewinnt ein **Kompetenzprofil für das Tätigkeitsfeld bzw. den Aufgabenbereich** an Bedeutung.

4.1 Gesamtableau an Kompetenzen für pädagogisches Übergangshandeln

Das entwickelte *Gesamtableau* weist **curriculare Eckpunkte** aus und ist als Prototyp zu verstehen. Es ist kontextgebunden anzuwenden und jeweils zu modifizieren, z. B. auf eine jeweilige Region und entsprechende institutionelle Gegebenheiten zuzuschneiden bzw. dafür weiterzuentwickeln.

Ausgehend von den Anforderungsbereichen wurden *Kompetenzfelder* und *Teilkompetenzen* expliziert, die für die einzelnen pädagogischen Fachkräfte in unterschiedlicher fachlicher Ausprägung von Bedeutung sind. Entscheidend ist, dass *alle*

Teilkompetenzen in die drei Dimensionen WISSEN, KÖNNEN und REFLEKTIEREN differenziert werden. Eine Addition von Wissen und die Handhabung von Instrumenten alleine reichen für pädagogische Professionalität nicht aus; vielmehr werden **in allen Teilbereichen die reflexive Bearbeitung** und eine Auseinandersetzung mit der eigenen Person notwendig.

Das *Gesamttabelleau an Kompetenzen für pädagogisches Übergangshandeln* enthält **zwei Anforderungsbereiche**:

- I. Anforderungsbereich: **Die individuelle Begleitung und (Lern-)Unterstützung der jungen Menschen**
- II. Anforderungsbereich: **Die Vernetzung und Kooperation der Institutionen und Akteure sowie die multiprofessionelle Zusammenarbeit**

Daraus abgeleitete **Kompetenzfelder** gliedern sich in vier Ebenen:

- **1. Ebene:** Die individuelle Gestaltung von Lernprozessen und Lernprozessbegleitung im Kontext von Berufsorientierung, Berufswahlunterricht und Unterweisung
Kompetenzfeld: → Kompetenzen zur Individualisierung von Lernprozessen und Lernprozessbegleitung
- **2. Ebene:** Die individuelle Bildungs- und Übergangsbegleitung der jungen Menschen auf ihrem Weg in den Beruf
Kompetenzfeld: → Kompetenzen zur biografieorientierten Berufswegbegleitung und -beratung
- **3. Ebene:** Die Vernetzung und Kooperation der relevanten Institutionen im regionalen Bezugsrahmen (z. B. Schulen, Betriebe, Bildungsdienstleister, Koordinierungsstellen)
Kompetenzfeld: → Intermediäre Kompetenzen
- **4. Ebene:** Die multiprofessionelle Zusammenarbeit der pädagogischen Fachkräfte im regionalen Übergangsgeschehen (innerhalb und außerhalb der eigenen Institution)
Kompetenzfeld: → Intra- und intersystemische Verständigungskompetenzen

Für jedes **Kompetenzfeld** werden jeweils **vier Teilkompetenzen** formuliert und diese wiederum in die **drei Dimensionen von Professionalität** WISSEN, KÖNNEN, REFLEKTIEREN differenziert.

Im Folgenden wird zunächst das *Gesamttabelleau an Kompetenzen für pädagogisches Übergangshandeln* als Übersicht dargestellt; anschließend werden die vier explizierten Kompetenzfelder mit ihren jeweils vier Teilkompetenzen und ihren Dimensionen ausgeführt. Verwiesen sei darauf, dass diese curricularen Eckpunkte exemplarisch zu verstehen sind. Eine weitere konkrete curriculare Ausarbeitung sollte darauf aufbauend erfolgen.

Tabelle 5: Gesamttabelle an Kompetenzen für pädagogisches Übergangshandeln

Ebenen		Kompetenzfeld	Teilkompetenzen	
Individuelle Begleitung und Unterstützung	I Individuelle Gestaltung von Lernprozessen	Kompetenzen zur Individualisierung von Lernprozessen und Lernprozessbegleitung im Kontext von Berufsorientierung, Berufswahlunterricht, Berufsvorbereitung und Unterweisung	A	Kompetenz zur Gestaltung von individualisierten Lernsituationen, einer Lernberatung und zur Unterstützung von Lernprozessen (Fokus: Person)
			B	Kompetenz zur pädagogischen Arbeit mit heterogenen Lerngruppen (Fokus: Gruppe)
			C	Kompetenz zur Entwicklung und Umsetzung zielgruppenadäquater Lernkonzepte (Didaktik/Methodik)
			D	Kompetenz zur Entwicklung und Umsetzung integrierter (berufsbezogener) Lernsettings
	II Individuelle Bildungs- und Übergangsbegleitung	Kompetenzen zur Berufswegebegleitung , die am Individuum ausgerichtet ist, sich biografieorientiert gestaltet und gemeinsam mit dem jungen Menschen den Weg von der Schule in den Beruf und in die Arbeitswelt im Fokus hat	A	Kompetenzen zur Einbeziehung von Lebens- und Erfahrungswelten von Jugendlichen, ihren Handlungskontexten, Bezugsrahmen und Umgangsformen
			B	Kompetenzen zur Begleitung von Berufswahlprozessen der Jugendlichen und Förderung ihrer Berufswahlkompetenz
			C	Kompetenzen zur Förderung der Persönlichkeit der jungen Menschen (soziale, personale und emotionale Kompetenzen)
			D	Kompetenzen zur Gestaltung von Beratungsprozessen (SCHIERSMANN u. a. 2008)
Vernetzung und Kooperation	III Regionale Vernetzung und Kooperation	Intermediäre Kompetenzen: intermediäres Agieren in und zwischen unterschiedlichen Kontexten, den relevanten Institutionen und Gruppen im regionalen Bezugsrahmen (z. B. Schulen, Betrieb, Bildungsdienstleister, Koordinierungsstellen)	A	„Interdisziplinäre Dolmetscherkompetenz“ (BRÖDEL 2005, S. 4) zur institutionenübergreifenden Zusammenarbeit
			B	Kompetenzen zur Identifizierung und Unterstützung von regionalen Strukturentwicklungsprozessen und regionalen Entwicklungsaufgaben im Bereich (beruflicher) Bildung
			C	Kompetenz zum Aufbau und zur Weiterentwicklung einer Kooperations- und Kommunikationskultur
			D	Kompetenz zum Umgang mit „struktureller Offenheit“ im Handlungsfeld des Übergangs Schule – Berufsausbildung
	IV Zusammenarbeit der pädagogischen Fachkräfte	Intra- und intersystemische Verständigungskompetenzen bezogen auf die Zusammenarbeit der unterschiedlichen Fachkräfte/Akteuren im regionalen Übergangsgeschehen (inner- und außerhalb der Institution)	A	Kompetenz zur integrativen Kooperation und Teamarbeit innerhalb des gegebenen institutionellen Rahmens
			B	Kompetenz zur interdisziplinären (multiprofessionellen) Zusammenarbeit
			C	Kompetenz zum Aufbau und zur Weiterentwicklung einer Zusammenarbeitskultur
			D	Kompetenz zur professionsübergreifenden Projektarbeit und Entwicklung multiprofessioneller Arbeitsaufgaben

Anforderungsebene I: Individuelle Gestaltung von Lernprozessen			
Kompetenzfeld: Kompetenzen zur Individualisierung von Lernprozessen/Lernprozessbegleitung			
Teilkompetenzen	WISSEN	KÖNNEN	REFLEKTIEREN
A. Kompetenz zur Gestaltung von individualisierten Lernsituationen, Lernberatung und Unterstützung von Lernprozessen (Fokus: Person)	<ul style="list-style-type: none"> • Kenntnisse über Lernarrangements für differenzierendes Lernen und über „Lernarchitekturen“ (KNOLL 1999) • Kenntnisse über Konzepte und Verfahren zur Differenzierung in Lernprozessen • Kenntnisse über Instrumente, Verfahrensschritte etc. einer Bildungsplanung • Kenntnisse über Instrumente zur Kompetenzfeststellung und förderdiagnostische Verfahren • Sozial- und sonderpädagogische Kenntnisse 	<ul style="list-style-type: none"> • Lernberatung und Lernprozessbegleitung (BAUER u. a. 2007), an der Biografie orientieren • Lernvoraussetzungen und -bedarfe ermitteln, (realistische) Lernziele (gemeinsam) festlegen und Vereinbarungen treffen; Instrumente zur Dokumentation einsetzen, bspw. Portfolios (siehe dazu: ELSHOLZ 2010) • individuelle Lernwege und Entwicklungsmöglichkeiten aufzeigen und begleiten • sonder- und sozialpädagogische Denk- und Handlungsweisen integrieren 	<ul style="list-style-type: none"> • eigenes Rollenverständnis und Grundhaltung zur Lernbegleitung überprüfen • Wechselwirkung zwischen Lehrendem und Lernendem reflektieren • Kompetenz- und Ressourcenorientierung: eigene Interpretationsmuster hinterfragen • Subjektorientierung (den Lernenden in den Mittelpunkt stellen)
B. Kompetenz zum Umgang mit heterogenen Lerngruppen (Fokus: Gruppe)	<ul style="list-style-type: none"> • Kenntnisse über gruppendynamische Konzepte und Methoden zur Arbeit in Gruppen und zur sozialen Entwicklung der Jugendlichen kennen, bspw. zur themenzentrierten Interaktion (TZI) • Kenntnisse über Konzepte der Binnendifferenzierung und Diversität • Kenntnisse über multiple Problemlagen und ihren Einfluss auf Lernsituationen 	<ul style="list-style-type: none"> • Heterogenität und Diversität der Lernenden sowie Interkulturalität angemessen berücksichtigen • gruppendynamische Prozesse moderieren • differenzierte Lernaufgaben ermitteln und formulieren • Unterschiedlichkeit der Lernvoraussetzungen, Lernstile aufgreifen und in der Gruppe zum Tragen bringen 	<ul style="list-style-type: none"> • Potenziale und Ressourcen der Jugendlichen erkennen • Vielfalt als Chance begreifen; Offenheit anderen kulturellen Wertvorstellungen gegenüber zeigen und die Gebundenheit an den eigenen kulturellen Hintergrund erkennen
C. Kompetenz zur Entwicklung und Umsetzung zielgruppenadäquater Lernkonzepte (Didaktik/Methodik)	<ul style="list-style-type: none"> • Wissen über die einzelnen Zielgruppen und deren Benachteiligungsmerkmale (Geschlecht, Kultur, Herkunft) sowie zielgruppenspezifische Lernformen kennen 	<ul style="list-style-type: none"> • Gestaltung von Lernsituationen, die „neue“ Lernerfahrungen ermöglichen und Unterschiedlichkeit aufgreifen • „alternative“ Lernformen bzw. zielgruppenadäquate Lernkonzepte entwickeln 	<ul style="list-style-type: none"> • eigene Lehrsituation und Sichtweise hinterfragen • Evaluation und Modifikation herkömmlicher Lernkonzepte
D. Kompetenz zur Entwicklung und Umsetzung integrierter (berufsbezogener) Lernsettings	<ul style="list-style-type: none"> • Kenntnisse über didaktisch-methodische Konzepte, die Praxislernen in schulischen Zusammenhängen aufgreifen sowie Lebensweltbezüge der Jugendlichen herstellen 	<ul style="list-style-type: none"> • Projektarbeiten initiieren, die Lernen und Arbeiten verbinden 	<ul style="list-style-type: none"> • Auseinandersetzung mit dem schulischen und dem betrieblichen Lernkonzept (unterschiedliche Kontexte und Zugänge)

Anforderungsebene II: Individuelle Bildungs- und Übergangsbegleitung			
Kompetenzfeld: Kompetenzen zur Berufswegebegleitung			
Teilkompetenzen	WISSEN	KÖNNEN	REFLEKTIEREN
A. Kompetenzen zur Einbeziehung der Lebens- und Erfahrungswelten von Jugendlichen, ihren Handlungskontexten, Bezugsrahmen und Umgangsformen	<ul style="list-style-type: none"> • Psychologische und soziologische Kenntnisse über Entwicklungsaufgaben des Jugendalters • Kenntnisse über spezifische Zielgruppen (bspw. Frauen, Migrantinnen/Migranten) • Kenntnisse um die Bedeutung beruflicher Sozialisation und Prozesse der Berufsorientierung, -vorbereitung und -ausbildung • Kenntnisse über Einflussfaktoren des sozialen Umfeldes (z. B. Peers, Milieu) und Unterstützungsfaktoren 	<ul style="list-style-type: none"> • Verhaltensweisen und Versuche zur „Lebensbewältigung“ (BÖHNISCH 1997) der Jugendlichen nachvollziehen und in pädagogischen Handlungsbedarf (Unterstützungssettings) übersetzen • Genderaspekte, verschiedene Ethnien etc. in der Betrachtung der pädagogischen Intervention spezifizieren • „Alltägliche“ Lebensweltthemen identifizieren und einbeziehen 	<ul style="list-style-type: none"> • Empathie entwickeln und Wertschätzung entgegenbringen • Das Einbringen der eigenen Erfahrungs- und Lebenswelten (eigene Handlungsmuster) hinterfragen • Selbstbild und Fremdbild reflektieren • Ressourcen wahrnehmen und aufgreifen
B. Kompetenzen zur Begleitung von Berufswahlprozessen der Jugendlichen und Förderung ihrer Berufswahlkompetenz	<ul style="list-style-type: none"> • Berufsspezifisches Wissen, Bildungs- und Ausbildungssystem, das Berufswahlspektrum, Berufsbilder • Kenntnisse in Bezug auf Berufswahlkompetenz (RATSCHINSKI 2012) • Kenntnisse über Instrumente und Verfahren der Übergangsbegleitung • Kenntnisse und Einblick in betriebliche Strukturen der Arbeitswelt und Betriebswirklichkeit 	<ul style="list-style-type: none"> • Balance zwischen (betrieblichen) Anforderungen und persönlichen Voraussetzungen der Jugendlichen herstellen • Adäquate Förder- und Unterstützungsangebote (Unterstützungssetting) im regionalen Kontext entwickeln • Instrumente der Übergangsbegleitung anwenden und ggf. anpassen 	<ul style="list-style-type: none"> • Prozesshaftes Verständnis von Berufswahlbegleitung entwickeln
C. Kompetenzen zur Förderung der Persönlichkeit der Jugendlichen	<ul style="list-style-type: none"> • Kenntnisse über Instrumente und Verfahren zur Stärkung sozialer, personaler Kompetenzen und Selbstwirksamkeit 	<ul style="list-style-type: none"> • Entwicklungsmöglichkeiten (sozialer und personaler Kompetenzen) aufbauen und Verantwortung übergeben • Mit dem Jugendlichen Ziele formulieren und Zielvereinbarungen treffen (Kontrakt), Prozesse auswerten und Rückmeldungen geben 	<ul style="list-style-type: none"> • Kompetenz- bzw. Ressourcenorientierung; Wertschätzung, Anerkennung und Vertrauen entgegenbringen (von Entwicklungsfähigkeit ausgehen) • Selbstbezogene Handlungsweisen hinterfragen
D. Kompetenzen zur Gestaltung von Beratungsprozessen (siehe dazu: SCHIERSMANN U. a. 2008)	<ul style="list-style-type: none"> • Kenntnisse über Beratungstechniken und Verfahren für den Beratungsprozess und ihren adäquaten Einsatz • Kenntnisse über Einflussfaktoren für den Beratungsprozess bestimmen 	<ul style="list-style-type: none"> • Ziele des Beratungsprozesses miteinander klären • Beratungstechniken und -methoden zielgruppenadäquat anwenden • Ziele in Handlungsschritte übersetzen 	<ul style="list-style-type: none"> • Beziehung zum Lernenden aufbauen (Vertrauensbasis, Ausgestaltung des Settings usw.) • Soziale und interkulturelle Sensibilität entwickeln

Anforderungsebene III: Regionale Vernetzung und Kooperation			
Kompetenzfeld: Intermediäre Kompetenzen			
Teilkompetenzen	WISSEN	KÖNNEN	REFLEKTIEREN
A. „Interdisziplinäre Dolmetscherkompetenz“ (BRÖDEL 2005, S. 4) zur institutionenübergreifenden Zusammenarbeit	<ul style="list-style-type: none"> • Kenntnisse über institutionelle Kontexte bzw. „regionales Szenewissen“ (BRÖDEL 2005, S. 312), bspw. in Bezug auf unterschiedliche Handlungslogiken, Kommunikations- und Arbeitsstile, Gepflogenheiten 	<ul style="list-style-type: none"> • Aushandlungsprozesse initiieren: „Kulturdolmetschen“ und Prozesse zwischen den Institutionen moderieren; zwischen Interessenvertretern medieren 	<ul style="list-style-type: none"> • Verschiedensein und Differenzen anerkennen, Vielfalt als Chance annehmen • Eigene (institutionelle) Stärken und Schwächen erkennen (Profilbildung)
B. Kompetenzen zur Identifizierung von regionalen Strukturentwicklungsprozessen und regionalen Entwicklungsaufgaben im Bereich von Bildung	<ul style="list-style-type: none"> • Kenntnisse zur Regionalanalyse und zum Bildungsmonitoring, Zielgruppenanalyse • Kenntnisse über rechtliche Rahmenbedingungen und Verwaltungsstrukturen (BBiG, SGB, Schulgesetze) • Spezifisch regionales Wissen über Bildungsstrukturen, -angebote und Fördermöglichkeiten 	<ul style="list-style-type: none"> • Regional relevante Themen identifizieren • Information beschaffen • Handlungsspielräume wahrnehmen und nutzen, sich aktiv einbringen • Eigene Institution regional verankern • Vorhandene Strukturen und Konzepte sowie Angebote überprüfen und bewerten 	<ul style="list-style-type: none"> • Eigene Rolle wahrnehmen und bewerten (sich als „Teil des Ganzen“ begreifen) • Eigenes Selbstverständnis klären
C. Kompetenz zum Aufbau und zur Weiterentwicklung einer Kooperations- und Kommunikationskultur	<ul style="list-style-type: none"> • Kenntnisse über spezifische Kooperationspartner/-innen, wie bspw. Eltern, Betriebe, Migrantenselbstorganisationen • Kenntnisse über Kommunikationsprozesse, -stile, -strukturen und -kulturen 	<ul style="list-style-type: none"> • Methoden zum Aufbau von Netzwerken (z. B. aus der Gemeinwesenarbeit) einsetzen • Kontakt zu unterschiedlichen regionalen Partnern und Partnerinnen aufbauen; kommunikative Fähigkeiten einbringen • Intermediäres Networking betreiben (Mitarbeit in Gremien, Arbeitskreisen etc.), bestehende soziale Netzwerke einbeziehen; Gestaltung von Prozessen und Mitgestaltung regionaler Lernkulturen 	<ul style="list-style-type: none"> • Perspektivenerweiterung, Routinen reflektieren und „über den Tellerrand blicken“ • (Eigene) Handlungskonzepte, Haltungen, Ziele hinterfragen • Kooperation als Bereicherung wahrnehmen
D. Kompetenz zum Umgang mit „struktureller Offenheit“ im Handlungsfeld Übergang Schule – Berufsausbildung	<ul style="list-style-type: none"> • Kenntnisse über Strukturierungselemente „offener“ Situationen (entwicklungsoffene Arbeit) 	<ul style="list-style-type: none"> • Flexibilität zur Erweiterung des eigenen Tätigkeitshorizonts einsetzen • Entwicklung integrierter regionaler und institutioneller Handlungskonzepte befördern 	<ul style="list-style-type: none"> • Einsatz von „kompetenzbiografischen Erfahrungsbeständen“ (BRÖDEL 2005, S. 4), d. h. auf biografisches Erfahrungspotenzial zurückgreifen (Studium, Beruf, informellen Kontext)

Anforderungsebene IV: Zusammenarbeit der pädagogischen Fachkräfte			
Kompetenzfeld: Intra- und Intersystemische Verständigungskompetenzen			
Teilkompetenzen	WISSEN	KÖNNEN	REFLEKTIEREN
A. Kompetenz zur integrativen Kooperation und Teamarbeit innerhalb des gegebenen institutionellen Rahmens	<ul style="list-style-type: none"> • Kenntnisse über Kommunikationsmodelle und -stile (SCHULZ VON THUN 2001) sowie Werkzeuge kommunikationspsychologischen Denkens und Arbeitens • Kenntnisse über Strukturen und Verfahren zur konstruktiven Teamarbeit 	<ul style="list-style-type: none"> • Instrumente zur Teamarbeit nutzen; Kommunikationstechniken anwenden, Kommunikationsbereitschaft zeigen • Zur Weiterentwicklung der eigenen Institution beitragen (Organisationsentwicklungsprozess) • Wissen und Erfahrungen anderer nutzen können 	<ul style="list-style-type: none"> • Eigenes berufliches Anforderungsprofil analysieren und Berufsprofil entwickeln • Eigenen Tätigkeitsbereich reflektieren und sich als Teil einer Gruppe begreifen • Selbst- und Fremdwahrnehmung stärken • Kommunikationssituationen reflektieren; Feedback geben und Kritik äußern
B. Kompetenz zur interdisziplinären (multiprofessionellen) Zusammenarbeit	<ul style="list-style-type: none"> • Kenntnisse über Berufskulturen, die Aufgaben anderer Professionen und institutionelle Handlungsspielräume • Kenntnisse über Unterstützungssysteme und Anforderungsprofile für die Konstitution gelingender Kooperation (FLOERECHE und HOLTAPPELS 2004, S. 915 ff.) 	<ul style="list-style-type: none"> • Zusammenarbeit mit anderen Professionen („fremden“ Fachkulturen) wertschätzen • Austausch über Bildungsvorstellungen, Erziehungsziele und Förderkonzepte führen • Blockierende Aspekte der Zusammenarbeit erkennen sowie Konkurrenzen unterschiedlicher Berufskulturen (BERKEMEYER u. a. 2011) 	<ul style="list-style-type: none"> • Perspektivenwechsel einnehmen und Perspektiven-erweiterung anstreben; einen interdisziplinären Blick entwickeln • Berufliches Selbstverständnis entwickeln; Auseinandersetzung mit dem eigenen Rollenkonzept und den Grenzen des eigenen Handelns • Potenziale der verschiedenen Professionen wahrnehmen
C. Kompetenz zum Aufbau und zur Weiterentwicklung einer Zusammenarbeitskultur	<ul style="list-style-type: none"> • Kenntnisse über berufliche Handlungskonzepte und Selbstverständnisse der unterschiedlichen Professionen • Kenntnisse über Strukturen und Regeln der konstruktiven Zusammenarbeit 	<ul style="list-style-type: none"> • Andere für gemeinsame Ziele gewinnen können; Formen der Zusammenarbeit entwickeln, um voneinander und miteinander zu lernen • Gemeinsame Zielvereinbarungen treffen und verfolgen 	<ul style="list-style-type: none"> • Eigene Interpretationsmuster reflektieren und eigene Haltung hinterfragen • Wertschätzung anderer Personen entgegenbringen und respektvolle Umgangsformen entwickeln
D. Kompetenz zur professionsübergreifenden Projektarbeit und Entwicklung multiprofessioneller Arbeitsaufgaben	<ul style="list-style-type: none"> • Kenntnisse über regionale Konzepte der Übergangsgestaltung • Kenntnisse über die Bildungsaufträge und Zielsetzungen der relevanten Akteure und Institutionen 	<ul style="list-style-type: none"> • Schnittstellen zwischen den Aufgabenbereichen herstellen und eine interdisziplinäre Zusammenarbeit entwickeln • Gemeinsame Arbeitsaufgaben formulieren, Projekte entwickeln und an übergreifenden Zielen arbeiten 	<ul style="list-style-type: none"> • Andere („fremde“) Perspektiven als Erweiterung der eigenen Kompetenz wahrnehmen

4.2 Erweiterung der Standards in den Bildungswissenschaften

Die von der Kultusministerkonferenz (KMK) (2004) formulierten Kompetenzen in den Bildungswissenschaften für die Lehrerbildung, insbesondere für die Lehramtsstudiengänge, den Vorbereitungsdienst und die Fort- und Weiterbildung, setzen wichtige Standards. Diese sind mit Bezug auf die Qualität schulischer Bildung entwickelt worden, um Zielkategorien zu bestimmen und eine Grundlage für deren systematische Überprüfung herzustellen.

Im Forschungsprozess war zu prüfen, ob die Klassifizierung der KMK für die eigene Untersuchungsarbeit relevant ist (BYLINSKI und FRANZ 2009, S. 14).

Folgende **Kompetenzbereiche** wurden von der KMK auf Grundlage der Anforderungen beruflichen Handelns gebildet (SEKRETARIAT DER STÄNDIGEN KONFERENZ DER KULTUSMINISTER DER LÄNDER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND 2004, S. 7 ff.):

1. **Unterrichten:** das Lehren und Lernen
2. **Erziehen:** Erziehungsaufgabe wahrnehmen
3. **Beurteilen:** Beurteilungsaufgaben wahrnehmen
4. **Innovieren:** die Weiterentwicklung der eigenen Kompetenzen.

Diese vier formulierten Kompetenzbereiche könnten auf Grundlage des *Gesamtableaus an Kompetenzen für pädagogisches Übergangshandeln* ergänzt und im Hinblick auf die spezifischen Aufgaben des Handlungsfeldes konkretisiert werden.

Die beiden Anforderungsbereiche *Individuelle Begleitung und (Lern-)Unterstützung der jungen Menschen* und *Vernetzung und Kooperation der Institutionen und Akteure* könnten in die von der KMK genannten Kompetenzbereiche integriert werden.

Das **Unterrichten: Das Lehren und Lernen** rückt stärker die Gestaltung von individualisierten Lernprozessen in heterogenen Lerngruppen und die Entwicklung von Lern- und Arbeitsstrategien ins Zentrum pädagogischen Handelns; das gilt auch für zielgruppenadäquate Lernkonzepte (lernerzentriert), die neue, veränderte Lernformen zulassen, um Jugendlichen „neue“ Zugänge zum Lernen zu eröffnen. Hierzu gehört auch eine ressourcen- und potenzialorientierte Vermittlung, die einen Arbeitswelt- und Lebensweltbezug herstellt.

Das **Erziehen: Bei der Wahrnehmung der Erziehungsaufgabe** könnte, bezogen auf die Übergangsgestaltung, eine deutlichere Akzentuierung auf Inklusion und Interkulturalität gelegt werden. Die Persönlichkeitsförderung der Jugendlichen auf Grundlage ihrer sozialen und kulturellen Lebensbedingungen sollte stärker herausgestellt werden und ihre Selbst- und Sozialkompetenz (z. B. Konfliktfähigkeit) gefördert werden. Auch die Berufswahlkompetenz sollte im Rahmen von Berufsorientierung und Berufsvorbereitung gefördert werden.

Das **Beurteilen: Die Wahrnehmung der Beurteilungsaufgaben** wäre um *Beraten* und *Begleiten* der jungen Menschen auf ihrem Berufsweg zu ergänzen und das Diagnostizieren von Lernvoraussetzungen und die Reflexion von Lernprozessen deutlicher in den Fokus zu stellen. Dies schließt die Transparenz der Lernprozesse dem Lernenden gegenüber und Rückmeldungen zur Zielerreichung ein. Eine individuelle Bildungs- bzw. Förderplanung wäre auszubauen. Ergänzend sollte das gemeinsame Entwickeln von beruflichen Perspektiven aufgenommen werden, ebenso die Kooperation mit Kolleginnen und Kollegen sowie anderen regionalen Akteuren des Übergangsgeschehens.

Das **Innovieren: Die Weiterentwicklung der eigenen Kompetenzen** braucht eine Erweiterung zum Berufsausbildungssystem und der Aneignung beruflichen Wissens, Kenntnisse über die regionalen Bildungs- und Förderangebote und den regionalen Ausbildungs- und Beschäftigungsmarkt (regionales Wissen), um Anschlussfähigkeit der schulischen Bildung herzustellen. Auch in diesem Kontext ist die Weiterentwicklung der eigenen Kompetenzen gefordert und im Sinne einer „Professionalisierung durch Kooperation“ auszubauen.

Die folgende Abbildung gibt einen Überblick:

Abbildung 4: **Erweiterung der Bildungsstandards durch Kompetenzfelder für pädagogisches Übergangshandeln**



4.3 Eckpunkte einer curricularen Umsetzung

Ausgehend von einem *Gesamttabelleau an Kompetenzen für pädagogisches Übergangshandeln* könnten Curricula für spezifische Tätigkeitsbereiche – bspw. für ein (Übergangs-)Coaching – geschnitten werden. So wären zunächst die inhaltlichen Schwerpunkte aus dem jeweiligen Handlungs- und Anforderungskontext heraus zu bestimmen, um daraus die qualitative und quantitative Gewichtung einzelner Teilaspekte vorzunehmen. Ein **modular aufgebautes Curriculum** böte die Möglichkeit, unterschiedliche Zuschnitte zu gewährleisten.

Dabei können einzelne Module für unterschiedliche Berufsgruppen identisch sein und andere jeweils spezifisch auf den jeweiligen Tätigkeitsbereich ausgerichtet werden. Ebenso wären verschiedene Niveaustufen (bspw. grundlegende, aufbauende, vertiefende und ergänzende Einheiten) anzubieten (siehe dazu Abbildung 5).

Abbildung 5: Inhaltliche Stufung des Kompetenzfeldes Intermediäre Kompetenzen

Kompetenzfeld: Intermediäre Kompetenzen			
Modul A: Grundlegende Einheit	Modul B: Aufbauende Einheit	Modul C: Vertiefende Einheit	Modul D: Ergänzende Einheit
sozialpädagogische Fachkräfte	sozialpädagogische Fachkräfte	sozialpädagogische Fachkräfte	sozialpädagogische Fachkräfte
Lehrkräfte der allgemeinbildenden Schule	Lehrkräfte der allgemeinbildenden Schule		
Lehrkräfte an beruflichen Schulen	Lehrkräfte an beruflichen Schulen		
ausbildendes Personal			

Wiederum ausgehend vom *Gesamttabelleau an Kompetenzen für pädagogisches Übergangshandeln* könnten Module so zusammengestellt werden, dass sie in der **Fort- und Weiterbildung** Anwendung finden und in **akademische Ausbildungsgänge** integriert werden könnten. Die weitreichendste thematische Zusammenstellung von Modulen wäre der Rahmen einer **Zusatzausbildung** oder eines **Studienschwerpunktes** an Hochschulen und Universitäten, die geringste Anzahl an Modulen könnte sich auf einzelne **Fortbildungseinheiten** und **Weiterqualifizierungen** beziehen.

Abbildung 6: **Inhaltliche Stufung des Kompetenzfeldes Individualisierte Lernsituationen und Lernprozessbegleitung**

Kompetenzfeld: Individualisierte Lernsituationen und Lernprozessbegleitung			
Modul A: Grundlegende Einheit	Modul B: Aufbauende Einheit	Modul C: Vertiefende Einheit	Modul D: Ergänzende Einheit
ausbildendes Personal	ausbildendes Personal	ausbildendes Personal	ausbildendes Personal
Lehrkräfte der allgemeinbildenden Schule	Lehrkräfte der allgemeinbildenden Schule		
Lehrkräfte der beruflichen Schule	Lehrkräfte der beruflichen Schule		
sozialpädagogische Fachkräfte			

5 Handlungsempfehlungen für die Aus-, Fort- und Weiterbildung

Die im Folgenden dargelegten Handlungsempfehlungen stellen Eckpunkte für die Ausbildung und Professionalisierung der pädagogischen Fachkräfte für *pädagogisches Übergangshandeln* dar, die auf Grundlage der Befunde formuliert werden können.

Die Vermittlung von Kompetenzen für *pädagogisches Übergangshandeln* sollte fester Bestandteil der *Ausbildung und Professionalisierung* (Ausbildungs- und Fortbildungseinrichtungen) werden.

Die Bedeutung von Professionalität der pädagogischen Fachkräfte in Veränderungs- und Gestaltungsprozessen, insbesondere für die „Neu“-Gestaltung des Übergangsbereichs, hat sich in der Untersuchung bestätigt. Gelingende Übergänge von der Schule in den Beruf und in die Arbeitswelt sind im Hinblick auf die berufliche und gesellschaftliche Integration junger Menschen von besonderer Bedeutung und deshalb von bildungspolitischer Relevanz.

(Pädagogische) Fachkräfte sind immer häufiger mit Tätigkeiten und Aufgaben im Rahmen einer Übergangsbegleitung (bspw. Berufsorientierung, Coaching, Berufseinstiegsbegleitung, Praktikumsbetreuung) konfrontiert und müssen ihr professionelles Handeln dringend ausbauen. **Ausbildungseinrichtungen** und **Fortbildungsinstitutionen** müssen sich darauf einstellen und ihre Lehr- bzw. Fortbildungsangebote entsprechend inhaltlich ausrichten.

Curricula sollten an den zwei dargelegten *Anforderungsbereichen* ausgerichtet sein und sich an den benannten Kompetenzfeldern sowie den Dimensionen WISSEN, KÖNNEN und REFLEKTIEREN orientieren.

Das dargestellte *Gesamttabelleau an Kompetenzen für pädagogisches Übergangshandeln* könnte der inhaltlichen Ausrichtung einer Aus-, Fort- und Weiterbildung grundlegend Orientierung geben.

Ausgehend von den **zwei Anforderungsbereichen** *Individuelle Begleitung und (Lern-)Unterstützung der jungen Menschen* sowie *Vernetzung und Kooperation der Institutionen und Akteure* – die die thematischen Eckpunkte festlegen – sind die einzelnen **Kompetenzfelder** (*Intermediäre Kompetenzen, Intra- und intersystemische Verständigungskompetenz, Kompetenzen zur biografieorientierten Berufswegebegleitung und -beratung* sowie *Kompetenzen zur Individualisierung von Lernprozessen und Lernprozessbegleitung*) und die benannten **Teilkompetenzen**

weiter zu differenzieren. Außerdem sind die drei Dimensionen WISSEN, KÖNNEN und REFLEKTIEREN aufzunehmen.

Die skizzierten curricularen Eckpunkte könnten in **modulare Einheiten** gefasst werden, die in **unterschiedliche Kontexte** (Lernorte, Institutionen, Professionen, Regionen etc.) zu transferieren wären. Zu prüfen ist, ob Module entwickelt werden können, die gleichermaßen für einen **Einsatz in der Fort- und Weiterbildung und für die Ausbildung** an Hochschulen und Universitäten geeignet sind. Modellhaft wäre diese Form von Aus-, Fort- und Weiterbildung im Praxiszusammenhang zu erproben und zu evaluieren, um daraus weitere Anpassungen abzuleiten und weiterführende Fragestellungen (z. B. Fragen zur Durchlässigkeit) bearbeiten zu können.

Spezifische Settings für Aus-, Fort- und Weiterbildung und neue Fortbildungsformen, insbesondere für das ausbildende Personal, sollten entwickelt werden.

Die Gestaltung des Ausbildungs- und Professionalisierungsangebots sollte in **unterschiedlichen Formen und Settings** (in Bezug auf die Quantität, Intensität und thematische Schwerpunktsetzungen) angelegt sein, um möglichst viele pädagogische Fachkräfte in ihren jeweiligen Kontexten dafür anzusprechen. **Einzelne Fortbildungsblöcke** und **umfangreichere Weiterbildungseinheiten** bei Fortbildungsinstitutionen sowie **Weiterbildungsstudiengänge** an Hochschulen und Universitäten könnten angeboten werden, die auch für pädagogische Fachkräfte geöffnet werden, die im Arbeitsleben stehen und keinen akademischen Abschluss aufweisen. Dies erfordert auch ein **Zusammenführen unterschiedlicher erziehungswissenschaftlicher Disziplinen** (Sonder-, Sozial-, Berufspädagogik), die in einem gemeinsamen Handlungsfeld eine multiprofessionelle Zusammenarbeit ausgestalten.

Neue Formen der Fort- und Weiterbildung sollten insbesondere für ausbildendes Personal bzw. Ausbilder/-innen konzipiert werden, die stärker in den betrieblichen Kontext einzubinden wären und Unterstützungsstrukturen sowie Kooperationspartner/-innen (bspw. Berufseinstiegsbegleiter/-innen, Coachs) einbeziehen sollten.⁹⁴

Um der Ausdifferenzierung der sozialpädagogischen Tätigkeit im Handlungsfeld gerecht zu werden, wird vorgeschlagen, eine **Zusatzqualifizierung (Über-**

94 BRATER UND WAGNER (2008) benennen auf der Grundlage ihrer Untersuchungsbefunde Qualifizierungskonzepte, die direkt im betrieblichen Arbeits- und Ausbildungsprozess umzusetzen wären. Sie schlagen berufsbegleitende Weiterbildungsangebote, die in den Betrieb passen müssen, und informelle Lernstrukturen vor, z. B. Multiplikatorensysteme, z. B. in Form von Erfahrungsaustauschgruppen. Ihre Befragung der Ausbilder/-innen ergab darüber hinaus, dass sie einen Vorteil in einer geregelten Fortbildung mit einem anerkannten Berufsabschluss sehen, wünschenswert erscheint ein Zugang zum Bachelorstudium (ebd., S. 9).

gangs-)Coach einzuführen, die neben dem Schwerpunkt *Beratung und Begleitung der Berufswege junger Menschen* auch das neu geschnittene *Bildungsmanagement am Übergang Schule – Beruf* aufnehmen sollte.

Fort- und Weiterbildung sollte *integraler Bestandteil von regionalen Handlungskonzepten der Übergangsgestaltung* sein und als Aufgabe eines Regionalen Übergangsmagements etabliert werden.

Da sich Professionalisierung im Spannungsfeld von *Personal- und Systemqualifizierung* bewegt, wird es für sinnvoll erachtet, die Fort- und Weiterbildung der pädagogischen Fachkräfte zum **integralen Bestandteil von regionalen Konzepten der Übergangsgestaltung** und als **kontinuierliche Aufgaben eines Regionalen Übergangsmagements** zu etablieren – d. h. institutionalisiertes „Regelangebot“ statt „Sondermaßnahme“ in einzelnen Projekten.⁹⁵

Möglicherweise könnten Fortbildungsangebote auch bei **regionalen Bildungsbüros** angesiedelt sein, da diesen Einrichtungen von den Fachkräften eine unterstützende Funktion zugewiesen wird, sie an keine der beteiligten Institutionen (Schule, Bildungsdienstleister, Betrieb) angebunden sind und als „neutrale Instanz geschätzt“ werden – auch dies wäre in der Praxis zu prüfen.

Zur Unterstützung einer multiprofessionellen Zusammenarbeit sollten Fortbildungsangebote *professionen- und institutionenübergreifend* gestaltet werden, um damit Erfahrungsräume zu schaffen, in denen Annäherung stattfinden kann.

Zur Unterstützung einer multiprofessionellen Zusammenarbeit wäre ein Fortbildungssetting zu konzipieren, das **professionen- und institutionenübergreifend** gestaltet ist. Damit könnten Erfahrungsräume⁹⁶ geschaffen werden, die eine Annäherung unterschiedlicher Perspektiven ermöglichen (bspw. in Bezug auf Berufskulturen und Handlungslogiken der Institutionen, Arbeits- und Bildungsaufträge) und zur **Herausbildung eines gemeinsamen Selbstverständnisses** einer regionalen Übergangsbegleitung („Alle ziehen an einem Strang“) grundlegend wären. Soll Kooperation der unterschiedlichen Professionen gestärkt werden, so wird in der aktuellen pädagogischen Fachdiskussion darauf verwiesen (BERKEMEYER u. a. 2011, S. 225 ff.), dass **Kooperation als Strategie zur Professionalisierung** eingesetzt werden könnte. Professionalisierungsprozesse sollten in kooperative Lernzusam-

95 KRUSE (2012) konstatiert, dass sich eine kommunale Koordinierung einerseits zu einer kooperativen Professionalität des pädagogischen Fachkräfte hin öffnet und andererseits sich die Professionalität der pädagogischen Fachkräfte hin zu einer kooperativen lokalen Übergangsgestaltung erweitert.

96 Siehe dazu die Erläuterungen in Fußnote 39.

menhänge eingebunden sein, d. h. „als kollektiver Aufbau von Erfahrungswissen“ (ebd., S. 227) konzipiert werden.

Deutlich zeigen die hier vorgelegten Befunde, dass **neue Formen von multi-professioneller Zusammenarbeit** entwickelt werden müssen, damit Kooperation gelingen kann. Ein gemeinsamer Handlungsrahmen könnte über die Bearbeitung gemeinsamer Arbeitsaufgaben hergestellt werden, bspw. zum *Einsatz von Instrumenten der Übergangsbegleitung* (bspw. Berufswahlpass, Potenzialanalyse).⁹⁷

Neben der Professionalisierung der pädagogischen Fachkräfte stehen hier **Fort- und Weiterbildungen für Leitungspersonal der am Übergangsgeschehen beteiligten Institutionen**⁹⁸ im gleichen Kontext, da die institutionellen Rahmenbedingungen (bspw. Berufsorientierung als Bestandteil von Schulprogramm oder das Herstellen von „Kooperationskulturen“ in den Institutionen) eine strategische Ausrichtung in den Institutionen erfordert, genauso in der Region und zusammen mit den anderen Akteuren. Diese Fort- und Weiterbildungen wären nach den gleichen Prinzipien zu gestalten, wie dies für die pädagogischen Fachkräfte der Fall ist.

Der pädagogische Prozess sollte durch Fort- und Weiterbildung *begleitet* (Theorie-Praxis-Reflexion) und lösungs-, handlungs- und aufgabenorientiert konzipiert werden.

Da die Weiterentwicklung pädagogischer Praxis eine **Theorie-Praxis-Reflexion** erfordert, wären Fort- und Weiterbildungsangebote als **Begleitung des pädagogischen Prozesses** über einen längeren Zeitraum anzulegen. So könnten systematische Reflexionsprozesse erfolgen, die neben der Weiterentwicklung der pädagogischen Praxis auch die eigenen **(berufs-)biografischen Erfahrungen zum Bestandteil von Professionalisierungsprozessen** machen. Lernchancen könnten sonst vergeben werden (BAHL u. a. 2012), weil häufig subjektive Theorien dem pädagogischen Handeln zugrunde liegen. Darüber hinaus gilt es, die vielfältigen (berufs-)biografischen Erfahrungen der pädagogischen Fachkräfte konstruktiv aufzugreifen und für Prozesse der Übergangsgestaltung nutzbar zu machen.

97 Die Bearbeitung gemeinsamer inhaltlicher Arbeitsaufgaben im Rahmen einer regionalen Übergangsgestaltung ist hilfreich, um diesen Prozess zu einer multiprofessionellen Zusammenarbeit zu unterstützen. Ein Beispiel zeigt das RÜM Weinheim mit der Erarbeitung eines „Qualitätsleitfadens Betriebspraktikum“. Siehe dazu: www.perspektive-berufsabschluss.de/de/188.php (Abruf: 23.10.2013).

98 Auch die Situationsanalyse von DÖBERT und WEISHAUPT (2013) zur inklusiven Bildung sowie die in diesem Kontext erstellten Einzelanalysen weisen in allen Handlungsfeldern (frühkindliche Bildung, Schule, berufliche Bildung, Hochschule und Weiterbildung) auf den Fortbildungsbedarf der Führungskräfte hin, weil sie für die „Implementation, Umsetzung und Nachhaltigkeit“ (ebd., S. 276) von Veränderungen im Bildungsbereich entscheidend mitverantwortlich sind.

Diese Form der Ausbildung und Professionalisierung beinhaltet ein **lösungs-, handlungs- und aufgabenorientiertes Vorgehen** in den Lehr- und Bildungsangeboten. Für die Ausbildung an Hochschulen und Universitäten würde dies bedeuten, verstärkt Praxiseinheiten einzubeziehen, die als Prozess in enger Verbindung zur Theoriebearbeitung angelegt sind (**Theorie-Praxis-Kopplung**). Eingeschlossen sind **bewährte Formen der (Selbst-)Reflexion** des pädagogischen Prozesses, wie gemeinsame Fallbesprechungen, kollegiale Beratung und Supervision.

Genauso ist der **Austausch** der beteiligten Fachkräfte – zwischen den Disziplinen und Institutionen – als wichtiger Bestandteil des Professionalisierungsprozesses anzusehen. Dies sollte gegenseitige **Hospitationen** bei den Kooperationspartnerinnen und -partnern mit einschließen und bspw. das **Kennenlernen von schulischer als auch betrieblicher Realität** ermöglichen. Ebenso wären auch spezifische **Informationsveranstaltungen** von Bedeutung, um die Transparenz von regionalen Bildungs- und Unterstützungsangeboten herzustellen, bspw. zur Berufsorientierung, dem Berufswahlpass, zu möglichen Unterstützungsformen für Betriebe (**regionales Wissen**). Hier könnten auch regionale **Entwicklungsworkshops** mit verschiedenen Akteuren zu spezifischen Themen der Übergangsgestaltung angeboten werden, um diesen Professionalisierungsprozess durch die Bildung von **Lerngemeinschaften** zu unterstützen.

Darüber hinaus braucht Professionalität neben integrierten (regionalen und institutionellen) Handlungskonzepten entsprechende *Unterstützungsstrukturen*, d. h. die Bereitstellung von Materialien, Instrumenten und Methoden der Übergangsgestaltung.

Das regionale Bedingungsgefüge und die institutionellen Rahmenbedingungen sollten wichtige Unterstützungsstrukturen für pädagogisches Handeln bereitstellen. Die **unterschiedlichen Materialien** zum Einsatz in Berufsorientierung, Berufsvorbereitung und Ausbildung sowie die **Weiterentwicklung von Instrumenten und Methoden zur Übergangsgestaltung** müssen allen Beteiligten zugänglich gemacht werden und könnten **als gemeinsame kooperative Aufgabe** in der Praxis umgesetzt werden.

6 Übergangsgestaltung braucht die Professionalität der pädagogischen Fachkräfte!

Die vorliegende *qualitative Studie* ermöglicht einen Einblick in das Handlungsfeld des Übergangs von der Schule in die Arbeitswelt: der Tätigkeits- und Aufgabenbereich der beteiligten pädagogischen Fachkräfte konnte explorativ „aufgeblättert“ und damit veranschaulicht werden, was die bildungspolitische Leitlinie „Herstellen von Bildungsketten“ auf der Ebene des pädagogischen Handelns bedeutet. Das notwendige „Hand-in-Hand-Arbeiten“ der beteiligten Bildungsinstitutionen, die vorhandenen Hürden und Barrieren für eine multiprofessionelle Zusammenarbeit, aber auch Ansatzpunkte für gemeinsames Handeln konnten aufgezeigt werden.

Durch die Erschließung der subjektiven Deutungsstrukturen der pädagogischen Fachkräfte war es möglich, die Anforderungen herauszustellen und abzubilden, wie sich im Wandlungsprozess originäre Tätigkeiten verändern und welche erweiterten Aufgaben mit der Gestaltung des Übergangs einhergehen. Deutlich wurde die Relevanz von integrierten (regionalen) Handlungskonzepten und ihre positive Auswirkung auf die Profilbildung einzelner Berufsgruppen – insbesondere bezogen auf die sozialpädagogischen Fachkräfte, die häufig außerhalb eines „eigenen“ institutionellen Handlungsrahmens tätig werden und „quer“-liegende Tätigkeitsbereiche wahrnehmen. Darüber hinaus zeigte sich, dass Unterstützungsstrukturen für *pädagogisches Übergangshandeln* erforderlich sind, die sich ergeben aus den Vernetzungen im Rahmen eines Regionalen Übergangsmanagements, durch regionale Koordinierungsstellen (bspw. Bildungsbüros) und zur Verfügung stehende Instrumente der Übergangsbegleitung, wie bspw. Verfahren der Potenzialanalyse, Berufswahlpass oder individuelle Förderplanung.

Professionalität der Fachkräfte als „Schlüssel“ in Veränderungsprozessen

Die vorliegenden Befunde bestätigen die bildungspolitische Bedeutung des Forschungsgegenstands und der erkenntnisleitenden Fragestellungen: Der Professionalität des Bildungspersonals kommt in den stattfindenden Wandlungsprozessen eine „Schlüsselrolle“ zu. Dies gilt auch im Hinblick auf die Ausgestaltung der Ausbildungspraxis, die entscheidenden Einfluss auf die Qualität von Bildungsprozessen hat (siehe dazu: ULMER u. a. 2012).⁹⁹ Neben notwendigen strukturbildenden Initiativen – wie sie in den letzten Jahren bildungspolitisch mit unterschiedlichen Programmen und Initia-

99 Siehe dazu auch den BIBB-Modellversuchsförderschwerpunkt: „Qualitätsentwicklung und -sicherung in der betrieblichen Berufsausbildung“ (Laufzeit 2010 bis 2014).

tiven auf Bundes- und Landesebene auf den Weg gebracht wurden – wird zukünftig (bildungspolitisch) wichtig sein, ein stärkeres Augenmerk auf die Ausbildung und Professionalisierung der pädagogischen Fachkräfte zu legen. So bewerten Evaluationen bestehender Instrumente (bspw. der Berufseinstiegsbegleitung) die Professionalität der Fachkräfte als einen bedeutenden Faktor zur Zielerreichung des Förderangebots (BOOCKMANN 2011, 2010). Die Leitlinien des Hauptausschusses zur Verbesserung des Übergangs Schule – Beruf formulieren ebenfalls, dass „Weiterbildungsangebote (...) die Akteure vor Ort bei der Erfüllung dieser zum Teil neuen Anforderungen unterstützen“ sollten (HAUPTAUSSCHUSS DES BUNDESINSTITUTS FÜR BERUFSBILDUNG 2011, S. 5). Eine aktuelle explorative Studie von BAETHGE und BAETHGE-KINSKY (2012) zur Situation an den Berufskollegs in Nordrhein-Westfalen¹⁰⁰ stellt heraus, dass aufgrund des komplexer gewordenen Tätigkeitsprofils der Lehrkräfte (ebd., S. 69) die Frage der Professionalisierung aufgeworfen ist, und fordert in ihren Empfehlungen die „Kombination von Fachwissen, sozial- und sonderpädagogischer sowie psychologischer Kompetenz“ (ebd., S. 88), die bereits in der universitären Ausbildung gefördert werden sollte.

Ausdifferenzierung von Tätigkeiten erfordert Professionalisierungskonzepte

Mit der „Neu“-Gestaltung des Übergangs von der Schule in die Berufsausbildung und dem präventiven Ansatz einer frühzeitig beginnenden Berufsorientierung, einer individuellen Bildungsbegleitung und eines Regionalen Bildungsmanagements haben sich professionelle Tätigkeiten ausdifferenziert (*vertikale Differenzierung*) und neue Tätigkeitsfelder erschlossen (*horizontale Differenzierung*). Hierzu gehört z. B. die *Berufsorientierung an den allgemeinbildenden Schulen*: Dort sind die Themen der Berufswahl und -orientierung in einzelne Unterrichtsfächer integriert worden und übergreifend Koordinationsaufgaben entstanden; gleichzeitig sind Kooperationen mit außerschulischen Partnerinnen und Partnern (Zusammenarbeit mit Betrieben und Bildungsdienstleistern) erforderlich geworden. Der *sozialpädagogische Tätigkeitsbereich* hat sich spezifiziert: Coaching-Konzepte sind entstanden und Konzepte einer individuellen biografischen Begleitung der Jugendlichen aufgegriffen worden (z. B. Berufseinstiegsbegleitung durch die Bundesagentur für Arbeit). Hinzu kommt, dass zunehmend auch ehrenamtlich Tätige als Übergangsbegleiter/-innen im sozialpädagogischen Aufgabenbereich (z. B. Senior Experts) tätig werden. Ebenso hat sich mit der Etablierung von *regionalen Bildungsbüros* die Tätigkeit eines/einer *Bildungsmanagers/-in* herausgebildet, mit der Aufgabe einer regionalen Koordi-

100 Die Studie wurde im Kontext der Neuausrichtung und strukturellen Veränderungen eines Übergangssystems in NRW erstellt (siehe dazu: MINISTERIUM FÜR ARBEIT, INTEGRATION UND SOZIALES NRW 2013).

nierung und Steuerung des Übergangsgeschehens. Das heißt, hier ist ein weiterer neuer, ausdifferenzierter Aufgabenbereich entstanden, für den **noch keine Professionalisierungskonzepte entwickelt wurden**.

Der aktuelle Fachdiskurs zur pädagogischen Professionalität und die Struktur professionellen Handelns (HELSPER und TIPPELT 2011) sowie zur multiprofessionellen Zusammenarbeit, wie sie im Bereich der Kooperation von Schule und Jugendhilfe (OBOLENSKI 2006) thematisiert werden, wurde für das Handlungsfeld des Übergangs Schule – Beruf bisher eher randständig untersucht. Hier sind weiterführende Forschungsarbeiten erforderlich, die den Aspekt der unterschiedlichen *Berufskulturen* und *institutionellen Rahmensetzungen* der Fachkräfte zum Forschungsgegenstand haben und die Einflussfaktoren für die multiprofessionelle Zusammenarbeit herausstellen. Deutlich wurde im BIBB-Forschungsprojekt, dass neue Formen von multiprofessioneller Zusammenarbeit entwickelt werden müssen, damit Kooperation gelingen kann. SPECK u. a. (2011, S. 184 ff.) schlagen dazu die Verankerung eines „multiprofessionellen Arbeitsbogens“ vor, d. h. eine umfassende, reflexive Form der Zusammenarbeit. Soll Kooperation der unterschiedlichen Professionen gestärkt werden, wird in der aktuellen pädagogischen Fachdiskussion darauf verwiesen (BERKEMEYER u. a. 2011, S. 225 ff.), dass *Kooperation als Strategie zur Professionalisierung* eingesetzt werden könne. Jene Professionalisierungsprozesse sollten damit forciert werden, die in kooperative Lernzusammenhänge eingebunden sind, d. h. „als kollektiver Aufbau von Erfahrungswissen“ (ebd., S. 227).

Fähigkeit zur Selbstreflexion, Haltung und Einstellung als grundlegende Dimensionen für professionelles Handeln

Aufgrund der demografischen Entwicklung und vor dem Hintergrund eines konstatierten Facharbeitermangels wird zunehmend der Umgang mit heterogenen Lerngruppen diskutiert, das Aufgreifen individueller Potenziale der jungen Menschen hervorgehoben und adäquate Konzepte dafür entwickelt.¹⁰¹ Eine noch weiter reichende Bedeutung zeigt sich im Rahmen des aktuell geführten Fachdiskurses einer inklusiven (Berufs-)Bildung. Hier wird „Vielfalt als Ressource“ (BYLINSKI und RÜTZEL 2011, S. 15) betrachtet und die Anerkennung der Verschiedenartigkeit innerhalb der Gruppe um die Wertschätzung von Differenz erweitert. In einem Verständnis von PRENGEL (2001, S. 93) geht es um die Entwicklung hin zu einer „Pädagogik der Vielfalt“, die auf einer „egalitären Differenz“ beruht (siehe dazu: BUCHMANN und BYLINSKI 2013). Dies bedeutet, sowohl *das Allgemeine* als auch *das Besondere* zu berücksichtigen, d. h.,

101 Siehe dazu den BIBB-Modellversuchsförderschwerpunkt: „Neue Wege in die duale Ausbildung – Heterogenität als Chance für die Fachkräftesicherung“ (Laufzeit 2010 bis 2014).

eine große Herausforderung besteht darin, Bildungsstrukturen und -angebote herzustellen, die allen Menschen die gleichen Chancen eröffnen, ohne eine notwendige spezifische Unterstützung oder Förderung für spezifische Zielgruppen außen vor zu lassen. Es gilt das Prinzip: Bildungsangebote und pädagogische Interventionen vom Individuum ausgehend zu konzipieren. Auch BAETHGE und BAETHGE-KINSKY (2012) fordern eine konsequente Individualisierung, um damit bestehende Probleme bearbeiten zu können (vgl. ebd., S. 68).

Aktuelle Studien zur Ausbildung und Professionalisierung von Fachkräften für inklusive Bildung verweisen übergreifend darauf, dass eine erfolgreiche Professionalisierung vor allem die Verknüpfung von Einstellung, Wissen und Handeln erfordert (vgl. DÖBERT und WEISHAUPT 2013, S. 8). Empirische Studien zu Lehrerkompetenzen bestätigen, dass Überzeugungen (*beliefs*) einen großen Einfluss auf professionelles Handeln ausüben (MOSER u. a. 2012). Neben den fachlichen Kompetenzen und motivationalen Orientierungen werden diesen *beliefs* für den Erfolg von Unterricht wesentliche Bedeutung zugesprochen (vgl. MOSER 2010, S. 1 f.). Die Befunde der vorliegenden Studie verweisen ebenso darauf, dass die *Haltung und Einstellung* eine Voraussetzung für ihr *pädagogisches Übergangshandeln* darstellt. Darüber hinaus werden Hinweise darauf gegeben, dass die Überzeugungen der pädagogischen Fachkräfte auch Auswirkungen zeigen auf die multiprofessionelle Zusammenarbeit.

Die zentrale forschungsleitende Annahme des Projektes bestätigt sich: Die Fähigkeit zur Selbstreflexion ist eine zentrale Dimension von pädagogischer Professionalität. Im Kontext des Fachdiskurses einer inklusiven Bildung erhält dieser Aspekt eine neue Aktualität, wenn pädagogisches Handeln davon geleitet ist, subjektorientierte Bildungsprozesse zu gestalten. Es konnte aufgezeigt werden, dass es für pädagogische Professionalität bedeutsam ist, WISSEN zu erwerben, KÖNNEN herauszubilden und REFLEKTIEREN als Querschnittsdimension zu behandeln sowie eine *Haltung und Einstellung (beliefs)* der pädagogischen Fachkräfte als grundlegende Dimensionen für pädagogisches Handeln herauszubilden.

Neue Qualität von Professionalität der pädagogischen Fachkräfte

Die Befunde der qualitativen Studie verdeutlichen, dass mit der „Neu“-Gestaltung des Übergangsbereichs und der Zielsetzung einer gelingenden Übergangsgestaltung für *alle* junge Menschen *und* besondere Zielgruppen eine neue Qualität von Professionalität der pädagogischen Fachkräfte entstanden ist. Die *Ebene der Individualisierung* bedeutet, *vom Individuum ausgehend pädagogische Interventionen anzulegen*; die *Ebene der Vernetzung und Kooperation* stellt vor allem die *multiprofessionelle Zusammenarbeit* heraus, *über die beteiligten Institutionen hinweg*.

Abgeleitet aus den Befunden konnte ein *Gesamtableau an Kompetenzen für pädagogisches Übergangshandeln* entwickelt werden, das die beiden genannten Anforderungsbereiche hervorhebt. Die entwickelten Kompetenzfelder können wichtige Orientierungspunkte für eine Ausbildung und Professionalisierung der pädagogischen Fachkräfte geben.

Deutlich wurde, dass **nicht eine Addition von Wissen** und **nicht die Handhabung von Instrumenten** für pädagogische Professionalität ausreicht, sondern **in allen Teilbereichen die reflexive Bearbeitung notwendig** wird und eine Auseinandersetzung mit der eigenen Person jeweils einzubeziehen ist.

Literatur

- ALBERS, Armin; KRAUSE, Ulrich; KRUSE, Volker: Übergangsgestaltung in Schleswig-Holstein: Handlungskonzept Schule & Arbeitswelt und Entwicklungsperspektiven. In: ARBEITSGEMEINSCHAFT WEINHEIMER INITIATIVE (Hrsg.): Lokale Bildungsverantwortung – Kommunale Koordinierung beim Übergang von der Schule in die Arbeitswelt. Stuttgart 2013, S. 99–105
- ARBEITERWOHLFAHRT BUNDESVERBAND e.V.: Zwischen Schule und Arbeitswelt – Freie Träger im Lokalen Übergangmanagement. Schriftenreihe Theorie und Praxis 2009. Berlin 2009
- ARBEITSGEMEINSCHAFT WEINHEIMER INITIATIVE (Hrsg.): Lokale Bildungsverantwortung. Kommunale Koordinierung beim Übergang von der Schule in die Arbeitswelt. Stuttgart 2013
- ARBEITSKREIS DEUTSCHER QUALIFIKATIONSRAHMEN: Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen. 2011
- 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
- AUSBILDER-EIGNUNGSVERORDNUNG (AEVO) vom 21. Januar 2009. In: Bundesgesetzblatt vom 30. Januar 2009 I Nr. 5, S. 88
- AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG: Bildung in Deutschland 2012. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf. Bielefeld 2012
- BAETHGE, Martin; BAETHGE-KINSKY, Volker: Zu Situation und Perspektiven der Ausbildungsvorbereitung von Jugendlichen mit besonderem Förderbedarf in NRW. Eine explorative Studie an ausgewählten Berufskollegs. Göttingen/Düsseldorf 2012
- BAETHGE, Martin; SOLGA, Heike; WIECK, Markus: Berufsbildung im Umbruch: Signale eines überfälligen Aufbruchs. Bonn 2007
- BAHL, Anke u. a.: Die Situation des ausbildenden Personals in der betrieblichen Bildung (SIAP). Abschlussbericht. Bonn 2012
- BASTIAN, Johannes u. a.: Professionalisierung im Lehrerberuf. Von der Kritik der Lehrerrolle zur pädagogischen Professionalität. Opladen 2000
- BAUER, Hans G. u. a.: Lern(prozess)begleitung in der Ausbildung: wie man Lernende begleiten und Lernprozesse gestalten kann. Ein Handbuch. Bielefeld 2007
- BECKER-LENZ, Roland: Das Arbeitsbündnis als Fundament professionellen Handelns. Aspekte des Strukturdilemmas von Hilfe und Kontrolle in der Sozialen Arbeit. In: PFADENHAUER, Michaela (Hrsg.): Professionelles Handeln. Wiesbaden 2005, S. 87–104
- BEHÖRDE FÜR SCHULE UND BERUFSBILDUNG: Ausbildungsreport Hamburg. Hamburg 2010
- BEHÖRDE FÜR SCHULE UND BERUFSBILDUNG, HAMBURG: Hamburger Bildungsoffensive. Rahmenkonzept für die Reform des Übergangssystems Schule – Beruf. Hamburg 2009

- BEICHT, Ursula; FRIEDRICH, Michael; ULRICH, Joachim Gerd: Ausbildungschancen und Verbleib von Schulabsolventen. Bonn 2008
- BERKEMEYER, Nils u. a.: Kooperation und Reflexion als Strategien der Professionalisierung in schulischen Netzwerken. In: Zeitschrift für Pädagogik, 57 (2011) 57, S. 225–247
- BERTELSMANN STIFTUNG: Bildungsregion Freiburg. Gemeinsam in die Zukunft. Gütersloh o. J.
- BERUFSBILDUNGSGESETZ (BBiG) vom 23. März 2005. In: Bundesgesetzblatt I, S. 931
- BIERMANN, Horst: Pädagogik der beruflichen Rehabilitation. Eine Einführung. Stuttgart 2008
- BÖHNISCH, Lothar: Sozialpädagogik der Lebensalter. Eine Einführung. Weinheim und München 1997
- BONZ, Bernhard; HUISINGA, Richard: Methoden und Medien. In: BIERMANN, Horst; BONZ, Bernhard; RÜTZEL, Josef (Hrsg.): Beiträge zur Didaktik der Berufsbildung Benachteiligter. Stuttgart 1999, S. 38–55
- BOOCKMANN, Bernhard: „Individuelle Übergangsbegleitung junger Menschen in den Beruf: Ergebnisse aus der Evaluation der Berufseinstiegsbegleitung“. Vortrag beim BIBB-Berufsbildungskongress am 20.09.2011 im Rahmen des Arbeitskreises 4.2 „Übergangmanagement: Wege von der Schule in den Beruf“. Berlin 2011
- BOOCKMANN, Bernhard (Koord.): Evaluation der Berufseinstiegsbegleitung nach § 421s SGB III. Zwischenbericht. Tübingen, Berlin und Bielefeld 2010
- BOURDIEU, Pierre: Die feinen Unterschiede – Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt am Main 1987
- BRATER, Michael; WAGNER, Jost: Qualifikationsbedarf des betrieblichen Bildungspersonals. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis. BWP, 37 (2008) 6, S. 5–9
- BRAUER-SCHRÖDER, Margareta: Der Berufswahlpass: Leitmedium für schulische Berufsorientierung in der Sekundarstufe I. In: berufsbildung: Zeitschrift für Praxis und Theorie in Betrieb und Schule, 60 (2006) 102, S. 28–30
- BRAUN, Frank; REISSIG, Birgit: Die Förderinitiative des Bundes „Regionales Übergangmanagement“: Entwicklungen und Handlungsempfehlungen aus Sicht der wissenschaftlichen Begleitung. In: ARBEITSGEMEINSCHAFT WEINHEIMER INITIATIVE (Hrsg.): Lokale Bildungsverantwortung. Kommunale Koordinierung 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
- BUNDESAGENTUR FÜR ARBEIT: Fachkonzept für berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen nach §§ 61, 61a SGB III. Nürnberg 2009

- BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG: Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2012. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Bonn 2012
- BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG: Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2013. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Bonn 2013
- BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (Hrsg.): Verbesserung der beruflichen Integrationschancen von benachteiligten Jugendlichen und jungen Erwachsenen durch Netzbildung. Ergebnisse der Entwicklungsplattform 4 „Netzbildung“. Band II d der Schriftenreihe zum Programm „Kompetenzen fördern – Berufliche Qualifizierung für Zielgruppen mit besonderem Förderbedarf (BQF-Programm)“. Bonn/Berlin 2006
- BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (Hrsg.): 10 Leitlinien zur Modernisierung der beruflichen Bildung – Ergebnisse des Innovationskreises berufliche Bildung. Bonn/Berlin 2007
- BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG: Abschluss und Anschluss – Bildungsketten bis zum Ausbildungsabschluss. 2012
- BYLINSKI, Ursula: Defizite beschreiben – Potentiale erkennen – an den Kompetenzen ansetzen. Zum Kompetenzansatz in der Benachteiligtenförderung. In: Jugend, Beruf, Gesellschaft. Zeitschrift für Jugendsozialarbeit, 47 (1996) 1–2, S. 32–41
- BYLINSKI, Ursula: Herausforderungen im Übergangssystem: System ohne Regel oder Regelsystem? In: berufsbildung. Zeitschrift für Praxis und Theorie in Betrieb und Schule, 62 (2008a) 112, S. 7–10
- BYLINSKI, Ursula: Netzbildung im Übergangssystem. In: MÜNK, Dieter; RÜTZEL, Josef; SCHMIDT, Christian (Hrsg.): Labyrinth Übergangssystem. Forschungserträge und Entwicklungsperspektiven der Benachteiligtenförderung zwischen Schule, Ausbildung, Arbeit und Beruf. Bonn 2008b, S. 121–132
- BYLINSKI, Ursula; DIEDRICH, Ingo; ZSCHIESCHE, Tilman: Der Weg von der Schule in die Arbeitswelt: ein Thema für die Fortbildung der Lehrkräfte an beruflichen Schulen. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis. BWP, 38 (2009) 5, S. 45–48
- BYLINSKI, Ursula; FRANZ, Stephan: Anforderungen an die Professionalität des Bildungspersonals im Übergang von der Schule in die Arbeitswelt – Projektbeschreibung. Bonn 2009
- BYLINSKI, Ursula; GRAF, Annika; LÜDEMANN, Sandra: Dokumentation des Expertenworkshops „Anforderungen an die Professionalität des Bildungspersonals im Übergang von der Schule in die Arbeitswelt“ (unveröffentlicht). Bonn 2012a.
- BYLINSKI, Ursula; GRAF, Annika; LÜDEMANN, Sandra: Materialband zum BIBB-Forschungsprojekt „Anforderungen an die Professionalität des Bildungspersonals im Übergang von der Schule in die Arbeitswelt“ (unveröffentlicht). Bonn 2012b.
- 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
- CHRISTE, Gerhard; REISCH, Roman: Endbericht LOS 3. BIBB-Projekt „Anforderungen an die Professionalität des Bildungspersonals im Übergang von der Schule in die Arbeitswelt“ (unveröffentlicht). Oldenburg 2011.

- 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
- DEUTSCHMANN, Rolf; GOEDEKE, Michael; SCHULZE, Hartmut: Das Beispiel Hamburg: Auf dem Weg zu einem systematischen Übergangssystem Schule – Beruf. In: ARBEITSGEMEINSCHAFT WEINHEIMER INITIATIVE (Hrsg.): Lokale Bildungsverantwortung – Kommunale Koordinierung beim Übergang von der Schule in die Arbeitswelt. Stuttgart 2013, S. 119–138
- DIEDRICH, Ingo; ZSCHIESCHE, Tilman: Bestandsaufnahme des Fort- und Weiterbildungsangebots für Lehrkräfte an beruflichen Schulen bezogen auf das Handlungsfeld der beruflichen Benachteiligtenförderung und den Übergang von der Schule in die Arbeitswelt. Endbericht. Göttingen 2009
- DÖBERT, Hans; WEISHAUP, Horst: Inklusive Bildung professionell gestalten. Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen. Münster 2013
- ECKERT, Manfred; HEISLER, Dietmar; NITSCHKE, Karen: Sozialpädagogik in der beruflichen Integrationsförderung. Band 2: Handlungsansätze und aktuelle Entwicklungen. Münster 2007
- ELSHOLZ, Uwe: Portfolioarbeit in der beruflichen Bildung zur Unterstützung berufsbiografischer Gestaltungskompetenz. In: Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online. bwp@ Nr. 18. 2010
- ENGRUBER, Ruth: Überlegungen zur Professionalität in der Beruflichen Bildung benachteiligter Jugendlicher. In: ENGRUBER, Ruth (Hrsg.): Berufliche Bildung benachteiligter Jugendlicher: Empirische Einblicke und sozialpädagogische Ausblicke. Münster 2001, S. 197–218
- EULER, Dieter: Führt der demografische Wandel zu einem Verschwinden des Übergangssystems? In: berufsbildung. Zeitschrift für Praxis und Theorie in Betrieb und Schule, 65 (2011) 130, S. 2–5
- FILIPP, Sigrun-Heide: Kritische Lebensereignisse. Weinheim 1995
- FLICK, Uwe: Qualitative Forschung: Theorie, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften. Reinbek bei Hamburg 1995
- FLOERECHE, Peter; HOLTAPPELS, HEINZ G.: Qualitätsentwicklung in der Kooperation von Jugendhilfe und Schule. In: HARTNUSS, Birger; MAYKUS, Stephan (Hrsg.): Handbuch Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Ein Leitfaden für Praxisreflexionen, theoretische Verortungen und Forschungsfragen. Berlin 2004, S. 897–922
- FRANKE, Guido: Facetten der Kompetenzentwicklung. Bielefeld 2005
- FREIE UND HANSESTADT HAMBURG: Bildungsbericht Hamburg 2009. Hamburg 2009
- FREUDENBERG STIFTUNG: Weinheimer Initiative 2007. Lokale Verantwortung für Bildung und Ausbildung. Eine öffentliche Erklärung. Weinheim 2007
- FRITSCH, Miriam; QUANTE-BRANDT, Eva; KUBSCH, Eva: Endbericht zum Dienstleistungsauftrag im Rahmen des BIBB Forschungsprojektes 3.4.301 (JFP 2009) LOS 1 „Anforderungen an die Professionalität des Bildungspersonals im Übergang von der Schule in die Arbeitswelt“ (unveröffentlicht). Bremen 2011

- GALUSKE, Michael: Methoden der Sozialen Arbeit: Eine Einführung. Weinheim 2009
- GENTNER, Cortina; RESCHKE, Bernd: Merkmale von Produktionsschulen. In: BOJANOWSKI, Arnulf; MUTSCHALL, Maren (Hrsg.): Überflüssig? Abgehängt? Produktionsschule: Eine Antwort für benachteiligte Jugendliche in den neuen Ländern. Münster 2008, S. 69–84
- GOEDEKE, Michael: Das Hamburger Hauptschulmodell. Vorbildliche Kooperation ebnet. In: Personalführung, 11 (2009), S. 34–41
- GRANATO, Mona: Jugendliche mit und ohne Migrationshintergrund in der beruflichen Ausbildung. In: Migration und Soziale Arbeit, 30 (2008) 3/4, S. 192–200
- GROEBEN, Norbert; SCHEELE, Brigitte: Dialog-Konsens-Methoden zur Rekonstruktion Subjektiver Theorien. Tübingen 1988
- GROOT DE, Christoph; KREMER, H.-Hugo; ZOYKE, Andrea: Individuelle Förderplanung. Rezeption und Einsatz im Übergangssystem. In: KREMER, H.-Hugo; ZOYKE, Andrea (Hrsg.): Individuelle Förderplanung in der beruflichen Bildung: Grundlegung und Annäherung im Kontext von Forschungs- und Entwicklungsprojekten. Paderborn 2010, S. 121–141
- GRZANNA, Cindy: Die Subjektiven Theorien von Absolventen der Wirtschaftspädagogik über ihre Berufsidentität – Ergebnisse einer explorativen Studie. In: FASSHAUER, Uwe; FÜRSTENAU, Bärbel; WUTTKE, Evelyn (Hrsg.): Grundlagenforschung zum Dualen System und Kompetenzentwicklung in der Lehrerbildung. Opladen 2011, S. 9–20
- HANSESTADT LÜBECK: Ergebnisdokumentation 1. Lübecker Bildungskonferenz Übergang Schule – Beruf – Hochschule – am 21. Juni 2010. Lübeck 2011
- HARTMANN, Heinz: Arbeit, Beruf, Profession. In: Soziale Welt, 19 (1968) 19, S. 193–216
- HARTNUSS, Birger; MAYKUS, Stephan (Hrsg.): Handbuch Kooperation von Jugendhilfe und Schule. Ein Leitfaden für Praxisreflexionen, theoretische Verortungen und Forschungsfragen. Berlin 2004
- HAUPTAUSSCHUSS DES BUNDESINSTITUTS FÜR BERUFSBILDUNG: Empfehlung des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung. Handlungsvorschläge für die berufliche Qualifizierung benachteiligter junger Menschen. Bonn 2007
- HAUPTAUSSCHUSS DES BUNDESINSTITUTS FÜR BERUFSBILDUNG: Empfehlung des Hauptausschusses des Bundesinstituts für Berufsbildung. Leitlinien zur Verbesserung des Übergangs Schule – Beruf. Bonn 2011
- 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; TIPPELT, Rudolf: Ende der Profession und Professionalisierung ohne Ende? Zwischenbilanz einer un abgeschlossenen Diskussion. In: Zeitschrift für Pädagogik, 57 (2011) 57, S. 268–288
- HESSE, Hans Albrecht: Berufe im Wandel: ein Beitrag zur Soziologie des Berufs, der Berufspolitik und des Berufsrechts. Stuttgart 1972
- HINTE, Wolfgang; LÜTTRINGHAUS, Maria; OELSCHLÄGEL, Dieter: Grundlagen und Standards der Gemeinwesenarbeit. Münster 2001

- HOFF, Ernst-Hartmut; LEMPERT, Wolfgang; LAPPE, Lothar: Persönlichkeitsentwicklung in Facharbeiterbiographien. Schriften zur Arbeitspsychologie. Bern/Stuttgart/Toronto 1991
- JUNG, Ulrike: BerufsWegeBegleitung als Übergangssystem. Lokale und regionale Förderstrukturen zum erfolgreichen Übergang. In: Jugend Beruf Gesellschaft, 1 (2007), S. 54–58
- KIMMELMANN, Nicole: Cultural Diversity als Herausforderung der beruflichen Bildung: Standards für die Aus- und Weiterbildung von pädagogischen Professionals als Bestandteil von Diversity Management. 2010
- KLEIN, Birgit; KÜHNLEIN, Gertrud: Abschlussbericht Regionale Fallstudien im Rahmen des Forschungsprojektes „Anforderungen an die Professionalität des Bildungspersonals im Übergang von der Schule in die Arbeitswelt“ (unveröffentlicht). Dortmund 2011
- KOOPERATIONSVERBUND JUGENDSOZIALARBEIT: Kriterien und Empfehlungen zur Entwicklung eines Kohärenten Fördersystems. Für junge Menschen am Übergang in den Beruf. Berlin 2011
- KNOLL, Jürgen: Lernen im geschaffenen Raum. Zum materiellen Verständnis des Begriffs Lernarchitektur. In: Zeitschrift für Erwachsenenbildung (1999) 4, S. 24–25
- KONSORTIUM BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG (Hrsg.): Bildung in Deutschland – ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Bielefeld 2006
- KORING, Berhard: Eine Theorie pädagogischen Handelns. Theoretische und empirisch-hermeneutische Untersuchungen zur Professionalisierung der Pädagogik. Weinheim 1989
- KREKEL, Elisabeth; ULRICH, Joachim Gerd: Jugendliche ohne Berufsabschluss – Handlungsempfehlungen für die berufliche Bildung. Kurzgutachten. Bonn 2009
- KREMER, Manfred: Bildungsketten wirksam knüpfen! Kommentar. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis. BWP, 38 (2009) 2, S. 3–4
- KRUSE, Wilfried: Chancengleichheit und Benachteiligtenfokus im Übergangmanagement. In: KRUSE, Wilfried u. a. (Hrsg.): Jugend: Von der Schule in die Arbeitswelt. Bildungsmanagement als kommunale Aufgabe. Stuttgart 2010a, S. 66–81
- 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
- KRUSE, Wilfried: Kommunale Koordinierung & Professionalität des Bildungspersonals. In: BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (Hrsg.): Interne Dokumentation des Expertenworkshops vom 02. und 03.07.2012 im BIBB (unveröffentlicht). Bonn 2012, S. 43–46
- KRUSE, Wilfried & EXPERTENGRUPPE: Jugend: Von der Schule in die Arbeitswelt. Bildungsmanagement als kommunale Aufgabe. Stuttgart 2010b
- KÜHNLEIN, Gertrud: Modelle des Regionalen Übergangsmangements: Merkmale, Qualitätsdimensionen, Standortprofile. Expertise im Auftrag des Bundesinstituts für Berufsbildung – erstellt im Rahmen des 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

- LANDESAGENTUR FÜR STRUKTUR UND ARBEIT (LASA) BRANDENBURG GMBH: Weichenstellungen für Systematik, Flächendeckung und Qualität erforderlich. Status quo und Entwicklungspotenziale von Arbeitswelt-, Berufs- und Studienorientierung im Land Brandenburg aus arbeitspolitischer Sicht. Teltow/Berlin 2008
- LANDESAGENTUR FÜR STRUKTUR UND ARBEIT (LASA) BRANDENBURG GMBH: Initiativen zur Fachkräftesicherung. Kooperationsmodelle in Brandenburg. Praxishilfe Nr. 24. Potsdam 2011
- LANG, Walter; METZGER, Hans-Dieter: Neue Steuerung in der Berufsbildung: kommunale Koordinierung am Beispiel Nürnbergs. In: *berufsbildung. Zeitschrift für Praxis und Theorie in Betrieb und Schule*, 64 (2010) 121, S. 7–10
- LEMPERT, Wolfgang: Berufliche Sozialisation: Persönlichkeitsentwicklung in der betrieblichen Ausbildung und Arbeit. Hohengehren 2009
- LIPPEBILDUNG: Schu.B – Berufsbildungsbericht 2009 Kreis Lippe. Detmold 2009
- LIPPEGAUS-GRÜNAU, Petra; VOIGT, Birgit: Potenziale erkennen und fördern. Qualität entwickeln. Offenbach 2012
- LUHMANN, Niklas; SCHORR, Karl E.: Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik. In: LUHMANN, Niklas; SCHORR, Karl E. (Hrsg.): *Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Fragen an die Pädagogik*. Frankfurt am Main 1982, S. 11–40
- MAYRING, Philipp: Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken. Weinheim 1999
- MAYRING, Philipp: *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim 2008
- MINISTERIUM FÜR ARBEIT, INTEGRATION UND SOZIALES DES LANDES NRW: Neues Übergangssystem Schule – Beruf in NRW. Zusammenstellung der Instrumente und Angebote. Düsseldorf 2012
- MINISTERIUM FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG: Berufs- und Studienorientierung. Runderlass vom 21.10.2010
- MOSER, Vera: „Bedeutung von ‚beliefs‘ – Aspekte pädagogischen Handelns“. Fachtagung Kreis Offenbach am 15. Januar 2010. Offenbach 2010
- MOSER, 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
- NICKOLAUS, Reinhold: Professionalisierung. Ein tragfähiges Konstrukt für die Optimierung beruflicher Bildungsprozesse. In: ALBERS, Hans-Jürgen; BONZ, Bernhard; NICKOLAUS, Reinhold (Hrsg.): *Impulse zur Professionalisierung pädagogischer Tätigkeiten im Bildungs- und Beschäftigungssystem*. Hohengehren 2001, S. 22–42

- OBOLENSKI, Alexandra: Kooperation von Pädagoginnen und Pädagogen als Bestandteil professionellen Handelns. In: SPEIS, ANKE; TREDOP, Dietmar (Hrsg.): Risikobiografien: benachteiligte Jugendliche zwischen Ausgrenzung und Förderprojekten. Wiesbaden 2006, S. 267–280
- OEHME, Andreas: Schlussbericht des Dienstleistungsauftrages „LOS OST“ im Rahmen des BIBB-Forschungsprojektes 3.4.301 (JFP 2009) „Anforderungen an die Professionalität des Bildungspersonals im Übergang von der Schule in die Arbeitswelt“ (unveröffentlicht). Hildesheim 2011.
- 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
- OEVERMANN, Ulrich: Professionalisierungsbedürftigkeit und Professionalität pädagogischen Handelns. In: KRAUL, Margret; MAROTZKI, Winfried; SCHWEPPE, Cornelia (Hrsg.): Biographie und Profession. Bad Heilbrunn 2002, S. 19–63
- PAUL-KOHLHOFF, Angela; KRUSE, Wilfried: Einleitung: Kommunale Verantwortung im Übergang von der Schule in die Arbeitswelt im Mainstream – Wirklich? In: ARBEITSGEMEINSCHAFT WEINHEIMER INITIATIVE (Hrsg.): Lokale Bildungsverantwortung: Kommunale Koordinierung beim Übergang von der Schule in die Arbeitswelt. Stuttgart 2013, S. 11–21
- PRENGEL, Annedore: Egalitäre Differenz in der Bildung. In: LUTZ, Helma; WENNING, Norbert (Hrsg.): Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft. Opladen 2001, S. 93–107
- PROJEKTRÄGER IM DLR e.V. (Hrsg.): Regionales Übergangsmanagement. Kommunale Koordinierung und Kooperation mit der Wirtschaft. Bielefeld 2012
- RATSCHINSKI, Günter: Berufswahlkompetenz. Versuch einer zeitgemäßen Operationalisierung der Berufswahlreife. In: RATSCHINSKI, Günter; STEUBER, Ariane (Hrsg.): Ausbildungsreife. Kontroversen, Alternativen und Förderansätze. Wiesbaden 2012, S. 135–156
- SCHIERSMANN, Christiane u. a.: Qualität und Professionalität in Bildungs- und Berufsberatung. Bielefeld 2008
- SCHÜTZE, Fritz: Sozialarbeit als „bescheidene“ Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern. In: DEWE, Bernd; FERCHHOFF, Wilfried; RADTKE, Frank-Olaf (Hrsg.): Erziehen als Profession. Opladen 1992, S. 132–170
- SCHULZ VON THUN, Friedemann: Miteinander reden 2. Stile, Werte und Persönlichkeitsentwicklung. Reinbek bei Hamburg 2001
- SCHWARZER, Ralf: Streß, Angst und Handlungsregulation. Stuttgart/Berlin/Köln 2001
- SEKRETARIAT DER KULTUSMINISTERKONFERENZ: Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe. Bonn 2007
- SEKRETARIAT DER STÄNDIGEN KONFERENZ DER KULTUSMINISTER DER LÄNDER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND: Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Bonn 2004

- SELIGMAN, Martin: Erlernte Hilfslosigkeit. Weinheim 1992
- SPECK, Karsten; OLK, Thomas; STIMPEL, Thomas: Auf dem Weg zu multiprofessionellen Organisationen? Die Kooperation von Sozialpädagogen und Lehrkräften im schulischen Ganzttag. In: Zeitschrift für Pädagogik, 57 (2011) 57, S. 184–201
- STADT FREIBURG: Bildung in Freiburg 2010. 2. Bildungsbericht der Stadt Freiburg im Breisgau. Sexau 2010
- STADT NÜRNBERG: Bildung in Nürnberg 2011. Erster Bildungsbericht der Stadt Nürnberg. Nürnberg 2011
- 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
- TERHART, Ewald: Lehrerberuf und Professionalität: Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. In: Zeitschrift für Pädagogik, 57 (2011), S. 202–224
- THIELE, PETER: Neue Integrationschancen in der beruflichen Bildung? Demografische Entwicklung. In: Wirtschaft und Berufserziehung (2010) 2, S. 19–32
- VESTER, Michael: Der Klassenkampf um die Bildungschancen. In: Neue Praxis. Zeitschrift für Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Sozialpolitik (2008) 1, S. 80–86
- ULMER, Philipp; GUTSCHOW, KATRIN (Hrsg.): Die novellierte Ausbilder-Eignungsverordnung (AEVO) von 2009: Hintergründe, Umsetzungen, Positionen. Bielefeld 2013
- ULMER, Philipp; WEISS, Reinhold; ZÖLLER, Arnulf (Hrsg.): Berufliches Bildungspersonal – Forschungsfragen und Qualifizierungskonzepte. Bielefeld 2012
- WATZLAWICK, Paul; WEAKLAND, John; FISCH, Richard: Lösungen. Zur Theorie und Praxis menschlichen Wandels. Bern/Toronto/Göttingen 2001
- WIETHOFF, Christoph: Kompetenzen im Übergang coaching: Interpretation der Ergebnisse auf Basis der Personalen Systemtheorie und des Phasenmodells. In: WIETHOFF, Christoph (Hrsg.): Übergang coaching mit Jugendlichen. Wiesbaden 2011, S. 123–179
- WITWERT, Wolfgang: Die Aus- und Weiterbildner in außerschulischen Lernprozessen. In: ARNOLD, Rolf; LIPSMEIER, Antonius (Hrsg.): Handbuch der Berufsbildung. Wiesbaden 2006, S. 401–412
- WITWERT, Wolfgang: Veränderungskompetenz. Navigator der beruflichen Entwicklung. In: berufsbildung Heft 103/1204 (2007)
- WITZEL, Andreas: Das problemzentrierte Interview [25 Absätze]. Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research, 1 (1), Art. 22. 2000
- WOLFENBERGER, Ruth: Für manche Jugendliche der einzig sichere Ort: die „individuelle Begleitung“ bewährt sich. In: Folio: die Zeitschrift des BCH-FPS für Lehrkräfte in der Berufsbildung (2010) 3, S. 43–46
- ZABECK, Jürgen: Zur Entwicklung der Professionalisierung und Professionalität des Handelslehrers. In: TRAMM, Tade u. a. (Hrsg.): Professionalisierung kaufmännischer Berufsbildung. Frankfurt am Main 1999, S. 278–291

Anhang

Anlage 1: Untersuchungspopulation	162
Anlage 2: Typologisierung der acht ausgewählten Standorte	164
Anlage 3: Qualitätsdimensionen eines Regionalen Übergangsmanagements	165
Anlage 4: Berufliches Handlungskonzept und Selbstverständnis der vier Berufsgruppen	167
Anlage 5: Dimensionen pädagogischer Professionalität und Kompetenzbündel aus Sicht der Befragten	168

Anlage 1: **Untersuchungspopulation**

Untersuchungspopulation							
		AL (11)	BL (14)	SP (13)	AB (13)	Sonst. (6)	Summe (pro Zeile)
Geschlecht	Frauen	5	6	11	3	2	27
	Männer	6	7	2	10	4	29
	k.A.		1				1
Altersgruppe	28–30 Jahre			1 ♀	1 ♀		2
	31–40 Jahre	2	1 ♀	3 ♀	2 ♂		8
	41–50 Jahre	1 ♂	9	4 ♀	5	3	22
	51–60 Jahre	7	4	5	4	2	22
	61–63 Jahre	1 ♀			1 ♂	1 ♂	3
höchster Schulabschluss	Hauptschulabschluss				2		2
	Realschulabschluss			2	6 ♂	1 ♂	9
	10-klassige polytechnische Oberschule				1 ♂		1
	Fachabitur		1 ♂	5	1 ♂	1 ♂	8
	Abitur	11	13	5 ♀	3	4	36
	k.A.			1 ♀			1
berufliche Qualifikation	weder Berufsausbildung noch Studium				1 ♂		1
	Berufsausbildung			1 ♂	3 ♂	1 ♂	5
	Berufsausbildung, k.A. zu Studium			1 ♀	3		4
	Berufsausbildung, Studium abgebrochen				1 ♂	1 ♂	2
	Studium	8	5	3 ♀	1 ♀	1 ♂	18
	Studium, k.A. zu Berufs- ausbildung					2	2
	Studium & Berufsausbildung (Doppelqualifikation)	3	9	8	4	1 ♀	25
bisherige berufliche Tätigkeiten	berufsbezogene Tätigkeit(en)	4	3	4	5	2	18
	berufsbezogene & Leitungs- tätigkeiten	1 ♂			2 ♂	1 ♂	4
	berufsbezogene & berufs- fremde Tätigkeiten		5	5	3	1 ♂	14
	Leitungstätigkeit(en)					2	2
	berufsfremde Tätigkeiten	2	5	3 ♀			10

		AL (11)	BL (14)	SP (13)	AB (13)	Sonst. (6)	Summe (pro Zeile)
bisherige berufliche Tätigkeiten	berufsfremde & Leitungstätigkeiten				2		2
	berufsbezogene, berufsfremde & Leitungstätigkeiten	1 ♂	1 ♀	1 ♀			3
	k.A.	3			1 ♂		4
Institution: Arbeitsvertrag abgeschlossen	mit der Stadt/dem Land	10	14	4	2 ♂	1 ♂	31
	mit dem Bildungsträger			6 ♀	1 ♀	3	10
	mit der Handwerkskammer			3 ♀		1 ♂	4
	mit dem Betrieb				4		4
	selbstständig				3 ♂		3
	k.A.	1 ♂			3 ♂	1 ♂	5
Institution: Funktion	pädagogische Fachkraft	3	8	10	2		23
	pädagogische Fachkraft & beratende/koordinierende Funktion	3	1 ♂				4
	pädagogische Fachkraft & verwaltende Funktion		1 ♀				1
	pädagogische Fachkraft & Supervisor/in					1 ♂	1
	pädagogische Fachkraft & Leitungsperson		3 ♂	1 ♀	4 ♂		8
	Leitungsperson	5	1 ♀		5	4	15
	Leitungsperson & Inhaber				1 ♂		1
	beratende/koordinierende Funktion					1 ♀	1
	Berufseinstiegsbegleitung			1 ♀			1
	k.A.			1 ♀	1 ♂		2
Teilnahme an Fortbildungen	teilgenommen	10	13	11	10	5	49
	nicht teilgenommen		1 ♂		2	1 ♀	4
	k.A.	1 ♀		2 ♀	1 ♂		4
Teilnahme an Supervisionen/ Coachings	teilgenommen	3	4	6	3 ♂	2	18
	nicht teilgenommen	7	10	4 ♀	8	4	33
	k.A.	1 ♀		3 ♀	2 ♂		6
Legende: AL – Lehrkräfte der allgemeinbildenden Schule BL – Lehrkräfte der beruflichen Schule SP – sozialpädagogische Fachkräfte AB – Ausbilderinnen und Ausbilder							

Anlage 2: Typologisierung der acht ausgewählten Standorte (erstellt nach: KÜHNLEIN 2009)

	Freiburg i. Breisgau, Baden-Württemberg	Kreis i. Breisgau (Fürstentum/Spreewald/Brandenburg)	Freie und Hansestadt Hamburg, Stadtstaat	Kreis Lippe, Nordrhein-Westfalen	Kreis Offenbach (Kreisstadt Dietzenbach), Hessen	Hansestadt Lübeck, Schleswig-Holstein	Nürnberg, Bayern	Kammerbezirk Südthüringen, Thüringen
SGB-II-Typ ¹⁰⁵	Typ 2 Städte in Westdeutschland mit überdurchschnittlicher Arbeitsmarktlage und hohem BIP pro Kopf	Typ 11 Vorwiegend ländliche Gebiete in Ostdeutschland mit schlechter Arbeitsmarktlage und niedrigem BIP pro Kopf	Typ 1 Städte in Westdeutschland mit durchschnittlicher Arbeitsmarktlage und hohem BIP pro Kopf	Typ 6 Ländliche Gebiete in Westdeutschland mit durchschnittlichen Rahmenbedingungen	Typ 1 Städte in Westdeutschland mit durchschnittlicher Arbeitsmarktlage und hohem BIP pro Kopf	Typ 4 Städte vorwiegend in Ostdeutschland mit schlechter Arbeitsmarktlage und sehr hohem Anteil an Langzeitarbeitslosen	Typ 1 Städte in Westdeutschland mit durchschnittlicher Arbeitsmarktlage und überdurchschnittlich hohem Anteil an Langzeitarbeitslosen	Typ 7 Vorwiegend ländliche Gebiete in West- und Ostdeutschland mit unterdurchschnittlicher Arbeitsmarktlage
Raumordnungsregion ¹⁰⁶	Region II Vorwiegend ländliche SGB-II-Träger in Westdeutschland	Region I Vorwiegend städtisch geprägte SGB-II-Träger	Region I Vorwiegend städtisch geprägte SGB-II-Träger	Region I Vorwiegend städtisch geprägte SGB-II-Träger	Region I Vorwiegend städtisch geprägte SGB-II-Träger	Region II Vorwiegend ländliche SGB-II-Träger in Westdeutschland	Region I Vorwiegend städtisch geprägte SGB-II-Träger	Region III Ländlich geprägte SGB-II-Träger in Ostdeutschland
(Erweiterte) Angebots-Nachfrage-Relation (ANR) ¹⁰⁷	97,7 relativ ausgeglichen	88,3 sehr ungünstig	94,6 relativ ausgeglichen	77,8 sehr ungünstig	83,4 sehr ungünstig	97,8 relativ ausgeglichen	94,3 relativ ausgeglichen	96,2 relativ ausgeglichen
Arbeitslosenquote (Stand: Mai 2009)	7,0 %	11,9 %	8,6 %	9,0 %	6,2 %	12,3 %	8,8 %	11,9 %
Jugendliche unter 25 (Stand: Mai 2009)	3,0 %	12,8 %	7,7 %	8,6 %	5,8 %	12,6 %	8,4 %	11,0 %
Bevölkerungszahl (ca.)	220.000	190.000	1.750.000	360.000	335.000	212.000	500.000	41.000
Demografietyp ¹⁰⁸	Typ G4 Prosperierende Wirtschaftszentren	Typ 4 Schrumpfende und alternde Städte und Gemeinden mit hoher Abwanderung	Typ G4 Prosperierende Wirtschaftszentren	Typ 1 Stabile Mittelsstädte und regionale Zentren mit geringem Familienanteil	Typ 1 Stabile Mittelsstädte und regionale Zentren mit geringem Familienanteil	Typ G2 Schrumpfende Großstädte im postindustriellen Strukturwandel	Typ G1 Stabile Großstädte mit geringem Familienanteil	Typ 4 Schrumpfende und alternde Städte und Gemeinden mit hoher Abwanderung

102 Die „ARGE-Cluster“ der Bundesagentur für Arbeit unterscheiden insgesamt 12 SGB-II-Typen. Sie erlauben eine Typisierung von Regionen nach Aspekten wie Arbeitsmarktlage, Pro-Kopf-Einkommen und Arbeitslosenquoten (Anteil der Langzeitarbeitslosen).

103 Die „siedlungsstrukturellen Kreistypen“ werden vom Bundesamt für Bauwesen und Raumordnung (BBR) erstellt. Sie lassen einen Vergleich von Kreisen nach Bevölkerungsdichte zu.

104 Die Angebots-Nachfrage-Relationen (ANR) geben Auskunft über die Zahl der neu abgeschlossenen Ausbildungsverträge zuzüglich der bei der BA gemeldeten noch unbesetzten Ausbildungsplätze (Angebot) sowie über die Zahl der neu abgeschlossenen Ausbildungsverträge und die bei der BA gemeldeten noch unversorgten Jugendlichen (Nachfrage). Die „erweiterte Nachfragedefinition“ bezieht auch die „alternativ“ verbliebenen Bewerber:innen ein.

105 Mit dem Demografiebericht „Wegweiser Kommune“ stellt die Bertelsmann Stiftung (www.wegweiser-kommune.de) ein Informationssystem zur Verfügung, in dem alle Kommunen mit 5.000 und mehr Einwohner:innen erfasst und nach bestimmten Kriterien beschrieben werden. Im Fokus stehen die Politikfelder Demografischer Wandel, Finanzen, Soziale Lage sowie Integration.

Anlage 3: Qualitätsdimensionen eines Regionalen Übergangsmanagements

- **Zielorientierung**

Entwicklung eines gemeinsamen „Leitbildes“: Was soll erreicht werden, was ist die Zielperspektive?

- **Politische Verankerung vor Ort**

als Signal für die zentrale politische Bedeutung der Aktivitäten im Übergangsbereich sowie als demokratische Legitimation und als Garant für nachhaltige Absicherung: Lokale Bildungspolitik muss zur „Chefsache“ werden!

- **Einrichtung eines begleitenden Beirats**

mit Repräsentantinnen und Repräsentanten der wichtigsten Akteursgruppen. Neben der Frage nach der personellen Besetzung sollten auch konkrete Aufgabenbereiche und Funktionen des Beirats geklärt sein.

- **Bildung einer Steuerungsgruppe/eines Lenkungskreises**

und Festlegung seiner/ihrer Funktion, z. B. Klärung von Zuständigkeiten und Verantwortungsbereichen der Netzwerkakteure, Abstimmung von Arbeitsschwerpunkten, Verabredung und Herstellung von Verbindlichkeit (zum Beispiel über das Abschließen von Kooperationsvereinbarungen, Verabschiedung eines Jahresprogramms, Erstellung eines gemeinsamen Flyers zur gemeinsamen Außendarstellung etc.).

- **Einsatz von Instrumenten zur Sicherung von Qualität**

- *Prozessbezogene Instrumente*: Gemeinsame Absprachen, Vereinbarungen und ihre regelmäßige Überprüfung und kontinuierliche Weiterentwicklung (zum Beispiel durch regelmäßig einberufene Netzwerktreffen, Verabredung von überprüfbaren Erfolgskriterien, Vereinbarung von Qualitätsstandards).
- *Ergebnisbezogene Instrumente*: Bildungsberichterstattung, Monitoring, Evaluation der Wirksamkeit der Maßnahmen (Ziel: Herstellung von Transparenz, Überblick über die lokale Bildungslandschaft, Aufbau kohärenter Förderstrukturen).

- **Definition der Zielgruppen**

Ausgehend vom Modell einer „biografiebegleitenden Berufswegeplanung“ von der Schule in die Arbeitswelt können unterschiedliche Phasen des Übergangsprozesses besonders in den Blick genommen und es kann ein Fokus auf bestimmte Zielgruppen gerichtet werden.

- Welche Phasen des beruflichen Übergangsprozesses werden in den Fokus gerückt (frühe Berufsorientierung, Berufswahl- und Entscheidungsprozesse gegen Ende der Schulzeit, Berufseinstiegswege nach Beendigung der regulären Schulzeit ohne zeitliche Begrenzung)?

- Welche Schulformen sind einbezogen (allgemeinbildende Schulen bis Sek I, berufsbildende Schulen)?
- Werden bestimmte Schwerpunktsetzungen vorgenommen (z. B. Fokus „Benachteiligte“, „Jugendliche mit Migrationshintergrund“ o. Ä.)?
- Gibt es eine Konzentration auf eine bestimmte Gruppe von Jugendlichen (zum Beispiel bezogen auf Hauptschülerinnen und -schüler, auf Jugendliche im SGB-II-Leistungsbezug, Jugendliche mit besonderem Förderbedarf bzw. mit multiplen Problemlagen entsprechend dem Ansatz von Kompetenzagenturen bzw. Förderbedarf nach SGB VIII)?
- **Sicherstellung der (finanziellen) Ressourcen**
Viele Handlungsmodelle zum RÜM wurden zunächst im Rahmen von Förderprogrammen des Bundes und/oder der Länder entwickelt. Um diese Ansätze dauerhaft zu implementieren, müssen daher möglichst frühzeitig Anschlussperspektiven entwickelt und gesichert werden.

Nach: KÜHNLEIN (2009)

Anlage 4: Berufliches Handlungskonzept und Selbstverständnis der vier Berufsgruppen

Berufliches Handlungskonzept und Selbstverständnis		Lehrkräfte der allgemeinbildenden Schule	Lehrkräfte der beruflichen Schule	Ausbilder/-innen
Rolle/Aufgabe	Sozialpädagogische Fachkräfte Verstehen sich als Mittler im Übergangsgeschehen, geben sich eine Schnittstellenfunktion; im „Sinne des Klienten“ soll die Netzwerk- und Beziehungsarbeit aufgebaut werden.	Lehrkräfte der allgemeinbildenden Schule Berufsorientierung und Begleitung des Berufswahlprozesses stehen im Zentrum; Ziel ist die Vermittlung der Schüler/-innen in eine betriebliche Berufsausbildung und die Persönlichkeitsentwicklung.	Lehrkräfte der beruflichen Schule Sehen sich vor erzieherische Aufgabe gestellt; Sozialpädagogische Handlungsweisen, sonderpädagogisches Vorgehen und veränderte Lernkonzepte sollen in den Unterricht integriert werden.	Ausbilder/-innen 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.	Lehrkräfte der allgemeinbildenden Schule Berufsorientierung basiert auf dem Prinzip <i>Lernen in der betrieblichen Praxis</i> ; Praktika und die Zusammenarbeit mit Betrieben erhalten hohe Priorität; Berufsorientierung soll Bestandteil des Unterrichtsangebots werden.	Lehrkräfte der beruflichen Schule Möchten ein breites Methodenrepertoire einbeziehen, die Vielfalt in Lerngruppen positiv bewerten und eine Binnenorientierung im Unterricht herstellen.	Ausbilder/-innen Berufsausbildung gilt als „Grundstock fürs 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.	Lehrkräfte der allgemeinbildenden Schule Einbeziehung konzeptioneller Elemente (Individualisierung) und von Instrumenten (Förderplan) aus der Förderschule wird als sinnvoll bewertet.	Lehrkräfte der beruflichen Schule Sehen sich als „natürlicher“ Partner der Betriebe und möchten ein Verbindungsglied sein für die allgemeinbildende Schule und die sozialpädagogischen Fachkräfte.	Ausbilder/-innen Wirtschaftlichkeit des Betriebes steht im Vordergrund, jedoch ist die Ausbildungsqualität ein wichtiges „Aushängeschild“ für den Betrieb.
Sicht auf die Jugendlichen	Multiple Problemlagen werden herausgestellt; pädagogische Interventionen sollen auf Empathie und Wertschätzung aufbauen.	Lehrkräfte der allgemeinbildenden Schule Negative Merkmale werden herausgestellt, Ursachen in schulischen Misserfolgen, internalisierter Stigmatisierung und fehlender Ausbildungstreue gesehen, veränderte Lernkonzepte sollen dem entgegenwirken.	Lehrkräfte der beruflichen Schule Verhaltensauffälligkeiten werden als Folge von negativen (Schul-)Erfahrungen, Misserfolgen und Stigmatisierung interpretiert. Eine veränderte Haltung der Lehrkräfte soll neue Zugänge zum Lernen ermöglichen.	Ausbilder/-innen Unzureichende schulische Kenntnisse und negative Sozialisationserfahrungen werden benannt, jedoch Empathie ausgedrückt: sie möchten Brücken bauen: „Wie tickt der Jugendliche?“
Sicht auf die eigene Arbeit	Großer Zufriedenheit mit der Aufgabe stehen oft unzureichende Rahmenbedingungen gegenüber.	Lehrkräfte der allgemeinbildenden Schule Eigene Zufriedenheit hängt vom Erreichen selbst gesetzter „Teil“-Ziele ab.	Lehrkräfte der beruflichen Schule Erleben pädagogische Grenzsituationen in den „Reste“-Klassen des Übergangssystems.	Ausbilder/-innen (Berufs-)Biografische Erfahrungen und persönliche Eigenschaften sind grundlegend für ihr Handeln.
Wertschätzung	Stigmatisierung wird erlebt; für die Teilnehmenden wie für sie als Fachkräfte.	Lehrkräfte der allgemeinbildenden Schule Bewertung von Erfolg sehen sie von außen bestimmt (Ziel: Vermittlung in eine Ausbildung).	Lehrkräfte der beruflichen Schule Innerhalb der Berufsschule wird ihrer Arbeit eine geringe Wertschätzung entgegengebracht.	Ausbilder/-innen 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.	Lehrkräfte der allgemeinbildenden Schule Vorerfahrungen außerhalb von Schule und betriebliche Einblicke werden als gewinnbringend bewertet, um Anforderungen zu vermitteln.	Lehrkräfte der beruflichen Schule Erleben ein Spannungsfeld zwischen Fachvermittlung und Persönlichkeitsentwicklung der jungen Menschen.	Ausbilder/-innen Bereitschaft besteht, Jugendliche mit Förderbedarf auszubilden, dieses bedarf jedoch „Überzeugungsarbeit“ bei Kundschaft und Gesellinnen und Gesellen.

Anlage 5: Dimensionen pädagogischer Professionalität und Kompetenzbündel aus Sicht der Befragten

WISSEN	Fachwissen (anschlussfähiges Wissen)	
	Wissen zum Bildungs- und Ausbildungssystem	Bildungs- und Ausbildungswege sowie Angebote der Berufsorientierung und -vorbereitung kennen
	Berufsspezifisches Wissen	Verschiedene Berufsbilder und ihre Ausbildungsinhalte kennen
	Wissen über betriebliche Strukturen	Betriebliche Strukturen und Anforderungen an eine (betriebliche) Berufsausbildung kennen, Kultur- und Kommunikationsstil kennen
	Regionales Wissen	Regionale Akteure und Unterstützungsangebote, Bildungs- und Fördermöglichkeiten (im Übergang Schule – Berufsausbildung) sowie Unterstützungsstrukturen für die eigene Arbeit (Bildungsbüro, Coachingangebot) kennen
	Jugendspezifisches Wissen (Entwicklungs-)Psychologisches Wissen	Jugendspezifische Themen und Lebenswelt der Jugendlichen kennen Hintergründe und Ursachenzusammenhänge für Verhaltensweisen und Lernproblemen der Jugendlichen kennen
KÖNNEN	Methodisch-didaktische Kompetenzen	
	Methodenkompetenz	Vielfältige Methoden zur Unterrichtsgestaltung umsetzen, um Lernenden möglichst vielfältige Zugänge zum Lernen zu ermöglichen
	Gestaltung individueller Lern-, Unterstützungs- und Förderprozesse	Individuelle Bildungsvoraussetzungen sowie spezifisches Lernverhalten (Lernprobleme, Lernstile) aufgreifen und in pädagogische Intervention umsetzen; Berufsorientierungs- und Berufswahlprozesse unterstützen
	Gestaltung spezifischer Unterrichtsettings	Verbindung von Lernen und Arbeiten bzw. zwischen Theorie und Praxis unter Einbezug der Lebenswelt der Jugendlichen herstellen
	Diagnosekompetenz	
	Diagnostische Kompetenzen	Anamnese und Analyse von Bildungs- und Lernvoraussetzungen als Basis zur Gestaltung einer Bildungs-, Förder- und Entwicklungsplanung
	Auswahl und Einsatz von Instrumenten der Übergangsbegleitung	Modifizierung von Methoden der Sozialen Arbeit und Einsatz von spezifischen Instrumenten (bspw. Berufswahlpass) oder Verfahren (bspw. Potenzialanalyse)
	Sonder- und sozialpädagogische Kompetenzen	Umgang mit Verhaltensauffälligkeiten und spezifischem Lernverhalten, zur Modifikation pädagogischen Handelns und als Erweiterung der „eigenen“ Qualifikation
	Kommunikative Kompetenzen, Kooperationskompetenz, interkulturelle Kompetenz	
	Gestaltung von Beratung, Interaktion	Kommunikationsebene und Teamzusammenarbeit herstellen (Gesprächstechniken, Moderationsverfahren); „Kulturdolmetschen“, Konfliktfähigkeit
REFLEKTIEREN	Personale, soziale und emotionale Kompetenzen	
	Personenbezogene Eigenschaften	Motivation, Begeisterungsfähigkeit, Überzeugungskraft, Gespür, Authentizität einbringen
	Personale und soziale Fähigkeiten	Pädagogisches Handeln im Einklang mit der Persönlichkeit bringen, Teamfähigkeit einbringen
	Haltung und Einstellung	
	Spezifische Haltung bzw. Einstellung	Positives Menschenbild, Empathie, Wertschätzung den Jugendlichen entgegenbringen
	Ressourcen- und Kompetenzorientierung	Von Entwicklungsfähigkeit ausgehen, Kompetenzen erkennen, Ressourcen wahrnehmen, an den Potenzialen ansetzen
	Affinität zur Übergangsgestaltung und -begleitung der Jugendlichen	Veränderungsbereitschaft zeigen, positive Visionen mitbringen, persönliches Engagement zeigen, Identität mit der beruflichen Tätigkeit („Spaß am Job“) zeigen
Innovative Kompetenzen		
Reflexion des pädagogischen Prozesses; Gestaltung von Aneignungsprozessen	Lernfähigkeit, Bereitschaft, die eigene Handlungsfähigkeit weiterzuentwickeln; Überprüfung von Erfahrungswissen (subjektiven Theorien), Auseinandersetzung mit zentralen Spannungslinien pädagogischen Handelns	

Verzeichnis der Abbildungen

Abbildung 1: Dimensionen pädagogischer Professionalität im regionalen Bedingungsgefüge.....	26
Abbildung 2: Kooperation der Fachkräfte	98
Abbildung 3: Individualisierung im pädagogischen Handeln	100
Abbildung 4: Erweiterung der Bildungsstandards durch Kompetenzfelder für pädagogisches Übergangshandeln	136
Abbildung 5: Inhaltliche Stufung des Kompetenzfeldes Intermediäre Kompetenzen.....	137
Abbildung 6: Inhaltliche Stufung des Kompetenzfeldes Individualisierte Lernsituationen und Lernprozessbegleitung.....	138

Verzeichnis der Tabellen

Tabelle 1: Dimensionen pädagogischer Professionalität und Kompetenzbündel.....	105
Tabelle 2: WISSEN als Dimension pädagogischer Professionalität und Kompetenzbündel.....	108
Tabelle 3: KÖNNEN als Dimension pädagogischer Professionalität und Kompetenzbündel.....	116
Tabelle 4: REFLEKTIEREN als Dimension pädagogischer Professionalität und Kompetenzbündel.....	122
Tabelle 5: Gesamttableau an Kompetenzen für pädagogisches Übergangshandeln.....	129

The structuring of the transition from school to vocational education and training creates major challenges for educational institutions and education professionals. New tasks arise as a result of *individual mentoring and (learning) support for young people as they make their way into the world of work and through the networking of institutions and multi-professional cooperation.*

The *present qualitative* study illustrates this area of activity and explains by way of example the point of view of teaching staff at general and vocational schools, social education workers and trainers involved in the transitional system. Aspects highlighted include barriers to multi-professional cooperation, general conditions which promote the successful structuring of transition and supporting factors for pedagogical action within a regional context. *An overall tableau of competences for pedagogical activity at the transition from school to training has been developed on the basis of the empirical findings.*