

Berufsorientierung als unbeliebte Zusatzaufgabe in der Inklusion?

**Eine Studie zur Bedeutsamkeit der professionellen Handlungskompetenz
unter Fokussierung der motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften
von Lehrpersonen zum Engagement in der inklusiven Berufsorientierung.**

vorgelegt von

Lena Nentwig

als Dissertation zur Erlangung des Grades einer Doktorin

der Philosophie (Dr. phil.)

in der

Fakultät Rehabilitationswissenschaften

der Technischen Universität Dortmund

Dortmund

2018

Betreuer: Prof. Dr. Franz B. Wember

Betreuer: Prof. Dr. Matthias Grünke

Danksagung

An dieser Stelle möchte ich mich bei allen bedanken, die mich während meiner Promotion auf vielfältige Art und Weise unterstützt und begleitet haben.

Mein Dank gilt Herrn Prof. Dr. Horst Biermann, der mich während meiner Studienzzeit für die Thematik der Berufsorientierung und den Übergang von der Schule in die Lebens- und Arbeitswelt begeistern konnte. Seine Seminare waren der Ausgangspunkt meines Forschungsinteresses, das er stets mit vielfältigen Ideen und positiven Rückmeldungen unterstützt hat.

Herrn Prof. Dr. Franz B. Wember möchte ich besonders danken. Er hat mich zur Aufnahme dieser Arbeit ermutigt und mich als Erstgutachter in allen Phasen stets konstruktiv unterstützt und begleitet. Durch seine fachlichen Ratschläge und Denkanstöße hat er wesentlich zum Gelingen dieser Arbeit beigetragen. Ebenfalls möchte ich Herrn Prof. Dr. Matthias Grünke für die Übernahme der Zweitbegutachtung dieser Arbeit danken.

Ein besonderer Dank gilt meinem Bürokollegen Thomas Breucker für seine umfassende fachliche und persönliche Unterstützung, die anregenden Gespräche und die Motivation während der gesamten Zeit. Herzlichen bedanken möchte ich mich bei meinen Kolleginnen und Kollegen des *Lehrgebiets Rehabilitation und Pädagogik bei Lernbehinderungen* an der TU Dortmund für die positive Arbeitsatmosphäre und ihre Unterstützung. Auch danke ich Herrn Prof. Dr. Jan Kuhl für seine Unterstützung und den Kolleginnen und Kollegen des Lehrgebiets *Unterrichtsentwicklungsforschung mit dem Schwerpunkt Inklusion* für den fachlichen Austausch im gemeinsamen Kolloquium und den Schreibklausuren. Timo Lüke danke ich für seine Unterstützung bei statistischen Fragen.

Von Herzen danke ich meiner Familie und meinen Freuden. Meinen Eltern und meiner Oma danke ich insbesondere für ihre Unterstützung und die Ermöglichung dieses Weges. Auch möchte ich Hans Pöter und Sabine Gabrysch für das Korrekturlesen dieser Arbeit danken. Meinen Freuden sage ich danke dafür, dass sie immer für mich da waren – auch wenn ich mal nicht wie gewohnt funktioniert habe.

Mein größter Dank gilt meinem Mann Christoph für seinen unerschütterlichen Glauben an das Gelingen dieser Arbeit, seine geduldige Begleitung durch alle Höhen und Tiefen und die Freiräume, die er mir stets ermöglicht hat.

Inhaltsverzeichnis

1	EINLEITUNG.....	17
2	BERUFSORIENTIERUNG	20
2.1	Übergang Schule – Lebens- und Arbeitswelt als Herausforderung.....	21
2.1.1	Herausforderungen im Übergang Schule – Arbeitswelt.....	21
2.1.2	Relevanz der Berufsorientierung vor der Transition	25
2.2	Berufsorientierung – Begriffsbestimmung.....	26
2.2.1	Vier Bedeutungsvarianten von Berufsorientierung	27
2.2.2	Formatives und summatives Verständnis von Berufsorientierung	29
2.2.3	Erweitertes Verständnis: Berufs- und Lebensweltorientierung.....	30
2.3	Entwicklung der Berufsorientierung im deutschen Schulsystem	32
2.3.1	Bildungspolitische und pädagogische Entwicklungen	32
2.3.2	Schulische Berufsorientierung in der Gegenwart – rechtliche Entwicklungen in NRW	37
2.4	Zusammenfassung	41
3	BERUFSORIENTIERUNG IN DER INKLUSION	43
3.1	Neue Herausforderung der Sekundarstufe I: Inklusive Berufsorientierung.....	44
3.1.1	Inklusion in der Sekundarstufe I.....	44
3.1.2	Berufsorientierung in der Inklusion als neues Aufgabenfeld	51
3.1.3	Rechtliche Entwicklungen der Berufsorientierung in NRW – Schwerpunkt Inklusion	54
3.2	Zielsetzungen und (Qualitäts-)Anforderungen inklusiver Berufsorientierung.....	56
3.2.1	Zielsetzungen inklusiver schulischer Berufsorientierung.....	57
3.2.2	Anforderungen an die Qualität schulischer Berufsorientierung	60
3.2.2.1	Integrierte Berufsorientierung.....	62
3.2.2.2	Stärkenorientierte Berufsorientierung.....	66
3.2.2.3	Methodisch reformierte Berufsorientierung	68
3.2.2.4	Kooperative Berufsorientierung	71

	3.2.2.5 Reflexive Berufsorientierung.....	73
	3.2.3 Anforderungen an die inklusive schulische Berufsorientierung.....	74
4	LEHRPERSONEN ALS SCHLÜSSELFAKTOREN INKLUSIVER BERUFSORIENTIERUNG	79
4.1	Relevanz der Lehrpersonen in der inklusiven Berufsorientierung.....	79
4.2	Lehreraufgaben und -kompetenzen in der inklusiven Berufsorientierung.....	82
4.2.1	Unterricht.....	83
4.2.2	Kooperation	86
4.2.3	Organisation.....	88
4.2.4	Professioneller Partner.....	89
4.3	Inklusive Berufsorientierung als Aufgabe aller Lehrpersonen – ein Zwischenfazit.....	91
5	PROFESSIONELLE HANDLUNGSKOMPETENZ VON LEHRPERSONEN IN DER INKLUSIVEN BERUFSORIENTIERUNG	97
5.1	Qualifizierte Lehrpersonen als Qualitätsfaktoren inklusiver Berufsorientierung.....	98
5.2	Professionelle Handlungskompetenz von Lehrpersonen	100
5.2.1	Forschungsparadigmen der Lehr-Lernforschung als Einflussfaktoren der Gegenwartsperspektive.....	101
5.2.2	Annäherung an das Konstrukt der professionellen Handlungskompetenz	102
5.2.2.1	Begriffsklärung: Kompetenz und professionelle Handlungskompetenz.....	104
5.2.2.2	Kompetenzstrukturmodelle.....	106
5.3	Modell professioneller Handlungskompetenz in der inklusiven Berufsorientierung.....	119
5.3.1	Kognitive Fähigkeiten und Professionswissen	122
5.3.2	Motivationale, volitionale und soziale Bereitschaften.....	128

6	MOTIVATIONALE, VOLITIONALE UND SOZIALE BEREITSCHAFTEN ALS SCHWERPUNKT PROFESSIONELLER HANDLUNGSKOMPETENZ IN DER INKLUSIVEN BERUFSORIENTIERUNG	134
6.1	Motivationale Orientierungen	137
6.1.1	Das Konstrukt der Selbstwirksamkeit als Komponente motivationaler Orientierungen	139
6.1.1.1	Sozial-kognitive Lerntheorie nach Bandura	139
6.1.1.2	Efficacy Beliefs - Selbstwirksamkeit als Zentrum der sozial- kognitiven Lerntheorie	142
6.1.2	Lehrer-Selbstwirksamkeit als spezifische Form der Selbstwirksamkeitserwartung	147
6.1.2.1	Forschungsstand zur Lehrer-Selbstwirksamkeit	150
6.1.2.2	Forschungsstand zur Inklusions-Selbstwirksamkeit	153
6.1.2.3	Forschungsstand zur fachspezifischen Lehrer-Selbstwirksamkeit ..	157
6.1.2.4	Übertragung der Erkenntnisse auf das Forschungsfeld der Lehrer- Selbstwirksamkeit im Kontext inklusiver Berufsorientierung	160
6.2	Professionelle Überzeugungen	162
6.2.1	Forschungsentwicklung und Relevanz von Lehrer-Überzeugungen	162
6.2.2	Verbindende Charakteristika von Überzeugungen als allgemeines Konstrukt	164
6.2.3	Lehrer-Überzeugungen als spezifische Ausprägung von Überzeugungen ...	169
6.2.3.1	Verbindende Charakteristika von Lehrer-Überzeugungen	169
6.2.3.2	Versuch der definitiven Fassung von Lehrer-Überzeugungen ..	175
6.2.4	Gegenstandsbereiche von Lehrer-Überzeugungen	177
6.2.4.1	Epistemologische Überzeugungen zu Lerninhalten und Prozessen	178
6.2.4.2	Überzeugungen über das Lernen und Lehren	180
6.2.4.3	Personenbezogene Überzeugungen zu Lehrkräften und der Schülerschaft	184
6.2.4.4	Kontextbezogene Überzeugungen zu Schule und Gesellschaft	186
6.2.5	Zusammenfassung	192
6.2.6	Lehrer-Überzeugungen zur inklusiven Berufsorientierung	193

7	FRAGESTELLUNG UND HYPOTHESEN	199
7.1	Fragestellung der Untersuchung	200
7.2	Ergebniserwartungen	205
7.3	Untersuchungsdesgin.....	207
8	METHODEN.....	208
8.1	Untersuchungsdesign - Fragebogen	209
8.2	Erhebungsinstrument.....	210
8.2.1	Überzeugungen zur Inklusion.....	212
8.2.2	Überzeugungen zur Berufsorientierung.....	214
8.2.3	Lehrer-Selbstwirksamkeit in der Berufsorientierung	218
8.2.4	Lehrer-Selbstwirksamkeitsskala	221
8.2.5	Rahmenbedingungen der schulischen Berufsorientierung	222
8.3	Stichprobenkonstruktion	224
8.4	Untersuchungsdurchführung	229
8.4.1	Interviews mit Expertinnen und Experten	229
8.4.2	Pretest	231
8.4.3	Kontaktaufnahme und Durchführung der Hauptstudie.....	234
8.4.4	Vorstellung der Stichprobe	235
8.4.4.1	Stichprobe differenziert nach Schulformen	236
8.4.4.2	Stichprobe differenziert nach Rolle in der Berufsorientierung und Profession der Lehrpersonen.....	239
8.5	Datenanalyse	245
8.5.1	Item- und Skalenanalyse.....	245
8.5.2	Explorative Faktorenanalyse	247
8.5.3	Normalverteilung.....	248
8.5.4	Unterschiede der zentralen Tendenz/Mittelwertsunterschiede	249
8.5.5	Chi-Quadrat-Test/exakter Test nach Fisher.....	252
8.5.6	Korrelationen	253
8.5.7	Multiple lineare Regression.....	253

9	ERGEBNISSE.....	256
9.1	Rahmenbedingungen der inklusiven Berufsorientierung.....	256
9.1.1	Angebotsstruktur und -gestaltung.....	256
9.1.2	Kooperationsstrukturen in der schulischen Berufsorientierung	261
9.1.3	Qualifikationen der Lehrpersonen	262
9.2	Organisation und Durchführung der Berufsorientierung in der Inklusion	268
9.3	Überzeugungen zur Berufsorientierung.....	275
9.3.1	Überzeugungen zur Berufsorientierung von Regelschülerinnen und -schülern.....	276
9.3.1.1	Item- und Skalenanalyse.....	276
9.3.1.2	Explorative Faktorenanalyse.....	279
9.3.1.3	Analyse der Einzelfaktoren.....	280
9.3.1.4	Analyse möglicher Einflussfaktoren.....	282
9.3.1.5	Prädiktoren der Überzeugungen zur Berufsorientierung von Regelschülerinnen und -schülern.....	288
9.3.2	Überzeugungen zur Berufsorientierung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf	288
9.3.2.1	Item- und Skalenanalyse.....	289
9.3.2.2	Explorative Faktorenanalyse.....	291
9.3.2.3	Analyse der Einzelfaktoren.....	292
9.3.2.4	Analyse möglicher Einflussfaktoren.....	293
9.3.2.5	Prädiktoren der Überzeugungen zur Berufsorientierung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf	302
9.3.3	Vergleich der Überzeugungen der Lehrpersonen zur Berufsorientierung von Schülerinnen und Schülern mit und ohne sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf	303
9.4	Lehrer-Selbstwirksamkeit in der Berufsorientierung.....	309
9.4.1	Lehrer-Selbstwirksamkeit in der Berufsorientierung von Regelschülerinnen und -schülern.....	309
9.4.1.1	Item- und Skalenanalyse.....	310
9.4.1.2	Explorative Faktorenanalyse.....	312
9.4.1.3	Analyse der Einzelfaktoren.....	313

9.4.1.4	Analyse möglicher Einflussfaktoren.....	314
9.4.1.5	Prädiktoren der Lehrer-Selbstwirksamkeit in der Berufsorientierung von Regelschülerinnen und -schülern.....	318
9.4.2	Lehrer-Selbstwirksamkeit in der Berufsorientierung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf.....	319
9.4.2.1	Item- und Skalenanalyse.....	319
9.4.2.2	Explorative Faktorenanalyse.....	321
9.4.2.3	Analyse der Einzelfaktoren.....	323
9.4.2.4	Analyse möglicher Einflussfaktoren.....	324
9.4.2.5	Prädiktoren der Lehrer-Selbstwirksamkeit in der Berufsorientierung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf.....	331
9.4.3	Vergleich der Lehrer-Selbstwirksamkeit in der Berufsorientierung von Schülerinnen und Schülern mit und ohne sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf.....	332
9.5	Zusammenhang berufsorientierungsbezogener Überzeugungen und der Lehrer-Selbstwirksamkeit zur Berufsorientierung.....	340
9.6	Allgemeine Einstellungen und Selbstwirksamkeit.....	342
9.6.1	Allgemeine Lehrer-Selbstwirksamkeit.....	342
9.6.1.1	Item- und Skalenanalyse.....	342
9.6.1.2	Explorative Faktorenanalyse.....	344
9.6.1.3	Zusammenhang der Allgemeinen Lehrer-Selbstwirksamkeit mit der berufsorientierungsbezogenen Lehrer-Selbstwirksamkeit.....	345
9.6.2	Einstellung zur Inklusion – EZI.....	347
9.6.2.1	Item- und Skalenkennwerte.....	347
9.6.2.2	Explorative Faktorenanalyse.....	349
9.6.2.3	Analyse der Einzelfaktoren.....	351
9.6.2.4	Analyse möglicher Einflussfaktoren.....	351
9.6.2.5	Zusammenhang der Einstellung zur Inklusion mit Überzeugungen zur inklusiven Berufsorientierung.....	354

10	DISKUSSION	356
10.1	Rahmenbedingungen.....	357
10.2	Überzeugungen zur inklusiven Berufsorientierung	365
10.3	Lehrer-Selbstwirksamkeit in der inklusiven Berufsorientierung	370
10.4	Zusammenhang der berufsorientierungsbezogenen Überzeugungen und der Lehrer-Selbstwirksamkeit in der inklusiven Berufsorientierung	377
10.5	Grenzen der Studie	378
11	AUSBLICK	382
12	LITERATURVERZEICHNIS	386
	ANHANG	427

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Integrationsquote nach Schulformen	47
Abbildung 2: Integrationsquote nach Förderschwerpunkt	48
Abbildung 3: Integrationsanteile in der Sekundarstufe I im zeitlichen Verlauf	50
Abbildung 4: Qualitätsmerkmale schulischer Berufsorientierung	61
Abbildung 5: Lehreraufgaben – traditionell und in der Berufsorientierung	82
Abbildung 6: Qualitätsmerkmale inklusiver schulischer Berufsorientierung	99
Abbildung 7: Modell professioneller Handlungskompetenz nach COACTIV – Professionswissen	107
Abbildung 8: Modell professioneller Handlungskompetenz nach COACTIV – Überzeugungen und Werthaltungen	109
Abbildung 9: Modell professioneller Handlungskompetenz nach COACTIV – motivationale Orientierungen	111
Abbildung 10: Modell professioneller Handlungskompetenz nach MT21	112
Abbildung 11: Rahmenmodell professioneller Kompetenz von Lehrpersonen	115
Abbildung 12: Professionelle Handlungskompetenz von Lehrpersonen in der Domäne Berufsorientierung	120
Abbildung 13: Professionelle Handlungskompetenz von Lehrpersonen in der Domäne Berufsorientierung	133
Abbildung 14: Das triadisch-reziproke Modell nach Bandura	140
Abbildung 15: Zusammenhang von Selbstwirksamkeitserwartungen und Handlungsergebniserwartungen	144
Abbildung 16: An Ecological model of teachers' beliefs	173
Abbildung 17: Untersuchungsdesign – Ablauf	207
Abbildung 18: Erfahrungsdauer mit der Beschulung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpäd. Unterstützungsbedarf	237
Abbildung 19: Verteilung der Förderschwerpunkte im Gemeinsamen Lernen der Stichprobe	239
Abbildung 20: Studierte Unterrichtsfächer – Regelschullehrpersonen	242
Abbildung 21: Studierte Unterrichtsfächer – Lehrpersonen für Sonderpädagogik	242
Abbildung 22: Studierte Unterrichtsfächer – StuBo Regelschulen	244

Abbildung 23: Studierte Unterrichtsfächer – StuBo Förderschulen.....	244
Abbildung 24: Angebote der Schulen zur Berufsorientierung nach Schulformen	258
Abbildung 25: Veränderung von Berufsorientierungsangeboten unter Einfluss der Erfahrungen mit Schülerinnen und Schülern mit sonderpäd. Unterstützungsbedarf.....	260
Abbildung 26: Kooperationspartner differenziert nach Schulformen	262
Abbildung 27: Kenntnisse über die Berufsorientierung der Schülerschaft mit sonderpäd. Unterstützungsbedarf.....	264
Abbildung 28: Qualifikationswege der Lehrpersonen in der Berufsorientierung	265
Abbildung 29: Boxplot der Gesamtskalenmittelwerte zu den Überzeugungen zur Berufsorientierung	303
Abbildung 30: Boxplot der Skalenmittelwerte der Einzelfaktoren zu den Überzeugungen zur Berufsorientierung.....	304
Abbildung 31: Boxplot zum Vergleich der Überzeugungen zur schulischen Umsetzung und fachlichen Perspektive auf die Berufsorientierung.....	305
Abbildung 32: Boxplot zum Vergleich der Überzeugungen von StuBos und Lehrpersonen.	306
Abbildung 33: Boxplot zum Vergleich der Überzeugungen zur schulischen Umsetzung der Berufsorientierung nach geschätzter Einbindung.....	307
Abbildung 34: Boxplot der Gesamtskalenmittelwerte der Lehrer-Selbstwirksamkeit in der Berufsorientierung.....	333
Abbildung 35: Boxplot der Skalenmittelwerte der Einzelfaktoren der Lehrer- Selbstwirksamkeit in der Berufsorientierung	334
Abbildung 36: Boxplot zum Vergleich der Lehrer-Selbstwirksamkeit in den Aufgabenbereichen der Berufsorientierung	335
Abbildung 37: Boxplot zum Vergleich der Lehrer-Selbstwirksamkeit von StuBos und Lehrpersonen	337
Abbildung 38: Boxplot zum Vergleich der Lehrer-Selbstwirksamkeit in den Aufgabenbereichen der Berufsorientierung nach geschätzter Einbindung	338

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1:	Entwicklung des Anteils der Schülerschaft mit sonderpäd. Unterstützungsbedarf im Gemeinsamen Lernen	46
Tabelle 2:	Gegenstandsbereiche berufsbezogener Überzeugungen	177
Tabelle 3:	Skala 'Einstellung zur Inklusion'	214
Tabelle 4:	Skala 'Überzeugungen zur Berufsorientierung von Regelschülerinnen und -schülern'	216
Tabelle 5:	Skala 'Überzeugungen zur Berufsorientierung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpäd. Unterstützungsbedarf'	217
Tabelle 6:	Skala 'Lehrer-Selbstwirksamkeit in der Berufsorientierung von Regelschülerinnen und -schülern'	219
Tabelle 7:	Skala 'Lehrer-Selbstwirksamkeit in der Berufsorientierung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpäd. Unterstützungsbedarf'	220
Tabelle 8:	Lehrer-Selbstwirksamkeitsskala	222
Tabelle 9:	Integrative Lerngruppen nach Schulformen und Kreisen/kreisfreien Städten	227
Tabelle 10:	Stichprobenzusammensetzung	228
Tabelle 11:	Stichprobe differenziert nach Schulformen	236
Tabelle 12:	Stichprobenverteilung nach Rollen in der Berufsorientierung	239
Tabelle 13:	Stichprobenverteilung nach Ausbildung und Schulform (Lehrpersonen)	240
Tabelle 14:	Statistische Tests zur Überprüfung von Unterschieden in der zentralen Tendenz/von Mittelwerten	249
Tabelle 15:	Fortbildungen zur Berufsorientierung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpäd. Unterstützungsbedarf nach Schulformen	267
Tabelle 16:	Einbindung in die Organisation der Berufsorientierung – alle Befragten	269
Tabelle 17:	Einbindung in die Organisation der Berufsorientierung – StuBos und Kollegien	271
Tabelle 18:	Einbindung in die Durchführung der Berufsorientierung – alle Befragten	272
Tabelle 19:	Einbindung in die Durchführung der Berufsorientierung – StuBos und Kollegien	273
Tabelle 20:	Item- und Skalenkennwerte der Skala 'Überzeugungen zur Berufsorientierung von Regelschülerinnen und -schülern'	278

Tabelle 21:	Faktorenanalyse ‚Überzeugungen zur Berufsorientierung von Regelschülerinnen und -schülern‘.....	279
Tabelle 22:	Varianzaufklärung durch Komponenten ‚Überzeugungen zur Berufsorientierung von Regelschülerinnen und -schülern‘	280
Tabelle 23:	Mittelwerte und t-Test der Überzeugungen zur Berufsorientierung von Regelschülerinnen und -schülern nach Lehramt	283
Tabelle 24:	Mittelwerte der Überzeugungen zur Berufsorientierung von Regelschülerinnen und -schülern nach Berufserfahrung.....	283
Tabelle 25:	Mittelwerte der Überzeugungen zur Berufsorientierung von Regelschülerinnen und -schülern nach geschätzter Einbindung	285
Tabelle 26:	Mittelwerte und t-Test der Überzeugungen zur Berufsorientierung von Regelschülerinnen und -schülern nach Rollen	286
Tabelle 27:	Mittelwerte und t-Test der Überzeugungen zur Berufsorientierung von Regelschülerinnen und -schülern nach Schulform	287
Tabelle 28:	Item- und Skalenkennwerte der Skala ‚Überzeugungen zur Berufsorientierung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpäd. Unterstützungsbedarf‘	289
Tabelle 29:	Faktorenanalyse ‚Überzeugungen zur Berufsorientierung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpäd. Unterstützungsbedarf‘	291
Tabelle 30:	Varianzaufklärung durch die Komponenten ‚Überzeugungen zur Berufsorientierung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpäd. Unterstützungsbedarf‘	292
Tabelle 31:	Mittelwerte und t-Test der Überzeugungen zur Berufsorientierung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpäd. Unterstützungsbedarf nach Lehramt.....	294
Tabelle 32:	Mittelwerte der Überzeugungen zur Berufsorientierung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpäd. Unterstützungsbedarf nach Berufserfahrung ...	295
Tabelle 33:	Mittelwerte und t-Test der Überzeugungen zur Berufsorientierung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpäd. Unterstützungsbedarf nach Erfahrungen mit Gemeinsamem Lernen	296

Tabelle 34:	Mittelwerte der Überzeugungen zur Berufsorientierung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpäd. Unterstützungsbedarf nach geschätzter Einbindung	297
Tabelle 35:	Mittelwerte und t-Test der Überzeugungen zur Berufsorientierung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpäd. Unterstützungsbedarf nach Rollen	298
Tabelle 36:	Mittelwerte der Überzeugungen zur Berufsorientierung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpäd. Unterstützungsbedarf nach Fortbildungsangeboten zur Berufsorientierung	299
Tabelle 37:	Mittelwerte der Überzeugungen zur Berufsorientierung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpäd. Unterstützungsbedarf nach Schulform	300
Tabelle 38:	Mittelwerte der Überzeugungen zur Berufsorientierung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpäd. Unterstützungsbedarf nach Klassenstufen	301
Tabelle 39:	Korrelation der Einzelfaktoren der Überzeugungen zur Berufsorientierung .	308
Tabelle 40:	Item- und Skalenkennwerte der Skala ‚Lehrer-Selbstwirksamkeit in der Berufsorientierung von Regelschülerinnen und -schülern‘	310
Tabelle 41:	Faktorenanalyse ‚Lehrer-Selbstwirksamkeit in der Berufsorientierung von Regelschülerinnen und -schülern‘	312
Tabelle 42:	Varianzaufklärung durch die Komponenten ‚Lehrer-Selbstwirksamkeit in der Berufsorientierung von Regelschülerinnen und -schülern‘	313
Tabelle 43:	Mittelwerte der Lehrer-Selbstwirksamkeit in der Berufsorientierung von Regelschülerinnen und -schülern nach geschätzter Einbindung	315
Tabelle 44:	Mittelwerte und t-Test der Lehrer-Selbstwirksamkeit in der Berufsorientierung von Regelschülerinnen und -schülern nach Rollen	316
Tabelle 45:	Mittelwerte der Lehrer-Selbstwirksamkeit in der Berufsorientierung von Regelschülerinnen und -schülern nach Klassenstufen	316
Tabelle 46:	Mittelwerte der Lehrer-Selbstwirksamkeit in der Berufsorientierung von Regelschülerinnen und -schülern nach Schulform	317
Tabelle 47:	Multiple schrittweise Regression – Lehrer-Selbstwirksamkeit in den Aufgabenbereichen der Berufsorientierung von Regelschülerinnen und -schülern.....	318

Tabelle 48:	Multiple schrittweise Regression - Lehrer-Selbstwirksamkeit in der Berufsorientierung von Regelschülerinnen und -schülern – Motivation der Beteiligten.....	319
Tabelle 49:	Item- und Skalenkennwerte der Skala ‚Lehrer-Selbstwirksamkeit in der Berufsorientierung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpäd. Unterstützungsbedarf‘	320
Tabelle 50:	Faktorenanalyse ‚Lehrer-Selbstwirksamkeit in der Berufsorientierung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpäd. Unterstützungsbedarf‘	322
Tabelle 51:	Varianzaufklärung durch die Komponenten ‚Lehrer-Selbstwirksamkeit in der Berufsorientierung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpäd. Unterstützungsbedarf‘	323
Tabelle 52:	Mittelwerte und t-Test der Lehrer-Selbstwirksamkeit in der Berufsorientierung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpäd. Unterstützungsbedarf nach Lehramt.....	324
Tabelle 53:	Mittelwerte der Lehrer-Selbstwirksamkeit in der Berufsorientierung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpäd. Unterstützungsbedarf nach Berufserfahrung	325
Tabelle 54:	Mittelwerte und t-Test der Lehrer-Selbstwirksamkeit in der Berufsorientierung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpäd. Unterstützungsbedarf nach Erfahrungen mit Gemeinsamem Lernen	326
Tabelle 55:	Mittelwerte der Lehrer-Selbstwirksamkeit in der Berufsorientierung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpäd. Unterstützungsbedarf nach geschätzter Einbindung	327
Tabelle 56:	Mittelwerte und t-Test der Lehrer-Selbstwirksamkeit in der Berufsorientierung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpäd. Unterstützungsbedarf nach Rollen	328
Tabelle 57:	Mittelwerte der Lehrer-Selbstwirksamkeit in der Berufsorientierung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpäd. Unterstützungsbedarf nach Klassenstufen.....	329
Tabelle 58:	Mittelwerte der Lehrer-Selbstwirksamkeit in der Berufsorientierung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpäd. Unterstützungsbedarf nach Schulform	330

Tabelle 59:	Korrelation der Einzelfaktoren der Lehrer-Selbstwirksamkeit in der Berufsorientierung	339
Tabelle 60:	Korrelation der Überzeugungen und der Lehrer-Selbstwirksamkeit zur Berufsorientierung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpäd. Unterstützungsbedarf (Gesamtskalen).....	340
Tabelle 61:	Korrelation der Überzeugungen und der Lehrer-Selbstwirksamkeit zur Berufsorientierung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpäd. Unterstützungsbedarf (Einzelfaktoren)	341
Tabelle 62:	Item- und Skalenkennwerte der Skala ‚Allgemeine Lehrer-Selbstwirksamkeit‘	343
Tabelle 63:	Faktorenanalyse ‚Allgemeine Lehrer-Selbstwirksamkeit‘.....	344
Tabelle 64:	Varianzaufklärung durch die Komponenten ‚Allgemeine Lehrer-Selbstwirksamkeit‘	345
Tabelle 65:	Korrelation der Allgemeinen Lehrer-Selbstwirksamkeit mit der Lehrer-Selbstwirksamkeit in der Berufsorientierung von Regelschülerinnen und -schülern.....	345
Tabelle 66:	Korrelation der Allgemeinen Lehrer-Selbstwirksamkeit mit der Lehrer-Selbstwirksamkeit in der Berufsorientierung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpäd. Unterstützungsbedarf.....	346
Tabelle 67:	Item- und Skalenkennwerte der Skala ‚Einstellung zur Inklusion‘	348
Tabelle 68:	Faktorenanalyse ‚EZI‘	350
Tabelle 69:	Varianzaufklärung durch Komponenten ‚EZI‘	350
Tabelle 70:	Mittelwerte und t-Test der Einstellung zur Inklusion nach Lehramt	352
Tabelle 71:	Mittelwerte und t-Test der Einstellung zur Inklusion nach Erfahrungen mit Gemeinsamem Lernen.....	352
Tabelle 72:	Mittelwerte der Einstellung zur Inklusion nach Schulform	353
Tabelle 73:	Korrelation der Einzelfaktoren der Einstellung zur Inklusion und der Überzeugungen zur Berufsorientierung	355

1 Einleitung

„Und was möchtest du später mal werden, wenn du groß bist?“

Diese simple aus Kindertagen bekannte Frage symbolisiert mehr als das bloße Erkunden nach kindlichen Wünschen. Sie verweist auf die Bedeutsamkeit, die dem ‚Beruf‘ in unserer Gesellschaft beigemessen wird. Kinder wachsen in unserer Kultur damit auf, dass die Auseinandersetzung mit dem Wunschberuf und die Entscheidung für ein Berufsfeld zentrale Entwicklungsaufgaben auf dem Weg in das Leben als Erwachsene darstellen. Der Beruf ist Teil der Persönlichkeitsentwicklung, bildet die Basis der gesellschaftlichen Stellung und ist Grundlage der Ausgestaltung der individuellen Lebens- und Arbeitswelt.

Die mit der Frage aus Kindertagen einhergehende suggerierte Freiheit bei der Berufswahl ist in der Gegenwart jedoch deutlich eingeschränkt und mit Herausforderungen für die Jugendlichen im Übergang verbunden. Neben der Auseinandersetzung mit den individuellen Kompetenzen und Wünschen sind die Jugendlichen vermehrt mit Grenzen konfrontiert. So öffnet sich eine Schere zwischen wachsenden Wahlmöglichkeiten und einer gleichzeitigen Einschränkung durch zunehmend komplexere berufliche Anforderungen. ‚Verlierer‘ in diesem Prozess sind die Schülerinnen und Schüler mit Schwierigkeiten im Übergang, bedingt durch mangelnde Kompetenzen, Lern- und Leistungsprobleme und daraus resultierende niedrige oder fehlende Schulabschlüsse. Erschwerend wirkt sich auf diese Zielgruppe, zu der vorrangig die Schülerschaft mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf zu zählen ist, zudem das häufige Fehlen beruflicher Rollenvorbilder und die mangelnde Unterstützung des sozialen Umfelds im Übergangsprozess aus. Diese Jugendlichen benötigen folglich eine umfassende Begleitung und Unterstützung in und vor der Transition – subsumiert unter dem Begriff der *Berufsorientierung*. Die Schule respektive die Lehrpersonen nehmen als Begleiter in diesem Kontext, neben Elternhaus und Peers, eine zentrale Rolle ein. Die Bedeutsamkeit der Berufsorientierung als schulische Aufgabe erfährt in den letzten Jahren zunehmende Anerkennung. Verdeutlicht wird das sowohl durch ihre politische Verankerung als schulform- und fächerübergreifende Pflichtaufgabe als auch durch den Aufbau bundeslandspezifischer Initiativen zur schulischen Vorbereitung auf den Übergang. Dennoch sind hinsichtlich der Umsetzung bildungsgangspezifische Differenzen zu konstatieren; mit steigenden Abschlüssen verliert die Berufsorientierung auch

heute noch an Bedeutung. An Förderschulen bzw. in der Begleitung von Jugendlichen mit sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfen zählt sie demgegenüber seit jeher zur didaktischen Kernaufgabe.

Diese schulspezifischen Differenzen und die schulscharfe Trennung der Bedürfnisse der Schülerschaft sind derzeit einem Wandel unterworfen. Vor dem Hintergrund des aktuellen schulischen Innovationsprozesses der Inklusion steigt die Heterogenität der Schülerschaft, indem die allgemeinbildenden Schulen zum vorrangigen Ort der sonderpädagogischen Unterstützung werden. In allen Schulformen der Sekundarstufe I wächst demnach der Anteil der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf, die je nach Bildungsgang sowohl zielgleich als auch zieldifferent zu unterrichten sind. Wird die Anpassung der allgemeinen Unterrichtsfächer bereits umfassend diskutiert und erforscht, findet die fächerübergreifende Aufgabe der schulischen Berufsorientierung im Kontext der Inklusionsdebatte in Praxis und Forschung bislang nur wenig Berücksichtigung. Insbesondere für benachteiligte Jugendliche ist sie in der Sekundarstufe I jedoch für einen gelingenden Übergang von Bedeutung.

Zu Schlüsselpersonen dieser Herausforderung werden die Lehrerinnen und Lehrer. Bedingt durch die Überfachlichkeit der Berufsorientierung ohne Verankerung in einem spezifischen Fach und einhergehenden Lehrplanvorgaben, verweist die Forschung auf die vorrangige Verantwortlichkeit der einzelnen Lehrpersonen für die Umsetzung und Ausgestaltung der Berufsorientierung im Schulalltag. Zentral ist demnach das Engagement der Lehrpersonen in diesem fächerübergreifenden Aufgabenbereich. Als Basis des professionellen Handelns beeinflusst die Bereitschaft zum Engagement in der inklusiven Berufsorientierung ihre schulische Realisierung. Das Engagement entscheidet über die Intensität und Qualität der Begleitung und Unterstützung, die die Jugendlichen in der Phase der Orientierung und Vorbereitung auf die nachschulische Lebens- und Arbeitswelt erfahren. Relevant ist dies für alle Jugendlichen, sodass die inklusive Berufsorientierung keine ausschließliche Aufgabe der Benachteiligtenförderung ist, sondern der Unterstützung aller Schülerinnen und Schüler dient. Gefordert sind folglich *alle* Lehrpersonen *aller* Schulformen der Sekundarstufe I in der Inklusion.

Das Engagement der Lehrpersonen bzw. ihre Bereitschaft zur Mitarbeit im Aufgabenfeld der inklusiven Berufsorientierung als Basis ihres professionellen Handelns bilden den Schlüssel

einer gelingenden Berufsorientierung, im Sinne der Vorbereitung der Jugendlichen mit und ohne Unterstützungsbedarf auf den Übergang in die nachschulische Lebens- und Arbeitswelt.

An das vorliegende Forschungsdesiderat in diesem Feld und die zugleich wachsende Bedeutsamkeit der Auseinandersetzung mit der inklusiven Berufsorientierung als zentrale Aufgabe aller Lehrpersonen der Sekundarstufe I knüpft diese Arbeit an. Neben einer explorativen Erhebung des Engagements der Lehrpersonen liegt der Fokus auf der Extraktion möglicher Einflussfaktoren, die sich auf die Bereitschaft zur Mitarbeit in der inklusiven Berufsorientierung auswirken. Das Ziel der vorliegenden Studie, die als querschnittliche Fragebogenerhebung konzipiert ist, liegt dabei neben der Abbildung der berufsorientierungsbezogenen Perspektiven der Lehrpersonen in der Hervorhebung der motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaft zum Engagement in der inklusiven Berufsorientierung. Die Bedeutsamkeit der nicht-kognitiven Komponenten der professionellen Handlungskompetenz als Basis gelingender Berufsorientierung soll herausgearbeitet werden. Neben dem Professionswissen als kognitive Komponente, gilt es die Relevanz der Überzeugungen und der Lehrer-Selbstwirksamkeit als zentrale Bereitschaftskomponenten des Lehrer-Engagements aufzuzeigen, da sie wiederum die Grundlage der Umsetzung der inklusiven Berufsorientierung bilden. Wird dieses im Kontext der allgemeinen Inklusionsforschung bereits umfassend anerkannt, zeigen sich hinsichtlich des wenig erforschten Aufgabenbereichs der inklusiven Berufsorientierung deutliche Forschungsdesiderate. Angestrebt wird daher eine Überwindung der ausschließlichen Fokussierung des Professionswissens im Rahmen der berufsorientierungsbezogenen Diskussion der Lehreraus- und -weiterbildung unter Verweis auf die handlungsleitende und -aktivierende Funktion der motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften der Lehrpersonen zum Engagement in der inklusiven Berufsorientierung.

2 Berufsorientierung

Die nachschulische Lebens- und Arbeitswelt wird, bedingt durch den sozialen und wirtschaftlichen Wandel, zunehmend komplexer. Für Schülerinnen und Schüler eröffnet dies zum einen vielfältige Anschlussmöglichkeiten und -wege, zugleich geht die Komplexität jedoch mit wachsenden Unsicherheiten im Übergangsprozess einher (vgl. Knauf & Oechsle, 2007, S. 143-144). Der Übergang wird zur Herausforderung für alle Jugendlichen, besonders für solche mit niedrigen Qualifikationen und für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf. In der Folge gewinnt die Berufsorientierung als Vorbereitung und Begleitung der Jugendlichen auf diesen Schritt zunehmend an Bedeutung. Das Bewusstsein für die Relevanz der Thematik, nicht nur als Angebot der Benachteiligtenförderung, steigt in der Gegenwart schulformübergreifend, sowohl in der schulischen Praxis als auch in der wissenschaftlichen und politischen Diskussion (vgl. Brüggemann & Rahn, 2013a; Famulla et al., 2008; Ministerium für Arbeit, Integration und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalen [MAIS], 2013).

Das vorliegende Kapitel setzt sich mit der Relevanz der Berufsorientierung für alle Schülerinnen und Schüler, dem Begriffsverständnis der Berufsorientierung und der Entwicklung der Berufsorientierung im deutschen Schulsystem auseinander. Den Ausgangspunkt bildet die Analyse der Herausforderungen im Übergang von der Schule in die nachschulische Lebens- und Arbeitswelt unter Einbezug von Schülerinnen und Schülern mit und ohne sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf. Abgeleitet wird aus den Erkenntnissen im Folgenden die Relevanz der Berufsorientierung am Ende der Sekundarstufe I für alle Jugendlichen. Als grundlegend für eine vertiefte Auseinandersetzung wird zudem ein differenziertes konzeptuelles Verständnis von Berufsorientierung erachtet, da dieses vielfältig variiert und häufig undifferenziert dargestellt wird. Verdeutlicht werden soll der Paradigmenwechsel von der klassischen Berufswahlvorbereitung zur ganzheitlichen Berufsorientierung, der sich sowohl im Begriffsverständnis als auch der geschichtlichen und rechtlichen Entwicklung im deutschen Schulsystem widerspiegelt. Insbesondere die jüngsten rechtlichen Entwicklungen zeigen die steigende Bedeutung, die der Berufsorientierung in der Sekundarstufe I zugeschrieben wird. Im Fokus des Kapitels stehen somit die Veränderungen von der Berufsorientierung als Benachteiligtenförderung hin zur Aufgabe aller Schulen der Sekundarstufe I und die gegenwärtige Bedeutung als Schwerpunkt der schulischen Arbeit.

2.1 Übergang Schule – Lebens- und Arbeitswelt als Herausforderung

Die Transition in die nachschulische Lebens- und Arbeitswelt ist eine Herausforderung, der sich Jugendliche mit und ohne sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf stellen müssen. Spätestens mit Ende der Sekundarstufe I stellen sich Fragen nach der weiteren Gestaltung des beruflichen und privaten Lebensweges. Die Auseinandersetzung mit persönlichen Wünschen, Möglichkeiten und damit verbundenen Anforderungen wird zur zentralen Aufgabe für *alle* Schülerinnen und Schüler *vor* der Transition (vgl. Butz, 2008b, S. 48-49). Insbesondere für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfen und niedrigen Qualifikationen ist diese Auseinandersetzung von zentraler Bedeutung, da die Transition für sie gegenwärtig mit Belastungen verbunden ist. So konstatiert Niehaus (2009, S. 19): „Jugendliche mit Lernbeeinträchtigungen und sozialen Benachteiligungen [...] haben besondere Schwierigkeiten, den Übergang von der Schule ins Berufsleben zu bewältigen.“ Aber auch für Schülerinnen und Schüler anderer Schulformen stellt der Übergang in die nachschulische Lebenswelt eine Herausforderung dar, die es zu begleiten gilt.

2.1.1 Herausforderungen im Übergang Schule – Arbeitswelt

Die Schwierigkeiten im Übergang resultieren aus einer Diskrepanz, die sich zunehmend zwischen „den veränderten gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Anforderungen [...] und dem individuellen Lern- und Leistungsvermögen von Kindern und Jugendlichen mit Lern- und Leistungsproblemen“ (Angerhoefer, 1998, S. 102) abzeichnet. Für Schülerinnen und Schüler mit niedrigen Qualifikationen sind die Anschlussoptionen an die Sekundarstufe I folglich stärker begrenzt als je zuvor. Die veränderten Anforderungen durch Wirtschaft und Gesellschaft sind vorwiegend die Folge des Arbeitsmarktwandels. Kennzeichen sind eine fortschreitende Technologisierung, die damit verbundene Komplexität geforderter Tätigkeiten sowie Rationalisierungsprozesse infolge fortschreitender Automatisierung und Globalisierung (vgl. Lumpe, 2002b, S. 107-108; Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder & Bundesagentur für Arbeit, 2004, S. 2). Auswirkungen hat dies vorrangig auf Wirkungsbereiche Niedrigqualifizierter, da infolge der skizzierten Entwicklung Produktions- und Hilfstätigkeiten zunehmend seltener erforderlich sind (vgl. Angerhoefer, 1998, S. 98; Stein, 2000, S. 447). Dies betrifft genau jene Tätigkeitsfelder, in denen die Absolventen mit Abschlüssen sonderpädagogischer Bildungsgänge bislang Beschäftigungsmöglichkeiten nach der Schule gefunden haben. Haeberlin (1998, S. 25) verdeutlicht die Problematik dieser Entwicklung:

Bis vor einigen Jahren war es für Sonderschüler und Hauptschüler ohne Abschluss ohne weiteres möglich, auf Arbeitsplätzen mit einfachen und monotonen Arbeitsanforderungen Auskommen zu finden [...] Diese Art von Arbeitsplätzen wird heute zu einem beachtlichen Teil wegrationalisiert oder als Folge globaler Umstrukturierung des Arbeitsmarktes in Entwicklungsländer exportiert.

Einher gehen die Arbeitsmarktentwicklungen mit steigenden Qualifikationsanforderungen an Bewerberinnen und Bewerber, die eng mit Mindestanforderungen an Schulabschlüsse gekoppelt sind. Ein wesentlicher Faktor, der diese Anforderungen bedingt, ist die steigende Anzahl von Absolventen der Bildungsgänge der allgemeinbildenden Schulen, der eine gleichzeitig geringer werdende Anzahl an Ausbildungsplätzen im Gesamten gegenübersteht (vgl. Niehaus, 2009, S. 19). Dies führt zu einem „Verdrängungswettbewerb von oben nach unten, in dem die Haupt- und Sonderschulabsolventen die geringsten Aussichten haben“ (Dedering, 1994, S. 290) (vgl. auch Deeken & Butz, 2010, S. 9; Galiläer, 2010, S. 26). Der aktuelle Berufsbildungsbericht bestätigt dies: „Berücksichtigt man die Schulabschlüsse, wird [...] deutlich, dass [...] der Anteil derjenigen, die eine betriebliche Ausbildungsstelle aufnehmen konnten, mit der Höhe des Schulabschlusses stieg“ (Bundesinstitut für Berufsbildung, 2015, S. 86). Die statistischen Daten vom Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen [MSW NRW] (2015b, S. 182) belegen für Nordrhein-Westfalen, dass im Jahr 2014 die Anzahl der Förderschülerinnen und -schüler ohne Hauptschulabschluss überwiegt (68.7%)¹. Von den insgesamt 6.966 Schulabgängern der Förderschulen erlangen 6.372 keinen Hauptschulabschluss. Am häufigsten verfügen diese Jugendlichen stattdessen über ein Abschlusszeugnis des Bildungsgangs im Förderschwerpunkt Lernen ($n=4.060$) als dem größten Förderschwerpunkt (vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen [MSW NRW], 2016f, § 35). Zu beachten ist, dass zudem 556 Jugendliche die Förderschule ohne einen Abschluss verlassen. Für sie ist der Übergang in die Arbeitswelt besonders erschwert. Jugendliche mit Förder- und Hauptschulabschlüssen zählen insgesamt zu den am häufigsten nicht vermittelten Bewerbern (vgl. Bundesinstitut für Berufsbildung, 2015, S. 83; Schröder, 2015a, S. 2).

¹ Zu beachten ist, dass das Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen [MSW NRW] (2015b) die Daten der Schulabgänger ausschließlich nach Schulformen und nicht nach besuchten Bildungsgängen differenziert. Gesonderte Aussagen zu Abschlüssen von inklusiv beschulten Jugendlichen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf finden sich daher ebenso wenig wie eine Unterscheidung der einzelnen Förderschwerpunkte.

Für Absolventen sonderpädagogischer Bildungsgänge ist zudem das Risiko der dauerhaft fehlenden beruflichen Qualifikation und des Verbleibs in Erwerbslosigkeit deutlich erhöht (Feldendorff, 2002, S. 43).

Neben den Schulabschlüssen spielen auch allgemeine Kompetenzen, insbesondere das Lern- und Leistungsvermögen, eine Rolle. Kritisiert wird von der Wirtschaft wie auch von Lehrpersonen die fehlende Ausbildungsreife vieler Schulabgänger (vgl. Hammer, Ripper & Schenk, 2012, S. 11). Das Konstrukt der Ausbildungsreife bezieht sich dabei auf allgemeine Kompetenzen der Arbeits- und Berufsfähigkeit, die zur Aufnahme einer Ausbildung befähigen². Es setzt sich aus fünf Merkmalsbereichen zusammen, die die schulischen Basiskenntnisse, psychologische Leistungsmerkmale, physische Merkmale, psychologische Merkmale des Arbeitsverhaltens und der Persönlichkeit und die Berufswahlreife umfassen (vgl. Bundesagentur für Arbeit, 2006). Neben schulischen Kenntnissen werden somit auch überfachliche (Schlüssel-)Kompetenzen mit Bezug zum Arbeits- und Sozialverhalten als relevant erachtet. Schlüsselkompetenzen werden definiert „als über das Fachwissen hinausgehende Kompetenzen, die zum Umgang mit sich [Selbstkompetenz] und anderen [Sozialkompetenz] bzw. mit Methoden [Methodenkompetenz] befähigen“ (Mertens, 2008, S. 43). Lehrpersonen von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf weisen hinsichtlich der Schwierigkeiten der Schülerschaft oft auf einen Mangel eben dieser überfachlichen Kompetenzen hin:

Dies zeige sich [...] beispielsweise im Durchhaltevermögen [...] oder auch an der mangelnden Sorgfalt, mit der Arbeiten erledigt werden. Die Aufmerksamkeitsfähigkeit der Jugendlichen schätzen die Lehrkräfte als sehr gering ein. Ein Defizit dieser Jugendlichen, das alle befragten Lehrkräfte benennen, ist das Lerntempo [...]. Sprachliche Defizite [...] und mathematische Kompetenzen sind weitere Bereiche. (Hofmann-Lun, 2011, S. 74)

Kann die Schule in der Sekundarstufe I die Anbahnung dieser Kompetenzen und die Vorbereitung der Schülerinnen und Schüler nicht im erforderlichen Umfang leisten, wird in der Konsequenz die Förderung von überfachlichen, aber auch fachlichen Kompetenzen in die nachfol-

² Die Definition der Ausbildungsreife ist 2005 von einer Expertengruppe, bestehend aus Vertretern der Bundesagentur für Arbeit, des Bundesinstituts für Berufsbildung, Schulen und Unternehmen sowie Partnern des Nationalen Paktes für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs, erarbeitet worden (vgl. Bundesagentur für Arbeit, 2006, S. 6).

genden Institutionen verlagert. Als Zwischenschritt zwischen Schule und Berufseinstieg verbleiben viele Absolventen mit mangelnden Kompetenzen in der Bundesrepublik Deutschland daher (zunächst) im sogenannten Übergangssystem als einem Konglomerat aller außerschulischen und schulischen Maßnahmen und Bildungsgänge, die zu keinem qualifiziertem Berufsabschluss führen, sondern vorrangig der Kompetenzförderung dienen (vgl. Konsortium Bildungsberichterstattung, 2006, S. 79). Dieses System differenziert sich zunehmend aus, sodass Schulabgänger der Vorbereitung und Orientierung im „Maßnahmenschungel[...]“ (Brüggemann, 2013, S. 9) bedürfen, um ‚passende‘ Maßnahmen auswählen zu können. Bedingt durch diesen Zwischenschritt, den vor allem Absolventen sonderpädagogischer Bildungsgänge und der Hauptschule durchlaufen (vgl. Butz & Wust, 2007, S. 8), sind deren Übergänge in die Arbeitswelt komplexer und länger als bei Absolventen mit höheren Qualifikationen (vgl. Lex, Gaupp, Reißig & Adamczyk, 2006).

Zugleich zeigt sich jedoch bei allen Jugendlichen – unabhängig vom Schulabschluss und einem möglichen sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf – eine wachsende Unsicherheit, verbunden mit der Angst vor ‚falschen‘ Entscheidungen sowie einer fehlenden Orientierung im komplexen Übergangs- und Anschlussystem (vgl. Knauf & Oechsle, 2007, S. 143-144). Schülerinnen und Schülern wird die Bedeutung der Transition in die nachschulische Lebens- und Arbeitswelt stets vergegenwärtigt. Betont wird die Relevanz der Entscheidung für den weiteren Lebensweg, sowie die gleichzeitige Gefahr der fehlenden gesellschaftlichen Anerkennung bei Nicht-Bewältigung dieser Aufgabe (vgl. Deeken & Butz, 2010, S. 13). Nicht zuletzt aufgrund dieser Komplexität der Transition wird der Übergang Schule – Beruf von einigen Autoren nicht nur als ‚Schwelle‘³, sondern als eigenständige Lebensphase eingeordnet (vgl. Brüggemann & Pichl, 2011a, S. 22; Düggeli, 2009, S. 45). Mit Blick auf Förder- und Hauptschulabsolventen konstatiert Köck sogar, dass „die Statuspassage Schule – Beruf mittlerweile als Risikolebenslage bezeichnet werden [muss]“ (Köck, 2010, S. 20).

³ Der Begriff der ‚Schwelle‘ ist von der Arbeitsmarkt- und Übergangsforschung geprägt worden und verdeutlicht die mit der Transition verbundenen Herausforderungen. Unterschieden werden die erste Schwelle als Übergang von der Schule in das Berufsbildungssystem und die zweite Schwelle als Übergang in den Arbeitsmarkt (vgl. Ginnold, 2008, S. 65).

2.1.2 Relevanz der Berufsorientierung vor der Transition

Schulabgängerinnen und -abgänger aller Schulformen sind, bedingt durch den sozialen und wirtschaftlichen Wandel der nachschulischen Lebenswelt, mit wachsenden Herausforderungen im Übergang konfrontiert. Die Komplexität der Transition erfordert daher eine umfassende Vorbereitung und Begleitung, die von Kahlert und Mansel (2007, S. 7) als „notwendiger und [Hervorh. im Original] schwieriger denn je“ beschrieben wird. Zentral wird die Frage nach der Art und Umsetzung der Vorbereitung:

„Wenn die Bewältigung der ersten Schwelle (Schule/Ausbildung) für immer mehr Jugendliche immer schwieriger wird, dann wird die Frage, wie die Jugendlichen auf diesen kritischen Übergang vorbereitet werden, zentral“ (Ahrens, 2007, S. 187).

Gefordert wird, dass die Vorbereitung inhaltlich neben der Vermittlung von Kompetenzen, die einen konstruktiven Umgang mit Herausforderungen im Übergang ermöglichen, zudem die umfassende Orientierung über mögliche Anschlussoptionen und individuelle Ziele sowie die Wissens- und Kriterienvermittlung für eine begründete Entscheidung eines ersten Anschlussweges umfasst (vgl. Deeken & Butz, 2010, S. 13). Die Auseinandersetzung mit der Notwendigkeit der Vorbereitung verdeutlicht den Prozess der Überwindung veralteter Sichtweisen hin zum neuen Basiskonsens, „dass die Vergabe von Schulabschlüssen allein nicht ausreicht, Jugendliche bei ihrer Entscheidung über den weiteren beruflichen oder schulischen Werdegang angemessen zu unterstützen“ (Koch, 2015a, S. 5). Studien belegen den Bedarf einer intensiven Vorbereitung auf den Übergang, den insbesondere Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf und/oder niedrigen Schulabschlüssen zeigen. Eine erfolgreiche Bewältigung der ersten Schwelle gelingt nach Hiller (1999), Friedemann und Schroeder (2000) und Orthmann (2000) nur einem geringen Teil der Jugendlichen. Die Hauptschwierigkeiten liegen nicht nur im Finden eines Ausbildungs- bzw. Beschäftigungsverhältnisses, sondern auch in hohen Abbruchquoten, die auf eine mangelnde Vorbereitung und fehlendes Wissen bei der Entscheidung für einen beruflichen Zweig bzw. Beruf hindeuten.

Die Schule wird als zentrale Sozialisationsinstanz der Jugendlichen und als wesentliche Größe im Orientierungs- und Vorbereitungsprozess angesehen, die über den Abschluss hinausgehendes Wissen und Qualifikationen vermitteln muss. Mit Angeboten, die unter dem Begriff der ‚*Berufsorientierung*‘ subsumiert werden, reagiert die Institution in der Sekundarstufe I auf die

gestiegenen Anforderungen an den Übergang und die Notwendigkeit der Förderung von Kompetenzen und Orientierungen vor der Transition (vgl. Hammer et al., 2012, S. 12). „Angesichts der geschilderten Diskrepanz zwischen Anforderungen und tatsächlichem Wissens- und Leistungsstand hat der berufsvorbereitende Unterricht einen besonderen Stellenwert; ist er doch für viele Schüler die (vorerst) letzte Möglichkeit, die entstandenen Lücken zu füllen“ (Alpha Forum, 2001, S. 17). Die Anforderungen an die Berufsorientierung und Berufsberatung wachsen dabei gegenwärtig zunehmend; die Schulen sind gefordert, auf Veränderungen des Arbeitsmarktes und die Anforderungen der nachschulischen Lebenswelt zu reagieren und diese in der schulischen Vorbereitung der Schülerinnen und Schüler zu berücksichtigen (vgl. Bundesinstitut für Berufsbildung, 2005, S. 1).

Die Berufsorientierung ist dennoch nicht ausschließlich als Benachteiligtenförderung zu sehen, sondern als schulformübergreifendes Angebot für alle Schülerinnen und Schüler (vgl. Heister, 2016, S. 175; Hurrelmann, 2014, S. 19; Köck, 2010, S. 20). Die Relevanz der Berufsorientierung vor der Transition verdeutlichen Benner und John (2011, S. 1): „Eine fundierte berufliche Orientierung ist Voraussetzung für eine gelingende Berufswahl, die wiederum einen wesentlichen Einflussfaktor für eine erfolgreiche Einmündung in die berufliche Ausbildung darstellt.“ Von Bedeutung ist dies für alle Jugendlichen vor der Transition, unabhängig von ihren Qualifikationen und Schulabschlüssen. Es sei jedoch darauf verwiesen, dass die Berufsorientierung zwar eine notwendige, aber – vor allem für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf – keine hinreichende Bedingung eines gelingenden Übergangs ist (vgl. Brüggemann & Rahn, 2013b, S. 12). Dessen ungeachtet ist die umfassende Berücksichtigung der Berufsorientierung in der schulischen Förderung vor der Transition von zentraler Bedeutung (vgl. Liever, 2017, S. 7). Sie ist dabei mehr als die Vorbereitung auf die Wahl des Berufs.

2.2 Berufsorientierung – Begriffsbestimmung

Berufsorientierung im oben skizzierten Verständnis umfasst die Vorbereitung auf die Transition Schule – Arbeitswelt. Der Begriff der Berufsorientierung weist jedoch einen sehr viel breiteren konzeptionellen Umfang auf, denn aus verschiedenen Perspektiven lassen sich die jeweiligen Bedeutungen und Zielsetzungen unterschiedlich definieren. In Anlehnung an Schudy (2002a) können diese in vier übergeordnete Bedeutungsvarianten subsumiert werden:

- Berufswahlvorbereitung,
- subjektive Berufsorientierung,
- Berufsorientierung von Bildungsinhalten sowie Unterrichtsmethoden und
- eine arbeitsweltbezogene Allgemeinbildung.

2.2.1 Vier Bedeutungsvarianten von Berufsorientierung

Im engeren Sinne wird unter der Berufsorientierung die *Berufswahlvorbereitung* verstanden. Die Berufswahlvorbereitung ist vorrangig auf die Informations- und Kompetenzvermittlung sowie die Ermöglichung von Erfahrungen in unterschiedlichen Berufsfeldern für Schülerinnen und Schüler ausgerichtet. Verbunden wird dies mit der übergeordneten Zielsetzung der beruflichen Entscheidungsfindung als einem Kompromiss zwischen individuellen und gesellschaftlichen Ansprüchen. Maßgeblich ist somit das Finden eines „Erstberufs“ (Schudy, 2002a, S. 9), in dem die Jugendlichen in die Arbeitswelt starten. Diese Interpretation entspricht dem gegenwärtigen bildungspolitischen und schulpädagogischen Verständnis von Berufsorientierung, das sich sowohl in den Konzepten der Lehrpersonen als auch in der schulischen Praxis widerspiegelt (vgl. Butz, 2008b, S. 47-49; Bylinski, 2010, S. 20). Im Sinne der Berufswahlvorbereitung wird in Schulen oftmals die Berufsorientierung mit dem ausschließlichen Angebot von Betriebspraktika und allgemeinen Informationsangeboten gleichgesetzt. Die Reduktion auf Berufswahlvorbereitung impliziert jedoch ein „verkürztes“ Verständnis von Berufsorientierung“ (Bylinski, 2010, S. 20), das den Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler nach einer ganzheitlichen und langfristigen Vorbereitung und Begleitung nicht gerecht wird (vgl. Schudy, 2002a, S. 10; Wensierski, Schützler & Schütt, 2005, S. 54).

Hervorzuheben ist an dieser Stelle, dass sich ‚Berufsorientierung‘ als Oberbegriff für alle Aktivitäten im Kontext der Vorbereitung und Begleitung der Transition etabliert hat. Der Begriff entwickelt sich im Kontext schulischer Reformen der 1970er Jahre und neuer Vorgaben zur Kooperation von Schule und Berufsberatung (nähere Ausführungen siehe Kap. 2.3.1). Es „entsteht ‚Berufsorientierung‘ (als neuer Begriff und neues Verständnis gegenüber der herkömmlichen ‚Berufsaufklärung‘) als didaktischer Verbund von Schule und Berufsberatung [Hervorh. im Original]“ (Dibbern, 1983, S. 438). Ursprünglich demzufolge als Begriff zur Verdeutlichung der didaktischen Aufgabe der Schule im Rahmen der Vorbereitung auf die Arbeitswelt entwickelt, wird er gegenwärtig in Schule und Politik häufig mit dem verkürzten und überholten Verständnis der Berufswahl gleichgesetzt. Dieses verkürzte Verständnis findet sich auch in

vielfältigen weiteren Begrifflichkeiten im Kontext der Berufsorientierung wieder. Termini wie Berufswahlorientierung, Berufswahlvorbereitung, Berufsvorbereitung oder Berufsfindung werden, vor allem im schulischen Kontext, häufig synonym für den Begriff der Berufsorientierung verwendet (vgl. Köck, 2010, S. 30). Erforderlich wird die bewusste und abgegrenzte Verwendung der Begrifflichkeiten, um deren differenter Bedeutung gerecht zu werden. Berufsorientierung umfasst dabei ein breiteres Verständnis als die bloße Vorbereitung auf die Berufswahl.

Entscheidend ist die drei weiteren Perspektiven auf Berufsorientierung nach Schudy (2002a) ebenfalls für das umfassende Begriffsverständnis miteinzubeziehen. Von grundlegender Bedeutung ist die subjektive Haltung der Schülerschaft, Arbeit und Beruf als wesentliche Bestandteile des eigenen Lebensentwurfs zu betrachten. Angesichts der gesellschaftlichen Veränderungen, die vielfältige Lebensstile und Werthaltungen umfassen, kann die positive Haltung gegenüber der Arbeitswelt nicht vorausgesetzt werden. Die *subjektive Berufsorientierung*, d.h. beruflich orientiert zu sein, bildet die Basis der Berufsorientierung von Schülerinnen und Schülern. Die Schule muss die Förderung der positiven subjektiven Haltung zur Berufs- und Arbeitswelt daher als wesentliches Ziel, noch vor der Anbahnung der Berufsorientierung im Sinne der Berufswahlvorbereitung, ansehen (vgl. Schudy, 2002a, S. 9). Neben dieser subjektiven Perspektive liegt der Schwerpunkt auf der Berufsorientierung im Schulsystem und der Berücksichtigung in den Unterrichtsfächern. Erforderlich ist die fortlaufende Überprüfung und Anpassung schulischer Inhalte an die sich wandelnden Anforderungen der Arbeitswelt; dies zielt auf die *Berufsorientierung von Bildungsinhalten und Unterrichtsmethoden*. Die Schule ist angehalten, Veränderungen in Berufsbildern und damit verbundene Anforderungen zu beobachten und hinsichtlich der Notwendigkeit inhaltlicher und methodischer Adaptionen im Unterricht zu hinterfragen sowie letztendlich umzusetzen. Der Unterricht bzw. die Curricula erfahren eine Anpassung, um die Schülerschaft gezielt auf nachschulische Anforderungen vorzubereiten (vgl. Schudy, 2002a, S. 9). Berufsorientierung muss zudem eine *arbeitsweltbezogene Allgemeinbildung* umfassen, die Basiswissen über die Arbeitswelt vermittelt. „Sozio-ökonomisch-technische [...] Grundbildung“ (Schudy, 2002a, S. 10) soll als Ausgangspunkt der gesellschaftlichen Handlungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler Eingang in alle Schulformen finden. Zielset-

zung ist die Vermittlung von Allgemeinwissen über gesellschaftlich-wirtschaftliche Zusammenhänge, das den Jugendlichen Mitwirkung und Nachvollziehbarkeit gesellschaftlicher Prozesse und die eigene Meinungsbildung ermöglicht.

2.2.2 Formatives und summatives Verständnis von Berufsorientierung

Die Ausdifferenzierung der vier Bedeutungsvarianten verdeutlicht den umfassenden Anspruch, den Berufsorientierung im schulischen Kontext erhebt. Die Varianten Schudy (2002a) umfassen dabei sowohl das summative als auch das formative Verständnis von Berufsorientierung.⁴ Das summative Verständnis entspricht der Berufswahlvorbereitung. Mit dem Ziel des passgenauen Übergangs orientiert sich die Berufsorientierung an den Anforderungen der Arbeitswelt und bereitet die Schülerinnen und Schüler auf diese vor. Erfolgreiche Berufsorientierung wird an der Vermittlungsquote in Ausbildung gemessen. Butz kritisiert dieses Verständnis und führt aus: „In den Schulen hat sich eine Form der Berufsorientierung herauskristallisiert, die sich auf den direkten Übergang in eine Ausbildung konzentriert und von den Lehrkräften bei einem Misslingen des Übergangs häufig als Scheitern erlebt wird“ (Butz, 2008b, S. 45). Die drei anderen Bedeutungsvarianten nach Schudy (2002a) erweitern das Verständnis und stellen das Individuum und seine übergreifende Allgemeinbildung in den Fokus. Berufsorientierung wird als Vorbereitung auf die nachschulische Lebenswelt begriffen, die in einem längerdauernden Prozess stattfindet. Die Schülerin bzw. der Schüler steht im Fokus. Ausgehend von der Auseinandersetzung mit der eigenen Person und ihren Stärken und Schwächen werden die Anforderungen des Arbeitsmarktes und daraus resultierende Konsequenzen für den Einzelnen abgeleitet. Berufsorientierung, in diesem formativen Verständnis, wird in der wissenschaftlichen Diskussion als ‚ganzheitlich‘ beschrieben (vgl. Butz, 2008b, S. 49). Im Zentrum steht das Individuum, das in dem Orientierungsprozess zweifach gefordert ist: Ausgehend von der eigenen Orientierung im Sinne des „sich Zurechtfinden[s]“ (Bundesinstitut für Berufsbildung, n.d., S. 1), umfasst der Begriff der Orientierung zugleich die Einstellung der Person zur Arbeitswelt, von Schudy (2002a, S. 9) als subjektive Berufsorientierung umschrieben. Berufsorientierung findet demnach in einem Spannungsfeld zwischen dem Individuum und der Arbeitswelt mit ihren

⁴ Die Differenzierung des summativen und formativen Verständnisses von Berufsorientierung geht auf Colardyn und Bjørnåvold (2005, S. 109-113) zurück. Sie haben diese Unterscheidung in ihrem CEDEFOP-Gutachten (Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung) „The learning continuity: European inventory on validating non-formal and informal learning“ eingeführt. Das summative und formative Verständnis ermöglicht eine Trennung der unterschiedlichen Ansätze der Berufsorientierung nach Zielen und Perspektiven.

Anforderungen statt welches Butz (2008b, S. 50) als „Bipolarität des [...] Themenkomplex[es] Berufsorientierung“ umschreibt. Das Individuum steht somit in der Berufsorientierung stets in einem individuellen Aushandlungsprozess, sodass Butz Berufsorientierung wie folgt definiert:

Berufsorientierung ist ein lebenslanger Prozess der Annäherung und Abstimmung zwischen Interessen, Wünschen, Wissen und Können des Individuums auf der einen und Möglichkeiten, Bedarf und Anforderungen der Arbeits- und Berufswelt auf der anderen Seite. Beide Seiten, und damit auch der Prozess der Berufsorientierung, sind sowohl von gesellschaftlichen Werten, Normen und Ansprüchen, die wiederum dem Wandel unterliegen, als auch den technologischen und sozialen Entwicklungen im Wirtschafts- und Beschäftigungssystem geprägt. (Butz, 2008b, S. 50)

Butz knüpft damit an die Ausführungen Schudys an, bezieht zudem den Wandel der Arbeitswelt ein und stellt das Individuum in den Mittelpunkt. Berufsorientierung wird zur individuellen Anforderung, die das Individuum auch über die Schulzeit hinaus fordert. Die ausschließlich schulbezogene Betrachtung der Berufsorientierung als Vorbereitung lebenslanger Orientierung (vgl. Schudy, 2002a, S. 10) wird zugunsten aller Lebensphasen erweitert und als lebenslange Herausforderung betrachtet. Das Merkmal des langandauernden Prozesses ist von zentraler Bedeutung für die Berufsorientierung, insbesondere für Schülerinnen und Schüler mit Unterstützungsbedarf, die sich auch nach Ende der Schulzeit häufig neu orientieren und als beruflich flexibel beweisen müssen. Die Position des Verbands Sonderpädagogik (als Interessenvertretung der Zielgruppe) ist demnach ausdrücklich zu kritisieren, da dieser ausführt: „Berufsorientierung erfolgt in der Schule, beginnt möglichst frühzeitig und endet mit der Entlassung aus der Schule“ (Verband Sonderpädagogik e.V. [VdS], 2011, S. 2).

2.2.3 Erweitertes Verständnis: Berufs- und Lebensweltorientierung

Der Begriff der Berufsorientierung ist dennoch kritisch zu hinterfragen. Durch die Bezeichnung liegt der Fokus auf dem ‚Beruf‘, welches eine ausschließliche Fixierung auf die Berufswahl und den Einstieg in die Arbeitswelt als Ziel des Orientierungsprozesses impliziert. Dieses Verständnis ist jedoch eindimensional. Insbesondere vor dem Hintergrund der skizzierten Schwierigkeiten der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf und anderer benachteiligter Jugendlicher im Übergang von der Schule in die nachschulische Lebenswelt (siehe Kap. 2.1.2) bedarf es einer veränderten Sicht. Die dem Begriff der Berufsorientierung zugrunde liegende Annahme der Normalbiographie – der Übergang von der Schule in die Berufsausbildung und das anschließende Festarbeitsverhältnis im erlernten Beruf – wird

gegenwärtig vielmehr zur ‚Ausnahmebiographie‘. Infolge gesellschaftlicher Veränderungsprozesse ist von einer De-Standardisierung von Lebensläufen auszugehen, die durch Flexibilität und Wandel im Arbeitsleben geprägt sind. Die Lebensläufe von Jugendlichen mit Unterstützungsbedarfen zeigen, „dass der Einstieg in eine Berufsausbildung auch unter Einschluss der Sonderberufsbildungsgänge eher die Ausnahmekarriere ist. Die Chance für Erwerbsarbeit im Niedriglohnssektor für zeitweise Einsätze und häufige Phasen von Erwerbslosigkeit sind der Regelfall“ (Hofsäss, 2007, S. 319). Die ausschließliche Fokussierung der Berufsausbildung greift daher zu kurz. Vielmehr muss die Lebenszielplanung die Basis der Auseinandersetzung mit der nachschulischen Lebenswelt bilden. Es gilt, den Lebenskontext der Jugendlichen in die Zukunftsplanung einzubeziehen und mit den Schülerinnen und Schülern Perspektiven zu erarbeiten. „Nur auf der Basis einer adäquaten Lebenszielplanung ist eine erfolgreiche Integration für Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf [in die Arbeitswelt] möglich“ (VdS, 2011, S. 1). Für Jugendliche mit Unterstützungsbedarf muss diese Auseinandersetzung mit den eigenen Zielen und Möglichkeiten der Gestaltung des eigenen Lebens in jedem Fall die Berufs- und Arbeitswelt miteinbeziehen. Begründet durch die erläuterten Schwierigkeiten dieser Zielgruppe auf dem Arbeitsmarkt, wird jedoch eine erweiterte Interpretation im Sinne eines umfassenderen Arbeitsbegriffs erforderlich. Dieser bezieht neben der traditionellen Erwerbsarbeit auf der Basis einer Berufsausbildung zudem alternative Beschäftigungsformen im Sinne „nicht entlohnte[r] Tätigkeiten wie Haus- bzw. Eigen- und Bürgerarbeit“ (Bundesinstitut für Berufsbildung, 2007, Abs. 5) und andere Anstellungen ohne Berufsausbildung ein (vgl. Grünke, Ketzinger & Castello, 2008, S. 269). Zugleich wird auch die Beschäftigung mit Lebensphasen ohne Erwerbsarbeit als zentral erachtet (vgl. Butz & Wust, 2007, S. 10). Für eine umfassende Auseinandersetzung der Schülerinnen und Schüler mit der nachschulischen Realität wird dieses als unabdingbar erachtet. Zu thematisieren sind Möglichkeiten der Strukturierung und Gestaltung des eigenen Lebens unter Einbezug aller Lebensumstände; eine Perspektive, die auch für Regelschülerinnen und -schüler aller Schulformen von Relevanz ist, da auch sie zunehmend mehr Flexibilität und Weitsicht in ihrer Zukunftsplanung beweisen müssen.

Im Sinne dieses Verständnisses erscheint der Begriff der Berufsorientierung als unzureichend. Treffender ist die Umschreibung der Vorbereitung auf die nachschulische Lebenswelt als ‚Berufs- und Lebensweltorientierung‘. Die Schwerpunkte der Berufsorientierung und der Lebens-

weltorientierung sind demnach gleichwertig. Beide Aspekte ermöglichen erst in ihrer Verbindung eine umfassende Vorbereitung auf die nachschulische Lebenswelt, die insbesondere für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf neben der Berufs- und Arbeitswelt weitere Bereiche des selbstständigen Lebens umfassen muss. Im Weiteren wird der Begriff der Berufsorientierung daher im Sinne des erweiterten Verständnisses der Berufs- und Lebensweltorientierung verwendet.

2.3 Entwicklung der Berufsorientierung im deutschen Schulsystem

Die schulische Berufs- und Lebensweltorientierung im Sinne des ganzheitlichen Verständnisses ist ein moderner Ansatz, der sich erst in der jüngsten Vergangenheit entwickelt hat. Die Überwindung der klassischen Berufswahlvorbereitung im engeren Sinne, der Einbezug der Lebenswelt als zweiter Schwerpunkt der Vorbereitung auf die Transition sowie die Anerkennung der umfassenden Bedürfnisse aller Schülerinnen und Schüler sind Merkmale der gegenwärtigen Perspektive auf die Domäne⁵ Berufsorientierung, die sich noch etablieren muss. Bei einem Blick auf die geschichtliche Entwicklung wird deutlich, dass in den letzten Jahren das Bewusstsein für die Relevanz der Thematik in der schulischen Praxis wie auch in der wissenschaftlichen und politischen Diskussion schulformübergreifend zunimmt.

2.3.1 Bildungspolitische und pädagogische Entwicklungen

Der Ausgangspunkt der verstärkten Diskussion über Berufsorientierung als schulische Aufgabe geht einher mit der Gründung der Hauptschule als neuer Schulform und der damit verbundenen ‚Hauptschuldebatte‘ der 1960er Jahre. Als Reaktion auf die Veränderungen der Arbeitswelt und des Ausbildungssystems (Auflösung traditioneller Berufsbilder, unzufriedene Lehrlinge, hohe Abbruchquoten im Ausbildungssystem und unbesetzte Lehrstellen) (vgl. Dederling, 2002, S. 20), wird die zentrale Aufgabe der Schulform ‚Hauptschule‘ (als Ablösung der bislang existierenden Volksschule) in der vorberuflichen Vorbereitung auf die Arbeitswelt gesehen. Die vor der Berufsausbildung angesiedelte berufliche Bildung der Schülerinnen und Schüler wird als Konzept zur Lösung der bestehenden Schwierigkeiten gehandelt. Die Berufswahlvorbereitung gemäß dem summativen Verständnis wird somit zum ‚didaktischen Zentrum‘ der neuen

⁵ Der Begriff der Domäne wird in der Psychologie und Bildungsforschung als Synonym für einen ‚Lernbereich‘ oder ein ‚Fach‘ verwendet. In Bezug auf die Berufsorientierung als überfachlicher schulischer Aufgabenbereich ist der Begriff im Sinne eines Lernbereichs aufzufassen (vgl. Klieme, Avenarius et al., 2007, S. 21-22).

Schulform (Deutscher Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen, 1964, S. 41). Einher geht dieser Ansatz mit der Einführung des Profulfachs Arbeitslehre, das neben den Schwerpunkten Wirtschaft, Technik und Haushalt speziell die Bereiche Arbeit und Beruf abdecken soll (vgl. Wensierski et al., 2005, S. 49). Rechtlich schlagen sich diese Entwicklungen in gesetzlichen Vorgaben und Erlassen nieder, die den politischen Konsens über die Relevanz der Berufsorientierung als schulische Aufgabe verdeutlichen. Von zentraler Bedeutung sind als Ausgangspunkt der Berufsorientierungsdebatte in der Bundesrepublik das *Hauptschulgutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen* (1964) sowie die *Empfehlungen der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder [KMK] zur Hauptschule* (1969). Das Hauptschulgutachten setzt sich allgemein mit der neuen Schulform, deren Aufbau und Aufgabenbereichen auseinander. Die Berufswahlvorbereitung, umgesetzt durch das neue Fach Arbeitslehre, gilt als zentrale Neuerung. Der Ausschuss sieht „die Berufswahlvorbereitung als Grundprinzip, dem die ganze Arbeitslehre - mit Technik, Wirtschaft und Hauswirtschaft - verpflichtet ist“ (Dedering, 2002, S. 19). Spezifischere Ausführungen zur inhaltlichen Umsetzung der Berufswahlvorbereitung finden sich jedoch erst in den Empfehlungen der KMK zur Hauptschule; es werden konkrete Inhalte des Fachs Arbeitslehre ausgearbeitet. Ansatzpunkt ist, die „Einführung zur Berufswahl“ als eigenständiges Themenfeld der Arbeitslehre mit der Zielsetzung einer „allgemeinen Orientierung über die Arbeitswelt und der Erziehung zum Arbeitsverhalten“ zu berücksichtigen. Methodisch soll dieses sowohl durch Theorievermittlung und aktives Handeln als auch durch Praxiserfahrungen in Form von Betriebserkundungen und Praktika umgesetzt werden (vgl. Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder, 1969, S. 5). Neben den Hauptschulen setzen sich auch die Sonderschulen bzw. insbesondere die Lernbehindertenschulen⁶ Ende der 60er bis Anfang der 70er Jahre mit dem Unterrichtsfach Arbeitslehre auseinander (vgl. Duismann, 2007, S. 824). Bereits seit Gründung der Hilfsschulen Ende des 19. Jahrhunderts dient die Vorbereitung auf das Berufsleben, umschrieben als Qualifizierungsfunktion (neben der Entlastungsfunktion), der Legitimation der gesonderten Beschulung (vgl. *Lehrplan der Hilfsschule für Schwachbefähigte*, 1903). Die Berufsvorbereitung ist demnach seit jeher Kernaufgabe der Schulform. Die Richtlinien für die Schule für Lernbehinderte aus dem Jahr 1977 führen allgemein aus: „Im Sekundarbereich wird der Schüler auf die Eingliederung in die

⁶ Die Begriffe der Lernbehindertenschulen bzw. Sonderschulen entsprechen der Terminologie der damaligen Zeit. In der Gegenwart finden sie keine Verwendung mehr.

Arbeitswelt mit dem Ziel der Existenzsicherung vorbereitet“ (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen [MSW NRW], 1977, S. 11). Aufgegriffen und erweitert wird diese Aufgabe der Sonderschule in den 1970er Jahren durch das neue Fach Arbeitslehre, das die Berufsvorbereitung fachlich verantworten soll. „Arbeitslehre will auf die Arbeitswelt mit dem Ziel der Existenzsicherung und -verbesserung vorbereiten und Möglichkeiten zur sinnvollen und menschenwürdigen Gestaltung des eigenen Lebens in seinen Teilbereichen eröffnen“ (Kultusministerium des Landes Nordrhein-Westfalen, 1977, S. 7). Die Diskussion und Begründung der Relevanz des neuen Unterrichtsfachs greift die Argumentation der Hauptschuldebatte auf und überträgt diese auf die besondere Benachteiligung und Lernbedürfnisse der Schülerinnen und Schüler im Förderschwerpunkt Lernen (vgl. Vetter, 1979, S. 161). Auf die Haupt- und Sonderschule begrenzt wird Berufsorientierung (im Sinne von Berufswahlvorbereitung) somit zunächst als „Angebot für die Unterschicht“ (Wensierski et al., 2005, S. 48) wahrgenommen.

Die Überwindung der schulformspezifischen Aufgabenzuschreibung erfolgt in einer ersten Annäherung bereits ein Jahr später durch den deutschen Bildungsrat, denn der *Strukturplan für das Bildungswesen*, der sich mit der grundlegenden Reform des Bildungswesens beschäftigt, hebt „Berufsbildungsberatung“ (Deutscher Bildungsrat, 1970, S. 91) als Aufgabe des gesamten Schulsystems hervor. Neben der Arbeitslehre, die vorrangig an Haupt- und Sonderschulen angeboten wird, soll die Berufsbildungsberatung die Berufsorientierung in der Schule ergänzen. Entscheidend ist der Vorstoß, die Beratung als Aufgabe aller allgemeinbildenden Schulen zu definieren und somit die Alleinstellung der Haupt- und Sonderschule in der schulischen Berufsorientierung ansatzweise aufzulösen. Aufgegriffen und festgeschrieben wird die zentrale Stellung der Beratung in der schulformübergreifenden schulischen Berufsorientierung 1971 mit der Verabschiedung der *Rahmenvereinbarung über die Zusammenarbeit von Schule und Berufsberatung zwischen der Bundesanstalt für Arbeit und der KMK* (Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland [KMK], 1971). Die Berufswahlvorbereitung liegt demzufolge in einer kooperativen Verantwortung beider Institutionen, bei der die Berufsberatung der Bundesanstalt „auf die durch die Schule geleistete Hinführung zur Wirtschafts- und Arbeitswelt“ (KMK, 1971, S. 449-450) aufbaut. Indem die schulische Berufs-

orientierung als Basis der Einbindung der Bundesagentur vorausgesetzt wird, verweist die Vereinbarung indirekt erneut auf die Verantwortlichkeit aller Schulformen in der Berufsorientierung.

Unabhängig von der Verabschiedung von Lehrplänen, Richtlinien und Handreichungen zur Arbeitslehre bzw. zur Umsetzung der Berufsorientierung als Reaktion der meisten Bundesländer auf die Vielzahl der politischen Beschlüsse und Vereinbarungen in den 1970er Jahren mangelt es jedoch bis in die 1990er Jahre an einer einheitlichen Umsetzung der schulischen Berufsorientierung. Der Versuch der Etablierung der Arbeitslehre als Pflichtfach der Sekundarstufe I scheitert (vgl. Dibbern, Kaiser & Kell, 1974), und die schulische Berufsorientierung unterscheidet sich stark nach Bundesländern (vgl. Lange & Neuser, 1985) und Schulformen (vgl. Dederling, 2002, S. 21-22). Dederling führt aus, dass „der Berufswahlunterricht infolge seiner weitgehenden Beschränkung auf die Sonder-, Haupt- und Gesamtschule nur einem Teil der Jugendlichen angeboten [wird]“ (Dederling, 1994, S. 336). So ist schulische Berufsorientierung in den Hauptschulen und Sonderschulen in den 1970er Jahren als Grundprinzip der Arbeitslehre verankert, die zumeist als eigenständiges Fach in das Schulcurriculum eingebunden ist. Auch in den Gesamtschulen sind Arbeitslehre und Berufsorientierung feste Bestandteile der Sekundarstufe I. Andere Entwicklungstendenzen zeigen sich demgegenüber in den Realschulen und Gymnasien. Realschulen beschäftigen sich in den 1970er Jahren erstmals mit der Berufsorientierung (vgl. Dederling, 2002, S. 22). Zunächst vorrangig geprägt durch die Berufsbildungsberatung (im Sinne der Rahmenvereinbarung) und die Einbindung von Betriebspraktika, erfolgt eine unterrichtsbezogene Anbindung der Berufsorientierung nur schrittweise durch die integrative Einbindung berufsorientierender Inhalte in bestehende Fächer (zumeist Sozialwissenschaften und Gesellschaftslehre) sowie Wahlpflichtangebote (z.B. Technik und Hauswirtschaft). Arbeitslehre wird nicht als eigenständiges Fach in den Kanon der Realschule aufgenommen. Eine Verankerung berufsorientierender Bildung am Gymnasium ist zu diesem Zeitpunkt in keiner Form gegeben; das Fach Arbeitslehre findet im Fächerkanon der Schulform ebenso wie die integrative Umsetzung keine Berücksichtigung (vgl. Dederling, 2002, S. 21-22; Duismann, 2007, S. 822). Als Ursachen für die schulformbezogenen Differenzen werden zum einen das Verständnis von Berufsorientierung als ausschließliches Angebot für benachteiligte Schülerinnen und Schüler und zum anderen die pädagogischen Traditionen der Schulformen angeführt

(vgl. Driesel-Lange & Hany, 2005, S. 6). So konstatieren Wensierski et al. (2005, S. 47): „Während die Volksschule schon im letzten Jahrhundert auf die veränderten wirtschaftlichen Bedingungen mit der zunehmenden Integration berufsrelevanter Themen reagierte, beharrte das Gymnasium bis in die jüngste Vergangenheit auf die strikte Trennung von allgemeiner und beruflicher Bildung.“ Das Gymnasium bzw. das deutsche Schulsystem sind demnach geprägt durch das neuhumanistische Bildungsideal der Differenzierung von allgemeiner und spezieller Bildung. Humboldt (vgl. 1984), als ein maßgeblicher Vertreter dieses Bildungsideals, propagiert die *allgemeine* Bildung als höhere und zweckfreie Bildung, die von der *speziellen* Bildung im Sinne der zielgerichteten, fertigkeitenbezogenen Bildung abzugrenzen ist und die dieser vorausgeht. Schulformen mit höheren Bildungsabschlüssen streben demnach vorrangig nach Allgemeinbildung, einhergehend mit der Abwertung der speziellen beruflichen Bildung (vgl. Wensierski et al., 2005, S. 47-48). Die Berufsorientierung wird vor diesem Hintergrund lange Zeit von Gymnasien, aber auch von Realschulen als Bildungsinhalt vernachlässigt und als außerhalb des Allgemeinbildungsauftrags liegende Aufgabe eingeordnet. Dreer (2013a, S. 56) konstatiert zusammenfassend, dass sich „Schulformprestige und die Bedeutung von Berufsorientierung umgekehrt proportional zueinander [verhalten].“

Erst 1993 werden die schulspezifischen Differenzen der berufsorientierten Praxis rechtlich überwunden. Die KMK legt fest: „Die Hinführung zur Berufs- und Arbeitswelt ist verpflichtender Bestandteil für alle Bildungsgänge“ (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland, 2013, S. 9). Damit werden erstmals alle Schularten der Sekundarstufe I bundesweit und explizit zur Berufsorientierung verpflichtet. Eine Präzisierung der Vorgaben erfolgt jedoch nicht, sodass es, wie unter anderem Dederling (2002) kritisiert, in der Praxis weiterhin föderalistische und schulformspezifische Unterschiede in der inhaltlichen Ausgestaltung gibt. Vorherrschend ist zudem weiterhin das traditionelle Verständnis schulischer Berufsorientierung: „Der vorgesehene Berufswahlunterricht ist nach wie vor stark auf Vermittlung berufskundlicher Informationen ausgerichtet“ (Dederling, 2002, S. 25). Die Vereinbarung der KMK bildet dennoch den Ausgangspunkt einer veränderten Perspektive auf die schulische Berufsorientierung als schulformübergreifende Aufgabe, die sich in den Folgejahren in einer Vielzahl von Verabschiedungen und Reformen in den einzelnen Bundesländern niederschlägt.

2.3.2 Schulische Berufsorientierung in der Gegenwart – rechtliche Entwicklungen in NRW

Infolge der Vereinbarung der KMK von 1993 haben alle Bundesländer Neuerungen und Veränderungen in der schulischen Berufsorientierung vorgenommen. Aufgrund der föderalistischen Struktur der Bundesrepublik wird schulische Berufsorientierung auf Länderebene geregelt, sodass es zu bundeslandspezifischen Unterschieden in der Ausgestaltung kommt. Im Weiteren liegt der Fokus auf den aktuellen bildungspolitischen und gesetzlichen Vorgaben sowie der Praxis der Berufsorientierung im Bundesland Nordrhein-Westfalen [NRW], welches für die vorliegende Arbeit den zentralen Bezugspunkt bildet⁷. Im Anschluss an die Vereinbarungen der KMK von 1993 (2013) finden sich zunächst wenige Neuerungen, wie die Dokumentation zur Berufsorientierung verdeutlicht (vgl. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland, 1997). Im zeitlichen Verlauf erscheinen daher die letzten 10 bis 15 Jahre als besonders prägend für die Entwicklung der schulischen Berufsorientierung in NRW. Kennzeichnend sind neue Vorgaben, Richtlinien und Lehrpläne sowie Vereinbarungen, die die Bedeutung der Berufsorientierung hervorheben. Durch eine Vielzahl innovativer Ansätze nimmt NRW zudem im Bundesländervergleich eine Vorreiterrolle in der politischen und praktischen Verankerung der Thematik im Schulalltag ein (vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen [MSW NRW], 2016b; Schröder, 2015b).

Die schulische Berufsorientierung findet grundlegend im Rahmen des gesetzlichen Bildungs- und Erziehungsauftrags der Schule statt. So heißt es im *Schulgesetz des Landes*: „Schülerinnen und Schüler werden befähigt, verantwortlich am sozialen, gesellschaftlichen, wirtschaftlichen, beruflichen, kulturellen und politischen Leben teilzunehmen und ihr eigenes Leben zu gestalten“ (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2015b, § 2). Weiter führt das Schulgesetz aus, dass diese Teilhabe und Kompetenz zur Lebensgestaltung mit der Vermittlung von Grundbildung sowie der Vorbereitung auf den Einstieg in das Arbeitsleben einhergehen, die von allen Schulformen der Sekundarstufe I zu leisten ist (vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2015b, § 12). Damit wird die

⁷ Differenzierte Ausführungen zu Reformen der Berufsorientierung auf Bundes- und Landesebene von 2004 bis 2015 finden sich bei Schröder (2015b).

schulformübergreifende Verantwortlichkeit der Vereinbarung der KMK von 1993 erneut aufgegriffen und findet in weiteren Vorgaben der Folgejahre eine deutliche Konkretisierung.

Die Grundlage der aktuellen Entwicklungen in der Berufsorientierung bildet der Zusammenschluss von Landesregierung, Organisationen der Wirtschaft, Gewerkschaften, Arbeitsverwaltung und der Kommunalverwaltung im 1996 gegründeten *Ausbildungskonsens NRW* (vgl. Ministerium für Arbeit, Integration und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalen [MAIS], 2016). Unter der obersten Zielsetzung „Jeder junge Mensch in Nordrhein-Westfalen, der ausgebildet werden will, wird ausgebildet“ (MAIS, 2016, S. 1), arbeitet das Gremium an der Entwicklung und Realisierung der Ausbildungspolitik und einer Reform des Übergangssystems. Die Berufsorientierung wird als Vorbereitung auf die Arbeitswelt und folglich als Ausgangspunkt der erfolgreichen Konzeptumsetzung miteinbezogen. Im Gegensatz zu vorhergehenden Maßnahmen werden daher erstmals auch Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe I im neuen Programm berücksichtigt.

Hervorgegangen ist aus diesem Zusammenschluss das Rahmenkonzept *„Berufsorientierung als Bestandteil einer schulischen individuellen Förderung“* (vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen [MSW NRW], 2007). Zielsetzung des Konzepts ist „eine auf Dauer angelegte Implementierung der Berufsorientierung *in allen allgemein bildenden Schulen des Landes* [Hervorh. im Original]“ (MSW NRW, 2007, S. 1). Berufsorientierung soll, den rechtlichen Vorgaben folgend, als Bestandteil der individuellen Förderung in allen Schulformen und -stufen Eingang finden. Erstmals wird die Ganzheitlichkeit (als Vereinigung der formativen und summativen Komponente der Berufsorientierung, siehe Kap. 2.2.2) betont, die frühzeitig beginnt und sowohl die Persönlichkeitsförderung als auch die Kenntnisvermittlung als Teil der Berufsorientierung einschließt. Zur Erreichung der Zielsetzungen führt das Konzept eine Reihe von Maßnahmen an, die sich unter anderem auf die Schulorganisation, den Unterricht, weitere schulische Handlungsfelder sowie die Zusammenarbeit mit Eltern, der Berufsberatung der Bundesagentur für Arbeit, der Wirtschaft und anderen außerschulischen Partner beziehen (vgl. MSW NRW, 2007, S. 2-4). Zentrale Innovationen sind die Forderungen der Implementierung von Studien- und Berufswahlkoordinatoren [StuBo] (nähere Erläuterungen in Kap. 4.3), die Einbindung der Berufsorientierung in die Lehrerbildung sowie die übergreifende Verantwortlichkeit aller Fächer für den Aufgabenbereich.

Auf Grundlage des Rahmenkonzepts formulieren das Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW und die Regionaldirektion NRW der Bundesagentur für Arbeit (2007) die *„Rahmenvereinbarung zur Zusammenarbeit von Schule und Berufsberatung im Bereich der Studien- und Berufsorientierung“*. Die länderspezifische Form der überarbeiteten Vereinbarung von 1971 konkretisiert die Kooperation beider Institutionen in Nordrhein-Westfalen und hebt zudem erneut die Umsetzung in allen Schulformen hervor. Festgelegt wird darüber hinaus das Mindestangebot der Berufsberatung, bestehend aus zwei Informationsveranstaltungen und regelmäßigen Sprechstunden (vgl. MSW NRW & Bundesagentur für Arbeit, 2007, S. 3).

Zur Erhöhung der rechtlichen Verbindlichkeit werden alle Grundsätze der Berufs- und Studienorientierung im Jahr 2010 im *„Runderlass zur Berufs- und Studienorientierung“* (Ministerium für Schule und Weiterbildung, 2015) festgeschrieben. Neben Hinweisen zu Zielen, Aufgaben und Organisation der Berufsorientierung umfasst der Erlass differenzierte Ausführungen zur regionalen Koordination und Kooperation mit Berufsberatung und Jugendsozialarbeit, zu Praktika und zur Qualifizierung der Lehrpersonen. Aufgegriffen werden somit die bisherigen Entwicklungen, Vereinbarungen und Konzepte; zugleich wird der Runderlass laufend fortgeschrieben und ergänzt. Zentrales Element des Runderlasses ist seit 2011 das aus dem Ausbildungskonsens hervorgegangene Landesvorhaben *„Kein Abschluss ohne Anschluss. Übergang Schule – Beruf in NRW“* [kurz: KAoA] (vgl. MAIS, 2013). Zielsetzung des Vorhabens ist, ein *„flächendeckendes, verbindliches, nachhaltiges transparentes und geschlechtersensibles System der Berufs- und Studienorientierung [Hervorh. im Original]“* (MAIS, 2013, S. 10) in NRW zu implementieren. Das neue Gesamtsystem überwindet ‚veraltete‘ Ansätze, greift positive Aspekte innovativer Konzepte auf und verändert sie zugunsten einer Systematisierung und neuen Verbindlichkeit der berufsorientierenden Praxis der Schulen. Das bildungspolitische Ziel des Vorhabens liegt in der Gewährleistung einer ausreichenden beruflichen Orientierung aller Jugendlichen am Ende der Sekundarstufe I, um einen unmittelbaren Übergang in Ausbildung zu ermöglichen. Die Kennzeichen des neuen Konzepts werden in Leitlinien zusammengefasst:

- Dazu zählt zum einen die *Erweiterung der Zielgruppe*. Neben den bislang vorrangig fokussierten Förder-, Haupt- und Gesamtschulen, wird die *„Berufs- und Studienorientierung [...] als [...] Aufgabe aller allgemeinbildenden Schulen“* (MAIS, 2013, S. 10) erweitert verankert.

- Zudem verändert sich die unterrichtliche Einbindung. An vielen Schulen bislang im Rahmen des ausgewählten Fachs Arbeitslehre, zumeist jedoch in Projekten und häufig unter ausschließlicher Fokussierung des Praktikums umgesetzt, wird Berufsorientierung im neuen System als *fächerübergreifende Aufgabe* verankert. „Alle Fächer leisten ab der Sekundarstufe I durch ihre spezifische Förderung von Kompetenzen und durch ihren Lebens- bzw. Arbeitsweltbezug ihren Beitrag zu einem systematischen Prozess der Berufs- und Studienorientierung“ (MAIS, 2013, S. 10).
- Zur Systematisierung der Berufsorientierung werden zudem *verbindliche Standardelemente* [SBO] eingeführt, die ab der 8. Jahrgangsklasse in allen Schulformen umgesetzt werden müssen. Unterteilt in sieben Oberkategorien legen diese die Qualitätsentwicklung und Qualifizierung, Formen der Beratung, Strukturen an Schulen, das Portfolioinstrument, die Potenzialanalyse, Praxisphasen sowie die Gestaltung des Übergangs fest (vgl. MAIS, 2013, S. 14). Die Standardelemente orientieren sich inhaltlich und zeitlich an einem vier Phasen umfassenden Prozess der Berufsorientierung, der dem ganzheitlichen Verständnis entspricht. Ausgehend von der Potenzialanalyse folgen der Einblick in Berufsfelder und darauf aufbauende Praxiserfahrungen sowie die abschließende Berufswahl und Übergangsgestaltung (vgl. MAIS, 2013, S. 11-12).
- Die Organisation dieses neuen und komplexen Systems liegt dabei nicht mehr ausschließlich in der Verantwortung der Einzelschulen, sondern wird durch eine *kommunale Koordinierung* unterstützt und systematisiert.

Die Umsetzung des Gesamtkonzepts in Nordrhein-Westfalen beginnt 2011 mit sieben Referenzkommunen (davon zwei aus dem Regierungsbezirk Arnsberg) (Ministerium für Arbeit, Integration und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalen [MAIS], 2014) und soll bis zum Schuljahr 2018/2019 flächendeckend im gesamten Bundesland realisiert werden. Bereits vorhandene Projekte und Maßnahmen werden schrittweise in das neue System überführt (vgl. MAIS, 2013, S. 9). Die Verankerung der Berufsorientierung als schulformübergreifende Aufgabe mit einem verpflichtenden Basisangebot, das sowohl die Zielsetzung der Persönlichkeitsförderung als auch der umfassenden Information berücksichtigt, spiegelt somit die aktuelle rechtliche Grundlage der Berufsorientierung für alle Schulen der Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen wider.

2.4 Zusammenfassung

Zunächst als Angebot der Benachteiligtenförderung etabliert, um niedrigqualifizierte und benachteiligte Jugendliche auf die Transition in die nachschulische Lebenswelt vorzubereiten, ist die schulische Berufsorientierung in der Gegenwart zentrales Ziel der Förderung aller Schülerinnen und Schüler. Die Entwicklungen der letzten Jahre, ausgehend vom Ausbildungskonsens (1996) bis hin zum KAOA-Programm (2011), verdeutlichen die steigende bildungspolitische und pädagogische Relevanz der Thematik der Berufsorientierung in der Sekundarstufe I in NRW.

Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf stehen im Übergang besonderen Schwierigkeiten gegenüber, sie benötigen eine intensive schulische Berufsorientierung. Die Transition stellt jedoch für alle Jugendlichen eine Herausforderung dar, sodass auch Schülerinnen und Schüler ohne Unterstützungsbedarf auf eine Begleitung im Übergangsprozess angewiesen sind, um eine erste, reflektierte Entscheidung für einen Anschlussweg treffen zu können. Diese veränderte Perspektive auf die Relevanz der schulischen Berufsorientierung bedingt rechtliche und schulpraktische Veränderungen. Zentrale Neuerungen sind die Verantwortlichkeit aller Schulformen und Fächer sowie die Einführung verbindlicher Elemente der Berufsorientierung. Berufsorientierung wird nicht mehr ausschließlich auf Förder- und Hauptschulen, das Fach Arbeitslehre oder ausgewählte Projekte reduziert, sondern ist Inhalt aller Unterrichtsfächer und somit zugleich auch Aufgabe aller Lehrpersonen in allen Schulformen. Durch diese Verantwortlichkeit der gesamten Schulgemeinschaft steigt die Bedeutung berufsorientierender Inhalte im Schulalltag aller Schulformen. Relevant für Schülerinnen und Schüler mit Unterstützungsbedarf ist zudem die sich wandelnde Perspektive auf die Rolle der Schülerschaft in der Berufsorientierung. Die verankerten Maßnahmen und modernen Ansätze spiegeln eine zunehmende Kompetenzorientierung wider, die die Schülerinnen und Schüler als aktiv teilhabende Individuen betrachtet (vgl. Dreer, 2013a, S. 65). „Dies bedeutet einen Paradigmenwechsel in der Berufsorientierung: weg von der beruflichen Beratung – hin zur Förderung des beruflichen Selbstkonzepts“ (Deeken & Butz, 2010, S. 18). Spätestens infolge der rechtlichen Verankerung des KAOA-Programms überwindet die Berufsorientierung das traditionelle Verständnis und nähert sich dem ganzheitlichen Ansatz an, der neben der Wissensvermittlung auch die Persönlichkeit der Schülerschaft einbezieht und fördert. Die aktuelle Berufsorientierung ist somit gekennzeichnet durch das theoretische und rechtlich verankerte Bestreben, ein Konzept

der effektiven Berufsorientierung für alle Schülerinnen und Schüler aller Schulformen zu schaffen, das deren heterogene Bedürfnisse und Persönlichkeiten berücksichtigt und neue Verbindlichkeiten schafft.

3 Berufsorientierung in der Inklusion

Berufsorientierung bildet einen rechtlich verankerten Schwerpunkt der Sekundarstufe I, dessen Relevanz für alle Schülerinnen und Schüler zunehmend schulformübergreifend akzeptiert wird (vgl. Brüggemann & Rahn, 2013b; vgl. MAIS, 2013). Bedingt durch die Verabschiedung und den sukzessiven Ausbau des Landesvorhabens ‚Kein Abschluss ohne Anschluss‘, sehen sich die Schulen in Nordrhein-Westfalen gegenwärtig im Kontext der Berufsorientierung mit neuen Herausforderungen konfrontiert. Hinzu kommt aktuell ein schulischer Innovationsprozess mit erheblichen Auswirkungen auf alle Schulformen: die Inklusion. Der Zielsetzung des „gemeinsame[n] Leben[s] und Lernen[s] von Menschen mit und ohne Behinderungen [als] Normalform“ (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen [MSW NRW], 2016c, S. 1) folgend, wird das Gemeinsame Lernen aller Schülerinnen und Schüler seit der Ratifizierung des Übereinkommens der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen [VN-Konvention] (vgl. Deutscher Bundestag, 2008) schulformübergreifend ausgebaut. Zunächst vorrangig in der Primarstufe realisiert, ist inzwischen auch die Sekundarstufe I verstärkt ein Ort inklusiver Beschulung (vgl. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland, 2014). Die zunehmende Heterogenität der Schülerschaft fordert neue, differenzierte Konzept- und Lernangebotsentwicklungen in allen Schulformen. Den Schwerpunkt der Inklusionsdebatte bilden dabei bislang vorrangig die schulischen Rahmenbedingungen (auf räumlicher, sächlicher und personeller Ebene) sowie fächerspezifische Diskussionen auf didaktisch-methodischer und inhaltlicher Ebene. Die Berufsorientierung ist als übergreifender Aufgabenbereich der Sekundarstufe I in der Diskussion um die inklusive Schulentwicklung demgegenüber bislang vernachlässigt worden, was das Forschungsdesiderat in diesem Arbeitsfeld mitbegründet (vgl. Brüggemann & Rahn, 2013a; Koch, 2015b). Die zentrale Bedeutung der Berufsorientierung, sowohl für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf als auch für alle weiteren Jugendlichen der Sekundarstufe I, fundiert die Notwendigkeit einer umfassenden Auseinandersetzung mit dem Aufgabenfeld der inklusiven Berufsorientierung als zentrale Herausforderung der Sekundarstufe I.

Mit den Besonderheiten und Anforderungen, mit denen die Schulen in diesem Kontext konfrontiert werden, setzt sich dieses Kapitel auseinander. Ausgehend von einem Überblick über die inklusive Schulentwicklung, liegt der Schwerpunkt auf der Berufsorientierung als neuer

Herausforderung für die inklusive Schule. Im Fokus stehen die Forderungen und Zielsetzungen sowie die Qualitätsmerkmale inklusiver Berufsorientierung. Abgeleitet werden letztere mangels einschlägiger Ausführungen in der Fachliteratur, aus der Synopse allgemeiner und spezifischer Anforderung für Schülerinnen und Schüler ohne und mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf.

3.1 Neue Herausforderung der Sekundarstufe I: Inklusiv Berufsorientierung

Die Schulen der Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen sehen sich gegenwärtig vor eine doppelte Herausforderung gestellt. Die Implementierung der Inklusion und die Umsetzung der verbindlichen, flächendeckenden Berufsorientierung an allen Schulformen, als zwei zentrale Innovationsanforderungen, die in der Aufgabe der inklusiven Berufsorientierung zusammengeführt werden. Der Prozess der Ausweitung der Inklusion auf die Sekundarstufe I ist gegenwärtig im Aufbau (Kap. 3.1.1), sodass schulische Konzepte zur Übergangsvorbereitung der Schülerschaft im Gemeinsamen Lernen als unabdingbar erscheinen. Zu berücksichtigen sind der innovative Charakter dieser Aufgabe und die doppelte Herausforderung durch Inklusion und veränderte Berufsorientierung (Kap. 3.1.2). Die rechtlichen Rahmenbedingungen greifen diese Aspekte bereits auf und spiegeln ein inklusives Verständnis wider, auf das die Schulen aufbauen können (Kap. 3.1.3). Als Rahmenbedingungen inklusiver Berufsorientierung bilden sie die Grundlage einer vertieften Auseinandersetzung mit Zielsetzungen und Qualitätsanforderungen inklusiver Berufsorientierung und stehen daher im Fokus der folgenden Erläuterungen.

3.1.1 Inklusion in der Sekundarstufe I

Die Entwicklung hin zur Forcierung der gemeinsamen Beschulung von Schülerinnen und Schülern mit und ohne sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf ist kein Ansatz der Gegenwart, sondern ein historisch gewachsener Prozess der zunehmend auch die Sekundarstufe I betrifft. Zunächst geprägt durch den internationalen Diskurs und einhergehende Erklärungen und Empfehlungen wird „die Notwendigkeit und Dringlichkeit, Kinder, Jugendliche und Erwachsene mit besonderen Förderbedürfnissen innerhalb des Regelschulwesens zu unterrichten“ (UNESCO, 1994, S. 2), vermehrt grundlegend anerkannt. International rechtlich verankert wird der Leitgedanke der gleichberechtigten gesellschaftlichen Teilhabe im Jahr 2006 mit der der VN-Behindertenrechtskonvention. Mit der Ratifizierung 2008 verpflichtet sich auch die Bundesrepublik Deutschland ein inklusives Bildungssystem auf allen Ebenen zu gewährleisten (vgl. Deutscher Bundestag, 2008, Artikel 24). Vorausgegangen sind dieser Regelung national bereits

frühe Empfehlungen zur gemeinsamen Beschulung von Kindern und Jugendlichen mit und ohne Behinderungen durch den Deutschen Bildungsrat (1973) sowie das Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland [KMK] (1994). Die Entwicklungen in den einzelnen Bundesländern unterscheiden sich jedoch durch die Bildungshoheit der Länder. In Nordrhein-Westfalen finden sich infolge gesetzlicher Weiterentwicklungen (vgl. Landtag Nordrhein-Westfalen, 1995) und einhergehender Schulversuche erste Ansätze der gemeinsamen Beschulung bereits ab den 1980er Jahren vor allem in der Primarstufe (vgl. Amrhein, 2011, S. 39; Eberl, 2000, S. 21; Schumann, 2013, S. 245). Abgelöst werden diese Modellversuche ab 1998 durch die Einrichtung ‚sonderpädagogischer Fördergruppen‘. In Abgrenzung zum ursprünglichen Anspruch gemeinsamen Lernens bilden die Fördergruppen eigenständige, von einer Lehrkraft für Sonderpädagogik geführte Klassen für Kinder mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf an einer allgemeinen Schule (vgl. SchVG, 2003, 4 Abs. 6). Der Umfang der Kooperation von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Behinderungen ist dabei abhängig vom jeweiligen Schulkonzept. Verortet sind diese weiterhin überwiegend in der Primarstufe (vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (MSW NRW), 1998, S. 67). Entscheidend für die Ausweitung der gemeinsamen Beschulung auf die Sekundarstufe I und die Umsetzung des Gemeinsamen Lernens im engeren Sinne sind die Veränderung des Schulgesetzes und das Inkrafttreten der Verordnung über die sonderpädagogische Förderung, den Hausunterricht und die Schule für Kranke [AO-SF] (2005). Erstmals wird der Anspruch der Weiterführung der gemeinsamen Beschulung in einer Klassengemeinschaft für alle Kinder nach der Primarstufe rechtlich verankert, die Modellversuche und sonderpädagogischen Fördergruppen laufen aus (vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen [MSW NRW], 2009, 132 Abs. 1). Einher geht dies mit der Einführung ‚Integrativer Lerngruppen‘ in der Sekundarstufe I (vgl. Ministerium für Schule, Jugend und Kinder, 2014, S. 1). Die zuvor auf Schulversuche und zielgleich (nach den Richtlinien der Regelschule) zu unterrichtende Schülerinnen und Schüler begrenzte gemeinsame Beschulung wird auf alle Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf in der Sekundarstufe I ausgeweitet und auf eine Mindestzahl von fünf Schülerinnen und Schülern mit Unterstützungsbedarfen je integrativer Lerngruppe festgelegt (vgl. Ministerium für Schule, Jugend und Kinder, 2014, Absatz 1). Ab dem Schuljahr 2005/2006 gilt: „Schülerinnen und Schüler, die nach den Bildungsgängen der Förderschwerpunkte Lernen oder Geistige Entwicklung lernen, können in der Hauptschule (wie in den anderen Schulformen

der Sekundarstufe I) in Integrativen Lerngruppen unterrichtet werden⁸ (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen [MSW NRW], 2013b-2016, S. 4-5).

Einher geht dies mit der Aufhebung der Trennung von Unterstützungsbedarf und Förderort. Die allgemeine Schule wird neben der Förderschule zum Ort sonderpädagogischer Förderung für alle Schülerinnen und Schüler unabhängig vom Förderschwerpunkt (vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2014, 13). In der Folge steigt die Anzahl der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf im Gemeinsamen Unterricht⁹ in Nordrhein-Westfalen. Verzeichnet die Primarstufe bereits ab der Einführung des *Gesetzes zur Weiterentwicklung der sonderpädagogischen Förderung in Schulen* (1995) wachsende Schülerzahlen, steigt die Anzahl mit Inkrafttreten der neuen AO-SF (2005) auch in der Sekundarstufe I (siehe Tabelle 1).

Tabelle 1: Entwicklung des Anteils der Schülerschaft mit sonderpäd. Unterstützungsbedarf im Gemeinsamen Lernen (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen [MSW NRW], 2015a, S. 51)

	2000	2005	2009	2010	2011	2012	2013	2014
	2001	2006	2010	2011	2012	2013	2014	2015
Primarstufe	16.3	18.3	22.6	24.9	28.5	33.6	38.0	40.2
Sek I	3.5	5.5	9.1	11.1	14.0	18.4	23.9	30.0
Primarstufe und Sek I	8.5	10.1	14.6	16.7	19.8	24.6	29.6	34.0
Insgesamt	8.8	11.6	16.1	18.3	21.3	25.7	30.3	34.6

Unter Einbezug der Integrationsanteile nach Schulformen finden sich aber deutliche Unterschiede zwischen den weiterführenden Schulen (siehe Abbildung 1, S. 47). Die Hauptorte des Gemeinsamen Unterrichts sind sowohl im Schuljahr 2001/2002 als auch 2005/2006 vorrangig

⁸ Schülerinnen und Schüler mit den Förderschwerpunkten Lernen und Geistige Entwicklung werden zieldifferent nach den Richtlinien der förderschwerpunktspezifischen Bildungsgänge unterrichtet (vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen [MSW NRW], 2005).

⁹ Die Bezeichnung ‚Gemeinsamer Unterricht‘ gilt im Rahmen der AO-SF-Fassung von 2005. Mit dem neuen Schulrechtsänderungsgesetz von 2014 wird diese durch die Bezeichnung ‚Gemeinsames Lernen‘ abgelöst (vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2014, §§ 15–16).

die Hauptschulen (52%/57%), gefolgt von den Gesamtschulen (23%/16%). Im zeitlichen Verlauf zeigt sich jedoch, dass der Anteil der weiteren Schulformen der Sekundarstufe I im Gemeinsamen Unterricht *infolge der neuen Gesetzgebung und der Einrichtung ‚Integrativer Lerngruppen‘* zunimmt – beispielhaft verdeutlicht durch den gestiegenen Anteil der Realschulen im Schuljahr 2013/2014 (3%/9%) (siehe Abbildung 1) (vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen [MSW NRW], 2002, S. 12, 2006, S. 22, 2014, S. 27).

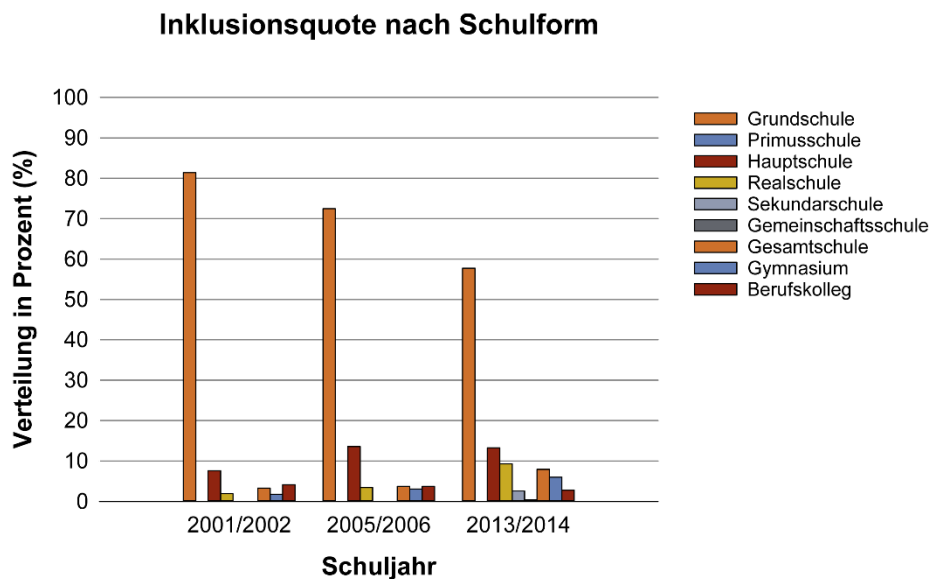


Abbildung 1: Integrationsquote nach Schulformen (vgl. MSW NRW, 2002, S. 12, 2006, S. 22, 2014, S. 27)

Anmerkungen. Primusschulen, Sekundarschulen und Gemeinschaftsschulen werden durch ihre Neugründungen erst ab dem Schuljahr 2013/2014 in den Schuldaten berücksichtigt.

Der wachsende Einbezug aller Schulformen ist vor dem Hintergrund der neuen Gesetzgebung sowie der Einführung Integrativer Lerngruppen zu begründen, die eine gemeinsame Beschulung unabhängig vom Unterstützungsbedarf auch in der Sekundarstufe I ermöglichen. Daten zur Anzahl der Integrativen Lerngruppen für Nordrhein-Westfalen im Gesamten sind in den amtlichen Statistiken nicht enthalten. Für den Regierungsbezirk Arnsberg (als Bezugsregion der eigenen Erhebung, siehe Kap. 8.3) liegen jedoch interne Daten vor, die als allgemeine Tendenz auf einen zunehmenden Ausbau der Integrativen Lerngruppen verweisen: Von 399 Integrativen Lerngruppen im Schuljahr 2012/2013 ergibt sich ein Zuwachs auf 563 Integrativen Lerngruppen im Schuljahr 2013/2014 (vgl. Bezirksregierung Arnsberg, 2014b).

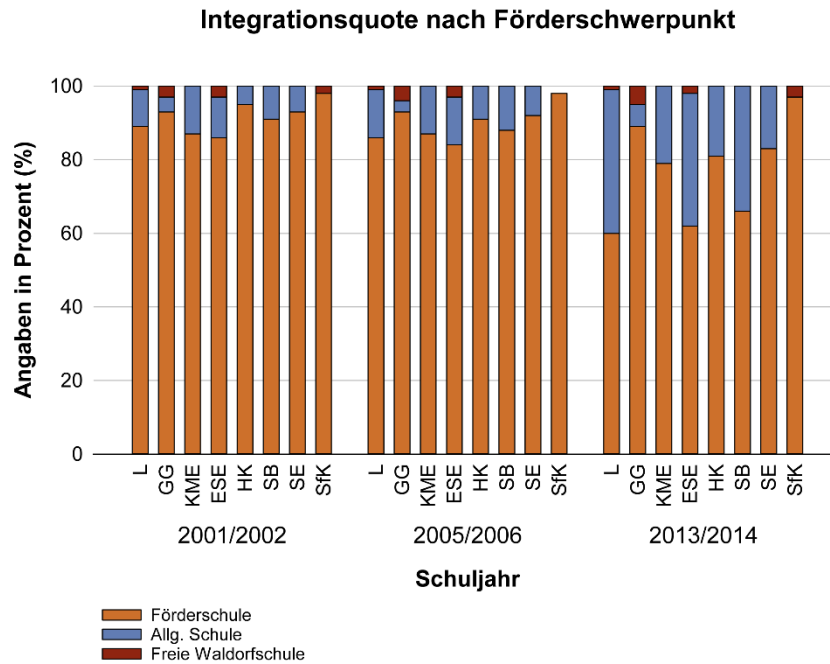


Abbildung 2: Integrationsquote nach Förderschwerpunkt (vgl. MSW NRW, 2002, S. 12, 2006, S. 22, 2014, S. 27)

Anmerkungen. a. Die Freien Waldorfschulen werden gesondert gelistet, da in den vorliegenden statistischen Daten keine Unterscheidung zwischen Waldorfförderschulen und Freien Waldorfschulen vorgenommen wird, sodass keine Aussagen zum Gemeinsamen Lernen möglich sind. b. L: Förderschwerpunkt Lernen, GG: Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung, KME: Förderschwerpunkt Körperliche und motorische Entwicklung, HK: Förderschwerpunkt Hören und Kommunikation, SB: Förderschwerpunkt Sprache, SE: Förderschwerpunkt Sehen, SfK: Schule für Kranke.

Die zunehmende Beschulung von Schülerinnen und Schülern in Integrativen Lerngruppen zeigt sich auch in der differenzierten Betrachtung der Integrationsquoten nach Förderschwerpunkten. Werden in der Primarstufe Kinder aller sieben Förderschwerpunkte (vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen [MSW NRW], 2005, § 4) gemeinsam beschult, zeigt sich in der Sekundarstufe I im Schuljahr 2001/2002 noch eine vorrangige Integration zielgleich zu unterrichtender Schülerinnen und Schüler mit den Förderschwerpunkten Emotionale und Soziale Entwicklung (13%) und Körperliche und motorische Entwicklung (11%) (siehe Abbildung 2). In Nordrhein-Westfalen ist mit Verabschiedung der neuen Gesetzeslage ab dem Schuljahr 2005/2006 ein kontinuierlicher Zuwachs an Schülerinnen und Schülern in Integrativen Lerngruppen zu verzeichnen. Im Schuljahr 2013/2014 stellen Kinder und Jugendliche im Förderschwerpunkt Lernen mit einem Anteil von 39% sogar die größte Gruppe mit Bedarf an sonderpädagogischer Förderung im Gemeinsamen Unterricht, gefolgt vom Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung (36%) (vgl. MSW NRW, 2014, S. 27) (siehe Abbildung 2). Die höchste Integrationsquote in der Sekundarstufe I ist somit insgesamt

für die sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfe im Bereich der „Lern- und Entwicklungsstörungen“ (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2013, § 5) zu verzeichnen.

Beziehen sich die vorausgehenden Ausführungen auf die schulrechtlichen Entwicklungen bis zum Zeitpunkt der Erhebung (siehe Kap. 8), sind zudem aktuelle Entwicklungen ab dem Schuljahr 2014/2015 als Ausblick zu berücksichtigen. Einen wesentlichen Wendepunkt für die inklusive Schulentwicklung bildet die Verabschiedung des neunten Schulrechtsänderungsgesetzes, das zum 1. August 2014 in Kraft tritt (vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen [MSW NRW], 2013b). Als „Erstes Gesetz zur Umsetzung der VN-Behindertenrechtskonvention in den Schulen“ (vgl. MSW NRW, 2015a) verankert es erstmals einen Rechtsanspruch für Schülerinnen und Schüler mit Behinderungen auf die Beschulung im Regelschulsystem. Das „Gemeinsame Lernen von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung wird zum gesetzlichen Regelfall“ (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen [MSW NRW], 2013a-2016, Abs. 2) und die allgemeine Schule somit zum vorrangigen Ort sonderpädagogischer Förderung (vgl. MSW NRW, 2016f, § 1). Die übergeordnete Zielsetzung liegt in der Überführung der bisherigen Praxis in ein neues, inklusives Gesamtsystem für alle Schülerinnen und Schüler. Die Übergangsvorschriften des neunten Schulrechtsänderungsgesetzes verweisen in diesem Kontext daher auch auf das Auslaufen der Integrativen Lerngruppen als Sonderform des Gemeinsamen Lernens ab dem Schuljahr 2014/2015 (vgl. MSW NRW, 2013b, Artikel 2, Abs. 3). Einher gehen die neuen Rechtsvorschriften mit einem weiteren Anstieg der Schülerzahlen im Gemeinsamen Lernen der Sekundarstufe I. Der Integrationsanteil – definiert als „Anteil der Schülerinnen und Schüler mit Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung, die in allgemeinen Schulen lernen, von der Gesamtheit aller Schülerinnen und Schüler mit Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung“ (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen [MSW NRW], 2016e, S. 333) – steigt in der Sekundarstufe I von 24% im Schuljahr 2013/2014 auf 36% im Schuljahr 2015/2016 (siehe Abbildung 3, S. 50).

Integrationsanteile in der Sek. I im zeitlichen Verlauf

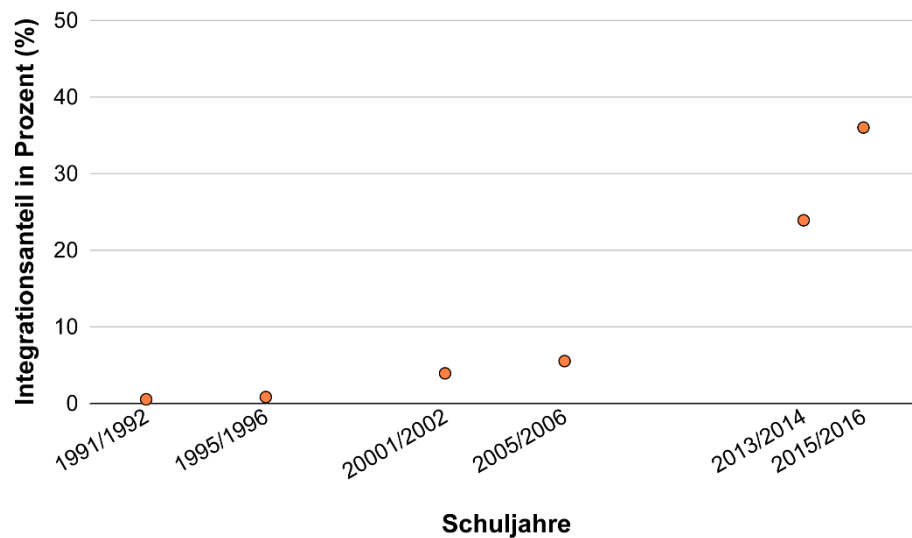


Abbildung 3: Integrationsanteile in der Sekundarstufe I im zeitlichen Verlauf (vgl. MSW NRW, 2016e, S. 34)

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass die allgemeinbildende Schule im zeitlichen Verlauf zum vorrangigen Ort sonderpädagogischer Unterstützung geworden ist bzw. sich gegenwärtig weiterentwickelt. Zunächst vorrangig in der Primarstufe realisiert, die gegenwärtig mit 41.3% (Schuljahr 2015/2016) den höchsten Inklusionsanteil aufweist (vgl. MSW NRW, 2016e, S. 33), wird auch die Sekundarstufe I zunehmend ein Ort Gemeinsamen Lernens. Der Anteil der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf hat sich nicht zuletzt aufgrund des neu verankerten Rechtsanspruchs in den letzten Jahren kontinuierlich erhöht (Schuljahr 2015/2016: 36%) (vgl. MSW NRW, 2016e, S. 33). Ausgehend von der Beschulung in Haupt- und Gesamtschulen sind gegenwärtig auch alle weiteren Schulformen der Sekundarstufe I mit der Aufgabe der inklusiven Beschulung konfrontiert. Den größten Anteil der Kinder und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf im Gemeinsamen Lernen stellen dabei Schülerinnen und Schüler des Förderschwerpunkts Lernen (Schuljahr 2015/2016; 43.3%) (vgl. MSW NRW, 2016e, S. 110). Als entscheidende Wegmarken der aktuellen Schulentwicklungen der Sekundarstufe I sind dabei zum einen die veränderte Verordnung über die sonderpädagogische Förderung aus dem Jahr 2005 zu berücksichtigen, die integrative Lerngruppen als erste Sonderform der integrativen Beschulung in der Sekundarstufe I etabliert, sowie zum anderen das neunte Schulrechtsänderungsgesetz (2013b), das den Rechtsanspruch auf das Gemeinsame Lernen schulstufen- und förderschwerpunktübergreifend verankert.

3.1.2 Berufsorientierung in der Inklusion als neues Aufgabenfeld

Die schulische Berufsorientierung an sich ist keine neue Aufgabe der Sekundarstufe I. Durch neue Herausforderungen wird ihr im nordrhein-westfälischen Schulsystem aber gegenwärtig eine innovative Sonderrolle zuteil:

Die Implementierung der *KAoA-Vorgaben* (vgl. MAIS, 2013) fordert alle Schulen, ganz besonders aber solche, die – impliziert durch die neuen verbindlichen Standardelemente und die Förderung der Berufsorientierung als fächerübergreifende Aufgabe – ihr bestehendes Berufsorientierungsangebot umfassend erweitern müssen. Im Schulsystem eröffnen die bisherigen Rahmenvorgaben Spielräume in der Umsetzung, basierend auf der Einordnung der Berufsorientierung als „weitere[r] Unterrichtsinhalt“ (Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland [KMK], 2016, S. 1). In Abgrenzung zu ‚traditionellen Unterrichtsfächern‘ mit fachspezifischen Verantwortlichkeiten der Lehrpersonen und verbindlichen Lehrplanvorgaben hat die Berufsorientierung bislang keinen Eingang als genuines Unterrichtsfach in den Fächerkanon der Schulen in NRW gefunden (vgl. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland, 1997, S. 75). Die fachliche Anbindung findet die Berufsorientierung bis heute historisch bedingt ausschließlich im Fach Arbeitslehre (siehe Kap. 2.3.1), ein Unterrichtsfach, das in Nordrhein-Westfalen auf den Fächerkanon der Förder-, Haupt- und Gesamtschulen sowie die neue Schulform der Sekundarschule begrenzt ist (vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen [MSW NRW], 2015c; Qualitäts- und UnterstützungsAgentur - Landesinstitut für Schule NRW, 2016a). Das Fach Arbeitslehre umfasst dabei den Fächerverbund der Einzelfächer Hauswirtschaft, Wirtschaft und Technik (vgl. Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft, 1979). Berufsorientierende Inhalte werden in alle drei Fächer miteinbezogen und durch thematische und fachliche Querverbindungen entsprechend den Lehrplanvorgaben in den Unterricht integriert. An Realschulen und Gymnasien ist das Fach Arbeitslehre nicht vorgesehen (vgl. MSW NRW, 2015c, S. 9-10). Berufsorientierende Inhalte werden integriert in thematisch verwandte Fächer bzw. dort zu behandelnde Themen, jedoch zumeist ohne konkrete Lehrplanvorgaben. Neben Deutsch als Hauptfach zählen mit Technik, Wirtschaft, Sozialwissenschaften und Politik vorrangig gesellschafts- und naturwissenschaftliche Nebenfächer bzw. Fächer mit geringem Stundenumfang zu den Bezugsfächern der Berufsorientierung (vgl. Arndt, 2013, S. 8; Dreer, Driesel-Lange & Schindler, 2011a, S. 7; Knauf, 2009, S. 234). Zu beachten

ist, dass diese Fächer zum Teil ausschließlich als Ergänzungsstunden oder Wahlpflichtunterricht verankert sind und nicht zum Pflichtkanon der Schulen zählen (vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen [MSW NRW], 2016d, S. 1). Die überfachliche Rolle der Berufsorientierung führt demnach insgesamt zu einer offenen Organisationsstruktur, die die Intensität der Inhalte beeinflusst und mit Schulformunterschieden in der Praxis einhergeht. Bedingt werden die Unterschiede neben der überfachlichen Einordnung durch die historische Genese der Berufsorientierung im Schulsystem (siehe Kap. 2.3.1). Wird ihr an Förderschulen seit jeher ein hoher Stellenwert zugeschrieben, stellt sie an allgemeinbildenden Schulen mit steigenden Schulabschlüssen bis in die Gegenwart eher eine Randthematik dar (vgl. Dederling, 2002, S. 28). Diese Diskrepanz prägt derzeit die schulische Praxis, wenngleich ihr durch das KAOA-Landesvorhaben entgegengewirkt werden soll (vgl. MAIS, 2013, S. 10). Die Unterschiede zwischen den Vorgaben des neuen Landesvorhabens (u. a. fächerübergreifende Realisierung, Standardelemente) und der schulischen Praxis sind zum einen durch die fehlende, verbindliche Einbindung der berufsorientierenden Inhalte in die Lehrpläne aller Unterrichtsfächer zu begründen, sodass die fächerübergreifende Umsetzung nicht konkretisiert wird (vgl. Qualitäts- und UnterstützungsAgentur - Landesinstitut für Schule NRW, 2016a). Neben den verbindlichen Standardelementen verfügen die Schulen daher über Spielraum in der Ausgestaltung der Berufsorientierung. Zum anderen befindet sich das Landesvorhaben im Aufbau und ist gegenwärtig noch nicht vollständig ausgebaut (vgl. MAIS, 2013, S. 9). Die vor zehn Jahren aufgestellte These von Wensierski et al. (2005, S. 51) kann demzufolge der aktuellen rechtlichen Entwicklung zum Trotz auch derzeit noch als relevant angesehen werden. Sie stellen fest: „Immer noch lässt sich [...] eine Diskrepanz zwischen der erklärten Programmatik – alle Schulen haben die Auseinandersetzung mit berufsrelevanten Themenbereichen als verbindliche Aufgabe in ihren Curricula verankert – und der schulischen Realität konstatieren.“

Die Überwindung dieser schulformbezogenen Unterschiede zugunsten einer „lernortunabhängige[n]“ (VdS, 2011, S. 2) Gewährleistung der Berufsorientierung wird im Kontext der zweiten Herausforderung der Sekundarstufe I besonders relevant: der *Inklusion* (vgl. Liever, 2017, S. 7). Infolge der gemeinsamen Beschulung von Jugendlichen mit und ohne Unterstützungsbedarfen gilt es, eine inklusive Berufsorientierung schulformübergreifend zu implementieren. Zu verhindern ist, dass die Schülerinnen und Schüler mit Unterstützungsbedarfen je nach besuchter Re-

gelschulform in unterschiedlicher Intensität auf den Übergang vorbereitet werden. Insbesondere Gesamt- und Realschulen sowie Gymnasien sind gefordert, ihr Berufsorientierungsangebot zu erweitern. Die bislang vorrangig getrennte Betrachtung der Schwierigkeiten und Bedürfnisse von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Unterstützungsbedarfe in der Vorbereitung auf die nachschulische Lebens- und Arbeitswelt ist zusammenzuführen. Dies impliziert veränderte und ergänzende Konzepte der schulischen Berufsorientierung, deren Entwicklung und Implementierung sich derzeit erst in den Anfängen befindet. Die Heterogenität der Schülerschaft wird dabei zur besonderen Herausforderung. Die Vielfalt expandiert nicht nur durch die gemeinsame Beschulung von Schülerinnen und Schülern mit und ohne sonderpädagogische Unterstützungsbedarfe, sondern zusätzlich durch die Kumulation aller Förderschwerpunkte in der Inklusion. In der Berufsorientierung wirkt sich dies auf die Erfordernisse an Unterstützung und Begleitung aus, denen die Lehrpersonen begegnen müssen. Differenzierungsbedarfe entstehen sowohl in Bezug auf die Ausgestaltung der berufsorientierenden Angebote – unter Berücksichtigung von Informationen, Praxis und Reflexion – als auch hinsichtlich möglicher nachschulischer Anschlussoptionen (vgl. Koch, 2015a, S. 1). Obwohl die Berufsorientierung bislang vor allem für Schülerinnen und Schüler mit Unterstützungsbedarfen „didaktische[...] Kernaufgabe“ (Hofsäss, 2007, S. 318) der Sekundarstufe I ist, sind die Schulen in der Inklusion gefordert, die Bedürfnisse aller Jugendlichen in der Vorbereitung auf die nachschulische Lebenswelt zu berücksichtigen. Anzunehmen ist, dass die gesamte Schülerschaft von einer intensiven Vorbereitung auf die Transition profitiert. Die Anerkennung und Realisierung der Berufsorientierung für alle Schülerinnen und Schüler ist daher von zentraler Bedeutung für die inklusive Beschulung und zugleich neue Aufgabe aller Schulformen (vgl. Koch, 2015a, S. 4).

Zu beachten ist, dass das berufliche Bildungssystem indessen (noch) nicht inklusiv ist (vgl. Koch, 2015a, S. 4), da es durch Sondersysteme und spezifische Maßnahmen für Menschen mit Behinderungen geprägt ist. Der (der beruflichen Bildung vorgelagerten) inklusiven schulischen Berufsorientierung wird demzufolge von Bylinski und Rützel (2011) eine besonders große Bedeutung beigemessen. Im Sinne der präventiven Wirkung frühzeitig einsetzender Angebote sei sie „als der erste Schritt zur Inklusion“ (Bylinski & Rützel, 2011, S. 16) zu werten. Ziel dieser schulischen Berufsorientierung ist ein inklusiver Übergang, der gegeben ist, „wenn alle Jugendlichen einen Anschluss finden und annehmen, der ihren Möglichkeiten in der Übergangssituation entspricht“ (Koch & Textor, 2015, S. 106). Explizit ist dieser erfolgreiche Übergang nicht

mit dem direkten Einstieg in den ersten Arbeitsmarkt und einer Berufsausbildung gleichzusetzen. Die inklusive Berufsorientierung hat sich vielmehr an den individuellen Chancen und Möglichkeiten des Einzelnen zu orientieren. Für die Schulen und Lehrpersonen setzt diese Berufsorientierung eine neue bzw. veränderte Perspektive auf die Ziele und Inhalte der schulischen Angebote voraus.

3.1.3 Rechtliche Entwicklungen der Berufsorientierung in NRW – Schwerpunkt Inklusion

Die zunehmende Anerkennung der inklusiven Berufsorientierung als relevantes schulisches Aufgabenfeld spiegelt sich auch in den rechtlichen Vorgaben wider (siehe Kap. 2.3.2 für die allgemeinen Vorgaben). So nehmen die aktuellen Rechtsvorschriften wachsenden Bezug auf die besonderen Bedürfnisse der Schülerschaft mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf und deren Berücksichtigung im Regelschulsystem. In den 1990er Jahren finden sich noch ausschließlich von der allgemeinbildenden Schule abgegrenzte Empfehlungen und Vorgaben zur Berufsorientierung bei sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf, die auf die sonderpädagogische Förderung in Förderschulen bezogen werden. Es handelt sich dabei somit ausschließlich um schulformspezifische Vorgaben, wie beispielsweise die Empfehlungen zum Förderschwerpunkt Lernen (1999).

Eine qualifizierte Vorbereitung auf Beruf und Beschäftigung sowie auf den Übergang in die Arbeitswelt sind wesentliche Bereiche in Erziehung und Unterricht der Schule im *Förderschwerpunkt Lernen* [Hervorheb. von der Verfasserin]. Der Arbeitslehre kommt in diesem Zusammenhang eine besondere Funktion zu, da hier wichtige Grundlagen für die Berufsorientierung und den Berufseintritt gelegt werden können; dabei sind fächerverbindende Aspekte zu beachten. (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland, 2008, S. 18)

Die neueren Konzepte, Empfehlungen und Erlasse zur Berufsorientierung weisen demgegenüber eine zunehmend inklusive Orientierung auf, die den Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung und den Ort der Förderung als unabhängig voneinander betrachten. Grundlegende Annahme seit der Verabschiedung der VN-Konvention (Bundesrat der Bundesrepublik Deutschland, 2008) ist die gemeinsame Beschulung aller Schülerinnen und Schüler, die rechtlich im Schulgesetz verankert ist: „In der Schule werden sie [Menschen mit und ohne Behinderung] in der Regel gemeinsam unterrichtet und erzogen (inklusive Bildung)“ (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2015b, § 2). Bezug genommen wird dennoch auf die besonderen Bedürfnisse der Schülerschaft mit Unterstützungsbedarfen.

Die Vorbereitung auf die nachschulische Lebenswelt wird dabei im Sinne der Berufsorientierung als zentrale Aufgabe der Förderung eingeordnet. Unter der übergeordneten Zielsetzung der Eingliederung in die Arbeitswelt ist die Berufsorientierung im Schulgesetz als Förderziel der schulischen Begleitung verankert. „Schülerinnen und Schüler, die auf sonderpädagogische Unterstützung angewiesen sind, werden nach ihrem individuellen Bedarf besonders gefördert, um ihnen ein möglichst hohes Maß an schulischer und *beruflicher* [Hervorheb. von der Verfasserin] Eingliederung, gesellschaftlicher Teilhabe und selbstständiger Lebensgestaltung zu ermöglichen“ (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2015b, § 2). Hervorzuheben ist die Betonung der individuellen, bedarfsorientierten Förderung, die explizit ohne Bezug zur Institution Förderschule gefordert wird. Prinzipiell folgt die Berufsorientierung der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf in der Gegenwart dem Grundsatz der Ermöglichung der Teilhabe an allgemeinen Angeboten für alle Kinder und Jugendlichen (d.h. auch Angeboten der Regelschule in der Inklusion), die bei Bedarf individuell erweitert werden können. So legt der Runderlass zur Berufs- und Studienorientierung, als wichtigste rechtliche Grundlage der Berufsorientierung in NRW fest: „Schülerinnen und Schüler mit [...] Behinderung werden in Bezug auf die Studien- und Berufsorientierung *soweit erforderlich* [Hervorheb. von der Verfasserin] gezielt gefördert“ (Ministerium für Schule und Weiterbildung, 2015, S. 1). Hinweise zur Möglichkeit der Anpassung bestehen der Angebote werden gesondert aufgeführt (vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung, 2015, S. 3). Mit dem Verweis, dass „die Instrumente der Berufsberatung [...] Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf *an jedem Förderort* [Hervorheb. von der Verfasserin] zur Verfügung [stehen]“ (Ministerium für Schule und Weiterbildung, 2015, S. 3), wird die veränderte, inklusive Ausrichtung der Vorgaben explizit deutlich. Diese spiegelt sich auch im Landesprogramm ‚Kein Abschluss ohne Anschluss‘ wider (vgl. MAIS, 2013). So liegt der Fokus auf *verbindlichen* Standardelementen für *alle* Schülerinnen und Schüler, die ausdrücklich auch jene mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf einbeziehen. Ergänzend werden mögliche Zusatzangebote für die Zielgruppe aufgeführt, die Schulen bei Bedarf umsetzen *können* (vgl. MAIS, 2013, S. 13).

Die Berufsorientierung ist somit grundsätzlich Angebot für alle Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe I. Anstelle einer Berufsorientierung als spezifisches Angebot der Benachteilig-

tenförderung verweisen die aktuellen Entwicklungen auf das Bestreben der gemeinsamen Vorbereitung aller Jugendlichen auf die Transition – ein Aufgreifen des inklusiven Grundgedankens. Die rechtlichen Vorgaben bemühen sich um ein Basisangebot, welches eine Förderung unabhängig von Förderort und Schulform gewährleisten soll und je nach Bedarfen mit Zusatzangeboten ergänzt werden kann. Diese rechtlichen Entwicklungen der Gegenwart bilden die Grundlage einer inklusiven Bildung, die die Berufsorientierung als zentrales Element berücksichtigt und nicht als Zusatzaufgabe der sonderpädagogischen Unterstützung vernachlässigt.

3.2 Zielsetzungen und (Qualitäts-)Anforderungen inklusiver Berufsorientierung

Inklusive Berufsorientierung als neue Aufgabe aller Schulen der Sekundarstufe I erfordert die Klärung grundlegender Fragestellungen und die Zusammenarbeit aller beteiligten Professionen als Basis der gemeinsamen Arbeit. Den Ausgangspunkt der Zusammenarbeit bildet der Konsens über die Zielsetzungen der Berufsorientierung. Worauf zielt die inklusive Berufsorientierung ab und in welchen Bereichen soll die Förderung der Schülerinnen und Schüler in der Berufsorientierung ansetzen? Einfluss übt die eingenommene Position der Lehrpersonen sowohl auf die inhaltliche und didaktisch-methodische Planung und Umsetzung als auch auf die Bewertung und Evaluation des schulspezifischen Konzepts aus. In der inklusiven Berufsorientierung sind durch die Heterogenität der Schülerschaft und durch die verschiedenen Ausrichtungen der Professionen (Regelschullehramt vs. Sonderpädagogik) Differenzen auf dem Weg zu einem Zielkonsens zu erwarten.

Von Bedeutung sind die Zielsetzungen zudem für die Diskussion der Qualitätsanforderungen inklusiver Berufsorientierung. Die Forderungen an sich und die Beurteilung ihrer Umsetzung leiten sich aus den Zielsetzungen der inklusiven Berufsorientierung ab. Da sich viele Schulen erst in jüngster Zeit mit der Aufgabe der inklusiven Berufsorientierung vertraut machen, ist die Auseinandersetzung mit den Qualitätsanforderungen für die pädagogische Arbeit von grundlegender Bedeutung. Theoretische Modelle, die diese Anforderung inklusiver Berufsorientierung abbilden, stehen bislang noch aus, sodass in einem ersten Schritt die allgemeinen Qualitätsmerkmale schulischer Berufsorientierung und die Merkmale einer ‚guten‘ Berufsorientierung für Schülerinnen und Schüler mit Unterstützungsbedarfen zusammenzuführen sind, um grundlegende Qualitätsanforderungen inklusiver Berufsorientierung zu gewinnen. Sowohl in der Debatte um Zielsetzungen als auch hinsichtlich der (Qualitäts-)Anforderungen müssen die heterogenen Bedarfe der Schülerschaft den Ausgangspunkt aller Überlegungen bilden. Zu vermeiden

ist in diesem Kontext die ausschließliche Orientierung an der Gruppe der benachteiligten Jugendlichen (vgl. Koch, 2015a, S. 5). Baethge (2014, S. 230) verweist auf „das Risiko curriculärer und organisatorischer Fehlsteuerung“ bei vorrangiger Fokussierung auf Gruppen mit Schwierigkeiten im Transitionsprozess. Einzubeziehen in die Auseinandersetzung mit Zielsetzungen und (Qualitäts-)Anforderungen inklusiver Berufsorientierung sind demnach die Bedürfnisse *aller* Schülerinnen und Schüler.

3.2.1 Zielsetzungen inklusiver schulischer Berufsorientierung

Die Diskussion um die Zielsetzungen schulischer Berufsorientierung, die auf die inklusive Schule übertragen werden kann, weist differenzierte Perspektiven auf. Vertreter verschiedener Professionen zeigen deutliche Unterschiede in Bezug auf die Gewichtung anzustrebender Ziele schulischer Berufsorientierung. Vorweg seien zwei Aspekte bei der Zielformulierung kritisch hervorgehoben:

(1) *Verkürzung des Berufsorientierungsprozesses auf das Ziel des direkten Übergangs* als erste Schwelle nach der Sekundarstufe I: Die Transition in Maßnahmen und berufsvorbereitende Angebote wird in diesem Fall gegenüber einer Ausbildung abgewertet und als „Scheitern“ (Butz, 2008b, S. 45) der Berufsorientierung bewertet. Anzustreben ist ein erweitertes Zielverständnis: Einerseits umfasst dieses die Akzeptanz der Vielfalt möglicher Anschlusswege (vgl. Koch & Textor, 2015, S. 106). Andererseits greift das erweiterte Verständnis den lebenslangen Prozess der Orientierung auf und überwindet die Begrenzung auf den ersten Übergang im Sinne des Bundesinstituts für Berufsbildung, das ausführt: „Berufsorientierung soll zur individuellen, zielgenauen Berufs- und Lebenswegplanung motivieren und befähigen“ (Bundesinstitut für Berufsbildung, 2005, S. 3).

(2) *Inhaltliche Klarheit*: Bezogen auf die schulisch relevanten Ziele sind Konkretisierungen allgemeiner Formulierungen und Schwerpunktsetzungen in der Förderung der Schülerinnen und Schüler unabdingbar, beispielsweise hinsichtlich relevanter Kompetenzen oder zu vermittelnder Inhalte. Vor dem Hintergrund dieser Ansprüche sind die Zielsetzungen der schulischen Berufsorientierung zu analysieren. Drei verschiedenen Zieldimensionen werden von den Professionen fokussiert: die Persönlichkeitsförderung, die Vermittlung von Kenntnissen über die Arbeitswelt sowie die Zusammenschau beider Aspekte. Akteure und Institutionen, die sich auf

übergeordneter Ebene mit schulischer Berufsorientierung beschäftigten, betonen die Persönlichkeitsförderung als primäre Zielsetzung der Berufsorientierung (vgl. Bundesinstitut für Berufsbildung & Bertelsmann Stiftung, 2011, S. 5; Hammer et al., 2012, S. 13). Im Sinne des formativen Schwerpunkts soll die Berufsorientierung vorrangig auf die Unterstützung des Individuums abzielen:

Dabei hat die Berufsorientierung in erster Linie die Kinder und Jugendlichen selbst im Blick. Daher liegt ein Schwerpunkt der Berufsorientierung auf der Stärkung der Persönlichkeit der Schüler, Eigenverantwortung und Selbstständigkeit sollen gefördert werden. Den Jugendlichen sind Möglichkeiten und Fähigkeiten zu vermitteln, mit denen sie ihre Arbeits- und Lebenswelt aktiv mitgestalten können. Mit zunehmender Entscheidungsfähigkeit sollen sie die eigene Berufsbiographie bzw. Lebenswegplanung selbst in die Hand nehmen. (Hammer et al., 2012, S. 13)

Ausgehend von der Exploration eigener Stärken und Interessen sollen diese weiter gefördert werden. Zudem wird der Ausbau überfachlicher Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler hervorgehoben, um sie zum Einstieg in die Arbeitswelt, aber ebenso zum lebenslangen Lernen zu befähigen. Auch aus sonderpädagogischer Perspektive steht das Ziel der Persönlichkeitsförderung im Fokus.

Das Ziel [der Berufsorientierung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf] ist die Befähigung zum selbstverantwortlichen Treffen eigener Entscheidungen im Hinblick auf den Übergang ins Erwerbsleben, wobei dies wiederum neben Wissensbeständen und neben Fähigkeiten auch eine realistische Selbsteinschätzung der eigenen Wünsche, Fähigkeiten und Schwächen und der eigenen Chancen und Möglichkeiten voraussetzt. (Kellinghaus-Klingberg & Schwager, 2002, S. 92)

Unter Berücksichtigung des besonderen Unterstützungsbedarfs der Schülerinnen und Schüler wird die Stärkung individueller Kompetenzen jedoch erweitert: Alle Quellen heben die Zielsetzung der ‚realistischen Selbsteinschätzung‘ übereinstimmend als besonders bedeutsam hervor (vgl. Galiläer, 2010, S. 26; Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland, 1997, S. 20). Neben der Förderung ist somit auch die ‚Bewusstmachung‘ und Reflexion individueller Stärken und Interessen für die Schülerschaft mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf als Zielsetzung in die Berufsorientierung einzubeziehen.

Das Ministerium für Schule und Weiterbildung (2015) betont demgegenüber in seinem schulformübergreifenden rechtsverbindlichen Runderlass zur Studien- und Berufsorientierung in Nordrhein-Westfalen die vorrangige Zielsetzung der Vermittlung von Informationen über die

Berufs- und Arbeitswelt (vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2015a, S. 1). Die ministeriale Vorgabe grenzt sich damit deutlich von der Zielsetzung der Persönlichkeitsförderung – gefordert von sonderpädagogischen Vertretern und Wissenschaftlern – ab.

Im Rahmen der Berufs- bzw. Studienorientierung sollen junge Menschen befähigt werden, eigene Entscheidungen im Hinblick auf den Übergang ins Studium oder Erwerbsleben vorzubereiten und selbstverantwortlich zu treffen. [...] Dazu sollen Kenntnisse über die Wirtschafts- und Arbeitswelt und ggf. den Hochschulbereich vermittelt, Berufs- und Entwicklungschancen aufgezeigt und Hilfen für den Übergang in eine Ausbildung, in weitere schulische Bildungsgänge oder in ein Studium gegeben werden. (Ministerium für Schule und Weiterbildung, 2015, S. 1)

Diese Reduktion der Berufsorientierung auf die Zielsetzung der Informationsvermittlung ist kritisch zu betrachten, da sie dem verkürzten Verständnis der Berufsorientierung im Sinne der Berufswahlvorbereitung entspricht (siehe Kap. 2.2.1). Zugleich ist jedoch auch die ausschließliche Fokussierung der Persönlichkeitsförderung, im Sinne der gegensätzlichen Zieldimension, als unzureichend zu bewerten. Vielmehr ist der Ansatz der ganzheitlichen Berufsorientierung (Erläuterung in Kap. 2.2.2) zu verfolgen, der fordert, „die beiden zentralen Zieldimensionen, Persönlichkeitsentwicklung sowie Vorbereitung auf betriebliche, berufliche und arbeitsweltliche Anforderungen [...] in der Berufsorientierung auszutarieren“ (Deeken & Butz, 2010, S. 23). Berücksichtigung findet die ganzheitliche Zielperspektive bereits in Handreichungen mit Empfehlungen zur Berufsorientierung (vgl. MSW NRW, 2007, S. 2) sowie im nordrhein-westfälischen Landesprogramm „Kein Abschluss ohne Anschluss“ (vgl. MAIS, 2013). Ungeachtet der Einbindung des Landesprogramms in die aktuelle Auflage des Runderlasses zur Studien- und Berufsorientierung in Nordrhein-Westfalen, erfolgt in den Rechtsvorschriften keine Anpassung der Zielformulierung der Berufsorientierung (vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung, 2012, 2015). Insbesondere die Rechtsvorschriften nehmen jedoch Einfluss auf die gegenwärtige schulische Praxis. In Abgrenzung zu den wissenschaftlichen und (sonder-)pädagogischen Forderungen werden diese höher gewichtet. Das vorrangige Ziel schulischer Berufsorientierungscurricula ist demnach (bislang) zumeist die umfassende Informationsvermittlung über die Berufs- und Arbeitswelt; orientiert an den ministerialen Vorgaben. In der Inklusion sind dessen ungeachtet die Bedürfnisse *aller* Schülerinnen und Schüler zu berücksichtigen, sodass die Zielsetzung der ganzheitlichen Berufsorientierung zu verfolgen ist. Die Stärkung der Persönlichkeit, Eigenverantwortung und Selbständigkeit der Jugendlichen wird neben der Vermittlung

arbeitsmarktbezogenen Wissens als gleichwertig erachtet (vgl. Deeken & Butz, 2010, S. 23). Zu integrieren sind zugleich die Ansprüche des Individuums auf der einen und die Anforderungen der Arbeitswelt auf der anderen Seite. Inklusiv schulische Berufsorientierung bewegt sich somit auf einem Kontinuum zwischen Zielen der Individual- und Arbeitsmarktperspektive.

3.2.2 Anforderungen an die Qualität schulischer Berufsorientierung

Die Zielsetzungen der schulischen Berufsorientierung sind zentral für die Beurteilung ihrer Qualität. Dabei ist Qualität keine objektiv bestimmbare Kategorie, sondern vielmehr eine kontextgebundene Größe, die subjektiv eingeschätzt wird. Vorrangig ist die subjektive Qualität das „*Resultat einer Bewertung der Beschaffenheit eines Objektes* [Hervorheb. im Original]“ (Heid, 2000, S. 41), die sich aus der Differenz von Ansprüchen und (erlebten) Leistungen ergibt. Qualität ist somit abhängig von der Perspektive der Beurteiler und deren Einschätzung (vgl. Brüggemann, 2015, S. 76; Harvey & Green, 2000, S. 17). Die Qualität schulischer Berufsorientierung bemisst sich demnach an der eingeschätzten Erreichung der gelisteten Zielsetzungen als Anspruch ihrer Vermittlung (vgl. Deeken & Butz, 2010, S. 31). Verkürzt wäre jedoch die Begrenzung auf den direkten Übergang in die Arbeitswelt als ausschließlicher Qualitätsmaßstab (vgl. Deeken & Butz, 2010, S. 41). Dem formativen Berufsorientierungsverständnis folgend (siehe Kap. 2.2.2), stehen vielmehr das Individuum und seine Entscheidungskompetenz im Sinne der selbständigen Berufs- und Lebenswegplanung im Fokus ‚guter‘ Berufsorientierung. Grundsätzlich sind zur Beurteilung der Qualität schulischer Berufsorientierung jedoch „die Berücksichtigung *beider* [Hervorheb. im Original] Normen (Individualperspektive und Arbeitsmarktperspektive) [...] im Berufsorientierungsprozess relevant, separat voneinander betrachtet können die Sichtweisen keine umfassende Auskunft über gute oder schlechte Berufsorientierung geben“ (Brüggemann, 2015, S. 66). Ein Ansatz, der bedingt, dass die Qualität schulischer Berufsorientierung nicht allgemeingültig festgeschrieben werden kann, sondern „immer zeit-, raum- und personenabhängig“ (Butz, 2008b, S. 52) zu beurteilen ist.

Ungeachtet des fehlenden einheitlichen „Rezept[s]“ für erfolgreiche Berufsorientierungskonzepte finden sich grundlegende „Strukturmerkmale“ (vgl. Deeken & Butz, 2010, S. 42). Als Qualitätsmerkmale schulischer Berufsorientierung, die sich aus Praxis- und Erfahrungsberichten sowie aus Forschungsprojekten ableiten lassen, bilden sie Deeken und Butz (2010, S. 42) zufolge ein „stabiles Grundgerüst“, das individuell an die Rahmenbedingungen der Schule angepasst werden kann. Die Qualität schulischer Berufsorientierung bildet dabei erst in jüngster

Zeit einen Schwerpunkt der wissenschaftlichen Diskussion. So verweisen Kayser und Ziegler (2014) in ihrem integrativen Review zum Forschungsstand schulischer Berufsorientierung auf ein diesbezügliches Desiderat. Zugleich zeigen sich jedoch erste Aufarbeitungen. Im Kontext der Qualitätsdebatte ist insbesondere das vom Bundesministerium für Bildung und Forschung [BMBF] geförderte Programm „Schule-Wirtschaft/Arbeitsleben“ (vgl. Famulla et al., 2008) hervorzuheben. Zentral für die Bewertung der Qualität schulischer Berufsorientierung ist das daraus hervorgegangene Modell ‚grundlegender Qualitätsmerkmale ganzheitlicher Berufsorientierung‘ von Butz (2008b). Ein Ansatz, der sich in der Berufsorientierungsforschung etablieren konnte, jedoch ausschließlich auf die Berufsorientierung im allgemeinbildenden Schulsystem bezogen ist (vgl. Brüggemann & Rahn, 2013a; Bührmann & Wiethoff, 2013; Koch, 2015a). Als entscheidend für eine ‚gute‘¹⁰, ganzheitliche Berufsorientierung für (Regel-) Schülerinnen und -schüler der Sekundarstufe I gelten demnach die Aspekte der Integration, Stärkenorientierung, Kooperation, methodischen Reformation sowie Reflexivität (vgl. Butz, 2008b, S. 61-62) (siehe Abbildung 4).

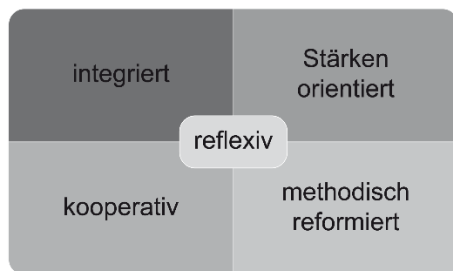


Abbildung 4: Qualitätsmerkmale schulischer Berufsorientierung (vgl. Butz, 2008, S. 61-62)

Die Umsetzung dieser grundlegenden Strukturmerkmale sichert die Mindestanforderungen an eine umfassende Vorbereitung auf die nachschulische Lebenswelt. Für Regelschülerinnen und Regelschüler die den Übergang in die nachschulische Lebenswelt zumeist als normative Transition erleben, erscheinen diese grundlegenden Qualitätsmerkmale als hinreichende Bedingungen. In der schulischen Berufsorientierung sind jedoch insbesondere die Schülergruppen zu berücksichtigen, die im Sinne einer non-normativen Transition mit besonderen Schwierigkeiten

¹⁰ ‚Gute‘ Berufsorientierung wird verstanden als Berufsorientierung, die die Qualitätsmerkmale einer ganzheitlichen Berufsorientierung nach Butz (2008) erfüllt.

im Übergang konfrontiert werden. Neben niedrigqualifizierten Regelschülerinnen und -schülern, zählen dazu vorrangig Jugendliche mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf (siehe Kap. 2.1.1). Angewiesen sind diese auf eine intensivere und längerfristige Vorbereitung und Begleitung, welches erweiterte Anforderungen an die Qualitätsmerkmale der Berufsorientierung impliziert. Orientiert am Modell der Qualität schulischer Berufsorientierung werden diese Bedarfe im Folgenden ausgearbeitet. Ausgehend von einer grundsätzlichen Ermittlung der Anforderungen von Jugendlichen ohne Unterstützungsbedarfe, werden alle Teilanforderungen hinsichtlich der Zielgruppe der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfen erweitert. Diese ergänzende Analyse ermöglicht die Ableitung von Gemeinsamkeiten und differenzierten Bedarfen der Schülerschaft im Gemeinsamen Lernen.

3.2.2.1 Integrierte Berufsorientierung

Butz konstatiert, dass die schulische Berufsorientierung „integriert in das gesamte Unterrichtsgeschehen und kein Additiv zum Schulalltag“ (Butz, 2008b, S. 61) sein sollte. Kritisiert wird somit explizit eine Perspektive auf Berufsorientierung als „Sonderaufgabe“ (Dreer & Kracke, 2011a, S. 33), die sich von fächerspezifischen Anforderungen und weiteren Pflichtinhalten der schulischen Bildung abgrenzt. Gefordert wird die Anerkennung der Vorbereitung auf die nachschulische Lebenswelt als Teil der Allgemeinbildung aller Schülerinnen und Schüler, als Inhalt des „normalen Lernstoffs“ (Butz, 2008b, S. 61). Die Schlagwörter der „Querschnitts[-]“ (vgl. Dreer & Kracke, 2011a, S. 33) und „Daueraufgabe“ (Butz, 2008b, S. 52) verdeutlichen die Relevanz der Integration der Berufsorientierung auf allen Ebenen: der Schulen, der Jahrgänge und der Fächer.

Unter Einbezug zweier Perspektiven ist Berufsorientierung „Aufgabe der ganzen Schule und von allen Schulen“ (Butz, 2008b, S. 46). Hinsichtlich der Schulformen wird eine übergreifende Verantwortung dargelegt. Ein zentrales Strukturmerkmal qualitativ guter Berufsorientierung ist demzufolge die Ablösung von einer Begrenzung der Aufgabe auf einzelne Schularten und die Betonung der Relevanz der Vorbereitung auf die nachschulische Lebenswelt für alle Jugendlichen. Darüber hinaus fokussiert die Forderung zugleich die Einzelschulen als gesamtverantwortliche Einheiten. Die Berufsorientierung ist gemeinschaftlich zu bewältigender Bildungsauftrag aller Lehrpersonen (vgl. Koch, 2015a, S. 6). Sie ist von der Mehrheit der Kollegien mitzutragen, um erfolgreich umgesetzt werden zu können (vgl. Schule Wirtschaft Bayern im Bildungswerk der Bayrischen Wirtschaft e.V., 2015, S. 11). Als Aufgabe der ganzen Schule

stellt die schulische Berufsorientierung „erhöhte Anforderungen an alle professionell handelnden Akteure“ (Dreer & Kracke, 2011a, S. 33), die zu Qualitätsfaktoren der Berufsorientierung werden (vgl. Kammel, 2000, S. 20) (siehe Kap. 4).

Die Verantwortlichkeit der ganzen Schule impliziert zugleich eine weitere Ebene der Integration: den Einbezug aller Jahrgänge. Eine hohe Qualität der Berufsorientierung erfordert eine schrittweise Heranführung an die Thematik, die möglichst frühzeitig einsetzt und zunehmend konkretisiert wird. Konsens herrscht darüber, dass die Berufsorientierung „so frühzeitig einsetzen [soll], dass die Jugendlichen zum Ende ihrer Schulzeit mit klaren und realistischen Vorstellungen die erforderlichen Entscheidungen für ihre berufliche Zukunft fällen können“ (Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder & Bundesagentur für Arbeit, 2004, S. 3). Diskutiert wird jedoch die Frage nach dem konkreten Beginn der Berufsorientierung. Fordern einige Autoren den Einbezug aller Schülerinnen und Schüler ab der Sekundarstufe I (vgl. Butz, 2008b, S. 46), plädieren andere für einen späteren Beginn mit der Oberstufe (ab der 8. Klasse) (vgl. Brüggemann & Pichl, 2011a, S. 23). Einem umfassenderen Verständnis folgend beziehen weitere Quellen bereits den Kindergarten und die Primarstufe ein und stellen fest: „It’s never too early“ (Magnuson, Carolyn, S. & Starr, 2000, S. 101) (vgl. auch Bundesagentur für Arbeit, Wirtschaftsministerkonferenz, Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder, Bundesvereinigung der Arbeitgeberverbände & Deutscher Industrie- und Handelskammertag, 2009, S. 4). Zu vereinen sind diese Differenzen jedoch in der Forderung der „altersangemessenen Form“ (Butz, 2008b, S. 61) der Vorbereitung auf die nachschulische Lebenswelt. Je nach Ansatz nehmen die Autoren unterschiedliche Perspektiven auf Berufsorientierung ein. Ausgehend von der Persönlichkeits- und Schlüsselkompetenzförderung als inhärente elementare Bestandteile setzt die berufliche Orientierung bereits im Kindesalter an und wird kontinuierlich fortgeführt. Die Auseinandersetzung mit Anforderungen der Arbeits- und nachschulischen Lebenswelt bezieht sich demgegenüber auf die Berufsorientierung im engeren Sinne, die erst im Jugendalter und spätestens mit Beginn der Oberstufe einsetzt. Die ganzheitliche Berufsorientierung nach Butz (2008b) folgt im Sinne einer qualitativ hochwertigen Berufsorientierung dem formativen Verständnis und umfasst alle Jahrgänge (siehe Kap. 2.2.2). Verdeutlicht wird somit zugleich die Relevanz der Verantwortung aller Lehrpersonen, da die Berufsorientierung keine auf die Abschlussklassen begrenzte Lehreraufgabe darstellt.

Konkretisiert wird die Verantwortung der Schulen durch die dritte Qualitätsebene der Integration, die die Umsetzung der Berufsorientierung als „fächerübergreifende Aufgabe“ (Butz, 2008b, S. 61) einfordert. Die Begrenzung auf ein einzelnes Unterrichtsfach bedingt eine Kürzung der zu vermittelnden Inhalte, sodass eine umfassende Vorbereitung nur durch den Einbezug weiterer Unterrichtsfächer zu leisten ist. Über den von einigen Autoren vertretenen Anspruch der Anbindung an ein „Fächerspektrum“ (Schudy, 2002a, S. 12) im Sinne mehrerer ausgewählter Fächer hinaus, wird von Butz und weiteren Autoren die fächerübergreifende Berufsorientierung umfassender als Aufgabe *aller* Unterrichtsfächer verstanden (vgl. Butz, 2008b, S. 61; MAIS, 2013, S. 10-11). Im engeren Verständnis wird sie „Grundprinzip innerhalb jedes schulischen Fachunterrichts, und das sowohl inhaltlich als auch methodisch“ (Wensierski et al., 2005, S. 65). Jeder Fachunterricht ist demnach hinsichtlich der Chancen zur Implementierung berufsorientierender Aspekte zu hinterfragen: Inhaltlich bezüglich der Vermittlung von Wissen und methodisch im Hinblick auf die Persönlichkeitsförderung der Schülerinnen und Schüler. Das Argument der ausschließlichen Nähe zu einzelnen Fächern negieren Hammer et al. (2012, S. 90). „Jedes Unterrichtsfach kann einen Beitrag zur Berufsorientierung leisten: So kann die Kompetenz des schriftlichen Ausdrucks im Deutschunterricht sehr gut durch das Formulieren von Anschreiben und Bewerbungsunterlagen [...] eingeübt werden; in Mathematik können beispielsweise Bilanzen und Jahresabschlüsse von Unternehmen besprochen werden.“ Grundsatz ist die „transparente und kontinuierliche“ (Kayser & Ziegler, 2014, S. 226) Auseinandersetzung mit berufsorientierenden Inhalten, da sonst die Gefahr der „didaktischen Zerstückel[ung]“ (Wensierski et al., 2005, S. 58) besteht. Studien von Engleitner und Schwarz (2002b) und Kriegeisen (2004) weisen deren Wahrnehmung durch die Schülerinnen und Schüler bei mangelnder Integration in den Regelunterricht nach, die mit einer Abwertung der Bedeutsamkeit berufsorientierender Inhalte einhergeht (vgl. Bührmann & Wiethoff, 2013, S. 66-67). Zu überwinden ist die Abgrenzung von Fach- und Berufsorientierung:

Dabei ist der Widerspruch zwischen Fachorientierung und Berufsorientierung letztlich nur ein scheinbarer. Ohne Fachkompetenzen fehlen elementare Voraussetzungen für einen erfolgreichen Berufseinstieg – aber ohne das Wissen über eigene Fähigkeiten und Interessen, ohne Informationen über Berufe und Ausbildungswege, kann Fachwissen nicht eingesetzt werden. Zukünftige Bemühungen um eine Stärkung schulischer Berufsorientierung sollten sich deshalb darum bemühen, diese nicht weiter als „Add-On“ zu konzipieren, sondern sie stärker in den (Fach-)Unterricht zu integrieren. (Knauf, 2009, S. 282)

Die Berufsorientierung ist demnach als Teil der Allgemeinbildung anzuerkennen, nicht als Zusatz zum traditionellen Unterricht, sondern als elementare Zielorientierung aller bestehenden Fächer (vgl. Butz, 2008b, S. 55). Anstelle der Addition einzelner Maßnahmen zählt die Realisierung eines jahrgangs- und fächerübergreifenden Berufsorientierungsangebots.

Eine solche umfassende Relevanz der Berufsorientierung ist im Kontext sonderpädagogischer Förderung bereits vorrangige Zielsetzung und zentrale Inhaltsorientierung für Schülerinnen und Schüler mit Unterstützungsbedarfen (vgl. Hofsäss, 2007, S. 318), was bereits durch die explizite Fixierung in Richtlinien und Empfehlungen der Förderschwerpunkte deutlich wird. Die Empfehlungen zum Förderschwerpunkt Lernen führen beispielsweise aus: „Eine qualifizierte Vorbereitung auf Beruf und Beschäftigung sowie auf den Übergang in die Arbeitswelt sind wesentliche Bereiche in Erziehung und Unterricht der Schule im Förderschwerpunkt Lernen“ (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland, 2008, S. 18). Die Forderung einer integrierten schulischen Berufsorientierung als allgemeines Qualitätsmerkmal wird für die Zielgruppe demnach explizit aufgegriffen. Die verstärkte Relevanz der integrativen Umsetzung für die Schülerschaft mit Unterstützungsbedarf wird durch weiterführende Erläuterungen ergänzt. Die Forderung der „frühzeitigen Aufmerksamkeit“ (vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung, 2015, S. 3) gewinnt in Bezug auf Studienergebnisse zur längeren Dauer des Berufsorientierungsprozesses von Jugendlichen mit Unterstützungsbedarfen an Bedeutung (vgl. Schellenberg & Hofmann, 2013). Demnach konvergieren die Berufsorientierungsphasen von Jugendlichen mit und ohne Unterstützungsbedarfen, letztere durchlaufen jedoch „Zusatzschleifen“ (Häfeli, Hofmann & Schellenberg, 2014, S. 137). Im Unterschied zur Regelschülerschaft sind längere Orientierungs- und Informationsprozesse und ggf. neue Entscheidungen und Umorientierungen im Laufe der Berufsorientierung in der Sekundarstufe I erforderlich, sodass mehr Zeit respektive ein früherer Beginn einzuplanen ist. Gleichgesetzt wird dieses mit dem Beginn der Berufsorientierung (bezogen auf die Förderung von Schlüsselqualifikationen und Persönlichkeit) ab dem Eintritt in die Schulzeit sowie einer verlängerten Phase der Selbstreflexion (vgl. Schulamt für den Kreis Unna, 2014, S. 2; VdS, 2011, S. 3). Schülerinnen und Schüler mit Unterstützungsbedarfen bedürfen einer kontinuierlichen Berufsorientierung, welche sich neben der erweiterten zeitlichen Komponente auf die Ausrichtung der Fachinhalte bezieht (vgl. Häfeli et al., 2014, S. 142). Die „fächerübergreifende[n] [Integration]“ (Butz, 2008b, S. 61) als Qualitätsmerkmal berufsorientierender Inhalte

muss Eingang in alle Unterrichtsfächer finden. Auf Basis einer allgemeinen Orientierung an den Erfordernissen der nachschulischen Lebenswelt hat sich der Unterricht der Zielgruppe „in allen Fächern am Ziel der beruflichen Integration zu orientieren. Lehrkräfte müssen die Inhalte, die sie vermitteln wollen, stets dahingehend hinterfragen, inwieweit sie für die Berufsvorbereitung der Jugendlichen von Relevanz sind“ (Grünke et al., 2008, S. 264). Die Berufsorientierung als Teil der Gesamtbildung ist für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf demnach insgesamt von noch größerer Bedeutung als für Jugendliche ohne Unterstützungsbedarf.

3.2.2.2 Stärkenorientierte Berufsorientierung

Die von der Regelschule häufig vorgenommene Differenzierung von Fach- und Berufsorientierung gilt es, entsprechend der Qualitätsanforderungen zu verbinden und deren unterschiedliche Schwerpunktsetzungen zu vereinen. In Abgrenzung zum fachorientierten Unterricht mit dem Ziel der Vermittlung abprüfbarer Wissensbestände fokussiert die Berufsorientierung eine verstärkte Kompetenzorientierung. Im Zentrum der ganzheitlichen Berufsorientierung stehen die einzelnen Jugendlichen mit ihren „individuellen Kompetenzen, Interessen und Potenzialen“ (vgl. Deeken & Butz, 2010, S. 42) (siehe Kap. 2.2.2). Ihre Stärken bilden den Ausgangspunkt und sind zugleich Zielsetzung der anschlussorientierten schulischen Förderung: „Eine gute Berufsorientierung ist stärkenorientiert angelegt, d.h. sie verfolgt das Ziel, Jugendliche so gut es geht mit Selbstvertrauen und Kompetenzen auszustatten und ihnen Wege für ein eigenständiges Leben aufzuzeigen“ (Butz, 2008b, S. 61). Das Bestreben liegt somit in der Anbahnung einer allgemeinen Handlungsfähigkeit, die sowohl beruflich als auch privat eine selbstständige Gestaltung des nachschulischen Lebens und Verantwortungsübernahme ermöglicht. Anstelle der Fokussierung arbeitsweltbezogenen Fachwissens liegt der Schwerpunkt der ganzheitlichen Berufsorientierung demnach auf der Förderung überfachlicher Schlüsselkompetenzen (vgl. Mertens, 2008, S. 43) (siehe Kap. 2.1.1), zu denen unter anderem die Entscheidungskompetenz, Problemlösekompetenz, Eigenverantwortung und Selbstständigkeit zählen (vgl. Butz & Wust, 2007, S. 10; Thoma, 2009, S. 8-9). Begründet wird die Schwerpunktsetzung unter dem Schlagwort „Kompetenzförderung statt Qualifikationserwerb“ (Butz & Wust, 2007, S. 9). Vor dem Hintergrund eines Paradigmenwechsels von der spezifischen Berufswahlvorbereitung und Berufskunde zu Instrumenten der Förderung und Überprüfung des beruflichen Selbstkonzepts/der Persönlichkeit und berufsrelevanter Kompetenzen steht die langfristige Handlungskompetenz

im Zentrum (vgl. Brüggemann & Pichl, 2011a, S. 23; Deeken & Butz, 2010, S. 18; Dreer, 2013a, S. 65; Famulla, 2009, S. 90). Zu bewerten ist dieser Wandel der Berufsorientierung – genuin als Vorbereitung auf die Arbeitswelt interpretiert – als Reaktion auf den Wandel der Arbeitswelt, der überfachliche Kompetenzen stärker einfordert als ‚kurzlebiges‘ Faktenwissen (vgl. Deeken & Butz, 2010, S. 17; Wensierski et al., 2005, S. 52) (siehe Kap. 2.1.1).

Die Gründung eines „stabilen Fundaments von personalen und psychosozialen Kompetenzen [steht] im Vordergrund“ (Deeken & Butz, 2010, S. 17), sodass die schulische Berufsorientierung eng mit der Persönlichkeitsbildung der Schülerinnen und Schüler korrespondiert. Das Erkennen von individuellen Potenzialen im Sinne des „sich Zurechtfinden[s]“ (Bundesinstitut für Berufsbildung, n.d., S. 1) in Auseinandersetzung mit der eigenen Person bildet den Ausgangspunkt schulischer Berufsorientierung (vgl. Adam & Häfeli, 2009, S. 7-8). Einher geht dieses Erkennen mit dem Anspruch der Förderung von Selbstreflexion: einer realistischen Einschätzung individueller Kompetenzen durch die Jugendlichen selbst. Abzugleichen sind diese selbst-reflexiven Erkenntnisse im weiteren Berufsorientierungsprozess mit den beruflichen Umwelten und Anforderungen der Arbeitswelt (vgl. Dimbath, 2007, S. 167), die sich infolge der theoretischen Auseinandersetzung mit Berufsbildern und praktischen Arbeitserfahrungen erkennen lassen. Auf diese Weise spiegelt sich der individuelle Aushandlungsprozess zwischen Individuum und Arbeitswelt als zentrales Merkmal der Berufsorientierung wider (vgl. Butz, 2008b, S. 50; Deeken & Butz, 2010, S. 23) (siehe Kap. 2.2). Ausgangspunkt einer guten Berufsorientierung ist jedoch immer die Persönlichkeit der Schülerinnen und Schüler. Vor dem Hintergrund der individuellen Persönlichkeitseinschätzung und des ergänzenden Wissens über die Arbeitswelt liegt die Zielsetzung des stärkenorientierten Ansatzes in der reflektierten und begründeten Entscheidung für eine Anschlussoption.

Von den Stärken auszugehen und diese zu fördern, ist auch grundlegender Ansatz sonderpädagogischer Unterstützung (vgl. Eggert, Reichenbach & Lücking, 2007). Durch die Einordnung der „Stärkenorientierung“ als Qualitätsmerkmal nach Butz (2008b, S. 61) verstärkt sich ihre Relevanz in der schulischen Berufsorientierung der Zielgruppe. Die stärkenorientierte Berufsorientierung aller Kinder und Jugendlichen nimmt ihren Ausgang in der Auseinandersetzung mit der eigenen Person. Der Stellenwert der Persönlichkeitsbildung ist für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf jedoch noch größer (vgl. Adam & Häfeli, 2009, S. 7-8), weil ihnen die Selbsteinschätzung häufig Schwierigkeiten bereitet. Studien

verweisen in diesem Kontext auf die Berufswünsche von Schülerinnen und Schülern mit Unterstützungsbedarfen. Verfolgen die Jugendlichen mit Unterstützungsbedarfen Pfriedm und Moosecker (2004) zufolge überwiegend realistische, umsetzbare Berufswünsche, verweisen andere Studien zur Zielgruppe auf die Diskrepanz zwischen Wunschberufen und Realität (vgl. Felkendorff, 2002, S. 47; Grünke et al., 2008, S. 265). Als Schlussfolgerung führen Häfeli et al. (2014, S. 142) an, dass „der Prozess, sich von Traumberufen zu verabschieden und mit den Realitäten auseinanderzusetzen, [...] gerade bei Jugendlichen mit eingeschränkten Selbstreflexionsmöglichkeiten viel Zeit in Anspruch [nimmt]“ (Häfeli et al., 2014, S. 142). Dies impliziert bei Jugendlichen mit Unterstützungsbedarfen zugleich die Konfrontation und Auseinandersetzung mit der eigenen Behinderung. Die Jugendlichen sind in diesem langen Prozess der Erarbeitung von Stärken und eigenen Grenzen zu begleiten (vgl. Schellenberg, Studer & Hofmann, 2016, S. 489). Die Herausforderung liegt in einer realistischen, aber gleichsam motivierenden Förderung – vor dem Hintergrund der aktuellen Arbeitsmarktentwicklungen (vgl. Wensierski et al., 2005, S. 14-15) (siehe Kap. 2.1.1). Zu vermeiden ist (im Sinne der Stärkenorientierung) eine Entwicklung der Berufsorientierung „als Abkühlungs- und Anpassungsprozess, in dem die Jugendlichen auf ‚typische‘ Behinderten- und Benachteiligtenberufe oder gar ein Überleben in prekären Verhältnissen vorbereitet werden (müssen)“ (Felkendorff, 2002, S. 49). Empfohlen wird vielmehr eine verstärkte Praxisorientierung auf den ersten Arbeitsmarkt, die neben realistischen Arbeitswelterfahrungen die Einschätzung geeigneter Berufsfelder und eigener Kompetenzen stärkt (vgl. Grünke et al., 2008, S. 265; Hofmann-Lun, 2011, S. 70), angeleitet sowohl von Lehrpersonen als auch von Reha-Beratern der Agentur für Arbeit. Zu unterstützen sind die Selbsteinschätzungen über Praxiserfahrungen und Lehrerbegleitung hinaus durch den Einsatz diagnostischer berufsbezogener Instrumente (vgl. VdS, 2011, S. 2).

3.2.2.3 Methodisch reformierte Berufsorientierung

Die zentrale Zielsetzung stärkenorientierter schulischer Berufsorientierung ist die Anbahnung einer allgemeinen Handlungsfähigkeit. Plädiert wird insbesondere für eine Förderung und zunehmende Erweiterung der Eigenständigkeit und Selbstbestimmung der Schülerinnen und Schüler (vgl. Schudy, 2002a, S. 13). Der bis heute verbreitete traditionelle, frontal organisierte Unterricht, der in 45-Minuten-Rhythmen organisiert ist, ist konträr zu dieser Orientierung. Als notwendig erachtet wird eine methodische Reformierung des Berufsorientierungsunterrichts (vgl. Butz, 2008b, S. 61), einhergehend mit „veränderten Lern- und Lehrformen“ (Famulla et

al., 2003, S. 21) die diese Kompetenzentwicklung ermöglichen. Grundsatz ist, „den Jugendlichen stärker als Subjekt des eigenen Lernens handeln [zu lassen]“ (Butz, 2008b, S. 61-62). Als wirksam gelten vor allem handlungsorientierte methodische Konzepte (vgl. Beck, 1993, S. 55), da diese einen schüleraktiven Ansatz verfolgen, der neben der kognitiven Vermittlung von Lerninhalten die handelnde, selbstständige Auseinandersetzung mit Inhalten der Berufsorientierung anstrebt (vgl. Jank & Meyer, 2002, S. 315). Das Ziel des Lernprozesses sind Handlungsprodukte als „veröffentlichungsfähige materielle und geistige Ergebnisse der Unterrichtsarbeit“ (Meyer, 2007, S. 158). Zur Umsetzung in der schulischen Berufsorientierung erscheinen die handlungsorientierten schul- und unterrichtsimmanenten Konzepte des projektorientierten Unterrichts und der Schülerfirmen Studien zufolge besonders zielführend (vgl. Astleitner & Kriegseisen, 2005; Galiläer, 2010, S. 26; Henze & Geier, 2006; Köck, 2010, S. 38-45). Als arbeitsweltbezogene Konzepte werden zudem Praxiserfahrungen und Praktika als ein Qualitätsmerkmal schulischer Berufsorientierung genannt (vgl. Deeken & Butz, 2010, S. 44). Verbunden werden die Praxiskontakte mit den Zielsetzungen der ersten arbeitsweltbezogenen Erfahrungen, der Überprüfung persönlicher Interessen und Kompetenzen sowie der Reflexion von Berufswünschen (vgl. Wensierski et al., 2005, 19, 60). Die Wirksamkeit von Betriebspraktika zur Förderung der Berufsorientierung und Berufswahl wird jedoch in der Forschung kontrovers diskutiert (vgl. u.a. Ahrens, 2007; Beinke, 2013; Schudy, 2002c). Fokus der Kritik ist vorrangig die fehlende Einbindung in berufsorientierende Konzepte sowie die unzureichende Anleitung zur kritischen Reflexion der Erfahrungen durch die Schülerinnen und Schüler. Konsens besteht daher über das Erfordernis der umfassenden schulischen Vor- und Nachbereitung der Praxiserfahrungen als notwendiger Bedingung ihrer Kennzeichnung als Qualitätsmerkmal (vgl. Schröder, 2015a, S. 5). Als Schwerpunkt der Aufarbeitung gelten die subjektiven Erfahrungen und nicht die schulleistungsbezogene Beurteilung (vgl. Deeken & Butz, 2010, S. 44). Die Forderung der methodischen Reformation wirkt sich somit auf alle didaktisch-methodischen und inhaltlichen Aspekte der Gestaltung von Unterricht aus und fordert innovative Ansätze.

Bei Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf ist die Befähigung zu einer selbständigen Lebensführung als übergeordnete Zielsetzung schulischer Berufsorientierung „unabhängig vom kognitiven und sozialen Leistungsvermögen des Jugendlichen nicht aus den Augen zu verlieren“ (Butz & Wust, 2007, S. 10). Zur Zielerreichung sind diffe-

renzierte Arbeitsmedien (beispielsweise umgesetzt durch vereinfachte Formulierungen), angepasste Inhalte (beispielsweise durch die Vorstellung passender Berufsfelder) und ergänzende Erläuterungen und Hilfen (vgl. Häfeli et al., 2014, S. 143) zu fordern und die Fachinhalte für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf um lebenspraktische Themen zu erweitern. Dies umfasst unter anderem den Umgang mit Finanzen, die Haushaltsführung oder die Beschäftigung mit Verträgen und Versicherungen. Die Berufsorientierung ist somit auf die Berufs- und Lebensweltorientierung ausgerichtet, die „für die Kompetenzentwicklung und Motivation gerade benachteiligter Jugendlicher eine wichtige Rolle [spielt]“ (Famulla et al., 2003, S. 20).

Über die Vermittlung relevanten Wissens hinaus wird die Forderung nach einer methodisch reformierten Berufsorientierung als allgemeines Qualitätsmerkmal auch für Jugendliche mit Unterstützungsbedarfen hervorgehoben (vgl. Butz, 2008b, S. 61). Insbesondere die handlungsorientierten Methoden erscheinen für die Zielgruppe besonders zielführend und zur Förderung der Selbstständigkeit und Eigenverantwortung geeignet (vgl. Galiläer, 2010, S. 26). Schülerinnen und Schüler profitieren von einem „erfahrungsbasierten Zugang[...] zum Thema Arbeitswelt“ (Butz & Wust, 2007, S. 54). Einblicke in die Praxis und „individuelle praxisorientierte Lernaufgaben motivier[en] Schüler und bring[en] angesichts der neuartigen handlungspraktischen Lernumgebung bisweilen auch leistungsschwache Schüler dazu, in Höchstform zu erscheinen“ (Wensierski et al., 2005, S. 62). Neben der Einsicht in die Relevanz schulischer (Fach-)Inhalte und der Arbeit auf dem ‚echten‘ Arbeitsmarkt wirkt vor allem das praktische Handeln für die Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf lernförderlich. Dies bezieht sich sowohl auf die fachliche als auch die überfachliche Kompetenzförderung (vgl. Hofmann-Lun, 2011, S. 70) sowie ferner auf die Reflexion des Berufswunsches (vgl. Grünke et al., 2008, S. 265). Zudem können Praxiskontakte die Chancen auf eine Anstellung auf dem ersten Arbeitsmarkt erhöhen; zum Beispiel „durch sogenannte Klebeeffekte im Rahmen von Langzeitpraktika“ (Koch & Textor, 2015, S. 111). Die Anlässe sind dabei nicht auf Praktika zu begrenzen, sondern gefordert wird eine generelle Stärkung des Praxisbezugs unter dem Leitsatz: „Hinaus aus der Schule, hinein in die Praxis“ (Häfeli et al., 2014, S. 143). Der Grad der Selbstständigkeit (als übergeordnetes Ziel) ist den jeweiligen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler – unter Begleitung der Lehrpersonen – anzupassen und sukzes-

sive zu erweitern (vgl. Lumpe, 2002b, S. 113). Zudem wird erneut auf die Bedeutung der schulischen Vor- und Nachbereitung verwiesen (vgl. Häfeli et al., 2014, S. 143; Koch & Textor, 2015, S. 111; Liever, 2017, S. 12). Für die Aufarbeitung wird vor allem als relevant erachtet, „im Unterricht auf die betrieblichen Erfahrungen der Jugendlichen flexibel zu reagieren“ (Koch & Textor, 2015, S. 111), da diese sowohl positiv als auch negativ belegt und vielfältiger Art sein können.

3.2.2.4 Kooperative Berufsorientierung

Die Berufsorientierung ist als komplexes Aufgabenfeld eine Herausforderung für die Schulen (vgl. Lippegaus-Grünau, Mahl & Stolz, 2010, S. 6). Als einzelne Institutionen und vor dem Hintergrund ihrer vielfältigen weiteren Aufgabenbereiche können sie die Anforderungen alleine nicht erfüllen. Sie sind auf die Zusammenarbeit mit externen Akteuren angewiesen (vgl. Knauf, 2009, S. 239; Koch, 2015a, S. 6). Als Qualitätskriterium ergibt sich die Forderung, dass „eine gute Berufsorientierung [...] kooperativ angelegt [sein soll]“ (Butz, 2008b, S. 62). In einer Netzwerkstruktur wird Berufsorientierung zur gemeinschaftlichen Aufgabe verschiedener Akteure (vgl. Schellenberg et al., 2016, S. 487). Die Schule bildet dabei einen „ideale[n] Knotenpunkt“ (Kayser & Ziegler, 2014, S. 218) zur Koordination und Steuerung aufgrund ihrer Stellung als zentrale Sozialisationsinstanz mit einer hohen Bedeutung im Lebenskontext der Jugendlichen (vgl. Düggele, 2009, S. 43-44; Knauf, 2009, S. 229). „Denn wo sonst erreicht man Kinder und Jugendliche so direkt und über so lange Zeit?“ (Berendes, 2009, S. 10). Den Schülerinnen und Schülern stehen mit den Lehrpersonen direkte Ansprechpartner in der Berufsorientierung zur Verfügung, die sie über einen längeren Zeitraum kennen, begleiten und beraten. Die Kooperation bezieht sich demnach zum einen auf die innerschulische Ebene – mit der Forderung der Zusammenarbeit der Lehrpersonen (sowohl klassenintern als auch -übergreifend), Lehrpersonen mit spezifischen Aufgaben (Beratungslehrpersonen, Studien- und Berufswahlkoordinatoren) sowie weiterem schulinternen Fachpersonal (beispielsweise Schulsozialarbeiterinnen und -arbeiter). Ergänzend bedarf es jedoch „schulexterne[n] Fachwissens“ (Butz, 2008b, S. 62) weiterer am Transitionsprozess beteiligter Akteure. Über die fachspezifische Beratung hinaus verringert die von der Schule gesteuerte Kooperation zugleich die Hemmschwelle zur Kontaktaufnahme der Lernenden mit neuen Ansprechpersonen. Neben der Agentur für Arbeit als festem Kooperationspartner (siehe Kap. 2.3.1) zählen dazu Berufsschulen und überbetriebliche Träger als aufnehmende Institutionen, Kammern, Verbände, Kommunen und Landkreise

als übergeordnete Ansprechpartner sowie Stiftungen und ausgewählte Projekte sowie die Jugendhilfe in der sozialpädagogischen Begleitung (vgl. Bundesagentur für Arbeit et al., 2009, S. 1; Lippegau-Grünau et al., 2010, S. 6). Neben der fachlichen Expertise bieten Kooperationen die Möglichkeit des Lernortwechsels. Durch die Zusammenarbeit mit regionalen Unternehmen sowie Banken, Krankenkassen und weiteren Institutionen können Praxisangebote in den Schulalltag integriert werden, die handlungsorientiertes Lernen und betriebsnahe Informationen ermöglichen (vgl. Butz, 2008b, S. 62; Knauf, 2009, S. 239-240).

Kooperativ angelegte Berufsorientierung als Qualitätskriterium ermöglicht eine umfassende Vorbereitung der Schülerinnen und Schüler auf die Transition. Die Angebotsdelegation entlastet die Lehrpersonen, bedingt jedoch zugleich die Gefahr einer fehlenden Einbindung in ein übergeordnetes schulisches Berufsorientierungskonzept. Vereinzelt schulinterne Angebote wie auch externe Angebote werden von der Schülerschaft häufig als unverbundener Zusatz wahrgenommen; aufgeworfene Fragen werden durch fehlenden Informationsaustausch nicht im Schulalltag aufgegriffen und reflektiert. Anstelle der isolierten Ergänzung vielfältiger Angebote fordert die Kooperation explizit den regelmäßigen Erfahrungs- und Informationsaustausch, d.h. sowohl interne Teamsitzungen als auch die Einbindung der Schule in ausgelagerte Angebote (im Sinne von Information oder aktiver Teilnahme und Einbindung) (vgl. Butz, 2008b, S. 43; Deeken & Butz, 2010, S. 24; Knauf, 2009, S. 259). Dieses sichert die Grundlagen einer stärkenorientierten Auswertung der Kooperationsangebote als Basis der weiteren schulischen Förderung der Jugendlichen.

Auch bei Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf verweisen die Anforderungen des verstärkten Praxisbezugs und der intensiveren Betreuung auf die Bedeutung der Zusammenarbeit von Schulen und Lehrpersonen mit Institutionen und Professionellen im Übergang (vgl. Koch & Textor, 2015, S. 111). Über die allgemeinen Kooperationen im Kontext der schulischen Berufsorientierung hinaus sind in der Begleitung benachteiligter Jugendlicher weitere bzw. andere Stellen einzubeziehen (vgl. Butz & Wust, 2007, S. 15). Dies umfasst beispielsweise die Reha-Beratung der Agentur für Arbeit als spezifische Beratung für Jugendliche mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf, die Jugendberufshilfe und Jugendsozialarbeit sowie weitere Partner (ARGE, Arbeitskreise, psychologische Beratungsstellen, Therapeuten, etc.) und berufsbildende Schulen und Träger beruflicher Maßnahmen als

mögliche abnehmende Institutionen (vgl. Deeken & Butz, 2010, S. 24). Angesichts der Komplexität möglicher Anschlussoptionen und involvierter Institutionen erweitert sich das erforderliche Netzwerk der Schulen (vgl. Liever, 2017, S. 7). Neben ‚formellen‘ Kooperationspartnern sind vor allem in der Oberstufe ‚informelle‘ Kooperationen bedeutsam. Vor dem Hintergrund der Relevanz vielfältiger Praxiserfahrungen beziehen sich die informellen Kontakte vorrangig auf regionale Ressourcen bzw. regionale Betriebe. Durch ein Netzwerk mit der Arbeitswelt werden Zugänge zur Praxis für Jugendliche mit Unterstützungsbedarfen erleichtert und möglicherweise auch schulische Anschlussmöglichkeiten (Langzeitpraktika oder Ausbildungen) eröffnet.

3.2.2.5 *Reflexive Berufsorientierung*

Die Anforderungen aber auch die Zielsetzungen der schulischen Berufsorientierung sind komplex. Gefordert wird, der ganzheitlichen Berufsorientierung nach Butz (2008b) folgend, eine integrierte, stärkenorientierte und kooperative Förderung, verbunden mit der Zielsetzung der Annäherungen individueller und arbeitsmarktbezogener Anforderungen und Wünsche der Schülerinnen und Schüler. Die Regel- wie auch Förderschulen müssen Angebote zur Erreichung dieses Ziels entwickeln und umsetzen. Zur strukturierten und transparenten Gestaltung der Berufsorientierung sind definierte Ziele zu entwickeln sowie deren schulische Ausgestaltung in schuleigenen Curricula und Schulprogrammen festzuhalten. Ausgerichtet ist die Berufsorientierung dabei auf die Transition in eine nachschulische Lebens- und Arbeitswelt, die einem ständigen Wandel unterworfen ist – dies bezieht neben Berufsbildern auch Zugangsvoraussetzungen, Entwicklungsmöglichkeiten und die Vielfalt schulischer und außerschulischer Anschlussoptionen ein. Die Schulen müssen mit ihren Angeboten auf Veränderungen reagieren und sind gefordert, ihr Angebot fortlaufend hinsichtlich der Zielsetzungen und der Passung zwecks Zielerreichung zu hinterfragen. Neben der Anpassung an räumliche und personelle Gegebenheiten heben Deeken und Butz (2010, S. 42) daher auch die Notwendigkeit der Anpassung an zeitliche Gegebenheiten hervor, was i.e.S. auf die schulischen Rahmenbedingungen, i.w.S. jedoch zugleich auf die gesellschaftliche Ebene übertragen werden kann. Es gibt somit weder *ein* einheitliches Konzept für alle Schülerinnen und Schüler aller Schulen noch *ein* passendes Konzept, das fortlaufend und unverändert umgesetzt werden kann. Eine alle Qualitätsmerkmale übergreifende Forderung guter Berufsorientierung ist somit die fortlaufende Refle-

xion und Evaluation des schulinternen Berufsorientierungskonzepts. „Eine gute Berufsorientierung ist reflexiv im Sinne einer ständig auf Verbesserung und Anpassung ausgerichteten konstruktiven Selbstkritik“ (Butz, 2008b, S. 62). Eine solche Reflexion und Evaluation sollte alle Ebenen der Berufsorientierung betreffen: das schuleigene Konzept, dessen praktische Umsetzung, eingesetzte Instrumente und bestehende Kooperationen (vgl. Deeken & Butz, 2010, S. 45). Dieses gilt sowohl für Regelschulen mit und ohne inklusive Ausrichtung als auch für Förderschulen, sodass an dieser Stelle keine Differenzierung der Bedarfe vorgenommen werden muss.

3.2.3 Anforderungen an die inklusive schulische Berufsorientierung

Orientiert am Modell der Qualitätsmerkmale schulischer Berufsorientierung nach Butz (2008) zeigt sich in der Auseinandersetzung mit allgemeinen qualitativen Anforderungen für Jugendliche ohne Unterstützungsbedarfe und den spezifischen Bedarfen der Jugendlichen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf in der Berufsorientierung, dass sich die Qualitätsanforderungen an eine gute Berufsorientierung nicht grundlegend unterscheiden. Die fünf Anforderungsbereiche ganzheitlicher Berufsorientierung – Integration, Stärkenorientierung, Reformation, Kooperation, Reflexion – gelten vielmehr für alle Schülerinnen und Schüler, fallen in Bezug zu den Jugendlichen mit Unterstützungsbedarfen jedoch verstärkt ins Gewicht. Für die Umsetzung der Berufsorientierung stützt dies die These von Butz und Wust (2007, S. 14), die konstatieren: „Für die Berufsorientierung für Jugendliche mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf liegen die besonderen Herausforderungen weniger in der Schaffung besonderer Maßnahmen, als vielmehr in der Betonung eines integrierten ganzheitlichen Berufsorientierungskonzeptes.“ Der Ansatz kann daher bei der Konzeption und Realisierung einer inklusiven Berufsorientierung sowohl für Jugendliche mit als auch ohne Unterstützungsbedarf als Lösung im Sinne einer theoretischen Orientierungsgrundlage angesehen werden. Die inklusive Berufsorientierung, die alle Schülerinnen und Schüler fördert, hat demzufolge dem Grundsatz der Qualitätsmerkmale schulischer Berufsorientierung nach Butz (2008) zu folgen, ist jedoch auf die gesamte Schülerschaft zu erweitern:

Anforderung an eine ‚gute‘ inklusive Berufsorientierung für alle Schülerinnen und Schüler ist die konsequente Umsetzung des Ansatzes ganzheitlicher schulischer Berufsorientierung unter Berücksichtigung aller fünf (Teil-)Dimensionen.

Die inklusive Berufsorientierung verfolgt somit den Anspruch, die Anforderungen, die das ganzheitliche Konzept stellt, für die gesamte Schülerschaft zu erfüllen. Verstanden als Konglomerat, umfasst sie somit zum einen die grundlegenden Anforderungen und ergänzt diese um die besonderen Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler mit Unterstützungsbedarfen (Kap. 3.2.2). Generiert wird eine umfassende inklusive Berufsorientierung, deren differenziertes und vielfältiges Angebot Profit und individuelle Wege für alle Jugendlichen ermöglicht. Explizit werden dabei nicht nur Schülerinnen und Schüler mit Schwierigkeiten im Übergang fokussiert, sondern infolge des breiteren Angebots an Projekten und Maßnahmen Chancen für alle Jugendlichen eröffnet.

Über diese bereits erläuterten Anforderungen ganzheitlicher Berufsorientierung hinaus, die sich aus der Bedarfsanalyse der heterogenen Schülerschaft ergeben, werden weitere, inklusionsspezifische Anforderungen an die Berufsorientierung im Gemeinsamen Lernen gestellt. Sie greifen erneut die Grundsätze des ganzheitlichen Ansatzes auf: Maxime der inklusiven Berufsorientierung ist der Anspruch, dass „die Qualität der berufsorientierten Förderung [...] lernortunabhängig gewährleistet [wird]“ (VdS, 2011, S. 2). In Abgrenzung zur historischen Genese der Berufsorientierung sind, infolge des Ausbaus des Gemeinsamen Lernens in der Sekundarstufe I, keine Begrenzungen der umfangreichen und frühen Berufsorientierung auf einzelne Schularten zu begründen (vgl. Köck, 2010, S. 20; Liever, 2017, S. 10). Vielmehr muss sichergestellt werden, dass alle Schülerinnen und Schüler so umfassend wie möglich auf die nachschulische Lebens- und Arbeitswelt vorbereitet werden. Die Forderung der „integrierten“ Berufsorientierung als Aufgabe aller Schulen nach Butz (2008b, S. 46) ist folglich Grundsatz ihrer inklusiven Umsetzung.

Den Ausgangspunkt der didaktischen und curricularen Strukturen inklusiver Berufsorientierung bildet die Heterogenität der Schülerschaft. Differenzierte Ausgangslagen und Entwicklungsstände altershomogener Jahrgänge stehen einem einheitlichen Berufsorientierungsprozess entgegen, sodass „Pauschalangebote‘ nach dem Prinzip ‚Gießkanne‘“ (Brüggemann, 2013, S. 13) zu überwinden sind. Die Vielfalt der Bedarfe generiert die Forderung, dass „inklusive Lerngruppen [...] ein differenziertes und individualisiertes Angebot an Unterstützung [erhalten]“ (Koch, 2015a, S. 1). Nur die Orientierung an den Kompetenzen und Bedürfnissen der Einzelnen ermöglicht einen Zugang zur wachsenden Heterogenität. Die „Stärkenorientierung“ (Deeken & Butz, 2010, S. 42) wird Basisansatz der inklusiven Berufsorientierung; die individuelle Förderung ist Voraussetzung der Anbahnung einer größtmöglich selbständigen Lebenswegplanung. Die Individualisierung spiegelt sich jedoch in allen Teildimensionen der ganzheitlichen, inklusiven Berufsorientierung wider: Grundsätzlich wird die Relevanz der Einzelnen durch den mehrperspektivischen Ansatz des Modells verdeutlicht. Durch den Einbezug der direkten (Familie, Schule, Bezugspersonen) und erweiterten Umwelt (Gesellschaft, Normen und Werte) der Schülerinnen und Schüler und deren Wechselwirkungen werden die Folgen für die subjektive Lebensplanung in der ganzheitlichen Berufsorientierung berücksichtigt. Darüber hinaus sind alle Dimensionen auf die individuellen Bedürfnisse der Einzelnen und eine gezielte, unterrichtsintegrierte Förderung ihrer berufs- und lebensweltrelevanten Kompetenzen ausgerichtet.

Dem Ziel der Individualisierung folgend wird zudem die Ausdifferenzierung des bestehenden Programms der Regelschulen erforderlich (vgl. Menzel & Peinemann, 2015, S. 2). Die Schülerinnen und Schüler benötigen entwicklungsgerechte Angebote, aufbauend auf der Analyse ihrer differenzierten Bedarfe. Neben gemeinsamen Angeboten für alle Schülerinnen und Schüler sind spezifische Angebote zur Vorbereitung auf den Übergang zu offerieren. Gleichzusetzen ist dieses nicht mit ausschließlichen Zusatzangeboten für Jugendliche mit sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfen oder andere benachteiligte Schülergruppen; diese können umgesetzt werden, jedoch als Bestandteil eines allgemeinen erweiterten Programms (vgl. Bundesministerium für Bildung, 2007, S. 17). Zu öffnen sind die erweiterten Angebote im Gemeinsamen Lernen vielmehr für alle Schülerinnen und Schüler – die Zusammensetzung der Zielgruppen ist bedarfsabhängig. Didaktisch entscheidend ist im Sinne der ganzheitlichen Berufsorientierung deren integrierte Umsetzung (vgl. Butz, 2008b, S. 61-62). Es geht somit nicht um die Addition

möglichst vielfältiger Zusatzmaßnahmen, sondern um ein fundiertes und differenziertes Berufsorientierungscurriculum mit Anbindung an alle Jahrgänge und Fächer. Ermöglicht werden können in diesem Kontext beispielweise jahrgangsübergreifende Angebote, die dem Entwicklungsstand der Schülerschaft eher entsprechen, als festgelegte Angebotszeitpunkte. Gemäß der Forderung nach „methodisch reformierter“ (Butz, 2008b, S. 61) ganzheitlicher Berufsorientierung sind sowohl die neuen als auch die bestehenden Angebote hinsichtlich ihrer didaktischen und methodischen Gestaltung zu reflektieren. Grundsätzlich gilt es den methodischen Schwerpunkt von frontal ausgerichteten Angeboten zugunsten geöffneter und handlungsorientierter Ansätze zu verändern. Eine Öffnung der Schule zur eigenständigeren und praktischen Annäherung an die Arbeitswelt ist vor allem für benachteiligte Schülerinnen und Schüler positiv; aber auch leistungsstärkere Jugendliche profitieren von diesen Angeboten. Zur Berücksichtigung der verschiedenen Entwicklungsstände bei wachsender Heterogenität sind in der Inklusion zudem differenzierte Vermittlungswege sowie inhaltlich und didaktisch-methodisch angepasste Materialien von Relevanz.

Um der heterogenen Schülerschaft im Gemeinsamen Lernen gerecht zu werden, sind sowohl Regelschullehrpersonen als auch Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen gefordert. Die Planung, Realisierung und Evaluation der inklusiven Berufsorientierung ist eine Teamaufgabe, für die Lehrpersonen aller Professionen gemeinsam verantwortlich sind (vgl. Koch, 2015b, S. 286; Schulamt für den Kreis Unna, 2014, S. 2). Gemeinsame Verantwortung bedeutet auch die Aufhebung professionsspezifischer Zuständigkeiten von Lehrpersonen für Sonderpädagogik und Regelschullehrpersonen, sodass alle Lehrpersonen für *alle* Schülerinnen und Schüler verantwortlich sind (vgl. Koch, 2015a, S. 13). „Voraussetzung dafür ist allerdings auch eine Verständigung und Abstimmung der unterschiedlichen Professionen, die an der Berufsorientierung der Jugendlichen beteiligt sind, über den Einsatz der Instrumente, ihr Rollenverständnis und die [...] Einschätzung von Problemlagen und Maßnahmen“ (Deeken & Butz, 2010, S. 25). Basis dieser Gemeinschaftsaufgabe ist die Kooperation der verschiedenen Professionen, die für die inklusive Berufsorientierung als notwendige Gelingensbedingung konstatiert wird (vgl. Kellinghaus-Klingberg & Schwager, 2002, S. 93). Wie jedoch bereits von Butz (2008b, S. 62) in seinem Modell hervorgehoben, ist die innerschulische Kooperation auch auf außerschulische Kontakte auszuweiten. Insbesondere in der inklusiven Berufsorientierung sind vielfältige (be-

stehende und neue) Kooperationspartner mit in die schulische Berufsorientierung einzubeziehen, bedingt durch den Anstieg möglicher Anschlussoptionen in der Inklusion (vgl. Koch, 2015a, S. 1). Für Schulen ist dieser „Maßnahmenschwung“ (Richter, 2012, S. 4) des Übergangssystems infolge ständiger Veränderungsprozesse zunehmend unübersichtlich, sodass sie auf externe Unterstützung und Beratung angewiesen sind. Je nach Unterstützungsbedarf, Bildungsgang und Leistungsmöglichkeiten der Jugendlichen sind daher bereits im Übergangsprozess intensive Kooperationen mit der Agentur für Arbeit, Integrationsfachdiensten, Therapeuten etc. erforderlich. Einzubeziehen sind darüber hinaus die vielfältigen abnehmenden Institutionen – von berufsbildenden Schulen über Maßnahmenträger bis hin zu Institutionen der weiterführenden Bildung in der Sekundarstufe II.

Die Schulen sind in der Inklusion folglich mit vielfältigen Veränderungsprozessen konfrontiert, die sich auf die Berufsorientierung auswirken. Der Umfang der Veränderungen ist dabei abhängig vom bisherigen Berufsorientierungskonzept der Schulen. Ist die ganzheitliche Berufsorientierung bereits curricular im Schulprogramm verankert, sind die inklusiven Ausrichtungen im Unterschied zur kompletten Neuausrichtung mit wenigen Neuerungen zu erreichen. Der Erfolg der inklusiven Berufsorientierung entscheidet sich dabei auf der Ebene der Einzelschulen, da individuelle Anpassungen mit Orientierung an der ganzheitlichen Berufsorientierung erforderlich sind. Zentral wird die Reflexion und Evaluation – auch eingefordert von Butz für die allgemeine Berufsorientierung (vgl. Butz, 2008b, S. 62). Es gilt, dass „eine inklusive [Hervorheb. im Original] Berufsorientierung nur gelingen [kann], wenn in der Schule Bestehendes anhand von Qualitätsmaßstäben reflektiert und auf Basis der Ergebnisse dieser Reflektion Entwicklungsprozesse eingeleitet werden“ (Koch, 2015b, S. 284). Die Entwicklungen sind abhängig vom pädagogischen Personal, für das die inklusive Berufsorientierung mit einer Erweiterung und Veränderung seiner professionellen Aufgaben und eingeforderten Kompetenzen einhergeht. Erst ausgehend von einer subjektiven Reflexion der neuen Rolle und Öffnung für die veränderten Aufgaben wird eine Schulentwicklung auf übergeordneter Ebene möglich. Die theoretischen Anregungen durch das Modell ganzheitlicher Berufsorientierung bilden dabei die Basis für eine erfolgreiche Umsetzung der inklusiven Berufsorientierungspraxis durch die Kollegien der Einzelschulen in der Praxis.

4 Lehrpersonen als Schlüsselfaktoren inklusiver Berufsorientierung

Die Analyse der Qualitätsanforderungen an die inklusive Berufsorientierung verdeutlicht vielfältige Herausforderungen, mit denen die Schulen der Sekundarstufe I konfrontiert werden. Als „Schulentwicklungsaufgabe“ (Deeken & Butz, 2010, S. 31) umfasst die inklusive Berufsorientierung Innovationen auf drei Ebenen: des Unterrichts, der Organisation und des Personals (vgl. Dreer, 2013a, S. 65; Driesel-Lange, Hany, Kracke & Schindler, 2010, S. 27-30) (siehe Kap. 3). Besonders bedeutsam für die Umsetzung von Innovationen ist dabei das Personal in Schulen: vor allem die Lehrpersonen. Als schulische Akteure nehmen sie in der Praxis und in der Umsetzung der Qualitätsanforderungen *die* zentrale Rolle ein. Deeken (2008, S. 221) verdeutlicht die Relevanz der Lehrpersonen für die Berufsorientierung als Schulentwicklungsaufgabe so:

Soll Schule sich verändern und weiterentwickeln, dann kommt den Lehrerinnen und Lehrern eine Schlüsselrolle zu. Ohne ihre aktive Beteiligung und Mitwirkung wird jeder Versuch, den Unterricht verbessern zu wollen oder gar Schulentwicklungsprozesse zu initiieren, scheitern. Lehrkräfte bilden den zentralen Faktor bei der Implementierung innovativer Konzepte.

Die Planung und Umsetzung der inklusiven Berufsorientierung geht demnach vom pädagogischen Personal aus, das die schulische Praxis gestaltet. Die Basisanforderung bildet ein kollektiver Konsens hinsichtlich eines gemeinschaftlich zu tragenden Konzepts inklusiver Berufsorientierung (vgl. Koch, 2015b, S. 285). Auf dieser Grundlage baut im Weiteren die kooperative Ausgestaltung und Unterrichtsarbeit auf, die alle Lehrpersonen fordert. Für die Berufsorientierung gilt der Leitsatz: „Auf die Lehrkräfte kommt es an“ (Schröder, 2015b, S. 37). Aufbauend auf dieser Annahme setzt sich das Kapitel mit der zentralen Rolle und der Bedeutung der Lehrpersonen in der inklusiven Berufsorientierung auseinander. Ausgehend von den Aufgaben und Anforderungen und unter Einbezug theoretischer Modelle liegt der Schwerpunkt des Kapitels auf den Kompetenzen der Lehrpersonen. Begründet durch die Annahme, Berufsorientierung als Aufgabe des gesamten Kollegiums zu verstehen, wird die Debatte um die Qualifikation *aller* Lehrpersonen als zentrales Qualitätskriterium ‚guter‘ Berufsorientierung zu fordern sein.

4.1 Relevanz der Lehrpersonen in der inklusiven Berufsorientierung

Den Lehrpersonen wird die Rolle „zentrale[r] Kräfte“ (Deeken, 2008, S. 223) in der inklusiven Berufsorientierung zugeschrieben. Zu begründen ist die Bedeutung der Lehrpersonen sowohl aus Perspektive der Institution Schule und der Verantwortlichkeit der Lehrpersonen für die

Ausgestaltung der inklusiven Berufsorientierung als auch durch die Bedarfe der Schülerinnen und Schüler.

Die Lehrpersonen sind professionelle Vertreter der Institution Schule. Als zentrale Sozialisationsinstanz stellt die Schule eine wesentliche Größe auf dem Weg der Jugendlichen zum Übergang in die nachschulische Lebenswelt dar (vgl. Kayser, 2013, S. 9; Menzel & Peinemann, 2015, Abstract). Im Lebenskontext der Schülerinnen und Schüler ist die Schule von besonderer Bedeutung (vgl. Düggeli, 2009, S. 43-44; Knauf, 2009, S. 229), weil sie eine frühzeitige und kontinuierliche Begleitung sowie individuelle Ansprache vor der Transition ermöglicht (vgl. Bührmann & Wiethoff, 2013, S. 66). Zudem wird die direkte Erreichbarkeit der Jugendlichen als Vorteil hervorgehoben (vgl. Deeken & Butz, 2010, S. 30). Lehrpersonen werden zu „zentralen Ressourcen“ (Düggeli, 2009, S. 43), auch durch ihren längerfristigen Kontakt zu den Jugendlichen, der sie zu direkten Ansprechpartnern und Kontaktpersonen im Übergang macht (vgl. Knauf & Oechsle, 2007, S. 160). Ihre Hilfe im Berufsorientierungsprozess wirkt sich förderlich auf die Jugendlichen und ihre berufsbezogene Selbstwirksamkeit aus (vgl. Farmer, 1985, S. 372; Schultheiss, Palma & Manzi, 2005, S. 258), wobei die Unterstützung sich in der Erreichbarkeit, positivem Zuspruch, positiven Erwartungen sowie der Aufmerksamkeit bzw. dem Interesse an den Jugendlichen und ihrer Zukunft ausdrücken kann (vgl. Metheny, McWhirter & O'Neil, 2008, S. 228).

Die Rolle der Schule bzw. der Lehrpersonen als Vertreter der Institution wird dessen ungeachtet kritisch diskutiert. Im Lebenskontext der Jugendlichen spielen neben der Schule als primäre Sozialisationsinstanz die Eltern sowie die Peers eine entscheidende Rolle. Studien verweisen auf Befragungen von Jugendlichen, die vorrangig die Eltern als Kontaktpersonen und Einflussfaktoren in der Berufsorientierung benennen (vgl. Beinke, 2004; Bührmann & Wiethoff, 2013, S. 70; Hoose & Vorholt, 1997; Köhler, 2011), während den Lehrpersonen von den Jugendlichen eine weniger wichtige Rolle zugeschrieben wird (vgl. Bührmann & Wiethoff, 2013, S. 70; Dimbath, 2007, S. 170). Die Bedeutung der Lehrpersonen korreliert jedoch mit der Art der Schulform bzw. dem besuchten Bildungsgang. „Je niedriger der Bildungsabschluss, desto höher wird die Bedeutung der Schule für die eigene Berufsorientierung veranschlagt“ (Wensierski et al., 2005, S. 83). Studien belegen, dass insbesondere Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf aufgrund ihrer besonderen Schwierigkeiten im Übergang (siehe

Kap. 2.1.1) und bestehender persönlicher Problemlagen eine intensivere und individuellere Begleitung als die Regelschülerschaft im Orientierungsprozess benötigen (vgl. Häfeli et al., 2014, S. 141). Der Sozialisationshintergrund vieler Jugendlicher mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf, umschrieben als „bildungs- und auch arbeitsmarktferne[s] biografische[s] Umfeld“ (Butz & Wust, 2007, S. 12), bedingt die Notwendigkeit einer engen schulischen bzw. pädagogischen Begleitung. So fehlen Jugendlichen der Zielgruppe wegen fehlender oder niedriger Schul- und Ausbildungsabschlüsse der Bezugspersonen (vgl. Koch, 2004, S. 189-191) häufig Rollenvorbilder in der beruflichen Orientierung (vgl. Beinke, 2000). Forschungsergebnisse verweisen zudem auf die Problematik der mangelnden Unterstützung durch Bezugspersonen in der Berufsorientierung, zum einen bedingt durch eigene negative Bildungserfahrungen, zum anderen beeinflusst durch Unsicherheiten und fehlendes Wissen über Anschlusswege (vgl. Häfeli et al., 2014, S. 141; Süßlin, 2014, S. 13). Diese Schwierigkeiten können über die beschriebene Zielgruppe hinaus ebenso weitere benachteiligte Jugendliche, wie beispielsweise Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund betreffen (vgl. Kayser, 2013, S. 130-131; Wensierski et al., 2005, S. 83). So korreliert die Relevanz der Lehrpersonen hoch mit der erfahrenen Unterstützung durch die primäre Sozialisationsinstanz: „Je nachdem auf welche soziale und emotionale Unterstützung Kinder und Jugendliche in ihrem persönlichen Umfeld zurückgreifen können, sind sie bei der Bewältigung dieses Übergangs zwischen Schul- und Arbeitsleben mehr oder weniger dringlich auf die Begleitung durch die Schule angewiesen“ (Lehmkuhl & Schöler, 2009, S. 38). Durch die steigende Heterogenität der Schülerschaft in der Inklusion ist diese Rolle der Lehrpersonen zunehmend in allen Schulformen zu berücksichtigen. Schlussfolgernd betonen Famulla et al. (2003, S. 20) die Relevanz des „Aufbau[s] intensiver persönlicher Betreuungsverhältnisse“ für Jugendliche mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf und weiteren Schülergruppen mit Schwierigkeiten im Übergang, um zur Persönlichkeitsstärkung und Orientierung beizutragen (vgl. Adam & Häfeli, 2009, S. 9; Butz & Wust, 2007, S. 54). Das Klassenlehrerprinzip bzw. eine Personalorganisation mit wenigen Fachlehrern wirkt sich dabei förderlich auf ein persönliches Lehrer-Schülerverhältnis aus, weil so ein intensiverer und förderlicher Kontakt möglich wird (vgl. Butz & Wust, 2007, S. 11; Hofmann-Lun, 2011, S. 58-59). Bei Bestehen eines längeren und häufigeren Kontakts zu einer Lehrperson sinkt die Hemmschwelle für die persönliche Kontaktaufnahme zwecks Beratung (vgl. Kayser, 2013, S. 132). Für Jugendliche in der Abschlussstufe werden, bedingt durch ihren zumeist hohen Stundenanteil, vor allem die Klassenleitungen zu zentralen Bezugspersonen.

Diese zentrale Bedeutung der Lehrpersonen begründet sich über ihre Rolle als schulische Akteure und langfristige Begleiter der Jugendlichen hinaus durch ihre generelle Verantwortlichkeit für die Umsetzung der Berufsorientierung. Bedingt durch ihren überfachlichen Charakter, der mit fehlenden fachlichen Lehrplanvorgaben einhergeht (siehe Kap. 3.1.2), bietet die Berufsorientierung den Lehrpersonen einerseits mehr Freiheiten in der inhaltlichen und didaktisch-methodischen Ausgestaltung, andererseits sind die Lehrpersonen „dafür zuständig, ob in diesem Bereich [der Berufsorientierung] überhaupt gearbeitet wird bzw. welche Inhalte auf welche Weise vermittelt werden“ (vgl. Düggeli, 2009, S. 50). Die Lehrpersonen werden umgangssprachlich zu „Macher[n] von Schule [und Berufsorientierung]“ (Dreer, Driesel-Lange & Schindler, 2011b, S. 7), die gefordert sind, die vielfältigen Anforderungen der Berufsorientierung umzusetzen (vgl. Deeken, 2008, S. 223). Theoretische Konzepte und Berufsorientierungsprogramme sind somit in ihrer Qualität abhängig von den planenden und ausführenden professionellen Akteuren. Häfeli et al. (2014, S. 140) konstatieren diesbezüglich: „Zentral ist und bleibt die Lehrperson.“

4.2 Lehreraufgaben und -kompetenzen in der inklusiven Berufsorientierung

Indem die Lehrpersonen wesentlich für die Umsetzung der inklusiven Berufsorientierung verantwortlich sind, erweitert sich ihr Aufgabenspektrum zusätzlich zu den traditionellen Lehreraufgaben (vgl. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland [KMK], 2004).

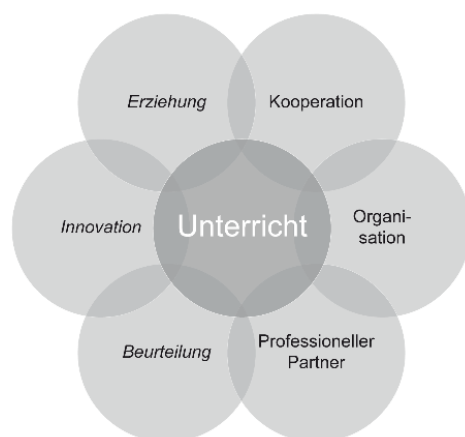


Abbildung 5: Lehreraufgaben – traditionell und in der Berufsorientierung (eigene Abbildung)

Differenziert werden übergeordnet vier zentrale Aufgabenbereiche von Lehrpersonen in der inklusiven Berufsorientierung: Unterricht, Organisation, Kooperation und Professioneller Partner (vgl. Dreer, 2013a, S. 125). Sie erweitern das Spektrum traditioneller Lehreraufgaben – von der KMK (2004) mit Unterricht, Erziehung, Beurteilung und Innovation umschrieben (siehe Abbildung 5, S. 82). Das Modell verdeutlicht, dass das Unterrichten als Kernaufgabe der Lehrpersonen in beiden Tätigkeitsfeldern zentrale Aufgabe ist. Sowohl die ‚Überschneidungskategorie‘ Unterricht als auch die drei weiteren, ergänzenden Aufgabenbereiche generieren neue Ansprüche an die Lehrpersonen, die „erhöhte Anforderungen an alle professionell handelnde Akteure [implizieren]“ (Dreer & Kracke, 2011a, S. 33). Bromme (1997, S. 180) definiert Anforderungen so:

Als „Anforderungen“ werden die äußeren und inneren konstitutiven Bedingungen für das Erreichen bestimmter beruflicher Ziele bezeichnet. Anforderungen bestimmen nicht deterministisch die Handlungen, die zu ihrer Bewältigung durchgeführt werden. Es sind vielmehr die Notwendigkeiten und zugleich die Möglichkeiten des Handelns, die sich aus der „Natur“ der jeweiligen bearbeiteten Sachverhalte und (indirekt) aus dem Können und Wissen der Handelnden ergeben.

Eine umfassende Analyse der neuen Aufgaben und Handlungsanforderungen an Lehrpersonen stehen sowohl für die Berufsorientierung im Gesamten als auch ihren inklusiven Schwerpunkt, noch aus (vgl. Bylinski, 2009, S. 11). Abzuleiten sind diese Anforderungen zum einen aus der Analyse der Qualitätsanforderungen *inklusive* Berufsorientierung, die implizit auf die Aufgaben der Lehrpersonen in allen fünf Dimensionen verweisen (vgl. Butz, 2008b) (siehe Kap. 3), zum anderen aus den zentralen Aufgabenbereichen von Lehrpersonen in der *allgemeinen* Berufsorientierung, für die Dreer (2013a) ein Kategoriensystem entwickelt hat, das eine Rekonstruktion der Anforderungen an die Lehrpersonen erlaubt. Die Ableitung der Lehreraufgaben, welche die Anforderungen in der inklusiven Berufsorientierung abbilden, und die nachgeordneten Aussagen über Kompetenzen erfolgt durch die Zusammenführung beider Modelle.

4.2.1 Unterricht

Alle unterrichtlichen Aktivitäten sind an der Zielsetzung der Förderung berufswahlrelevanter Kompetenzen (als Verbindung von Persönlichkeitsentwicklung und Informationsvermittlung) der Schülerinnen und Schüler auszurichten. Auf Seiten der Lehrperson setzt die Integration dieser Zielsetzung in den Unterricht grundlegend die *Anerkennung der Berufsorientierung als Entwicklungsaufgabe des Jugendalters* voraus, die als Element der Allgemeinbildung in der

Schule zu fördern ist (vgl. Butz, 2008b, S. 53). Das Gemeinsame Lernen impliziert dabei als neuer Unterrichtskontext zusätzlich die (kognitive) Überwindung der Berufsorientierung als Benachteiligtenförderung zugunsten einer Förderung aller Jugendlicher an allen Schulformen (vgl. Brüggemann & Rahn, 2013b, S. 13-14).

Ergänzt wird diese Basisforderung auf der Einstellungsebene durch Anforderungen an das Professionswissen der Lehrpersonen. Der zweiseitigen Ausrichtung der Zielsetzung folgend werden überunterrichtlich sowohl Kenntnisse der *Entwicklung Jugendlicher im Berufswahlprozess* als auch der *Dynamik der Arbeitswelt* relevant (vgl. Dreer, 2013a, S. 130). Letzteres bezieht sich neben beruflichen Chancen im Arbeitsmarkt auf Kenntnisse schulischer und beruflicher Anschlussoptionen sowie Zugangsvoraussetzungen (vgl. Dreer, 2013a, S. 143). Die Heterogenität der Jugendlichen begründet dabei eine erweiterte Perspektive. Differenzierte Kompetenzen und Bedarfe der Schülerschaft bilden bereits zu Beginn den Ausgangspunkt der Berufsorientierung, die eine konsequente Individualisierung aller Angebote erfordern (vgl. Rahn, Brüggemann & Hartkopf, 2011, S. 309). „Der richtige Zeitpunkt und die richtige Dosierung, Unterstützung und Förderung, [...] nicht ein standardisiertes Unterrichtsprinzip, sind notwendige Voraussetzungen, um berufs- und arbeitsweltbezogene Kompetenzentwicklungsprozesse erfolgreich zu fördern“ (Butz, 2008b, S. 57-58). Neben *Kenntnissen über die Lernziele einzelner Berufsorientierungsangebote und -methoden* muss die Lehrperson den individuellen berufsbezogenen Entwicklungsstand der Einzelnen einschätzen, um eine gezielte individuelle Förderung anzubahnen (vgl. Deeken & Butz, 2010, S. 43). Gefordert sind Kompetenzen zur *Diagnostik* (Auswahl, Durchführung und Auswertung der Instrumente) und *Dokumentation berufsbezogener Lern- und Entwicklungsstände* der Jugendlichen, die in der Ableitung differenzierter Förderansätze münden (vgl. Dreer, 2013a, S. 144). Einbezogen werden können – über schulinterne Verfahren hinaus – extern durchgeführte Testverfahren in Form von Interessen- und Berufsorientierungstests (vgl. Thomas, 2013), beispielsweise der Allgemeine Interessen-Struktur-Test (Bergmann & Eder, 2005), der Explorix (Jörin, Stoll, Bergmann & Eder, 2003) und der Situative-Interessen-Test (Stangl, 2007). Die Lehrpersonen sind in diesem Kontext zunächst hinsichtlich der Auswahl der Tests, der Bewertung ihrer Güte und Eignung für die Schülerschaft gefordert, dann auch im Anschluss an die Durchführung und Auswertung eines Tests in der Ableitung von Zielen auf Basis der Testergebnisse (vgl. Kanning, 2013, S. 238). Der Aufga-

benbereich des ‚Unterrichts‘ ist somit vielfältig, spiegelt jedoch insgesamt das Qualitätsmerkmal der ‚Stärkenorientierung‘ (Butz, 2008b, S. 61) wider. Die Stärken der Einzelnen bilden den Ansatzpunkt und zugleich das Ziel der Berufsorientierung (siehe Kap. 3.2.2.2).

Der Annahme folgend, dass „gerade der Unterricht – das Kerngeschäft von Schulen – der richtige Ort [sei], um Berufsorientierung zu fördern“ (Hammer et al., 2012, S. 90), wird *das Unterrichten* zur zentralen Lehreraufgabe. Aufbauend auf ihrem Fachwissen und ihrer diagnostischen Kompetenz gestalten die Lehrpersonen „Lerngelegenheiten zur individualisierten Förderung berufswahlrelevanter Kompetenzen unter Einsatz geeigneter Lernformen, Methoden, Lehrmittel, Arbeitsunterlagen und Medien“ (Dreer, 2013a, S. 145). Als vorgeschriebenes Medium müssen die Lehrpersonen Portfolioinstrumente zur Berufsorientierung als Informations-, Planungs- und Dokumentationsinstrumente (vgl. Lumpe, 2002a, S. 255) kennen und in ihren Unterricht fächerübergreifend einbeziehen (vgl. MAIS, 2013, S. 22, 2013, S. 27). Zu berücksichtigen ist, dass der für NRW verbindliche Berufswahlpass als Standardinstrument für alle Jugendlichen angelegt ist und keine Zusatz- und Ergänzungsmaterialien vorsieht (vgl. Ritterbach Verlag GmbH, 2016). Für die Schülerschaft im Gemeinsamen Lernen implizieren daher sowohl der Berufswahlpass als auch die generelle Unterrichtsgestaltung umfassendes Wissen über *Differenzierung*. Zur Voraussetzung der Unterrichtsgestaltung wird folgerichtig neben der Kenntnis *geeigneter Inhalte* vorrangig *didaktisch-methodisches Wissen*. Die Lehrpersonen sind insbesondere gefordert, ‚methodisch reformierte‘ Ansätze der Berufsorientierung als Qualitätsmerkmal zu realisieren, zu denen unter anderem der handlungsorientierte Unterricht und Praxiserfahrungen zählen (vgl. Butz, 2008b, S. 61) (siehe Kap. 3.2.2.3).

Die Einbindung der Praxis durch arbeitsweltbezogene Verfahren ist infolge der KAOA-Vorgaben verbindliches Standardelement der schulischen Berufsorientierung (vgl. MAIS, 2013, S. 32). Lehrpersonen sind verpflichtet, über Berufsfelderkundungen als „exemplarische Einblicke in berufliche Tätigkeiten“ (vgl. MAIS, 2013, S. 30) hinaus, mehrwöchige Betriebspraktika zu begleiten (vgl. MAIS, 2013, S. 31). Die Lehrpersonen sind zudem hinsichtlich der optionalen Ermöglichung zusätzlicher Praxiserfahrungen für Jugendliche mit Unterstützungsbedarfen gefordert, die in Form von Praxiskursen und Langzeitpraktika angeboten werden (vgl. MAIS, 2013, S. 34-35). Der Aufgabenbereich des Unterrichts ist demzufolge nicht auf den schulischen Erfahrungsraum zu begrenzen, sondern umfasst zugleich die „Vor- und Nachbereitung außerunterrichtlicher Aktivitäten“ (Dreer, 2013a, S. 127). Beinke (2013, S. 268) konstatiert, dass dies

„einen gut informierten Lehrer voraus[setzt].“ Einher geht das mit einer Erweiterung der fachbezogenen Anforderungen: Neben Kenntnissen über relevante Berufsfelder und Anforderungen umfasst dies ebenso *didaktisch-methodische und fachliche Kenntnisse zur Vorbereitung* (Kenntnis geeigneter Firmen, Bewerbungsprozesse, rechtliches Wissen zu Praktikumsorganisation und -durchführung sowie Sonderregelungen für Jugendliche mit Unterstützungsbedarfen (vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung, 2015, S. 3) und *Reflexion von Praxiserfahrungen*. Die praktische Gestaltung der Lerngelegenheiten in der inklusiven Berufsorientierung ist demzufolge nur ein Aspekt der Anforderungen an Lehrpersonen im Aufgabenbereich ‚Unterricht‘. Als Voraussetzung einer förderlichen Berufsorientierungsgestaltung bildet vorrangig das fachliche und pädagogisch-psychologische Professionswissen das Zentrum dieses Arbeitsschwerpunktes der Lehrpersonen (vgl. Dreer, 2013a, S. 127-130). Die Heterogenität der Jugendlichen erhöht dabei die Ansprüche an das Wissen der Lehrpersonen. Lelgemann (2005, S. 101) fasst zusammen:

Diese Herausforderung ist komplex und erfordert differenzierte Kenntnis der Sachzusammenhänge, angemessener Methoden und der besonderen Situation der Schülerinnen und Schüler. Sie erfordert darüber hinaus ein hohes Maß an Entwicklungsbereitschaft, Aufmerksamkeit, letztendlich aber auch eine Absicherung durch schulische Strukturen und Rahmenbedingungen.

Seine Ausführungen verdeutlichen jedoch auch die Relevanz der nicht-kognitiven Kompetenzen, die das Wissen ergänzen. So kann die Analyse der Lehreraufgaben im Feld ‚Unterricht‘ verdeutlichen, dass zudem die positive Grundeinstellung zur schulischen Berufsorientierung als gleichwertig zu erachten ist. Sie ist Basis der Einbindung domänenspezifischer Inhalte in den eigenen Unterricht und beeinflusst die Bereitschaft der Lehrpersonen zum Engagement in der Vor- und Nachbereitung sowie Begleitung der Praxiserfahrungen.

4.2.2 Kooperation

Die Berufsorientierung ist mehr als ein begrenzter Unterrichtsgegenstand, der auf einzelne Unterrichtsstunden, Lehrpersonen oder den Kontext Schule begrenzt werden kann. Die Komplexität der Übergangsstrukturen und Bedarfe der Schülerschaft erfordern bei einer als „Querschnittsthema“ (Dreer, 2013a, S. 131) verstandenen „integrierten Berufsorientierung“ (Butz, 2008b, S. 61) die schulinterne und externe Kooperation als Qualitätskriterium (siehe Kap. 3.2.2.4). Die Anforderungen an Lehrpersonen beziehen sich in beiden Kontexten auf die drei

Bereiche der *Initiierung, Nutzung und Entwicklung von Kooperationsbeziehungen* (vgl. Dreer, 2013a, S. 131-132).

Basierend auf *Kenntnissen zur Auswahl und Ansprache von Kooperationspartnern*, bezieht sich die Initiierung neuer Kooperationen vorrangig auf schulexterne Akteure. Neben den Eltern bzw. Bezugspersonen der Jugendlichen (vgl. Liever, 2017, S. 11; MAIS, 2013, S. 21) und der Agentur für Arbeit als verbindliche Kooperationspartner der KAoA-Vorgaben (vgl. MSW NRW & Bundesagentur für Arbeit, 2007) sind *weiterführende Kooperationen mit Betrieben und anderen Partnern anzubahnen*. Wichtige Partner sind in NRW die Anbieter der verpflichtenden Potenzialanalysen, als Instrumente zur Erfassung von Kompetenzen und Interessen und Neigungen der Jugendlichen (vgl. Liever, 2017, S. 12; MAIS, 2013, S. 29). Da die Vor- und Nachbereitung der Potenzialanalysen durch die Lehrpersonen verantwortet wird, sind Absprachen notwendig (vgl. MAIS, 2013, S. 29). Das Engagement der Lehrpersonen vorausgesetzt (vgl. Häfeli et al., 2014, S. 143), eröffnet die Initiierung und Aufrechterhaltung von Kooperationen mit zusätzlichen externen Partnern (z.B. Betrieben, Verbänden etc.) die Chance erweiterter Lernerfahrungen (beispielsweise durch Praxisphasen) – von denen insbesondere benachteiligte Jugendliche profitieren (siehe Kap. 3.2.2.4). Die Lehrpersonen sind über die Anbahnung und Nutzung externer Kooperationsstrukturen hinaus zur Beteiligung an der innerschulischen Zusammenarbeit aufgerufen. Neben dem in der Inklusion besonders relevanten professionsübergreifenden Austausch im Kollegium (siehe Kap. 3.2.3) sind sie gefordert, „vor dem Hintergrund ihrer Fächerbezüge eigene qualitätsvolle Beiträge zur schulischen Berufsorientierung [zu leisten]“ (Dreer, 2013a, S. 131). Die fächerübergreifende Qualitätsanforderung inklusiver Berufsorientierung aufgreifend (siehe Kap. 3.2.2.1) ist jede Lehrpersonen somit verpflichtet, den Beitrag ihres Fachs für die Berufsorientierung festzulegen und auszugestalten (vgl. MAIS, 2013, S. 22). Voraussetzung der fächerübergreifenden Integration sind *Kenntnisse der Lehrpersonen über berufsrelevante Inhaltsbereiche und Anforderungen* für *alle* Schülerinnen und Schüler als Basis der fachlich begründeten Auswahl für den eigenen Unterricht.

Eine beständige Evaluation und Weiterentwicklung der inner- und außerschulischen Kooperation wird als dritter Anforderungsbereich der „Entwicklung“ (Dreer, 2013a, S. 132) beschrieben. Neben der *Koordinierung der Zusammenarbeit* sind in der inklusiven Berufsorientierung vorrangig erweiterte Kooperationsstrukturen aufzubauen, welche die heterogenen Bedürfnisse

der Schülerschaft aufgreifen. Für die Lehrpersonen geht dies mit der *Kenntnis relevanter Ansprechpersonen* einher, die in einem weiteren Schritt in das bestehende Berufsorientierungskonzept der Schulen einzubinden sind.

Der Aufgabenbereich der Kooperation bezieht sich somit zum einen auf die innerschulische Dimension der Teamarbeit der einzelnen Lehrpersonen im Rahmen eines schulischen Gesamtkonzepts der inklusiven Berufsorientierung, zum anderen ist die Kooperation auf die schulexterne Zusammenarbeit auszuweiten. Bedingt durch die nicht in der Schulorganisation vorgegeben Strukturen sind die Lehrpersonen von der Initiierung über die Aufrechterhaltung und Nutzung bis hin zur Weiterentwicklung der Kooperationen gefordert. Neben Fachkenntnissen setzt dieser erweiterte Aufgabenbereich das persönliche Engagement der Lehrpersonen und die Bereitschaft zur professionsübergreifenden Zusammenarbeit voraus.

4.2.3 Organisation

Die Gesamtheit der schulinternen und -externen Angebote inklusiver Berufsorientierung bedarf der Einbettung in förderliche schulische Rahmenbedingungen, die die Schulen gestalten müssen. Die damit einhergehenden und im Kontext der Inklusion erforderlichen Veränderungen bedingen eine Perspektive auf Berufsorientierung als „Schulentwicklungsaufgabe“ (Deeken & Butz, 2010, S. 31), für deren *Initiierung und Umsetzung* die Lehrpersonen verantwortlich sind (vgl. Deeken, 2008, S. 221; Dreer, 2013a, S. 131). Den Ausgangspunkt der Qualitätsentwicklung bildet der reflexive Ansatz inklusiver Berufsorientierung, der eine fortlaufende *Evaluation und Weiterentwicklung des Berufsorientierungskonzepts* einfordert (siehe Kap. 3.2.2.5) (vgl. Butz, 2008b, S. 62). Zur Beurteilung des Ist-Zustandes, der Ableitung von Zielen und daraus resultierenden Maßnahmen benötigen die Lehrpersonen *Kenntnisse über Aufgaben und Ziele sowie geeignete Ansätze der Qualitätsentwicklung inklusiver Berufsorientierung* (vgl. Dreer, 2013a, S. 146). Bedingt durch die Heterogenität der Schülerschaft in der Inklusion sind in diesem Kontext sowohl die zusätzliche Ausdifferenzierung der Ziele als auch geeignete Maßnahmen von den Lehrpersonen zu beachten. Neben den Fachkenntnissen ist das *Bewusstsein der Lehrpersonen für ihre Rolle* in der berufsbezogenen Schulentwicklung grundlegend, um die schulische Weiterentwicklung mitzutragen. Insgesamt sind die Lehrpersonen in der Organisation inklusiver Berufsorientierung gefordert, „vor ihren fachlichen Hintergründen und innerhalb ihrer schulischen Verantwortungsbereiche einen verantwortungsvollen Beitrag zur Qualitätsentwicklung der schulischen Berufsorientierung [zu leisten]“ (Dreer, 2013a, S. 146).

Der Aufgabenbereich der Organisation bezieht sich folglich auf überunterrichtliche Rahmenbedingungen inklusiver Berufsorientierung, die die Lehrpersonen mit- und ausgestalten sollen. Als Teilbereich der Schul- und Qualitätsentwicklung, die in Schulkonzepten zur Berufsorientierung mündet, setzt dies Professionswissen zur Beurteilung, Zielsetzung und Ausgestaltung der Domäne voraus. Die Lehrpersonen sind über ihr fachspezifisches Wissen hinaus mit der Einarbeitung in einen zumeist ‚unbekannten‘ Aufgabenbereich konfrontiert, die aufgrund fehlender Vorgaben vorrangig von der Bereitschaft und dem persönlichen Engagement der Lehrpersonen abhängt.

4.2.4 Professioneller Partner

Ergänzend zu den drei Aufgabenbereichen der Ausgestaltung inklusiver Berufsorientierung liegt der Fokus des vierten Aufgabenbereichs auf der Rolle der Lehrpersonen. Unter Rückbezug auf die Relevanz der Lehrpersonen für die Schülerinnen und Schüler (siehe Kap. 4.1) werden die Anforderungen der interaktionsbezogenen Beziehungsarbeit als ein Schwerpunkt der Berufsorientierung explizit als Aufgabenbereich hervorgehoben. Gefordert sind die Lehrpersonen in der Vorbereitung auf den Übergang, in der *Begleitung und Beratung* der Jugendlichen (vgl. Dreer, 2013a, S. 148). Ab der 8. Klasse sind die Lehrpersonen den KAoA-Vorgaben zufolge verpflichtet ‚ihrer Schülerschaft halbjährlich berufliche Beratung anzubieten (vgl. MAIS, 2013, S. 17). Die professionelle Unterstützung gründet dabei auf *Kenntnissen zur Motivation und zielorientierten Beratung* der Schülerinnen und Schüler. Allgemein sind diese Anforderungen eng mit der traditionellen Aufgabe der Beratung der Jugendlichen verbunden (vgl. KMK, 2004, S. 11), bedürfen im Kontext der inklusiven Berufsorientierung jedoch spezifischerer Kenntnisse der Domäne. Verbunden ist der Aufgabenbereich des „Professionellen Partners“ mit einem *Rollenwechsel* der Lehrpersonen: Vom klassischen ‚Beurteiler‘ wird die Lehrperson in der inklusiven Berufsorientierung zum „Organisator/Projektverantwortlichen, Entwicklungsbegleiter, Coach und Moderator“ (Köck, 2010, S. 47-48). Sie entwickelt und bereitet *Beratungs- und Unterrichtsangebote* unter Einbezug ihres didaktisch-methodischen und inhaltlichen Fachwissens in der Berufsorientierung vor und begleitet die Jugendlichen. Diese wiederum werden zu aktiv Lernenden, deren Kompetenz- und Wissensaneignung durch Selbstorganisation und Eigentätigkeit gefördert wird (vgl. Wensierski et al., 2005, S. 60).

Die Fokussierung der interaktiven Ebene als zentraler Aufgabenbereich der Lehrpersonen schafft eine Abgrenzung der Berufsorientierung vom traditionellen Fachunterricht. Deutlich

wird die Relevanz der Beziehungsebene in der Vorbereitung auf die nachschulische Lebens- und Arbeitswelt, die die zumeist vorherrschende Leistungsorientierung ablöst. Die Lehrpersonen erfahren eine Neudefinition ihrer Rolle und sind zugleich gefordert, sich mit einem möglichen Rollenkonflikt auseinanderzusetzen: „Sie sind nicht nur Beraterinnen und Berater, sondern treten ebenso als 'Richter' über die Lebenschancen der Jugendlichen auf“ (Deeken & Butz, 2010, S. 31). Zusammenfassend konstatiert Deeken (2008, S. 223-224):

Um jeder Schülerin und jedem Schüler gerecht zu werden, müssen Lehrkräfte sie eher begleiten als belehren: bei der Berufs- und Arbeitsvorbereitung, der Kompetenzfeststellung und Lernplanung, der Gestaltung von individuellen Lern- und Bildungsbiographien. Dazu benötigen sie - neben fachlichem Können, didaktischen und methodischen Fähigkeiten wie auch der notwendigen Zeit - diagnostische Kompetenzen und ein ausgeprägtes pädagogisches Engagement, um sich von der Konzentration auf die Fehler und Schwächen der Schülerinnen und Schüler zu lösen und der Ermutigung und Förderung den Vorzug zu geben.

Die vier zentralen Aufgabenbereiche inklusiver Berufsorientierung verdeutlichen die Vielfalt der Anforderungen, die an Lehrpersonen gestellt werden. Die allgemeinen Aufgaben und daraus abzuleitenden Kompetenzen für die Berufsorientierung erfahren durch die Heterogenität der Schülerschaft im Gemeinsamen Lernen eine Ausdifferenzierung, die als zusätzliche Herausforderung erlebt werden kann. Über die unterrichtliche Förderung berufsorientierender Lern- und Entwicklungsprozesse hinaus wird die Beziehungsarbeit in der Betreuung und Beratung der Jugendlichen zur Kernaufgabe der Lehrpersonen. Sie sind überdies für die Ausgestaltung der Rahmenbedingungen zuständig: den Einbezug und die Zusammenarbeit mit Kooperationspartnern sowie die strukturelle und organisatorische Qualitätsentwicklung der Berufsorientierung. Die konstatierte Schlüsselrolle der Lehrpersonen bestätigt sich folglich durch deren Verantwortung für die Berufsorientierung als schulische Aufgabe, die auch in den Vorgaben der Landesinitiative explizit hervorgehoben wird: von der Initiierung, über die Ausgestaltung und Durchführung bis hin zur Evaluation. Deutlich wird, dass in allen Aufgabenfeldern sowohl das Professionswissen als fachliche Basis als auch das persönliche Engagement bzw. die motivationale Komponente der Lehrpersonen als persönliche Basis von Relevanz für die Bewältigung der Aufgaben sind.

4.3 Inklusive Berufsorientierung als Aufgabe aller Lehrpersonen – ein Zwischenfazit

In Anbetracht der Komplexität der Aufgaben einer modernen schulischen Berufsorientierung ist nicht davon auszugehen, dass einzelne verantwortliche Lehrpersonen ein nachhaltiges und qualitätsvolles Berufsorientierungsangebot gestalten, durchführen, sowie Optimierungsvorhaben, wie sie sich beispielsweise aus Evaluierungen ergeben, planen, initiieren und begleiten können. (Dreer & Kracke, 2011b, S. 2). Mit ihrer These verweisen der Autor und die Autorin auf die Relevanz der Umsetzung der Berufsorientierung als Gemeinschaftsaufgabe. Mit der Festschreibung der Berufsorientierung als „integrierte“ (Butz, 2008b, S. 61) „Aufgabe aller Lehrerinnen und Lehrer der Schulen der Sekundarstufe I und II“ (MAIS, 2013, S. 3) begegnet man dieser Forderung sowohl als Qualitätskriterium als auch in den rechtlichen Vorgaben. Über die Komplexität hinaus begründet dies vor allem den Anspruch der Berufsorientierung als „Unterrichtsprinzip“ (vgl. Düggeli, 2009, S. 51). Alle Schülerinnen und Schüler sind, einem präventiven Ansatz folgend, möglichst frühzeitig und fächerübergreifend zu erreichen (siehe Kap. 3.2.3). Unabhängig von Klassenstufe und Schulform sind demnach alle Lehrpersonen der Sekundarstufe I mit der Aufgabe der Berufsorientierung konfrontiert.

Dem Kollegium ist zu verdeutlichen, dass nicht einzelne Maßnahmen, sondern das Zusammenspiel in einem jahrgangs- und fächerübergreifenden Konzept entscheidend ist. Es ist ebenfalls zu verdeutlichen, dass es nicht um eine Addition von berufsorientierenden Inhalten zusätzlich zum Unterricht in den klassischen Fächern geht, sondern um eine lernzielbestimmte Integration in die bestehenden Fächer hinein. (Butz, 2008b, S. 55)

Als Gelingensbedingung gilt die Anerkennung der inklusiven Berufsorientierung, sowohl als Teil des Allgemeinbildungsauftrags der Schule als auch als vom Kollegium kollektiv zu bewältigender Bildungsauftrag (vgl. Koch, 2015a, S. 6; Schudy, 2002b, S. 15). Über diese Wertschätzung hinaus erscheint die aktive Mitarbeit bzw. das Engagement der Mehrheit der Lehrpersonen in dem Aufgabenbereich als bedeutsam (vgl. Berger, 2011, S. 27; Schule Wirtschaft Bayern im Bildungswerk der Bayerischen Wirtschaft e.V., 2015, S. 11). Studien verweisen auf den Einfluss der Anerkennung und Mitarbeit auf die Qualität der schulischen Berufsorientierung (vgl. Arndt, 2013, S. 10), auf die wahrgenommene emotionale und ‚arbeitsaufwandsbezogene‘ Entlastung aller involvierten Lehrpersonen (vgl. Kayser & Ziegler, 2014, S. 226) sowie die Nachhaltigkeit der Umsetzung (vgl. Hammer et al., 2012, S. 4). Der Leitsatz inklusiver Berufsorientierung ist daher um den Aspekt der Anerkennung zu ergänzen (siehe Kap. 3.2.3):

Anforderung an eine ‚gute‘ inklusive Berufsorientierung für alle Schülerinnen und Schüler ist die konsequente Anerkennung und Umsetzung des Ansatzes ganzheitlicher schulischer Berufsorientierung unter Berücksichtigung aller fünf (Teil-)Dimensionen.

In der wissenschaftlichen Diskussion um inklusive Berufsorientierung herrscht Konsens über die Verantwortlichkeit aller Lehrpersonen für alle Aufgabenbereiche; abgelehnt wird die Einzelverantwortung: „Die Vorbereitung auf die Berufs- und Arbeitswelt ist schon lange keine Aufgabe mehr für spezielle Lehrerinnen und Lehrer in speziellen Stunden“ (Zöllner, 2007, S. 2). Differenziert werden zwar verschiedene Zuständigkeiten der Lehrpersonen in der inklusiven Berufsorientierung, einbezogen wird jedoch die gesamte Schule. Die Verantwortung liegt bei der Schulleitung, die Koordinierung übernehmen die Studien- und Berufswahlkoordinatoren und die Umsetzung trägt das gesamte Kollegium (vgl. MAIS, 2013, S. 13). Entsprechend den schulischen Organisationsstrukturen ist die *Schulleitung* für die pädagogische und organisatorische Koordination der Bildungsarbeit der Schule und somit auch der inklusiven Berufsorientierung verantwortlich. Als pädagogische Führung trägt sie die Verantwortung für die Umsetzung schulrechtlicher Vorgaben (vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2008). Im Kontext der inklusiven Berufsorientierung ist die Schulleitung somit letztendlich für die Realisierung des Landesvorhabens „Kein Abschluss ohne Anschluss“ (vgl. MAIS, 2013) sowie die Schaffung von berufsorientierenden Angeboten für alle Schülerinnen und Schüler im Gemeinsamen Lernen verantwortlich. Darüber hinaus gelten ihre Bewertung der Relevanz von Berufsorientierung und ihr Engagement in diesem Bereich als entscheidend für die Mitarbeit des Kollegiums (vgl. Butz, 2008b, S. 55). Die inner- und außerschulische Steuerung und Organisation inklusiver Berufsorientierung wird von der Schulleitung jedoch an eine verantwortliche Lehrperson, den *Koordinator für Berufs- und Studienorientierung* (kurz: *StuBo*) übertragen (vgl. MAIS, 2013, S. 24). Jede Schule ist verpflichtet, diese

Schlüsselrolle der schulischen Berufsorientierung mit einer Person oder einem Team aus Lehrpersonen zu besetzen¹¹. Ihre Rolle in der inklusiven Berufsorientierung liegt im Wesentlichen in der Initiierung und Steuerung der innerschulischen Prozesse, der Vertretung der Schule nach außen sowie der Koordination der Zusammenarbeit mit externen Partnern und der Agentur für Arbeit. Studien- und Berufswahlkoordinatoren sind somit Organisatoren und Ansprechpersonen des Aufgabenbereichs (vgl. MSW NRW, 2007, S. 2). Im Kontext des Gemeinsamen Lernens ist zu beachten, dass sie „Verantwortung für die konzeptionelle, curriculare Umsetzung an ihrer jeweiligen Schule tragen und für *alle* [Hervorh. vom Verfasser] Schülerinnen und Schüler der Schule zuständig sind“ (Franz, 2014, S. 5-6). Die Anforderungen an die StuBos der allgemeinbildenden Schulen, die zumeist das Regelschullehramt studiert haben, wachsen somit durch die erweiterte Zielgruppe der Schülerschaft mit und ohne sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf. Unterstützung erhalten sie zum Teil, in Abhängigkeit vom Stellenschlüssel der Schule, durch die Schulsozialarbeit. Gefordert wird von Vertretern der Sonderpädagogik in Zukunft die Einbindung einer Lehrperson für Sonderpädagogik in die Organisation der Berufsorientierung an inklusiven Regelschulen. „In größeren Systemen mit mehreren StuBos sollte ein StuBo Sonderpädagoge sein“ (Liever, 2017, S. 11). Entscheidend für die Ansprache der Jugendlichen ist die Umsetzung der Berufsorientierung im Unterricht. Dies bedingt, „dass die [inklusive] Berufsorientierung als Aufgabe der Schule nicht an einzelne Personen, wie die Berufswahlkoordinatorin bzw. den Berufswahlkoordinator [...] ‚abgegeben‘ werden kann“ (Koch, 2015b, S. 287), sondern die gesamten Kollegien fordert. Der Umfang der Verantwortung gewichtet sich in Abhängigkeit von der Einbindung in das Organigramm der Einzelklassen. Entsprechend ihrer generellen Verantwortung für die pädagogische und fachliche Förderung der Lerngruppe (vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen [MSW NRW], 2012, § 18) liegt die vorrangige Verantwortung für die Berufsorientierung bei den Klassenlehrpersonen der Schülerinnen und Schüler (vgl. Schellenberg et al., 2016, S. 487; Schulamt für den Kreis Unna, 2014, S. 2). Mit Unterstützung des StuBos tragen sie Sorge für

¹¹ Die Funktionsstelle des Studien- und Berufswahlkoordinators ist seit 2007 rechtlich im Runderlass zur Berufs- und Studienorientierung verankert und für alle Schulformen verpflichtend (vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen [MSW NRW], 2007, S. 2). In einer Qualifizierungsinitiative im Jahr 2008 sind die ausgewählten Lehrpersonen für die Stellenübernahme durch Fortbildungen qualifiziert worden (vgl. Bundesinstitut für Berufsbildung, 2011).

die Abstimmung und Organisation der klassenbezogenen Berufsorientierungsangebote, welches beispielsweise auch Angebote der Elternarbeit umfassen. Die Klassenleitungen werden in den KAOA-Vorgaben explizit angesprochen:

Der/die Koordinator/-in für die Berufs- und Studienorientierung sowie die Klassenlehrkräfte legen zu Beginn des Berufs- und Studienorientierungsprozesses [...] Zeiten und Themen für die Elterninformation pro Schuljahr fest. [...] Die Klassenlehrerin/der Klassenlehrer und ggf. die Fachkraft für Schulsozialarbeit arbeiten bei Bedarf mit den Fachkräften regionaler Stellen zusammen, um spezifische Zielgruppen [...] adäquat zu erreichen. (MAIS, 2013, S. 21)

Deutlich wird aber auch in diesen Vorgaben die Relevanz der Kooperation. Aufgrund der vielfältigen weiteren Aufgaben gilt es für die Klassenleitungen neben der Beratung durch die StuBos und die Schulsozialarbeiterinnen und -arbeiter auch Externe einzubeziehen, etwa die Agentur für Arbeit. Enge Kooperationspartner im Klassenteam sind für die Leitungen vorrangig die Fachlehrpersonen. Diese verantworten ebenso wie die Klassenleitungen selbst, die fachspezifische Umsetzung der Berufsorientierung in ihren Unterrichtsfächern. Das Ministerium für Schule und Weiterbildung nimmt in den neuen Vorgaben an ausgewählten Stellen expliziten Bezug auf diese Lehrergruppe. Beispielsweise hinsichtlich der Gestaltung der Portfolioarbeit, die „durch die beteiligten Fachlehrkräfte aktiv unterstützt [wird]“ (MAIS, 2013, S. 22), sowie in der Bewerbungsvorbereitung, die „vertieft im Fachunterricht (u. a. in den Fächern Deutsch, Arbeitslehre, Politik, Sozialwissenschaften, in Ergänzungsstunden) thematisiert und eingeübt [wird]“ (MAIS, 2013, S. 37). Durch den geringeren Stundenanteil der Fachlehrpersonen bleiben jedoch für Schülerinnen und Schüler mit Bedarf für enge Begleitung (u.a. Jugendliche mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf) vorrangig die Klassenlehrpersonen zentrale Bezugspersonen (vgl. Kammel, 2000, S. 20) (siehe Kap. 3.2.3). Diesen größeren Einfluss der Klassen- und Fachlehrpersonen im Vergleich zu den Studien- und Berufswahlkoordinatoren bestätigen Jugendliche zudem selbst und unabhängig vom individuellen Unterstützungsbedarf (vgl. Bührmann & Wiethoff, 2013, S. 70). Die Lehrpersonen mit verschiedenen Rollen in der Berufsorientierung sowie weitere beteiligte Professionen sind übergeordnet zur Zusammenarbeit aufgefordert. Explizit betont wird dies von den rechtlichen Vorgaben im Kontext der Ausgestaltung einer Anschlussvereinbarung, die als Abschluss der Sekundarstufe I die individuellen Anschlusswege dokumentiert:

Aufgrund der neuen Aufgaben der koordinierten Übergangsgestaltung mit Anschlussvereinbarung ist eine Abstimmung vor allem unter folgenden Personengruppen nötig: Lehrkräfte der abgebenden und ggf. der aufnehmenden Schulen (Fach- und Klassenlehrkräfte, StuBos, Beratungslehrkräfte), Berufsberater/-innen der Arbeitsagenturen, ggf. weitere Akteure (u. a. Jugendhilfe, Schulsozialarbeiter/-innen). (MAIS, 2013, S. 40)

Neben den allgemeinen Rollen der Lehrpersonen sind die Professionen des Regelschullehramts und der Sonderpädagogik in die Debatte um Zuständigkeiten der inklusiven Berufsorientierung einzubeziehen. In den gegenwärtigen Konzepten sind Sonderpädagoginnen und -pädagogen im Gemeinsamen Lernen zumeist weder als Klassen-, noch als Fachlehrpersonen, sondern als überfachliche ‚Ergänzungskräfte‘ in die Klassen integriert (vgl. Koch, 2015a, S. 14). Verankert ist die gemeinsame Zuständigkeit (siehe Kap. 3.2.3): „Die Umsetzung der sonderpädagogischen Methoden und Inhalte sowie die notwendige Differenzierung [der Berufsorientierung] liegen in Verantwortung des Teams der Lehrkräfte beider Professionen“ (Schulamt für den Kreis Unna, 2014, S. 2). Die ausschließliche Zuständigkeit von Sonderpädagoginnen und -pädagogen für Jugendliche mit Unterstützungsbedarfen ist demzufolge ebenso zu vermeiden wie die vorrangige Verantwortlichkeit der Regelschullehrpersonen für die weitere Schülerschaft (vgl. Koch, 2015a, S. 13). Im Sinne der Kooperation gilt die „*Verantwortung für die Berufsorientierung in einem multiprofessionellen Team* [Hervorheb. im Original]“ (Koch, 2015b, S. 285).

Der Konsens über die kollektive Verantwortung der Lehrpersonen verändert den Fokus der wissenschaftlichen Diskussion inklusiver Berufsorientierung von der grundlegenden Frage nach der Zuständigkeit zu der nach der Aufteilung von Aufgaben und den damit verbundenen Qualifikationsbedarfen der gesamten Kollegien (vgl. Dreer et al., 2011b, S. 7). Schröder (2015b, S. 38) folgert: „Wenn die Berufsorientierung als schulische Gesamtaufgabe definiert ist, sind auch die Lehrkräfte zu berücksichtigen, die aufgrund ihrer Fakultas bislang mit der Berufsorientierung wenig befasst waren, gleichwohl aber einen Beitrag zu dieser schulischen Gesamtaufgabe leisten sollen und können.“ Alle Lehrpersonen benötigen demzufolge unabhängig von Unterrichtsfach und Klassenstufe Basiskompetenzen in der Domäne der inklusiven Berufsorientierung. Einzubeziehen sind die vier Aufgabenbereiche des Unterrichts, Kooperierens, Organisierens und der professionellen Partner (siehe Kap. 4.2) als notwendige Grundqualifizierung aller Lehrpersonen (vgl. Dreer, 2013a, S. 132). Ergänzend werden vertiefende Kompetenzen in der Organisation und Kooperation als Expertenqualifikationen für leitende bzw. steuernde Lehrpersonen (Schulleitungen und Studien- und Berufswahlkoordinatoren) gefordert

(vgl. Dreer, 2013a, S. 132-138). Entscheidend für die kollektive Bewältigung der Anforderungen inklusiver Berufsorientierung ist jedoch die (Basis-)Qualifikation der Gesamtkollegien in dieser Domäne.

5 Professionelle Handlungskompetenz von Lehrpersonen in der inklusiven Berufsorientierung

Die Schlüsselrolle der Lehrpersonen in der inklusiven Berufsorientierung als Aufgabe aller professionellen Akteure rückt die Debatte um die Qualifikation der Lehrpersonen in den Fokus der Forschung (vgl. Dreer et al., 2011b, S. 7). Es gilt zu berücksichtigen, „dass die Berufs- und Studienorientierung nicht nur eine didaktische, sondern schulpädagogische Herausforderung darstellt, die u. a. das Qualitätsmanagement und die Personalentwicklung, insbesondere die Qualifizierung der Lehrkräfte betrifft“ (Schröder, 2015a, S. 5). Bedingt durch deren umfassende Verantwortung für die Gestaltung berufsorientierender Lerngelegenheiten und die Entwicklung der Schule bildet die Qualifikation der Lehrpersonen die Basis professionellen Handelns. Anbindung findet die qualifikationsbezogene Auseinandersetzung in der inklusiven Berufsorientierung damit an eine zentrale Fragestellung der empirischen Bildungsforschung: das Konstrukt der ‚professionellen Handlungskompetenz‘. Verstanden als „Bündel unterschiedlicher beruflicher Voraussetzungen [...], die im Wechselspiel miteinander stehen und bestimmen, wie gut eine Lehrkraft die Anforderungen ihres Berufs bewältigen kann“ (Kunter, Kleickmann, Klusmann & Richter, 2011, S. 55), ist sie sowohl allgemeinpädagogisch als auch domänenspezifisch von hoher Relevanz für die Qualität von Schule.

Das vorliegende Kapitel überträgt die allgemeine Debatte auf das Aufgabenfeld der inklusiven Berufsorientierung. Ausgehend von der Beleuchtung des Zusammenhangs von Qualität und Qualifikationen in der inklusiven Berufsorientierung wird schwerpunktmäßig die professionellen Handlungskompetenz der Lehrpersonen in dieser Domäne betrachtet. Basierend auf einer allgemeinen Erläuterung der verschiedenen Forschungsparadigmen bis hin zur gegenwärtigen Perspektive auf professionelle Handlungskompetenz liegt der Fokus auf Kompetenzstrukturmodellen zur theoretischen Abbildung des Konstrukts. In einem weiteren Schritt erfolgt der Übertrag auf das spezifische Forschungsfeld. Ausgehend von der Skizzierung des Modells professioneller Handlungskompetenz in der inklusiven Berufsorientierung werden mit dem Professionswissen und den affektiven, volitionalen und sozialen Bereitschaften die zwei zentralen Aspekte vertiefend beleuchtet. Der Schwerpunkt liegt auf der Binnenstruktur beider Aspekte sowie dem Forschungsstand und abzuleitenden Forschungsdesiderata hinsichtlich diesbezüglicher Kompetenzausprägungen der Lehrpersonen.

5.1 Qualifizierte Lehrpersonen als Qualitätsfaktoren inklusiver Berufsorientierung

In der Wissenschaft und der schulischen Praxis herrscht Konsens über die Relevanz der Lehrpersonenqualifikation für die inklusive Berufsorientierung (vgl. Beinke, 2004; Butz, 2008b; Deeken, 2008; Dreer & Kracke, 2011b; Schröder, 2015a). Die gezielte, individuelle Berufsorientierung der Schülerinnen und Schüler mit und ohne sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf erfordert qualifizierte Lehrpersonen, die über einschlägiges Theoriewissen und Kompetenzen in den Anforderungsbereichen der inklusiven Berufsorientierung verfügen: dem Unterrichten, Kooperieren, Organisieren und ihrer Rolle als professionelle Partner (siehe Kap. 4.2) (vgl. Kammel, 2000, S. 20; VdS, 2011, S. 2).¹² Hervorgehoben wird von verschiedenen Autoren explizit der Zusammenhang zwischen der Qualifikation der Lehrpersonen und der Qualität der schulischen Berufsorientierung (vgl. Brüggemann & Pichl, 2011b, S. 453-454; Kammel, 2000, S. 20; Zihlmann, 1998, S. 31). Deeken und Butz (2010, S. 30) führen aus: „Entscheidende Merkmale zur erfolgreichen Umsetzung dieser Konzepte sind [...] die Sicherstellung der benötigten Qualifikationen im Lehrpersonal innerhalb und außerhalb der Schule.“ Die domänenspezifische Qualifikation ist „Schlüsselstelle“ (Engleitner & Schwarz, 2002b, S. 16) für die Qualität der schulspezifischen Konzepte und deren praktische Umsetzung. Gestützt wird diese These durch Studienergebnisse, die eine positive Korrelation zwischen der berufsorientierungsbezogenen Ausbildung der Lehrpersonen und dem Effekt der Berufsorientierung auf die Schülerinnen und Schüler nachweisen (vgl. Astleitner & Kriegseisen, 2005). Auswirkungen hat die Qualifikation der Lehrpersonen beispielsweise auf das berufsbezogene Faktenwissen der Jugendli-

¹² Die Begriffe der Qualifikation und Kompetenz werden in der Literatur häufig synonym verwendet, sind jedoch zu differenzieren. Beziehen sich Qualifikationen auf Kenntnisse und Fertigkeiten, die an eine Person im Hinblick auf bestimmte Leistungsanforderungen gestellt werden und über die sie als Basis für die Bewältigung dieser verfügen muss, sind Kompetenzen als Dispositionen der Gesamtpersonen zu interpretieren, die sich in Relation zu bestimmten Situationen ausbilden, das situative Handeln ermöglichen und sich in diesem bewähren. Qualifikationen sind demnach stärker funktionalistisch geprägt, während Kompetenzen die personalen Potentiale in den Vordergrund stellen (vgl. Beck, 1993, S. 45-46; Traue, 2010, S. 54). Von Kompetenzen wird gesprochen, wenn von Kenntnissen und Fertigkeiten ausgegangen wird, die eine Person dazu befähigen in einer spezifischen Situation angemessen zu handeln (vgl. Baumert & Kunter, 2011, S. 31). Qualifikationen stellen somit nur einen Teil des Potentials dar, das mit Kompetenz beschrieben wird, sodass die Lehrerqualifikation sich in der Berufsorientierung auf vielfältige Kompetenzanforderungen bezieht.

chen (vgl. Astleitner & Kriegseisen, 2005). Einfluss übt die Ausbildung zudem auf die schulischen Rahmenbedingungen aus. So weisen Engleitner und Schwarz (2002b) neben dem quantitativen Anstieg berufsorientierender Angebote die Zunahme autonomer Realisierungen (in einem eigenen Fach), verbunden mit einer steigenden Intensität der Auseinandersetzung, nach. Die Qualifikation der Lehrpersonen wird somit zum Qualitätskriterium der inklusiven Berufsorientierung (vgl. Butz & Wust, 2007, S. 15). Sie ist zugleich Basisanforderung, da die Umsetzung aller weiteren Anforderungsdimensionen ‚guter‘ Berufsorientierung auf dieser gründet. Anerkannt und berücksichtigt wird die Relevanz der domänenspezifischen Lehreraus- und -weiterbildung auch durch aktuelle Studien und die wachsenden Initiativen zur Qualitätssicherung schulischer Berufsorientierung. Beispielhaft zu nennen sind das Netzwerk ‚SCHULEWIRTSCHAFT Bayern‘ (vgl. Schule Wirtschaft Bayern im Bildungswerk der Bayrischen Wirtschaft e.V., 2015, S. 11), das Netzwerk ‚Berufswahl-Siegel‘ (vgl. Bundesarbeitsgemeinschaft SCHULEWIRTSCHAFT, 2016) sowie das BMBF-geförderte Programm ‚Schule-Wirtschaft/Arbeitsleben‘ (vgl. Famulla et al., 2008), welche die Lehrpersonenqualifikation als Indikator ‚guter‘ Berufsorientierung einbeziehen. Ungeachtet ihrer auch in der Forschung anerkannten Schlüsselrolle für die (inklusive) Berufsorientierung finden Lehrpersonen und ihre Qualifikationen bislang jedoch keinen Eingang in die theoretischen Qualitätsmodelle. Im Kontext der vorliegenden Arbeit wird daher eine Erweiterung des Modells der Qualitätsmerkmale guter Berufsorientierung nach Butz (2008b) (siehe Kap. 3.2.3) um die qualifizierten pädagogischen Akteure als zentrale Qualitätsfaktoren vorgenommen (siehe Abbildung 6).



Abbildung 6: Qualitätsmerkmale inklusiver schulischer Berufsorientierung (leicht verändert und ergänzt nach Butz, 2008, S. 61-62)

Subsumiert werden die Anforderungen an die Lehrpersonen unter dem Schlagwort der ‚professionellen Handlungskompetenz‘: „Professionell ist ein Lehrer dann, wenn er in den verschiedenen Anforderungsbereichen [...] über möglichst hohe bzw. entwickelte Kompetenzen und zweckdienliche Haltungen verfügt, die anhand der Bezeichnung ‚professionelle Handlungskompetenzen‘ zusammengefasst werden“ (Terhart, 2011, S. 207). Infolge der expliziten Bezugnahme der Definition auf die vielfältigen Anforderungsbereiche verdeutlicht der Begriff der ‚professionellen Handlungskompetenz‘ die Komplexität der Forderungen inklusiver Berufsorientierung an die Lehrpersonen. Übertragen auf das Modell der Qualitätsmerkmale inklusiver Berufsorientierung umfasst sie die fünf Pfeiler der Integration, Stärkenorientierung, Kooperation, methodischen Reformation und Reflexion (Abbildung 6, S. 99; siehe auch Kap. 3.2.2), die zugleich eng mit den Aufgabenbereichen von Lehrpersonen in der Berufsorientierung verbunden sind (siehe Kap. 4.2). Indem die professionelle Handlungskompetenz alle Bereiche einbezieht und als Basis für deren Umsetzung angesehen werden kann, wird ihr eine übergeordnete Rolle zuteil, die im Modell durch die Verortung als Rahmung aller weiteren Qualitätsmerkmale verdeutlicht wird (siehe Abbildung 6, S. 99). Beim Einbezug der professionellen Handlungskompetenz in die Qualitätsmerkmale inklusiver Berufsorientierung ist ein Aspekt der Definition von Terhart (2011, S. 207) in diesem Kontext besonders hervorzuheben: der Verweis auf das Zusammenspiel von Kompetenzen und Haltungen. Die professionelle Handlungskompetenz erweitert somit die auf Wissen und Können bezogenen Kompetenzen im engeren Sinne und bezieht neben kognitiven Aspekten auch Werte und Orientierungen als personenbezogene Dispositionen ein (vgl. Baumert & Kunter, 2011, S. 33). Die Qualität der inklusiven Berufsorientierung wird demnach durch das Fachwissen, aber ebenso durch nicht-kognitive Aspekte der Lehrpersonenqualifikation beeinflusst (siehe Kap. 4.2). Dieses gegenwärtig vertretene kumulative Verständnis professioneller Handlungskompetenz soll im Folgenden hinsichtlich seiner Entstehung und Ausdifferenzierung sowohl allgemein als auch domänenspezifisch analysiert werden.

5.2 Professionelle Handlungskompetenz von Lehrpersonen

Die Auseinandersetzung mit Lehreraufgaben und abzuleitenden Kompetenzen in spezifischen Aufgabenfeldern des schulischen Arbeitskontextes wie der Berufsorientierung (siehe Kap. 4.2) greift die aktuelle Professionalisierungsdebatte im Kontext der Qualität von Schule und Unterricht auf (vgl. Zlatkin-Troitschanskaia, Beck, Sembill, Nickolaus & Mulder, 2009). Was eine

gute Lehrperson können muss bzw. was ihre professionelle Handlungskompetenz kennzeichnet, ist eine zentrale Forschungsfrage der Schul- und Bildungsforschung (vgl. Baumert & Kunter, 2006), die sowohl allgemeinpädagogisch als auch domänenspezifisch zu untersuchen ist.

5.2.1 Forschungsparadigmen der Lehr-Lernforschung als Einflussfaktoren der Gegenwartsperspektive

Die gegenwärtige Perspektive und der aktuelle Erkenntnisstand zur professionellen Handlungskompetenz unter Einbezug von Kompetenzen und Haltungen sind in ihrer Summe bedingt durch Forschungen der letzten Jahrzehnte, deren Entwicklungen durch einen Paradigmenwechsel in der Lehr-Lernforschung gekennzeichnet sind. Der Begriff der Paradigmata geht dabei auf Kuhn (1976) zurück, der diese als forschungsleitende Sichtweisen umschreibt. Sie sind nach Gage (1971, S. 95) zu verstehen als „models, patterns, or schemata. Paradigms are not theories; they are rather ways of thinking or patterns for research that, when carried out, can lead to the development of theory.“ Die drei zentralen Paradigmen der Lehrerforschung fasst Weinert (1996, S. 142) in einer Fragestellung zusammen, die die verschiedenen Perspektiven auf professionelles Lehrerhandeln vereint: „*Sind bestimmte Persönlichkeitsmerkmale entscheidend, spielen wirksame Lehrtechniken die dominierende Rolle oder geht es bevorzugt um die professionalisierte Unterrichtsexpertise?* [Hervorheb. im Original].“ Der Schwerpunkt der Forschung in den 50er und 60er Jahren liegt auf der Lehrerpersönlichkeit, mit der Suche nach „Personenmerkmale[n], die Unterschiede in der erzieherischen Wirkung [...] erklären sollten“ (Bromme, 1997, S. 183). Das ‚*Paradigma der Lehrerpersönlichkeit*‘ fokussiert somit Charaktereigenschaften als Einflussfaktoren auf die abhängigen Variablen des Schülerverhaltens und Lernerfolgs. Bedingt durch den fehlenden Nachweis eines einheitlichen Persönlichkeitsprofils erfolgreicher Lehrpersonen und beeinflusst durch eine zunehmend behavioristische Perspektive, verändert sich der Fokus in der Folgezeit zugunsten des Lehrerverhaltens sowie ihrer Lehrtechniken (vgl. Bromme, 1997, S. 184). Umschrieben als ‚*Prozess-Produkt-Paradigma*‘ untersucht die Bildungsforschung den Unterricht einhergehend mit Erkenntnissen zur effizienten Unterrichtsgestaltung sowie lernförderlichen Merkmalen der Klassenführung (Prozess) und deren Auswirkungen auf Schülerleistungen (Produkt) (vgl. Bromme, 2014, S. 185). Der Gewinn des Ansatzes liegt in Einsichten in die Methodik der Unterrichtsgestaltung, das mehrfaktorielle Bedingungsgefüge von Schülerleistungen und die Kontextabhängigkeit des Lehrerhandelns

(vgl. Bromme, 2014, S. 186). Letzteres wird dabei zunehmend in Abhängigkeit vom professionellen Wissen und Können der Lehrpersonen betrachtet. Zentral wird somit erneut die Lehrerpersönlichkeit, jedoch weniger ihr Charakter als vielmehr ihre professionelle Expertise (vgl. Bromme, 2014, S. 186). Diese Erkenntnis der Relevanz der Lehrperson als Experte für das Unterrichten markiert den Übergang von der Verhaltensforschung zur Lehrerkognitionsforschung der 80er und 90er Jahre (vgl. Reinisch, 2009, S. 38). Dem ‚*Experten-Paradigma*‘ zufolge gelten das professionelle Wissen, die Fähigkeiten und die Fertigkeiten der Lehrpersonen als entscheidend für professionelles Handeln (vgl. Shulman, 1986). Anstelle einzelner Fertigkeiten wird in der Forschung nach der Lehrerkompetenz als „kohärente[m] Ensemble von Wissen und Können, das in einer Person vereinigt ist“ (Bromme, 1997, S. 187) gesucht. Die Expertise gilt dabei als domänen- und kontextspezifisch und entwickelt sich im Kontext von Erfahrung und Übung, sodass Lehrpersonen diese im Laufe ihrer Berufstätigkeit fortlaufend weiterentwickeln (vgl. Bromme, 1997, S. 187). Ergänzt wird das bis in die Gegenwart vertretene Paradigma durch die „kompetenzorientierte Perspektive auf Lehr(er)professionalität“ (Dreer, 2013a, S. 85; vgl. Terhart, 2011, S. 207), die die kognitive Facette der professionellen Handlungskompetenz mit spezifischem Wissen und Fertigkeiten um nicht-kognitive Aspekte erweitert. Ergänzt wird das Wissen demnach um Werthaltungen und Überzeugungen, motivationale Charakteristika, Einstellungen und Selbstregulationsmechanismen (vgl. Baumert & Kunter, 2006, S. 481; Weinert, 2014b, S. 27-28). Diese zweidimensionale Struktur der Konzeptualisierung professioneller Handlungskompetenz spiegelt die gegenwärtige Perspektive wider, die aus den vorangegangenen Verständnissen von professioneller Handlungskompetenz hervorgegangen ist bzw. auf diese aufbaut. Von der Kompetenz als Persönlichkeitsmerkmal, über die Befähigung zur handelnden Bewältigung und Gestaltung von Situationen bis hin zur Kompetenz als Expertise hat das Verständnis einen Wandel durchlaufen, der sich in zahlreichen Ansätzen zur Beschreibung und Strukturierung des Konstrukts professionellen Lehrerhandelns niederschlägt.

5.2.2 Annäherung an das Konstrukt der professionellen Handlungskompetenz

Der Versuch der Fassung des gegenwärtig angenommenen komplexen Konstrukts professioneller Handlungskompetenz von Lehrpersonen bedingt in der Bildungsforschung die Genese diverser Kompetenzmodelle (vgl. Frey, 2014; Kunter, Baumert et al., 2011). Diese dienen Frey (2014, S. 713) zufolge der „Systematisierung von Kompetenzkomponenten, -facetten und -stu-

fen, die für die erfolgreiche Bewältigung komplexer Aufgaben oder Anforderungen bei bestimmten Referenzgruppen als bedeutsam angesehen werden.“ Zielen Komponentenmodelle dabei auf die Beschreibung zu bewältigender Anforderungen ab, erfassen Stufenmodelle demgegenüber die Genese von Kompetenzen durch die Differenzierung von Niveaustufen und Kompetenzgraden (vgl. Klieme, Avenarius et al., 2007, S. 74). Motiviert durch das vorrangige Interesse, die Aspekte der Lehrerkompetenz zu erfassen, die für die Bewältigung von Anforderungen in ausgewählten Domänen (der inklusiven Berufsorientierung) erforderlich sind (siehe Kap. 4.2), liegt der Schwerpunkt im Folgenden auf den *Komponentenmodellen*. Sie dienen der Erfassung und Beschreibung von Kompetenzen in einem ausgewählten, begrenzten Fachbereich und der Differenzierung relevanter Dimensionen der Kompetenz. Darüber hinaus erarbeiten sie wechselseitige Beziehungen zwischen einzelnen Komponenten (vgl. Hartig & Klieme, 2007, S. 74; Klieme, Maag-Merki & Hartig, 2007, S. 11). Komponentenmodelle werden, bedingt durch die übergeordnete Zielsetzung der Systematisierung von Lehrerkompetenzen in spezifischen Domänen (d.h. Unterrichtsfächern oder auch übergreifende Bereichen wie der Beratung oder Berufsorientierung), auch als *Kompetenzstrukturmodelle* bezeichnet (vgl. Schaper, 2009a, S. 174). In der empirischen Lehrerbildungsforschung existiert eine Vielzahl dieser Kompetenzstrukturmodelle (vgl. Frey, 2014, S. 716; Schaper, 2009a, S. 174), deren Vergleich jedoch durch das jeweils zugrundeliegende differierende theoretische Kompetenzverständnis erschwert wird. Je nach Fachdisziplin und Forschungskontext finden sich spezifische, teils diametrale Interpretationen des Kompetenzbegriffs (vgl. Klieme, Maag-Merki et al., 2007, S. 5; Schaper, 2009a, S. 170), die Weinert (1999) im Rahmen eines OECD-Gutachtens unter der Zielstellung einer allgemeinen Übersicht darstellt. Er konstatiert, dass keine einheitliche, trennscharfe Definition des Kompetenzbegriffs vorliegt: „It is not possible to discern or infer a coherent theory out of this many uses. There is no basis for a theoretically grounded definition or classification from the seemingly endless inventory of the ways the term competence is used“ (Weinert, 2001a, S. 46). Als Grundlage der Auseinandersetzung mit Kompetenzmodellen wird daher im Weiteren vor der Analyse der Kompetenzstrukturmodelle professioneller Lehrerkompetenzen zunächst eine Klärung der zentralen Begriffe ‚Kompetenz‘ und ‚professionelle Handlungskompetenz‘ in Angriff genommen.

5.2.2.1 Begriffsklärung: Kompetenz und professionelle Handlungskompetenz

Neben der Heterogenität des Begriffsverständnisses finden sich übergreifend anerkannte, zentrale Merkmale des pädagogisch-psychologischen Kompetenzbegriffs, die eine Annäherung an das Konstrukt ermöglichen.¹³ Zu diesen zählt die „*Kontextspezifität* [Hervorheb. im Original] von Kompetenzen“ (Klieme, Maag-Merki et al., 2007, S. 6; vgl. Klieme, Maag-Merki et al., 2007, S. 6), welche die Kompetenzausprägungen auf ausgewählte Domänen bezieht und somit keine Generalisierungen begrenzter Erkenntnisse auf die gesamte Handlungskompetenz zulässt. Zu erheben sind Lehrerkompetenzen daher stets im jeweiligen Aufgabenfeld, in dem die Handlungsanforderungen gestellt werden. Kompetenzen sind zudem *erlern- und vermittelbar*, welches zugleich die Veränderbarkeit dieser durch Erfahrungen oder Vermittlungsprozesse impliziert und darauf verweist, dass sie aktiv erworben werden können (vgl. Baumert & Kunter, 2011, S. 33; Klieme, Maag-Merki et al., 2007, S. 7). Entscheidend sind folglich Lernprozesse, die den aktiven Kompetenzerwerb in einer Domäne ermöglichen (vgl. Weinert, 2001a, S. 63). Die Domänenspezifität bedingt zudem, dass Kompetenzen die *Handlungsanforderungen* des jeweiligen Aufgabenfeldes abbilden, da sie sich aus den Herausforderungen des Fachs oder Lernbereichs ableiten lassen (vgl. Schaper, 2008, S. 93; Weinert, 2001a, S. 62). Zugleich sind sie jedoch als *Dispositionen* einer Person zu interpretieren, die sie (im Sinne von Leistungsvoraussetzungen) zur Bewältigung der Anforderungen befähigen. Bezogen ist dieses sowohl auf bekannte als auch neuartige Herausforderungen in einer Domäne (vgl. Schaper, 2008, S. 93). Aus den Kernmerkmalen dieses Kompetenzverständnisses ist ein allgemein anerkannter Konsens abzuleiten, der *Kompetenzen als Basis der Bewältigung beruflicher Anforderungen in spezifischen Kontexten* interpretiert, die sich in der Performanz des Handelns zeigen (vgl. Baumert & Kunter, 2011, S. 31; Klieme, Maag-Merki et al., 2007, S. 5).

Aufbauend auf der Differenzierung vorhandener Kompetenzdefinitionen und dem Allgemeinkonsens einer grundlegenden Kompetenzdefinition entwickelt Weinert (1999) in seiner OECD-Expertise ein Konzept professioneller Handlungskompetenz als Übertragung des allgemeinen Kompetenzansatzes auf berufliche Kontexte. Der aus der psychologischen Expertiseforschung

¹³ An dieser Stelle erfolgt aufgrund ihrer Komplexität keine Diskussion der historischen Genese des Kompetenzbegriffs. Vertiefende Ausführungen zum allgemeinen Kompetenzbegriff, die die Differenzen der Fachdisziplinen verdeutlichen, finden sich unter anderem bei Weinert (2001a) und Voncken (2005).

stammende Ansatz ist auf pädagogische Systeme zu übertragen und kann somit auch zur Definition professioneller Handlungskompetenzen von Lehrkräften herangezogen werden (vgl. Klieme, Avenarius et al., 2007, S. 72):

The theoretical construct of action competence comprehensively combines those intellectual abilities, content-specific knowledge, cognitive skills, domain-specific strategies, routines and subroutines, motivational tendencies, volitional control systems, personal value orientations, and social behaviors into a complex system. Together, this system specifies the prerequisites required to fulfil the demands of a particular professional position. (Weinert, 2001a, S. 51)

Die vorliegende Definition erweitert das bislang vorrangig auf kognitive Aspekte begrenzte Kompetenzverständnis (vgl. Weinert, 2001a, S. 46) im Rahmen der *Handlungskompetenz* um die Relevanz affektiv-motivationaler Dispositionen. Betont wird der gleichwertige Einbezug metakognitiver, motivationaler, volitionaler, selbstregulativer und einstellungsbezogener Kompetenzaspekte als Ergänzung kognitiver Leistungsdispositionen. In der deutschsprachigen Definition wird diese Erweiterung vom Autor noch deutlicher hervorgehoben. Ausgehend von der Kompetenzdefinition im engeren Sinne als

„die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen“ (Weinert, 2014b, S. 27),

die die Kognition in den Vordergrund stellt, ergänzt er als spezifisches Verständnis professioneller Handlungskompetenz

„die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Weinert, 2014b, S. 27-28).

Diese individuellen Dispositionen einer Person mit Bezug auf die nicht-kognitiven Aspekte verweisen auf die Bedeutsamkeit der persönlichen Haltung. Die Bereitschaften sind demnach Basis der Nutzung des Wissens und Könnens bzw. der Performanz, setzen dieses jedoch gleichsam voraus. Im Sinne eines „nichthierarchischen Modell[s]“ (Baumert & Kunter, 2006, S. 481) sind beide Facetten gleichwertig, sodass die professionelle Handlungskompetenz aufgrund ihres umfassenden Verständnisses auch als Kompetenzdefinition im weiteren Sinne interpretiert wird (vgl. Krauss et al., 2004, S. 34). Das Konstrukt der professionellen Handlungskompetenz als Ansatz zur Analyse der Professionalität von Lehrpersonen sowie die zweidimensionale Struktur der professionellen Handlungskompetenz sind folglich wesentlich von Weinert

(2001a) geprägt worden. Bildet seine Expertise auch nicht den Beginn der Debatte um professionelle Handlungskompetenz¹⁴, so ist sein Ansatz in der Gegenwart doch am weitesten verbreitet. Dieses zeigt sich in abgeschlossenen und laufenden Forschungsprojekten und entwickelten Kompetenzstrukturmodellen zur professionellen Handlungskompetenz von Lehrpersonen, die mehrheitlich auf der Kompetenzdefinition Weinerts aufbauen (vgl. Aufschnaiter & Blömeke, 2010, S. 362) (u.a. vgl. Baumert & Kunter, 2011; Blömeke, Kaiser & Lehmann, 2008; Bruder, Klug, Hertel & Schmitz, 2010; Schaper, 2009b).

5.2.2.2 *Kompetenzstrukturmodelle*

Die Analyse vorliegender Kompetenzstrukturmodelle wird durch den Rückbezug auf dieses einheitliche Kompetenzverständnis erleichtert, da es eine gemeinsame strukturelle Orientierung impliziert. Die „differenzierte Beschreibung der Binnenstruktur von Kompetenzen in einer Domäne“ (Schaper, 2009a, S. 174) als Zielsetzung der Kompetenzstrukturmodelle erfolgt somit auf Basis eines konsensualen Grundverständnisses. Die folgende Auswahl der Modelle wird demnach unter der Prämisse der zugrundeliegenden Theorieorientierung an Weinert getroffen¹⁵. Zu differenzieren ist jedoch der Domänenbezug. Finden sich zum einen Modelle, die sich auf die Lehrpersonenkompetenz als Profession im Gesamten beziehen (vgl. Baumert & Kunter, 2011; Schaper, 2009b), liegen zum anderen fachspezifische Modelle (vgl. Blömeke, Kaiser et al., 2008) sowie Modelle zu Teilfacetten professioneller Handlungskompetenz vor (vgl. Abs, 2006; Bruder et al., 2010; Helmke, Hosenfeld & Schrader, 2004; Schrader, 2008).

Im Folgenden liegt der Schwerpunkt auf der Analyse und dem Vergleich der allgemeinen und fachspezifischen kompetenzorientierten Ansätze, die eine Modellierung des Wissens und der Fähigkeiten von Lehrpersonen anstreben. Bezug genommen wird mit dem COACTIV-Modell (Baumert & Kunter, 2011), dem Ansatz der MT-21 Studie (Blömeke, Müller, Felbrich & Kaiser, 2008) und dem Rahmenmodell professioneller Handlungskompetenz nach Schaper (2009a)

¹⁴ Das Konstrukt der professionellen Handlungskompetenz wird sowohl disziplinübergreifend als auch allgemein-pädagogisch sowie mit spezifischem Bezug zum Lehrerberuf untersucht. Im Kontext der Lehrerbildung findet sich weiterführende Literatur (auch unter dem synonymen Begriff der ‚Pädagogischen Handlungskompetenz‘ als Verweis auf die Fokussierung des pädagogischen Personals) unter anderem bei Dieterich (1983) und Elbing (1987) sowie zur Kompetenzdebatte in der Pädagogik bei Roth (1976), Löwisch (2000) und Wollersheim (1993).

¹⁵ Zu den im deutschsprachigen Raum verbreiteten Modellen, die sich nicht an Weinert orientieren und daher nicht näher ausgeführt werden, zählen unter anderem das ‚Hierarchische Strukturmodell der Handlungskompetenz‘ nach Frey (2008) und der Ansatz des ‚Lehrers als kompetentem Erzeuger von Lerngelegenheiten‘ von Bromme (1997).

auf drei ausgewählte Modelle professioneller Handlungskompetenz von Lehrpersonen, die aus verschiedenen Forschungsprojekten der Lehrerbildungsforschung hervorgegangen sind und die Binnenstruktur der professionellen Lehrerkompetenz nach Weinert (2001b) unterschiedlich ausdifferenzieren.

Das Modell professioneller Handlungskompetenz im Lehrerberuf nach COACTIV

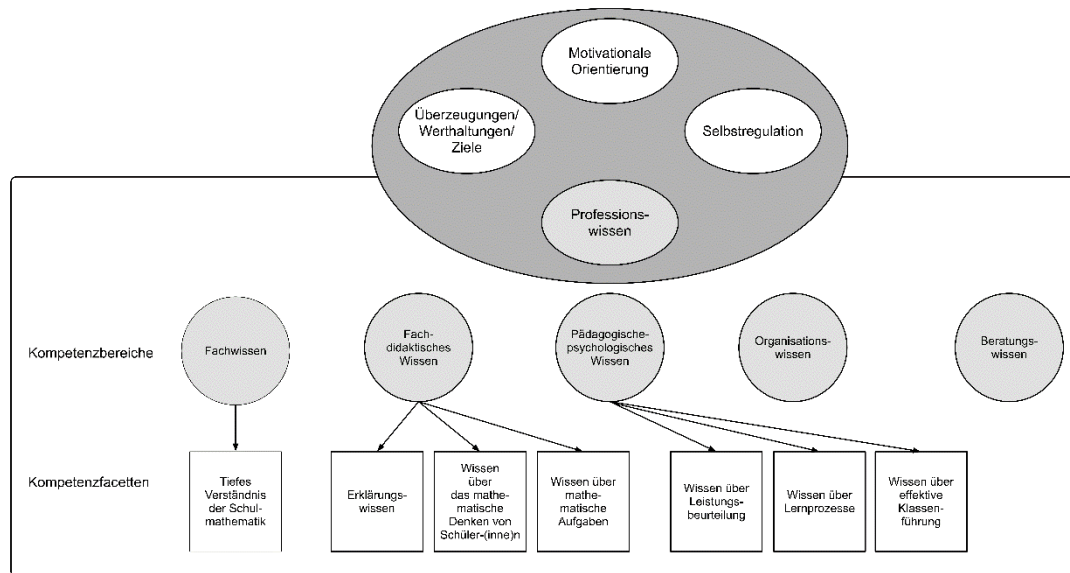


Abbildung 7: Modell professioneller Handlungskompetenz nach COACTIV – Professionswissen (Baumert & Kunter, 2011, S. 32)

Unter der Zielsetzung der Entwicklung eines generischen Modells professioneller Lehrpersonenkompetenz ist das in Abbildung 7 abgebildete Kompetenzstrukturmodell aus dem COACTIV-Forschungsprogramm¹⁶ hervorgegangen. Theoretisch basierend auf der lehrerspezifischen Professionsforschung (vgl. Bromme, 1997; Shulman, 1986), der Kompetenzforschung (vgl. Weinert, 2001a) und in Anlehnung an die Vorgaben des National Board for Professional Teaching Standards [NBPTS] (2002), wird professionelle Handlungskompetenz als Kombination vier zentraler Kompetenzaspekte definiert: dem Professionswissen, der Werthaltungen sowie der motivationalen und selbstregulativen Komponenten (vgl. Baumert & Kunter, 2006, S. 480-481). Diese wiederum setzen sich aus spezifischen Kompetenzbereichen zusammen, die deduktiv auf Basis existierender theoretischer Modelle abgeleitet werden (vgl. Schaper, 2009a,

¹⁶ Das COACTIV-Forschungsprogramm ist Teil des DFG-Schwerpunktprogramms ‚Bildungsqualität von Schulen‘ und befasst sich mit der ‚Professionellen Kompetenz von Lehrkräften, kognitiv aktivierendem Unterricht und der mathematischen Kompetenz von Schülerinnen und Schülern‘ (Baumert et al., 2011, S. 7).

S. 177). Mittels der weiteren Untergliederung in Kompetenz*facetten* können domänenspezifische Indikatoren das allgemeine Modell fachspezifisch anpassen und operationalisieren (vgl. Baumert & Kunter, 2011, S. 33). Ungeachtet der Hervorhebung der Gleichwertigkeit aller Kompetenz*aspekte* (vgl. Baumert & Kunter, 2011, S. 33), steht das Professionswissen im Sinne des Wissens und Könnens als „Kern der Professionalität“ (vgl. Baumert & Kunter, 2006, S. 481) im Fokus des Modells. Dem deklarativen, prozeduralen und strategischen Wissen wird in Anlehnung an das ‚Experten-Paradigma‘ (siehe Kap. 5.2.1) eine zentrale Rolle zugeschrieben (vgl. Krauss et al., 2004, S. 35). Umstritten ist in der Forschung dessen Struktur, Genese sowie mentale Repräsentation infolge der theoretischen Perspektivvielfalt und mangelnder empirischer Evidenzen. Hinsichtlich der Struktur konnte sich jedoch die aus der Expertiseforschung hervorgegangene Modellierung der Wissenskomponenten nach Shulman (1986) etablieren. In seiner Topologie des Lehrerwissens differenziert er *general pedagogical knowledge* (pädagogisches Wissen), *curriculum knowledge* (curriculares Wissen), *pedagogical content knowledge* (fachdidaktisches Wissen) und *subject-matter content knowledge* (fachliches Wissen) (vgl. Shulman, 1987, S. 8-9). Als zusätzliche Wissensaspekte werden darüber hinaus das Wissen über Lernende, Wissen über pädagogische und schulische Kontexte sowie Wissen über Grenzen, Absichten und Werte pädagogischen Wissens (vgl. Shulman, 1987, S. 8) hinzugezogen. Bromme (1992, S. 96-98; vgl. Bromme, 1997, S. 196-198) adaptiert und erweitert das Modell für den deutschsprachigen Raum. Der aus beiden Ansätzen abgeleitete Konsens der Triade *des allgemeinen pädagogischen Wissens, Fachwissens und fachdidaktische Wissens* als zentrale Aspekte des Professionswissens ist allgemein anerkannt und in Studien vielfach rezipiert (vgl. Baumert & Kunter, 2006; Dann, 2008; Helmke, 2007, S. 21; Lipowsky, 2006). Das COACTIV-Modell greift diese Dreiteilung des Professionswissens auf und erweitert sie um die Bereiche des Organisations- und Interaktionswissens sowie des Beratungswissens, welche jedoch in der Studie nicht untersucht werden (vgl. Krauss et al., 2004, S. 35). Die Ausdifferenzierung in Kompetenz*facetten* bezieht sich daher vorrangig auf das Professionswissen im engeren Verständnis, unter Fokussierung der jeweiligen Bezugsdomäne (im COACTIV-Projekt das Fach Mathematik) (siehe Abbildung 7, S. 107).

Der Mehrdimensionalität professioneller Handlungskompetenz trägt das COACTIV-Modell durch die Erweiterung der kognitiven Merkmale um die nicht-kognitiven Kompetenzaspekte

der Überzeugungen und motivational-selbstregulativen Merkmale Rechnung. Der Kompetenzaspekt der *Überzeugungen (Beliefs)* und *Werthaltungen (Value commitments)* umfasst subjektive domänenspezifische Perspektiven auf das Lernen, Lehren und den Lerngegenstand bzw. das Lernfeld. Eine einheitliche Definition des Überzeugungsbegriffs findet sich nicht. Unter Einbezug vorliegender Forschungsbefunde im Rahmen der Beliefs- und Einstellungsforschung entwickelt das COACTIV-Projekt daher eine eigene zusammenfassende Definition. Umschrieben werden Überzeugungen demnach als „*überdauernde existentielle Annahmen über Phänomene oder Objekte der Welt, die subjektiv für wahr gehalten werden, sowohl implizite als auch explizite Anteile besitzen und die Art der Begegnung mit der Welt beeinflussen* [Hervorheb. im Original]“ (Voss, Kleickmann, Kunter & Hachfeld, 2011, S. 235). Neben dieser übergeordneten Definition finden sich vorrangig in der Mathematikdidaktik als am besten erforschtem pädagogischem Kontext der Belief-Forschung (vgl. Kuhl, Moser, Schäfer & Redlich, 2013, S. 6) weitere Untergliederungen, die die COACTIV-Studie als *Kompetenzfacetten* der Überzeugungen und Werthaltungen aufgreift (vgl. Baumert & Kunter, 2006, S. 497) (siehe Abbildung 8). Differenziert werden:

- *Wertbindungen (value commitments)* mit Bezug zur Berufsmoral und wertebezogenen Orientierungen der Lehrpersonen,
- *epistemologische Überzeugungen (epistemological Beliefs, world views)* hinsichtlich der Genese und Entwicklung des allgemeinen und domänenspezifischen Wissens (vgl. Jordan, Schwartz & McGhie-Richmond, 2009, S. 535),
- subjektive Theorien über Lehren und Lernen sowie
- *Zielsysteme für Curriculum und Unterricht* (vgl. Baumert & Kunter, 2006, S. 499-501; Op't Eynde, Corte & Verschaffel, 2002, 17).

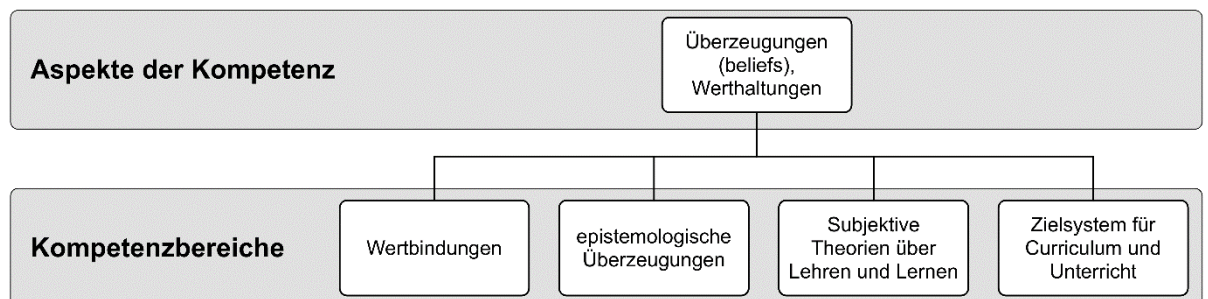


Abbildung 8: Modell professioneller Handlungskompetenz nach COACTIV – Überzeugungen und Werthaltungen (eigene Abbildung in Anlehnung an Baumert & Kunter, 2011, S. 32)

Neben den unterrichtsbezogenen Überzeugungen der Lehrpersonen umfassen die nicht-kognitiven Kompetenzaspekte im COACTIV-Modell mit den *motivationalen Orientierungen* und der *Selbstregulation* zwei weitere Bereiche mit dem Schwerpunkt der psychologischen Einflüsse auf das Handeln der Lehrpersonen. Differenziert werden die Kompetenzaspekte in drei Kompetenzfacetten: *Kontrollüberzeugungen und Selbstwirksamkeitserwartungen, intrinsische motivationale Orientierung und die Selbstregulation*.

Der motivationale Aspekt der Lehrerpersönlichkeit erfasst *selbstbezogene Kognitionen* mittels des Konstrukts der Selbstwirksamkeit (vgl. Bandura, 1977; Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy & Hoy, 1998). Definiert werden kann diese als selbstbezogene Kompetenzüberzeugung einer Person, die sie in der Auswahl und Durchführung erfolgreicher Handlungen beeinflusst (vgl. Bandura, 1997, S. 3). Die umfassende Forschungslage zur Lehrer-Selbstwirksamkeit als bereichsspezifischem Kontext (vgl. Schmitz & Schwarzer, 2000, S. 24), verweist auf deren Relevanz für individuelle Zielsetzungen, Anstrengungen und Ausdauer im schulischen Berufsalltag (vgl. Schwarzer & Jerusalem, 2002, S. 37). Eine positive Lehrer-Selbstwirksamkeit wirkt sich demnach auf alle Bereiche des unterrichtlichen Handelns aus, da sie mit einem höheren Engagement, gesteigerten Leistungen der Schülerinnen und Schüler sowie dem positiven Umgang mit Schwierigkeiten einhergeht (vgl. Ashton & Webb, 1986; Tschannen-Moran et al., 1998). Sie ist somit „eine wichtige Komponente der psychischen Regulationsfähigkeit im professionellen Handlungskontext von Lehrkräften“ (Baumert & Kunter, 2006, S. 43). Ergänzt wird der motivationale Kompetenzaspekt um die *intrinsische motivationale Orientierung* der Lehrpersonen. Hinterfragt wird ihr Enthusiasmus, interpretiert als „Grad des positiven Erlebens während der Ausübung der Lehrertätigkeit“ (Baumert & Kunter, 2006, S. 504). Angenommen wird eine positive Korrelation zwischen einem hoch ausgeprägten Enthusiasmus der Lehrpersonen und der Motivation der Schülerinnen und Schüler im Sinne einer Modellwirkung (vgl. Baumert & Kunter, 2011, S. 44) (siehe Abbildung 9, S. 111). COACTIV differenziert in Anlehnung an Schiefele (1998, S. 93) vertiefend zwischen dem gegenstandsbezogenen Enthusiasmus mit Bezug zum jeweiligen Fach bzw. Inhalt sowie dem tätigkeitsbezogenen Enthusiasmus mit generellem Bezug zum Lehrerberuf.

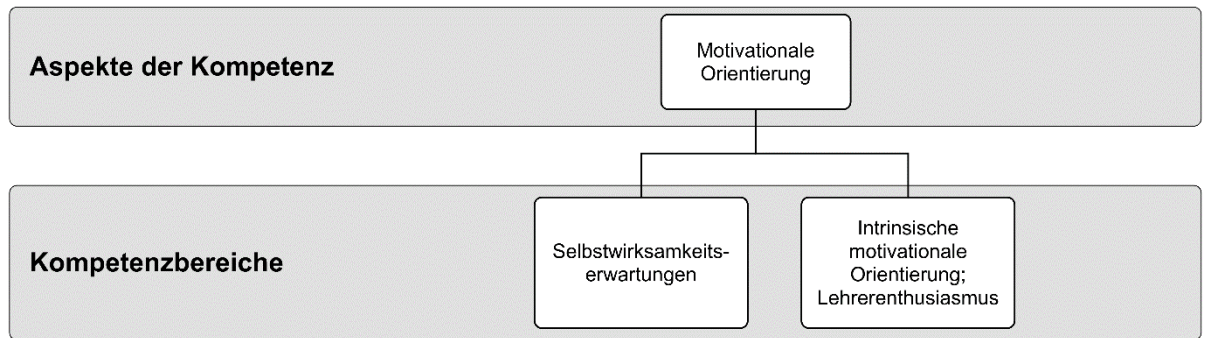


Abbildung 9: Modell professioneller Handlungskompetenz nach COACTIV – motivationale Orientierungen (eigene Abbildung in Anlehnung an Baumert & Kunter, 2011, S. 32)

Über diese unterrichtsbezogenen Persönlichkeitsperspektiven hinaus fokussiert der vierte Kompetenzaspekt der *Selbstregulation* verstärkt den Umgang mit beruflichen Anforderungen im gesamten schulischen Umfeld (vgl. Baumert & Kunter, 2006, S. 504). Basierend auf theoretischen Ansätzen zum Umgang mit Belastungen wird das Spannungsfeld zwischen Ressourceninvestition und Distanzierungsfähigkeit untersucht (vgl. Baumert & Kunter, 2011, S. 44-45). Forschungsergebnisse verweisen auf den Zusammenhang hoher selbstregulativer Fähigkeiten mit einem geringeren Belastungserleben (vgl. Maslach, Schaufeli & Leiter, 2001; Schaarschmidt, 2005; Schaarschmidt, Kieschke & Fischer, 1999). Die in den Studien als relevant erarbeiteten Einflussgrößen der psychischen Regulationsfähigkeit (Arbeitsengagement, Resilienz und berufsbegleitende Emotionen) sowie der Burnout-Prävention werden in das COACTIV-Modell einbezogen (vgl. Baumert & Kunter, 2006, S. 504).

Das COACTIV-Forschungsprogramm entwickelt somit ein fächerübergreifendes Modell professioneller Handlungskompetenz mit Bezug auf Konzepte der Lehrerbildungsforschung, das auf ausgewählte Fächer/Domänen (in der Studie auf Mathematik) bezogen werden kann und erstmals das allgemeine Konstrukt professioneller Handlungskompetenz auf das spezifische Handlungsfeld von Lehrpersonen überträgt. Der Gewinn des Modells liegt dabei neben der Visualisierung der Mehrdimensionalität der Kompetenzanforderungen im Schulkontext vor allem in der Spezifizierung der Ausführungen Weinerts. Sowohl das Professionswissen als Studienschwerpunkt als auch die affektiv-motivationalen Subdimensionen berücksichtigen durch die Ausdifferenzierungen in untergeordnete Kompetenzbereiche tieferliegende Strukturen, die über Weinert (2001b) hinausgehen.

Ein weiteres Modell professioneller Handlungskompetenz bzw. eine Übersicht über ihre angenommene Binnenstruktur entwickeln Blömeke und Kaiser et al. (2008) im Rahmen der MT-21-Studie¹⁷ (siehe Abbildung 10). Unter Bezugnahme auf Weinert (2001b) differenzieren die Autoren einerseits die kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten im Sinne des Professionswissen und andererseits die affektiv-motivationalen Komponenten.

Das Modell professioneller Lehrerkompetenz nach MT21

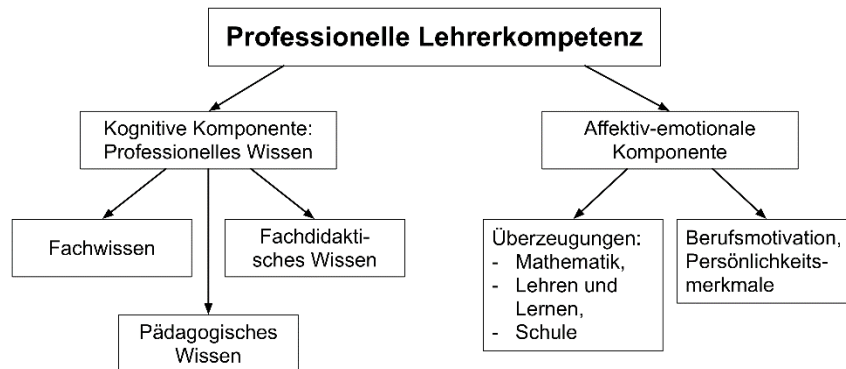


Abbildung 10: Modell professioneller Handlungskompetenz nach MT21 (Blömeke, Kaiser & Lehmann, 2011, S. 10)

Die Strukturierung des *professionellen Wissens* folgt im Wesentlichen der Topologie des professionellen Wissens von Lehrpersonen nach Shulman (1986) sowie den adaptierten Ausführungen Brommes (1992). Ebenso wie im COACTIV-Modell wird auch von Blömeke et al. (2011, S. 10) die Triade des Fachwissens, fachdidaktischen und pädagogischen Wissens als verkürzte Zusammenfassung der zugrundeliegenden Theorien aufgegriffen. Im Gegensatz zum allgemeinen Modell in Abbildung 10, heben die Autoren in den Ausführungen zur Studie bereits an dieser Stelle die fachspezifische Ausrichtung des Professionswissens als Schwerpunktinteresse hervor, indem sie die fachbezogenen Komponenten inhaltlich auf das *mathematische* Fachwissen und das *mathematikdidaktische* Wissen beziehen (vgl. Blömeke, Felbrich & Müller, 2008, S. 19).

Der Fachbezug wird auch in den Ausdifferenzierungen der *affektiv-motivationalen Komponente* deutlich. Einen Schwerpunkt bilden die Überzeugungen (Beliefs), die nach Richardson (1996,

¹⁷ Die Studie ‚Mathematics Teaching in the 21st Century (MT21)‘ befasst sich mit den Effekten der Lehrerausbildung auf die Kompetenzentwicklung der Profession. Unter Fokussierung der Stichprobe angehender Mathematiklehrerinnen und -lehrer werden die Effekte auf Basis eines entwickelten Kompetenzmodells sowohl in Deutschland als auch im internationalen Vergleich erhoben (vgl. Blömeke, Felbrich & Müller, 2008, S. 15-16).

S. 103) interpretiert werden als „psychologically-held understandings, premises, or propositions about the world that are felt to be true.“ Das Grundverständnis von Beliefs entspricht demnach der Definition im COACTIV-Modell, das sich unter anderem an Op't Eynde et al. (2002, S. 24) orientiert und inhaltlich mit dem vorliegenden Verständnis übereinstimmt (vgl. Voss et al., 2011, S. 235). Das MT21-Modell differenziert im Weiteren:

- die fachspezifischen Ausprägungen mit Bezug zu *epistemologischen Überzeugungen* (als Struktur und Genese mathematischer Kompetenz) (vgl. Blömeke, Müller et al., 2008, S. 221-222) und
- die unterrichtsbezogenen Überzeugungen zum *Lehren und Lernen von Mathematik* (hinsichtlich Zielvorstellungen im Fach Mathematik, deren unterrichtsmethodische Umsetzung sowie das Classroom Management) (vgl. Müller, Felbrich & Blömeke, 2008b, S. 247-248)
- sowie fachübergreifend *allgemeine und professionstheoretische Überzeugungen* (Funktionen von Schule, Aufgaben von Lehrpersonen und Inhalte der Lehrerausbildung) (vgl. Müller, Felbrich & Blömeke, 2008a, S. 281).

Hinsichtlich der fachbezogenen Binnenstruktur der Beliefs stimmen die Modelle von COACTIV und MT21 überein, wengleich die Zielvorstellungen in der COACTIV-Studie gesondert erfasst werden. Unterschiede finden sich in Bezug auf die fächerübergreifenden Strukturen: Untergliedern Blömeke und Kaiser et al. (2008) die Beliefs weiterführend durch den Einbezug des schulischen Systemkontextes und der Lehrerrolle, ergänzen Krauss et al. (2004) die Wertvorstellungen der Lehrpersonen als gesonderten von den Beliefs abgegrenzten Bereich.

Als zweiten Aspekt der motivational-affektiven Kompetenzen umfasst das MT21 Modell darüber hinaus die *Berufsmotivation* und die *Persönlichkeitsmerkmale* der Lehrpersonen. Die Motivation wird dabei auf die *Selbstwirksamkeitserwartungen* bezogen (siehe COACTIV-Modell) (vgl. Schmitz & Schwarzer, 2002), während die Persönlichkeitsmerkmale im Sinne *persönlicher Charakteristika* (Alter, Geschlecht, etc.) und *vorwissensbezogener Merkmale* (Studiengang, Unterrichtsfächer, Praxiserfahrungen, Zukunftspläne) als mögliche Einflussgrößen auf die professionelle Handlungskompetenz erhoben werden (vgl. Blömeke, Felbrich et al., 2008, S. 29). Der Kontext der Einflussfaktoren spielt im vorliegenden Modell eine zentrale Rolle:

neben dem Modell professioneller Handlungskompetenz differenziert die Studie mehrbenen-analytisch die nationale, institutionelle und individuelle Ebene als mögliche Einflussfaktoren auf den Erwerb professioneller Kompetenzen (vgl. Blömeke et al., 2011, S. 11). Der Ansatz folgt somit einer systemischen Sichtweise der Wechselwirkung zwischen den verschiedenen Ebenen. Relevant erscheint im Kontext der vorliegenden Arbeit vorrangig die individuelle Ebene, da die Arbeit die professionelle Handlungskompetenz in Bezug auf einzelne Lehrpersonen fokussiert. Diese umfasst die Strukturen des allgemeinen Kompetenzmodells: professionelles Wissen, professionelle Beliefs sowie persönlichkeitsbezogener und demographische Merkmale (vgl. Blömeke et al., 2011, S. 11).

Insgesamt zeichnet somit auch das MT21-Modell nach Blömeke und Kaiser et al. (2008) das Bild eines multidimensionalen Konstrukts professioneller Handlungskompetenz. Neben der kognitiven Komponente des Professionswissens, das aufbauend auf der Triade nach Shulman (1986) und Bromme (1992) mit dem Modell der COACTIV-Studie übereinstimmt, liegt der zweite Schwerpunkt auf den affektiv-motivationalen Kompetenzen. Auch die hier vorgenommene Differenzierung verweist auf einen Konsens beider Modelle hinsichtlich der Relevanz von Überzeugungen und Einstellungen sowie der psychologischen Komponenten der Motivation und Selbstwirksamkeit als „Brücke zwischen Wissen und Handeln“ (Felbrich, Schmotz & Kaiser, 2010, S. 297). Die zweidimensionale Grundstruktur nach Weinert (2001b) wird im MT21-Modell erneut erweitert und erhält eine differenzierte Binnenstruktur. Die übereinstimmenden Dimensionen der unabhängigen Arbeiten bestärken somit die Validität der angenommenen Grundstruktur professioneller Handlungskompetenz in den Kompetenzmodellen (vgl. Krauss, Baumert & Blum, 2008, S. 876). Ausgehend von dem Grundkonsens zentraler Aspekte finden sich jedoch zudem neue Aspekte im MT21-Ansatz, die sich vom COACTIV-Modell unterscheiden: zum einen bezogen auf das Belief-Verständnis sowie zum anderen durch die Relevanz der Persönlichkeitsmerkmale.

Als drittes Kompetenzstrukturmodell wird das Modell professioneller Handlungskompetenz von Lehrpersonen nach Schaper (2009b) einbezogen (siehe Abbildung 11).

Das Modell professioneller Handlungskompetenz von Lehrpersonen nach Schaper

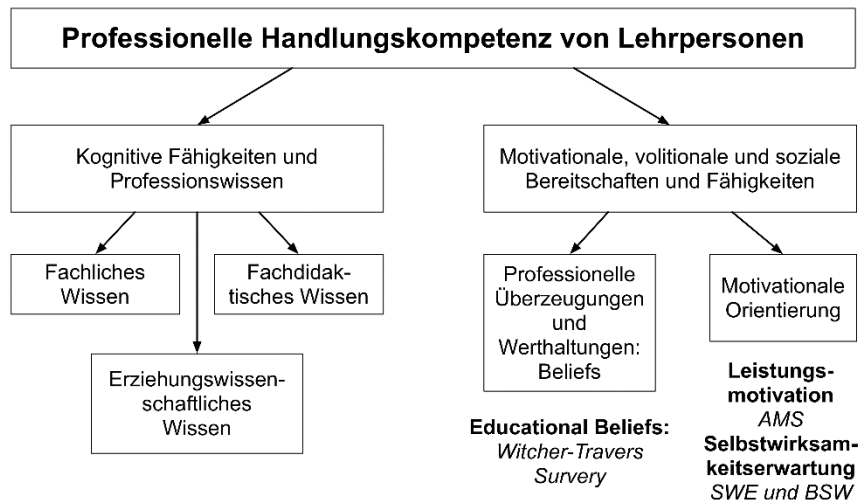


Abbildung 11: Rahmenmodell professioneller Kompetenz von Lehrpersonen (Schaper, 2009b, S. 35)¹⁸

Hervorgegangen ist es aus einem Forschungsprojekt zur „Entwicklung von Instrumentarien zur Kompetenzmessung für die Evaluation einer kompetenzorientierten Lehrerausbildung an der Universität Paderborn“ (2005-2010) (Universität Paderborn, 2016, S. 1). Unter der Zielsetzung, die Kompetenzentwicklung Lehramtsstudierender zu evaluieren und zu fördern, dient das Modell als Basis der Erfassung professioneller Handlungskompetenz. Im Unterschied zu den beiden anderen Modellen liegt der Schwerpunkt dieses Ansatzes auf dem Bereich des erziehungswissenschaftlichen Studiums, verbunden mit einer fächerübergreifenden Perspektive (vgl. Schaper, 2009b, S. 35). Konsens besteht jedoch hinsichtlich der zweidimensionalen Grundstruktur in Anlehnung an Weinert (2014a, S. 27-28), die Schaper (2009b) zudem durch die Übernahme der Kernbegriffe verdeutlicht (siehe Abbildung 11).

Im Bereich des *Professionswissens* findet sich erneut die Triade in Anlehnung an Shulman (1986) und Bromme (1992). Der erziehungswissenschaftliche Schwerpunkt wird durch die Begrifflichkeitsanpassung des allgemeinen pädagogischen Wissens verdeutlicht (vgl. Schaper, 2009b, S. 27). Für den Vergleich der Binnenstruktur professioneller Handlungskompetenz der

¹⁸ Der Abdruck der Abbildung erfolgt mit freundlicher Genehmigung von Prof. Dr. Schaper.

verschiedenen Modelle ist jedoch vorrangig der zweite Schwerpunkt der nicht-kognitiven Kompetenzen von Interesse. Gefasst als *motivationale, volitionale und soziale Bereitschaften und Fähigkeiten* wählt der Autor eine umfassendere Begrifflichkeit zur Kategorisierung. Differenziert werden diese in die professionellen Überzeugungen und Werthaltungen/Beliefs sowie die motivationalen Orientierungen. Die gewählten Schwerpunkte entsprechen somit der Binnenstruktur der anderen Ansätze, jedoch sind sie durch die Zusammenfassung zu Beliefs und Motivation insgesamt weniger ausdifferenziert (siehe COACTIV-Modell – Abbildung 7, S. 107). Neben den Kategorien verweist Schaper (2009b) zugleich auf die relevanten Messinstrumente, die Rückschlüsse auf das Kompetenzverständnis ermöglichen.

Der Schwerpunkt der *professionellen Überzeugungen und Werthaltungen* liegt auf den fächerübergreifenden, professionsbezogenen Überzeugungen der Lehrpersonen. Unter Einbezug des Witchers-Travers-Survey of Educational Beliefs (WTSEB)¹⁹ (vgl. Witcher & Travers, 1999) nimmt das Modell Bezug auf eine kategoriale Einteilung der pädagogischen Orientierungen in fortschrittliche (progressive), traditionelle (transmissive) und eklektische (eclectic) Lehrpersonen (vgl. Minor, Onwuegbuzie, Witcher & James, 2002, S. 124-125). Orientiert an den pädagogischen Orientierungen, stehen fortschrittliche Lehrpersonen für einen modernen Unterricht, der an die Bedürfnisse ihrer Schülerinnen und Schüler anknüpft und sie aktiv einbindet. Dies verändert auch die Lehrerrolle: „As such, progressive teachers tend to view themselves as facilitators, guides, or motivators. Moreover, these teachers tend to present curricula holistically and in an open-ended manner to help students develop problemsolving skills“ (Minor et al., 2002, S. 124). Traditionelle Lehrpersonen vertreten die gegensätzliche Position einer passiven Lernerrolle, die die Lehrpersonen und deren (frontale) Wissensvermittlung in den Fokus rückt (vgl. Minor et al., 2002, S. 124). Die eklektische Perspektive verbindet beide Ansätze, welches eine Auseinandersetzung mit beiden Positionen und eine entsprechende Berufserfahrung voraussetzt. „In other words, an individual must understand well both transmissive and progressive positions before an eclectic educational position is genuine“ (Minor et al., 2002, S. 125).

¹⁹ Unabhängig von der weiten Verbreitung wird das Instrument kritisch beurteilt. Im Fokus stehen insbesondere die niedrige interne Konsistenz und die Reliabilität des Fragebogens (weiterführende Untersuchungen siehe McCollum (2004)).

Das Modell setzt somit im Hinblick auf Beliefs an den übergeordneten Perspektiven der Lehrpersonen und weniger an den fachbezogenen Entwicklungen und Ausprägungen des Lehrens und Lernens an. Im Vergleich mit den anderen Modellen repräsentiert es demnach die allgemeinen pädagogischen Überzeugungen. Ergänzt wird der zweite Schwerpunkt des Modells durch die motivationalen Orientierungen der Lehrpersonen. In Konsens mit den anderen Modellen bildet die *Selbstwirksamkeit (SWE)* im Verständnis nach Schmitz und Schwarzer (2002) einen Schwerpunkt, der vorrangig in Bezug auf den Lehrerberuf erfasst wird. Ergänzt wird diese Selbstwirksamkeit als Erweiterung der bisherigen Zugangsweisen um die allgemeine *professionsunabhängige berufliche Selbstwirksamkeit (BSW)* (vgl. Abele, Stief & Andrä, 2000). Die Selbstwirksamkeit wird somit umfassender erhoben, indem die professionsbezogenen Überzeugungen in Bezug zur allgemeinen beruflichen Selbstwirksamkeit gesetzt werden können. Dieses grenzt das Modell von den bisherigen Zugängen und deren Gewichtung der Selbstwirksamkeit ab.

Erweitert wird die motivationale Kompetenzkomponente um die Leistungsmotivation der Lehrpersonen. Mit Bezug zur *Achievement-Motives-Scale (AMS)*, wird das Leistungsmotiv der Lehrpersonen untersucht. Der Skala zufolge wird das Leistungsmotiv in die Hoffnung auf Erfolg sowie die Furcht vor Misserfolg differenziert. Sind erfolgszuversichtliche Personen motiviert und optimistisch, ein Ziel zu erreichen, zeigt sich die Misserfolgstendenz in der Angst vor Herausforderungen und möglichen Vermeidungstendenzen (vgl. Lang & Fries, 2006). Als Einflussfaktoren auf professionelle Handlungskompetenz differenziert der Ansatz zwischen erfolgszuversichtlichen Personen und solchen mit Misserfolgstendenz (vgl. Lang & Fries, 2006). Im Fokus steht somit auch nach Schaper (2009b) die psychische Ausprägung der professionellen Handlungskompetenz. Die Leistungsmotivation bildet jedoch eine neue Perspektive ab, die eine Ergänzung zum Lehrereнтуusiasmus und der Selbstregulation des COACTIV-Modells sowie der Berufsmotivation nach MT21 darstellt.

Das Rahmenmodell professioneller Kompetenzen von Lehrpersonen reicht über die Abbildung der Kompetenzstrukturen hinaus und befasst sich zugleich mit deren Klassifizierung und Differenzierung (vgl. Schaper, 2009b, S. 31). In Anlehnung an die Stufen der Lernzieltaxonomien nach Bloom (1976) untergliedert Schaper (2009b, S. 36) die kognitiven Fähigkeiten bzw. das Professionswissen in die Abstufungen des Verstehens und Reproduzierens von Wissen, des Anwendens und der Bewertung. Das Modell greift somit auf die in der Gegenwart verbreitete

Komplexitätsreduktion der sechs hierarchisch geordneten Klassen des kognitiven Taxonomiebereichs nach Bloom (1976, S. 217-223) zurück, der über das Wissen, Verstehen und Anwenden hinaus die Analyse, Synthese und Evaluation differenziert (vgl. Klieme, Eckhard, Leutner & Detlev, 2006, S. 884). Der besondere Gewinn des ergänzenden Ansatzes im Modell nach Schaper (2009a) liegt, neben der Beschreibung der Binnenstruktur zu bewältigender Anforderungen im Rahmen des Komponentenmodells, in der weiterführenden Unterscheidung der Wissensbestände hinsichtlich theoretischer und handlungsorientierter Abstufungen kognitiver Kompetenzen. Insgesamt ermöglicht es somit eine umfassende Perspektive auf die professionelle Handlungskompetenz und ihre Genese im Kontext der Lehrerbildung.

Zusammenfassung

Deutlich werden durch den Vergleich der drei ausgewählten Kompetenzmodelle die Vielfalt der Binnenstruktur professioneller Handlungskompetenz von Lehrpersonen und die differenzierten Auslegungen der Modelle, die es in der Forschung zu berücksichtigen gilt (vgl. Frey, 2014, S. 733). Die von Weinert (2001b) entwickelte Definition bildet demnach nur den Ausgangspunkt der theoretischen Auseinandersetzung, indem sie die zweidimensionale Grundstruktur der kognitiven und motivationalen, volitionalen und sozialen Komponenten der Modelle begründet. Konsens herrscht diesbezüglich unabhängig von der fächerübergreifenden oder fachspezifischen Schwerpunktsetzung. Alle Modelle stimmen zudem hinsichtlich der grundlegenden Binnenstruktur der Kompetenzaspekte überein: die Differenzierung der kognitiven Komponenten in die Triade des Fachwissens, fachdidaktischen und pädagogischen Wissens und der affektiv-motivationalen Komponente in Beliefs und motivationale Orientierungen. Diese Rahmenstruktur aller Modelle ist zunächst fächerübergreifend gültig. Deutlich wird im Vergleich der Ansätze jedoch die Relevanz der Anbindung an eine spezifische Domäne, um das Konstrukt der professionellen Handlungskompetenz vertiefend erfassen zu können. Demnach sind alle Modelle, unabhängig von ihrem Anspruch der generischen Ausrichtung im Rahmen der Spezifizierung der einzelnen Kompetenzbereiche, auf die Anbindung an eine Domäne angewiesen. Wählen COACTIV und MT-21 die mathematische Ausrichtung, fokussiert das Modell nach Schaper die Erziehungswissenschaften als Bezugsdisziplin. Sowohl das fachliche und fachdidaktische Wissen als auch die Beliefs und die Selbstwirksamkeit der Lehrpersonen sind in hohem Maße domänenspezifisch. Anbindung findet diese Perspektive somit an das allgemeine Kompetenzverständnis, dass deren „Kontextspezifität“ (Klieme, Maag-Merki et al.,

2007, S. 6) betont (siehe Kap. 6.2.2). Klieme und Avenarius et al. (2007, S. 75) verweisen in diesem Zusammenhang auf die „starke fachliche Bindung von Kompetenz.“ In der damit einhergehenden Diskussion um die Abgrenzung spezifischer und überfachlicher Kompetenzen (vgl. Frey, 2014, S. 733) konstatieren die Autoren die Notwendigkeit der Ausbildung fachbezogener Kompetenzen als Voraussetzung der fächerübergreifenden Kompetenzentwicklung. Das Kompetenzkonstrukt wird folglich relativiert, sodass „die Frage der Reichweite von Kompetenzmodellen [...] nicht durch die Gegenüberstellung von ‚fachbezogen‘ versus ‚fächerübergreifend‘ zu beantworten [ist]“ (Klieme, Avenarius et al., 2007, S. 75). In der Konsequenz haben „konkrete Ausformulierungen und Operationalisierungen des Kompetenzbegriffs zunächst in den Domänen bzw. Fächern zu erfolgen“ (Klieme, Avenarius et al., 2007, S. 75). Im MINT[Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften, Technik]-Bereich finden sich dieser Forderung folgend bereits vielfältige Ansätze, die sich unter Einbezug der Fachdidaktiken sowohl mit der Struktur als auch den Erwerbsstufen der domänenspezifischen professionellen Handlungskompetenz befassen (vgl. Baumert et al., 2011; Blömeke, Kaiser et al., 2008; Lipowsky, 2006; Zlatkin-Troitschanskaia et al., 2009). Die Ausweitung auf weitere Unterrichtsfächer und fächerübergreifende Aufgabenbereiche steht noch am Anfang, wenngleich die Anerkennung der professionellen, domänenspezifischen Handlungskompetenz für die Lehrerbildung gegenwärtig uneingeschränkt gegeben ist. Im Folgenden sollen diese allgemeinen Erkenntnisse auf die fokussierte fächerübergreifende Domäne der inklusiven Berufsorientierung übertragen werden.

5.3 Modell professioneller Handlungskompetenz in der inklusiven Berufsorientierung

Im Rahmen der Anerkennung der schulischen Berufsorientierung als Aufgabe aller Lehrpersonen rückt die Debatte um deren professionelle Handlungskompetenz zunehmend in den Fokus (siehe Kap. 5.1). Die Basis der domänenspezifischen Professionalisierung bildet die Identifizierung der Aufgaben und daraus abzuleitender Kompetenzen im Aufgabenfeld der Berufsorientierung. Als zentrale Aufgabenbereiche gelten demnach das Unterrichten, die Organisation und Kooperation sowie die Rolle als professioneller Partner. Abgeleitet werden können aus den Aufgaben die Kompetenzanforderungen im Bereich des Professionswissens und im affektiv-motivationalen Bereich (siehe Kap. 4.2). Für eine Analyse und Förderung der Gesamtheit der Lehrerkompetenzen ist weiterführend die Systematisierung dieser Erkenntnisse erforderlich,

was mit der Entwicklung eines Kompetenzstrukturmodells für die Domäne der inklusiven Berufsorientierung einhergeht. Erschwert wird das jedoch durch die Besonderheiten ihrer überfachlichen Rolle bzw. Einordnung als „weiterer Unterrichtsinhalt“ (KMK, 2016, S. 1) (siehe Kap. 3.2.1). Erachten Klieme und Avenarius et al. (2007, S. 75) den Rückgriff auf theoretische Erkenntnisse der domänenspezifischen Fachdidaktik als „Notwendigkeit [...] bei der Entwicklung von Kompetenzmodellen“, ist für die Berufsorientierung zu konstatieren, dass sie als erweiterte Aufgabe ohne festes Bezugsfach auf keinen umfassenden theoretischen Ansatz zurückgreifen kann (vgl. Dreer, 2013a, S. 104-105). Das für die Berufsorientierung vorliegende Modell zur „Professionellen Handlungskompetenz von Lehrpersonen in der Domäne Berufsorientierung“ nach Dreer (2013a) (siehe Abbildung 12) baut daher im Unterschied zu den fachbezogenen Kompetenzstrukturmodellen (siehe Kap. 5.2.2.2) auf eine Strategie ohne Einbezug fachdidaktischer Erkenntnisse auf. Dieser Limitation des Modells wird durch den Einsatz eines kombinierten Kompetenzmodellierungsansatzes begegnet, der die empirische Prüfbarkeit und wissenschaftliche Fundierung sichert (vgl. Schaper, 2009a, S. 177). Neben der deduktiven Modellentwicklung unter Einbezug theoretischer Annahmen und Modelle (aus bildungspolitischen Veröffentlichungen, Curricula und Berufswahltheorien) wird ein an der Praxis orientierter induktiver Zugang durch empirische Analysen und Expertenbefragungen ergänzt (vgl. Dreer, 2013a, S. 104-106).

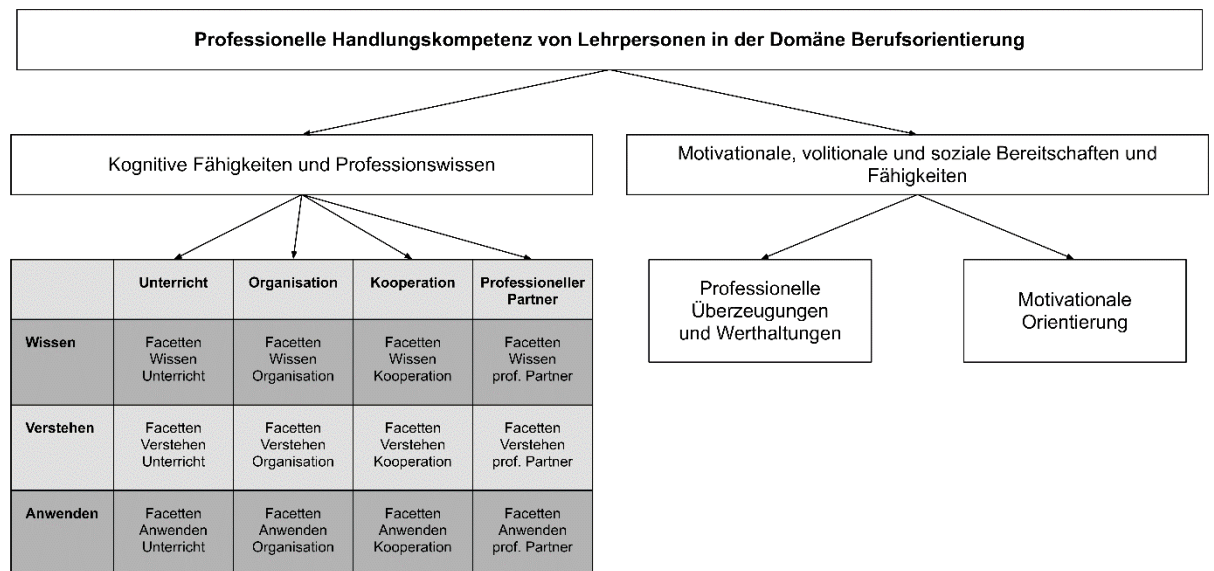


Abbildung 12: Professionelle Handlungskompetenz von Lehrpersonen in der Domäne Berufsorientierung (Dreer, 2013, S. 149)

Das abgeleitete Kompetenzmodell der Domäne Berufsorientierung ist in seiner Struktur an bestehende Strukturierungsansätze der Lehrerbildung angelehnt (vgl. Dreer, 2013a, S. 153). Aufbauend auf die theoretische Anbindung an das Kompetenzverständnis nach Weinert (2001b), besteht das Modell aus einer Kombination der Ansätze von Baumert und Kunter (2006), Blömeke und Felbrich et al. (2008) und Ulbricht, Schaper und Hochholdinger (2007), wobei Dreer sich eng an der Struktur letzterer orientiert (siehe Kap. 5.2.2.2). Zu berücksichtigen ist, dass sich das Modell auf die Berufsorientierungskompetenzen von Lehrpersonen allgemeinbildender Schulen der Sekundarstufe I und II bezieht (vgl. Dreer, 2013a, S. 148). Unter Fokussierung des inklusiven Schwerpunkts sind weitere Ausdifferenzierungen und Spezifizierungen der Binnenstruktur hinsichtlich neuer und veränderter Anforderungen und Kompetenzen zu berücksichtigen (siehe Kap. 4.2). Angenommen als generisches Strukturmodell zur professionellen Handlungskompetenz in der Berufsorientierung, behält das Modell nach Dreer (2013a) in seiner Grundstruktur jedoch auch für den Kontext der Inklusion Gültigkeit. Den allgemeinen Kompetenzstrukturmodellen folgend werden auch im Kontext der Berufsorientierung die kognitiven Fähigkeiten und das Professionswissen einerseits sowie die davon kategorial abgegrenzte Kompetenzfacette der motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften unterschieden. Deutlich wird in Abbildung 12 (S. 120) der hohe Stellenwert der kognitiven Kompetenzen im vorliegenden Strukturmodell. Durch ihre weiterführende Ausdifferenzierung entsprechend der Kompetenzanforderungen an Lehrpersonen in der Domäne stehen sie im Mittelpunkt. Der Ansatz nach Dreer folgt somit der COACTIV-These vom Wissen und Können als „Kern der Professionalität“ (Baumert & Kunter, 2006, S. 481). Die zweidimensionale Grundstruktur der professionellen Handlungskompetenz findet durch den Einbezug der affektiv-motivationalen Facette dennoch Berücksichtigung und wird im Modellaufbau als gleichwertige Ebene eingeordnet. Das komplexe psychologische System der Bereitschaften und Fähigkeiten wird jedoch ausschließlich allgemein aufgegriffen. In Anlehnung an die Argumentation nach Weinert (2001b) und Schaper (2009b) umfasst es die professionellen Überzeugungen und motivationalen Orientierungen der Lehrpersonen in der Berufsorientierung (siehe Abbildung 12, S. 120). Eine weiterführende Binnendifferenzierung in untergeordnete Kompetenzbereiche steht demgegenüber aus. Mit Rückbezug auf die von Weinert (vgl. Weinert, 2014b, S. 27-28) konstatierte Gleichwertigkeit beider Kompetenzaspekte sollen im Weiteren jedoch explizit die kognitiven *und* affektiv-motivationalen Schwerpunkte als Teilbereiche professioneller Handlungskompetenz in

der inklusiven Berufsorientierung ausdifferenziert und unter Einbezug empirischer Befunde diskutiert werden.

5.3.1 Kognitive Fähigkeiten und Professionswissen

Der Schwerpunkt des Modells liegt auf dem Aspekt der kognitiven Fähigkeiten und des Professionswissens (vgl. Dreer, 2013a, S. 148). Für die Berufsorientierung wird in diesem Kontext ein veränderter Ansatz zur Abbildung relevanter Wissensbestände als notwendig erachtet: Verweisen die Bezugsmodelle auf schulfachbezogene Anforderungen die mittels der Topologie nach Shulman (1986) und Bromme (1992) abgebildet werden können, erscheint diese Differenzierung für die Binnenstruktur fächerübergreifender Domänen nicht geeignet. Das Strukturierungsmodell muss vielmehr die relevanten Aufgaben und Kompetenzen in allen fächerübergreifenden Bereichen der fokussierten Domäne abbilden. Das Modell zum Professionswissen in der Berufsorientierung greift daher auf die Lernzieltaxonomie nach Bloom (1976) zurück, das die kognitiven Kompetenzen in theoretische und handlungsnahе Wissensbestände differenziert (siehe Abbildung 11, S. 115). Die Bereiche des *Wissens*, *Verstehens* und *Anwendens* bilden die Untergliederung der (in Kap. 4 erläuterten) relevanten Aufgabenbereiche des *Unterrichts*, *der Organisation*, *der Kooperation* und *des professionellen Partners* (siehe Abbildung 12, S. 120). Das *Wissen* bezieht sich auf das „Erinnern“ (Bloom, 1976, S. 217) von Theorien, Begriffen, Strukturen und Regeln der Berufsorientierung. Die Lehrperson muss auf dieses Wissen zugreifen können und im nächsten Schritt des *Verstehens* dieses Wissen „organisieren und neuorganisieren“ (Bloom, 1976, S. 220). Es geht somit um das gedankliche Übertragen auf Situationen bzw. deren Planung und Reflexion in der schulischen Berufsorientierung sowie die fortlaufende Weiterbildung und Entwicklung der eigenen Expertise. Dieser Fähigkeitskomplex ermöglicht den Lehrpersonen weiterführend die *Anwendung* des Wissens in konkreten schulischen Situationen (vgl. Bloom, 1976, S. 221). Übertragen werden kann diese Binnenstruktur auf alle Aufgabenbereiche der Lehrpersonen in der Berufsorientierung, sodass insgesamt eine komplexe Struktur erforderlicher kognitiver Kompetenzen mit theoretischem (Wissen und Verstehen) und handlungsnahem Bezug (Anwenden) entsteht.²⁰

²⁰ Eine Ausdifferenzierung der Binnenstruktur für alle Aufgabenbereiche in die drei Kategorien des Wissens, Verstehens und Anwendens findet sich bei Dreer (2013a, S. 143-148).

Die Ausprägung dieser kognitiv-bezogenen Binnenstruktur professioneller Handlungskompetenz ist in den letzten Jahren zunehmend in den Fokus der empirischen Forschung zur Berufsorientierung gerückt. Aufbauend auf der Anerkennung der Relevanz des professionsspezifischen Wissens der Lehrpersonen in den zu verantwortenden Domänen und der Berufsorientierung als Aufgabe aller Schulen im theoretischen Diskurs findet sich ein Zuwachs an Forschungsvorhaben zu Lehrerkompetenzen (vgl. Bylinski, 2013; Dreer, 2013b; Famulla et al., 2008). Bezogen sowohl auf Studierende als auch erfahrene Lehrpersonen verweisen die Erhebungen übereinstimmend auf ein schulform- und professionsübergreifendes Qualifikationsdefizit im Bereich des berufsorientierungsbezogenen Professionswissens (vgl. Deeken, 2008, S. 222; Dreer & Kracke, 2011a). Zusammenfassend stellt Butz (2008b, S. 58) fest:

Im Bereich der Lehrerinnen- und Lehrerqualifikation zeigen sich Lücken in praktisch allen denkbaren Bereichen. Es fehlt an berufs- und arbeitsweltbezogenem fachlichen Wissen, es fehlt an entwicklungspsychologischem Wissen, es fehlt an kommunikativen Fähigkeiten, es fehlt an organisatorischem Wissen.

Grundlegend kritisiert Butz (2008a, S. 117; vgl. Butz, 2008b, S. 44) zudem fehlendes *didaktisch-methodisches Wissen* der Lehrpersonen hinsichtlich förderlicher Unterrichtsansätze der Berufsorientierung. Die individuelle Förderung sowie kompetenzorientierte methodische Ansätze, die darunter subsumiert werden, erscheinen insbesondere für die Berufsorientierung im Gemeinsamen Lernen als bedeutsam. Hinsichtlich des *Wissens über die Berufs- und Arbeitswelt* verweisen Studien auf fehlende oder auch falsche Informationen über berufliche Anforderungen und Tätigkeiten (vgl. Beinke, 2006, S. 61-63; Butz, 2008a, S. 117). In der Inklusion sind zudem erweiterte Kenntnisse erforderlich, die berufliche bzw. schulische Anschlusswege für Jugendliche mit Behinderungen umfassen. Koch und Textor betonen die damit einhergehende „Bedeutung, die Konsequenzen, die der jeweilige Anschluss mit sich bringt, mitzudenken und ‚Versorgung‘ nicht als hinreichendes Ziel zu betrachten“ (Koch & Textor, 2015, S. 109). Die *arbeitsweltbezogenen Kenntnisse* sind somit zum einen für die Einschätzung der schülerbezogenen Eignung von Relevanz, sind zugleich aber auch längerfristig in Hinblick auf die Perspektiven für die Absolventen zu reflektieren. Die fehlenden Kenntnisse, die sich insbesondere auf die Möglichkeiten benachteiligter Jugendlicher beziehen, begründen sich dabei auch durch die subjektiven Sozialisationserfahrungen der Lehrpersonen. „Vor dem Hintergrund ihrer Standardbiografie (Schule > Universität > Schule) und ihrer über die Fachkulturen erworbenen

Identität als lehrende Germanisten, Mathematiker usw. [sind die Lehrpersonen] nur unzureichend [auf die Berufsorientierung] vorbereitet“ (Müller, 2002, S. 187). Die *kommunikativen und organisatorischen Herausforderungen* beziehen sich auf weitere Aufgabenbereiche der schulischen und außerschulischen Zusammenarbeit der Lehrpersonen: den Aufbau von Kooperationen mit Betrieben und den Ausbau von Netzwerken, den Gewinn von finanzieller und personaler außerschulischer Unterstützung sowie alle Aktivitäten der Schulentwicklung (vgl. Butz, 2008a, S. 117). Die Lehrpersonen scheinen auf diese Tätigkeiten und Anforderungen Erhebungen zufolge nicht vorbereitet zu sein (vgl. Brüggemann & Pichl, 2011b, S. 453). Die wissensbezogenen Kompetenzdefizite werden nicht nur durch die Forschung festgehalten, auch die Lehrpersonen selbst reflektieren diese Schwierigkeiten (vgl. Deeken, 2008, S. 222-223). Wahrgenommen werden die Herausforderungen dabei unabhängig von ihrer Rolle in der Berufsorientierung (siehe Kap. 4.3): Neben den allgemeinen Lehrpersonen fühlen sich auch die Studien- und Berufswahlkoordinatoren als fachliche Experten nach eigener Auskunft „ohne kontinuierliche [Aus- und] Weiterbildung nicht optimal zu dieser pädagogischen und didaktischen Herausforderung befähigt“ (Brüggemann & Pichl, 2011b, S. 453).

Entscheidend ist, dass dies „nicht nur den Lehrkräften anzukreiden [ist], sondern auch der Lehrerinnen- und Lehrerbildung, die sich der Berufsorientierung als Querschnittsziel kaum widmet“ (Butz, 2008b, S. 58). Das Schlagwort des Querschnittsziels, das auf die überfachliche Rolle der Berufsorientierung als Ziel und Inhalt aller Unterrichtsfächer verweist, begründet diese Sonderstellung in der Lehrerbildung. Eingebunden ist die Berufsorientierung in Nordrhein-Westfalen nicht als eigenständiges Fach in den Fächerkanon der Sekundarstufe I (vgl. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland, 1997, S. 75). Sie wird je nach Schulform vielmehr im Rahmen des Fachs Arbeitslehre oder integriert in weiteren Fächern thematisiert (siehe Kap. 3.1.2) (vgl. Wensierski et al., 2005, S. 50). Beide Formen sind mit Herausforderungen für die Lehrerbildung und daraus abzuleitenden Konsequenzen für die Ausbildung der fachlichen Expertise verbunden. Die Verankerung des Fachs Arbeitslehre in der Stundentafel der Haupt-, Real- und Gesamtschulen sowie den entsprechenden Bildungsgängen der Sekundarschule (vgl. MSW NRW, 2015c, S. 9-13) impliziert die Annahme entsprechend qualifizierter Lehrpersonen durch ein einschlägiges Fachstudium. In Abgrenzung zu allen weiteren Fächern des Kanons der Sekundarstufe I ist im Bundesland Nordrhein-Westfalen das Fach Arbeitslehre jedoch nicht studierbar (vgl. Ministerium

für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen [MSW NRW], 2011a, S. 11, 2013a). Mit der Wahl zwischen den Fächern Hauswirtschaft, Technik oder Sozialwissenschaften müssen Studierende einen Schwerpunkt innerhalb des Fächerverbands setzen. Fachliches und fachdidaktisches Wissen wird folglich nur in einem Teilbereich der Arbeitslehre erworben. Das neue Lehrausbildungsgesetz (Wintersemester 2011/2012) greift diese ‚Lücke‘ erstmals auf und verankert für das Lehramtsstudium der Haupt-, Real- und Gesamtschulen im Rahmen der Bildungswissenschaften den „Lehramtsbezogenen Profildbereich“ (MSW NRW, 2011a, S. 25). Es bestehen Wahlmöglichkeiten, die unter anderem Inhalte der „Arbeitslehre und Berufswahl/Berufsorientierung“ (vgl. MSW NRW, 2011a, S. 25) umfassen. Weiterhin existieren jedoch weder ein Pflichtmodul noch eine schulformübergreifende Verankerung dieser Inhalte in allen Lehramtsstudiengängen der Sekundarstufe I.

Die integrierte Thematisierung berufsorientierender Inhalte in weiteren Fächern setzt ebenfalls eine Verankerung in der Lehrerausbildung voraus, um die (angehenden) Lehrpersonen mit dieser Komponente ihres Fachs zu konfrontieren und entsprechende Fachkompetenz zu vermitteln. Im Sinne der fächerübergreifenden Berufsorientierung verlangt dies die Integration berufsorientierender Inhalte und Anknüpfungspunkte an alle Einzelfächer. Orientierung für die Modulstruktur der Unterrichtsfächer im Lehramtsstudium bieten unter anderem die Lehrpläne der einzelnen Schulformen. Zugleich sind die Lehrpläne auch in der späteren schulischen Praxis die Basis der Unterrichtsgestaltung und inhaltlichen Schwerpunktsetzungen durch die Lehrpersonen. In einer bundesweiten Studie ist eine Analyse von Lehrplänen vorgenommen worden, die zeigt, „dass sich der Begriff Berufsorientierung bisher weder als zentraler Terminus etablieren konnte, noch im Selbstverständnis der Schule verankert zu sein scheint. In den Lehrplänen einiger Bundesländer kommt dieser Begriff überhaupt nicht vor“ (Wensierski et al., 2005, S. 51). In einer bundeslandspezifischen Untersuchung für Nordrhein-Westfalen heben Menzel und Peinemann (2015, S. 12-13) zwar die Ausführungen der Kernlehrpläne zur fächerübergreifenden Berufsorientierung hervor, relativieren diese jedoch durch den Verweis auf deren unspezifische Natur und fehlende Konkretisierungen. Der Schulformvergleich verweist zudem auf qualitative und quantitative Unterschiede in den Vorgaben für NRW. Analysiert unter Einbezug der Bereiche Informationsvermittlung, Lebensplanung, Selbsteinschätzung und Praxiseinbindung zeigt sich der größte Umfang der Berufsorientierung im Lehrplanvergleich der Sekundarstufe I

an den Hauptschulen. Der Umfang korreliert dabei insgesamt negativ mit der Art der Schulform. Ein enger Zusammenhang besteht zugleich mit der unterrichtlichen Integration des Fachs Arbeitslehre als dem disziplinären Bezugsrahmen berufsorientierender Inhalte (vgl. Beer & Ternes, 2009, S. 26; Menzel & Peinemann, 2015, 10-11, 15; Schröder, 2015b, S. 17). Exemplarisch wird die schulformbezogene Diskrepanz in den Ausrichtungen der Lehrpläne am Aspekt der Lebensplanung deutlich. Mit Ausnahme der Gymnasien thematisieren alle Lehrpläne die gesellschaftliche Teilhabe und individuellen Lebensentwürfe der Jugendlichen fächerübergreifend im Rahmen der Hauptfächer. Die Gymnasien verankern die Inhalte demgegenüber ausschließlich im nebenfachlichen Bereich der Gesellschaftswissenschaften (vgl. Menzel & Peinemann, 2015, S. 11), welches auf die geringere Bedeutungszuweisung der Berufsorientierung insgesamt hindeutet (vgl. Dederling, 2002, S. 28; Wensierski et al., 2005, S. 50). Dieses begründet zugleich das Gesamtfazit der Lehrplananalyse:

Insgesamt kann festgehalten werden, dass besonders die Hauptschulen das Thema Berufsorientierung sehr differenziert aufgreifen. Es finden sich jedoch auch in den Gesamt- und Realschulen einige Bezüge zu Aspekten der beruflichen Orientierung. Als Schlusslicht kann das Gymnasium betrachtet werden. Hier wurden insgesamt die wenigsten berufsorientierenden Aspekte [in der Analyse der Lehrpläne] gefunden. (Menzel & Peinemann, 2015, S. 15)

Die Analyse der Lehrpläne verdeutlicht, dass die Fachorientierung zulasten der überfachlichen Aufgaben in den Einzelfächern dominiert (vgl. Bührmann & Wiethoff, 2013, S. 67). Unter Fokussierung des Ziels der Vermittlung von Fachwissen sowie der Produktion „messbarer Outputs“ (Knauf, 2009, S. 253) wird die Berufsorientierung infolge ihrer mangelnden Einbindung in die Kernlehrpläne häufig vom Allgemeinbildungsauftrag abgegrenzt und als „Konkurrenz zum ‚normalen‘ Fächerkanon“ (Beer & Ternes, 2009, S. 26) interpretiert (vgl. Butz, 2008b, S. 44; Knauf, 2009, S. 282). Den Grundstein für diese Abgrenzung zwischen Berufs- und Fachorientierung legt die Lehrerbildung infolge der mangelnden Einbindung berufsorientierender Inhalte in die Einzelfächer und fächerübergreifenden Module, die in der schulischen Praxis durch die Vorgaben der Lehrpläne weitergetragen wird (vgl. Häfeli et al., 2014, S. 144; Schudy, 2002a, S. 15). In der Konsequenz sind sowohl Berufseinsteiger als auch Lehrpersonen mit Berufserfahrung durch ihre Ausbildung nur unzureichend für den Aufgabenbereich der Berufsorientierung in der Sekundarstufe I qualifiziert und weisen ein geringes domänenspezifisches Professionswissen auf (vgl. Nickel, 2005, S. 69). Lehrpersonen unterrichten demzufolge häufig fachfremd und ohne Rückbezug auf fachspezifisches Wissen (vgl. Arndt, 2013, S. 8; Butz &

Wust, 2007, S. 11; Schudy, 2002a, S. 10). Das mangelnde Professionswissen wirkt sich folglich auch auf die Qualität der Berufsorientierung aus (vgl. Astleitner & Kriegseisen, 2005, S. 144). Beinke (2004, S. 49) spitzt diesen Zusammenhang zu und kritisiert, dass sich die Berufsorientierung gegenwärtig mehr an der Qualifikation der Lehrpersonen als an den Bedürfnissen der Jugendlichen orientiert. Vor diesem Hintergrund sprechen sich verschiedene Quellen übereinstimmend für eine Integration der Berufsorientierung in alle drei Phasen der Lehrerbildung aus (vgl. Arndt, 2013, S. 10; Deeken, 2008, S. 233; Dreer & Kracke, 2011b, S. 3; Wensierski et al., 2005, S. 66). Die dritte Phase bezieht sich auf Fortbildungen im Berufsleben, im Anschluss an das Studium und den Vorbereitungsdienst. Auch hier lässt sich ein Defizit feststellen, zum einen bedingt durch ein geringes quantitatives Angebot (vgl. Butz, 2008b, S. 44), zum anderen jedoch auch durch geringe Teilnahmezahlen bestehender Fortbildungen bzw. Kritik am qualitativen Nutzen vorhandener Angebote zur schulischen Berufsorientierung (vgl. Knauf, 2009, S. 249; Pölsler & Paier, 2003, S. 24). Über allgemeine Fortbildungen hinaus wird gegenwärtig insbesondere die Weiterbildung im Kontext der inklusiven Berufsorientierung bedeutsam:

Die in diesem Bereich [Berufsorientierung für benachteiligte Schülerinnen und Schüler] arbeitenden Lehrkräfte brauchen die Fähigkeit und entsprechende *Unterstützung*, um die Maßnahmen zu adaptieren und ihrer jeweiligen Zielgruppe anzupassen. Um diese Flexibilität und auch Bindungsbereitschaft der Pädagoginnen und Pädagogen zu fördern und zu erhalten, bedürfen auch sie der *Unterstützung, Weiterbildung* [Hervorheb. von der Verfasserin] und vielleicht auch Entlastung in anderen Bereichen. (Famulla et al., 2003, S. 21)

Die Fortbildungsangebote im Kontext der Inklusion berücksichtigen den Schwerpunkt der Berufsorientierung jedoch nur selten, sodass die Lehrpersonen Unsicherheiten in der Adaption und Gestaltung von Angeboten für die Zielgruppe der benachteiligten Jugendlichen zeigen. Die Rahmenbedingungen zur Vermittlung und Aneignung domänenspezifischen Professionswissens in der Berufsorientierung, ausgehend von den Lehrplänen, über das Lehramtsstudium, den Vorbereitungsdienst und die Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten, sind somit insgesamt als defizitär zu bewerten. Indem sich die Defizite auf das (nicht) vorhandene Wissen auswirken, als grundlegende Stufe der Taxonomie nach Bloom (1976), impliziert dies zugleich Schwierigkeiten im Verstehen und Anwenden als weiterführende Stufen. In der Konsequenz bedingt das fehlende Wissen eine nicht ausreichende Entwicklung des globalen domänenspezifischen Pro-

fessionswissens, sodass diese Komponente der professionellen Handlungskompetenz in der Berufsorientierung unter Einbezug des aktuellen und zunehmend ausdifferenzierten Forschungsstands als eingeschränkt betrachtet werden muss.

5.3.2 Motivationale, volitionale und soziale Bereitschaften

Bei der Einschätzung der professionellen Handlungskompetenz von Lehrpersonen in der inklusiven Berufsorientierung ist zu berücksichtigen, dass diese über das Professionswissen hinausgehende Kompetenzaspekte mit Bezug zu subjektiven Perspektiven und psychologischen Einstellungen der einzelnen Lehrpersonen zur Domäne umfassen. So stellt auch Dreer (2013a, S. 71) fest, „dass neben Wissen auch Einstellungen und Haltungen von Lehrpersonen gegenüber dem Thema Berufsorientierung [...] von Bedeutung sind.“ Im Kontext der Inklusion bilden sie „die Grundlage für die Umsetzung [...], [des] vom gesamten Kollegium getragene[n] schulische[n] Konzept[s] zur *inkluisiven* [Hervorheb. im Original] Berufsorientierung“ (Koch, 2015b, S. 285). Auch die European Agency for Development in Special Needs Education (2006, S. 7) verweist in ihrem Kompetenzprofil für Lehrpersonen in der Inklusion neben dem Professionswissens auf die Bedeutsamkeit von Überzeugungen, Selbstwirksamkeitserwartungen und motivationalen Orientierungen der Lehrpersonen. Die professionelle Handlungskompetenz entsteht demnach erst aus dem Zusammenwirken des Wissens sowie der affektiv-motivationalen Kompetenzen der Lehrpersonen (vgl. Baumert & Kunter, 2006, S. 481) (siehe Kap. 5.2.2.2).

Verdeutlicht werden konnte die Relevanz beider Aspekte professioneller Handlungskompetenz als gleichwertige Bezugsgrößen bereits durch die in Kapitel 4 vorgenommene Analyse der Anforderungen an Lehrpersonen in der inklusiven Berufsorientierung sowie den daraus abgeleiteten Lehreraufgaben und -kompetenzen. Sowohl das Professionswissens auf der einen als auch die Anerkennung, Bereitschaft und das Engagement der Lehrpersonen auf der anderen Seite bilden gemeinsam die Voraussetzungen für die Bewältigung von Anforderungen in der inklusiven Berufsorientierung. Die nicht-kognitiven Komponenten bilden sowohl in der Analyse der Kompetenzanforderungen (siehe Kap. 4.2) als auch im Kontext der Berufsorientierung als Gemeinschaftsaufgabe (siehe Kap. 4.3) die Grundlage des positiven Lehrerhandelns in der inklusiven Berufsorientierung. Die Anerkennung umfasst dabei zum einen die Einsicht in die Relevanz der Berufsorientierung als Aufgabe der Schule und jeder Lehrperson. Sie geht zum anderen einher mit dem persönlichen Engagement in der Berufsorientierung, der Bereitschaft sich

mit diesem zumeist fachfremden Aufgabenbereich auseinanderzusetzen sowie den Unterricht entsprechend der Qualitätsmerkmale inklusiver Berufsorientierung eigenständig auszugestalten (siehe Kap. 4.2). Die Bereitschaft zum Handeln in der Berufsorientierung als affektiv-motivationaler Schwerpunkt ergänzt folglich die fachliche Qualifikation im Sinne des Professionswissens der Lehrpersonen als zweiten relevanten Basiskompetenzbereich der professionellen Handlungskompetenz in der Domäne.

Eingang in das Modell professioneller Handlungskompetenz in der Berufsorientierung finden die nicht-kognitiven Komponenten unter dem Oberbegriff der motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften (siehe Abbildung 12, S. 120). Dreer (2013a) führt diese Kompetenzfacette in Abgrenzung zum Professionswissens jedoch nur in Ansätzen weiter aus, indem er im Modell entsprechend dem Konsens der vorliegenden Kompetenzstrukturmodelle zwischen den Komponenten der kognitiven Überzeugungen und Werthaltungen sowie den motivationalen Orientierungen der Lehrpersonen unterscheidet (siehe Kap. 5.2.2.2). Hinsichtlich des Verständnisses beider Aspekte bezieht sich Dreer auf die allgemeine Lehrerkompetenzforschung und verweist in seinen Ausführungen auf die Relevanz „domänenspezifischer epistemologischer Überzeugungen“, die über die „Einstellungen zur Berufsorientierung“ abgebildet werden können, sowie bezüglich der motivationalen Orientierungen auf die Konstrukte der Motive und der Lehrer-Selbstwirksamkeit. In das Modell werden diese Aspekte jedoch nicht aufgenommen. Neben dem Verweis auf die Bedeutsamkeit der subjektiven Perspektive stehen weiterführende Begründungen demnach ebenso aus, wie Erläuterungen des Einstellungs- und Motivationsverständnisses und die Entwicklung eines umfassenden Erhebungsinstruments zur Operationalisierung (vgl. Dreer, 2013a, S. 213-214; 246-247).²¹ Insgesamt werden die motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften somit in das Kompetenzstrukturmodell eingebunden, erscheinen in der Gesamtbetrachtung der professionellen Handlungskompetenz in der Berufsorientierung aber nicht äquivalent abgebildet.

²¹ Dreer (2013a, S. 246-247) bezieht unter Verweis auf die zweiseitige Zusammensetzung professioneller Handlungskompetenz neben dem Schwerpunkt der kognitiven Kompetenzen, die „Einstellungen zur Berufsorientierung“ ein. Die Erhebung mittels eines 4 Items umfassenden Instruments ist jedoch nicht als umfassend zu betrachten. Vielmehr verweist die Vorgehensweise auf die nachrangige Betrachtung der nicht-kognitiven Kompetenzen im vorliegenden Modell zur Berufsorientierung.

In der Forschung zur professionellen Handlungskompetenz wird die Bedeutsamkeit der Berücksichtigung von Wissen *und* Haltungen betont. Ebenso wie in den allgemeinen Kompetenzstrukturmodellen und im theoretischen Modell nach Dreer (2013a) werden die Bereitschaften jedoch zumeist zugunsten der kognitiven Kompetenzen vernachlässigt, die lange Zeit im Fokus der Forschung gestanden haben (vgl. Kunter, 2011, S. 259). Kritisch führt Kunter (2011, S. 259) in diesem Kontext an: „Versteht man allerdings unter Kompetenz die Fähigkeit *und* [Hervorh. im Original] Bereitschaft, die Anforderungen einer Situation zu bewältigen, greift eine ausschließliche Konzentration auf kognitive Voraussetzungen des Handelns zu kurz.“ Auch für die Forschung zur Domäne der Berufsorientierung ist zu konstatieren, „dass [...] vornehmlich Wissen, Kenntnisse und Fertigkeiten, jedoch kaum Haltungen bzw. Einstellungen von Lehrerinnen und Lehrern beschrieben werden, die ebenfalls für die Berufsorientierung als bedeutsam erachtet werden müssen“ (Dreer, 2013a, S. 78). Der Forschungsstand zur Ausprägung der motivationalen, sozialen und volitionalen Bereitschaften und Fähigkeiten in der Berufsorientierung ist demzufolge als gering einzustufen (vgl. Dreer & Kracke, 2013a, S. 149). Vorliegende Erkenntnisse beziehen sich vorrangig auf die allgemeinen Bereitschaften zum Engagement in der Domäne. Die vertiefende Erforschung der Binnenstruktur der nicht-kognitiven Komponente professioneller Handlungskompetenz steht gegenwärtig noch aus. Der Annahme folgend, dass die „innere Bereitschaft und [...] [das] Engagement“ (Häfeli et al., 2014, S. 145) die Grundlage einer qualitativ hochwertigen inklusiven Berufsorientierung bilden, können die (wenigen) vorliegenden Forschungserkenntnisse zur generellen Ausprägung der motivationalen, sozialen und volitionalen Bereitschaften dennoch erste Hinweise für Ansatzpunkte der Forschung und schulischen Praxis liefern.

Zusammengefasst werden kann der aktuelle Forschungsstand unter den Schlagwörtern des „Einzelkämpferphänomens“ (Driesel-Lange, Hany, Kracke & Schindler, 2011, S. 318) und der „Verantwortungsdiffusion“ (vgl. Dimbath, 2007, S. 176). Ausgangspunkt für diese negativ konnotierten Schlagworte ist die besondere Rolle der Lehrpersonen, die für die Ausgestaltung der berufsorientierenden Praxis im Wesentlichen ‚alleine‘ verantwortlich sind. Erneut sind die fehlenden (Lehrplan-)Vorgaben von zentraler Bedeutung, da sie bedingen, dass die „Ausgestaltung und Umsetzung der schulischen Unterrichtskonzepte [...] in hohem Maße abhängig vom Engagement der Lehrkräfte [sind]“ (Galiläer, 2010, S. 27) (siehe Kap. 4.1). Die Bereitschaft

der einzelnen Lehrpersonen bestimmt somit über Art, Umfang und Qualität der Berufsorientierung (vgl. Düggeli, 2009, S. 50). Neben individuellen Dispositionen gilt die Profession der Lehrpersonen als Einflussgröße auf die Bereitschaft zum domänenspezifischen Engagement. Demzufolge impliziert die unterschiedliche Einbindung berufsorientierender Inhalte in den einzelnen Schulformen differenzierte Sichtweisen der Lehrpersonen auf die Relevanz der Thematik (vgl. Dimbath, 2007, S. 175). Während sie von Lehrpersonen für Sonderpädagogik als „didaktische[...] Kernaufgabe“ (Hofsäss, 2007, S. 318) und zentrale Inhaltsorientierung anerkannt wird, sinkt die Akzeptanz ihrer Bedeutsamkeit mit Höhe der Schulform und den angenommenen Bedürfnissen der Jugendlichen (vgl. Dimbath, 2007, S. 168). Zur Perspektive der Lehrpersonen schreibt Butz (2008b, S. 44): „Berufsorientierung als Aufgabe wird akzeptiert. Aber sie liegt außerhalb des Allgemeinbildungsauftrags. Sie ist zusätzlich zu bewältigen und damit im Zweifelsfall wegen knapper Aufmerksamkeits- und Handlungsressourcen immer nachrangig.“ Der Berufsorientierung wird demzufolge im Verständnis der Lehrpersonen nur ein untergeordneter Stellenwert zugeschrieben (vgl. Pölsler & Paier, 2003, S. 25), welches mit einer mangelnden Verantwortungsbereitschaft einhergeht (vgl. Wengert-Richter, 2007, S. 178). An die Stelle der in der Theorie geforderten Berufsorientierung als gemeinschaftlich getragene, fächerübergreifende Aufgabe tritt ein geringes Engagement der Kollegien in der Praxis. Verschiedene Studien verweisen übereinstimmend auf die fehlende Unterstützung durch die Lehrpersonen in der Berufsorientierung (vgl. Berger, 2011, S. 26-27; Butz, 2008b, S. 55; Kayser, 2013, S. 131). Zu berücksichtigen ist jedoch, dass sich die Erkenntnisse aller Studien ausschließlich auf Aussagen Dritter beziehen. Neben den Eltern und den Jugendlichen werden mit Studien- und Berufswahlkoordinatoren und Schulleitungen vorrangig Personen mit zentraler Verantwortung in der Domäne befragt (siehe Kap. 4.3). So stellen beispielsweise Dreer und Kracke (2011a, S. 33) fest, dass aus Sicht der Studien- und Berufswahlkoordinatoren „in den Kollegien eine engagierte und qualifizierte Mitarbeit [im Kontext der Berufsorientierung] an den Schulen häufig nur unzureichend stattfindet“ (Dreer & Kracke, 2011a, S. 33). Zu beobachten ist in der schulischen Praxis, dass die Berufsorientierung in der Konsequenz von einzelnen Lehrpersonen abhängt. Umschrieben wird dies auch als „Phänomen des 'Einzelkämpfers', d.h. dass nur einzelne Lehrpersonen schulische Berufsorientierung aktiv gestalten und dabei wenig Unterstützung von Seiten des Kollegiums erfahren“ (Driesel-Lange et al., 2011, S. 318). Getragen wird die Berufsorientierung aufgrund der geringen Bereitschaft der Kollegien gegenwärtig überwiegend durch ausgewählte Schlüsselpersonen, wie den Studien- und Berufswahlkoordinatoren und

Lehrpersonen ausgewählter (natur- und gesellschaftswissenschaftlicher) Fächer mit (scheinbarer) thematischer Nähe zu berufsorientierenden Inhalten (vgl. Dreer, 2013a, S. 313; Dreer & Kracke, 2011a, S. 33).

Konstatiert werden kann auf Basis der begrenzten vorliegenden Erkenntnisse eine (scheinbar) geringe Ausprägung der motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten als zweite Komponente professioneller Handlungskompetenz in der Berufsorientierung. Die vorliegenden Forschungsergebnisse beschreiben jedoch ausschließlich die beobachtbaren ‚Outcomes‘ im Sinne des sichtbaren Verhaltens und Handelns der Kollegien in der Berufsorientierung bzw. berufen sich auf Berichte Dritter über das Verhalten der Kollegien. Sie verbleiben somit ebenso wie das theoretische Kompetenzstrukturmodell auf einer allgemeinen Ebene. Der Rückschluss von Praktikern und Forschungsergebnissen auf einen Kausalzusammenhang von mangelnder Umsetzung der Berufsorientierung und fehlender Bereitschaft der Lehrpersonen erscheint dabei aufgrund des existierenden Forschungsdesiderats als nicht vertretbar. Zu berücksichtigen ist vielmehr die Binnenstruktur der einzelnen bereitschaftsbezogenen Kompetenzfacetten, die in den Theorien zur professionellen Handlungskompetenz und den allgemeinen Kompetenzstrukturmodellen ausgeführt werden. Erst diese ermöglichen eine Analyse und Diskussion relevanter Einflussfaktoren und Konstrukte auf fundierter theoretischer Basis, die sich auf die Bereitschaft der Lehrpersonen zur inklusiven Berufsorientierung auswirken. Da die bisherigen empirischen Erkenntnisse vorwiegend die kognitive Komponente der professionellen Handlungskompetenz in der Berufsorientierung fokussieren und auf Ebene der affektiv-motivationalen Bereitschaft ausschließlich undifferenzierte Erkenntnisse vorliegen, wird es für eine strukturierte und vertiefende Analyse notwendig erachtet, zusätzlich die Binnenstruktur der motivationalen, sozialen und volitionalen Bereitschaften und Fähigkeiten vertiefend einzu beziehen und zu analysieren. Sie umfasst sowohl motivationale Orientierungen, volitionale Prozesse der Zielumsetzung, persönliche Überzeugungen als auch Einstellungen (vgl. Weinert, 2001a, S. 51). Das Modell der professionellen Handlungskompetenz inklusiver Berufsorientierung ist dementsprechend weiter auszudifferenzieren.

Zum einen begründet durch die vorliegenden Erkenntnisse der allgemeinen Kompetenzstrukturmodelle und erste Hinweise der übergeordneten Berufsorientierungsforschung und zum anderen durch den Nachweis ihrer handlungsleitenden Funktion und Bedeutsamkeit für die Inklusiv-

sion im Gesamten (weitere Ausführungen in Kap. 6), werden die Aspekte der *Überzeugungen/Beliefs* sowie der *Selbstwirksamkeitserwartungen* der Lehrpersonen im Kontext inklusiver Berufsorientierung zur Konzeptualisierung und Operationalisierung der motivationalen, sozialen und volitionalen Bereitschaften herangezogen (siehe Abbildung 13).

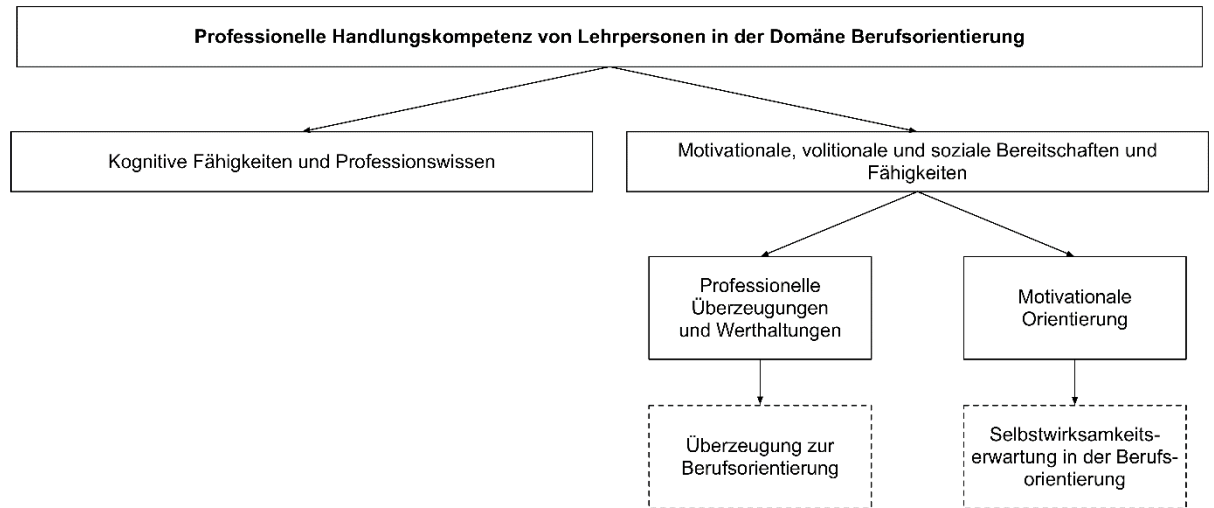


Abbildung 13: Professionelle Handlungskompetenz von Lehrpersonen in der Domäne Berufsorientierung (eigene Abbildung, leicht verändert und ergänzt nach Dreer, 2013, S. 149; Schaper, 2009)

Die Analyse dieser Binnenstruktur verfolgt dabei im Weiteren den Anspruch der Grundlagenforschung, da sowohl im Kontext der allgemeinen als auch der inklusiven Berufsorientierung theoretische Analysen und empirische Daten zur Ausprägung der motivationalen, sozialen und volitionalen Bereitschaften und Fähigkeiten von Lehrpersonen ausstehen. Auf die einzelnen Kompetenzfacetten und vorliegende Erkenntnisse soll im folgenden Kapitel vertiefend eingegangen werden.

6 Motivationale, volitionale und soziale Bereitschaften als Schwerpunkt professioneller Handlungskompetenz in der inklusiven Berufsorientierung

Die professionelle Handlungskompetenz von Lehrpersonen in der inklusiven Berufsorientierung ist Schlüsselstelle zwischen der Qualifikation der Lehrpersonen und der Qualität und Quantität schulischer Berufsorientierungspraxis. Umschrieben als Konstrukt professioneller Kompetenzen besteht in der Forschung Konsens hinsichtlich der zweidimensionalen Struktur der Handlungskompetenz bezogen auf das Zusammenspiel kognitiver *und* affektiv-motivationaler Kompetenzaspekte. Werden in der Forschung zur Lehrerkompetenz sowie im Aufbau von Kompetenzstrukturmodellen fächerübergreifend vorrangig die kognitiven Facetten mit den Schwerpunkten des fachlichen und fachdidaktischen Wissens fokussiert (siehe Kap. 5), wird für die inklusive Berufsorientierung insbesondere die nicht-kognitive Facette als relevant erachtet. So werden kognitive Kompetenzen erst zu handlungsleitenden Motiven, wenn sie zum Bestandteil der subjektiven Überzeugungen und Perspektiven der Lehrpersonen auf affektiv-motivationaler Ebene werden (vgl. Blömeke, Müller et al., 2008, S. 219). Grundlegend ist somit von der Gleichwertigkeit beider Schwerpunkte für professionelles Lehrerhandeln auszugehen, die jedoch durch die nicht-kognitiven Komponenten gesteuert werden. Für den Schwerpunkt der inklusiven Berufsorientierung kann diese Argumentation durch weitere Thesen forciert werden. Festzuhalten ist, dass verschiedene Studien und Erfahrungsberichte übereinstimmend die *Anerkennung der Berufsorientierung als Teil des Allgemeinbildungsauftrags* als Voraussetzung einer gelingenden schulischen Praxis benennen (vgl. Brüggemann & Rahn, 2013b; Butz, 2008b; Famulla et al., 2008; Kellinghaus-Klingberg & Schwager, 2002) (siehe Kap. 3.2.2.1). Demnach bildet die Haltung der Lehrpersonen die Basis für die kollegiale, gemeinsame Bewältigung dieser überfachlichen Aufgabe im Zuständigkeitsbereich aller Professionellen (vgl. Koch, 2015b, S. 285) (siehe Kap. 4.3). So verdeutlicht beispielsweise Butz (2006, S. 35), dass das Scheitern von Berufsorientierungsangeboten bzw. deren geringe Effektivität vorrangig auf das fehlende Engagement der Lehrpersonen und ihre mangelnden Einsichten in die Bedeutsamkeit der zu vermittelnden Inhalte zurückzuführen ist. Letztere bilden Butz zufolge die Voraussetzung der Eigeninitiative und Bereitschaft zur Arbeit im Aufgabenfeld der Berufsorientierung. Das Fachwissen kann demzufolge als Faktor mit geringerer Relevanz für die Initiierung und Realisierung von Berufsorientierungsangeboten angesehen werden. Die Grundlage der

Qualität und Quantität schulischer Berufsorientierung bildet folglich das Bewusstsein bzw. die Perspektive der Lehrpersonen auf das Aufgabenfeld der Berufsorientierung (vgl. Engleitner & Schwarz, 2002a, o.A.).

An Bedeutung gewinnen die motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften zudem im Kontext der gemeinsamen Beschulung von Schülerinnen und Schülern mit und ohne sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf. Denn auch die Implementierung der theoretischen Inklusionskonzepte in die schulische Praxis hängt Studien zufolge wesentlich von den affektiv-motivationalen Komponenten der Lehrerpersönlichkeiten ab (vgl. Bosse et al., 2016, S. 112; Heyl & Seifried, 2014, S. 47; Sze, 2009, S. 55). So wird die Position der Lehrpersonen zum neuen Aufgabenbereich der inklusiven Schulentwicklung als „erster und wichtigster Schritt zur Implementierung inklusiver Schulen“ (Heyl, Janz, Trumpa & Seifried, 2013, S. 62) hervorgehoben. Die Einstellungen und Haltungen der Lehrpersonen zur Inklusion sind folglich *Ausgangspunkt der Realisierung* dieses innovativen Schulentwicklungsprozesses. Sie beeinflussen die Bereitschaft und das Engagement in der inklusiven Praxis. Walk und Beck (2015, S. 214) heben diese als Basis der Inklusion hervor: „Eine erfolgreiche Einführung von Inklusion kann dementsprechend auf der Handlungsebene des Personals nur erfolgen, wenn die Lehrkräfte [...] über die erforderlichen Einstellungen, Selbstwirksamkeit und Expertise verfügen.“ Das Fachwissen der Lehrpersonen ist demnach auch von Relevanz, ist jedoch stets unter Einbezug der grundlegenden affektiv-motivationalen Komponenten zu betrachten (vgl. Avramidis & Norwich, 2002; MacFarlane & Woolfson, 2013; Scruggs & Mastropieri, 1996). Betont wird in diesem Kontext daher die Relevanz der Auseinandersetzung mit den Bereitschaften und Einstellungen der Lehrpersonen zur Inklusion, die der Vermittlung von theoretischem Fachwissen voranzustellen ist (vgl. Amrhein, 2011, S. 57).

Diese Forschungserkenntnisse zur allgemeinen schulischen Berufsorientierung sowie zur Inklusion als schulische Aufgabe sind in ihrer Zusammenschau für die fokussierte Thematik der inklusiven Berufsorientierung von Bedeutung. So verweisen die Erkenntnisse in beiden Forschungsfeldern übereinstimmend auf die handlungsaktivierende Funktion der nicht-kognitiven Komponenten professioneller Handlungskompetenz. Als Prädiktoren lassen sie Folgerungen bezüglich des Handelns und Engagements der Lehrpersonen in beiden Aufgabenbereichen zu (vgl. Felbrich et al., 2010, S. 297). Im Forschungsfeld der inklusiven Berufsorientierung werden beide Forschungsstränge vereint, welches Schlussfolgerungen zur Relevanz der affektiv-

motivationalen Bereitschaften als zentrale Komponenten professioneller Handlungskompetenz von Lehrpersonen in der inklusiven Berufsorientierung ermöglicht. Die Bereitschaft der Lehrpersonen ist demnach als Basis aller weiteren Professionalisierungsprozesse und als Grundlage des professionellen Handelns im Aufgabenfeld der inklusiven Berufsorientierung einzuordnen. Zu relativieren ist, dass die motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten dabei als notwendige, jedoch nicht als hinreichende Bedingungen einer qualitativ hochwertigen inklusiven Berufsorientierung anzusehen sind. Da bedingt durch die Neuheit des Aufgabenbereichs jedoch insbesondere die Bereitschaft der Lehrpersonen als Basis der Initiierung und Ausgestaltung inklusiver Berufsorientierungspraxis im Fokus steht, erscheinen die affektiv-motivationalen Komponenten unabhängig von der zweidimensionalen Grundstruktur professioneller Handlungskompetenz von vorrangiger Bedeutung. Die Forschung zur inklusiven Berufsorientierung ist gefordert, diese Gewichtung zu berücksichtigen. Insbesondere die affektiv-motivationalen Bereitschaften weisen jedoch bereits im Kontext der allgemeinen Berufsorientierung ein Forschungsdesiderat auf. So liegen grundlegende Erkenntnisse zu den motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften der Lehrpersonen vor; eine vertiefende Analyse dieser – auch unter Einbezug ausdifferenzierter Kompetenzbereiche – steht jedoch noch aus (siehe Kap. 5.3.2).

Ein Konsens besteht in den allgemeinen Modellen professioneller Handlungskompetenz sowie im vorliegenden Modell zur Berufsorientierung hinsichtlich der zwei zu unterscheidenden Kompetenzaspekte motivationaler, volitionaler und sozialer Bereitschaften und Fähigkeiten: der *professionellen Überzeugungen und Werthaltungen* sowie der *motivationalen Orientierungen* (siehe Kap. 5.2.2.2, 5.3). Deren weitere Ausdifferenzierung in relevante Kompetenzbereiche im Sinne ihrer Binnenstruktur ist demgegenüber modellspezifisch. Deutlich werden jedoch konsensuale Schwerpunktsetzungen. Zur weiteren Untergliederung professioneller Überzeugungen beziehen die fachspezifischen Modelle nach Baumert und Kunter (2006) sowie Blömeke et al. (2011) neben weiteren Bereichen übereinstimmend *Überzeugungen (Beliefs)* im Sinne epistemologischer Überzeugungen des domänenspezifischen Wissens und subjektive, unterrichtsbezogene Theorien zum Lehren und Lernen und damit verbundene Zielvorstellungen ein (siehe Kap. 5.2.2.2). Zudem besteht Einigkeit über die Relevanz der *Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartungen* als Kompetenzbereich der motivationalen Orientierungen.

Begründet durch den aktuellen Forschungsstand der vorliegenden Kompetenzmodelle können die Kompetenzbereiche der *Lehrer-Selbstwirksamkeit* und der *Überzeugungen* auch für die fokussierte Domäne der inklusiven Berufsorientierung als relevant erachtet werden (siehe Kap. 5.2.2.2). In der weiteren Auseinandersetzung mit den motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften der Lehrpersonen im Aufgabenfeld werden beide Bereiche daher näher beleuchtet. Ausgehend von einer allgemeinen Auseinandersetzung mit den Konstrukten wird eine Übertragung auf das Feld der inklusiven Berufsorientierung vorgenommen. Erarbeitet wird ihre Rolle für die vertiefende Analyse der affektiv-motivationalen Bereitschaft zur inklusiven Berufsorientierung.

6.1 Motivationale Orientierungen

Als Teilbereich der affektiv-motivationalen Komponente professioneller Handlungskompetenz von Lehrpersonen umfassen die motivationalen Orientierungen alle subjektiv und individuell relevanten Einflüsse und Abläufe, die sich auf das Handeln und Verhalten von Personen auswirken (vgl. Rheinberg & Vollmeyer, 2012, S. 13). Die Motivation bezieht sich dabei auf „die aktivierende Ausrichtung des momentanen Lebensvollzugs auf einen positiv bewerteten Zielzustand“ (Rheinberg & Vollmeyer, 2012, S. 16). Die Bedeutung der motivationalen Orientierungen gründet demnach auf der Annahme, dass die Auswahl und Durchführung, aber auch die Aufrechterhaltung und Regulation von Handlungen im Wesentlichen durch die subjektiven, positiv bewerteten „Ziele, Präferenzen, Motive oder affektiv-bewertenden Merkmale“ (vgl. Kunter, 2011, S. 259) einer Personen beeinflusst werden (vgl. Baumert & Kunter, 2006, S. 501). Zur Abbildung der individuellen Perspektiven differenzieren sich die motivationalen Orientierungen im Forschungskontext in die Facetten der Kontrollüberzeugungen und Selbstwirksamkeitserwartungen, der intrinsischen motivationalen Orientierungen und der Selbstregulation (vgl. Baumert & Kunter, 2006, S. 502).

Im Kontext der empirischen Bildungsforschung gewinnen die motivationalen Orientierungen zunehmend an Relevanz. Ob Lehrpersonen im Aufgabenfeld Schule langfristig professionell handlungsfähig sind und bleiben, hängt demnach neben fundiertem Fachwissen gleichermaßen von einer grundlegenden positiven Sicht auf das eigene Tätigkeitsfeld, dem Vertrauen in die eigenen Kompetenzen und dem konstruktiven Umgang mit Misserfolgen ab (vgl. Schmitz & Schwarzer, 2000; Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy, 2001). Zudem sind Lehrpersonen gefordert, sich fortlaufend mit neuen Herausforderungen und veränderten Rahmenbedingungen

der schulischen Bildung und außerschulischen Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler auseinanderzusetzen. Unabdingbar erscheint daher die Bereitschaft, sich lebenslang weiterzubilden und im Aufgabenfeld Schule zu engagieren. Sowohl die Entwicklung als auch die Sicherung dieser Komponente der Professionalität von Lehrpersonen setzt an den subjektiven Persönlichkeitsmerkmalen unter Fokussierung der motivationalen Orientierungen an (vgl. Krapp & Hascher, 2009, S. 377). In Interaktion mit weiteren Persönlichkeitsmerkmalen und Umweltaspekten sowie situationellen Aspekten sind diese motivationalen Orientierungen „zentrale Merkmale der psychologischen Funktionsfähigkeit von handelnden Personen“ (Baumert & Kunter, 2006, S. 501). Zugleich sind sie handlungsleitend, d.h. sie beeinflussen das beobachtbare Verhalten ebenso wie dessen Dauer, Qualität und Intensität (vgl. Kunter, 2011, S. 259).

Die Relevanz der motivationalen Orientierungen von Lehrpersonen mit Erfahrungen im Tätigkeitsfeld Schule und deren Zusammenhang mit ihrem beruflichen Handeln bzw. ihrer Einordnung als Prädiktoren der Handlungsqualität rückt erst in den letzten Jahren in den Fokus der empirischen Bildungsforschung (vgl. Heckhausen & Heckhausen, 2010; Kunter, 2011, S. 261). Den Ursprung der Lehrermotivationsforschung bildete zunächst die Analyse der Berufswahlmotive und der Initiative des Handelns angehender Lehrpersonen bzw. Berufsanfängern (vgl. Lortie, 1975). In der aktuellen Forschung liegt der Schwerpunkt jedoch weniger auf den Motiven als Einflüssen auf die Entstehung handlungsleitender Intentionen, sondern vielmehr auf der Erklärung und Vorhersage beobachtbaren Handelns (vgl. Graham & Weiner, 1996, S. 77; Krapp & Hascher, 2009, S. 379). Zentrale Bezugsgröße der gegenwärtigen pädagogisch-psychologischen Motivationsforschung ist das Konstrukt der Selbstwirksamkeit, das neben dem Selbstkonzept, der Attributionstheorie und dem Lehrereнтуhusiasmus als bedeutsamer Kompetenzbereich der motivationalen Orientierung von im Beruf tätigen Lehrpersonen differenziert wird (vgl. Bandura, 1977; Jerusalem & Hopf, 2002; Krapp & Hascher, 2009, S. 379; Kunter, 2011, S. 261; Schwarzer & Jerusalem, 2002). Auch die Modelle professioneller Handlungskompetenz beziehen die Selbstwirksamkeit als Teilbereich der motivationalen Prozesse übereinstimmend ein (siehe Kap. 5). Aufbauend auf der allgemeinen Definition professioneller Handlungskompetenz nach Weinert (2001a, S. 51) wird ihr von allen kompetenzorientierten Ansätzen eine zentrale Rolle in den motivationsbezogenen Persönlichkeitsmerkmalen der Lehrpersonen mit handlungsleitender Funktion zugewiesen (vgl. Baumert & Kunter, 2006, S. 43; Blömeke, Felbrich et al., 2008, S. 29; Ulbricht et al., 2007, S. 174). Im Weiteren werden das

Konstrukt der Selbstwirksamkeit und dessen Relevanz für das Handeln der Lehrpersonen daher weiter ausdifferenziert.

6.1.1 Das Konstrukt der Selbstwirksamkeit als Komponente motivationaler Orientierungen

Der Ursprung des Konzepts der Selbstwirksamkeit liegt in der sozial-kognitiven Lerntheorie Banduras (1977). Sein Ansatz ist bis in die Gegenwart allgemein anerkannt und insbesondere in der empirischen Bildungsforschung umfassend aufgegriffen worden. So wird dem Konstrukt der Selbstwirksamkeit nach Bandura in der Professionalisierungsdebatte eine zentrale Rolle zugewiesen (vgl. Baumert & Kunter, 2006, S. 502; Schmitz & Schwarzer, 2000, S. 13-14). Gestützt wird diese Annahme durch eine Vielzahl an Studien, die die Bedeutsamkeit der Selbstwirksamkeit für das Lern- und Leistungsverhalten, des Belastungserlebens und -bewältigens sowie des psychischen Befindens von Lehrpersonen und Schülerinnen und Schülern nachweisen (vgl. Jerusalem & Hopf, 2002; Köller & Möller, 2010; Maddux, 1995b; Pajares, 1992; Schmitz & Schwarzer, 2000; Schwarzer & Jerusalem, 1999; Tschannen-Moran et al., 1998; Woolfolk & Hoy, 1990). Im Folgenden wird für ein grundlegendes Verständnis zunächst die sozial-kognitive Theorie vorgestellt, um anschließend auf das Konzept der Selbstwirksamkeit als zentrales Element des Ansatzes einzugehen. Ausgehend von der allgemeinen Selbstwirksamkeitstheorie erfolgt die bereichsspezifische Eingrenzung auf das Konstrukt der Lehrer-Selbstwirksamkeit, das in der vorliegenden Arbeit im Fokus steht.

6.1.1.1 Sozial-kognitive Lerntheorie nach Bandura

Ausgerichtet ist die sozial-kognitive Lerntheorie Banduras nicht genuin auf den pädagogischen Kontext, sondern vielmehr auf die grundlegende Analyse menschlichen Denkens und Verhaltens sowie den Einfluss von Motivation und Emotionen (vgl. Bandura, 1979, S. 9). Zentral sind Fragen der Persönlichkeitsentwicklung, des Kompetenzerwerbs sowie der Verhaltensänderung und Handlungsregulation (vgl. Bandura, 1997, S. 34). In Abgrenzung zur Triebtheorie und dem Behaviorismus folgt die sozial-kognitive Lerntheorie dabei der Grundannahme der proaktiven Rolle des Menschen (vgl. Bandura, 1979, S. 13-19).

Im Zentrum der Theorie steht das „triadisch-reziproke Modell“ Banduras (vgl. 1997, S. 5-6), das die wechselseitige Determination des Verhaltens einer Person (B), persönlicher Faktoren

(auf kognitiver, affektiver und biologischer Ebene) (P) und Umweltbedingungen (E) verdeutlicht (vgl. Bandura, 1979, S. 19-20, 2001, S. 14-15) (siehe Abbildung 14). Als interdependente Einflüsse bedingen sich die Faktoren (in ihrer Gewichtung abhängig von Situation und Verhalten) gegenseitig und tragen zur Erklärung der psychologischen Funktionen einer Person bei (vgl. Bandura, 1979, S. 22).

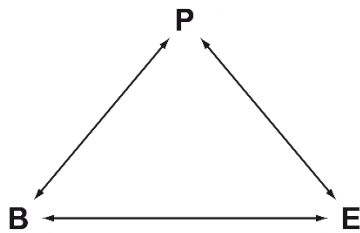


Abbildung 14: Das triadisch-reziproke Modell nach Bandura (Bandura, 1997, S. 6)

Innerhalb dieses Erklärungsmodells wird dem menschlichen Lernen eine zentrale Rolle zugeschrieben. Interpretiert wird das Lernen dabei als Resultat eines aktiven, kognitiv gesteuerten Verarbeitungsprozesses auf Basis direkter und indirekter bzw. stellvertretender Lernerfahrungen in der menschlichen Umwelt sowie (verbaler) Überredung oder emotionaler Erregungen (vgl. Bandura, 1977, S. 195-200). Der Mensch ist somit nicht reaktiv den Umweltreizen ausgesetzt, sondern wird vielmehr als weitestgehend autonom und aktiv in seinem Verhalten und Handeln angesehen. Im Sinne einer konstruktivistischen Perspektive ermöglicht dies dem Menschen eine direkte Beeinflussung seiner umgebenden Umwelt, die sich wiederum reziprok auf sein Verhalten auswirkt. Voraussetzung für die wechselseitige Determination sind grundlegende Annahmen zum menschlichen Handeln, das Bandura als absichtsvoll, vorausschauend und zielgerichtet beschreibt (vgl. Bandura, 1979, S. 22-23, 2001, S. 6-7).

Abhängig ist dieses intentionale und antizipatorische Handeln von der Fähigkeit zur gedanklichen Vorausplanung bzw. zu „symbolischen Aktivitäten“ (vgl. Bandura, 1979, S. 23). Diese umschreiben die kognitive Repräsentation verschiedener Handlungsalternativen vor deren aktiver Ausführung, die in Handlungsergebnis-Erwartungen bzw. „Konsequenzerwartungen“ (Schwarzer & Jerusalem, 2002, S. 35) münden. „An outcome expectation is a judgment of the likely consequence [...] performances will produce“ (Bandura, 1997, S. 21). Im Falle positiver antizipierter Konsequenzen wirken die Handlungsergebniserwartungen dabei zugleich als Anreiz und Motivation, die zielführende Handlung auszuführen (vgl. Bandura, 1997, S. 35). Den

Zusammenhang von symbolischen Aktivitäten, Handlungsergebniserwartungen und Motivation beschreibt Bandura wie folgt:

Die Fähigkeit zur Antizipation ist eine Voraussetzung dafür, daß Menschen durch die Aussicht zukünftiger Konsequenzen motiviert werden können. [...] Durch die symbolische Repräsentation absehbarer Ergebnisse können Menschen zukünftige Konsequenzen zu gegenwärtigen Beweggründen ihres Verhaltens machen. (Bandura, 1979, S. 27)

Einher gehen die Handlungsergebniserwartungen mit Prozessen der Selbstreflexion als weitere metakognitive Komponente menschlichen Verhaltens:

In this metacognitive activity, people judge the correctness of their predictive and operative thinking against the outcomes of their actions, the effects that other people's actions produce, what others believe, deductions from established knowledge and what necessarily follows from it. (Bandura, 2001, S. 10)

Die Handlungsergebniserwartungen in Verbindung mit der Selbstreflexion als Kernmerkmale menschlichen Handelns ermöglichen folglich die aktive Reaktion einer Person auf Umwelteinflüsse im Rahmen eines Dreischritts: die Handlungsbewertung, das damit verbundene Urteil sowie die mögliche Revision des eigenen Verhaltens bzw. die weitere Handlungsplanung des Individuums in Bezug auf zukünftige Ereignisse. So fasst auch Maddux (1995a, S. 4) den Kern der sozial-kognitiven Lerntheorie unter Einbezug dieser Merkmale zusammen: „Social cognitive theory is an approach to understanding human cognition, action, motivation, and emotion that assumes that people are capable of self-reflection and self-regulation and that they are active shapers of their environments rather than simply passive reactors to them.“ Die sozial-kognitive Theorie mit ihren Annahmen zur Veränderung und Regulierung menschlichen Verhaltens und Handelns dient folglich übergeordnet der Erklärung der Persönlichkeitsentwicklung. Als wesentliche Einflussfaktoren finden dabei vor allem die reziproke Determination von Mensch und Umwelt sowie damit einhergehende soziale, kognitive und biologische Prozesse Berücksichtigung.

Insbesondere die Kognition wird von Bandura hervorgehoben. So ist sie sowohl für die Handlungsergebniserwartung als auch die Selbstreflexion von Bedeutung. Neben diesen Determinanten der Lern- und Austauschprozesse berücksichtigt Bandura jedoch weitere kognitive Aktivitäten, die dem aktiven Handeln einer Person vorausgehen und ihre Motivation zu handeln beeinflussen (vgl. Bandura, 1977, S. 193, 1997, S. 21-22; vgl. Maddux, 1995a, S. 7). Gefasst

unter dem Begriff der „Efficacy Beliefs“ bzw. Selbstwirksamkeitserwartungen verweist Bandura auf deren zentrale Rolle für die Initiierung menschlichen Handelns:

Among the mechanisms of personal agency, none is more central or pervasive than people's beliefs in their capability to exercise some measure of control over their own functioning and over environmental events (Bandura 1997). Efficacy beliefs are the foundation of human agency. Unless people believe they can produce desired results and forestall detrimental ones by their actions, they have little incentive to act or to persevere in the face of difficulties. Whatever other factors may operate as guides and motivators, they are rooted in the core belief that one has the power to produce effects by one's actions. (Bandura, 2001, S. 10)

Efficacy Beliefs sind demnach Ausgangspunkt des menschlichen Handelns und der Motivation, da der Mensch grundlegend davon überzeugt sein muss, eine Handlung ausführen zu können, bevor er diese initiiert. Als Basis des menschlichen Handelns steuern die selbstbezogenen Überzeugungen demnach die Auswahl von Aufgaben, Zielen und Handlungen, welches sie zur Kernannahme der sozial-kognitiven Lerntheorie werden lässt (vgl. Maddux, 1995a, S. 7).

6.1.1.2 Efficacy Beliefs - Selbstwirksamkeit als Zentrum der sozial-kognitiven Lerntheorie

„Perceived self-efficacy refers to beliefs in one's capabilities to organize and execute the courses of action required to produce given attainments“ (Bandura, 1997, S. 3).

Die Selbstwirksamkeitserwartungen einer Person beziehen sich auf das selbstbezogene Vertrauen in die eigenen Kompetenzen, so handeln zu können, dass ein gesetztes Ziel erreicht wird. Entscheidend ist in diesem Kontext der von Bandura ergänzte Zusatz der ‚wahrgenommenen‘ Selbstwirksamkeit, der diese als subjektives Konstrukt kennzeichnet. Im Fokus steht die vom Individuum vorgenommene Selbsteinschätzung der eigenen Kompetenzen²², die von einer objektiven Erhebung dieser abzugrenzen ist. So beziehen sich auch die sprachlich i.e.S. abzugrenzenden Begriffe der Selbstwirksamkeit (self-efficacy) und der Selbstwirksamkeitserwartung (perceived self-efficacy, self-efficacy beliefs) in der Literatur zumeist in synonyme Verwendung auf die selbsteingeschätzten Kompetenzen einer Person. Diese subjektive Komponente ist das entscheidende Merkmal der Selbstwirksamkeit (vgl. Schwarzer & Jerusalem, 2002, S. 36). Die Selbstwirksamkeit ist demnach weitestgehend unabhängig von den realen Fähigkeiten einer Person (vgl. Urton, Wilbert & Hennemann, 2015, S. 148). „Thus, self-efficacy judgments are

²² „Der Begriff der ‚Kompetenzerwartungen‘ wird daher mit dem der Selbstwirksamkeitserwartung synonym verwendet“ (Schmitz & Schwarzer, 2000, S. 13).

concerned, not with the skills one has but with judgments of what one can do with whatever skills one possesses‘ (Bandura, 1986, p. 391)“ (Maddux, 1995b, S. 7).

Ebenso wie das Lernen im Allgemeinen werden auch die Selbstwirksamkeitserwartungen durch die vier Einflussgrößen der konkreten Leistungen, der stellvertretenden Erfahrungen, der verbalen Überredung (beispielsweise Zuspruch oder Suggestion) und der emotionalen Erregung (Attribution, symbolische Aktivitäten) in ihrer Ausprägung beeinflusst (vgl. Bandura, 1979, S. 86-87; Usher & Pajares, 2008, S. 752-755). Als bedeutsamste Größe wird dabei das subjektive Erleben eigener Selbstwirksamkeit durch Handeln und darauffolgende (positive) Konsequenzen gewichtet, gefolgt vom Modelllernen durch die Beobachtung Dritter bei der Ausführung einer Handlung (vgl. Bandura, 1979, S. 87). Vor dem Hintergrund dieser Quellen der Selbstwirksamkeit variiert ihre Einschätzung zudem auf verschiedenen Dimensionen, die als multidimensionales Konstrukt die Gesamterwartung einer Person beeinflussen²³ (vgl. Bandura, 1979, S. 91; Maddux, 1995a, S. 9). Eine kontextuelle Dimension ist die Einschätzung des Ausmaßes bzw. der Schwierigkeit einer zu bewältigenden Aufgabe oder Situation (*level/magnitude*) (vgl. Bandura, 1977, S. 194). Relevant wird die Selbstwirksamkeit dabei vorrangig bei „Aufgaben, die [nicht] durch einfache Routine lösbar sind, sondern [...] solche, deren Schwierigkeitsgrad Handlungsprozesse der Anstrengung und Ausdauer für die Bewältigung erforderlich macht“ (Schwarzer & Jerusalem, 2002, S. 35). Eine weitere Determinante ist die Stärke der Erwartungen (*strength*), interpretiert als Überzeugung, eine Aufgabe bewältigen zu können (vgl. Bandura, 1977, S. 194, 1979, S. 91). Als dritte Dimension ist der Allgemeingrad relevant für die Einschätzung der Selbstwirksamkeit (*generality*) (vgl. Bandura, 1977, S. 194). Differenziert werden die Anforderungen nach ihrer Situationspezifität auf einem Kontinuum zwischen der allgemeinen Lebensbewältigungskompetenz mit genereller Selbstwirksamkeit und bereichsspezifischer Selbstwirksamkeit in spezifischen Anforderungssituationen (vgl. Bandura, 1979, S. 91; Maddux, 1995a, S. 9). Alle drei Dimensionen sind Komponenten der Selbstwirksamkeitserwartungen einer Person, die Bandura in ihrer Gesamtheit als „foundation of human agency“ einordnet (vgl. Bandura, 1999, S. 28). Sowohl das Handeln als auch die

²³ Selbstwirksamkeit wird in der Forschung jedoch zumeist als unidimensionales Konstrukt erhoben. Der Fokus liegt auf der Dimension der Stärke/strength, interpretiert als eigene Überzeugung, ein bestimmtes Verhalten, auch bei möglicher Frustration, Schmerz oder anderen Handlungsbarrieren ausführen zu können (vgl. Maddux, 1995a, S. IX).

Motivation einer Person werden demnach wesentlich durch die Kognitionen über eigene Fähigkeiten beeinflusst (vgl. Schmitz & Schwarzer, 2000, S. 13). Ihre Rolle im Rahmen des Zielerreichungsprozesses und die damit einhergehende Abgrenzung von Handlungsergebniserwartungen (siehe Kap. 6.1.1.1) verdeutlicht Abbildung 15:

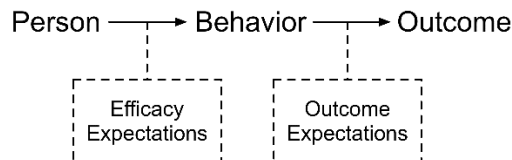


Abbildung 15: Zusammenhang von Selbstwirksamkeitserwartungen und Handlungsergebniserwartungen (Bandura, 1977, S. 193)

Grundlegend konstatieren Schmitz und Schwarzer (2000, S. 14): „Beide Kognitionen, die Handlungsergebnis-Erwartung und die Selbstwirksamkeitserwartung, sind für die Motivation und Verhaltensregulierung bedeutsam, wobei angenommen wird, daß sie sich gegenseitig ergänzen, nicht ersetzen. Letztere ist für den Akt der Handlungsinitiative ausschlaggebend.“ Die inhaltliche Abgrenzung beider Kognitionen begründet die Gewichtung der Selbstwirksamkeit als Basis des Handelns und der Motivation. Beziehen sich Handlungsergebniserwartungen auf *allgemeine* Überzeugung, dass ein bestimmtes Verhalten zur Zielerreichung führt, setzen die Selbstwirksamkeitserwartungen an den *eigenen* Kompetenzen an und umfassen die Überzeugung, die relevanten Handlungen auch selber ausführen zu können. Sind Handlungsergebniserwartungen demnach globale Urteile über den Zusammenhang von Handlungen und Ergebnissen (siehe Kap. 6.1.1.1), wird mit der Selbstwirksamkeit der Bezug zur eigenen Kompetenz hergestellt (vgl. Bandura, 1977, S. 193; vgl. Schwarzer & Jerusalem, 2002, S. 36). Die Konsequenzen dieser Abgrenzung für Motivation und Handeln verdeutlicht Bandura (1977, S. 193) wie folgt:

Outcome and efficacy expectations are differentiated, because individuals can believe that a particular course of action will produce certain outcomes, but if they entertain serious doubts about whether they can perform the necessary activities such information does not influence their behavior.

Entscheidend für die *Motivation und Initiative*, eine Handlung auch entgegen möglicher Widerstände auszuführen, ist somit die subjektive Überzeugung bezüglich der individuellen Kom-

petenzen (vgl. Bandura, 1997, S. 37). Der *Handlungserfolg* wird dabei indirekt beeinflusst, indem sich die Selbstwirksamkeit – auf motivationaler und volitionaler Ebene – auf die Selbstregulation auswirkt (vgl. Schmitz & Schwarzer, 1999, S. 7, 2000, S. 13; Schwarzer, 1998, S. 165). In der motivationalen Eingangsphase einer Handlung beeinflusst die Selbstwirksamkeit die Zielsetzungen einer Person, die bei einer hohen Ausprägung mit höheren Zielen korreliert. Im weiteren Handlungsprozess ist die Selbstwirksamkeit zudem in der volitionalen Phasen relevant, bezogen auf die Umsetzung und Aufrechterhaltung der Handlung bei Widerständen (vgl. Schwarzer, 1998, S. 165). So beeinflusst die Selbstwirksamkeitserwartung die investierte Anstrengung, die Ausdauer und die Perspektive auf Herausforderungen zugunsten einer optimistischen Einschätzung (vgl. Schwarzer & Jerusalem, 2002, S. 29-30). Diese Einflüsse der Selbstwirksamkeit auf die Selbstregulation des Handelns von Personen in unterschiedlichen Lebenskontexten (u.a. Schule, Umsiedlung, Obdachlosigkeit) weisen Forschungsergebnisse übereinstimmend nach (vgl. Epel, Bandura & Zimbardo, 1999; Jerusalem, 1990; Schunk, 1995; Schwarzer & Jerusalem, 1994; Usher & Pajares, 2008, S. 751). Für die Einordnung der Selbstwirksamkeit als Komponente der motivationalen und volitionalen Bereitschaften einer Person erscheint darüber hinaus jedoch die Erkenntnis entscheidend, dass „diese Einflüsse der Selbstwirksamkeit auf die Selbstregulation [...] weitestgehend unabhängig von den tatsächlichen Fähigkeiten der Person [sind]“ (Schwarzer & Jerusalem, 2002, S. 37). Demnach entscheidet vor allem die subjektive Überzeugung über die Motivation und die Perseveranz bei einer herausfordernden Aufgabe und beeinflusst zugleich die Kompetenz zur Selbstregulation.

Vor diesem Hintergrund begründet sich auch der hohe Stellenwert, der der Selbstwirksamkeit in Modellen der professionellen Handlungskompetenz zur Abbildung der motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften zugeschrieben wird (siehe Kap. 5.3). In Abgrenzung zur kognitiven Komponente des objektiv messbaren professionellen Wissens verdeutlicht das Konstrukt der Selbstwirksamkeit die Bedeutsamkeit der individuellen Perspektiven auf neue Aufgaben und Herausforderungen, unabhängig von den objektiven intellektuellen Fähigkeiten. Die Ansätze zur professionellen Handlungskompetenz knüpfen mit ihrer Perspektive folglich an die sozial-kognitive Lerntheorie Banduras an und ordnen die Selbstwirksamkeit als Teilbereich motivationaler Prozesse ein.

Verwiesen sei an dieser Stelle auf die kritische Diskussion dieser Einordnung der Selbstwirksamkeit in der allgemeinen Motivationsforschung, die sich von dem Konsens der Theorien zur

professionellen Handlungskompetenz abgrenzt. Ansatzpunkt nach Krapp und Ryan (2002) sind vorrangig die Grenzen der sozial-kognitiven Theorie nach Bandura (1977) als Basis des Selbstwirksamkeitskonzepts, die von der jüngeren Motivationsforschung aufgezeigt werden. Sie betrachtet die Selbstwirksamkeit ausschließlich als „notwendige, aber keinesfalls [...] hinreichende Bedingung [...] pädagogisch bedeutsame[r] Sachverhalte“ (Krapp & Ryan, 2002, S. 57). Insbesondere zur Erklärung von Lernmotivation seien weitere psychologische Konzepte der Motivationsforschung zur differenzierten Analyse einzubeziehen (vgl. Krapp & Ryan, 2002, S. 74-76). Zugleich beschreiben jedoch weitere Studien die Selbstwirksamkeit als konstitutives Element der Motivationsregulierung (vgl. Graham & Weiner, 1996; Tschannen-Moran et al., 1998). So heben diese in viel beachteten Überblicksartikeln und Reviews zu Selbstwirksamkeitserwartungen von Lehrpersonen die Stärke des Konzepts hinsichtlich der Erklärung und Vorhersage gegenwärtigen und zukünftigen Handelns in unterschiedlichen Tätigkeitsfeldern hervor. „Efficacy beliefs have been related to the acquisition of new skills and to the performance of previously learned skills at a level of specificity not found in any of the other motivation conceptions“ (Graham & Weiner, 1996, S. 75). Die unterschiedlichen Positionen betrachten demnach vorrangig die Reichweite bzw. die Grenzen des Konstrukts, die kontrovers ausgelegt werden. Unter Berücksichtigung der ausgeführten Limitation des Konzepts und relevanter weiterer Einflussgrößen, ist die Selbstwirksamkeit dennoch als konstitutive (Teil-) Komponente der motivationalen Orientierungen bzw. der kognitiven Regulierung der Motivation einzuordnen (vgl. Schwarzer, 1998, S. 166). Unterstützt wird diese Annahme durch die umfassende internationale und nationale Forschungslage zur Selbstwirksamkeit. Die Studien kennzeichnen die Selbstwirksamkeit konsensual als psychologisches Schlüsselkonzept, das sich positiv auf die Motivation und Handlungsbereitschaft von Personen in allen Lebensbereichen auswirkt (vgl. Bandura, 1997, S. 3; Jerusalem, 2002, S. 9; Pajares, 1992; Schmitz & Schwarzer, 2002, S. 201; Usher & Pajares, 2008, S. 751).

Bezogen wird das Konstrukt der Selbstwirksamkeit im Forschungskontext dabei auf vielfältige Anwendungsfelder. Neben der allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung, die sich auf alle Lebensbereiche und eine grundlegende positive Lebensbewältigungskompetenz bezieht, wird die Kontextspezifität des Konstrukts der Selbstwirksamkeit fokussiert. Maddux (1995a, S. 8) konstatiert diesbezüglich:

Although *self-efficacy* [Hervorheb. im Original] sometimes is used to refer to one's general sense of competence and effectiveness [...], the term is most useful when defined, operationalized, and measured specific to a behavior or set of behaviors in a specific context.

Zur Erfassung der Selbstwirksamkeit ist demnach stets ein Kontextbezug herzustellen, da sie als spezifisch interpretiert wird. Begründet durch die Annahme der unterschiedlichen Ausprägung der Selbstwirksamkeit in differierenden Kontexten ist eine Generalisierung der Selbstwirksamkeit unzureichend. Vielmehr ist sie in Bezug zu bestimmten Herausforderungen/Situationen zu setzen und bereichsspezifisch zu erheben (vgl. Baumert & Kunter, 2006, S. 502; Schmitz & Schwarzer, 2000, S. 24; Schwarzer & Jerusalem, 2002, S. 39). Grundlegend können folglich drei Generalitätsdimensionen der Selbstwirksamkeit auf einem Kontinuum unterschieden werden. Einen Pol bildet die allgemeine Selbstwirksamkeit mit Bezug zur generellen Lebensbewältigung, dem die situationsspezifische Selbstwirksamkeit mit Bezug zu konkreten Handlungen und Situationen gegenübersteht (vgl. Schwarzer & Jerusalem, 2002, S. 39-40). Dazwischen ist die bereichsspezifische Selbstwirksamkeit mit Bezug zu ausgewählten Lebensbereichen einzuordnen, zu der unter Fokussierung von Bildungsinstitutionen und -prozessen auch die im Weiteren betrachtete Lehrer-Selbstwirksamkeit gezählt wird (vgl. Bandura, 1997, S. 240-243; Schwarzer & Jerusalem, 2002, S. 40).

6.1.2 Lehrer-Selbstwirksamkeit als spezifische Form der Selbstwirksamkeitserwartung

Aufbauend auf die Diskussion der Kontextspezifität ist das Konstrukt der Selbstwirksamkeitserwartungen für ein differenziertes Bild auf ausgewählte Bereiche oder Handlungszusammenhänge einzugrenzen. Diese veränderte Perspektive spiegelt sich in der Entwicklung der Forschungsschwerpunkte zur Selbstwirksamkeit wider. Neben Erhebungen zur allgemeinen Selbstwirksamkeit zeigt sich eine wachsende bereichsspezifische Ausdifferenzierung. Hinsichtlich des ausgewählten Schwerpunkts der pädagogischen Kontexte geht dies mit einer zunehmenden Beachtung der Selbstwirksamkeit sowohl bezogen auf schulspezifische Selbstwirksamkeitserwartungen von Schülerinnen und Schülern als auch Lehrpersonen einher (vgl. Ashton & Webb, 1986; Bandura, 1997; Klassen, Tze, Betts & Gordon, 2011; Tschannen-Moran et al., 1998; Usher & Pajares, 2008).

Das Konstrukt der Lehrer-Selbstwirksamkeit findet, ausgehend von seiner Verbreitung im anglo-amerikanischen Sprachraum in den 1970er Jahren, seit 1990 auch im deutschsprachigen

Raum zunehmend Beachtung. Der bis heute vertretene, explizit psychologische Schwerpunkt des Konstrukts, ist dabei als Verdienst der RAND Corporation²⁴ anzusehen, die in den 1970er Jahren erstmals zwei Items zur Lehrer-Selbstwirksamkeit in Erhebungen zur Evaluation innovativer Bildungsprojekte in den Vereinigten Staaten von Amerika verwendet (vgl. Armor et al., 1976; Berman & McLaughlin, 1977):

(1) „When it comes right down to it, a teacher really can't do much – most of a student's motivation and performance depends on his or her home environment“ (Armor et al., 1976, S. 73).

(2) „If I really try hard, I can get through to even the most difficult or unmotivated students“ (Armor et al., 1976, S. 73).

Basieren diese Items noch auf der locus-of-control-Theorie Rotters (1966), beziehen sich weitere Erhebungen vorrangig auf die sozial-kognitive Theorie Banduras (1977), die sich als zweiter Forschungsstrang zur Lehrer-Selbstwirksamkeit parallel entwickelt (vgl. Baumert & Kunter, 2006, S. 502).²⁵ Als erste Vertreter dieses Ansatzes verwenden auch Ashton und Webb (1986) die Items der RAND Corporation, differenzieren sie jedoch in Anlehnung an Bandura (1977, S. 193) nach den inhaltlichen Schwerpunkten der Handlungsergebnis- und Selbstwirksamkeitserwartungen (vgl. Ashton & Webb, 1986, S. 5-8) (siehe Kap. 6.1.1.1 & 6.1.2.2). Der aus dieser Unterscheidung hervorgegangene Ansatz der Zweidimensionalität der Lehrer-Selbstwirksamkeit wird in weiteren Studien aufgegriffen (u.a. Gibson & Dembo, 1984). Demnach umfasst die „general teaching efficacy“ (Lehrer-Wirksamkeit, siehe RAND-Item 1) als Handlungsergebniserwartung grundsätzliche Überzeugungen zum Lehren und Lernen – i.S. der Erwartung, dass Lehrpersonen die Leistungen ihrer Schülerschaft beeinflussen und sie motivieren können. Die „personal teaching efficacy“ bezieht sich demgegenüber auf die Selbstwirksamkeit im engeren Sinne, entsprechend des Selbstwirksamkeitsverständnisses Banduras (siehe RAND-Item 2) (vgl. Gibson & Dembo, 1984, S. 570-574; Ross, Cousins, Gadalla & Hannay, 1999, S. 786). Im Fokus dieses Lehrer-Selbstwirksamkeitsverständnisses steht die subjektive Perspektive der

²⁴ „The RAND [Research and Development] Corporation is a research organization that develops solutions to public policy challenges [...]. RAND is nonprofit, nonpartisan, and committed to the public interest“ RAND Corporation (2017, S. 1)

²⁵ Ein Überblick über die Entwicklung der Forschung und verwendete Instrumente zur Messung der Lehrer-Selbstwirksamkeit findet sich bei Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy und Hoy (1998) und Tschannen-Moran und Woolfolk-Hoy (2001).

Lehrpersonen auf die eigenen Kompetenzen im Kontext von Schule und Unterricht. Die zentrale Rolle der persönlichen Bewertung heben auch Tschannen-Moran und Woolfolk-Hoy (2001, S. 783) in ihrer Definition der (persönlichen) Lehrer-Selbstwirksamkeit hervor. In Anlehnung an Bandura (1997, S. 243) fassen sie diese als „judgement of his or her capabilities to bring about desired outcomes of student engagement and learning“ (Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy, 2001, S. 783). Diese Definition entspricht zugleich dem gegenwärtigen Verständnis des Konstrukts der Lehrer-Selbstwirksamkeit, das in Abgrenzung zu Handlungsergebniserwartungen ausschließlich die persönliche Wirksamkeit fokussiert.²⁶ Eine ausführliche deutschsprachige Definition erfasst das komplexe Konstrukt der Lehrer-Selbstwirksamkeit mit subjektivem Schwerpunkt:

Im Blick auf das Selbst ist es eine Einstellung, die anzeigt, dass der Lehrer der eigenen professionellen Kompetenz zutraut, angemessene Handlungskontrolle über die Klasse, die Aufgaben, das Leistungsschicksal der Schüler zu erlangen; dass er im Blick auf die eigenen Gestaltungsmöglichkeiten, aber auch auf die eigene Reputation bei den Nutzern und Beobachtern seiner Institution angesichts ungünstiger Verhältnisse nicht ohnmächtig, sondern individuell als auch im Kollegialverband handlungsfähig ist. (Edelstein, 2002, S. 19)

Bezogen ist die Lehrer-Selbstwirksamkeit – wie auch das allgemeine Konstrukt (siehe Kap. 6.1.2.2) – dabei nicht nur auf typische, bekannte Situationen des Alltags, sondern vorrangig auf herausfordernde Aufgaben im pädagogischen Kontext, die die Lehrpersonen ungeachtet widriger Umstände bewältigen können. Zu diesen in der Definition als „ungünstige Verhältnisse“ umschriebenen Herausforderungen zählen verschiedene Quellen beispielsweise den Umgang mit schwierigen oder unmotivierten Schülerinnen und Schülern oder die Übernahme neuer, unbekannter Aufgabenbereiche (vgl. Guskey & Passaro, 1994, S. 628; Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy, 2001, S. 783).

²⁶ Der Aspekt der ‚general teaching efficacy‘ ist in der Literatur umstritten: Zum einen bezogen auf die notwendige Abgrenzung von der persönlichen Lehrer-Selbstwirksamkeit als eigenständige Dimension motivationaler Prozesse von Lehrpersonen (vgl. Schmitz & Schwarzer, 2000, S. 16). Zum anderen bezogen auf die Grundsatzproblematik des Konstruktverständnisses, das einigen Autoren zufolge nicht mit den Handlungsergebniserwartungen im Sinne Banduras übereinstimmt. Die ‚general teaching efficacy‘ umfasse vielmehr äußere Einflüsse, anstelle globaler Erwartungen zum Zusammenhang von Handlungen und Ergebnissen in spezifischen Situationen (vgl. Emmer & Hickmann, 1991, S. 762-763; Guskey & Passaro, 1994, S. 637; Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy, 2001, S. 792).

Neben der individuellen Perspektive auf Herausforderungen verweist die Definition zugleich auf den Zusammenhang von Lehrer-Selbstwirksamkeit und Handeln. Ebenso wie für die allgemeine Selbstwirksamkeit (siehe Kapitel 6.1.2.2) schreiben umfassende Forschungsergebnisse auch der bereichsspezifischen Komponente der Lehrer-Selbstwirksamkeit eine hohe Relevanz für die Ausprägung individueller Zielsetzungen, investierter Anstrengung und Ausdauer im Kontext von Schwierigkeiten zu (vgl. Parker, Hannah & Topping, 2006; Schmitz & Schwarzer, 2000, S. 13; Schwarzer & Jerusalem, 2002, S. 37). Baumert und Kunter (2006, S. 503) bezeichnen sie daher als „wichtige Komponente der psychischen Regulationsfähigkeit im professionellen Handlungskontext von Lehrkräften.“ Gegenwärtig findet sich sowohl national als auch international eine umfassende Anzahl an Studien zur Lehrer-Selbstwirksamkeit, die deren Implikationen für das Handeln aufzeigen. Erforderlich ist jedoch eine differenzierte Betrachtung der einzelnen Studien. So beziehen sich zwar alle Studien auf das Konstrukt der Lehrer-Selbstwirksamkeit, dessen Definition und forschungsmethodische Erhebung sind jedoch uneinheitlich, welches eine umfassende Ergebnisinterpretation erschwert (vgl. Klassen et al., 2011, S. 23-26; Schmitz & Schwarzer, 2000, S. 16). Neuere Forschungen weisen jedoch zunehmend methodische Gütekriterien und abgesicherte Erkenntnisse auf. Für den deutschsprachigen Raum sind dabei insbesondere die Arbeiten von Schwarzer, Schmitz und Jerusalem hervorzuheben, die die erste deutschsprachige und methodische geprüfte Skala zur Erfassung der Lehrer-Selbstwirksamkeit entwickelt haben (vgl. Jerusalem & Hopf, 2002; Schmitz, 1999; Schmitz & Schwarzer, 2000; Schwarzer & Jerusalem, 1999; Schwarzer & Schmitz, 1999).

6.1.2.1 Forschungsstand zur Lehrer-Selbstwirksamkeit

Gemeinsam ist allen vorliegenden nationalen und internationalen Forschungserkenntnissen die Annahme von positiven Auswirkungen einer hohen Lehrer-Selbstwirksamkeit auf alle Bereiche des unterrichtlichen Handelns: den Umgang mit Berufsstress, Beziehungen zu und Umgang mit Schülerinnen und Schülern, die unterrichtliche Organisation, das Engagement sowie die Verantwortungsübernahme.

Hinsichtlich des Umgangs mit Herausforderungen und Schwierigkeiten verweisen Studienergebnisse auf einen konstruktiven Umgang mit diesen. Die subjektive Sicherheit, auch schwierige Aufgaben bewältigen zu können, zeigt sich beispielsweise im *Belastungserleben der Lehrpersonen* bzw. dem damit einhergehenden Umgang mit wahrgenommenem Stress. Begegnen

Lehrpersonen mit niedriger Selbstwirksamkeit möglichen anforderungsreichen Aufgaben vorrangig passiv und resignativ, fördert eine hohe Selbstwirksamkeit den konstruktiven Umgang verbunden mit der aktiven problemorientierten Lösungssuche (vgl. Bandura, 1997, S. 242). Einher geht das proaktive Verhalten mit einem geringeren Belastungserleben im gesamten Berufsalltag, welches sich wiederum auf die Folgen möglichen Stresses auswirkt. Eine hohe Selbstwirksamkeit wirkt demnach stressreduktiv und präventiv (vgl. Schwarzer & Jerusalem, 2002, 29-30; Wudy & Jerusalem, 2011, S. 254). Sie schützt Studienergebnissen zufolge vor Burn-Out und stärkt die physische Gesundheit der Lehrpersonen (beispielsweise Erschöpfungszustände oder Schmerzerleben) (vgl. Abele & Candova, 2007; Evers, Tomic & Brouwers; Schmitz, 1999; Schmitz & Schwarzer, 2000; Schwarzer, 1999; Schwerdtfeger, Konermann & Schönhofen, 2008; Skaalvik & Sklaavik, 2007; Talmor, Reiter & Feigin, 2005). Insgesamt wird eine hohe Lehrer-Selbstwirksamkeit somit zum protektiven Faktor im physischen und psychischen Belastungserleben.

Die von der Selbstwirksamkeit beeinflusste optimistische Einschätzung herausfordernder Situationen wirkt sich zudem auf die *Wahrnehmung* ‚schwieriger‘ *Schülerinnen und Schüler* aus. Bezogen ist diese Wertung auf eine geringe Motivation, niedrige Lernfortschritte sowie herausforderndes Verhalten von Kindern und Jugendlichen im schulischen Alltag (vgl. Bandura, 1997, S. 242; Hartmann, 2012, S. 729). So konstatiert Bandura (1997, S. 242) unter Rückbezug auf Erkenntnisse von Ashton und Webb (1986) und Gibson und Dembo (1984):

Teachers with a high sense of efficacy tend to view difficult students as reachable and teachable and regard their learning problems as surmountable by ingenuity and extra effort. Teachers of low perceived efficacy are inclined to invoke low student ability as an explanation for why their students cannot be taught.

Lehrpersonen mit einer hohen Selbstwirksamkeitserwartung sehen die Motivation und Förderung von ‚schwierigen‘ Schülerinnen und Schülern folglich als persönliche Herausforderung an, der sie aktiv begegnen können (vgl. Gibson & Dembo, 1984, S. 569; Hartmann, 2012, S. 729). Die Leistungen der Kinder und Jugendlichen sind aus ihrer Sicht beeinflussbar und abhängig von den Angeboten und Unterrichtsmethoden, die sie als Lehrpersonen wählen. Abgelehnt wird eine Perspektive des vorrangigen Einflusses der Umwelt, dem die Lehrpersonen nicht entgegenwirken können (vgl. Bandura, 1997, S. 241-243). Gibson und Dembo (1984, S. 569) verweisen in diesem Kontext auf die Bedeutsamkeit der grundlegenden Perspektive auf Herausforderungen, die nicht nur auf ‚schwierige‘ Schülerinnen und Schüler bezogen ist. „If

these teachers [with high-expectations] encountered difficulties, they viewed them as obstacles to be overcome by discovering appropriate teaching methods, not as indicators that the students could not learn.“ In der Folge zeigen Lehrpersonen eine höhere Anstrengung in der Planung des Unterrichts und der Förderung ihrer Schülerschaft sowie Persistenz im Falle langsamer Lernfortschritte, welches sich wiederum auf die Leistungen der gesamten Klasse auswirkt (vgl. Emmer & Hickmann, 1991, S. 756; Ross, 1995; Skaalvik & Sklaavik, 2007, S. 621). Positiv wirkt sich zudem das bessere Classroom-Management aus, das mit einer hohen Selbstwirksamkeit der Lehrpersonen korreliert. Konsequenzen eines Vertrauens in die eigenen Führungskompetenzen spiegeln sich beispielsweise in einer hohen echten Lernzeit, dem Gestalten abwechslungsreicher und individueller Lernumgebungen, dem konstruktiven Umgang mit Fehlern und der Verstärkung der Schülerschaft bei Lernerfolgen wider (vgl. Bandura, 1997, S. 240; Gibson & Dembo, 1984, S. 576). Infolge dessen zeigen Klassen hochwirksamer Lehrpersonen weiteren Erhebungen zufolge eine höhere Motivation, ein positiveres Selbstkonzept sowie positivere Einstellungen zur Schule (vgl. Bandura, 1997, S. 241; Guo, Dynia, Pelatti & Justice, 2014, S. 13; Ross et al., 1999, S. 785; Woolfolk, Rosoff & Hoy, 1990).

Der Geltungsbereich der Ergebnisse ist dabei unter Einbezug der Schulstufen zu interpretieren. So verweisen vorliegende Studienergebnisse auf Unterschiede in der Ausprägung der Lehrer-Selbstwirksamkeit, differenziert nach der Anstellung in der Primarstufe oder Sekundarstufe. Insgesamt weisen Lehrpersonen der Klassen 1-4 demnach eine höhere Lehrer-Selbstwirksamkeit als Lehrpersonen weiterführender Schulformen auf (vgl. Coladarci & Breton, 1997, S. 231). So führen Bauer und Kemna (2009, S. 102) aus: „Grundschullehrkräfte sind von ihrer erlebten pädagogischen Wirksamkeit stärker überzeugt, sie schätzen das Schülerinteresse höher ein, sie vertrauen ihren Schülern mehr und sie fühlen sich in ihrem Arbeitsumfeld wohler als die Lehrkräfte der anderen Schulformen.“ In den weiterführenden Schulen ist zudem zwischen den Schulformen zu differenzieren. Lehrpersonen an Gymnasien weisen demnach im Vergleich zu Lehrpersonen an Haupt- und Gesamtschulen niedrigere Werte in Bezug auf die individuelle Förderung der Schülerschaft auf; die fachbezogene Selbstwirksamkeit ist demgegenüber höher ausgeprägt (vgl. Bauer & Kemna, 2009, S. 104; Gebhardt, Schwab, Nusser & Hessels, 2015, S. 218; Kiel & Weiß, 2016, S. 281-282). Die Ergebnisse sind jedoch insgesamt bislang nicht eindeutig, da weitere Studien keine Schulformunterschiede in der Ausprägung der Lehrer-Selbstwirksamkeit nachweisen konnten (vgl. Heyl & Seifried, 2014, S. 50).

Schulformübergreifend werden Lehrpersonen mit einer hohen Selbstwirksamkeit infolge ihrer positiven Einwirkung auf die Schülerschaft, ihrer höheren Stressresistenz und dem konstruktiven Umgang mit Herausforderungen als *engagierter* wahrgenommen (vgl. Bandura, 1997, S. 242-243; Baumert & Kunter, 2006, S. 502; Moser, Schäfer & Redlich, 2011, S. 143). Explizit erforscht Coladarci (2004, S. 334) diesen Zusammenhang von Engagement und Lehrer-Selbstwirksamkeit. Zusammenfassend stellt er fest: „The central findings of the present study was that personal and general efficacy were the strongest predictors of commitment to teaching.“ Neben dem aktiven (unterrichtlichen) Handeln der Lehrpersonen spiegelt sich ihr Engagement in der erhöhten Bereitschaft zur Verantwortungsübernahme wider (vgl. Edelstein, 2002, S. 19; Schunk, 1995, S. 298-299). Bezogen ist dies auf die Übernahme anfallender Aufgaben im schulischen Alltag, aber auch das Einstehen für Folgen und Ergebnisse des eigenen Handelns. Da die Selbstwirksamkeit vor allem für unbekannte, neue Herausforderungen außerhalb vorhandener Handlungsrountinen von Bedeutung ist (vgl. Schwarzer & Jerusalem, 2002, S. 35) (siehe Kap. 6.1.2.2), sind das Engagement und die Verantwortungsübernahme auch auf Innovationen im schulischen Kontext bezogen. Studienergebnisse verweisen dabei auf eine positive Korrelation hoher Lehrer-Selbstwirksamkeit und der Offenheit gegenüber Veränderungen und Reformen (vgl. Coladarci & Breton, 1997, S. 231; Edelstein, 2002, S. 18; Guskey, 1988; Mesquita & Drake, 1994; Ross et al., 1999, S. 785; Schmitz & Schwarzer, 2002, S. 210).

6.1.2.2 Forschungsstand zur Inklusions-Selbstwirksamkeit

Als zentraler Innovationsprozess der Gegenwart und fokussierter Schwerpunkt der vorliegenden Arbeit ist auch zunehmend die schulische Inklusion Ansatzpunkt der Lehrer-Selbstwirksamkeits-Forschung (vgl. Avramidis & Norwich, 2002; Scruggs & Mastropieri, 1996). Von Interesse ist der Zusammenhang zwischen dem Vertrauen in die eigene Handlungsfähigkeit der Lehrpersonen und ihrer Perspektive auf bzw. ihre Bereitschaft zum aktiven Handeln in der gemeinsamen Beschulung von Schülerinnen und Schülern mit und ohne sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf. Rückgriff nehmen die neuen Forschungsansätze dabei auf die skizzierten vorliegenden allgemeinen Erkenntnisse zur Lehrer-Selbstwirksamkeit. Die positiven Auswirkungen der hoch ausgeprägten Lehrer-Selbstwirksamkeit auf den Umgang mit Belastungen und die Persistenz im Kontext von Schwierigkeiten, die Sicht auf herausfordernde Schülerinnen und Schüler, aktive Problemlösungen sowie die Grundeinstellung gegenüber Neuerungen gelten als Indikatoren für die Relevanz der Lehrer-Selbstwirksamkeit hinsichtlich der Bereitschaft zum

Engagement in der Inklusion (vgl. Coladarci & Breton, 1997; Sharma, Loreman & Forlin, 2012; Tschannen-Moran et al., 1998). Zu berücksichtigen ist eine differenzierte Betrachtung dieser Bereitschaft: einerseits als positive Grundeinstellung gegenüber dem neuen Konzept der Inklusion einhergehend mit einer Befürwortung der Idee gemeinsamen Lernens, andererseits als erweiterte und handlungsleitende Perspektive. Letztere ist auf die konkrete Bereitschaft zum aktiven Handeln und die eigene Verantwortungsübernahme in der schulischen Praxis bezogen.

Vorliegende Studien beleuchten zumeist vorrangig den Einfluss der Lehrer-Selbstwirksamkeit auf die Grundeinstellung zur Inklusion. Hinterfragt wird der Zusammenhang des Vertrauens in die eigene Kompetenz und die Sicht auf die Öffnung des Unterrichts für alle Schülerinnen und Schüler (vgl. Malinen et al., 2013, S. 35). Walk und Beck (2015, S. 214) umschreiben diese spezifische Komponente der Lehrer-Selbstwirksamkeit als „Inklusions-Selbstwirksamkeit.“ Ihre hohe Ausprägung bezieht sich auf die Überzeugung, dass eine Förderung und Unterrichtung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfen in der Regelschule möglich ist. Die vorrangige Betrachtung von Grenzen der gemeinsamen Beschulung steht demgegenüber für die Perspektive bei niedriger Inklusions-Selbstwirksamkeit (vgl. Walk & Beck, 2015, S. 214).

Studien aus dem anglo-amerikanischen Raum berücksichtigen diese Komponente der Lehrer-Selbstwirksamkeit bereits seit längerer Zeit. Ältere Erhebungen beziehen sich jedoch vorrangig auf den Gedanken der Integration – und hinterfragen die Sicht auf die Möglichkeiten der Beschulung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf im existierenden (internationalen) Regelschulsystem (vgl. Woolfolk-Hoy, Davis & Pape, 2009, S. 723). Bereits diese ersten Ergebnisse zur Zielgruppe verweisen dabei jedoch übereinstimmend auf eine größere Offenheit gegenüber der Schülergruppe mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarfen bei Lehrpersonen mit einer hohen Selbstwirksamkeitserwartung (vgl. Brownell & Pajares, 1999; Campbell, Gilmore & Cuskelly, 2003; Coladarci & Breton, 1997; Meijer & Foster, 1988; Minke, Bear, Deemer & Griffin, 1996; Soodak, Podell & Lehman, 1998). Als zentrales Ergebnis ihrer Studie führen beispielsweise Soodak und Podell (1993, S. 78) aus: „Our findings indicate that both personal efficacy and teaching efficacy need to be sufficiently high for teachers to judge regular class placements appropriate for atypical students.“ Zu erweitern ist die positive Grundeinstellung gegenüber herausfordernden Kindern und

Jugendlichen als Ergebnis der hohen allgemeinen Lehrer-Selbstwirksamkeit somit auf die Inklusions-Selbstwirksamkeit. Ihre Ausprägung korreliert positiv mit der Sicht auf die Schülergruppe und die Möglichkeiten ihrer Förderung im Regelschulkontext – auch unter Einbezug des Bedarfs an vermehrter Unterstützung und Begleitung als besondere Herausforderung (vgl. Coladarci & Breton, 1997, S. 235; Hartmann, 2012, S. 729). Den expliziten Bezug zu inklusiven Kontexten stellen 2007 erstmals Loreman et al. durch die Entwicklung einer neuen inklusionsbezogenen Skala her. Die nachgewiesene prädiktive Wirkung der Inklusions-Selbstwirksamkeit für inklusive Einstellungen bestätigen in der Folgezeit auch weitere internationale Studien (vgl. Leyser, Zeiger & Romi, 2011; MacFarlane & Woolfson, 2013; Malinen et al., 2013; Sharma et al., 2012; Woodcock, Hemmings & Kay, 2012):

It was found that teachers who held more positive beliefs and higher levels of perceived behavioral control (teaching self-efficacy) had a higher level of behavioral intention to engage in inclusive practices in working with children with SEBD [social, emotional and behavioral difficulties]. (MacFarlane & Woolfson, 2013, S. 50-51)

Für den deutschsprachigen Raum liegen bislang nur wenige Studien mit dem Schwerpunkt der Inklusions-Selbstwirksamkeit vor. So ist im internationalen Vergleich der Umfang deutschsprachiger Studien zum *allgemeinen* Konstrukt der Selbstwirksamkeit insgesamt als gering zu bewerten. Ein umfangreicheres Forschungsdesiderat lässt sich dementsprechend für den spezifischeren Schwerpunkt der *Lehrer-Selbstwirksamkeit* im Kontext von Inklusion als jüngerem Forschungsansatz ableiten (vgl. Heyl & Seifried, 2014, S. 47). Rückbezug nehmen die vorliegenden deutschsprachigen Erhebungen vorrangig auf Erkenntnisse aus dem anglo-amerikanischen Sprachraum, was aufgrund der Unterschiede der Schulsysteme, dem Inklusions- und Unterstützungsbedarfsverständnis und kultureller Differenzen jedoch als kritisch zu bewerten ist (vgl. Klassen et al., 2011, S. 25; Urton, Wilbert & Hennemann, 2014, S. 4; Walk & Beck, 2015, S. 213-214). Im Unterschied zur internationalen Lehrer-Selbstwirksamkeitsforschung im Kontext von Inklusion, die den grundlegenden Zusammenhang der Ausprägung der Lehrer-Selbstwirksamkeit und der Sicht auf das gemeinsame Lernen hinterfragt, liegt der Fokus der nationalen Studien auf spezifischen Aspekten der Inklusions-Selbstwirksamkeit. Die Erhebungen beziehen sie dabei jedoch zumeist nicht als Schwerpunkt, sondern als einen von mehreren ausgewählten Einflussfaktoren im Rahmen der Einstellungsforschung zur Inklusion mit ein (vgl. Bosse & Spörer, 2014, S. 286; Hellmich & Görel, 2014; Heyl & Seifried, 2014, S. 48; Schüle, Schriek, Besa & Arnold, 2016, S. 142; Urton et al., 2014; Walk & Beck, 2015). Grundlegender

Konsens besteht hinsichtlich des positiven Zusammenhangs von hoher Lehrer-Selbstwirksamkeit und der Einstellung zum Gemeinsamen Lernen (vgl. Bosse et al., 2016, S. 112; Hellmich & Görel, 2014, S. 238; Hellmich, Görel & Schwab, 2016, S. 67; Heyl, Trumpa, Seifried & Janz, 2014, S. 42; Kopmann & Zeinz, 2016, S. 272; Walk & Beck, 2015, S. 227). Hecht, Niedermair und Feyerer (2016, S. 99) sprechen auch von „der prädiktiven Kraft der Selbstwirksamkeit in ihrer Bedeutung für eine inklusionsoffene Einstellung.“ Weiterführend setzen die mehrheitlich querschnittlich durchgeführten Studien jedoch eigene Schwerpunkte durch die Differenzierung nach Lehrämtern (Sonderpädagogik und Regelschullehramt) (Gebhardt et al., 2015; Heyl & Seifried, 2014; Walk & Beck, 2015), Schularten (Urton et al., 2014, 2015) sowie Einflussfaktoren in Form von Erfahrungen mit Inklusion, Menschen mit Behinderungen (Bosse & Spörer, 2014; Heyl et al., 2014) und allgemeiner Berufserfahrung (Studierende, Berufseinsteiger und erfahrene Lehrpersonen) (Hecht et al., 2016; Knigge & Rotter, 2015; Kopmann & Zeinz, 2016; Kopp, 2009). Als zentrale Ergebnisse gelten Unterschiede in der Inklusions-Selbstwirksamkeit nach Berufsgruppen, zugunsten einer positiveren Ausprägung bei Lehrpersonen für Sonderpädagogik (vgl. Gebhardt et al., 2015, S. 218; Walk & Beck, 2015, S. 218-219), sowie einhergehende positive Folgen von Unterrichtserfahrungen mit Kindern mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf (vgl. Bosse & Spörer, 2014, S. 279; Urton et al., 2015, S. 155). Ferner konnten Fortbildungen zur Inklusion als positive Einflussquellen nachgewiesen werden (vgl. Heyl & Seifried, 2014, S. 54; Lübke, Meyer & Christiansen, 2016, S. 235). Die Ergebnisse bestätigen folglich die internationalen Erkenntnisse und können trotz der Limitationen durch kleine Stichproben und regionale Begrenzungen erste Tendenzen für das inklusive nationale Schulsystem aufzeigen. So stützen sie die Bedeutsamkeit der Selbstwirksamkeit für die Motivation und Bereitschaft in inklusiven Kontexten zu arbeiten und sich zu engagieren, als Teil der professionellen Handlungskompetenz und Basis für gelingende schulische Inklusion.

Zu berücksichtigen ist, dass die Erkenntnisse zur Inklusions-Selbstwirksamkeit eine spezifische Ausrichtung der Lehrer-Selbstwirksamkeit abbilden und nur für diesen fokussierten Teilbereich schulischer Reformprozesse gelten. Die Inklusion-Selbstwirksamkeit ist als Beispiel für eine differenzierte Betrachtung der allgemeinen Lehrer-Selbstwirksamkeit einzuordnen und knüpft damit an die Diskussion um die Notwendigkeit der Ausdifferenzierung des Konstrukts an.

6.1.2.3 Forschungsstand zur fachspezifischen Lehrer-Selbstwirksamkeit

Zur Einschätzung der positiven und negativen Einflüsse auf das Handeln ist bei der Erfassung der Lehrer-Selbstwirksamkeit neben der Fokussierung der subjektiven Einschätzung eigener Kompetenzen eben diese Spezifität der Messung zu berücksichtigen. Grundsätzlich anerkannt als bereichsspezifische Betrachtung der allgemeinen Selbstwirksamkeit, wird in der Literatur die Relevanz der weiteren Ausdifferenzierung des Lehrer-Selbstwirksamkeitskonstrukts im Kontext Schule diskutiert (vgl. Bandura, 1997; Pajares, 1992). Ausgerichtet ist die Kritik auf das Verständnis der Lehrer-Selbstwirksamkeit als zeitlich stabiles Konstrukt sowie auf seine ‚scheinbare‘ Einheitlichkeit in älteren vorliegenden Studien (Benz, Bradley, Alderman & Flowers, 1992; Ross, McKeiver & Hogaboam-Gray, 1997). Anzunehmen ist jedoch vielmehr eine Veränderung der Lehrer-Selbstwirksamkeit mit zunehmender Berufserfahrung sowie die Varianz ihrer Ausprägung in Abhängigkeit von Unterrichtsfächern und Aufgabenfeldern (vgl. Gibson & Dembo, 1984, S. 579; Ross et al., 1999, S. 782). Die Lehrer-Selbstwirksamkeit ist demzufolge ein selbstbezogenes und kontextgebundenes Konstrukt: „Teacher efficacy is the teachers’ belief in her or his ability to organize and execute the courses of action required to successfully accomplish a *specific teaching task* in a *particular context* [Hervorhebung von der Verfasserin]“ (Tschannen-Moran et al., 1998, S. 233). Unzureichend erscheint ihre generalisierte Erfassung als globales Konstrukt, die Bandura (1997, S. 243) ausdrücklich kritisiert:

Teachers' sense of instructional efficacy is not necessarily uniform across different subjects. Thus, teachers who judge themselves highly efficacious in mathematical or science instruction may be much less assured of their efficacy in language instruction and vice versa. Therefore, teacher efficacy scales should be linked to the various knowledge domains.

Zu erfassen ist die Lehrer-Selbstwirksamkeit demnach fach- bzw. aufgabenspezifisch (vgl. Ross et al., 1999, S. 783; Tschannen-Moran et al., 1998, S. 219), um ihre prädiktive Kraft in Bezug auf das Handeln der Lehrpersonen zu stärken. Eine generalisierte Messung vermindert diese und bedingt zumeist eine Unterschätzung eigener Kompetenzen durch die Lehrpersonen (vgl. Bandura, 1997, S. 243). Bezüglich des Spezifikationsgrades verbleibt Bandura auf einer allgemeinen Ebene und fordert einen mittleren Grad der Generalität als Verbindung allgemeiner und spezifischer Umschreibungen, in Abhängigkeit von der Fragestellung und der Struktur des Handlungsfeldes (vgl. Bandura, 1997, S. 50; Pajares, 1996). Ein Beispiel für diese kontextspezifische, wenn auch fächerübergreifende Betrachtung ist die Inklusion-Selbstwirksamkeit

(siehe Kap. 6.1.2.2). Den Bezug zu weiteren Kontexten oder einzelnen Unterrichtsfächern und die Erhebung der Lehrer-Selbstwirksamkeit mit domänenspezifischen Instrumenten leisten bislang jedoch nur wenige Studien (vgl. Bandura, 1997, S. 243; Riggs & Enochs, 1990, S. 627; Woolfolk-Hoy et al., 2009, S. 728). So konstatieren Klassen et al. (2011, S. 24) in ihrem integrativen Review: „Little is known about the level of specificity of recent teacher efficacy research, and little is known about domains in which teacher efficacy has been investigated.“ Gestützt wird die These durch eine Auswertung vorliegender Studien aus dem anglo-amerikanischen Sprachraum von 1998-2009. Neben der vorrangigen Schwerpunktsetzung der allgemeinen Lehrer-Selbstwirksamkeit zeigt sich hinsichtlich der wenigen fachspezifischen Studien eine Gewichtung zugunsten naturwissenschaftlicher-technischer Fächer (vgl. Klassen et al., 2011, S. 32). Diese Verteilung kann auch für den deutschsprachigen Raum bestätigt werden. Eine Abfrage in der Literaturdatenbank des Fachinformationssystems Bildung [FIS Bildung] (vgl. Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung [DIPF], 2017)²⁷ verweist auf eine Gesamtzahl von 192 Studien zur Lehrer-Selbstwirksamkeit, von denen lediglich 17 einen fachspezifischen Schwerpunkt aufweisen. Die Studien fokussieren ausschließlich die Fächer Chemie, Politik, Physik, Mathematik, Biologie und Sachunterricht (vgl. u.a. Gläser, 2016; Lange, Kleickmann, Tröbst & Möller, 2012; Oberle, Weschenfelder & Weißeno, 2015; Rabe, Meinhardt & Krey, 2012). Einen fächerübergreifenden Kontext repräsentiert mit dem Schwerpunkt der Beratung nur eine Studie (vgl. Schwanzer & Frei, 2014). Der Forderung der fach- und aufgabenspezifischen Erhebung der Lehrer-Selbstwirksamkeit wird somit bislang nur bedingt entsprochen, wenngleich ihre Relevanz bereits von Bandura (1997) thematisiert worden ist. Unterstützend wirken zudem die Erkenntnisse der Gruppe um Ross et al. (1999), die erstmals die Lehrer-Selbstwirksamkeit im fachfremden Unterricht (der Sekundarstufe) erhoben haben. Grundlegend sind Annahmen zu Unterschieden der Lehrer-Selbstwirksamkeit nach Fächern, gestützt durch Erkenntnisse zur hohen Ausprägung in Mathematik und Naturwissenschaften (vgl. Raudenbush, Rowan & Cheong, 1992; Ross, Bradley Cousins & Gadalla, 1996) und zum veränderten Lehrerverhalten in fachfremden Unterricht, moderiert durch die subjektiv empfundene Sicherheit im Fach (vgl. Raudenbush et al., 1992). Die Ergebnisse zur Auswirkung fach-

²⁷ Die Suche erfolgt mit den Schlagworten ‚Lehrer‘ und ‚Selbstwirksamkeit‘ – Treffer: $n=192$ (Stand 14.02.2017).

fremden Unterrichtens auf die Lehrer-Selbstwirksamkeit bestätigen den Einfluss der fachspezifischen Ausbildung der Lehrpersonen: „Secondary teachers have higher expectations about their abilities to teach courses within their subject“ (Ross et al., 1999, S. 796). Im fachfremden Unterricht weisen Lehrpersonen demgegenüber eine niedrigere Selbstwirksamkeit auf, was sich wiederum in einem niedrigeren Engagement im Unterricht niederschlägt (vgl. Ross et al., 1999, S. 796). Die Studie verdeutlicht folglich die Abhängigkeit des Konstrukts der Lehrer-Selbstwirksamkeit vom jeweiligen Bezugspunkt bzw. Kontext, welches die Forderung ihrer differenzierten Erfassung stützt. In Bezug auf die professionelle Handlungskompetenz unterstreichen die Ergebnisse zudem die Annahme der Zweidimensionalität: Deutlich wird der Zusammenhang von kognitiven (Professionswissen) und affektiv-motivationalen Kompetenzen (Selbstwirksamkeit), die erst in ihrer Kombination professionelles Lehrerhandeln im Unterricht ermöglichen und sich wechselseitig beeinflussen (siehe Kap. 5).

Insgesamt erscheint die fachspezifische Erhebung der Lehrer-Selbstwirksamkeit für eine differenzierte Analyse ihrer Ausprägung unabdingbar. Sie ermöglicht die kontextspezifische und tätigkeitsbezogene Erhebung und vermeidet in der Folge unzureichende Verallgemeinerungen und damit verbundene Fehlinterpretationen, zumeist zulasten der Annahme einer zu niedrigen Ausprägung der Lehrer-Selbstwirksamkeit (vgl. Bandura, 1997, S. 243). Zugleich scheint die prädiktive Kraft bei spezifischen Messungen am höchsten zu sein (vgl. Köller & Möller, 2010, S. 770). Demgegenüber verweisen Kritiker der differenzierten Erfassung auf den fehlenden Nutzen der spezifischen Erkenntnisse und die mangelnde Übertragbarkeit auf allgemeinere Kontexte (vgl. Klassen et al., 2011, S. 32; Tschannen-Moran et al., 1998, S. 219). Schlussfolgernd verweisen Klassen et al. (2009, S. 33) auf einen ‚Kompromiss‘: „Overall, we endorse the continuing two-pronged approach to teacher efficacy research that includes multifaceted general teacher efficacy relevant to most teaching situations, along with domain-specific measures that may lack relevance for some groups of teachers.“ Entscheidend für den Grad der Spezifikation und die fach- bzw. bereichsspezifische Eingrenzung der Lehrer-Selbstwirksamkeit erscheint daher letztendlich das spezifische Forschungsinteresse (vgl. Tschannen-Moran et al., 1998, S. 219).

6.1.2.4 Übertragung der Erkenntnisse auf das Forschungsfeld der Lehrer-Selbstwirksamkeit im Kontext inklusiver Berufsorientierung

Im Kontext der vorliegenden Arbeit liegt das Forschungsinteresse auf der Bereitschaft der Lehrpersonen zum Engagement in der inklusiven Berufsorientierung. Eingebettet in das theoretische Konstrukt der professionellen Handlungskompetenz kann diese (motivationale, volitionale und soziale) Bereitschaft als zentrale nicht-kognitive Komponente der Handlungskompetenz von Lehrpersonen verortet werden (siehe Kap. 5.2.2.2). Die Lehrer-Selbstwirksamkeit als Schwerpunkt des vorliegenden Kapitels nimmt in der weiteren Ausdifferenzierung der nicht-kognitiven Professionskomponenten eine wesentliche Rolle ein. Zur Abbildung der motivationalen Orientierungen von Lehrpersonen wird ihr konsensual sowohl in allgemeinen als auch spezifischen Modellen zur professionellen Handlungskompetenz (in der Berufsorientierung) ein hoher Stellenwert zugeschrieben (vgl. Kap. 5.2.2.2; 5.3). Der Zusammenhang von Motivation und Lehrer-Selbstwirksamkeit konnte durch die vorausgehenden Erläuterungen verdeutlicht werden. So zeigt sich der Einfluss der Selbstwirksamkeit auf die motivationale und volitionale Phase des Zielerreichungsprozesses, indem sie die Zielsetzung, Ausdauer und Anstrengung im Kontext von Herausforderungen steuert (vgl. Kap. 6.1.2). Die Lehrer-Selbstwirksamkeit steht folglich in engem Zusammenhang mit der Bereitschaft zum Engagement in ausgewählten schulischen Aufgabenbereichen und beeinflusst das Handeln der pädagogischen Akteure.

Wie in der Einleitung dieses Kapitels skizziert, ist die nicht-kognitive Professionskomponente der Bereitschaft bzw. Motivation zum Engagement im Kontext der *inklusive Berufsorientierung* von besonderer Bedeutung. Unter Einbezug der allgemeinen Forschungserkenntnisse zur Lehrer-Selbstwirksamkeit sind zwei wesentliche Merkmale des Aufgabenfeldes der inklusiven Berufsorientierung hervorzuheben, die die Relevanz des Konstrukts der Lehrer-Selbstwirksamkeit für die Bereitschaft zum dortigen Engagement begründen.

Die inklusive Berufsorientierung ist ein innovatives, neues Aufgabenfeld. Bedingt durch mangelnde Erfahrungen und fehlende Vorgaben – mit Ausnahme der rechtlichen Basisbedingungen nach KAOA (vgl. MAIS, 2013) – ist den Schulen ein individueller Spielraum in der Ausgestaltung gegeben (siehe Kap. 2.3.2). Gefordert sind demnach die Lehrpersonen als professionelle Akteure (siehe Kap. 5.3). Bedingt durch fehlende Handlungsmuster wird die Ausgestaltung der inklusiven Berufsorientierung zur individuellen Herausforderung, bei der nicht auf Routinen zurückgegriffen werden kann. Der Selbstwirksamkeit kommt in diesem Aufgabenfeld somit

eine besondere Rolle zu, da die zentralen Merkmale einer fordernden Situation gegeben sind (vgl. Schwarzer & Jerusalem, 2002, S. 35) (siehe Kap. 6.1.1.2). In Übertragung der allgemeinen Forschungserkenntnisse auf den Aufgabenbereich der inklusiven Berufsorientierung kann demnach von einer Steuerung der Aktivität bzw. Passivität und Perseveranz im Rahmen der Planung und Umsetzung inklusiver Berufsorientierung je nach Ausprägung der Lehrer-Selbstwirksamkeit ausgegangen werden (siehe Kap. 6.1.1.2).

Ferner sind auch die Offenheit gegenüber schulischen Innovationsprozessen und die Einstellung gegenüber Schülerinnen und Schülern mit Unterstützungsbedarfen als weitere relevante Einflussgrößen der Lehrer-Selbstwirksamkeit auf die Bereitschaft zum Engagement in der inklusiven Berufsorientierung zu berücksichtigen. Durch die Kopplung der allgemeinen Herausforderung schulischer Inklusion als gegenwärtigem Reformprozess und der Berufsorientierung als zumeist neuem Aufgabenbereich treffen die Lehrpersonen auf ein Konglomerat an Schwierigkeiten, denen sie sich stellen müssen. Die Lehrer-Selbstwirksamkeit kann dabei sowohl unterstützend als auch einschränkend wirken. Ebenso ist die Einordnung der (inklusive) Berufsorientierung als überfachlicher Aufgabenbereich, einhergehend mit der fehlenden Vorbereitung durch ein Fachstudium oder Weiterbildungen (siehe Kap. 5.3.1), für die Bedeutsamkeit der Lehrer-Selbstwirksamkeit in diesem Kontext relevant. Verantwortet durch Einzelne oder Teams (Studien- und Berufswahlkoordinatoren) mit entsprechender Wissensbasis liegt die Umsetzung bei allen Lehrpersonen. In der Konsequenz unterrichten sie Berufsorientierung zumeist fachfremd. Das fehlende fachliche und didaktisch-methodische Wissen der Lehrpersonen muss aufgrund des allgemeinen Forschungsstandes als negative Einflussgröße auf die Ausprägung der Lehrer-Selbstwirksamkeit angenommen werden (siehe Kap. 6.1.2.3). Zu erwarten ist demnach eine niedrige Ausprägung des Konstrukts, welches sich wiederum auf die Motivation und das Handeln im Aufgabenbereich auswirkt.

Zusammenfassend ist die inklusive Berufsorientierung somit durch verschiedene Merkmale gekennzeichnet, die auch im Kontext der Lehrer-Selbstwirksamkeitsforschung als bedeutsam erscheinen. Erwartet werden kann ein Zusammenhang zwischen der Ausprägung der Lehrer-Selbstwirksamkeit und der Bereitschaft zum Engagement in der inklusiven Berufsorientierung. Zur Abbildung der motivationalen Orientierungen im Rahmen der motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften erscheint die Lehrer-Selbstwirksamkeit folglich als geeignete Bezugsgröße (siehe Kap. 5.3.2). Die vorliegenden Forschungserkenntnisse beziehen sich bislang

jedoch nur auf einzelne Teilfacetten der fokussierten Thematik: Inklusion, fachfremde Unterrichtung und Innovations- und Reformprozesse im schulischen Kontext. Liegen zu diesen Bereichen bereits einzelne Erkenntnisse zur Lehrer-Selbstwirksamkeit vor, ist sowohl für den allgemeinen Aufgabenbereich der Berufsorientierung als auch die spezifische Ausrichtung auf die Inklusion ein Forschungsdefizit zu konstatieren. Zwar lassen die Teilergebnisse Schlussfolgerungen zu möglichen Zusammenhängen von Lehrer-Selbstwirksamkeit und der Bereitschaft zum Engagement in der inklusiven Berufsorientierung zu. Erforderlich ist an dieser Stelle jedoch die fachspezifische Erhebung der Lehrer-Selbstwirksamkeit, eingegrenzt auf den fokussierten Aufgabenbereich. In Anlehnung an die kritische Diskussion der Eingrenzung der Messung ist an dieser Stelle mit dem domänenspezifischen Interesse zu argumentieren, das Erkenntnisse für eine ausgewählte Gruppe pädagogischer Akteure begründet.

6.2 Professionelle Überzeugungen

Alle auf Weinert basierenden Modelle professioneller Handlungskompetenz erkennen übereinstimmend neben der Selbstwirksamkeit die Bedeutung *professioneller Überzeugungen bzw. Beliefs* als einzubeziehende Komponente motivationaler, volitionaler und sozialer Bereitschaften an (siehe Kap. 5.2.2.2) (vgl. Reusser & Pauli, 2014, S. 642). Sie „gelten neben fachlichen Kompetenzen und motivationalen Orientierungen als dritte Säule in der gegenwärtigen Professionsforschung“ (Moser, 2010, S. 2).

6.2.1 Forschungsentwicklung und Relevanz von Lehrer-Überzeugungen

Begründet wird die Relevanz der Überzeugungen für die Bereitschaft der Lehrpersonen zur Berufsorientierung durch ihren angenommenen Einfluss auf die Wahrnehmung, Zielvorstellungen und Handlungsintentionen von Lehrpersonen im Kontext Schule (vgl. Köller, Baumert & Neubrand, 2000, S. 229; Reusser & Pauli, 2014, S. 642; Voss et al., 2011, S. 235). Zugeschrieben wird ihnen eine „orientierende und handlungsleitende Funktion“ (Blömeke, Müller et al., 2008, S. 220). Diese Annahmen zur zentralen Rolle der Überzeugungen gründen unter anderem auf Ausführungen von Bandura (1986, S. 129), der konstatiert: „People regulate their level and distribution of effort in accordance with the effects they expect their actions to have. As a result, their behavior is better predicted from their Beliefs than from the actual consequences of their actions.“ Zugleich verweisen Studien im pädagogischen Kontext auf den Zusammenhang von Überzeugungen der Lehrpersonen, Lehrerhandeln und Leistungen der Schülerinnen und Schüler (vgl. Blömeke, Müller et al., 2008, S. 220; Calderhead, 2004, S. 721; Pajares, 1992, S. 307;

Reusser & Pauli, 2014, S. 652-653; Woolfolk-Hoy et al., 2009, S. 716). Demnach bilden die Überzeugungen die Basis zu beobachtender Performanz (vgl. Reusser & Pauli, 2014, S. 655). Als Prädiktoren späteren Handelns gelten sie als „Brücke zwischen Wissen und Handeln“ (Blömeke, Müller et al., 2008, S. 220). Indem sie „als subjektive Werthaltungen handlungsleitend wirksam sind“ (Moser, Kuhl, Redlich & Schäfer, 2014, S. 663), verweist dies zugleich auf die Individualität von Überzeugungen. Im Fokus steht die persönliche Perspektive (im Kontext der Pädagogik) auf Schule und Unterricht, die als zentrales Merkmal von Überzeugungen allgemein anerkannt ist (vgl. Pajares, 1992, S. 309).

Darüber hinaus zeichnet sich die Forschungsliteratur jedoch durch ein sehr heterogenes Verständnis von Überzeugungen aus. Pajares, der in einer Review eine Ordnung und Annäherung an Überzeugungen aus pädagogischer Perspektive anstrebt, umschreibt sie daher als „messy construct“ (Pajares, 1992, S. 307). Einher geht diese Vielfalt mit der synonymen Verwendung verschiedener Begrifflichkeiten und Konzepte, die im deutschsprachigen Raum zusätzlich durch die uneinheitliche Übersetzung des Begriffs ‚Beliefs‘ verstärkt wird.²⁸

They travel in disguise and often under alias—attitudes, values, judgments, axioms, opinions, ideology, perceptions, conceptions, conceptual systems, preconceptions, dispositions, implicit theories, explicit theories, personal theories, internal mental processes, action strategies, rules of practice, practical principles, perspectives, repertories of understanding, and social strategy, to name but a few that can be found in the literature. (Pajares, 1992, S. 309)

Ungeachtet eines Konsenses über das fehlende, einheitliche Überzeugungs-Konzept und der damit verbundenen Begriffsvielfalt, steht eine Konzeptualisierung und abgrenzende Definition in der internationalen und nationalen Forschungsliteratur bis heute aus (vgl. Kuhl et al., 2013, S. 13; Voss et al., 2011, S. 235). Die Ursachen liegen unter anderem in der Vielfalt der Bezugsdisziplinen, die sich mit Überzeugungen beschäftigen und mit verschiedenen Perspektiven, Grundannahmen und Methoden sowie Forschungstraditionen einhergehen (Pajares, 1992, 308, 313). Im Kontext der pädagogisch-psychologischen Forschung findet sich die Auseinanderset-

²⁸ Im Weiteren wird in der vorliegenden Arbeit der Begriff der Überzeugungen als Übersetzung und direkte Abbildung des Beliefs-Begriffs verwendet, der sich in der deutschsprachigen Literatur etabliert hat (vgl. Reusser & Pauli, 2014, S. 643). Interpretiert wird dieser im Weiteren im Sinne des Verständnisses als ‚educational philosophy‘ (vgl. Kuhl, Moser, Schäfer & Redlich, 2013, S. 5) (siehe Kapitel 6.2.3.1).

zung mit dem Konzept seit den 1970er Jahren. Ebenso wie beim Konstrukt der Selbstwirksamkeit liegen die Ursprünge der Forschung im anglo-amerikanischen Sprachraum. Wesentlich beeinflusst sind sie durch die Arbeiten Walbergs (1977), der sich erstmals differenziert mit mentalen Konzepten von Lehrpersonen beschäftigt. Verbunden mit dem Paradigmenwechsel zur kognitiven Perspektive auf Pädagogik und Psychologie findet dieser Forschungsansatz in den Folgejahren zunehmende Verbreitung (vgl. Woolfolk-Hoy et al., 2009, S. 715). Als ein Aspekt werden unter dem Schlagwort ‚Teachers Beliefs‘ auch die Überzeugungen von Lehrpersonen zum Gegenstand der Forschung. Sie bilden dabei ein Teilsystem der Überzeugungen als Gesamtkonzept ab, mit Bezug zum ausgewählten Kontext der Schule (vgl. Pajares, 1992, S. 325). Schwerpunkte der Forschung sind, neben dem Einfluss der verschiedenen Stadien des Lehrerberufslebens (Student, Lehramtsanwäter/Berufsanfänger, erfahrene Lehrpersonen) auf die Entwicklung von Überzeugungen, zudem deren Auswirkungen auf die Gestaltung von Unterricht und den Lernerfolg der Schülerinnen und Schülern (vgl. Woolfolk-Hoy et al., 2009, S. 715). Die Anerkennung der Relevanz von Überzeugungen für das professionelle Handeln der Lehrpersonen hat jedoch erst in den letzten Jahren stark zugenommen (vgl. Calderhead, 2004; Munby, Rusell & Martin, Andrea, K., 2001; Richardson, 1996; Woolfolk-Hoy et al., 2009). So kritisieren in den 1980er Jahren Clark und Peterson noch ein vorliegendes Forschungsdesiderat: „Nevertheless, the implicit interest and fascination that educators and researchers have in beliefs have not become explicit, either in educational practice or in research endeavors, and studies aimed at understanding the beliefs of teachers have been scarce (Clark & Peterson, 1986)“ (Pajares, 1992, S. 308). Neuere Studien verweisen demgegenüber auf die wachsende Berücksichtigung im pädagogischen Forschungskontext, die es jedoch noch weiter auszudifferenzieren gilt (vgl. Markic, Eilks & Valanides, 2008, S. 110). Im deutschsprachigen Raum spiegelt sich die Anerkennung der Bedeutsamkeit von Überzeugungen im pädagogischen Kontext auch in ihrem Einbezug in die Modelle professioneller Handlungskompetenz von Lehrpersonen wider, wengleich auch sie differierende Definitionen zugrunde legen (vgl. Kap. 5.2.2.2) (vgl. Reusser & Pauli, 2014, S. 643).

6.2.2 Verbindende Charakteristika von Überzeugungen als allgemeines Konstrukt

Trotz unterschiedlicher Definitionen finden sich grundlegende Charakteristika von Überzeugungen, die übereinstimmend anerkannt sind. Folglich ermöglichen sie eine Annäherung an das heterogene Überzeugungskonzept. Die folgenden Ausführungen beziehen sich zunächst auf das

Gesamtsystem der Überzeugungen, um im anschließenden Kapitel auf das spezifische (Teil-)Konstrukt der Überzeugungen von Lehrpersonen einzugehen.

(1) Allgemein werden Überzeugungen als genuin psychologisches Konstrukt eingeordnet und verstanden als „psychologically-held understandings, premises, or propositions about the world that are felt to be true“ (Richardson, 1996, S. 103). Diese auch dem MT21-Modell zugrunde liegende Definition von Überzeugungen (vgl. Kap. 5.2.2.2) verweist auf die bereits konstatierte Subjektivität des Konstrukts durch die Betonung der *individuellen Weltsicht* bzw. die diesbezüglich empfundene subjektive Wahrheit. Überzeugungen sind demnach persönliche mentale bzw. psychische Konzepte, die die „Art der Begegnung mit der Welt“ (Voss et al., 2011, S. 235) beeinflussen.

(2) Richardson (1996) thematisiert in seiner Definition den Bezugsrahmen von Überzeugungen. Von Richardson allgemein auf die Welt bezogen, sprechen Köller et al. (2000, S. 229) von „Gegenständen des Denkens“. Neben dem Individuum als solchem umfassen die „Gegenstände“ dabei auch die physische und soziale Umwelt sowie Symbolsysteme im Lebenskontext einer Person (vgl. Köller et al., 2000, S. 229). Überzeugungen bilden sich folglich sowohl zu *allen Aspekten der menschlichen Umwelt als auch der Person selbst aus* und können bewusst als auch unbewusst ausgeprägt sein (vgl. Markic et al., 2008, S. 111; Op't Eynde et al., 2002, S. 24).

(3) Neben den vielfältigen Bezugssystemen spiegelt sich die Breite des Konstrukts der Überzeugungen auch in seiner *Zusammensetzung* wider. Laut Blömeke und Müller et al. (2008, S. 220) bestehen Überzeugungen aus subjektiven Daten, Konstrukten, Definitionen und Hypothesen – d.h. aus sowohl handlungsnahen als auch theoretischen Auffassungen über die Lebenswelt des Individuums und deren Interpretation. Allgemeiner gefasst können die vielfältigen Inhaltsfaktoren wie folgt umschrieben werden: „Belief systems seems to consist of an eclectic mix of rules of thumb, generalisations, opinions, values, and expectations grouped in a more or less structured way“ (Hermans, Tondeur, van Braak & Valcke, 2008, S. 1500). Indirekt verweisen folglich auch die Bestandteile von Überzeugungen auf die subjektive Prägung des Konstrukts infolge von Meinungen und generalisierten Erfahrungen.

(4) Zu hinterfragen ist neben der Zusammensetzung von Überzeugungen zudem ihre Struktur. Lässt der Verweis auf die ‚mehr oder weniger‘ vorliegende *Strukturierung* von Hermans et al.

(2008, S. 1500) eine beliebige Organisation vermuten, verweisen andere Quellen auf deren systematische Sortierung. Angenommen wird übereinstimmend eine thematisch-situative bzw. strukturelle Organisation in *Clustern* (vgl. Furinghetti & Pehkonen, 2002, S. 44-45; Hermans et al., 2008, S. 1500; Op't Eynde et al., 2002, S. 25). Es ergibt sich eine Agglomeration von Überzeugungen zu bestimmten Themen oder Aufgabenbereichen, die übergeordnet wiederum in größeren Strukturen und insgesamt in einem zusammenhängenden (kognitiven) Netzwerk gebündelt sind. Angenommen wird eine zentral-periphere Anordnung der Überzeugungen, orientiert an deren Relevanz für das Individuum; je wichtiger, desto zentraler ist die Verankerung im System (vgl. Rokeach, 1976, S. 3). Somit weisen Überzeugungen eine theoriebasierte, „quasi-logische Struktur“ (Kuhl et al., 2013, S. 6) auf und können als elaboriert und systematisch organisiert angenommen werden (vgl. Reusser & Pauli, 2014, S. 644).

(5) Überzeugungen und ihre Organisation entwickeln sich im Laufe des menschlichen Lebens weiter (vgl. Rokeach, 1976, S. 1). *Einfluss* auf ihre Ausprägung und die damit einhergehende Vielfalt der thematischen und strukturellen Cluster nehmen die *Erfahrungen*, die Personen in den sie umgebenden Kontexten machen und die sie prägen (vgl. Hermans et al., 2008, S. 1501; vgl. Schoenfeld, 1998, 3.3.3). Darüber hinaus beschreibt Pajares (1992, S. 309) weitere Einflüsse: „They can be formed by chance, an intense experience, or a succession of events.“ Zu differenzieren sind folglich der erfahrungs-, erkenntnis- und informationsbasierte Überzeugungserwerb (vgl. Leder, Pehkonen & Törner, 2002b, S. 3). Die im Austausch mit ihrer Umwelt erworbenen „lebensweltlich geformten Überzeugungen“ (Reusser & Pauli, 2014, S. 645) einer Personen nehmen Einfluss auf ihre Überzeugungen und spiegeln sie: „Beliefs are mental constructs that represent the codifications of people's experiences and understandings“ (Schoenfeld, 1998, 3.3.3).

(6) Stets stehen die individuellen Erlebnisse der Person im Fokus der Ausbildung von Überzeugungen; sowohl in Bezug auf die *Ausbildung neuer als auch die Veränderung bestehender Perspektiven* auf die Welt. Die Weiterentwicklung bzw. der Umbau bestehender Überzeugungen gilt jedoch als selten, vielmehr wird ihre Stabilität betont. Je länger Überzeugungen bestehen, als desto unveränderlicher gelten sie (vgl. Hermans et al., 2008, S. 1501; Pajares, 1992, S. 325). Neben der zeitlichen Komponente erscheint zudem ihre Stellung im Gesamtnetzwerk der Überzeugungen als entscheidend. Es gilt der Grundsatz: „The more a belief is related to other beliefs, the more it is positioned at the center of the belief system and the less this belief is subject to

change“ (Hermans et al., 2008, S. 1501). Je zentraler und vernetzter die Einbindung ist, desto schwerer ist folglich deren Modifikation (vgl. Pajares, 1992, S. 325; Reusser & Pauli, 2014, S. 645; Rokeach, 1976, S. 3). Auch gegenüber objektiven Fakten, die den eigenen Überzeugungen widersprechen, erweisen sie sich als weitestgehend resistent: „Individuals tend to hold on to beliefs based on incorrect or incomplete knowledge, even after scientifically correct explanations are presented to them“ (Pajares, 1992, S. 325). Wenngleich sie dennoch nicht vollkommen unveränderlich sind, bilden Überzeugungen insgesamt ein zeitlich überdauerndes, stabiles Konstrukt ab (vgl. Pajares, 1992, S. 324-325).

(7) Verwiesen werden soll im Kontext des Hinweises auf die Differenz von Überzeugungen und (möglicherweise widersprüchlichen) Fakten auf eine zentrale Diskussion der Überzeugungs-Debatte: die *Abgrenzung von Überzeugungen und Wissen*. Diese wird aus verschiedenen Perspektiven diskutiert und gilt bis heute als „unscharf“ (Blömeke, Müller et al., 2008, S. 220). Pajares (1992, S. 309) zeichnet die Diskussion in seiner Review nach und bezeichnet die Abgrenzung als „daunting undertaking“, begründet durch differierende Ansätze und Argumentationsstränge. Zugunsten einer eindeutigen Abgrenzung verweisen Autoren beispielsweise auf Fenstermacher (1994) und seine Argumentation der differenzierten Rechtfertigungssysteme von Wissen und Glauben (vgl. Baumert & Kunter, 2006, S. 496) sowie deren unterschiedliche Genesen und Einflussgrößen. Andere Autoren sehen Wissen und Überzeugungen als überlappende, verbundene Konstrukte (vgl. Woolfolk-Hoy et al., 2009, S. 716) oder interpretieren Wissen wiederum als eine Ausprägungsform von Überzeugungen (vgl. Philipp, 2007, S. 268). Es findet sich folglich kein gemeinsamer Ansatz. Als Minimalkonsens verweist Pajares jedoch auf folgende Abgrenzung: „Belief is based on evaluation and judgement; knowledge is based on objective fact“ (Pajares, 1992, S. 313). Im Unterschied zum kognitiv bedingten Wissen gelten Überzeugungen demnach weniger als rationale Annahmen bezüglich eines Gegenstandes oder einer Sache, sondern vielmehr als wertebezogene, emotional beeinflusste Sichtweisen. Ihre

Ausprägungen sind subjektiver Natur und erheben nicht den Anspruch der Validität und Widerspruchsfreiheit (vgl. Pajares, 1992, S. 313).²⁹

(8) In Konsequenz wirken sich Überzeugungen auf die *Wahrnehmung, das Denken und Handeln* von Personen aus. So fungieren sie grundlegend als Filter, der die Verarbeitung neuer Erfahrungen beeinflusst und somit zur Adaption dieser in das bestehende Weltbild einer Person beiträgt (vgl. Reusser & Pauli, 2014, S. 645). Ihnen wird eine Orientierungsfunktion zuteil: „The belief system has an adaptive function in helping individuals define and understand the world and themselves“ (Pajares, 1992, S. 325). Schoenfeld (1998, 3.3.3) führt diese Basisfunktionen weiter aus und verweist auf eine handlungsnähere Funktion: „People's beliefs shape what they perceive in any set of circumstances, what they consider to be possible or appropriate [...], the goals they might establish [...], and the knowledge they might bring to bear in them.“ Überzeugungen beeinflussen demzufolge grundlegend die Wahrnehmung und Informationsverarbeitung, ferner wird ihnen jedoch auch eine handlungsaktivierende Rolle zugeschrieben. So hält Pajares (1992, S. 326) zusammenfassend fest: „Individuals' beliefs strongly affect their behavior.“

Wenngleich die vorliegende Zusammenfassung nicht den Anspruch eines vollständigen Kompendiums zum Konstrukt der Überzeugungen erhebt, werden dennoch zentrale Merkmale deutlich. Trotz des heterogenen Bildes, das Forschung und Literatur zum Konzept zeichnen, kann eine definitorische Annäherung ermöglicht werden, die den Minimalkonsens vorliegender Erkenntnisse darstellt. Vor diesem Hintergrund wird im Weiteren die zusammenfassende Definition nach Kuhl et al. (2013, S. 6) dem theoretischen Begriffsverständnis von Überzeugungen zugrunde gelegt, da sie alle zentralen Punkte einbezieht. Die Autorinnen und Autoren führen aus:

²⁹ Diese Einordnung der Überzeugungen als nicht-kognitive Komponente wird auch in den Modellen zur professionellen Handlungskompetenz aufgegriffen, die das Professionswissen als kognitive Facette von Überzeugungen und motivationalen Orientierungen als Facetten der motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften abgrenzt (siehe Kapitel 5.2.2.2).

Beliefs sind ein gegenstandsbezogenes, wertebasiertes individuelles, in Clustern verankertes Überzeugungssystem, das teils bewusst, teils unbewusst das eigene Handeln steuert. Beliefs können sowohl affektive wie kognitive Komponenten beinhalten, die über Erfahrungen, Erkenntnisse, Instruktionen und/oder Informationen erworben wurden und die über einen längeren Zeitraum konsistent und stabil, aber nicht über die Lebensspanne unveränderlich sind. (Kuhl et al., 2013, S. 6)

Das Überzeugungssystem von Personen bezieht sich dabei wie erläutert auf alle Bereiche des menschlichen Lebens und differenziert sich mit zunehmender Lebenserfahrung aus. Nach Rokeach (1976, S. 1) verfügen Erwachsene demnach über eine Vielzahl an Überzeugungen:

The number of beliefs a grown person possesses is large. By the time we have reached adulthood we have tens possibly hundreds of thousands of beliefs concerning what is or not is true and beautiful and good about the physical and social world in which we live.

Die mit der Vielfalt einhergehenden heterogenen Bezugsfelder des Konstrukts werden im Forschungskontext zugunsten spezifischer Schwerpunktsetzungen und einer besseren Übersicht weiter unterteilt. Gegliedert in Teilsysteme erfolgt eine bereichs- und aufgabenspezifische Betrachtung von Überzeugungen. Neben dem allgemeinen Überzeugungssystem nehmen die Unterteilungen unter anderem Bezug auf die fachlichen Kontexte bzw. Disziplinen, denen Personen (fachlich bzw. beruflich) zugeordnet sind. Für die vorliegende Arbeit wird im Weiteren der ausgewählte Schwerpunkt der Pädagogik fokussiert, der sich mit den Überzeugungen der Profession der Lehrpersonen beschäftigt.

6.2.3 Lehrer-Überzeugungen als spezifische Ausprägung von Überzeugungen

„When researchers speak of teachers' beliefs, however, they seldom refer to the teachers' broader, general belief system, of which educational beliefs are but a part, but to teachers' educational beliefs“ (Pajares, 1992, S. 315). Subsumiert unter dem Oberbegriff der berufsbezogenen Überzeugungen stehen folglich die pädagogischen Überzeugungen von Lehrpersonen/ ‚teachers beliefs‘, als ein Teilsystem des Gesamtkonstrukts im Fokus der Forschung (vgl. Pajares, 1992, S. 325; Reusser & Pauli, 2014, S. 642) – inhaltlich international umschrieben mit dem Begriff der ‚educational beliefs‘.

6.2.3.1 Verbindende Charakteristika von Lehrer-Überzeugungen

Ungeachtet der Zielsetzung der Komplexitätsreduktion durch die Schwerpunktsetzung auf einen begrenzten fachlichen Kontext – im vorliegenden Beispiel die Profession der Lehrpersonen – setzt sich die grundlegende Problematik der Überzeugungen als uneinheitliches Konstrukt fort. Pajares (1992, S. 316) führt diesbezüglich aus: „The construct of educational beliefs is

itself broad and encompassing. For purposes of research, it is diffuse and ungainly, too difficult to operationalize, too context free" (Pajares, 1992, S. 316). So ist auch hinsichtlich der Lehrer-Überzeugungen ein fehlendes einheitliches Begriffsverständnis sowie die mangelnde Abgrenzung zu verwandten Konstrukten (subjektive Theorien, Vorstellungen, pädagogische Haltungen und Weltbilder) zu kritisieren (vgl. Voss et al., 2011, S. 235). Neuere Quellen, wie beispielsweise Reusser und Pauli (2014, S. 642), bestätigen dies auch für die gegenwärtige Forschungslage und führen aus, dass „bis heute eine akzeptierte Topologie der mentalen und motivationalen Grundlagen des Lehrerhandelns und Lehrerseins und damit ein Konsens darüber, was mit ‚berufsbezogenen Überzeugungen‘ gemeint ist [fehlt]“ (Reusser & Pauli, 2014, S. 642).

Zur Annäherung an das Konstrukt können in einem ersten Schritt die grundlegenden Annahmen zum Gesamtkonstrukt der Überzeugungen herangezogen werden, die auf Lehrer-Überzeugungen zu übertragen sind. Die Aspekte der Subjektivität von Überzeugungen, ihre generelle Zusammensetzung aus Meinungen, Generalisierungen und Faustregeln sowie ihre zeitliche Stabilität gelten folglich auch für das Konzept der Lehrer-Überzeugungen (siehe 6.2.3.1). Zentrales diskriminatives Merkmal der spezifischen Lehrer-Überzeugungen in Abgrenzung zum allgemeinen Ansatz ist im Weiteren der Fokus der fachlichen Perspektive:

(1) Die konstatierte individuelle Weltsicht als allgemeines Merkmal bezieht sich im Kontext der Lehrer-Überzeugungen demnach vorrangig darauf, „was eine Lehrperson glaubt, worauf sie vertraut, was sie subjektiv für richtig hält und mit welchen fachpädagogischen Ideen, Anschauungen, Weltbildern und Wertorientierungen – mit welchem Professionsideal – sie sich identifiziert“ (Reusser & Pauli, 2014, S. 644). Ausgerichtet sind die emotional geprägten, subjektiven Überzeugungen im Teilkonzept der Lehrer-Überzeugungen demnach ausschließlich auf den pädagogisch-fachlichen Arbeitskontext – sowohl allgemein in Bezug auf das Arbeitsfeld Schule und den Beruf als Lehrperson als auch die (unterrichts-)fachspezifischen Überzeugungen. Die generellen Überzeugungen bilden ein gesondertes System, das zwar Verbindungen zum allgemeinen Konstrukt aufweist, aber dennoch getrennt zu analysieren ist. Der Zusammenhang allgemeiner und spezifischer Überzeugungen ist jedoch nicht zu negieren. Vielmehr kann von einer Wechselwirkung zwischen beiden Systemen ausgegangen werden. „Belief substructures, such as educational beliefs, must be understood in terms of their connections not only to

each other but also to other, perhaps more central, beliefs in the system (Kitchener, 1986; Peterman, 1991; Posner et al., 1982; Rokeach, 1968)“ (Pajares, 1992, S. 325). Die allgemeinen Überzeugungen prägen demnach auch das fachspezifische Überzeugungssystem der Lehrpersonen – beispielsweise die Sicht auf Schülerinnen und Schüler oder die eigene Person. Diese Wechselwirkung lässt jedoch keine Rückschlüsse im Sinne eines Kausalzusammenhangs zu. Ebenso wie der Erwerb der Überzeugungen können sowohl formelle als auch informelle Bildungsprozesse und Lernerfahrungen mögliche Quellen sein und die Basis der fachlichen und allgemeinen Überzeugungen bilden (vgl. Kuhl et al., 2013, S. 5).

(2) Die angenommene Verbindung beider Systeme trägt jedoch zur Klärung der Entwicklung fachlicher Überzeugungen bei. Verschiedenen Autoren zufolge werden diese bereits vor dem Eintritt in das Berufsleben als Lehrperson ausgebildet (vgl. Markic et al., 2008, S. 110). Als „apprenticeship-of-observation“ wirkt sich die Schulzeit nach Lortie (1975, S. 65) auf die professionellen fachliche Überzeugungen aus. Ebenso wie beim allgemeinen Überzeugungskonstrukt gelten die eigenen Erfahrungen – hinsichtlich der Lehrer-Überzeugungen bezogen auf den spezifischen Kontext der Schule – als zentrale Einflussgröße. Bewusst oder unbewusst prägen die eigenen Erlebnisse als Lernende die subjektiven pädagogischen Überzeugungen zukünftiger und bereits tätiger Lehrpersonen. Ausgeprägt sind diese folglich – als Besonderheit der Profession der Lehrpersonen – bereits zu Beginn der Berufswahl bzw. des Studiums (vgl. Lortie, 1975; Pajares, 1992, S. 326). In Bezug zur Zielgruppe der Studierenden befasst sich Wubbels (1992, S. 139) in Studien mit dieser Fragestellung. Er führt aus: „The stability of student teachers’ cognitions can in part be explained by their firm roots in long experiences that student teachers had as students in education.“ Je weniger diese Erfahrungen reflektiert werden und je unbewusster ihr Einfluss ist, desto größer sind der Forschung zufolge die angenommenen Auswirkungen auf die individuellen pädagogischen Überzeugungen (vgl. Markic et al., 2008, S. 110).

Neben zurückliegenden lebensweltlichen Erfahrungen wirkt sich zudem die aktuelle Umwelt einer Lehrperson auf ihre pädagogisch-fachlichen Überzeugungen aus. Wie bereits hinsichtlich des allgemeinen Konstrukts ausgeführt, wird dem Lebenskontext von Personen eine Schlüsselrolle bei der Prägung zugesprochen. Neben ihrer privaten Umwelt ist bezüglich der professionellen Gruppe der Lehrpersonen eine gesonderte Betrachtung ihres fachlichen Kontextes und

dessen spezifischer Kennzeichen erforderlich, um die Einflüsse umfassend analysieren und berücksichtigen zu können. Woolfolk-Hoy et al. (2009) entwickeln in Anlehnung an den ökosystemischen Ansatz nach Bronfenbrenner (1981) ein Modell der Lehrer-Überzeugungen, das diese Kontexte abbildet. Der ökosystemische Ansatz differenziert verschiedene Entwicklungskontexte, deren inhärente proximale und distale Einflussfaktoren in Wechselwirkung die menschliche Entwicklung beeinflussen (vgl. Bronfenbrenner, 1981, S. 37). Abgebildet durch vier Systemebenen differenziert Bronfenbrenner (1981) zwischen dem Mikro-, Meso-, Exo- und Makrosystem. Als *Mikrosystem* definiert die Theorie den unmittelbaren Lebensbereich einer Person. Bezogen ist dieser Lebensbereich („Setting“) auf die dort verorteten direkten Kontakte (u.a. Familie, Freunde, Kollegen), die dort auszuübenden Tätigkeiten und Aufgaben sowie damit einhergehenden Rollen und die Beziehungen zwischen den Personen (vgl. Bronfenbrenner, 1981, S. 38). Verbunden sind die verschiedenen Settings einer Person im *Mesosystem*, das die Wechselwirkungen zwischen den verschiedenen Lebensbereichen einer Person umfasst (vgl. Bronfenbrenner, 1981, S. 41). Ist eine Person im Mikro- und Mesosystem direkt beteiligt, bezieht sich die nächsthöhere Systemebene des *Exosystems* auf Lebensbereiche mit indirektem Einfluss auf die Person. Dortige Ereignisse wirken sich ohne ihre aktive Beteiligung auf ihre Lebensbereiche aus (vgl. Bronfenbrenner, 1981, S. 226-227). Geprägt werden alle drei Systeme durch die höchste Ebene des *Makrosystems* als „die alle Individuen regulierende Gesamtkultur“ (Oerter, 1998, S. 89) und deren Teilbereiche (Kultur, Wert- und Normsysteme, Überzeugungen) (vgl. Bronfenbrenner, 1981, S. 42). Dem Ansatz nach Bronfenbrenner (1981) liegt folglich zusammenfassend eine systemische Sichtweise der menschlichen Entwicklung zugrunde. Unter Einbezug relevanter Entwicklungskontexte wird der Einfluss der unmittelbaren und entfernteren Umwelten auf die menschliche Entwicklung in ihrer Wechselwirkung mit der Person fokussiert. Schlussfolgernd sind Auswirkungen auf die Überzeugungen und Weltansichten sowie das Handeln von Personen abzuleiten.

Dieser Grundannahme folgen Woolfolk-Hoy et al. (2009, S. 717) und übertragen die Theorie auf die Überzeugungen von Lehrpersonen, indem sie konstatieren, dass Lehrpersonen in verschiedene (fachliche) Umwelten eingebettet sind und ihre Überzeugungen zugleich durch die damit verbundenen Systemebenen beeinflusst werden. Die für Lehrpersonen relevanten Systemebenen sowie deren Settings und Inhaltsbereiche zeigt das Modell in Abbildung 16 (S. 173).

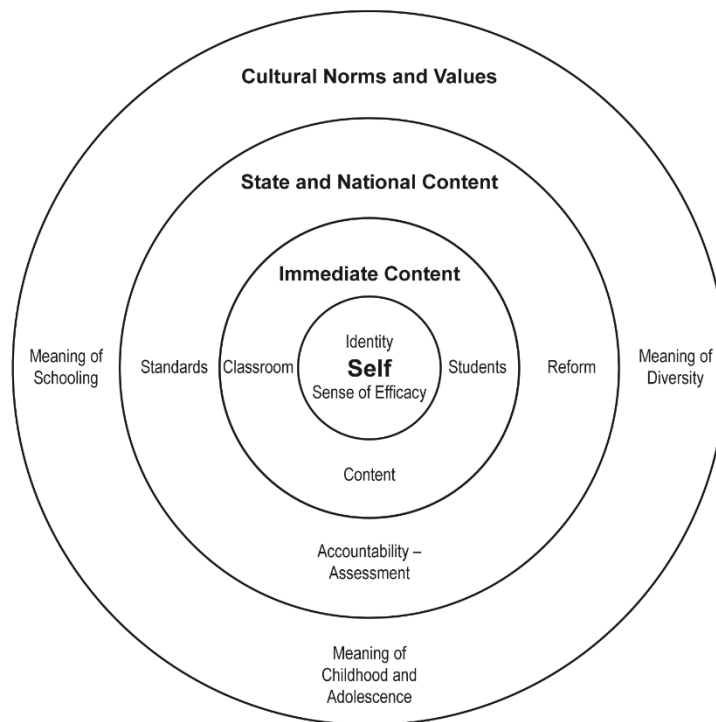


Abbildung 16: An Ecological model of teachers' beliefs (Woolfolk-Hoy et al., 2009, S. 718)³⁰

„Teacher's [...] beliefs are influenced by the immediate contexts of the classroom and students, the larger contexts of the state and national policies, and the surrounding context of cultural norms and values" (Woolfolk-Hoy et al., 2009, S. 717). Im Zentrum des ökologischen Modells steht die Lehrperson als Individuum mit ihrer Identität und ihren Selbstwirksamkeitserwartungen (siehe Kap. 6.1.2). Umgeben ist sie von ihren unmittelbaren Lebensbereichen als Mikrosysteme; im Kontext der Schule umfassen sie die Schülerinnen und Schüler, das Klassenzimmer sowie die Inhalte bzw. zu unterrichtenden Fächer. Dort finden direkte Interaktionen statt und die Lehrperson hat spezifische Aufgaben zu erfüllen. Je nach Bezugskontext nimmt sie verschiedene Rollen ein: als Wissensvermittler bzw. Vertreter des Fachs, als Klassenleitung, Organisator und als Bezugsperson der Kinder und Jugendlichen.³¹ Auf der nächsten Ebene differenzieren Woolfolk-Hoy et al. (2009, S. 718) den staatlichen bzw. nationalen Kontext, im Sinne

³⁰ Der Abdruck der Abbildung erfolgt mit freundlicher Genehmigung der Lawrence Erlbaum Associates Inc.

³¹ Unberücksichtigt bleibt im Modell das Mesosystem, das aus dem Zusammenwirken mehrerer Mikrosysteme resultiert und die wechselseitige Einflussnahme der verschiedenen Lebensbereiche darstellt. In Bezug auf die Profession der Lehrperson bezieht sich das Mesosystem beispielsweise auf die Beziehung zwischen der Tätigkeit in der Schule, den Kolleginnen und Kollegen und der Familie.

der ökosystemischen Theorie zu umschreiben als Exosystem. Es beinhaltet rechtliche Vorgaben, nationale Standards und Evaluationsvorgaben. Übertragen auf das deutsche Schulsystem sind im Exosystem unter anderem die nationalen Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz (vgl. Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland [KMK], 2017), die bundeslandspezifischen Kernlehrpläne der Einzelfächer (vgl. Qualitäts- und UnterstützungsAgentur - Landesinstitut für Schule NRW, 2016b) sowie Richtlinien verortet (vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen [MSW NRW], 2016a). Diese verbindlichen Rahmenvorgaben steuern die Arbeit der Lehrpersonen im schulischen Alltag, weisen jedoch – als Merkmal des Exosystems – keine aktive Einbindung der Lehrpersonen auf, sondern nehmen indirekten Einfluss auf das Lehrerhandeln. Eingebettet ist die gesamte schulische Arbeit übergeordnet in das gesellschaftliche Normen- und Wertesystem, das sich im pädagogischen Kontext unter anderem auf die Perspektiven auf die Institution der Schule, auf die Lebensphasen der Kindheit und Jugend sowie das Heterogenitätsverständnis auswirkt. Als Makrosystem prägen sie das gesamtgesellschaftliche Handeln ebenso wie die Überzeugungen von Einzelpersonen. Das Schulsystem und dessen generelle Ausgestaltung und Zielsetzung basieren demnach auf diesen Grundannahmen und prägen auch die allgemeinen Werte und Normen der Lehrpersonen, zu deren Vermittlung sie sich mit Eintritt in den staatlichen Schuldienst verpflichten. Insgesamt sind somit sowohl die direkten als auch distalen Systeme, die eine Lehrperson im schulischen Kontext umgeben, als relevante Einflussgrößen auf die Entwicklung und Ausprägung ihrer fachlichen Überzeugungen zu bewerten. Der Verdienst des Modells nach Woolfolk-Hoy et al. (2009) liegt im erstmaligen Versuch ihrer Systematisierung, wenngleich die Übersicht nicht den Anspruch der Vollständigkeit erhebt. Vielmehr können alle Systemebenen um vielfältige weitere Inhalte ergänzt werden. Das Modell ist demnach vorrangig als Basiskonstrukt zu interpretieren, das je nach Forschungsinteresse zu erweitern ist.

(3) Die vielfältigen Inhaltsbereiche des Modells nach Woolfolk-Hoy et al. (2009) verweisen jedoch nicht nur auf mögliche Einflussquellen, die sich auf Lehrer-Überzeugungen auswirken, sondern „systematisieren [zugleich] die Überzeugungen im Hinblick auf die Systemebenen, auf die *sie sich beziehen* [Hervorhebung v. d. Verfasserin] können“ (Voss et al., 2011, S. 235). Die einzelnen Ebenen umfassen folglich auch die Inhaltsbereiche von Lehrer-Überzeugungen. Werden die Bezüge der allgemeinen Überzeugungen demnach nur grundlegend als „Gegenstände

des Denkens“ (Köller et al., 2000, S. 229) umschrieben, können die Inhaltsbereiche von Lehrer-Überzeugungen unter Einbezug des Modells konkreter gefasst werden. Ausgebildet werden Überzeugungen demnach unter anderem zur eigenen Person, dem direkten Lehr-Lern-Kontext, in den die Lehrpersonen eingebettet sind, sowie dem Bildungssystem und zum gesellschaftlichen Kontext (vgl. Woolfolk-Hoy et al., 2009, S. 718) (siehe Abbildung 16, S. 173). Neben der Systematisierung über die Systemebenen, auf die sich Überzeugungen beziehen können, differenzieren weitere Quellen die Bezüge von Lehrer-Überzeugungen nach Inhaltsbereichen aus. In der Literatur finden sich diesbezüglich vielfältige alternative Klassifizierungsansätze, die mit ihrer Heterogenität die Komplexität des Konstrukts unterstreichen (vgl. Blömeke, Kaiser et al., 2008; Calderhead, 2004; Kuhl et al., 2013; Markic et al., 2008; Reusser & Pauli, 2014; Schoenfeld, 1998; Voss et al., 2011; Woolfolk-Hoy et al., 2009).³² Die Vielfalt der Inhaltsbereiche ist bereits im Kontext der Analyse der Modelle zur professionellen Handlungskompetenz von Lehrpersonen deutlich geworden. So untergliedert beispielsweise das COACTIV-Modell die Überzeugungen als Teil der motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften in epistemologische Überzeugungen, subjektive Theorien über Lehren und Lernen sowie Zielsysteme über Curriculum und Unterricht (vgl. Baumert & Kunter, 2006, S. 496). Die MT-21 Studie unterscheidet demgegenüber neben epistemologischen Überzeugungen und unterrichtsbezogenen Überzeugungen zum Lehren und Lernen ergänzend zwischen allgemeinen und professionstheoretischen Überzeugungen (vgl. Blömeke, Müller et al., 2008; Müller et al., 2008a, 2008b) (siehe Kap. 5.2.2.2). Unter Einbezug der weiteren Klassifizierungsansätze ist demnach zusammenfassend anzunehmen, dass Lehrpersonen professionsspezifische Überzeugungen zu allen Inhaltsbereichen ihrer direkten und indirekten beruflichen Kontexte ausbilden. Diese Annahme ist jedoch zugleich zentraler Kritikpunkt an Lehrer-Überzeugungen als unspezifisches Konstrukt, wie bereits zu Beginn des Unterkapitels erläutert worden ist (vgl. Pajares, 1992, S. 316).

6.2.3.2 Versuch der definitiven Fassung von Lehrer-Überzeugungen

Die Komplexität der Lehrer-Überzeugungen ist demnach das zentrale Merkmal des Konstrukts. Infolge der Zusammenstellung verbindender Charakteristika unter Einbezug der spezifischen Kontextbezüge, Einflussquellen und Inhaltsbereiche ist dennoch eine Annäherung möglich;

³² Eine differenzierte Übersicht über die verschiedenen Klassifizierungsansätze findet sich in Tabelle 74 im Anhang A der Arbeit.

eine spezifische Fassung ist jedoch weiterhin begrenzt. Dessen ungeachtet finden sich in der Literatur Definitionsansätze zum Konstrukt der Lehrer-Überzeugungen, die eine Erfassung als Gesamtkonstrukt anstreben. Ein Ansatzpunkt zur Abbildung der konstatierten Heterogenität sind der Einbezug und die Fokussierung der vielfältigen Inhaltsbereiche. Beispielhaft zeigt dies die Definition nach Reusser und Pauli (2014, S. 642-643), die berufsbezogene Lehrer-Überzeugungen umschreiben als

affektiv aufgeladene, eine Bewertungskomponente beinhaltende Vorstellung über das Wesen und die Natur von Lehr-Lernprozessen, Lerninhalten, die Identität und Rolle von Lernenden und Lehrenden (sich selbst) sowie den institutionellen und gesellschaftlichen Kontext von Bildung und Erziehung, welche für wahr oder wertvoll gehalten werden und welche ihrem berufsbezogenen Denken und Handeln Struktur, Halt und Sicherheit und Orientierung geben.

Die umfassende Definition berücksichtigt alle inhaltlichen Ebenen des Modells nach Woolfolk-Hoy et al. (2009). Zugleich ist sie jedoch ein exemplarisches Beispiel dafür, dass der Weg über die Abbildung der inhärenten Bezugfelder der pädagogischen Lehrer-Überzeugungen eine Konkretisierung nur bedingt leisten kann (vgl. Schoenfeld, 1998, 3.3.3). Vor dem Hintergrund dieser Schwierigkeiten entwickelt Pajares (1992) einen möglichen Lösungsansatz zur Komplexitätsreduktion und Operationalisierung. Er greift ebenfalls die Bezugfelder auf, plädiert jedoch darüber hinaus als Erweiterung für deren differenzierte Betrachtung als einzelne Teilkonzepte – umschrieben als „*educational beliefs about* [Hervorheb. im Original]“ (Pajares, 1992, S. 316):

Therefore, as with more general beliefs, *educational beliefs about* [Hervorheb. im Original] are required – beliefs about confidence to affect students' performance (teacher efficacy), about the nature of knowledge (epistemological beliefs), about causes of teachers' or students' performance (attributions, locus of control, motivation, writing apprehension, math anxiety), about perceptions of self and feelings of self-worth (self-concept, self-esteem), about confidence to perform specific tasks (self-efficacy). There are also educational beliefs about specific subjects or disciplines (reading instruction, the nature of reading, whole language).

Eine Annäherung an das komplexe Konstrukt soll folglich über die Operationalisierung der inhärenten Teilkonzepte bzw. Inhaltsbereiche erreicht werden. Wie erläutert sind diese jedoch ebenfalls weit ausdifferenziert. Der Vorschlag nach Pajares (1992), der sowohl unterrichts- und fachbezogene als auch personenbezogene Aspekte (beispielsweise Selbstwirksamkeitserwartungen) umfasst, ist demnach nur ein möglicher Ansatz. Als Konsens und allgemeine Orientierung wird daher im Folgenden auf den Klassifizierungsversuch von Reusser und Pauli (2014)

Bezug genommen, die aus der Analyse vorliegender Ansätze eine Kategorisierung von Lehrer-Überzeugungen in drei übergeordnete Inhaltsbereiche ableiten (siehe Tabelle 2). Unterschieden werden:

- „epistemologische Überzeugungen zu Lerninhalten und Prozessen,
- personenbezogene Überzeugungen zu Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern sowie
- kontextbezogene Überzeugungen zu Schule und Gesellschaft“ (Reusser & Pauli, 2014, S. 650).

Tabelle 2: Gegenstandsbereiche berufsbezogener Überzeugungen (Reusser & Pauli, 2014, S. 650)

Gegenstandsbereiche von berufsbezogenen Überzeugungen			
	<i>Epistemologische Überzeugungen zu Lerninhalten und Prozessen</i>	<i>Personenbezogene Überzeugungen zu Lehrkräften und Schülern</i>	<i>Kontextbezogene Überzeugungen zu Schule und Gesellschaft</i>
Schwerpunkte und Fragestellung der Forschung	Deskriptive Untersuchung zu Struktur und Beziehungen berufsbezogener Überzeugungen		
	Untersuchungen zum Zusammenhang zwischen berufsbezogenen Überzeugungen und Lehrerhandeln sowie Unterrichtsentwicklung (Unterrichtserleben, Lernerfolg)		
	Untersuchungen zu Aufbau und Veränderbarkeit von berufsbezogenen Überzeugungen		

6.2.4 Gegenstandsbereiche von Lehrer-Überzeugungen

Die Kategorisierung in die drei zentralen Gegenstandsbereiche von Lehrer-Überzeugungen findet sich auch in den Forschungsarbeiten zur Professionalität von Lehrpersonen mit dem Schwerpunkt der Überzeugung. Dem Ansatz von Pajares (1992) folgend, fokussieren und analysieren die vorliegenden Studien dabei zumeist einen ausgewählten Inhaltsbereich von Lehrer-Überzeugungen, der in der Regel noch weiter untergliedert wird. Den Fokus der vorrangig in den Naturwissenschaften (u.a. vgl. Koballa, Graber, Coleman & Kemp, 2000; Lemberger, Hewson & Park, 1999; Markic et al., 2008) und der Mathematik (u.a. vgl. Baumert et al., 2011; Blömeke, Kaiser et al., 2008; Grigutsch, Raatz & Törner, 1998; Leder, Pehkonen & Törner, 2002a) verorteten Erhebungen bilden die Überzeugungen zum Lehren und Lernen mit besonderem Interesse an den epistemologischen Überzeugungen von Lehrpersonen und Studierenden

(vgl. Köller et al., 2000, S. 231; Kuhl et al., 2013, S. 6). Zum Verständnis der fachlichen Ausrichtung und Ausdifferenzierung von Lehrer-Überzeugungen wird im Folgenden ein kurzer Überblick über die drei zentralen Gegenstandsbereiche der epistemologischen Überzeugungen, personen- und kontextbezogenen Überzeugungen, deren inhaltlicher Struktur sowie relevanten Forschungserkenntnisse gegeben.

6.2.4.1 Epistemologische Überzeugungen zu Lerninhalten und Prozessen

Epistemologische Überzeugungen (epistemological beliefs) oder Weltbilder (world views) beziehen sich auf Vorstellungen und subjektive Theorien, die (Lehr-)Personen über das Wissen und den Erwerb von Wissen allgemein und in Bezug auf spezifische Fächer und Domänen entwickeln (vgl. Hofer & Pintrich, 1997; Köller et al., 2000). Basierend auf dem zentralen Review von Hofer und Pintrich (1997, S. 112) bilden zwei domänenübergreifende epistemologische Überzeugungen den Kern des Konstrukts: Annahmen über die Natur des Wissens („nature of knowledge“) sowie über die Natur der Wissensgenese („nature/process of knowing“) (vgl. Hofer, 2004, S. 46; Hofer & Pintrich, 1997, S. 112). Durch deren weitere Ausdifferenzierung umfassen die individuellen epistemologischen Überzeugungen insgesamt vier (Kern-)Dimensionen, die miteinander verbunden sind und die sich wechselseitig bedingen: Die Dimensionen der Struktur und Sicherheit bilden die Natur des Wissens ab, während die Natur der Wissensgenese die Dimensionen des Entstehungs- und Rechtfertigungs-/Validierungszusammenhangs umfasst (vgl. Duell & Schommer-Aikins, 2001, S. 419; Hofer & Pintrich, 1997, S. 119). Ihre inhärenten Annahmen werden im Weiteren jeweils als Dichotomien dargelegt, die die jeweiligen Überzeugungsextreme der Dimensionen beschreiben.

Die erste Dimension der Vorstellungen zur Natur des Wissens bezieht sich auf dessen *Struktur* (simplicity of knowledge). Unterschieden werden die diesbezüglichen Überzeugungen von Personen auf einem Kontinuum vom Wissen als Konglomerat isolierter Fakten als einem Extrem bis hin zur Sicht auf Wissen als Netzwerk wechselseitig verbundener Konzepte als oppositionelle Position (vgl. Hofer & Pintrich, 1997, S. 120). Neben der Struktur wird die Natur des Wissens zudem durch Annahmen zur *Sicherheit* des Wissens (certainty of knowledge) abgebildet (vgl. Hofer & Pintrich, 1997, S. 119). Diese Dimension hinterfragt die Stabilität des Wissens als Konstrukt unveränderlicher Fakten oder als relativistische, tentative Konzepte. Die offenere und differenziertere Perspektive auf die Struktur und Sicherheit des Wissens verorten

Hofer und Pintrich (1997, S. 119-120) dabei jeweils auf einem höheren, fortgeschrittenen Vorstellungslevel.

Zwei weitere Dimensionen beschreiben die Vorstellungen zum Wissenserwerb bzw. „beliefs about the process by which one comes to know“ (Hofer & Pintrich, 1997, S. 120). Zwischen den Polen der Genese von Wissen als Übernahmeprozess von Dritten als Wissensvermittler und dem Wissenserwerb als konstruktivistischer Eigenleistung wird die *Dimension der Wissensgenese* (source of knowledge) ausdifferenziert (vgl. Hofer & Pintrich, 1997, S. 120). Den *Rechtfertigungs- und Validierungskontext* (justification for knowing) als vierte Dimension charakterisiert demgegenüber die Vorstellung der Apologie von Wissen durch objektive Verfahren entgegen der Akzeptanz einer Koexistenz multipler Theorien. Zu berücksichtigen ist bei allen Dimensionen der fließende Übergang zwischen den skizzierten Extrempositionen infolge von Lernen und Entwicklung (vgl. Köller et al., 2000, S. 232). Für die vierte Dimension der Rechtfertigung von Wissen verdeutlichen dies die Autoren wie folgt: „As individuals learn to evaluate evidence and to substantiate and justify their beliefs, they move through a continuum of dualistic beliefs to the multiplistic acceptance of opinions to reasoned justification for beliefs“ (Hofer & Pintrich, 1997, S. 120). Übertragen auf den pädagogischen Kontext bezieht sich die von Hofer und Pintrich (1997) entwickelte Systematisierung der epistemologischen Überzeugungen auf Vorstellungen über „*Wesen und Struktur von Fächern, Fachgebieten, konkreten Lerngegenständen und Lernmedien* [Hervorhebung im Original]“ (Reusser & Pauli, 2014, S. 650). In der Regel unter fachspezifischer Perspektive analysiert, stehen demnach die Überzeugungen der Lehrpersonen aus zwei Perspektiven im Fokus: strukturell mit Bezug zum Fach als akademischer Disziplin und der Struktur seiner inhärenter Wissensbestände sowie aus anthropologischer Perspektive unter Fokussierung der Genese fachlicher Kompetenzen (vgl. Blömeke, Müller et al., 2008, S. 221; Felbrich et al., 2010, S. 298).

Beide Schwerpunkte sowie die allgemeinen epistemologischen Überzeugungen verzeichnen in den letzten Jahren ein steigendes Forschungsinteresse (Hofer & Pintrich, 2002; Köller et al., 2000, S. 232; Reusser & Pauli, 2014, S. 650). Als parallele, jedoch zumeist unverbundene Forschungsstränge, sind dabei die Ansätze der Kognitionspsychologie sowie der Fachdidaktiken nachzuzeichnen (vgl. Törner, 2005, S. 311). Den Ausgangspunkt der Forschung zu epistemologischen Überzeugungen im pädagogischen Kontext bilden die psychologisch orientierten Arbeiten Perrys (1968), der ein in Stufen organisiertes, eindimensionales Entwicklungsmodell

epistemologischer Überzeugungen aus einer längsschnittlichen Untersuchung Studierender abgeleitet. Eine maßgebliche, bis heute anerkannte Weiterentwicklung des Ansatzes, leistet Schommer (1990) mit der Entwicklung eines mehrdimensionalen Strukturmodells, abgeleitet aus der Kritik an der postulierten Eindimensionalität des Ursprungsmodells. Sie prägt durch die Ableitung der Dimensionen der ‚Beliefs About the Nature of Knowledge and Learning‘ auch den verbreiteten Begriff der ‚Epistemological beliefs‘ (vgl. Köller et al., 2000, S. 230; Schommer, 1990). Beide Arbeiten gelten bis heute als Basis der gegenwärtigen Forschungsstränge, die sich neben der Kognitionspsychologie zunehmend in den Fachdidaktiken verorten. Wie bereits erläutert, finden sich insbesondere in der Mathematik und den Naturwissenschaften vielfältige Forschungsarbeiten zu epistemologischen Überzeugungen von Lehrpersonen, aber auch von Schülerinnen und Schülern. Aufgrund der fachlichen Spezifik werden in der vorliegenden Arbeit die einzelnen Erkenntnisse nicht im Detail ausgeführt.³³

Zusammenfassend verweisen die vorliegenden Ergebnisse zur Ausprägung der epistemologischen Überzeugungen von Lehrpersonen zum einen fächerunabhängig auf deren „instrumentelle *und* substantielle Bedeutung [Hervorhebung im Original]“ (Köller et al., 2000, S. 232), d.h. sie werden Teil der fachspezifischen Grundbildung, indem sie zentrale Fragestellungen und Inhalte des Fachs konkretisieren. Zum anderen besteht Konsens über den Einfluss der epistemologischen Überzeugungen auf die Wahrnehmung, das Denken und professionelle Handeln der Lehrpersonen (vgl. Baumert & Kunter, 2006, S. 499; Blömeke, Müller et al., 2008, S. 220; Köller et al., 2000, S. 231; Schommer-Aikins, 2004, S. 26).

6.2.4.2 Überzeugungen über das Lernen und Lehren

Neben den epistemologischen Überzeugungen als eher distales Konzept sind hinsichtlich der allgemeinen und fachspezifischen Überzeugungen zudem die Vorstellungen über das Lernen und Lehren gesondert zu betrachten (vgl. Müller et al., 2008b, S. 247; Reusser & Pauli, 2014,

³³ Bedeutsame Studien im nationalen Kontext sind insbesondere die MT21-Studie (vgl. Blömeke, Kaiser & Lehmann, 2008) sowie das COACTIV-Projekt (vgl. Baumert et al., 2011), die epistemologische Überzeugungen als Teil der professionellen Handlungskompetenz berücksichtigen (siehe Kap. 5.2.2.2). Nachzulesen sind weitere differenzierten Erkenntnisse unter anderem in den zentrale Arbeiten zu epistemologischen mathematischen Überzeugungen von Schoenfeld (1989) und Grigutsch (1996) sowie der Erhebung von Köller, Baumert und Neubrand (2000) im Kontext der Dritten Internationalen Mathematik- und Naturwissenschaftsstudie [TIMSS], die erstmals die vorherigen Forschungen aus der Psychologie und Fachdidaktik vereint (vgl. Voss, Kleickmann, Kunter & Hachfeld, 2011).

S. 650; Voss et al., 2011, S. 237-238). Mit ihrem Bezug zu den Dimensionen der Zielvorstellungen, unterrichtsmethodischen Präferenzen und Fragen des Classroom-Managements stehen die Überzeugungen der Lehrpersonen zu Lernprozessen der Schülerschaft sowie der Unterrichtsgestaltung im Fokus (vgl. Müller et al., 2008b, S. 248; Voss et al., 2011, S. 237). Infolge ihrer handlungsnäheren Verortung bilden die Fragen zu Überzeugungen über das Lehren und Lernen den Schwerpunkt der fachdidaktischen Überzeugungsforschung. Postuliert wird der Einfluss dieser subjektiven Theorien der Lehrpersonen auf „die Wahrnehmung und Deutung von Unterrichtssituationen, die an Schüler gerichteten Erwartungen und letztendlich auch das professionelle Handeln“ (Baumert & Kunter, 2006, S. 499). Im Unterschied zu den epistemologischen Überzeugungen ist hinsichtlich der theoretischen Vorarbeiten und der Konzeptualisierung der lehr- und lernbezogenen Überzeugungen ein geringer Umfang an Forschungsarbeiten zu konstatieren (vgl. Op't Eynde et al., 2002, S. 33; Voss et al., 2011, S. 237). Vorliegende Konzeptualisierungen differenzieren jedoch stets zwischen den Polen der schüler- und fachorientierten Überzeugungen von Lehrpersonen (vgl. Handal, 2003, S. 48). Spezifischer unterscheiden Kuhs und Ball (1986) drei Dimensionen: die *lernerorientierte Perspektive* („learner focused“) des Lernens als aktivem, sozialen Konstruktionsprozess sowie *fachorientierte Überzeugungen* unter Fokussierung des konzeptuellen *Verständnisses der Fachinhalte* („content-focused with an emphasis on conceptual understanding“) oder den Schwerpunkt der zu erbringenden *Leistungen* der Schülerschaft („content focused with an emphasis on performance“). Renne (1992, S. 6) identifiziert hingegen in ihrem Ansatz Lehrpersonen mit einer *Schulwissen-Orientierung* („school-knowledge oriented“) mit dem vorrangigen Ziel der Wissensvermittlung. Verbunden ist dies mit einer engen Orientierung an schulrechtlichen Vorgaben und einem Verständnis des Lernens als daraus resultierender Reproduktionsleistung der Schülerschaft. Davon abzugrenzen ist die zweite Orientierung an der *kindlichen Entwicklung* („child-development orientend“) mit Ausrichtung an den Bedürfnissen der Kinder und Jugendlichen und einem ganzheitlichen Vermittlungs- und Lernverständnis.

Beide ausgewählten skizzierten Ansätze beziehen sich auf den mathematischen Kontext³⁴, sind jedoch hinsichtlich weiterer Fächer zu generalisieren und somit als allgemeingültig zu interpretieren (vgl. Handal, 2003, S. 48). Entscheidend erscheint unter Einbezug weiterer multipler Konzeptualisierung ein Konsens der Überzeugungen als komplexe Netzwerke untergeordneter Teilsysteme (vgl. Handal, 2003, S. 48). Ebenso relevant sind die grundlegende Kontrastierung der subjektiven Theorien hinsichtlich des Lernerverständnisses als aktiv oder passiv, abhängig oder autonom, sowie der Lernenden als Produzenten oder Rezipienten von Wissen (vgl. Ernest, 2006, S. 59). Aus dieser Dichotomie der subjektiven Lehrer-Überzeugungen zum Lehren und Lernen ergeben sich in der Folge (je nach eingenommener Perspektive der Lehrpersonen) Konsequenzen für das unterrichtliche Planen und Handeln der Lehrpersonen.

Die Analyse der *epistemologischen Überzeugungen* und der *Überzeugungen zum Lehren und Lernen* als distalere und handlungsnähere Konzepte zum Wissenserwerb und der Wissensvermittlung verweist unter einer integrativen Perspektive auf die inhärenten lehr-lerntheoretischen Überzeugungen der Lehrpersonen. Die Ausführungen und damit einhergehenden Dichotomien spiegeln die zwei konträren Positionen einer konstruktivistisch oder transmissiv ausgerichteten Vorstellung der Lehrpersonen wider (vgl. Felbrich et al., 2010, S. 305; Handal, 2003, S. 47; Voss et al., 2011, S. 238-239; Weißeno, Weschenfelder & Oberle, 2013, S. 71).³⁵ Lehrpersonen mit einer *transmissiven lehr-lerntheoretischen Überzeugung* vertreten eine Perspektive auf Unterricht als reine Wissensvermittlung. Als einseitiger Prozess von Seiten der Lehrpersonen nehmen die Kinder und Jugendlichen eine Rolle als passive Rezipienten ein. Im Fokus steht die Wiederholung sowie Übung in vorgegebenen Lernwegen, die Lehrperson übernimmt die Rolle als Wissensvermittler und Steuerer von Lernprozessen (vgl. Felbrich et al., 2010, S. 305; Voss et al., 2011, S. 238). Im Sinne einer transmissiven epistemologischen Überzeugung geht dies mit einer vorrangig fachorientierten Perspektive auf die vorgegebenen Lerngegenstände einher. *Konstruktivistische Lehr-Lernüberzeugungen* umfassen demgegenüber eine Perspektive auf das Lernen als „aktive, weitgehend selbstgesteuerte Konstruktionsleistung des Lernenden“

³⁴ Berücksichtigung finden Überzeugungen zum Lehren und Lernen auch in den Modellen professioneller Handlungskompetenz der MT21-Studie und des COACTIV Projekts, als ein Aspekt zur Abbildung der motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften von Lehrpersonen (siehe Kapitel 5.2.2.2).

³⁵ Der Fokus der lehr-/lerntheoretischen Verortung von Lehrer-Überzeugungen findet sich auch im Modell professioneller Handlungskompetenz nach Schaper (2009a), der die fächerübergreifenden professionsbezogenen Überzeugungen als eine Komponente einbezieht (siehe Kap. 5.2.2.2).

(Hartinger, Kleickmann & Hawelka, 2006a, S. 111). Verbunden ist dies mit dem Anspruch eines eigenaktiven und selbstgesteuerten Lernprozesses der Schülerinnen und Schüler. Unter der Annahme der Existenz relevanter Präkonzepte zu den zu vermittelnden Lerngegenständen gilt es diese in der Unterrichtsgestaltung zu berücksichtigen, um Lern- und Verstehensprozesse zu fördern (vgl. Felbrich et al., 2010, S. 305-306; Voss et al., 2011, S. 238-239). Einhergehend verändert sich die Rolle der Lehrperson hin zur Gestaltung förderlicher Lernumgebungen, die die Kinder und Jugendlichen zu Konstruktionsprozessen anregen. Dies entspricht einer konstruktivistischen epistemologischen Überzeugung, die lerner- bzw. kinderorientiert ausgerichtet ist. Insbesondere die Lehr-Lernforschung, aber auch die Fachdidaktiken und die Unterrichtsforschung vertreten seit den 1990er Jahren ein zunehmend konstruktivistisches Lernverständnis (vgl. Hartinger, Kleickmann & Hawelka, 2006b, S. 110-111; Prawat, 1992, S. 360-361; Reusser & Pauli, 2014, S. 650).

Deutlich wird in der Zusammenschau die Orientierung der theoretischen Annahmen zu epistemologischen Überzeugungen und zum Lernen und Lehren an den konstruktivistischen und transmissiven lehr-/lerntheoretischen Vorstellungen. Die Überzeugungen sind dabei zugunsten einer der beiden Perspektiven gewichtet. Unter dem Schlagwort der „lerntheoretische[n] Überzeugungen [Hervorhebung im Original]“ sprechen sich daher Voss et al. (2011, S. 239) für eine integrative Betrachtung der Ansätze aus. Während eine „transmissive Orientierung“ die transmissiven epistemologischen Überzeugungen und transmissiven Überzeugungen zum Lehren und Lernen zusammenfasst, bildet die „konstruktivistische Orientierung“ deren konstruktivistisches Pendant ab (vgl. Dubberke, Kunter, McElvany, Brunner & Baumert, 2008, S. 194).

In der Forschung schlägt sich das Interesse an den Orientierungen der Lehrpersonen in Erhebungen zur Ausprägung und Verortung in verschiedenen fachlichen Kontexten und deren Konsequenzen für die Unterrichtspraxis nieder (u.a. vgl. Biedermann, Brühwiler & Krattenmacher, 2012; Dubberke et al., 2008; Hartinger et al., 2006b; Leuchter, 2009; Muijs & Reynolds, 2015; Staub & Stern, 2002). Die Ergebnisse verweisen dabei auf eine Abkehr von einer stringenten Kontrastierung der konstruktivistisch und transmissiv ausgerichteten Überzeugungen. „Überzeugungssysteme von Personen sind typischerweise vielfältig und vielschichtig. Sie bestehen nicht notwendigerweise aus kongruenten Überzeugungen, sondern weisen oft eine quasilogische Struktur auf“ (Voss et al., 2011, S. 239). Lehrpersonen können daher über subjektiv logisch erscheinende Überzeugungen auf einem Kontinuum zwischen den beiden ‚Extremen‘

verortet werden. Übereinstimmend wird die Heterogenität der Lehrer-Überzeugungen – auf Basis einer konstruktivistischen Perspektive mit transmissiven Anteilen – als besonders förderlich für die Schulleistungen der Lernenden bewertet (vgl. Reinmann-Rothmeier & Mandl, 2006, S. 638; Voss et al., 2011, S. 249; Weißeno et al., 2013, S. 74-76; Weschenfelder, 2014, S. 269-270).

Die epistemologischen Überzeugungen als ein Gegenstandsbereich von Lehrer-Überzeugungen sind infolge der erläuterten Zusammenhänge stets integrativ unter Einbezug der Überzeugungen zum Lehren und Lernen sowie der dahinter stehenden lehr-/lerntheoretischen Überzeugungen zu betrachten. Die in der Einleitung des Kapitels aufgezeigte Kategorie der „*Epistemologische[n]* Überzeugungen zu Lerninhalten und Prozessen [Hervorheb. im Original]“ nach Reusser und Pauli (2014, S. 650) ist demzufolge entsprechend umfassend zu interpretieren. Dabei können die theoretischen Annahmen sowohl für die Erforschung ausgewählter Teilfacetten professioneller Überzeugungen als auch für die Abbildung eines kohärenten Gesamtkonstrukts in ausgewählten fachlichen Kontexten von Bedeutung sein.

6.2.4.3 Personenbezogene Überzeugungen zu Lehrkräften und der Schülerschaft

Als zweiten Gegenstandsbereich berufsbezogener Überzeugungen von Lehrpersonen kategorisieren Reusser und Pauli (2014, S. 650) personenbezogene Überzeugungen. Diese beziehen sich auf alle Akteure im schul- bzw. bildungspolitischen Kontext, mit denen die Lehrpersonen im Austausch stehen. Neben dem Bezug zu Dritten bildet vorrangig die *professionelle Selbstwahrnehmung* der Lehrerinnen und Lehrer den Schwerpunkt dieser Überzeugungsdimension. Als ein spezifischer Bereich der Überzeugungen liegt der Fokus der Forschung folglich auf Erhebungen zur Selbstwirksamkeitserwartungen von Lehrpersonen, die als Kompetenzbereich der motivationalen Orientierungen bereits ausführlich in Kapitel 6.1.1.1 erläutert worden sind. Von allen Studien als relevante Einflussgröße hinsichtlich der Wirkungen auf Unterricht, den Lernerfolg der Schülerschaft sowie die Qualität von Unterricht anerkannt, bestehen jedoch Kontroversen hinsichtlich der Einordnung in das Überzeugungskonzept. Von einigen Autoren als Teil der allgemeinen Überzeugungen eingeordnet (vgl. Reusser & Pauli, 2014, S. 651; Woolfolk-Hoy et al., 2009, S. 718), sprechen andere Studien der Selbstwirksamkeit einen „Sonderstatus“ (vgl. Baumert & Kunter, 2006, S. 497) zu. Dieser bedingt eine gesonderte Untersuchung im Kontext der Theorien zur Handlungsmotivation (vgl. Baumert & Kunter, 2011, S. 32;

Blömeke, Felbrich et al., 2008, S. 29).³⁶ Ihre Bedeutung als Komponente professioneller Handlungskompetenz bleibt von dieser theoretischen Diskussion jedoch unberührt und gilt als umfassend bestätigt (siehe Kap. 6.1.1).

Die zweite zentrale Bezugsgruppe personenbezogener Überzeugungen bilden die Schülerinnen und Schüler als direkte Interaktionspartner der Lehrpersonen (vgl. Reusser & Pauli, 2014, S. 651; Woolfolk-Hoy et al., 2009, S. 718). Subsumiert unter dem Schlagwort der durch Bruner und Tagiuri (1954, S. 649) geprägten „*impliziten Persönlichkeitstheorien*“ stehen schülerbezogene Überzeugungen der Lehrpersonen im Fokus der Forschung. Als kognitive Strukturen beeinflussen sie sowohl die Wahrnehmung und Beurteilung von Schülerinnen und Schülern als auch das Handeln der Lehrpersonen in der Interaktion (vgl. Hofer, 1986, S. 74; vgl. Schweer & Thies, 2000, S. 61).

Eine implizite Persönlichkeitstheorie lässt sich als ein Bündel von Eigenschaften verstehen, die subjektiv als zusammengehörig erlebt werden [...]. Wird eine der als zusammengehörig erlebten Eigenschaften wahrgenommen, wird automatisch auf das Vorliegen weiterer Eigenschaften geschlossen – unabhängig davon, ob diese Eigenschaften nun tatsächlich gehäuft gemeinsam auftreten oder ob dies eben nicht der Fall ist. (Schweer & Thies, 2000, S. 61)

Als Mechanismus der schnellen Urteilsbildung wird folglich von einer begrenzten Anzahl an Eindrücken durch Rückgriff auf implizite Theorien und Attributionen ein Gesamteindruck gebildet (vgl. Dann, 2008, S. 192; Flick, 1989, S. 106; Hofer, 1986, S. 71). Die implizite Verortung begründet sich durch die zumeist fehlende bewusste Reflexion dieser Prozesse (vgl. Mietzel, 1986, S. 304). Mit Blick auf den pädagogischen Kontext beziehen sich die impliziten Persönlichkeitstheorien auf „Vorstellungen von Lehrkräften über Persönlichkeitsmerkmale, Eigenschaften, Einstellungen und Fähigkeiten der Schüler/innen, die [...] auch Vorurteile und Stereotype enthalten können“ (Ziegler, Kuhn & Heller, 1998, S. 273). Untersucht werden diese Theorien unter anderem mit Bezug zu Aspekten der Begabung, des Geschlechts oder allgemeinen Kategorisierungen der Schülerschaft sowie Erwartungseffekten (vgl. Dann, 2008, S. 193-194; Hofer, 1986, 89, 100; Schweer & Thies, 2000, S. 61-62; Woolfolk-Hoy et al., 2009, S. 723-725; Ziegler et al., 1998, 275–279, 282-285). Letzte bewirken als eine spezifische Form der

³⁶ Die gesonderte Betrachtung von Selbstwirksamkeitserwartungen als Teil der motivationalen Orientierungen von Lehrpersonen in Abgrenzung von Überzeugungen als zweiter Bestandteil der motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften der Lehrpersonen entspricht auch dem Vorgehen der vorliegenden Arbeit.

„sich-selbst-erfüllenden-Prophezeiung“ einen Einfluss auf die Schülerschaft, indem die Lehrer-Überzeugungen zu Schülerpotenzialen deren reale Leistungen entsprechend positiv oder negativ steuern (vgl. Dann, 2008, S. 194-195; Kunter & Pohlmann, 2009, S. 270; Ludwig, 2010, S. 144; Rosenthal & Jacobsen, 1968). Für Lehrpersonen dienen die subjektiven Theorien im Schulalltag zudem der Ursachenzuschreibungen bzw. Erklärung möglichen Verhaltens auf Seiten der Kinder und Jugendlichen. Ferner bilden sie auch die Basis der Vorhersage zukünftig zu erwartenden Verhaltens oder zu erbringender Leistungen (vgl. Hofer, 1986, S. 74). Hinsichtlich aller schülerbezogenen Überzeugungen ist jedoch stets deren stereotyper Charakter zu berücksichtigen, der nicht mit den tatsächlichen Eigenschaften und Fähigkeiten der Lernenden übereinstimmen muss und folglich auf Fehltritten beruhen kann.

Die skizzierten Forschungsergebnisse begründen die Relevanz des Einbezugs personenbezogener Überzeugungen als einen Gegenstandsbereich der berufsbezogenen Überzeugungen: Als zentrale Einflussgrößen wirken sie sich auf die Wahrnehmung und daraus resultierende Urteile über die eigene Person sowie Dritte aus – im schulischen Kontext bezogen auf Lehrpersonen und Schülerschaft. In der Folge bedingen diese zumeist unbewussten, kognitiven Prozesse beobachtbares Handeln mit Konsequenzen für alle Beteiligten im pädagogischen Kontext. Um diese Prozesse interpretieren und begründen zu können, erscheint die Berücksichtigung der dahinter stehenden impliziten Theorien der Lehrpersonen in der Forschung unabdingbar.

6.2.4.4 Kontextbezogene Überzeugungen zu Schule und Gesellschaft

„Kontextbezogene Überzeugungen [Hervorhebung im Original] von Lehrkräften beziehen sich auf die Merkmale des engeren (einzelschulischen) und weiteren (gesellschaftlichen) Kontextes ihrer Tätigkeit“ (Reusser & Pauli, 2014, S. 651). Infolge dieses Kontextbezuges ist unter Rückbezug auf das in Kapitel 6.2.3.1 erläuterte ökologische Modell nach Woolfolk-Hoy et al. (2009, S. 718) eine weiterführende Eingrenzung der relevanten Dimensionen möglich, da es einen Überblick über die relevanten Gegenstandsbereiche gibt. Neben der Einzelschule als engerem Mikrosystem, umfasst der genannte weitere gesellschaftliche Kontext als Makroebene unter anderem Überzeugungen zur Institution Schule, rechtliche Vorgaben, Reformprozessen, dem Lehrerberuf, zur Lebensphase der Kindheit und Jugend sowie zur Heterogenität. In Abgrenzung zu den erläuterten weiteren Gegenstandsbereichen von Lehrer-Überzeugungen ist für die kontextbezogenen Überzeugungen ein Forschungsdesiderat zu verzeichnen. So finden sich weder

im deutschsprachigen noch im internationalen Raum umfassende Forschungsarbeiten, die sowohl angehende als auch berufserfahrene Lehrpersonen diesbezüglich untersuchen (vgl. Müller et al., 2008a, 277, 295; Reusser & Pauli, 2014, S. 651).

Überblick über Gegenstandsbereiche kontextbezogener Überzeugungen

Als explorative Untersuchung ist die Erhebung schul- und professionstheoretischer Überzeugungen bei angehenden Mathematiklehrkräften im Rahmen der MT-21 Studie zu bewerten (vgl. Müller et al., 2008a). Infolge des Einbezugs kontextbezogener Überzeugungen in das studieninterne Modell professioneller Handlungskompetenz von Lehrpersonen (siehe Kap. 5.2.2.2) differenzieren die Autorinnen zwischen drei Dimensionen: *den Funktionen der Schule, den Aufgaben von Lehrpersonen sowie den Inhalten der Lehrerausbildung*. Die somit ausschließlich an der gesellschaftskontext-orientierten Makroebene ausgerichteten Dimensionen erfahren im Weiteren eine spezifische Untergliederung (vgl. Müller et al., 2008a, S. 281). Mit Bezug zur Schultheorie Fends (1980, 2009), basierend auf den strukturfunktionalistischen Annahmen Parsons (1968), können drei Funktionen von Schule identifiziert werden, die der Reproduktion der Gesellschaft dienen (vgl. Fend, 1980, S. 16): Die Selektionsfunktion sowie die in die Qualifikations- und Integrationsfunktion untergliederte Sozialisationsfunktion (vgl. Fend, 1980, S. 13-38). Die MT-21-Studie überführt diese Funktionen in einzelne Items zur Erhebung der diesbezüglichen Lehrer-Überzeugungen (vgl. Müller et al., 2008a, S. 280-284). Die ferner interessierenden Vorstellungen über die Aufgaben von Lehrpersonen werden unter Bezugnahme auf die bereits in Kapitel 4.2 skizzierten Standards für die Lehrerausbildung (vgl. KMK, 2004) in Unterrichten, Erziehen, Beraten und Innovieren unterteilt (vgl. Müller et al., 2008a, S. 285). Zudem beziehen sich einige Items mit Bezug zur Fach- und Erziehungswissenschaft sowie Fachdidaktik auf die Inhalte der Lehrerausbildung (vgl. Müller et al., 2008a, 281, 290). Aufgrund ihrer Verortung als Wissensdimensionen ist bei diesen Komponenten jedoch die Nähe zum Professionswissen in Abgrenzung zu den fachbezogenen Überzeugungen zu berücksichtigen, die sich an dieser Stelle zum Teil überschneiden (vgl. Müller et al., 2008a, S. 277) (siehe Kap. 5.2.2).

Ergänzend zu den von der MT-21 Studie gewählten Dimensionen zur Abbildung kontextbezogener Überzeugungen als einzige umfassende deutschsprachige Studie, berücksichtigen Woolfolk-Hoy et al. (2009) in ihrer internationalen Review den Schwerpunkt der Überzeugungen

hinsichtlich *rechtlicher Vorgaben und schulischer Reformprozesse*. Als Vorgaben von Schulbehörden und Ministerien bilden sie ebenfalls einen Inhaltsbereich des Makrosystems ab (siehe Abbildung 16, S. 173). Unter Bezug auf vorrangig britische und anglo-amerikanische Quellen und dortige Reformen im Fach Mathematik konstatieren sie zusammenfassend die Bedeutsamkeit positiv ausgeprägter Überzeugungen hinsichtlich der geforderten Innovationen, die in Ergänzung zum Fachwissen Reformen erst ermöglichen (vgl. Woolfolk-Hoy et al., 2009, S. 720). Diese Position stützen Reusser und Pauli (2014) in ihrem deutschsprachigen Artikel zu berufsbezogenen Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. Unter Rückbezug auf vorrangig internationale Studienergebnisse führen sie aus, „dass Innovationen und Reformen von den Lehrkräften nicht oder nicht in erwünschter Form in die Praxis umgesetzt werden, wenn keine Übereinstimmung zu den zentralen berufsbezogenen Überzeugungen besteht“ (Reusser & Pauli, 2014, S. 653).

Inklusion als fokussierter Gegenstandsbereich kontextbezogener Überzeugungen

Als spezifischen gegenwärtigen Reformprozess, der auch für die vorliegende Arbeit von zentraler Bedeutung ist, nehmen Woolfolk-Hoy et al. (2009) Bezug zur *Inklusion*. Wie bereits in der Einleitung dieses Kapitels angerissen, bestätigen Studienergebnisse übereinstimmend die zuvor konstatierte Relevanz der Lehrer-Überzeugungen hinsichtlich schulischer Innovationen auch für dieses Aufgabenfeld: „The literature has reviewed that one of the most important predictors of successful integrating of students with disabilities in the regular classroom is the attitudes of general education teachers“ (Sze, 2009, S. 55; vgl. auch Walk & Beck, 2015, S. 214). Die positiven Überzeugungen von Lehrpersonen zur Inklusion bilden demnach die Basis der Umsetzung dieser Reform in der schulischen Praxis (vgl. Heyl & Seifried, 2014, S. 47). Die folgende These von Heyl et al. (2013, S. 62) fasst die Bedeutsamkeit treffend zusammen:

Der erste und wichtigste Schritt zur Implementierung inklusiver Schulen ist die Akzeptanz des Gemeinsamen Unterrichts von Menschen mit und ohne Behinderung durch diejenigen, die politischen, ökonomischen, bildungsrechtlichen und sozialen Einfluss auf die Entwicklung von Schule nehmen können. Unumgänglich ist daher die Beschäftigung mit und das Wissen über Einstellungen und deren Bedingungsfaktoren, insbesondere bei Lehrkräften aller Schulformen. (Heyl et al., 2013, S. 62)

Zu berücksichtigen ist im Kontext der Analyse vorliegender Studienergebnisse die uneinheitliche Verwendung der Begriffe ‚Einstellung/Attitude‘ und ‚Überzeugung/Belief‘, die mit einem

unterschiedlichen Konzeptverständnis einhergeht bzw. zum Teil eine fehlende begriffliche Reflexion widerspiegelt. Die Mehrzahl der Studien im (sonder-)pädagogischen Kontext verwendet die Begriffe synonym (vgl. Moser, 2010, S. 5; Pajares, 1992, S. 309). Einher geht dies mit dem Verweis auf die Schwierigkeiten einer konkreten Begriffsfassung und -abgrenzung (vgl. Blömeke, Müller, Felbrich & Kaiser, 2008, S. 220). Andere Quellen kategorisieren demgegenüber Überzeugungen als eine (Teil-)Komponente oder Organisationsform des Einstellungskonzepts: „When clusters of beliefs are organized around an object or situation and predisposed to action, this holistic organization becomes an attitude“ (Pajares, 1992, S. 314) (vgl. auch Krech & Crutchfield, 1948; Rokeach, 1976, S. 112). Ferner findet sich auch die konträre Einordnung von Einstellungen als Teil von Beliefs (vgl. Kuhl et al., 2013, S. 5; Markic, Eilks & Valanides, 2008, S. 111). In Abgrenzung dazu betrachten weitere Quellen Einstellungen und Überzeugungen als distinkte Konzepte (vgl. Aiken, 1996, S. 226). Werden Einstellungen definiert als „moderately stable predispositions toward ways of feeling in classes of situations“ (Goldin, 2002, S. 61), werden Überzeugungen hingegen verstanden als „internal representations to which the holder attributes truth, validity, or applicability, usually stable and highly cognitive, maybe highly structured“ (Goldin, 2002, S. 61). Während Überzeugungen – wie in Kapitel 6.2.1 aufgezeigt – einen individuellen Wahrheitsanspruch erheben und als vorrangig kognitiv geprägt angenommen werden, gelten Einstellungen als stärker affektiv beeinflusst, ergänzt durch kognitive und verhaltensbezogene Einflüsse (vgl. Aiken, 1996, S. 226; Eagly & Chaiken, 1993, S. 1; Rokeach, 1976, S. 115-116). Zugleich relativiert Aiken (1996, S. 226) diese Position. Als entscheidend gilt demnach der Verwendungszusammenhang:

Attitudes possess cognitive (beliefs, knowledge, and expectations), affective (motivational and emotional), and performance (behavior or action) components. Though *attitude* [Hervorhebung im Original] is not distinct from psychological concepts such as interest, belief, and value, there are differences in the manner in which these concepts are employed. (Aiken, 1996, S. 226)

Unter Rückgriff auf diese Abgrenzung werden die Reflexion der Perspektiven der jeweiligen Bezugsstudien, ihrer Begründungszusammenhänge und das daraus resultierende Konzeptverständnis bzw. die Begriffswahl zentral. Erforderlich ist folglich die Interpretation der Einzelstudien. In der vorliegenden Arbeit liegt der Fokus auf den Überzeugungen entsprechend dem in Kapitel 6.2.1 und 6.2.3.2 erarbeiteten Begriffsverständnis (vgl. Kuhl, Moser, Schäfer & Red-

lich, 2013, S. 6), sodass dieser Begriff auch im Weiteren verwendet wird. Da sich jedoch Forschung zu Beliefs in der Sonderpädagogik bislang vorrangig im Kontext der Einstellungsforschung finden lässt und die Begriffswahl diffus erscheint (vgl. Kuhl, Moser, Schäfer & Redlich, 2013, S. 5), wird bei der Vorstellung des Forschungsstandes zum Teil bewusst der in den Studien verwendete Begriff der Einstellungen verwendet.

In der Forschungslandschaft spiegelt sich die Bedeutsamkeit der Überzeugungen in einer Zunahme empirischer Studien wider. Ausgehend vom anglo-amerikanischen Raum, der eine Vielzahl an Forschungsarbeiten verzeichnet (vgl. Avramidis, Bayliss & Burden, 2000; Avramidis & Norwich, 2002; Boer, Pijl & Minnaert, 2011; Loreman, Forlin & Sharma, 2007), steigt die Anzahl der deutschsprachigen Erhebungen infolge der VN-Behindertenrechtskonvention und veränderter Schulgesetze vor allem in den letzten 10 Jahren kontinuierlich an (vgl. Amrhein, 2011, S. 58-69; Heyl et al., 2013, S. 61). Unter Differenzierung verschiedener Schulformen (Schulformen des Regelschulsystems und Förderschulen) (vgl. Urton et al., 2014, 2015), Professionen (Regelschullehramt und Sonderpädagogik) (vgl. Gebhardt et al., 2015; Heyl & Seifried, 2014; Walk & Beck, 2015) und Berufserfahrungen der Lehrpersonen (Studierende, Berufseinsteiger und erfahrene Lehrpersonen) (vgl. Hecht et al., 2016; Knigge & Rotter, 2015; Kopmann & Zeinz, 2016; Kopp, 2009) verweisen die deutschsprachigen Ergebnisse zusammenfassend auf eine positivere Einstellung der Lehrkräfte für Sonderpädagogik in Abgrenzung zu den Regelschullehrkräften (vgl. Eberl, 2000, S. 323; Heyl et al., 2013, S. 79; Janz, Heyl, Trumpa & Seifried, 2012, S. 19). Ergänzend verdeutlichen differenziertere Analysen Unterschiede zwischen den Schulformen. Mit steigender Schulform sinkt die Einstellung, sodass Gymnasiallehrpersonen im Vergleich die negativste Einstellung aufweisen (vgl. Gebhardt et al., 2015, S. 222; Heyl & Seifried, 2014, S. 52-53). Die Ergebnisse verweisen zudem auf globale Schulstufenunterschiede zwischen der Primar- und Sekundarstufe: Grundschullehrkräfte stehen der Inklusion positiver gegenüber (vgl. Gebhardt et al., 2015, S. 224; Kunz, Luder &

Moretti, 2010, S. 93).³⁷ Entscheidend sind demnach weniger die Kontextfaktoren des Mikrosystems im Sinne der Einzelschulen sondern die Verortung in der Makrostruktur (i.S. der jeweiligen Profession und Schulform).

Als Einflussfaktoren gelten vorrangig Erfahrungen mit Menschen mit Behinderung und im inklusivem Unterricht (vgl. Hecht et al., 2016, S. 98; Hellmich et al., 2016, S. 67; Hellmich & Görel, 2014, S. 238; Heyl et al., 2013, S. 72; Walk & Beck, 2015, S. 214) sowie der Besuch qualifizierender Fortbildungen und Universitätsseminare (vgl. Hellmich et al., 2016, S. 67; vgl. Sze, 2009, S. 55). Beeinflusst werden die Einstellungen der Lehrpersonen jedoch auch durch die Art des Unterstützungsbedarfs bzw. die vorliegenden Beeinträchtigungen. Kinder und Jugendliche mit Sinnes- und Körperbehinderungen gelten demnach als einfacher in das Gemeinsame Lernen zu integrieren, als jene mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf in den Förderschwerpunkten Lernen, geistige Entwicklung und emotionale und soziale Entwicklung (vgl. Eberl, 2000, S. 217; vgl. Gebhardt et al., 2015, S. 213; vgl. Heyl & Seifried, 2014, S. 55; vgl. Sze, 2009, S. 54). Neben den skizzierten Aspekten ist zudem die Selbstwirksamkeit als wesentlicher Einflussfaktor auf die Einstellung zur Inklusion zu berücksichtigen. Wie bereits in Kapitel 6.1.2.2 erläutert, verweisen vorliegende Studienergebnisse übereinstimmend auf einen positiven Zusammenhang zwischen einer positiven Einstellung zur Inklusion und einer hohen Lehrer-Selbstwirksamkeit (Übersicht vorliegender Studien siehe Kap. 6.1.2.2). Postuliert wird jedoch keine Interdependenz beider Aspekte, sondern ein einseitiger Zusammenhang: „Offensichtlich trägt die Einstellung einen Anteil der Selbstwirksamkeit, umgekehrt jedoch nicht“ (Bosse et al., 2016, S. 113). Die positive Einstellung zur Inklusion wird demnach durch eine hohe Lehrer-Selbstwirksamkeit beeinflusst und befördert, umgekehrt sind jedoch keine Auswirkungen einer positiven Einstellung auf die Selbstwirksamkeit anzunehmen (vgl. Hellmich & Görel, 2014, S. 238; vgl. Lübke et al., 2016, S. 234; vgl. Walk & Beck, 2015, S. 213). Ge-

³⁷ Die Kurzübersicht über vorliegende Studienergebnisse dient vorrangig der Zusammenfassung erster Tendenzen. Dennoch ist zu berücksichtigen, dass die Ergebnisse nicht immer eindeutig sind, d.h. zum Teil einzelne Studien widersprüchliche Ergebnisse aufweisen (vgl. u.a. Amrhein, 2011; Boer, Pijl & Minnaert, 2011; Dumke, Krieger & Schäfer, 1989; Gebhardt, Schwab, Nusser & Hessels, 2015). Aufgrund der Vielfalt der Erhebungsinstrumente sowie der differenzierten inhaltlichen Ausgestaltungen und methodischen Vorgehensweisen ist eine Gesamtübersicht erschwert. Die Ergebnisse sind entsprechend kritisch zu interpretieren und dienen nur einer ersten Annäherung.

stützt wird dies auch durch Forschungsergebnisse von Heyl und Seifried (2014, S. 54), die ausführen, dass „höhere Werte in der Lehrer-Selbstwirksamkeitsskala mit höheren Werten in der Einstellungsskala einher[gehen].“ Im Kontext der Forschung zu Lehrer-Überzeugungen zur Inklusion als gegenwärtigem Reformprozess sind demnach die Selbstwirksamkeitserwartungen als zentraler Einflussfaktor zu berücksichtigen.

Festzuhalten ist hinsichtlich der Gesamtbetrachtung des Gegenstandsbereichs kontextbezogener Überzeugungen die Heterogenität der Bezugsfelder. Ausgehend von der Fokussierung der Institution Schule und der dort beschäftigten Professionen bis hin zu rechtlichen Vorgaben sowie Reformen und Innovationsprozessen zeigen sich vielfältige Bereiche, zu denen Lehrpersonen Überzeugungen ausbilden. Das ausgewählte Beispiel der Inklusion als gegenwärtigem schulischem Reformprozess verdeutlicht zudem die Möglichkeit der weiteren Verzweigung einzelner Gegenstandsbereiche. Der Fokus des Kontextbezugs liegt unter Bezug zu Woolfolk-Hoy et al. (2009) dabei vorrangig auf der Makroebene des ökologischen Kontextes der Lehrpersonen und befasst sich weniger mit der Einzelschule als Mikrosystem. Anzunehmen ist jedoch der Einfluss der Erfahrungen aus den umgebenden Mikrosystemen auf die Überzeugungen der Lehrpersonen – auch mit Auswirkungen auf den Kontext des Makrosystems.

6.2.5 Zusammenfassung

Die Gesamtbetrachtung des Konstrukts der Lehrer-Überzeugungen als professionsspezifischer Schwerpunkt allgemeiner Überzeugungen verdeutlicht die vielfältigen Aspekte, die die pädagogische bzw. fachliche Weltsicht von Lehrpersonen prägen. Die vorliegende Auseinandersetzung zeigt, dass alle Faktoren der direkten und indirekten fachlichen und persönlichen Umwelten einer Lehrperson Einfluss auf ihre Wahrnehmung, Informationsverarbeitung und das resultierende Handeln ausüben. Vor dem Hintergrund ihrer frühzeitigen Ausbildung noch vor Einstieg in das Berufsleben und ihrer Konsequenzen für das Handeln ergibt sich die Relevanz ihres Einbezugs als Teilkomponente professioneller Handlungskompetenz.

Die Verbindung der entsprechenden Modelle professioneller Handlungskompetenz mit den theoretischen Vorannahmen verdeutlicht die Auswirkungen der Lehrer-Überzeugungen auf die motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften der Lehrpersonen. Erforderlich ist die differenzierte Betrachtung und Reflexion der Lehrer-Überzeugungen, um ihren Einfluss auf das

Verständnis, die Bereitschaft und die Umsetzung von Unterricht und schulischer Förderung durch die Lehrpersonen verstehen und interpretieren zu können.

Die Analyse des Konstrukts der Lehrer-Überzeugungen zeigt, dass diese nicht nur in den umfangreich erforschten Kontexten der Naturwissenschaften und Mathematik von Bedeutung sind, sondern Lehrer-Überzeugungen vielmehr zu allen Feldern und Aufgabenbereichen der Profession ausgebildet werden. Lehrpersonen verfügen über bewusste oder unbewusste subjektiv geprägte fachliche Überzeugungen, die sich auf die schulische Arbeit auswirken, sowohl in Bezug auf die übergeordneten Kontexte der Gesellschaft, der Institution Schule und der involvierten Personen als auch hinsichtlich fachspezifischer Lehr-Lernprozesse und -inhalte. Um auch die Konsequenzen für bislang unberücksichtigte Fächer und Aufgabenbereiche ableiten zu können, gilt es die Forschung zu Lehrer-Überzeugungen weiter auszubauen. Auch für den in der vorliegenden Arbeit fokussierten Aufgabenbereich der inklusiven Berufsorientierung erscheint eine Auseinandersetzung mit Lehrer-Überzeugungen aufgrund ihrer Auswirkungen auf die Bereitschaft zur Arbeit in diesem Feld sowie die differenzierte Betrachtung des Gesamtkonstrukts professioneller Handlungskompetenz in der inklusiven Berufsorientierung unabdingbar.

6.2.6 Lehrer-Überzeugungen zur inklusiven Berufsorientierung

Die Bedeutsamkeit, die den Überzeugungen von Lehrpersonen in allen allgemeinen Modellen professioneller Handlungskompetenz zugeschrieben wird, unterstreicht deren Anerkennung als zentrale Komponente der motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften von Lehrpersonen (siehe Kap. 5.2.2.2). In der Entwicklung eines domänenspezifischen Modells zur professionellen Handlungskompetenz im ausgewählten Feld der inklusiven Berufsorientierung werden die Lehrer-Überzeugungen daher ebenfalls berücksichtigt (siehe Kap. 5.3). Neben den motivationalen Orientierungen bilden sie die nicht-kognitiven Aspekte professioneller Handlungskompetenz ab. Wie die theoretische Analyse des Konstrukts der Lehrer-Überzeugungen verdeutlichen konnte, umfassen diese die subjektive fachliche Weltsicht der Lehrpersonen, die sich wiederum auf die Wahrnehmung und Interpretation von Situationen im beruflichen Alltag auswirkt und in der Folge die Bereitschaft zum Handeln sowie das daraus resultierende beobachtbare Verhalten beeinflusst. Begründet durch das Interesse an der Bereitschaft der Lehrpersonen zum Engagement in der inklusiven Berufsorientierung sind Lehrer-Überzeugungen –

vor dem Hintergrund ihrer Auswirkungen auf die motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften – in der weiteren Auseinandersetzung als zentrale Komponente professioneller Handlungskompetenz unbedingt zu berücksichtigen. Zudem tragen weitere spezifische Merkmale der inklusiven Berufsorientierung zur Begründung der Relevanz von Lehrer-Überzeugungen als bedeutsame theoretische Komponente für das ausgewählte Forschungsfeld bei:

Die (inklusive) Berufsorientierung nimmt im Fächerkanon der Sekundarstufe I eine ‚Sonderrolle‘ ein (siehe Kap. 3.2.1, 5.3.1). Infolge ihrer fehlenden verbindlichen Einordnung als eigenständiges Unterrichtsfach und die durch die KAOA-Vorgaben verbindlich festgeschriebene Verantwortlichkeit aller Fächer wird die schulische Berufsorientierung zur fächerübergreifenden Aufgabe, die ‚quer‘ zur Struktur der weiteren Unterrichtsfächer zu verorten ist (siehe Kap. 2.3.2, 3.2.1). Einher geht diese Spezifik des Fachs mit der fehlenden Verankerung in der Lehreraus- und -fortbildung, die eine zumeist fachfremde Vermittlung berufsorientierender Inhalte im Schulalltag bedingt (siehe Kap. 5.3.1). Vor diesem Hintergrund wird als Basis ihrer Umsetzung die Notwendigkeit der Perspektive auf Berufsorientierung als Teil des Allgemeinbildungsauftrages propagiert (siehe Kap. 4.3) (vgl. Koch, 2015a, S. 6; vgl. Schudy, 2002a, S. 15). Erst diese Sicht begründet für Lehrpersonen den Ausgangspunkt des eigenen Handelns im Aufgabenfeld der Berufsorientierung. Zugleich knüpft die Relevanz der individuellen Perspektive an das Konstrukt der Lehrer-Überzeugungen an. Zu hinterfragen sind die Überzeugungen der Lehrpersonen eben jene grundlegende Bedeutsamkeit des Fachs betreffend. Stellt sich diese Frage in Bezug auf alle weiteren Fächer infolge ihrer verbindlichen Verankerung im Fächerkanon der Schulformen sowie der Lehrerbildung zumeist erst gar nicht, verändert sich dies durch die (rechtliche) Sonderrolle der Berufsorientierung. Als Teil der subjektiven fachpädagogischen Ideen und Anschauungen bietet das Konstrukt der professionsspezifischen Überzeugungen demnach die Chance, die grundlegende Sicht auf den gesonderten Aufgabenbereich der (inklusive) Berufsorientierung zu beleuchten.

Eingang in die vorliegende Forschung zu Lehrer-Überzeugungen findet diese Fragestellung der grundlegenden Relevanz eines ausgewählten Fach-/Aufgabenbereichs bislang sowohl im Kontext des spezifischen Feldes der Berufsorientierung als auch in den umfangreich erforschten Fachkontexten der Naturwissenschaften und Mathematik nicht. Ursächlich ist die bereits angesprochene Verbindlichkeit dieser Unterrichtsfächer und -bereiche anzuführen. So wird zwar das Fach als solches beispielsweise als relevanter Inhaltsbereich von Lehrer-Überzeugungen im

Modell von Woolfolk-Hoy et al. (2009, S. 718) aufgelistet; vorrangiger Bezugspunkt ist jedoch der *Fachinhalt*. Den Schwerpunkt der Forschung bilden folglich die epistemologischen Überzeugungen der Lehrpersonen hinsichtlich der fachspezifischen Natur des Wissens und der fachlichen Wissensgenese bei den Schülerinnen und Schülern (vgl. Woolfolk-Hoy et al., 2009, S. 725-726). Für die Domäne der Berufsorientierung liegen auch hier bislang keine Erkenntnisse vor. So plädiert zwar Dreer (2013a, S. 214) für den Einbezug „domänenspezifische[r] epistemologische[r] Überzeugungen“ in das Modell professioneller Handlungskompetenz in der Berufsorientierung (siehe Kap. 5.3.2), setzt diese jedoch mit „Einstellungen zum Thema Berufsorientierung“ (Dreer, 2013a, S. 214) gleich. Dieses entspricht einer verkürzten bzw. fachlich fehlerhaften Interpretation epistemologischer Überzeugungen (siehe Kap. 6.2.3.1), da die allgemeine Erfassung der Einstellungen zwar relevante Lehrer-Überzeugungen, jedoch nicht die Wissensstruktur und -entstehung im geforderten epistemologischen Sinne hinterfragt. Zugleich erscheint jedoch generell eine epistemologische Analyse der schulischen Berufsorientierung infolge der fehlenden eigenständigen Fachdidaktik und damit verbundener theoretischer Vorannahmen erschwert, da, im Unterschied zum beispielsweise umfassend erforschten Feld der Mathematikdidaktik, Erkenntnisse zur Entwicklung des Wissens in der Berufsorientierung bislang noch ausstehen (siehe Kap. 5.3). Auch im Kontext der von Pajares (1992, S. 312) geforderten Untersuchung einzelner Teilkonzepte von Lehrer-Überzeugungen, zu denen er unter anderem „educational beliefs about specific subjects or disciplines“ zählt, findet sich keine Forschung zur generellen Bedeutsamkeit des Fachs oder Aufgabenbereichs – sowohl in Bezug auf die (inklusive) Berufsorientierung als auch alle weiteren Unterrichtsfächer.

Ein weiteres besonderes Merkmal der schulischen Berufsorientierung ist der aus der fehlenden fachlichen Verankerung abzuleitende Mangel an inhaltlichen Vorgaben, beispielweise in Form eines eigenen Curriculums. Mit Ausnahme einer allgemeinen Strukturierung anhand der verbindlichen Standardelemente nach KAoA (vgl. MAIS, 2013) verfügen die Lehrpersonen folglich über große inhaltliche Freiheiten der fachlichen Ausgestaltung. Zugleich sind sie selber für den Umfang und die Art der Umsetzung schulischer Berufsorientierung verantwortlich (vgl. Düggeli, 2009, S. 50) (siehe Kap. 4.1). Diese Voraussetzungen stellen ein weiteres Argument für die Relevanz der Erforschung diesbezüglicher Lehrer-Überzeugungen dar: Der Theorie folgend prägen sie die Vorstellungen über die eigene Rolle als Lehrperson, aber auch über die

Prozesse des Lehrens und Lernens bzw. relevante Lerninhalte und deren Vermittlung. Das unterrichtliche Engagement und die Ausgestaltung des berufsorientierenden Unterrichts werden folglich durch die diesbezüglichen Lehrer-Überzeugungen mitbestimmt und sind demzufolge von hoher Relevanz für das Verständnis beobachtbaren Verhaltens.

Die besondere Rolle der Berufsorientierung im Fächerkanon der Schulen bedingt zudem eine Auseinandersetzung mit ihrer strukturellen Verortung im Kontext der Forschungen zu Lehrer-Überzeugungen: Obwohl es sich bei der schulischen Berufsorientierung um einen fächerübergreifenden Aufgabenbereich handelt, ist dieser im Kontext der Forschungen zu Lehrer-Überzeugungen als eigenständiges Fach zu behandeln. Mit dem Verständnis als eigenes Fach ist eine zusammenfassende Perspektive auf die Gesamtdomäne der Berufsorientierung als ein ‚Inhaltspaket‘ verbunden. Demgegenüber würde die Interpretation der Berufsorientierung als fächerübergreifender Fachinhalt, den es in verschiedene etablierte Fächer zu integrieren gilt, eine Berücksichtigung der jeweiligen einzelfachlichen Kontexte voraussetzen (u.a. Gesellschaftslehre, Arbeitslehre, Deutsch). Dies setzt zugleich die Generalisierbarkeit von Lehrer-Überzeugungen über die Fachgrenzen hinaus voraus. Eben diese Generalisierbarkeit, der die Perspektive der Domänenspezifität³⁸ von Lehrer-Überzeugungen gegenübersteht, wird in der Forschung jedoch diskutiert (vgl. Hofer & Pintrich, 1997, S. 125-127). Vor dem Hintergrund des konstatierten Forschungsdesiderats zur inklusiven Berufsorientierung wäre unter Annahme der Generalisierbarkeit vorliegender Erkenntnisse eine Übertragung von Lehrer-Überzeugungen aus anderen Fachkontexten auf das fokussierte Feld der inklusiven Berufsorientierung denkbar. Ermöglicht werden könnte somit eine erste Annäherung. Allgemein ist dabei festzuhalten, „dass fächerübergreifende Überzeugungen [...] ein [...] Arbeitsfeld darstellen, das bisher vernachlässigt wurde“ (Müller et al., 2008a, S. 300). Die damit verbundene Frage der Generalisierbarkeit ist zudem differenziert zu beantworten: Lehrer-Überzeugungen auf Ebene des Mikrosystems – mit Bezug zu epistemologischen Überzeugungen – sind demnach nicht zu verallgemeinern. Inhärent ist ihnen, wie erläutert, stets ein fachlicher Bezug, der durch eine hohe fachliche Spezifik gekennzeichnet ist: „Academic disciplines do have differing knowledge structures and epistemological assumptions, and this needs to be considered within this work“ (Hofer & Pintrich,

³⁸ Gleichgesetzt wird das Verständnis der Domäne in der Literatur dabei zumeist mit der Fachwissenschaft (vgl. Hofer & Pintrich, 1997, S. 125) (siehe Kap. 2.3).

1997, S. 127). Vertiefend führen Koballa et al. (2000) nach Markic et al. (2008, S. 111) auch hinsichtlich der Überzeugungen zum Lehren und Lernen aus: „teachers` beliefs about teaching and learning always include aspects of beliefs exclusive to their discipline or subject.“ Die Überzeugungen auf Ebene der Mikrosysteme – abgebildet durch die Gegenstandsbereiche der epistemologischen, lehr- und lernprozessbezogenen sowie personenbezogenen Überzeugungen – sind demnach vor dem Hintergrund ihres fachlichen Bezugscontextes ausgebildet und nicht generalisierbar. Überzeugungen auf Ebene der Makrosysteme sind demgegenüber als allgemeiner einzuordnen und können – je nach Bezugsgröße – übertragen werden. Für den Kontext der inklusiven Berufsorientierung erscheinen insbesondere die Forschungserkenntnisse zur beispielhaft ausgewählten Schulreform der Inklusion von Bedeutung. Gelten die allgemeinen Überzeugungen der Lehrpersonen zur Inklusion als Ausgangspunkt ihrer Umsetzung in der schulischen Praxis, können diese auch für die Teilaufgabe der inklusiven Berufsorientierung als relevant eingeordnet werden. Die vorliegenden Erkenntnisse zur Einstellungen von Lehrpersonen zur Inklusion bieten folglich einen Ansatzpunkt, der aufgrund der überfachlichen Verortung auf der Kontextebene des Makrosystems auf differenziertere Inhaltsbereiche zu übertragen ist. Hinsichtlich der inklusiven Berufsorientierung als Teilaufgabe können die vorliegenden Erkenntnisse demzufolge erste Hinweise auf relevante Lehrer-Überzeugungen geben. Die allgemeinen Rahmenbedingungen und Erfahrungen der Lehrpersonen mit schulischer Inklusion bilden demnach auch die Grundlage der Überzeugungen zur inklusiven Berufsorientierung, wenngleich sie durch die spezifischen fachlichen Anforderungen der Berufsorientierung zu ergänzen sind. Negativ ausgeprägte Lehrer-Überzeugungen zur Inklusion werden sich demnach auf die Teilaufgabe der inklusiven Berufsorientierung auswirken. Ebenso ist jedoch auch eine positive Beeinflussung infolge einer optimistischen allgemeinen Inklusionsüberzeugung zu erwarten.

Mit Ausnahme der übertragbaren Forschungserkenntnisse zur Inklusion zeigt sich in der Gesamtbetrachtung grundsätzlich ein umfassendes Forschungsdesiderat hinsichtlich Lehrer-Überzeugungen zur (inklusive) Berufsorientierung. Die Relevanz des Einbezugs von Lehrer-Überzeugungen als wesentliche Einflusskomponente auf die Ausprägung der motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften der Lehrpersonen in diesem Aufgabenfeld kann jedoch als gesichert angenommen werden. Begründet durch die Verbindung der besonderen Merkmale der inklusiven schulischen Berufsorientierung und der theoretischen und forschungspraktischen

Annahmen zum Konstrukt der Lehrer-Überzeugungen ist deren Bedeutsamkeit für die Erklärung des Lehrer-Engagements bzw. des beobachtbaren Handelns deutlich geworden. Insbesondere die pädagogische Weltsicht auf das Aufgabenfeld der inklusiven Berufsorientierung – die in der Forschung weiter auszudifferenzieren ist – kann als Basis der Auseinandersetzung mit der Bereitschaft zum Engagement in der inklusiven Berufsorientierung angenommen werden. Neben der Komponente der Lehrer-Selbstwirksamkeit sind Lehrer-Überzeugungen daher als zweites zentrales theoretisches Konstrukt zur Abbildung der nicht-kognitiven Komponenten professioneller Handlungskompetenz zu bewerten, die es im Weiteren näher zu betrachten gilt.

7 Fragestellung und Hypothesen

Ausgehend vom geschilderten theoretischen Problemhintergrund und dem bestehenden Forschungsdesiderat im Interessensfeld liegt der Fokus der Studie auf der Zielgruppe der Lehrpersonen und deren Sicht auf die Domäne Berufsorientierung im Kontext von Inklusion. Es konnte aufgezeigt werden, dass Lehrpersonen sowohl in der Inklusion im Allgemeinen (vgl. Kap. 3) als auch in der schulischen Berufsorientierung (als Zusatzaufgabe) (vgl. Kap. 4) eine Schlüsselrolle einnehmen. Entscheidend für die Erfüllung der Anforderungen in diesem neuen Aufgabenfeld ist die Ausbildung professioneller Handlungskompetenz, die sich aus dem Professionswissen sowie den motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften konstituiert. Die Bereitschaft der Lehrpersonen zum Engagement in diesem Aufgabenfeld erscheint jedoch ambivalent; wenngleich Berufsorientierung als fächerübergreifende Aufgabe aller Lehrpersonen beschrieben wird. Als zentrale Einflussgrößen auf das praktische Handeln bzw. Engagement der Lehrpersonen konnten die subjektiven Perspektiven und dahinterliegenden Überzeugungen sowie Selbstwirksamkeitseinschätzungen herausgearbeitet werden (vgl. Kap. 5 & 6). Offen bleibt jedoch die Frage nach diesen subjektiven Perspektiven auf die Berufsorientierung in der Inklusion, da eine direkte Befragung der in der Schule tätigen Personen in diesem aktuellen Kontext bislang noch aussteht.

An dieses Forschungsdesiderat knüpft die vorliegende Studie an. Sie verfolgt das Ziel der Erhebung und des Vergleichs der Bereitschaft von Lehrpersonen verschiedener Schulformen und Professionen zum Engagement in der Berufsorientierung von Schülerinnen und Schülern mit und ohne sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf. Untersucht werden sollen die Konstrukte, die diese Bereitschaft bedingen – zum einen die Überzeugungen der Lehrpersonen zur Berufsorientierung in der Inklusion und zum anderen die Lehrer-Selbstwirksamkeit in der inklusiven Berufsorientierung. Einbezogen werden zudem relevante Einflussfaktoren: Die Rahmenbedingungen der Berufsorientierung an der jeweiligen Schule sowie die allgemeinen Überzeugungen der Lehrpersonen zur Inklusion, ihre Erfahrungen mit der gemeinsamen Beschulung von Schülerinnen und Schülern mit und ohne sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf sowie die allgemeine Lehrer-Selbstwirksamkeit.

7.1 Fragestellung der Untersuchung

Die leitende Fragestellung der Arbeit lautet:

Über welche Bereitschaft zum Engagement in der Berufsorientierung in der Inklusion verfügen Lehrpersonen unterschiedlicher Professionen
und
welche Faktoren beeinflussen diese?

Zur Untersuchung der übergeordneten Fragestellung dienen Teilfragen der näheren Eingrenzung des Forschungsfeldes:

1. Über welche Überzeugungen und welches Selbstwirksamkeitserleben verfügen Lehrpersonen in der Berufsorientierung von Schülerinnen und Schülern mit und ohne sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf?

Die Konzepte der Überzeugungen und der Selbstwirksamkeit dienen der Abbildung und Annäherung an das komplexe Konstrukt der Bereitschaft der Lehrpersonen zum Engagement in der inklusiven Berufsorientierung. Unter Rückbezug auf die vorliegenden allgemeinen und spezifisch auf die Berufsorientierung ausgerichteten Modelle professioneller Handlungskompetenz konnte ihre zentrale Bedeutung als Konsens aller vorliegenden Quellen herausgearbeitet werden (vgl. Baumert & Kunter, 2011; Blömeke, Felbrich et al., 2008; Dreer, 2013a; Schaper, 2009a) (vgl. Kap. 5.2.2.2, 5.3). Ihre Analyse verdeutlicht zwei differenzierte Schwerpunktsetzungen: Die Überzeugungen beziehen sich auf die individuelle Perspektive bzw. die pädagogischen Weltbilder der Lehrpersonen, während die motivationalen Orientierungen über die Selbstwirksamkeit erfasst werden und im Zusammenspiel die sozialen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten (zur Berufsorientierung) bedingen. Insbesondere diese Bereitschaft zu Handeln ist genauer zu hinterfragen, da sie als handlungsleitend betrachtet wird – verbunden mit der Annahme des wesentlichen Einflusses auf das Verhalten und Agieren von Lehrpersonen (vgl. Baumert & Kunter, 2006, S. 43; Blömeke, Felbrich et al., 2008, S. 28; Ulbricht et al., 2007, S. 174) (vgl. Kap. 6.1 & 6.2.1). Den Studienergebnissen zur Auswirkung

professioneller Handlungskompetenz folgend wird erwartet, dass die Ausprägungen der Selbstwirksamkeit und Überzeugungen zentrale Indikatoren für die Bereitschaft zum Engagement im Aufgabenfeld darstellen. Zu beachten ist die subjektive Ausrichtung der Konstrukte der Überzeugungen und der Selbstwirksamkeit im Kontext der Berufsorientierung, sodass ausschließlich die individuelle Perspektive der Lehrpersonen im Fokus des Forschungsinteresses steht (vgl. Bandura, 1986, S. 391; Voss et al., 2011, S. 235) (vgl. Kap. 6.1.1.2 & 6.2.2). Erfasst werden soll neben der Ausprägung der Einzelkonstrukte zudem, ob ein Zusammenhang zwischen der Überzeugung und dem Selbstwirksamkeitserleben der Lehrpersonen in der Berufsorientierung vorliegt, der von Studien im Kontext ihrer allgemeinen Erhebung bereits nachgewiesen werden konnte (u.a. vgl. Hellmich et al., 2016, S. 67; Heyl et al., 2014, S. 42) (vgl. Kap. 6.1.2.2 & 6.1.2.4).

2. Welche Faktoren beeinflussen die Überzeugungen und das Selbstwirksamkeitserleben der Lehrpersonen in der Berufsorientierung von Schülerinnen und Schülern mit und ohne sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf?

Um mögliche Einflussfaktoren detaillierter betrachten zu können, werden diese im Folgenden weiter ausdifferenziert:

- Welche Rolle spielt die Profession und die beschäftigende Schulform der Lehrpersonen? Gibt es Unterschiede zwischen den Lehrpersonen für Sonderpädagogik und den Regelschullehrpersonen?

Die Analyse der gegenwärtigen Schulpraxis verweist – auch unter Einbezug der historischen Genese der Berufsorientierung – auf vorrangig schulformabhängige Diskrepanzen hinsichtlich des Umfangs und Inhalts der Berufsorientierungsangebote (vgl. Dreer, 2013a, S. 56; Wensierski et al., 2005, S. 51) (vgl. Kap. 2.3.1 & 3.1). Angenommen werden kann folglich eine differenzierte Konfrontation der Lehrpersonen mit dem Aufgabenfeld der Berufsorientierung, beeinflusst von Ausbildung und Tätigkeitsfeld. Den Studienergebnissen von Hofsäss (2007, S. 318), Butz (2008a, S. 243) und Dimbath (2007, S. 168) folgend, sind enge Zusammenhänge mit der Höhe der zu vergebenden Schulabschlüsse anzunehmen. Lehrpersonen an Gymnasien sind demnach geringer mit der Thematik konfrontiert als Lehrpersonen an Haupt- und Förderschulen. Infolge der fortschreitenden Inklusion in der Sekundarstufe I sowie der gesetzlichen

Verpflichtung der Verantwortlichkeit aller Schulformen sind diese schul- und lehramtsspezifischen Differenzen zu überwinden (vgl. MAIS, 2013) (vgl. Kap. 3.1.1, 4.3). Vor dem Hintergrund der sich wandelnden, zunehmend heterogenen Schülerschaft und den veränderten Rechtsgrundlagen der Berufsorientierung sollen die theoriebasiert zu erwartenden Einflüsse der Professionen (Sonderpädagoginnen und -pädagogen und Regelschullehrpersonen) und beschäftigenden Schulformen auf die Ausprägung der berufsorientierungsbezogenen Überzeugungen und Selbstwirksamkeitserwartungen der Lehrpersonen überprüft werden.

- Inwiefern beeinflusst die Intensität der Einbindung in die Berufsorientierung die Überzeugungen und das Selbstwirksamkeitserleben der Lehrpersonen in dieser Domäne?

Bezug genommen wird mit dieser Fragestellung auf die unterschiedlichen beruflichen Positionen der Lehrpersonen im Schulkontext – verbunden mit der Annahme, dass die Stärke der Einbindung die Überzeugungen und Selbstwirksamkeit in der Berufsorientierung beeinflusst (vgl. Güttler, 2000, S. 100) (vgl. Kap. 4.3). Zum einen bezieht sich dies auf die Position in der Schulorganisation: Differenziert wird die Rolle der Studien- und Berufswahlkoordinatoren – als konzeptionell und curricular (Haupt-)Verantwortliche für die Berufsorientierung ihrer Schule – vom Rest des Kollegiums (vgl. Franz, 2014). Zum anderen sind Unterscheidungen nach Klassenstufen vorzunehmen. Lehrpersonen in der Oberstufe (Klasse 8 – 10) sind aufgrund curricularer und gesetzlicher Vorgaben intensiver mit der Berufsorientierung konfrontiert als Lehrpersonen, deren Haupttätigkeit in der Unter- und Mittelstufe angesiedelt ist (vgl. MAIS, 2013, S. 11-13). Zusätzlich ist auch die Rolle in der Klasse zu beachten: Klassenlehrpersonen und Fachlehrer arbeiten in unterschiedlichem Umfang in der jeweiligen Klasse, und insbesondere Klassenlehrpersonen sind in der Regel Hauptverantwortlich für die Realisierung der Berufsorientierung (vgl. Schulamt für den Kreis Unna, 2014, S. 2) (vgl. Kap. 4.1). In der Erhebung wird zudem die subjektiv eingeschätzte Einbindung der Befragungsperson in die Berufsorientierung (in Prozentangaben) erfasst.

- Bestehen Zusammenhänge zwischen den Überzeugungen zur Inklusion, Erfahrungen mit Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf, den berufsbezogenen Selbstwirksamkeitseinschätzungen der Lehrpersonen und demographischen Merkmalen der Lehrpersonen?

Während Überzeugungen als relativ stabil und veränderungsresistent angenommen werden, gilt die Selbstwirksamkeit als dynamisch und veränderbar (vgl. Coladarci & Breton, 1997; Kunz et al., 2010, S. 84; Pajares, 1992, S. 325) (vgl. Kap. 6). Im Rahmen der vorliegenden Studie werden die allgemeinen Konstrukte der Selbstwirksamkeit und Überzeugungen bereichsspezifisch betrachtet – zum einen eingegrenzt auf die Zielgruppe der Lehrpersonen und zum anderen durch den fokussierten Aufgabenbereich der Berufsorientierung – speziell in der Inklusion. Von Interesse ist in diesem Zusammenhang, ob Überzeugungen und Selbstwirksamkeitserleben auf genereller Ebene einen Einfluss auf diese spezifischen Ausprägungsbereiche ausüben, und inwieweit sich Veränderungen zeigen.

Die *Überzeugungen zur Inklusion* beleuchten die allgemeine Perspektive der Lehrpersonen auf die Praxis der gemeinsamen Beschulung von Schülerinnen und Schülern mit und ohne sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf. Studien konnten schulstufenspezifische Unterschiede in der Ausprägung der Einstellung zur Inklusion aufzeigen, zulasten der Lehrpersonen der Sekundarstufe I (vgl. Kunz et al., 2010, S. 93). Zugleich zeigte sich aber auch, dass *Erfahrungen mit Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf* sich positiv auf die Überzeugungen zur Inklusion auswirken (vgl. Heyl et al., 2013, S. 78). Zudem verweisen Studien auf professionsspezifische Unterschiede im Vergleich von Regelschullehrpersonen und Lehrkräften für Sonderpädagogik (vgl. Eberl, 2000, S. 323; Janz et al., 2012, S. 19). Vor dem Hintergrund dieser Ergebnisse (vgl. auch Kap. 6.1.2.2 & 6.2.4.4) wird die Überzeugung zur Inklusion daher im Rahmen der Erhebung miterfasst und als möglicher Einflussfaktor auf die spezifische Überzeugung zur Berufsorientierung in der Inklusion untersucht.

Einfluss auf die Überzeugung zur Inklusion hat auch die *allgemeine Lehrer-Selbstwirksamkeit*: "Die Einstellung von Lehrerinnen und Lehrern zu Inklusion hängt stark davon ab, ob sie erwarten, wirksam in ihrem Beruf zu sein" (Janz et al., 2012, S. 20-21) (vgl. Kap. 6.1.2.2). Die allgemeine Lehrer-Selbstwirksamkeit bezieht sich auf das gesamte Tätigkeitsspektrum einer Lehrperson. Erhebungen zeigen, dass die allgemeine Lehrer-Selbstwirksamkeit generell für mehr Engagement im Beruf und eine höhere Ausdauer bei Schwierigkeiten und neuen Aufgaben förderlich ist (vgl. Gibson & Dembo, 1984, S. 569; Hartmann, 2012, S. 729; Moser et al., 2011, S. 3) (vgl. Kap. 6.1.2.1). Im Rahmen der vorliegenden Studie wird die Lehrer-Selbstwirksamkeit bereichsspezifisch – in der Domäne Berufsorientierung in der Inklusion – betrachtet.

Bandura hebt die Bedeutung dieser differenzierten Erhebung hervor, da die Lehrer-Selbstwirksamkeit fachspezifisch ausgeprägt ist (vgl. Bandura, 1997, S. 243) (vgl. Kap. 6.1.2.3). Neben der Bedeutung der spezifischen Lehrer-Selbstwirksamkeit in der Berufsorientierung als zentrale Einflussgröße auf das Engagement in diesem Bereich ist zudem der mögliche Zusammenhang zur allgemeinen Lehrer-Selbstwirksamkeit von Interesse – bedingt durch den nachgewiesenen Zusammenhang zur Inklusion und den Einblick in die allgemeine Lehrerpersönlichkeit.

Als weiterer möglicher Einflussfaktor werden zudem die *demographischen Merkmale der Lehrperson* einbezogen. Zentral sind die gesamte Berufserfahrung als Lehrperson sowie Erfahrungen mit der gemeinsamen Beschulung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf und deren zeitlicher Umfang.

3. Welche Rahmenbedingungen sind den Lehrpersonen in den Schulen in der Berufsorientierung vorgegeben? Inwiefern beeinflussen die Rahmenbedingungen der Schulen die Überzeugungen und das Selbstwirksamkeitserleben der Lehrpersonen in diesem Aufgabenfeld?

Unabhängig von der rechtlichen Verankerung der Berufsorientierung als Pflichtaufgabe aller Schulformen (vgl. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland, 2013, S. 9) weist die Analyse der gegenwärtigen Berufsorientierungspraxis erhebliche Unterschiede zwischen den Schulen bzw. Schulformen in der Ausprägung der Rahmenbedingungen nach. Diese ergeben sich unabhängig bzw. trotz der Entwicklung von Standardelementen der Berufsorientierung in Nordrhein-Westfalen (vgl. MAIS, 2013). Insbesondere für Schülerinnen und Schüler mit Unterstützungsbedarf sind zudem spezielle Angebote bereitzuhalten (vgl. Kap. 3.1.2).

Um die Ausgestaltung der Berufsorientierung der einzelnen Schulen erheben und vergleichen zu können, werden drei Schwerpunkte gesetzt: Die *Angebotsstruktur und -gestaltung* (u.a. Berufsorientierungsmaßnahmen, Beginn der Berufsorientierung, Integration in den Schulalltag sowie Anpassungen und Neuerungen für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf), *Kooperationsstrukturen* und die *Qualifikation der Lehrpersonen* (Zuständigkeiten, Fort- und Weiterbildungsangebote und -teilnahmen, Angebote zur Zielgruppe der Schülerschaft mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf) (vgl. Kap. 3.2). Infolge der Erhebung sind die Rahmenbedingungen, unter denen die Lehrpersonen Berufsorientierung in der Inklusion realisieren, bekannt. Es werden somit Rückschlüsse auf einen Zusammenhang

von Überzeugungen und Selbstwirksamkeit in der Berufsorientierung und der Ausgestaltung an der beschäftigenden Schule der Lehrperson möglich.

Die Fragestellungen verdeutlichen, dass die individuelle Perspektive der Lehrpersonen im Fokus steht. Zur Gewinnung eines differenzierten Bildes werden gezielt Lehrpersonen unterschiedlicher Professionen (Regelschullehrpersonen und Lehrpersonen für Sonderpädagogik) und Schulformen (Förderschule, Haupt-, Real-, Gesamtschule sowie Gymnasien) ausgewählt. Die differenzierten möglichen Ergebnisse werden im Folgenden in den Ergebniserwartungen verdeutlicht.

7.2 Ergebniserwartungen

Ausgehend von den aufgeworfenen Fragestellungen als erkenntnisleitende Orientierungen der Untersuchung werden aufgrund von theoretischen Überlegungen trotz des explorativen Charakters der Studie zentrale Hypothesen im Sinne von Ergebniserwartungen formuliert. Inhaltlich bauen diese auf den drei zentralen Fragestellungen des vorhergehenden Abschnitts sowie den theoretischen Annahmen der Literaturanalyse und des abgeleiteten Forschungsstandes auf.

Lehrer-Überzeugungen

1. Die *Überzeugungen der Lehrpersonen* zur Berufsorientierung sind in der Gesamtstichprobe negativ bis neutral ausgeprägt.
2. Die *Überzeugungen von Lehrpersonen* zur Berufsorientierung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf fallen in der Gesamtstichprobe in der Gegenüberstellung zur Schülerschaft ohne Unterstützungsbedarf vergleichbar oder positiver aus.
3. Die *Überzeugungen von Lehrpersonen* zur Berufsorientierung werden von persönlichen Faktoren und schulischen Rahmenbedingungen beeinflusst. Sie unterscheiden sich in Abhängigkeit von
 - a. persönlichen Faktoren: Studium/Ausbildung nach Lehramt, Berufserfahrung, Einbindung in die Berufsorientierung, Rolle in der Berufsorientierung (StuBo/Lehrpersonen)

- b. schulischen Rahmenbedingungen: Schulform, Tätigkeit in der Ober- oder Unterstufe der Sek I, Relevanz der Berufsorientierung in der Schule (Grundwissen der Kollegien zur Berufsorientierung, Fortbildungsangebot zur Berufsorientierung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf)
4. Die *Überzeugungen von Lehrpersonen* zur Berufsorientierung von *Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf* korrelieren mit der *Überzeugung der Lehrpersonen zur Inklusion* und den eigenen Erfahrungen mit Integrativen Lerngruppen / Gemeinsamem Unterricht.
 5. Die *Überzeugungen von Lehrpersonen* zur Berufsorientierung (von *Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf*) korrelieren mit der *Lehrer-Selbstwirksamkeit in der Berufsorientierung* (von *Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf*).

Lehrer-Selbstwirksamkeit

6. Die *Lehrer-Selbstwirksamkeit zur Berufsorientierung* ist in der Gesamtstichprobe negativ bis neutral ausgeprägt.
7. Die *Lehrer-Selbstwirksamkeit zur Berufsorientierung* von *Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf* ist in der Gesamtstichprobe im Vergleich zur Regelschülerschaft negativer ausgeprägt.
8. Die *Selbstwirksamkeitserwartung der Lehrpersonen in der Berufsorientierung* wird von persönlichen Faktoren und schulischen Rahmenbedingungen beeinflusst. Sie unterscheiden sich in Abhängigkeit von
 - a. persönlichen Faktoren: Studium/Ausbildung nach Lehramt, Berufserfahrung, Einbindung in die Berufsorientierung, Rolle in der Berufsorientierung (StuBo/Lehrpersonen)

- b. schulischen Rahmenbedingungen: Schulform, Tätigkeit in der Ober- oder Unterstufe der Sek I, Relevanz der Berufsorientierung in der Schule (Grundwissen der Kollegien zur Berufsorientierung, Fortbildungsangebot zur Berufsorientierung von Kindern und Jugendlichen mit Unterstützungsbedarf)

9. Die *Lehrer-Selbstwirksamkeit in der Berufsorientierung* korreliert mit der allgemeinen Lehrer-Selbstwirksamkeit.

10. Die Lehrer-Selbstwirksamkeit in der Berufsorientierung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf wird positiv durch Erfahrungen mit der Schülergruppe beeinflusst.

7.3 Untersuchungsdesign

Zur Beantwortung der leitenden Forschungsfrage, die die Bereitschaft der Lehrpersonen zum Engagement in der inklusiven Berufsorientierung fokussiert und über die Überzeugungen und Selbstwirksamkeit in diesem Aufgabenfeld erhoben wird, werden Lehrpersonen unterschiedlicher Professionen und Schulformen sowie unterschiedlicher Einbindung in die Berufsorientierung befragt.

Die Untersuchung wird mittels einer schriftlichen, standardisierten Fragebogenerhebung realisiert, um eine möglichst große Anzahl an Lehrpersonen zu befragen. Die Studie ist als Querschnittserhebung angelegt und findet im Schuljahr 2013/2014 statt. Abbildung 17 zeigt den Ablauf der Untersuchung, der im folgenden Kapitel ausführlich dargestellt wird.

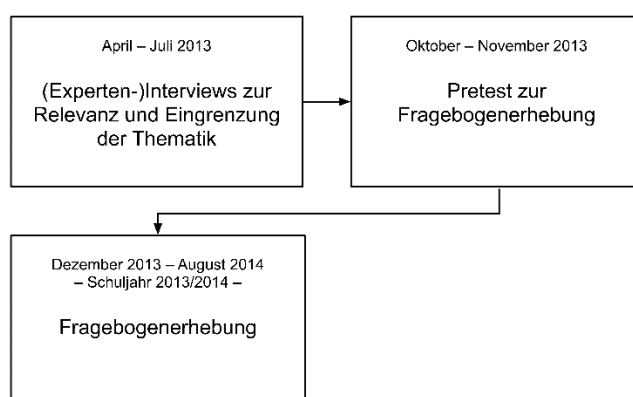


Abbildung 17: Untersuchungsdesign – Ablauf (eigene Darstellung)

8 Methoden

Die Untersuchung bezieht sich, wie bereits im vorhergehenden Kapitel beschrieben, auf ein bisher wenig erschlossenes Forschungsfeld und verfolgt daher ein vorwiegend exploratives Forschungsanliegen. Vorhandene Forschungsergebnisse verweisen übereinstimmend auf die zentrale Problematik der ambivalenten Bereitschaft zur Berufsorientierung in Kollegien. Im Fokus der explorativen Untersuchung stehen daher die einzelnen Lehrpersonen als Teil der Kollegien und eine differenzierte, individuelle Hinterfragung der Bereitschaft zum Engagement in der Berufsorientierung im engeren Sinne – erfasst über die tieferliegenden Konstrukte der subjektiven Überzeugungen und Selbstwirksamkeitseinschätzungen sowie möglicher Einflussfaktoren.

Zur Erhebung der Daten wird – trotz des explorativen Charakters – ein quantitatives Vorgehen verfolgt, da es Schirmer und Blinkert (2009, S. 67) zufolge „Einstellungen, Orientierungen und Handlungen [...] auf standardisierte Weise [erheben kann].“ Diese Standardisierung bedingt eine hohe Objektivität der Untersuchung als zentrales Merkmal quantitativer Forschung. Der Vorteil liegt in der Messbarkeit und Vergleichbarkeit gewonnener Daten, da Teilschritte und Umstände der Erhebung festgelegt sind und allen Untersuchungsteilnehmern die gleichen Fragen gestellt werden, die im Unterschied zu qualitativen Erhebungen zumeist geschlossener oder halboffener Art sind (vgl. Mayer, 2012, S. 91-92). Vor dem Hintergrund des Untersuchungsziels ist das Anliegen, die Ergebnisse einer größeren Stichprobe differenziert auszuwerten und Strukturen überindividueller professions- und schulformspezifischer Zusammenhänge aufzeigen zu können, entscheidend für die Methodenwahl (vgl. Raithel, 2008, S. 12). Dies bedingt zugleich, dass im Rahmen eines quantitativen Vorgehens die Antwortalternativen vorgegeben werden bzw. Raum für eigene, eingeschränkte Antworten gegeben wird. Einsetzbar ist das Untersuchungsdesign daher, wenn eine Quantifizierung des Gegenstands im Fokus steht, der Untersuchungsgegenstand eingegrenzt werden kann und die Beurteilungskriterien bekannt sind (vgl. Burzan, 2005, S. 93). Das subjektive Bezugssystem der Forscherin bei der Instrumentenentwicklung kann dabei durch einen umfassenden Pretest und durch Perspektiven Dritter überwunden werden. Zudem schaffen quantitative Verfahren „mehr Distanz zum Forscher und sind anonym, was besonders bei heiklen Fragestellungen [zu denen auch die individuellen Überzeugungen und das persönliche Selbstwirksamkeitserleben zählen] offenes Antworten erleichtert“ (Bortz & Döring, 2006, S. 298). Die Distanz zum Forscher ist auch im Hinblick auf den

Einfluss und die Subjektivität der Forscherin von Relevanz, da die Zugehörigkeit zu einer erhebungsrelevanten Profession (in diesem Fall der Sonderpädagogik) die Ergebnisse und Antworten der Befragten gegebenenfalls beeinflussen und lenken sowie sozial erwünschte Antworten generieren kann.

Die Gesamtheit der Charakteristika quantitativer Forschungsansätze erscheint vor dem Hintergrund des übergeordneten Forschungsinteresses und der erläuterten Fragestellung als passender Ansatz des Untersuchungsdesigns. Die vorhandenen theoretischen Erkenntnisse und bereits durchgeführte Erhebungen ermöglichen eine Eingrenzung des Erhebungsinteresses und eine Vorgabe von Antwortkategorien, die den Gegenstand umfassend abdecken. So ist die Einschätzung durch die Befragten zwar subjektiver Natur, kann jedoch infolge der hohen Standardisierung zu objektiven Ergebnissen führen. Durchgeführt wird die Untersuchung als standardisierte schriftliche Befragung mittels der Fragebogenmethode, die in der quantitativen Forschung eine zentrale Position einnimmt.

Ausgehend von einer grundlegenden Auseinandersetzung mit dem Instrument des Fragebogens wird im Folgenden das Erhebungsinstrument der Untersuchung vorgestellt. Weiter folgen Erläuterungen zur Stichprobenbildung und zur Datenerhebung, um abschließend die gewonnene Stichprobe und Methoden der Datenauswertung zu skizzieren.

8.1 Untersuchungsdesign - Fragebogen

Definiert werden kann der Fragebogen als

eine mehr oder weniger standardisierte Zusammenstellung von Fragen, die Personen zur Beantwortung vorgelegt werden mit dem Ziel, deren Antworten zur Überprüfung der den Fragen zugrundeliegenden theoretischen Konzepte und Zusammenhänge zu verwenden. Somit stellt ein Fragebogen das zentrale Verbindungsstück zwischen Theorie und Analyse dar. (Porst, 2014, S. 738)

Die Forschungsmethode zählt zu den schriftlichen Befragungen und dient als Instrument der „Erfassung klar abgegrenzter Persönlichkeitsmerkmale [...] oder Einstellungen“ (Bortz & Döring, 2006, S. 253). Standardisierte Fragebögen ermöglichen die Erfassung größerer Gruppen, da die Befragung zumeist auf postalischem Wege erfolgt. Dies verhindert eine Face-to-Face-Interaktion zwischen Forscher und Befragten, welches die Anonymität der Befragten vollständig gewährleistet, jedoch zugleich aufgrund fehlender Nachfragemöglichkeiten eine transparente und eindeutige Gestaltung des Fragebogens voraussetzt (vgl. Bortz & Döring, 2006,

S. 253-256). Die Überprüfung der inhaltlichen und formalen Gestaltung des Erhebungsinstruments kann mittels eines Pretests als Vorerhebung überprüft und ggf. modifiziert und überarbeitet werden (vgl. Bortz & Döring, 2006, S. 356). Bei der Erstellung des Instruments ist zudem zu beachten, dass die Fragen, wie in der Definition Porsts bereits angedeutet, unter Bezugnahme auf theoretische Erkenntnisse formuliert werden, sodass sie theoretisch begründet und systematisch ausgewählt sind, um einem gezielten theoretisch begründetem Erkenntnisinteresse gerecht zu werden (vgl. Porst, 2014, S. 14). Grundlegende Voraussetzung für die Erstellung der Fragen ist die vollständige und inhaltlich umfassende Operationalisierung der zu erfassenden Merkmale und Variablen, d.h. deren Konkretisierung im Hinblick auf beobachtbare und messbare Zustände (vgl. Kallus, 2010, S. 17). Auch die für die Untersuchung relevanten Konstrukte der Überzeugungen und der Selbstwirksamkeit stellen latente Größen dar, die zunächst in Indikatoren zur Messung zu überführen sind. Zur Messung der komplexen Konstrukte werden mehrere Indikatoren in eine Gesamtskala überführt (vgl. Aiken, 1996, S. VI).

8.2 Erhebungsinstrument

Das Erhebungsinstrument zur Untersuchung der Forschungsfrage umfasst einen standardisierten Fragebogen, der inhaltlich in mehrere Unterskalen mit thematischen Schwerpunkten differenziert wird. Neben der Integration bestehender Skalen werden aufgrund der in den theoretischen Kapiteln erläuterten Forschungsdesiderate auch Eigenentwicklungen integriert.

Erhoben werden *Überzeugungen von Lehrpersonen zur Berufsorientierung* und die *Lehrer-Selbstwirksamkeit in der Berufsorientierung* von Schülerinnen und Schülern (1) ohne und (2) mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf (Eigenentwicklung). Zudem werden die *allgemeine Lehrer-Selbstwirksamkeit* (Schwarzer & Jerusalem, 1999) und im Kontext von Inklusion die *Einstellung zur Integration* ermittelt (EZI-D) (Kunz et al., 2010). Als deskriptive Daten werden zudem Angaben zur Person erhoben sowie die *Rahmenbedingungen* der Berufsorientierung an Schulen mit den drei Schwerpunkten Angebotsstruktur und -gestaltung, Kooperationen und Qualifikationen des Kollegiums.

Die Fragebogenerhebung richtet sich an Lehrpersonen unterschiedlicher Professionen in verschiedenen Schulformen (vgl. Kap. 8.3). Für die verschiedenen Zielgruppen ist der Fragebogen in weiten Teilen parallelisiert, einige Schwerpunkte werden jedoch auch zielgruppenspezifisch

erhoben. Die Rahmenbedingungen der Berufsorientierung an Schulen – mit den drei Schwerpunkten Angebotsstruktur und -gestaltung, Kooperationen und Qualifikationen des Kollegiums – werden jeweils über die Studien- und Berufswahlkoordinatoren hinterfragt, sodass eine Person pro Schule den erweiterten Fragebogen ausfüllt.

Inhaltlich umfasst der Fragebogen ausgehend von einem Anschreiben mit Kurzinformationen für die Befragten 11 Themenkomplexe, die die Fragen strukturieren und dazu beitragen, Gedankensprünge zu vermeiden (vgl. Mayer, 2012, S. 95). Die Überleitungen erfolgen mit Hilfe kurzer Erläuterungen zur Thematik des nächsten Komplexes, was Porst (2014, S. 143) zufolge wichtig ist, um die Mitarbeit für die Befragten zu erleichtern. Angaben zur Schule und zur Person der Befragten bilden – den Empfehlungen von Bortz und Döring (2006, S. 256) folgend – den Abschluss des Fragebogens, da diese einfach zu beantworten sind, jedoch nicht das Interesse an der Erhebung steigern und daher zu Beginn zu vermeiden sind. Der Fragebogen schließt mit einem Dank für die Teilnahme und einem offenen Feld für Anregungen und Kommentare (alle Fragebögen finden sich in Anhang F – I). Der Aufbau des Fragebogens nach inhaltlichen Schwerpunkten / Unterskalen, die theoretischen Bezüge sowie die jeweilige Zielgruppe sind in Tabelle 75 im Anhang B dargestellt und werden im Folgenden differenziert erläutert.

Erhoben werden die Überzeugungen und die Selbstwirksamkeit der Lehrpersonen anhand von Items, die Behauptungen umfassen.

Mit Behauptungen lässt sich die interessierende Position oder Meinung prononcierter und differenzierter erfassen als mit Fragen, die zum gleichen Inhalt gestellt werden. [...] Realistische, tatsächlich alltäglich zu hörende Behauptungen sind demgegenüber direkter und veranlassen durch geschickte, ggf. gar provozierende Wortwahl auch zweifelnde, unsichere Befragungspersonen zu eindeutigen Stellungnahmen. (Bortz & Döring, 2006, S. 254)

Die Befragungspersonen werden aufgefordert, sich bezüglich der Aussagen zu positionieren, um ihre Überzeugungen abzubilden. Abgebildet werden die Einschätzungen der Befragungspersonen auf bipolaren Ratingskalen mit den benannten Endpunkten ‚stimme gar nicht zu‘ (1) und ‚stimme völlig zu‘ (6). Die Skalen sind 6-stufig konstruiert und verzichten somit auf eine Neutralkategorie; die Befragten werden zu einem tendenziellen Urteil aufgefordert und die zentrale Tendenz wird verringert (vgl. Bortz & Döring, 2006, S. 177-180; Bühner, 2011, S. 116; Langer & Schulz von Thun, 2007, S. 104). Die thematischen Unterskalen (Anhang B, Tabelle

75) werden einzeln analysiert, indem für jede Skala ein Gesamtskalenwert aus der Summe der angekreuzten, kategoriespezifischen Skalenwerte gebildet wird.

Die Gesamtskalenwerte bilden die individuellen Perspektiven der Befragten als relative quantitative Ausprägungen ab, deren Einschätzungen im Fokus der Erhebung stehen. Das Verfahren verfolgt daher einen subjektiven Zugang mittels einer „Selbstratingskala“ (vgl. Langer & Schulz von Thun, 2007, S. 102), auf der die Personen die Einschätzung ihrer Überzeugungen und Wirksamkeit selbst vornehmen (vgl. Kunter & Klusmann, 2010). Selbsteinschätzungsverfahren werden in der Literatur unter dem Vorwurf mangelnder Validität kritisch diskutiert (vgl. Hartig & Jude, 2007; Hartig & Klieme, 2007). Verschiedene Studien konnten jedoch positive Zusammenhänge zwischen subjektiven Selbsteinschätzungen und objektiver Kompetenzmessung nachweisen (vgl. Bühner, 2011; Lienert & Raatz, 1998). Das Selbstauskunftverfahren ist daher im Hinblick auf das fokussierte Interesse an den subjektiven Einschätzungen der Befragten ausgewählt worden. Insbesondere für die Erfassung der Bereitschaft zum Engagement in der inklusiven Berufsorientierung als nicht-kognitive Komponente der (Handlungs-)Kompetenz (vgl. Kap. 5.3.1) erscheint es folglich als geeignet.

Im Weiteren werden die Unterskalen 4 – 9 dargestellt, unter Angabe der Mittelwerte, Standardabweichungen, Trennschärfe, Itemschwierigkeit sowie der internen Konsistenz (Cronbachs Alpha) – in der Reihenfolge der Einbindung in das Erhebungsinstrument. Alle abgebildeten Skalen (Fragebogenabschnitt 4-9) umfassen eine sechsstufige Antwortskala von (1) ‚stimme gar nicht zu‘ bis (6) ‚stimme völlig zu‘. Der theoretische Mittelwert aller Skalen liegt somit bei einem Minimalwert von 1 und einem Maximalwert von 6 bei 3.5 Punkten.

8.2.1 Überzeugungen zur Inklusion

Die Überzeugungen von Lehrpersonen zur Inklusion gelten als Prädiktorvariable für eine gelingende Umsetzung von Innovationen wie der Inklusion, welches eine zunehmende Anzahl von Studien und Metaanalysen übereinstimmend aufzeigen konnten (vgl. Avramidis & Norwich, 2002) (vgl. Kap. 6.2.4.4). Zudem ist von einem positiven Zusammenhang zwischen den Überzeugungen von Lehrpersonen zur Inklusion und ihrer Selbstwirksamkeit im Lehrerberuf auszugehen (vgl. Bosse & Spörer, 2014; Janz et al., 2012). Die Erhebung der Überzeugungen zur Inklusion wird somit für die in der vorliegenden Arbeit fokussierten Konstrukte als hoch bedeutsam angesehen.

Im deutschsprachigen Raum liegt inzwischen eine Vielzahl an Instrumenten zur Erfassung der Überzeugungen zur schulischen Inklusion vor (vgl. Kap. 6.2.4.4). Neben der Fokussierung der allgemeinen Einstellung zur Inklusion setzen einige Instrumente spezifische Schwerpunkte, beispielsweise unter Bezug auf den Einfluss der Art des Unterstützungsbedarfs oder zielgruppenbezogener Differenzierungen (Lehrpersonen, Eltern, Gesellschaft) (vgl. Bosse et al., 2016; Gebhardt et al., 2015; Hecht et al., 2016; Lübke et al., 2016). Die Analyse vorliegender Erhebungen verdeutlicht den verstärkten Einsatz eines Instruments im deutschsprachigen Forschungskontext: Dem Fragebogen der ‚Einstellung zur Integration [EZI-D]‘³⁹ (Kunz et al., 2010) (vgl. Bosse & Spörer, 2014, S. 283-285). Dieser findet sowohl in seiner Originalfassung (u.a. vgl. Heyl & Seifried, 2014; Urton et al., 2014, 2015) als auch als Basis neuentwickelter Skalen in deutschen und österreichischen Studien Verbreitung (u.a. vgl. Hellmich et al., 2016; Hellmich & Görel, 2014) .

Der *EZI-D* zur Erhebung der ‚Einstellung zur Integration‘ (Kunz et al., 2010) ist eine deutschsprachige Adaption der ‚Teacher Attitudes Towards Inclusion Scale‘ (vgl. Stanley, Grimbeek, Bryer & Beamish, 2003). Die Autoren der deutschsprachigen Skala übernehmen den Aufbau und den Inhalt des englischsprachigen Originals, angepasst in Form übersetzungsbedingter Veränderungen (vgl. Kunz et al., 2010, S. 86). Differenziert werden drei Komponenten der Einstellung zur Integration, die mittels 11 Items auf einer sechsstufigen Likert-Skala erhoben werden:

- die Qualität der schulischen Förderung (4 Items),
- die soziale Akzeptanz / Selbstakzeptanz (2 Items) sowie
- die Vorteile für Kinder mit und ohne sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf (5 Items) (vgl. Kunz et al., 2010, S. 85).

Drei der Items sind dabei negativ formuliert (Item 2, 3 und 6) (vgl. Tabelle 3, S. 214). Über die Inhaltsbereiche der Skala sollen sowohl der schulische bzw. fachliche Aspekte der Integration als auch die soziale Integration als zweite relevante Einstellungsgröße erfasst werden, welches durch die faktorenanalytische Auswertung des Instruments bestätigt werden konnte (vgl. Kunz et al., 2010, S. 89). Zudem verweist die Reliabilitätsüberprüfung des Originalinstruments auf

³⁹ An dieser Stelle wird erneut die unklare Abgrenzung der Begrifflichkeiten der Integration und Inklusion deutlich. Im Zusammenhang mit dem ausgewählten Erhebungsinstrument wird – entsprechend dem Originaltitel des Fragebogens – der Begriff der Integration verwendet.

eine gute interne Konsistenz der Skala von $\alpha=.85$ (vgl. Kunz et al., 2010, S. 90). Aufgrund der vorliegenden Kennwerte sowie der häufigen Verwendung im deutschsprachigen Forschungskontext, die diese Werte bestätigen, wird die Skala auch in der vorliegenden Arbeit zur Erfassung der ‚Einstellung zur Integration‘ verwendet.

Tabelle 3: Skala ‚Einstellung zur Inklusion‘ (Kunz et al., 2010)

Items	
1	Je mehr Zeit Kinder mit sonderpäd. Unterstützungsbedarf in einer Regelklasse verbringen, desto wahrscheinlicher ist es, dass sich die Qualität ihrer schulischen Förderung verbessert.
2	Je mehr Zeit Kinder mit sonderpäd. Unterstützungsbedarf in einer Regelklasse verbringen, desto eher werden sie von anderen Mitschülern in ihrer Klasse schlecht behandelt.
3	Je mehr Zeit Kinder mit sonderpäd. Unterstützungsbedarf in einer Regelklasse verbringen, desto eher werden sie sich an der Schule alleine und ausgeschlossen fühlen.
4	Wenn Kinder mit sonderpäd. Unterstützungsbedarf in der Regelklasse unterrichtet werden, wiegen die Vorteile für die anderen Schüler die möglichen Schwierigkeiten dieser Praxis mehr als auf.
5	Es ist möglich, die meisten Lektionen und Materialien des Regelunterrichts anzupassen, um dem sonderpäd. Unterstützungsbedarf gerecht zu werden.
6	Wenn Kinder mit sonderpäd. Unterstützungsbedarf viel Zeit in Regelklassen verbringen würden, dann würden sie nicht die Unterstützung erhalten, die sie eigentlich bräuchten.
7	Wenn Kinder mit sonderpäd. Unterstützungsbedarf die meiste Zeit in Regelklasse verbringen würden, dann würden sie Freundinnen und Freunde unter ihren Mitschülern finden.
8	Die Qualität des Regelunterrichts wird besser, wenn Kinder mit sonderpäd. Unterstützungsbedarf integriert sind.
9	Wenn Kinder mit sonderpäd. Unterstützungsbedarf die meiste Zeit in Regelklassen verbringen würden, dann würden sie dort auch alle Unterstützung erhalten, die sie sonst in einer Förderschule hätten.
10	Der Regelklassenunterricht bietet für Kinder mit sonderpäd. Unterstützungsbedarf bedeutendere Lernmöglichkeiten als eine Förderschule.
11	Je mehr Zeit Kinder mit sonderpäd. Unterstützungsbedarf in einer Regelklasse verbringen, desto eher werden sie von anderen Mitschülern ihrer Klasse gut behandelt.

8.2.2 Überzeugungen zur Berufsorientierung

Einzelhebungen zu Überzeugungen zur Berufsorientierung finden sich im deutschsprachigen Raum nicht (vgl. Kap. 6.2.5); die wenigen existenten Instrumente sind in übergeordnete Erhebungen mit anderen Schwerpunkten integriert, umfassen zumeist nur zwei bis vier Items und sind stark auf die kognitive Komponente der Überzeugungen bezogen (u.a. Dreer, 2013a;

Pfäßli Schmid, 2010). Internationale Studien im Kontext der Berufsorientierung können aufgrund der fehlenden Vergleichbarkeit zudem nicht bzw. nur begrenzt einbezogen werden – bedingt durch das spezifische deutsche Übergangs-, Ausbildungs- und Berufssystem (vgl. Kap. 2.3).

Das Instrument zur Erfassung der *Überzeugungen von Lehrpersonen zur Berufsorientierung von Regelschülerinnen und Regelschülern* stellt demnach eine Eigenentwicklung dar und umfasst 9 Items, die die Überzeugungen der Lehrpersonen zu zentralen Inhalts- und Aufgabenbereichen der Berufsorientierung fokussieren. Mit Bezug zu Aiken (1996, VI) werden die Überzeugungen mittels einer 6-stufigen Rankingskala erhoben:

Different methods can be used to measure attitudes, the most popular being an attitude scale. An attitude scale consists of a set of positive and negative statements concerning a subject of interest that are responded to on a continuum consisting of a number of categories. Most common of all attitude measurement techniques are Likert scales, although other methods (Thurstone's pair comparisons and equal-appearing intervals, Guttman's scalogram analysis, etc.) have their proponents.

Die Items basieren auf theoretischen Ausführungen ganzheitlicher Berufsorientierung und deren Qualitätsmerkmalen sowie Erkenntnissen der gegenwärtigen Praxis schulischer Berufsorientierung (Anhang B, Tabelle 75). Butz konstatiert, dass ganzheitliche Berufsorientierung integriert, stärkenorientiert, methodisch reformiert, kooperativ und reflexiv sein sollte (vgl. Butz, 2008b, S. 46) (vgl. Kap. 3.2.2). Schulische Berufsorientierung hoher Qualität bringt – dem ganzheitlichen Ansatz folgend – alle Aktivitäten in einen Gesamtzusammenhang, betrachtet Berufsorientierung als übergeordnete Lebens- und Arbeitsweltorientierung und überwindet die ausschließliche Fokussierung auf einen Beruf zugunsten der individuellen Persönlichkeitsförderung der Schülerinnen und Schüler als Aufgabe aller am Bildungsprozess beteiligten Personen (vgl. Butz, 2008b). Die gegenwärtige schulische Praxis entspricht den Anforderungen der ganzheitlichen Berufsorientierung nur bedingt. Insbesondere die Perspektive der Lehrpersonen auf die Berufsorientierung und wahrgenommene Zuständigkeiten widersprechen der propagierten Herausforderung als fächerübergreifende Aufgabe der gesamten Kollegien (Ahrens, 2007, S. 196-197; Berger, 2011, S. 26-27; Butz, 2008b, S. 44). Die theoretischen Anforderungen und praktischen Herausforderungen/Schwierigkeiten der Berufsorientierung werden in den Items der ‚Skala zu Überzeugungen zur Berufsorientierung‘ vereint, um die Lehrpersonen und ihre

beruflichen Erfahrungen direkt anzusprechen, ggf. zu provozieren und somit eindeutige Stellungnahmen zur Aufgabe der Berufsorientierung hervorzurufen (vgl. Bortz & Döring, 2006, S. 254) (Tabelle 4). Thematische Komplexe bilden die Zuständigkeiten der Lehrpersonen und ihre Perspektive auf die gewünschte Einbindung in den schulischen Alltag (Items 1, 2, 3, 4, 8) sowie die wahrgenommenen Zielsetzungen der Berufsorientierung (Item 5, 6, 7, 9) (vgl. Tabelle 4).

Tabelle 4: Skala 'Überzeugungen zur Berufsorientierung von Regelschülerinnen und -schülern'

Items	
1	Schulische Berufsorientierung ist eine zusätzlich zu bewältigende Aufgabe der Schule, die außerhalb des Allgemeinbildungsauftrags liegt.
2	Je später die Thematisierung der beruflichen Orientierung in der Sekundarstufe I beginnt, desto offener sind die Schüler für deren Inhalte.
3	Die schulische Berufsorientierung ist Aufgabe aller Lehrpersonen der Schule und darf nicht nur Aufgabe einzelner ausgewählter Lehrpersonen sein.
4	Bei knappen Handlungsressourcen ist die Berufsorientierung im Schulalltag nachrangig.
5	Eine Verbindung der Berufsorientierung mit dem Regelunterricht kann langfristig zu einer Unterstützung der Schüler in der Berufsorientierung beitragen.
6	Je mehr Eigenverantwortlichkeit und Selbstständigkeit den Schülern in Aktivitäten der Berufsorientierung zugesprochen wird, desto größer ist der Lernzuwachs.
7	Schulische Berufsorientierung soll vor allem grundlegende berufsrelevante Kompetenzen und Fähigkeiten fördern.
8	Eine effektive Berufsorientierung umfasst alle Klassenstufen der Sekundarstufe I, damit möglichst frühzeitig eine Auseinandersetzung mit der beruflichen Zukunft angeregt wird.
9	Im Fokus der schulischen Berufsorientierung steht die Vermittlung möglichst umfassender Einblicke in unterschiedliche Berufsfelder, sodass die Schüler sich am Ende der Schulzeit für einen passenden Beruf entscheiden.

Die zweite Skala zur Überzeugungsmessung im Kontext *Berufsorientierung* ist eine parallelierte Version der vorgestellten Skala (Tabelle 5). Sie verändert jedoch den Fokus auf die – für Regelschullehrpersonen – zumeist ‚neue‘ Zielgruppe der *Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf*. Die Messung der Überzeugungen zu dieser Schülergruppe erfolgt demnach mittels bekannter Statements, aber veränderter Bezugsgruppe (Anhang B, Tabelle 75). Die Items folgen den theoretischen Annahmen der vorhergehenden Skala (Tabelle 4), erweitert um theoretische Erkenntnisse zur Berufsorientierung von Schülerinnen und

Schülern mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf (vgl. Tabelle 5). Einfluss nimmt unter anderem die Annahme, dass Berufsorientierung für diese Schülergruppe als didaktische Kernaufgabe zu verstehen ist und durchgängiges Unterrichtsprinzip sein sollte (vgl. Kap. 3.2.2.1). Die Relevanz und die Anforderungen an die Umsetzung steigen, den theoretischen Erkenntnissen folgend gegenüber der Zielgruppe der Regelschülerschaft an (vgl. Kap. 3.2.3). Dennoch verdeutlicht die Analyse der Anforderungen inklusiver Berufsorientierung, dass die Schülerinnen und Schüler keiner grundlegend veränderten oder erweiterten Angebote bedürfen, sondern eine konsequente Umsetzung der ganzheitlichen Berufsorientierung entscheidend ist (vgl. Kap. 3.2.3). Vor diesem Hintergrund ist die Verwendung parallelisierter Skalen zu begründen. Ihre Verwendung zielt auf den Vergleich der Einstellungen zur Berufsorientierung beider Zielgruppen und soll zur Abbildung von Veränderungen der Perspektiven beitragen.

Tabelle 5: Skala 'Überzeugungen zur Berufsorientierung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpäd. Unterstützungsbedarf'

Items	
1	Schulische Berufsorientierung für Schüler mit sonderpäd. Unterstützungsbedarf ist eine zusätzlich zu bewältigende Aufgabe der Schule, die außerhalb des Allgemeinbildungsauftrags liegt.
2	Je später die Thematisierung der beruflichen Orientierung in der Sekundarstufe I beginnt, desto offener sind die Schüler mit sonderpäd. Unterstützungsbedarf für deren Inhalte.
3	Die schulische Berufsorientierung für Schüler mit sonderpäd. Unterstützungsbedarf ist Aufgabe aller Lehrpersonen der Schule und darf nicht nur Aufgabe einzelner ausgewählter Lehrpersonen sein.
4	Bei knappen Handlungsressourcen ist die Berufsorientierung für Schüler mit sonderpäd. Unterstützungsbedarf im Schulalltag nachrangig.
5	Eine Verbindung der Berufsorientierung mit dem Regelunterricht kann langfristig zu einer Unterstützung der Schüler mit sonderpäd. Unterstützungsbedarf in der Berufsorientierung beitragen.
6	Je mehr Eigenverantwortlichkeit und Selbstständigkeit den Schülern mit sonderpäd. Unterstützungsbedarf in Aktivitäten der Berufsorientierung zugesprochen wird, desto größer ist der Lernzuwachs.
7	Schulische Berufsorientierung soll vor allem grundlegende berufsrelevante Kompetenzen und Fähigkeiten der Schüler mit sonderpäd. Unterstützungsbedarf fördern.
8	Eine effektive Berufsorientierung für Schüler mit sonderpäd. Unterstützungsbedarf umfasst alle Klassenstufen der Sekundarstufe I, damit möglichst frühzeitig eine Auseinandersetzung mit der beruflichen Zukunft angeregt wird.
9	Im Fokus der schulischen Berufsorientierung steht die Vermittlung möglichst umfassender Einblicke in unterschiedliche Berufsfelder, sodass die Schüler mit sonderpäd. Unterstützungsbedarf sich am Ende der Schulzeit für einen passenden Beruf entscheiden.

8.2.3 Lehrer-Selbstwirksamkeit in der Berufsorientierung

Als Instrument zur Erfassung der Lehrer-Selbstwirksamkeit liegen im deutschsprachigen Raum eine Skala von Schwarzer und Schmitz (1999) sowie einzelne weitere Instrumente mit Bezug auf ausgewählte Unterrichtsfächer vor. Studien, die die Lehrer-Selbstwirksamkeit in der fächerübergreifenden Domäne der Berufsorientierung – sowohl allgemein als auch im Kontext von Inklusion – untersuchen, stehen jedoch bislang noch aus (vgl. Kap. 6.2.6).

Die 11 Items umfassende Skala zur Erhebung der *Lehrer-Selbstwirksamkeit in der Berufsorientierung* ist daher neu entwickelt worden und umfasst eine sechsstufige Skala (‘stimme gar nicht – stimme völlig zu’) (Tabelle 6, S. 219). Die Itemformulierung folgt den Hinweisen zur Selbstwirksamkeitsmessung nach Schmitz und Schwarzer (2000, S. 14), nach denen Items in der ersten Person Singular formuliert, Verben wie ‚können‘ und ‚in der Lage sein‘ verwenden, Bereiche, die Anstrengung und Ausdauer erfordern, abfragen sowie die Schwierigkeit der Aufgabe verdeutlichen sollen. Die subjektive Einschätzung der Fähigkeiten bezieht sich auf die (Kompetenz-)Anforderungen an Lehrpersonen in der Berufsorientierung. Die Itemformulierung erfolgte unter Rückgriff auf Forschungserkenntnisse zu zentralen Aufgabenbereichen in der Domäne Berufsorientierung: Unterrichten, Organisieren, Kooperieren und professionelle Partner (vgl. Kap. 4.2). Ergänzend wird die differenzierte Auflistung der Tätigkeitsbereiche von Lehrpersonen in der Berufsorientierung nach Dreer (2013a, S. 143-148) hinzugezogen. Er führt für alle vier Aufgabenbereiche konkrete Kompetenzen an, die in den Bereichen Wissen, Verstehen und Anwenden als relevant erachtet werden. Ausgewählt wurden 11 spezifische, in der Forschung besonders stark hervorgehobene Kompetenzanforderungen, die insbesondere für die Inklusion von Bedeutung sind. In Items überführt werden somit alle vier Aufgabenbereiche abgebildet und hinsichtlich der subjektiv empfundenen Sicherheit der Lehrpersonen hinterfragt. Bezug genommen wird auf den Ablauf des Berufsorientierungsprozesses, die Diagnostik und Förderung, Tätigkeitsfelder und Anschlussoptionen sowie die Unterrichtsgestaltung und Zusammenarbeit mit Externen, Eltern und Schülerinnen und Schülern (zum konkreten Theoriebezug der Einzelitems siehe Anhang B, Tabelle 75).

Tabelle 6: Skala 'Lehrer-Selbstwirksamkeit in der Berufsorientierung von Regelschülerinnen und -schülern'

Items	
1	Ich bin mir sicher, dass ich verstehen kann, wie Jugendliche sich mit Fragen der Berufswahl auseinandersetzen und dass ich sie auch bei Unsicherheiten unterstützen kann.
2	Ich kenne Verfahren zur Erhebung der Berufswahlreife meiner Schüler und kann diese sicher anwenden und auswerten.
3	Ich traue mir zu, aus Ergebnissen diagnostischer Erhebungsverfahren zur Berufswahlentwicklung der Jugendlichen Konsequenzen für die optimale schulische Förderung abzuleiten.
4	Ich bin mir sicher, dass ich für meine Schüler in Frage kommende Berufsbilder und Anforderungen, auch im Hinblick auf die laufenden Veränderungen des Berufs- und Arbeitsmarktes kenne und ihnen vermitteln kann.
5	Ich kenne schulische Anschlusswege (Bildungsgänge, Ausbildungs- und Qualifizierungsmöglichkeiten) und kann diese hinsichtlich der Eignung für meine Schüler sicher einschätzen.
6	Ich kenne geeignete Materialien und Medien zum Einsatz in der schulischen Berufsorientierung und kann diese gezielt im Unterricht einsetzen.
7	Ich kenne, trotz vielfältiger weiterer Aufgaben des Lehrerberufs, aktuelle wissenschaftliche Erkenntnisse zur förderlichen Gestaltung schulischer Berufsorientierung.
8	Ich kann die Eltern meiner Schüler, auch bei mangelndem Interesse, motivieren sich mit der Berufs- und Lebensplanung ihrer Kinder auseinanderzusetzen.
9	Ich weiß, an welche internen und externen Ansprechpartner ich Schüler vermitteln kann, wenn sie Fragen zu schulischen und beruflichen Anschlussmöglichkeiten haben, die ich nicht sicher beantworten kann.
10	Ich bin in der Lage, trotz der Vielfalt möglicher externer Angebote zur schulischen Berufsorientierung, diejenigen Angebote auszuwählen, die den Bedürfnissen meiner Schülerschaft am besten entsprechen.
11	Ich bin in der Lage, auch unmotivierte Jugendliche zur Auseinandersetzung mit der eigenen Zukunft anzuregen.

Die parallelisierte Skala zur Erfassung der *Lehrer-Selbstwirksamkeit in der Berufsorientierung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf* wechselt erneut den Fokus auf die veränderte Zielgruppe (Tabelle 7, S. 220).

Die ausgewählten inhaltlichen Aufgabenschwerpunkte in der Berufsorientierung von Regelschülern werden in dieser Skala übernommen. Aufgrund theoretischer Erkenntnisse zur Zielgruppe (vgl. Kap. 3.2.3) werden diese Aufgabenschwerpunkte auch für die Schülerschaft mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf als hoch relevant erachtet. Die Bedeutsamkeit der Lehrerkompetenz in allen Aufgabenbereichen steigt überdies weiter an, da insbesondere diese

Schüler einer besonderen Unterstützung und Begleitung durch Bezugspersonen bedürfen (vgl. Hofmann-Lun, 2011, S. 58-59; vgl. Wensierski et al., 2005, S. 83) (vgl. Kap. 4).

Tabelle 7: Skala 'Lehrer-Selbstwirksamkeit in der Berufsorientierung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpäd. Unterstützungsbedarf'

Items	
1	Ich bin mir sicher, dass ich verstehen kann, wie sich Jugendliche mit sonderpäd. Unterstützungsbedarf mit Fragen der Berufswahl auseinandersetzen und dass ich sie auch bei Unsicherheiten unterstützen kann.
2	Ich kenne Verfahren zur Erhebung der Berufswahlreife meiner Schüler mit sonderpäd. Unterstützungsbedarf und kann diese sicher anwenden und auswerten.
3	Ich traue mir zu, aus Ergebnissen diagnostischer Erhebungsverfahren zur Berufswahlentwicklung der Jugendlichen mit sonderpäd. Unterstützungsbedarf Konsequenzen für die optimale schulische Förderung abzuleiten.
4	Ich bin mir sicher, dass ich für meine Schüler mit sonderpäd. Unterstützungsbedarf in Frage kommende Berufsbilder und Anforderungen, auch im Hinblick auf die laufenden Veränderungen des Berufs- und Arbeitsmarktes, kenne und ihnen vermitteln kann.
5	Ich kenne schulische Anschlusswege (Bildungsgänge, Ausbildungs- und Qualifizierungsmöglichkeiten) und kann diese hinsichtlich der Eignung für meine Schüler mit sonderpäd. Unterstützungsbedarf sicher einschätzen.
6	Ich kenne geeignete Materialien und Medien zum Einsatz in der schulischen Berufsorientierung von SuS mit sonderpäd. Unterstützungsbedarf und kann diese gezielt im Unterricht einsetzen.
7	Ich kenne, trotz vielfältiger weitere Aufgaben des Lehrerberufs, aktuelle wissenschaftliche Erkenntnisse zur förderlichen Gestaltung schulischer Berufsorientierung für SuS mit sonderpäd. Unterstützungsbedarf.
8	Ich kann die Eltern meiner Schüler mit sonderpäd. Unterstützungsbedarf, auch bei mangelndem Interesse, motivieren sich mit der Berufs- und Lebensplanung ihrer Kinder auseinanderzusetzen.
9	Ich weiß, an welche internen und externen Ansprechpartner ich Schüler mit sonderpäd. Unterstützungsbedarf vermitteln kann, wenn sie Fragen zur schulischen und beruflichen Anschlussmöglichkeiten haben, die ich nicht sicher beantworten kann.
10	Ich bin in der Lage, trotz der Vielfalt möglicher externer Angebote zur schulischen Berufsorientierung, diejenigen Angebote auszuwählen, die den Bedürfnissen meiner Schülerschaft mit sonderpäd. Unterstützungsbedarf am besten entsprechen.
11	Ich bin in der Lage, auch unmotivierte Jugendliche mit sonderpäd. Unterstützungsbedarf zur Auseinandersetzung mit der eigenen Zukunft anzuregen.

8.2.4 Lehrer-Selbstwirksamkeitsskala

Zur Messung der allgemeinen Wirksamkeitseinschätzung des eigenen pädagogischen Handelns der Lehrpersonen wird als bewährtes Instrument zudem die *Lehrer-Selbstwirksamkeitsskala* von Schwarzer und Jerusalem (1999) eingesetzt. Die Skala basiert auf den Annahmen der sozial-kognitiven Theorie (vgl. Kap. 6.1.1.1) und verfolgt das Ziel einer allgemeinen Erfassung der Lehrer-Selbstwirksamkeit ohne die Herstellung eines spezifischen Fächerbezugs oder die Fokussierung eines ausgewählten Aufgabenbereichs (vgl. Schmitz & Schwarzer, 2002, S. 194). Entwickelt im Rahmen des Modellversuchs ‚Verbund Selbstwirksamer Schulen‘ stellt sie die erste deutschsprachige Skala zur Erfassung des Konstrukts dar (vgl. Schmitz & Schwarzer, 2000, S. 17). Einbezogen werden in die 10 Items umfassende Skala die (1) allgemeinen beruflichen Leistungen, (2) berufsbezogenen sozialen Interaktionen, (3) der Umgang mit Stress und Emotionen sowie (4) das innovative Handeln (vgl. Schmitz & Schwarzer, 2002, S. 194). Infolge der Berücksichtigung der vielfältigen Berufsanforderungen basiert die Itemauswahl den Autoren zufolge vorrangig auf dem Argument der Inhaltsvalidität und nur sekundär auf den Itemkennwerten i.S. eines möglichst homogenen Instruments (vgl. Schmitz & Schwarzer, 2002, S. 194). Item Nr. 9 ist dabei negativ formuliert und folglich bei der Auswertung umzupolen (vgl. Tabelle 8, S. 222). Die Überprüfung des Instruments verweist neben einer hohen Reliabilität (Cronbachs $\alpha = .78$) zudem auf eine hohe Korrelation mit anderen Konstrukten, die einbezogene Teilbereiche der Selbstwirksamkeit erfassen (u.a. Maslach Burnout Inventory, allgemeine Selbstwirksamkeit, proaktive Einstellung der Lehrpersonen) (vgl. Schmitz & Schwarzer, 2000, S. 20). In einer modifizierten Version werden in der vorliegenden Arbeit die Selbstwirksamkeitsüberzeugungen der Lehrpersonen auf einer sechsstufigen Skala erfasst (anstelle der vierstufigen Skala des Originalinstruments: ‚stimme gar nicht zu – stimme völlig zu‘) (Tabelle 8, S. 222) (vgl. Schwarzer & Jerusalem, 1999, S. 61).

Tabelle 8: Lehrer-Selbstwirksamkeitsskala (Schwarzer & Jerusalem, 1999)

Items	
1	Ich weiß, dass ich es schaffe, selbst den problematischsten Schülern den Stoff zu vermitteln.
2	Ich traue mir zu, die Schüler für neue Projekte zu begeistern.
3	Ich kann Innovationen auch gegenüber skeptischen Kollegen durchsetzen.
4	Ich weiß, dass ich zu den Eltern guten Kontakt halten kann, selbst in schwierigen Situationen.
5	Ich bin mir sicher, dass ich auch mit den problematischsten Schülern in guten Kontakt kommen kann, wenn ich mich darum bemühe.
6	Ich bin mir sicher, dass ich mich auf die individuellen Probleme der Schüler einstellen kann.
7	Selbst wenn mein Unterricht mal gestört wird, bin ich mir sicher, die notwendige Gelassenheit bewahren zu können.
8	Selbst wenn es mir mal nicht so gut geht, kann ich doch im Unterricht immer noch gut auf die Schüler eingehen.
9	Auch wenn ich mich noch so sehr für die Entwicklung meiner Schüler engagiere, weiß ich, dass ich nicht viel ausrichten kann. (-)
10	Ich bin mir sicher, dass ich kreative Ideen entwickeln kann, mit denen ich ungünstige Unterrichtsstrukturen verändere.

8.2.5 Rahmenbedingungen der schulischen Berufsorientierung

Die Erhebung der Rahmenbedingungen geht auf eine Erhebung von Knauf, Oechsle und Rosowski (2009) zurück, die einen Fragebogen zur Erhebung der Angebote zur Berufsorientierung in Gymnasien des Regierungsbezirks Detmold (Nordrhein-Westfalen) entwickelt haben.⁴⁰ Übernommen worden ist die inhaltliche Differenzierung in die Schwerpunkte Angebotsstruktur und -gestaltung (8 Items), Kooperationen (2 Items) und Qualifikationen des Kollegiums (9 Items). Die inhaltliche Ausdifferenzierung der Schwerpunkte stellt jedoch eine eigenständige Erweiterung des Originalinstruments dar. Bedingt durch die veränderte Zielgruppe der Sekundarstufe I sowie des Einbezugs von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf sind zudem einzelne Items ausgetauscht bzw. inhaltlich verändert worden.

⁴⁰ Der Fragebogen ist der Autorin von Frau Knauf freundlicherweise zur Verwendung zur Verfügung gestellt worden (siehe Anhang D).

Die theoretische Fundierung aller Items zeigt Tabelle 75 (Anhang B). Bei der Konstruktion der Items ist auf die Verallgemeinerung der individuellen Berufsorientierungsstrukturen der Einzelschulen geachtet worden, um eine Vergleichbarkeit der schulischen Angebote gewährleisten zu können. Die folgenden Erläuterungen zum Fragebogen beziehen sich aufgrund der vorliegenden ausführlichen Tabelle 75 in Anhang B ausschließlich auf ausgewählte, ergänzende Erläuterungen die als zentral erachtet werden.

Unter dem Schwerpunkt der *Angebotsstruktur und -gestaltung* wird unter anderem das vorliegende Angebot zur Berufsorientierung erfasst. Dieser erste Fragenkomplex orientiert sich an Brüggemann und Pichl (2011a), die neun Kategorien unterscheiden. Ergänzt worden sind ‚Projekte‘ sowie die Ergänzungskategorie ‚Weiteres‘, zudem ist die Kategorie ‚Betreuungs- und Beratungssysteme‘ in zwei Einzelkategorien aufgeteilt worden. Als Hinweise für die Lehrpersonen werden Beispiele aufgelistet, die jedoch nicht den Anspruch auf Vollständigkeit erheben, sondern vielmehr dazu dienen, die Kategorien für die Befragungspersonen zu operationalisieren (vgl. Brüggemann & Pichl, 2011a, S. 23).

- Informationsangebote
 - Angebote im Berufsinformationszentrum [BIZ], Informationen weiterführender Schulen sowie das Angebot des Berufsorientierungsbüros [BOB] (vgl. MAIS, 2013, S. 25)
- Beratungsangebote
 - Angebote der internen Beratung im Schulkontext sowie Angebote durch die Berufsberatung
- Betreuungsangebote
 - Angebote zur vertiefenden Begleitung der Schülerschaft, beispielsweise in Form der Übergangsbegleitung oder Berufseinstiegsbegleitung
- Arbeitsweltbezogene Verfahren
 - Angebote mit Bezug zur realen Arbeitswelt mit unterschiedlicher Dauer: U.a. Praktika, Girls Day, etc.
- Dokumentationsinstrumente
 - Angebote, die der schriftlichen Sicherungen von Arbeitsergebnissen und Erfahrungen dienen, beispielsweise der Berufswahlpass oder Projektmappen

- Handlungs- und simulationsorientierte Konzepte
 - Angebote mit Bezug zur Praxis, die jedoch im schulischen oder außerschulischen Kontext simuliert werden und nicht im realen Kontext verortet sind; u.a. Planspiele, Schülerfirmen und erlebnispädagogische Übungen)
- Testverfahren
 - Berufsorientierungstests, Eignungstests oder weitere diagnostische berufsbezogene Instrumente
- Mischverfahren
 - „Maßnahmenbündel, die verschiedene Angebote kombinieren“ (Brüggemann & Pichl, 2011a, S. 23), zum Beispiel Berufsorientierungscamps, Potentialanalysen o.ä.
- Projekte
 - Angebote, die Schulen zusätzlich verankern können und die i.d.R. über einen längeren Zeitraum andauern, beispielsweise ‚Beruf und Schule‘ oder ‚Startklar‘

Ergänzt werden zudem Fragen nach der Verankerung dieser Angebote im Schulkontext und die einhergehende Fächeranbindung unter Berücksichtigung der häufigsten Fächer mit Berufsorientierungsbezug (vgl. Kap. 3.2.2.3). Der Komplex der Rahmenbedingungen und Kooperation bezieht sich auf die Zusammenarbeit mit externen Anbietern relevanter Berufsorientierungsangebote. Die Auflistung möglicher Partner der Schulen orientiert sich eng an Originalfragen nach Knauf et al. (2009), ergänzt durch Kooperationspartner mit Bezug zur Zielgruppe der Schülerschaft mit Unterstützungsbedarfen (u.a. Integrationsfachdienste). Der dritte Themenkomplex der Qualifikation der Lehrpersonen erweitert die Items des Originalfragebogens unter Berücksichtigung der eingebundenen Personen, der vorliegenden Kenntnisse sowie der Weiterbildungsangebote zur Berufsorientierung in der Inklusion (siehe Anhang F, Fragebogen StuBo, Themenkomplex 2).

8.3 Stichprobenkonstruktion

Nach Beschlussfassung der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland (2013, S. 9) ist Berufsorientierung verpflichtender Bestandteil aller Bildungsgänge der Sekundarstufe I. Spätestens ab Klasse 8 bilden berufsorientierende Inhalte einen Schwerpunkt der schulischen Arbeit, die je nach Schulform in ihrer Intensität differenzieren

(vgl. Kap. 2.3.2). Die Erhebung bezieht sich daher ausschließlich auf die Sekundarstufe I. Bedingt durch das Interesse an der schulischen Berufsorientierung in der Sekundarstufe I im Kontext der Inklusion liegt der Fokus auf allgemeinbildenden Schulformen mit Erfahrungen bei der gemeinsamen Beschulung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf.

Eine Eingrenzung der Stichprobe erfolgte mittels zweier Kriterien:

- (1) Die Stichprobe wurde regional begrenzt. Bedingt durch die föderalistische Struktur der Bundesrepublik Deutschland unterscheiden sich die Vorgaben zur schulischen Berufsorientierung in der Sekundarstufe I zwischen den Bundesländern. Einfluss nehmen zudem regionale Strukturen, die Auswirkungen auf die Koordinierung und die Zielsetzung der Berufsorientierung sowie die Netzwerkstrukturen in den einzelnen Bundesländern haben. Zur Sicherung der Vergleichbarkeit der Ergebnisse wurde für die Stichprobe das *Bundesland Nordrhein-Westfalen mit dem Regierungsbezirk Arnsberg* ausgewählt. Bestehend aus 5 kreisfreien Städten, 7 Kreisen und 78 kreisangehörigen Kommunen mit ca. 3,6 Millionen Einwohnern, umfasst der Regierungsbezirk Arnsberg sowohl städtische als auch ländliche Gebiete und ist der flächenmäßig größte Regierungsbezirk in Nordrhein-Westfalen (vgl. Bezirksregierung Arnsberg, 2014a). Die schulische Berufsorientierung ist eine zentrale Thematik im Regierungsbezirk Arnsberg. Im Rahmen der NRW-Landesinitiative „Kein Abschluss ohne Anschluss“ war der Regierungsbezirk mit zwei von insgesamt sieben Referenzkommunen im Jahr 2011 besonders stark vertreten (Dortmund und Kreis Siegen-Wittgenstein) und auch im weiteren Ausbau in den Folgejahren engagiert (vgl. MAIS, 2014, S. 4) (vgl. Kap. 2.3.2).
- (2) Die zentrale Bedeutung der Berufsorientierung im Bildungsgang Lernen und der zugleich hohe Schüleranteil dieses Förderschwerpunkts in der integrativen Beschulung der Sekundarstufe I in NRW bilden die Grundlage für die Stichprobenbildung. Es sollten ausschließlich allgemeinbildende Schulen der Sekundarstufe I einbezogen werden, die Schülerinnen und Schüler mit und ohne sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf gemeinsam unterrichten. Den größten Anteil integrativ beschulter Kinder und Jugendlicher in der Sekundarstufe I stellen in NRW im Schuljahr 2013/2014 mit 49% Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf im Förderschwerpunkt Lernen (vgl. MSW NRW, 2014, S. 27). Schülerinnen und Schüler mit diesem

Förderschwerpunkt werden im integrativen Unterricht ziendifferent – nach den Richtlinien des Bildungsgangs Lernen – unterrichtet. Die Berufsorientierung ist im Bildungsgang Lernen von besonderer Bedeutung und wird in den Empfehlungen zum Förderschwerpunkt als zentrale Inhaltsorientierung des Bildungsgangs hervorgehoben (vgl. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland, 2008, S. 18) (vgl. Kap. 3.1.1). Auch in die integrative Beschulung ist die Berufsorientierung für diese Schülergruppe somit umfassend einzubinden. Ausgewählt wurden alle Schulen mit sogenannten ‚*Integrativen Lerngruppen*‘. In Integrativen Lerngruppen werden in der Sekundarstufe I Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf (ziendifferent in den Förderschwerpunkten Lernen und Geistige Entwicklung) gemeinsam mit Schülerinnen und Schülern ohne sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf unterrichtet (Ministerium für Schule, Jugend und Kinder, 2014, 1). Der Unterricht folgt den Vorgaben der allgemeinbildenden Schulen sowie den Richtlinien des jeweiligen Förderschwerpunkts. Mit Verabschiedung des 9. Schulrechtsänderungsgesetzes zum Schuljahr 2014/2015 laufen die Integrativen Lerngruppen als Sonderform des gemeinsamen Lernens aus und sollen in ein Gesamtsystem Gemeinsamen Lernens überführt werden (vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2015b, 133, Art. 2, Abs. 3). Zum Erhebungszeitraum im Schuljahr 2013/2014 werden demnach letztmalig 5. Klassen mit Integrativen Lerngruppen gebildet (vgl. Kap. 3.1.3).

Die Eingrenzung der Stichprobe auf Integrative Lerngruppen bedingt keine ausschließliche Fokussierung des Förderschwerpunkts Lernen, sondern bezieht zugleich die weiteren Förderschwerpunkte ein, da die Schulen Schülerinnen und Schüler mit verschiedenen Unterstützungsbedarfen aufnehmen. Mittels der Fokussierung der Integrativen Lerngruppen kann jedoch sichergestellt werden, dass eine Mindestanzahl von 5 Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf je Integrativer Lerngruppe (vgl. Ministerium für Schule, Jugend und Kinder, 2014, 1) die Schule besucht und es sich nicht nur um einzelne Schülerinnen und Schüler handelt. Die Stichprobe umfasst somit den Regierungsbezirk Arnsberg in Nordrhein-Westfalen und bezieht alle allgemeinbildenden Schulen mit Integrativen Lerngruppen in den kreisfreien Städten und Kreisen ein. Für ein umfassendes, differenziertes Bild werden die Kreise und kreisfreien Städte auf folgende Kriterien überprüft: (1) Integrative Lerngruppen in

mindestens 4 von 6 allgemeinbildenden Schulformen (Hauptschule, Realschule, Gesamtschule, Gymnasium, Gemeinschaftsschule und Sekundarschule) (2) sowohl Schulen mit längeren Erfahrungszeiträumen mit Integrativen Lerngruppen (Schülerinnen und Schüler in Klasse 7-10) als auch mit kurzen Erfahrungszeiträumen (Schülerinnen und Schüler in Klasse 5-6).

Eine Liste aller Schulen mit Integrativen Lerngruppen des Schuljahres 2013/2014 im Regierungsbezirk wurde der Autorin von der Bezirksregierung Arnsberg für die Stichprobenauswahl zur Verfügung gestellt. Aufgrund der Kriterien umfasst die Stichprobe insgesamt 4 kreisfreie Städte: Bochum, Dortmund, Hagen und Hamm sowie 3 Kreise: Ennepe-Ruhr-Kreis, Märkischer Kreis und den Kreis Unna mit insgesamt 153 Schulen mit Integrativen Lerngruppen. Die Verteilung der Integrativen Lerngruppen nach Schulformen zeigt Tabelle 9. Eine Übersicht mit zusätzlicher Differenzierung nach Klassenstufen findet sich in Tabelle 76 im Anhang C.

Tabelle 9: Integrative Lerngruppen nach Schulformen und Kreisen/kreisfreien Städten in der Stichprobe

Stadt/ Kreis	HS	RS	GE	GYM	GM	SK
BO	5	3	2	3	1	2
DO	12	11	7	12	0	1
EN	4	2	1	1	0	3
HA	3	1	2	2	0	0
HAM	4	1	2	0	0	1
MK	14	8	5	4	0	2
UN	10	9	8	6	0	1
GESAMT	52	35	27	28	1	10

Anmerkungen. a. $n=153$. b. BO: Bochum, DO: Dortmund, EN: Ennepe-Ruhr-Kreis, HA: Hagen, HAM: Hamm, MK: Märkischer Kreis, UN: Kreis Unna. HS: Hauptschule, RS: Realschule, GE: Gesamtschule, GYM: Gymnasium, GM: Gemeinschaftsschule, SK: Sekundarschule.

Neben den Schulen mit Integrativen Lerngruppen ($n=153$) wurden zudem alle Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt Lernen aus den ausgewählten Kreisen und kreisfreien Städten einbezogen ($n=48$), um die vielfältige Schullandschaft in der Studie abzubilden. Die Wahl des Förderschwerpunkts Lernen rechtfertigt sich durch die Fokussierung Integrativer Lerngruppen

sowie die herausragende Stellung, die Berufsorientierung im Förderschwerpunkt einnimmt. Einbezogen werden sollten möglichst viele Lehrpersonen aus den Kollegien, mit unterschiedlicher Einbindung in die schulische Berufsorientierung (von Schülerinnen und Schülern mit und ohne sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf). Dies reicht von den Studien- und Berufswahlkoordinatoren als Hauptverantwortliche der Berufsorientierung über Oberstufenlehrpersonen, die i.d.R. mit Berufsorientierung konfrontiert werden, bis hin zu Unterstufenlehrpersonen, die zumeist weniger involviert sind (vgl. Kap. 4.3).

Ziel der Studie war, die Perspektiven unterschiedlicher Professionen auf die schulische Berufsorientierung im Kontext der Inklusion zu erheben. Durch den Einbezug von Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt Lernen und allgemeinbildender Schulen mit Integrativen Lerngruppen können drei Gruppen nach Professionen und Tätigkeitsfeldern differenziert werden:

- Sonderpädagoginnen und -pädagogen an Förderschulen
- Sonderpädagoginnen und -pädagogen im Gemeinsamen Lernen
- Regelschullehrpersonen (Erfahrungen mit Gemeinsamem Lernen/ keine Erfahrungen).

Gesondert betrachtet werden in der Gesamtgruppe die als Studien- und Berufswahlkoordinatoren tätigen Lehrpersonen. Auf Grund ihrer Funktion als Verantwortliche für die Berufsorientierung der Schulen wurden sie ergänzend zur Organisation und Ausgestaltung der Berufsorientierung befragt. Die Gesamtzusammensetzung der Stichprobe nach Profession, Schulform und Rolle in der Berufsorientierung zeigt Tabelle 10.

Tabelle 10: Stichprobenzusammensetzung (Professionen und Tätigkeitsfelder)

	Allg. Schule	Förderschule FS Lernen
StuBo ¹ Allgemeinbildende Schule	X	
StuBo Förderschule		X
Regelschullehrer	X	
Sonderpädagogin im GL ²	X	
Sonderpädagogin an FS ³		X

Anmerkungen. ¹StuBo: Studien- und Berufswahlkoordinator, ²GL: Gemeinsames Lernen, ³FS: Förderschule.

8.4 Untersuchungsdurchführung

Die Erhebung wurde im Schuljahr 2013/2014 im Regierungsbezirk Arnsberg in Nordrhein-Westfalen durchgeführt. Einbezogen wurden 201 Schulen der Stichprobe. Vor der Erhebung wurde das eingesetzte Instrument mittels Kognitiver Interviews und eines anschließenden Pre-tests überprüft. Die Datenerhebung konnte im Juli 2014 abgeschlossen werden.

8.4.1 Interviews mit Expertinnen und Experten

Zur Sondierung der aktuellen Praxis sowie gegenwärtiger Herausforderungen der schulischen Berufsorientierung in der Inklusion dienen qualitative Interviews in einem ersten Schritt dem Einstieg in die fokussierte Thematik. Qualitative Interviews erfassen individuelle Sichtweisen in der Praxis tätiger Personen auf Basis der Durchführung in der Berufswelt der Befragten und einer vertraulich-kollegialen Atmosphäre im Rahmen von Einzelinterviews (vgl. Lamnek, 2010, S. 355-356). Es eröffnet sich die Chance, subjektiv wichtige Perspektiven detailliert zu beschreiben und diese nicht auf ein vorgegebenes Antwortschema reduzieren zu müssen (vgl. Lamnek, 2010, S. 339-340). Im Hinblick auf die zentrale Fragestellung der Arbeit wird die Methode des Experteninterviews – als spezifische Form des qualitativen Interviews - ausgewählt, um einen umfassenden Einblick in das interessierende Handlungsfeld der schulischen Berufsorientierung zu erlangen. „Als Experte gilt jemand, der auf einem begrenzten Gebiet über ein klares und abrufbares Wissen verfügt. Seine Ansichten gründen sich auf sichere Behauptungen“ (Mayer, 2012, S. 40). In der Domäne der Berufsorientierung zählen neben Schulleitungen, Studien- und Berufswahlkoordinatoren, Schulsozialarbeiterinnen und -arbeiter mit Verantwortung in der Berufsorientierung und Klassenlehrpersonen der Oberstufe zu den Expertinnen und Experten.

Der Befragte ist hier [im Experteninterview] weniger als Person [...], sondern in seiner Funktion als Experte für bestimmte Handlungsfelder interessant. Das Experteninterview bezieht sich auf einen klar definierten Wirklichkeitsausschnitt. Auch wird der Befragte nicht als Einzelfall, sondern als Repräsentant einer Gruppe in die Untersuchung einbezogen. (Mayer, 2012, S. 37)

Die Auswahl der Stichprobe zielt daher auf eine möglichst heterogene Verteilung der Erfahrungsfelder und institutionellen Hintergründe der Expertinnen und Experten ab. Für die Stichprobe ausgewählt worden sind:

- Schulleitungen (Förderschule Lernen, Hauptschule)
- Studien- und Berufswahlkoordinatoren (Förderschule Lernen, Gesamtschule, Realschule)
- 1 Schulsozialarbeiterin (Hauptschule)
- Klassenlehrpersonen (Förderschule, Gesamtschule)

Das Experteninterview ist als Leitfadeninterview konzipiert, um eine Struktur und Vergleichbarkeit der gewonnenen Informationen zu sichern. Der auf theoretischen Erkenntnissen basierende Leitfaden ist jedoch flexibel zu handhaben und an die jeweilige Gesprächssituation anzupassen (vgl. Mayer, 2012, S. 36). Die Durchführung der Experteninterviews erfolgte von April bis Juni 2013, je nach Wunsch der Befragten als persönliches oder telefonisches Interview. Der digitalen Aufnahme der Interviews stimmte leider, aus persönlichen Gründen ein Großteil der Befragten nicht zu, sodass die Erkenntnisse mittels Mitschriften und Stichpunkten festgehalten worden sind. Zentrale Aussagen der Befragten werden im Folgenden anhand von Ankerbeispielen zusammengefasst.

Die Förderschule bzw. Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf benötigen einen *frühen Start der Berufsorientierung* im Schulalltag.

Wobei wir sagen, wir machen eigentlich ab Klasse 1, weil das gesamte Arbeits- und Sozialverhalten, das sind ja alles schon Vorbereitungen, die auf das spätere Arbeitsleben ja vorbereiten sollen, auf das Leben. Insofern machen wir Berufsorientierung ab Klasse 1. (I SL1, 168-171)

Auch das muss ja in den Blick genommen werden und der Schüler [mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf] muss frühzeitig dann an der allgemeinen Schule zum Beispiel auch an Berufspraktika teilnehmen. (I SL1, Z. 109-110)

Konzepte und Angebote der Regelschulen zur Berufsorientierung entsprechen (noch) nicht den Bedarfen der Zielgruppe.

Meine Befürchtung ist so ein bisschen, dass unsere Schüler, gerade unsere lernbehinderten Schüler, so ein bisschen da durch rutschen [...]. So, und die Bildung, die wir ja hier [in der Förderschule Lernen] vermitteln oder die unseren Schülern auch vermittelt werden soll, darauf haben sie ein Anrecht - das sagt die UN-Konvention - dass die dann ein bisschen verloren geht. Und das auch gerade hinsichtlich der Berufsorientierung. Also wenn sie sehen, das was wir jetzt hier machen. Das ist ja keine Ausnahme. Also ich würde mal sagen, fast jede Förderschule ist so aufgestellt. (I SL1, Z. 230-238)

Kollegien und deren *Einstellung und Wille zur Berufsorientierung* sind von zentraler Bedeutung.

Also unheimlich viel da zu machen, umzusetzen, den Schülern Anregungen zu bieten. Und ich glaube da müssen die Schulen wirklich noch konzeptionell unheimlich dran arbeiten, dass sie das dann auch ermöglichen können. [...] Das eine ist der Wille, das andere ist die Wertschätzung, die Einstellung [...]. Aber das andere, man muss Möglichkeiten und Menschen haben, die das umsetzen können und wollen und das dann in die Wege leiten. (I SL1, Z. 242-247)

Die Umsetzung der *Berufsorientierung ist abhängig von der jeweiligen Schule und den Lehrpersonen*. Einige Schulformen entsprechen den Anforderungen für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf jedoch mehr als andere.

Also das [die Berufsorientierung] ist sicherlich von Schule zu Schule unterschiedlich und auch von Lehrern zu Lehrern unterschiedlich. Also, wobei ich an den Hauptschulen schon das Empfinden habe, das sehr viele auch, das wir sehr nah aneinander arbeiten mit den Schülern. Und, dass das Klientel auch nahe Bedürfnisse und Bedarfe hat. (I SL, Z. 257-260)

Insgesamt betonen die Expertinnen und Experten grundlegende Bedenken hinsichtlich des Umfangs und der Dauer der Angebote, die mit steigender Regelschulform schwieriger in bestehende Konzepte zu integrieren sind. Neben den Rahmenbedingungen betonen alle Befragten die Bedeutung der Einstellung und des Willens der Kollegien sowie der Schulleitung, sowohl in Bezug auf die Inklusion im Allgemeinen als auch die Berufsorientierung im Besonderen. Es werden bedeutende Unterschiede in der Praxis zwischen den Einzelschulen gesehen. Die Ergebnisse der Experteninterviews verdeutlichen und verstärken die Bedeutsamkeit der Thematik der vorliegenden Arbeit und heben übereinstimmend die Schlüsselrolle der Kollegien hervor. Die Konstruktion des Fragebogens für die Hauptuntersuchung der Arbeit resultierte aus den gewonnenen theoretischen und praktischen Erkenntnissen.

8.4.2 Pretest

Ausgehend von der Entwicklung des Fragebogens erfolgte im Oktober und November 2013 der Pretest. Die Zielsetzung bestand vorrangig in der Überprüfung des Verständnisses der Fragen und der verwendeten Begrifflichkeiten sowie der möglichen Tendenz zur sozialen Erwünschtheit, die es auszuschließen galt. Zudem sollte die Zuordnung der persönlichen Antworten zu den formalen Antwortkategorien überprüft werden. Ausgewählt wurde die kognitive Technik

des ‚Think-Aloud‘. „Der/die Befragte wird aufgefordert, 'laut zu denken' und dabei seine sämtlichen Gedankengänge, die zur Antwort führen bzw. führten zu formulieren“ (Prüfer & Rexroth, 1996, S. 20), sodass die Entscheidung für eine Antwort, die inhaltliche Interpretation der Fragen und die Gedanken nachvollzogen werden konnten. Das laute Denken der Befragten verdeutlicht Schwierigkeiten bei der Auswahl von Items und ermöglicht infolge dessen, Fragen präziser zu formulieren und den Fragebogen gegebenenfalls inhaltlich zu überarbeiten. Unter Berücksichtigung der überwiegend skalierten Einstellungsfragen des Erhebungsinstruments („Ich kenne geeignete Medien und Materialien zum Einsatz in der schulischen Berufsorientierung und kann diese gezielt im Unterricht einsetzen“) sowie der Abfrage schulischer Ausgestaltungs- und Veränderungsprozesse der Berufsorientierung („Haben Sie Veränderungen bei einzelnen Angeboten der Berufsorientierung im Hinblick auf Bedarfe von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf vorgenommen?“), wird die Retrospective-Think-Aloud-Methode gewählt. Prüfer und Rexroth (1996, S. 21) empfehlen diese Variante des lauten Denkens infolge der Auswahl einer Antwort insbesondere bei der Angabe von Skalenwerten und der Abfrage von zurückliegenden Ereignissen, da dieses den Befragungspersonen leichter fällt, als die Formulierung der Gedanken während der Antwortauswahl (vgl. Sudman, Bradburn & Schwarz, 1996). Insbesondere im Hinblick auf die ausgewählte Stichprobe, für die die Befragungstechnik unbekannt ist, ist das vereinfachte retrospektive Vorgehen somit sinnvoll.

Als Befragungspersonen konnten neun Lehrpersonen gewonnen werden, die die Merkmale der Gesamtstichprobe widerspiegeln. Es waren alle einbezogenen Professionen und Tätigkeitsfelder vertreten. Die Berufserfahrung von über 10 Jahren und die Altersstruktur zwischen 40-65 Jahren entsprachen der Verteilung der Gesamtstichprobe (vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen [MSW NRW], 2011b). Insgesamt setzte sich die Stichprobe für die kognitiven Interviews wie folgt zusammen:

- Studien- und Berufswahlkoordinatoren an Regelschulen (Haupt- und Gesamtschule)
- 1 Studien- und Berufswahlkoordinator einer Förderschule mit dem FS Lernen
- Sonderpädagoginnen, die an einer Förderschule mit dem FS Lernen tätig sind
- Sonderpädagoginnen, die im Gemeinsamen Lernen tätig sind (Haupt- und Realschule)
- Regelschullehrerinnen (Haupt- und Realschule).

Die Befragungspersonen wurden vor der Durchführung der Interviews über den Testcharakter, die Zielsetzung der Überprüfung des Instruments und die Technik des Retrospective-Think-Aloud informiert. Die Durchführung erfolgte in den Räumen der Schulen ohne die Anwesenheit weiterer Personen und dauerte einschließlich der Erläuterung im Durchschnitt 60 Minuten. Das Instrument wurde im Originalformat als Paper-Pencil-Fragebogen vorgelegt, sodass die Befragungspersonen die Fragen und Antwortvorgaben selbstständig erlesen konnten. Die im Rahmen des lauten Denkens geäußerten Gedanken und Kommentare wurden schriftlich vom Interviewer festgehalten, da Tonbandaufnahmen von den Befragungspersonen bzw. deren Vorgesetzten abgelehnt worden sind.

In der anschließenden Auswertung wurden die Äußerungen zu jeder Frage gesondert gelistet und anschließend bezüglich des Verständnisses der Fragen, der Generalisierung der Inhalte sowie der formalen Antwortkategorien ausgewertet. Die Überarbeitung des Fragebogens umfasste aufgrund der Ergebnisse vorrangig die Ergänzung von Antwortmöglichkeiten zur Organisation und Ausgestaltung der Berufsorientierung (Studien- und Berufswahlkoordinator-Fragebogen). Als inhaltlich anspruchsvoll wurde von der Mehrheit der Befragungspersonen der EZI-D bewertet. Neben der Itemformulierung bezog sich die Kritik vorrangig auf die erlebte Diskrepanz zwischen Inklusionsrealität und Inklusionsideal der Befragten. Die Befragten sprachen sich für das Ausfüllen des EZI-D vor dem Hintergrund der gegenwärtig wahrgenommenen schulischen Situation aus. Eine Überarbeitung des EZI-D wurde nicht vorgenommen, da die Skala von Kunz et al. (2010) in der bestehenden Form umfassend überprüft wurde und eine hohe interne Konsistenz aufweist (Cronbachs Alpha .85) (vgl. Kunz et al., 2010, S. 90). Eine Anpassung an die Gesamtkonstruktion des Fragebogens wurde bei der Abstufung der Antwortitems in der Skala „Individuelle Selbstwirksamkeitserwartung“ von Schwarzer und Schmitz (1999, S. 61) vorgenommen. Verfügte die Originalversion über eine 4stufige Ratingskala, wurde diese aufgrund der Rückmeldungen der Befragten an die 6stufige Ratingskala-Struktur des Gesamtfragebogens angepasst.

Der überarbeitete Fragebogen wurde in einem Standard-Pretest (vgl. Prüfer & Rexroth, 1996) erneut 10 Befragungspersonen im Originalformat der Paper-Pencil-Befragung vorgelegt. Zur Überprüfung des Fragebogens unter den Bedingungen der Hauptstudie wurde dieser als „un-

declared-pretest“ (Converse & Presser, 1986) – ohne Informiertheit der Teilnehmer – durchgeführt. Die Interviewerin war anwesend, agierte jedoch während der Befragung nicht aktiv mit den Teilnehmern.

8.4.3 Kontaktaufnahme und Durchführung der Hauptstudie

Die Hauptstudie wurde im Schuljahr 2013/2014 von Dezember 2013 bis Juli 2014 durchgeführt. Das Einverständnis zur Durchführung der Erhebung in den Schulen des Regierungsbezirks Arnsberg, vertreten durch den Regierungsschuldirektor der Bezirksregierung, lag vor Beginn der Hauptstudie vor.

Die Kontaktaufnahme erfolgte auf unterschiedlichen Ebenen der Studien- und Berufsorientierungsorganisation im Regierungsbezirk (vgl. Bezirksregierung Arnsberg, 2014c). Die erste Kontaktaufnahme richtete sich direkt an die Schulleitungen sowie die Studien- und Berufswahlkoordinatoren der Schulen. Bei dem ersten telefonischen Kontakt wurden das Anliegen der Studie und die geplante Erhebung kurz vorgestellt. Wenn möglich und gewünscht schloss sich ein persönliches Gespräch an. Aufgrund der mit dem telefonischen Erstkontakt verbundenen Schwierigkeiten (Erreichbarkeit der Schulleitungen, Absagen durch Sekretärinnen) wurden weitere Wege der Kontaktaufnahme eingeleitet, die auf höherer Organisationsebene angeordnet waren.

Es wurde der Kontakt zu den Leitungen der regionalen StuBo-Arbeitskreise hergestellt. Die Arbeitskreise sind schulformspezifisch und beziehen sich auf jeweils eine kreisfreie Stadt bzw. einen Kreis. Das Anliegen wurde telefonisch oder per Mail erläutert und wenn möglich anschließend persönlich bei einem Arbeitskreistreffen vorgestellt. Erläutert wurde die Studie zudem bei einer Dienstbesprechung zur ‚Berufsorientierung in Integrativen Lerngruppen‘ einer kreisfreien Stadt (eine Besprechung, die es nur in dieser Stadt gibt). Moderiert durch die Koordinatoren für Gemeinsames Lernen, richtete sich die Dienstbesprechung genau an die Zielgruppe der Erhebung: Die StUBos der Schulen mit Integrativen Lerngruppen, die StUBos der Förderschulen, Lehrpersonen für Sonderpädagogik in Integrativen Lerngruppen sowie eine Vertretung der Agentur für Arbeit. Im Anschluss an die Vorstellungen erfolgte ein Austausch von Kontaktadressen für die persönliche Ansprache der jeweiligen Schulen.

Vorgelegt wurde das Anliegen, Lehrpersonen mit unterschiedlicher Einbindung und unterschiedlicher Professionen in die Erhebung einzubeziehen. Die Verteilung und Ansprache in den

Kollegien erfolgte dann über die Schulleitungen oder die Studien- und Berufswahlkoordinatoren. Befragungen gesamter Kollegien waren zumeist nicht zu realisieren, sodass eine Selektion innerhalb der Kollegien durch die Ansprechpersonen vorgenommen wurde. Voraussetzung für alle Schulen war die Teilnahmebereitschaft der Studien- und Berufswahlkoordinatoren an der Befragung. Vorgabe für die allgemeinbildenden Schulen mit Integrativen Lerngruppen war zudem, dass die beschäftigten Lehrpersonen für Sonderpädagogik einbezogen werden sollten. Weitere Lehrpersonen aus den Kollegien sollten in die Berufsorientierung eingebunden sein und in möglichst verschiedenen Stufen tätig sein.

Die Übergabe der Fragebögen erfolgte im Anschluss wenn möglich persönlich a) an die Studien- und Berufswahlkoordinatoren oder Schulleitungen b) bei einer Konferenz an das gesamte Kollegium oder c) postalisch mit beiliegenden Informationsschreiben an die Studien- und Berufswahlkoordinatoren und Kollegien (Anhang E). Der Fragebogen wurde als Paper-Pencil-Variante verteilt, da sich die Lehrpersonen im Pretest und bei den Anfragen zur Haupterhebung übereinstimmend für dieses Verfahren aussprachen und einen Online-Fragebogen ablehnten. Gemeinsam mit den Lehrpersonen wurde eine Frist zur Bearbeitung vereinbart, die Rückgabe erfolgte je nach Absprache entweder postalisch mit einem beigelegten Rückumschlag oder mittels persönlicher Abholung.

8.4.4 Vorstellung der Stichprobe

Im Weiteren wird die Stichprobe vorgestellt. Ausgehend von einer übergeordneten Differenzierung nach Schulformen erfolgt die Darstellung in Bezug zur Rolle der Befragten in der schulischen Berufsorientierung, unterteilt nach Kollegien und Studien- und Berufswahlkoordinatoren sowie ihrer Professionszugehörigkeit (Lehrpersonen für Regelschulen oder Sonderpädagogik).

8.4.4.1 Stichprobe differenziert nach Schulformen

Insgesamt umfasst die Erhebung 69 Schulen, differenziert nach Schulformen ergibt sich die in Tabelle 11 gezeigte Zusammensetzung:

Tabelle 11: Stichprobe differenziert nach Schulformen

Schulform	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulative Prozente
Förderschule	26	37,7	37,7	37,7
Hauptschule	25	36,2	36,2	73,9
Realschule	8	11,6	11,6	85,5
Gesamtschule	7	10,1	10,1	95,7
Gymnasium	1	1,4	1,4	97,1
Sekundarschule	2	2,9	2,9	100
Gesamtsumme	69	100	100	

Die Rücklaufquoten gestalten sich je nach Schulform sehr unterschiedlich. Die höchsten Rückläufe waren bei den Förderschulen (54%) und den Hauptschulen (48%) zu verzeichnen, am geringsten waren sie bei den Gymnasien (4%) sowie den Gemeinschafts- (0%) und Sekundarschulen (1%). Die Rücklaufquote erscheint niedrig, ist jedoch im Kontext bestimmter Einflussfaktoren zu betrachten. Gründe sind zum einen darin zu sehen, dass die Berufsorientierung an allgemeinen Schulen nach Auskunft der Studien- und Berufswahlkoordinatoren überwiegend (45%) erst in der 7. Klasse beginnt, die Inklusion sich in der Sekundarstufe I jedoch noch im Aufbau befindet. Insbesondere die Gemeinschafts- und Sekundarschulen als neue Schulformen sowie die Gymnasien verfügen noch nicht über entsprechende Erfahrungen. Zum anderen befinden sich das Förderschulsystem und vor allem Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt Lernen gegenwärtig im Umbau – infolge der Verabschiedung der „Verordnung über die Mindestgrößen der Förderschulen und der Schulen für Kranke“ (Landtag NRW, 2013), die die Schülerzahlen der Schulen neu bestimmt. Für Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt Lernen liegt die Mindestgröße bei 144 Schülerinnen und Schülern bzw. 112 Schülerinnen und Schüler für Schulen bei ausschließlicher Sekundarstufe I (Ministerium für Schule, Jugend und

Kinder, 2014, 1). In Verbindung mit dem 9. Schulrechtsänderungsgesetz (vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2014), das die Beschulung in den allgemeinen Schulen als gesetzlichen Regelfall festlegt, sinkt die Schülerzahl an Förderschulen; viele Förderschulen stehen vor der Schließung.

Die Schülerzahlen der Schulen liegen mehrheitlich bei 201-400 Schülerinnen und Schülern (30% der Schulen). Während die Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt Lernen mit weniger als 50 Kindern und Jugendlichen die kleinsten Schülergruppen umfassen und höchstens 200 Schülerinnen und Schüler beschulen, sind die Gesamtschulen mit über 1000 Lernenden die größten Schulen der Stichprobe.

Die Förderschulen verfügen auch über die kleinsten Kollegien mit unter 30 Lehrpersonen. Die Haupt-, Real- und Sekundarschulen haben – je nach Schulgröße – höchstens 50 Lehrpersonen, während das Gymnasium der Stichprobe zwischen 51-70 Lehrpersonen beschäftigt und die Gesamtschulen mit über 70 Lehrpersonen die größten Kollegien aufweisen. Der Anteil der Sonderpädagoginnen und -pädagogen an den Kollegien ist demgegenüber sehr gering: Die Real-, Gesamt- und Sekundarschulen beschäftigen mehrheitlich 2-4 Lehrpersonen für Sonderpädagogik, eine Gesamtschule gibt mehr als 6 Sonderpädagoginnen und -pädagogen an. Das Gymnasium verfügt über nur eine Lehrpersonen für Sonderpädagogik. Die meisten Stellen gibt es an den Hauptschulen: 11 Schulen beschäftigen 2-4, 7 Schulen 4-6 und 3 Schulen mehr als 6 Lehrpersonen für Sonderpädagogik.

Erfahrungsdauer der Schulen mit Schülerinnen und Schülern mit sonderpäd. Unterstützungsbedarf und Integrativen Lerngruppen

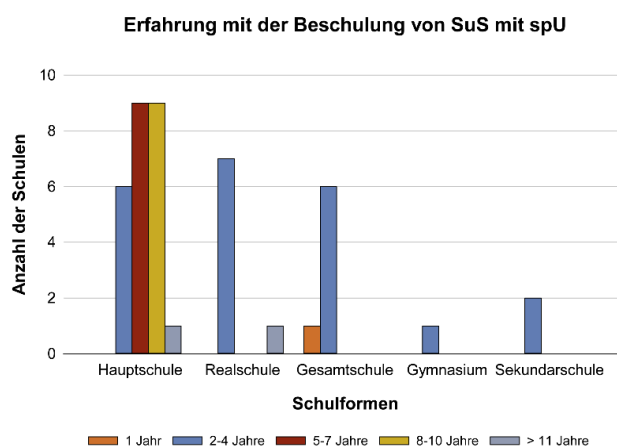


Abbildung 18: Erfahrungsdauer mit der Beschulung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpäd. Unterstützungsbedarf

Die Regelschulen verfügen über unterschiedliche Erfahrungszeiträume mit der gemeinsamen Beschulung von Schülerinnen und Schülern mit und ohne sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf (Abbildung 18, S. 237). Die längsten Erfahrungsräume geben Hauptschulen und Realschulen an. Die Hauptschulen verfügen aber insgesamt über die umfassendsten Erfahrungen. Alle Schulformen der Stichprobe geben eine mindestens zweijährige Erfahrung an. Erfragt worden ist zudem die Erfahrungsdauer mit Integrativen Lerngruppen als Abstufung der gemeinsamen Beschulung. Diese gestaltet sich vergleichbar zur Gesamterfahrung der Schulen. Die Daten zeigen jedoch keinen positiven Zusammenhang zwischen der Erfahrungsdauer mit Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf und der Anzahl der Lehrpersonen für Sonderpädagogik an der Schule – auch Schulen mit langer Erfahrung haben zum Teil nur eine Lehrpersonen für Sonderpädagogik.

Zahl der Schülerinnen und Schüler mit sonderpäd. Unterstützungsbedarf an Regelschulen

Die Zahl der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf an Regelschulen ist mit dem Erfahrungszeitraum der Schulen eng verbunden. Die größten Schülergruppen finden sich an den Hauptschulen – mit 37.5% sind an den meisten Hauptschulen zwischen 31-50 Schülerinnen und Schüler integriert, 16.7 % der Hauptschulen geben die Beschulung von mehr als 50 Kindern und Jugendlichen an. 57.1% der Gesamtschulen geben an, 21-30 Lernende zu beschulen, die Realschulen haben zu 75% zwischen 10-20 Schülerinnen und Schüler mit Unterstützungsbedarf. Auch Gymnasien und Sekundarschulen geben an, zwischen 10-20 Kinder und Jugendliche zu beschulen. Im Vergleich zur durchschnittlichen Schulgröße wird deutlich, dass die Hauptschulen der Stichprobe den Hauptbeschulungsort im Gemeinsamen Lernen stellen.

Insgesamt sind alle Förderschwerpunkte in unterschiedlicher Häufigkeit an den Regelschulen vertreten. Neben dem Förderschwerpunkt Lernen, der durch die Stichprobenauswahl der Integrativen Lerngruppen an allen Schulformen vertreten ist, sind dies (gelistet nach Häufigkeiten) die Förderschwerpunkte Emotionale und soziale Entwicklung, Sprache, Körperliche und motorische Entwicklung, Hören und Kommunikation, Geistige Entwicklung und Sehen (Abbildung 19, S. 239).

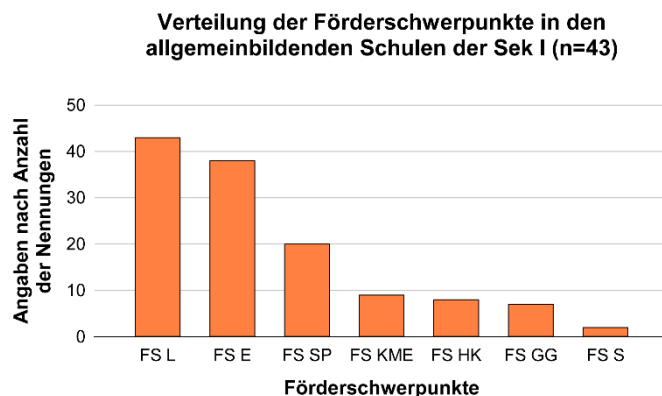


Abbildung 19: Verteilung der Förderschwerpunkte im Gemeinsamen Lernen der Stichprobe

8.4.4.2 Stichprobe differenziert nach Rolle in der Berufsorientierung und Profession der Lehrpersonen

Insgesamt wurden die Daten von 440 Befragten aufgenommen, davon 69 Studien- und Berufswahlkoordinatoren ($n=43$ Regelschulen und $n=26$ Förderschulen) und 371 Lehrpersonen (Regelschullehrer, Lehrpersonen für Sonderpädagogik im Gemeinsamen Lernen und an Förderschulen; siehe Tabelle 12). Der Median der Lehrpersonen pro erfasstem Studien- und Berufswahlkoordinator liegt bei 4 (MAD = 5). Relevant ist diese Zuordnung für die vorliegenden Rahmenbedingungen schulischer Berufsorientierung, die schulspezifisch geprägt sind und die Kollegien in gleicher Weise betreffen bzw. ihre Arbeit im Aufgabenfeld beeinflussen.

Tabelle 12: Stichprobenverteilung nach Rollen in der Berufsorientierung

		Rolle in der Berufsorientierung		Gesamtsumme
		StuBo	Lehrpersonen	
Ausbildung	Regelschule	43	230	273
	Sonderpädagogik	26	141	167
Gesamtsumme		69	371	440

Die Stichprobe wird im Weiteren differenziert vorgestellt. – zum einen unterteilt nach *Verantwortlichkeit in der Berufsorientierung*: Zwischen Studien- und Berufswahlkoordinatoren und (allgemeinen) Lehrpersonen und zum anderen werden diese beiden Gruppen nochmals getrennt nach *Lehramt* betrachtet: Sonderpädagoginnen und -pädagogen und Regelschullehrpersonen (Tabelle 13, S. 240).

Lehrpersonen (ohne Studien- und Berufswahlkoordinatoren)

Tabelle 13: Stichprobenverteilung nach Ausbildung und Schulform (Lehrpersonen)

		Schulform						Gesamtsumme
		HS	RS	GS	GYM	SEK	FS	
Ausbildung	Regelschule	126	48	39	2	10	5	230
	Sonderpädagogik	12	7	9	0	0	113	141
Gesamtsumme		138	55	48	2	10	118	371

Anmerkungen. HS: Hauptschulen, RS: Realschulen, GS: Gesamtschulen, GYM: Gymnasien, SEK: Sekundarschulen, FS: Förderschulen.

Geschlecht

Von den Lehrpersonen waren 66% weiblich und 34% männlich. Während das Geschlechterverhältnis an den Förder- und Gesamtschulen als ausgeglichen betrachtet werden kann, umfasst die Stichprobe der Haupt- und Realschulen mehrheitlich weibliche Lehrpersonen. Insgesamt entspricht die Verteilung zugunsten der weiblichen Lehrpersonen der Verteilung der Grundgesamtheit der Lehrpersonen in Nordrhein-Westfalen, die insgesamt einen Anteil von 67.9% Lehrerinnen mit wechselnden Anteilen nach Schulformen aufweist (vgl. MSW NRW, 2014, S. 48).

Alter und Berufserfahrung

Das Durchschnittsalter aller Lehrpersonen der Stichprobe liegt bei 46-60 Jahren. Die Regelschullehrpersonen sind dabei im Durchschnitt mit 46-60 Jahren älter (49.6%) als die Lehrpersonen für Sonderpädagogik, die mehrheitlich zwischen 30-45 Jahre alt sind (48.2%). Die Altersstruktur der Stichprobe spiegelt demnach die Verteilung der Grundgesamtheit wider, in der ebenfalls die Sonderpädagoginnen und -pädagogen bzw. die Lehrpersonen an Förderschulen mit einem Durchschnittsalter von 45 Jahren jünger sind, als die Grundgesamtheit der Regelschullehrpersonen (vgl. MSW NRW, 2014, S. 45). Eine diametrale Verteilung zeigt sich lediglich an den Primus- und Gemeinschaftsschulen in Nordrhein-Westfalen, da sie als neugegründete Schulformen mehr Berufseinsteiger beschäftigen (vgl. MSW NRW, 2014, S. 45). Die mittlere Berufstätigkeit aller befragten Lehrpersonen liegt bei 11-20 Jahren.

Klassenstufen

Die Sonderpädagoginnen und -pädagogen der Stichprobe sind an der Förderschule ($n=113$) mit 61.1 % überwiegend in der Unterstufe und in der Oberstufe (Klasse 8-10) tätig (32.7%). Lehrpersonen für Sonderpädagogik im Gemeinsamen Lernen an Regelschulen sind überwiegend in den Klassen 5-7 (60%-70%) tätig. Die Regelschullehrpersonen der Stichprobe sind mit Ausnahme der Sekundarschule überwiegend in den Klassenstufen 8-10 tätig (jeweils mehr als 70%). An den Sekundarschulen ist die Oberstufe bedingt durch die Neugründungen zum Erhebungszeitpunkt noch nicht vollständig ausgebaut.

Erfahrungen mit Gemeinsamem Lernen

72,2% der *Regelschullehrer* ($n=230$) geben an, Erfahrungen mit der gemeinsamen Beschulung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf zu haben. Mit über 80% verfügen die Lehrpersonen an Hauptschulen über die größte Erfahrung, gefolgt von Realschulen mit 65% und Gesamtschulen mit 46%. Die Erfahrungszeiträume liegen durchschnittlich bei 2-5 Jahren (48.2%), wobei erneut die Hauptschullehrpersonen die längsten Erfahrungen angeben: 22% haben mehr als 5 Jahre Erfahrung, 58% verfügen über mindestens 2-5 Jahre Erfahrung. Auch bei den *Sonderpädagoginnen und -pädagogen* verfügen nicht alle Befragten über Erfahrungen mit dem Gemeinsamen Lernen. 23% geben fehlende Erfahrungen an – sie arbeiten ausschließlich an Förderschulen.

Studierte Unterrichtsfächer

Die Lehrpersonen der Stichprobe geben professionsübergreifend die Fächer Deutsch und Mathematik sowie sonstige Fächer am häufigsten als studierte Unterrichtsfächer an. Gesellschaftslehre als Fach bei den Regelschullehrpersonen und Sachunterricht sowie Gesellschaftslehre bei den Lehrpersonen für Sonderpädagogik sind weitere häufige Nennungen (Abbildung 20 & Abbildung 21, S. 242). Die Fächer Arbeitslehre, Hauswirtschaft und Technik, als zentrale Fächer mit berufsorientierendem Bezug, sind demgegenüber seltener vertreten.

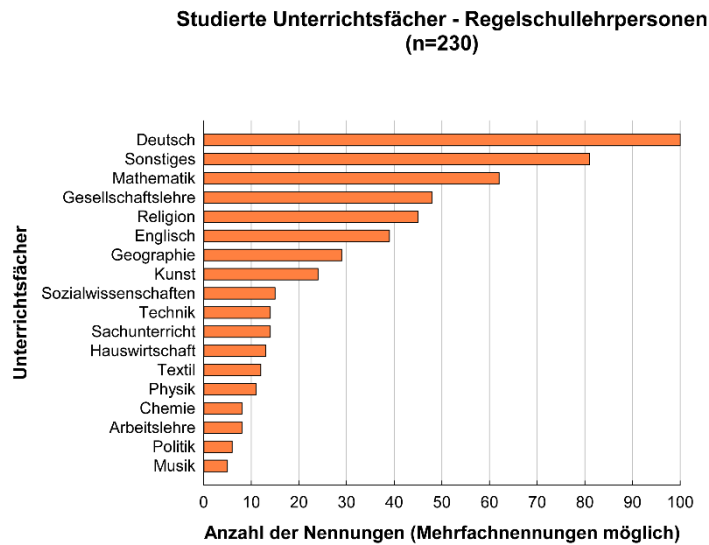


Abbildung 20: Studierte Unterrichtsfächer – Regelschullehrpersonen

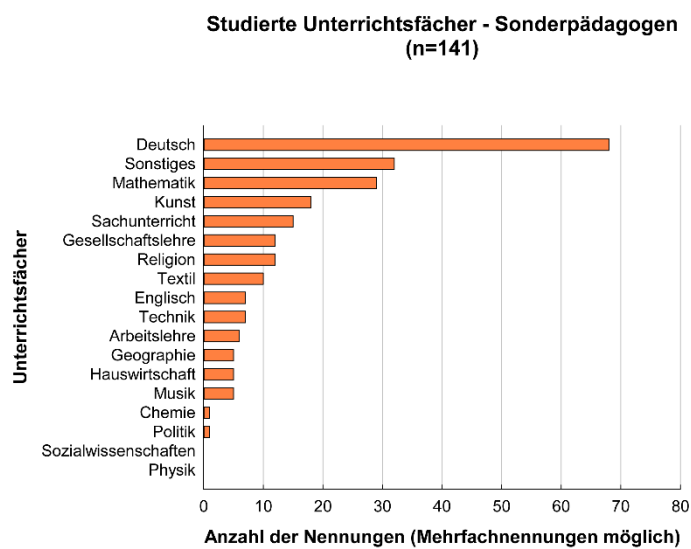


Abbildung 21: Studierte Unterrichtsfächer – Lehrpersonen für Sonderpädagogik

Studien- und Berufswahlkoordinatoren

Insgesamt sind 69 Studien- und Berufswahlkoordinatoren befragt worden, 43 davon arbeiten an einer Regelschule, 26 an einer Förderschule mit dem Förderschwerpunkt Lernen.

Geschlecht, Alter und Berufserfahrung

Die Studien- und Berufswahlkoordinatoren waren zu 60% männlich und zu 40% weiblich. Diese Verteilung zeigt sich auch bei der getrennten Analyse an Regel- und Förderschulen. Mehrheitlich sind sie an Regelschulen zwischen 46-60 Jahre alt (62.8%). An Förderschulen sind die Altersstrukturen unterschiedlich verteilt, die Anteile der 30-45jährigen Studien- und Berufswahlkoordinatoren und der über 60jährigen sind mit jeweils 35% gleich besetzt. Die mittlere Dauer der Berufstätigkeit als Lehrpersonen liegt beim Durchschnitt aller Koordinatoren zwischen 11 bis 20 Jahren. In ihrer Funktion als Studien- und Berufswahlkoordinatoren waren die befragten Personen mehrheitlich zwischen 5-10 Jahre tätig.

Erfahrungen mit Gemeinsamem Lernen

Die Studien- und Berufswahlkoordinatoren an Regelschulen geben zu 67% an, über Erfahrungen mit dem Gemeinsamen Lernen zu verfügen. An Haupt- und Realschulen entspricht dies der Mehrheit (Hauptschulen 80%, Realschulen 62,5%). An Gesamtschulen verfügen jedoch lediglich 14.3% der Befragten über Erfahrungen mit Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf, 85.7% fehlen diese. An Hauptschulen weisen die Studien- und Berufswahlkoordinatoren zudem mit mehr als 5 Jahren Erfahrungen (30%) die längsten Erfahrungszeiträume auf. An Realschulen sind es überwiegend 1-2 Jahre Erfahrung mit dem Gemeinsamen Lernen aller Schülerinnen und Schüler. Die Studien- und Berufswahlkoordinatoren an Förderschulen weisen ähnliche Erfahrungsverteilungen wie die Studien- und Berufswahlkoordinatoren an Regelschulen auf: Nur 61.5% haben Erfahrungen mit dem Gemeinsamen Lernen, die überwiegend bis zu 2 Jahre umfassen (50%).

Studierte Unterrichtsfächer

Studien- und Berufswahlkoordinatoren an Regelschulen geben Mathematik und sonstige Fächer als häufigste studierte Fächer an, während die Koordinatoren an Förderschulen neben sonstigen Unterrichtsfächern Deutsch als meist studiertes Fach angeben. Gesellschaftslehre ist ebenfalls stark vertreten. Deutlich wird, dass die Fächer Arbeitslehre und Technik bei den Studien-

und Berufswahlkoordinatoren beider Professionen zudem anteilig häufiger vertreten sind, als bei den befragten Kollegien (Abbildung 22 & Abbildung 23).

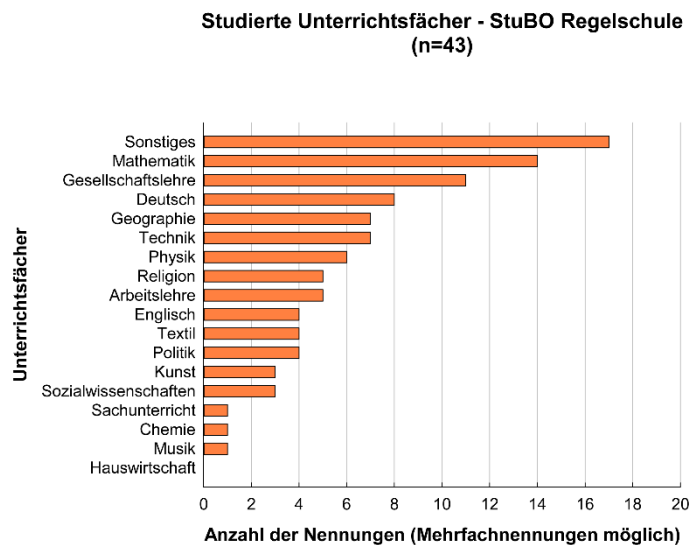


Abbildung 22: Studierte Unterrichtsfächer – StuBo Regelschulen

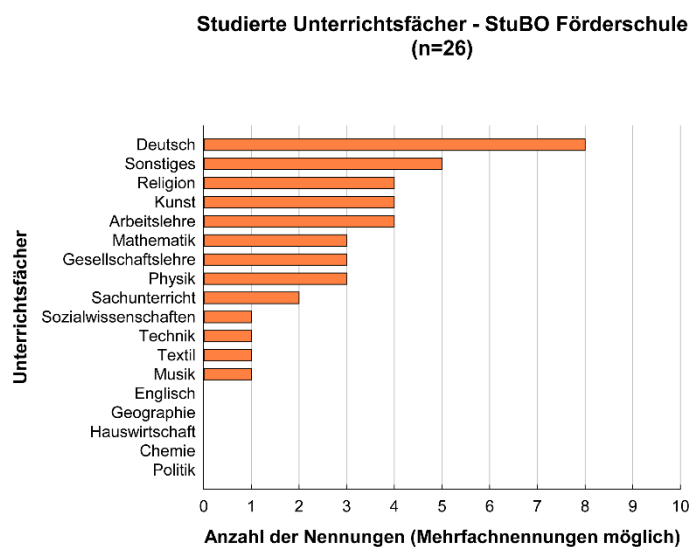


Abbildung 23: Studierte Unterrichtsfächer – StuBo Förderschulen

Die Stichprobe umfasst somit insgesamt eine sehr heterogene Gruppe an Lehrpersonen – sowohl bezogen auf die vertretenen Professionen als auch die beschäftigenden Schulformen und Fächer. Hinsichtlich des fokussierten Schwerpunkts der Inklusion lassen sich grundlegend vorliegende Erfahrungen mit dem Gemeinsamen Lernen von Schülerinnen und Schülern mit und

ohne sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf voraussetzen. Deren Einfluss sowie die Relevanz der weiteren personenbezogenen Merkmale wie studierte Unterrichtsfächer und die Berufserfahrung der Lehrpersonen, die ebenfalls stark differenzieren, dienen in der weiteren Analyse als zu berücksichtigende Einflussfaktoren auf Überzeugungen und die Selbstwirksamkeit im Aufgabenbereich der schulischen Berufsorientierung.

8.5 Datenanalyse

Die Eingabe und Auswertung der Daten erfolgt mit dem Programm ‚Statistical Package for Social Sciences [SPSS]‘ für Windows, Version 24. Die verwendeten deskriptiven und inferenzstatistischen Verfahren werden im Folgenden erläutert.

8.5.1 Item- und Skalenanalyse

Die Analyse der einzelnen Items bzw. deren Zusammenführung in differenzierten Skalen dient der Bewertung der Qualität der verwendeten Erhebungsinstrumente. Zentrales Element der Analyse der Einzelitems ist neben der Berechnung von Itemschwierigkeiten die Angabe ihrer Trennschärfe sowie der Reliabilität der Gesamtskalen (vgl. Bortz & Döring, 2006, S. 217).

Die *Itemschwierigkeiten* bzw. „Itemschwierigkeitsindizes“ (Bortz & Döring, 2006, S. 218) bilden Kennwerte auf Einzelitemebene, die den Anteil der Zustimmung zu oder Lösung von einem Item wiedergeben. Im Rahmen der vorliegenden Arbeit ist die Itemschwierigkeit (p_i) für mehrstufige Items (Ratingskalen) zu berechnen (vgl. Bortz & Döring, 2006, S. 219). Die Formel ergibt sich aus der Division der Summe der erreichten Punkte des jeweiligen Items durch die maximal erreichbare Punktschritte. Letztere ist das Produkt aus der maximalen zu erreichenden Punktzahl bei einem Item (k_i) und der Stichprobengröße (n) (vgl. Dahl, 1971, S. 140-141):

$$p_i = \frac{\sum_{m=1}^n x_{im}}{k_i * n}$$

Die Itemschwierigkeit nimmt demnach einen Wert zwischen 0 und 1 an, wobei hohe Werte leichte Aufgaben bzw. Items mit hoher Zustimmung kennzeichnen und niedrige Werte für Items mit höherer Ablehnung bzw. seltener gelöste Aufgaben stehen (vgl. Bortz & Döring, 2006, S. 219; Bühner, 2006, S. 84). Gefordert wird eine möglichst breite Streuung der Schwierigkeitskoeffizienten, um die Unterschiede in der Stichprobe zu verdeutlichen (vgl. Bühner, 2006, S. 86). Anzustreben sind demnach Werte in einem mittleren Schwierigkeitsbereich von .20 bis .80 (vgl. Bortz & Döring, 2006, S. 219). Items dieser Schwierigkeit erreichen zudem die

höchste Trennschärfe. Extreme Itemschwierigkeitswerte bedingen demgegenüber geringe Trennschärfen (vgl. Bortz & Döring, 2006, S. 220; Bühner, 2006, S. 98-100). Diesen Zusammenhang gilt es in der Analyse der Items zu berücksichtigen.

Die *Trennschärfe* gibt die Korrelation eines einzelnen Items mit dem Gesamtwert der Skala/des Tests an (vgl. Bortz & Döring, 2006, S. 219). Der zu berechnende Trennschärfekoeffizient eines Items ist „die Korrelation zwischen dem Aufgabenpunktwert – meist 0 oder 1 – und dem Rohwert eines jeden von N Pbn der Analysestichprobe“ (Lienert & Raatz, 1998, S. 78). Zur Vermeidung einer Überschätzung der Korrelation infolge des Einschlusses des Itemeigenwerts in den Gesamtwert einer Skala ist die sog. ‚Part-whole-Korrektur‘ vorzunehmen (vgl. Bühner, 2006, S. 95). Berechnet wird ein korrigierter Trennschärfekoeffizient (r_{itc}), der das relevante Item aus der Berechnung des Gesamtskalenwerts ausschließt. Items mit hoher korrigierter Trennschärfe i.S. einer mittleren bis hohen Korrelation zwischen Einzelitem und Skala ermöglichen in der Folge eine Vorhersage des Gesamtergebnisses auf Basis vorliegender Einzelantworten (vgl. Bortz & Döring, 2006, 219). Mit Bezug zu Weise (1975, S. 219) gelten korrigierte Trennschärfen zwischen .30 und .50 als mittelstark und Werte $>.50$ als hoch. Da bei der Itemauswahl das Testziel und die Stichprobe als zentrale Kriterien gelten, können vor dem Hintergrund des Forschungsinteresses jedoch auch Entscheidungen für das Beibehalten weniger trennscharfer Items durch den Forscher getroffen werden – vor allem in Bezug auf heterogene Tests (vgl. Bühner, 2006, S. 100).

Neben der Itemanalyse ist ergänzend eine Analyse der konzipierten Skalen erforderlich. Zur Untersuchung ihrer Reliabilität ist der Konsistenzkoeffizient zu berechnen (vgl. Bühner, 2006, S. 131). Als Standardmethode gilt der *Cronbach- α -Koeffizient* (vgl. Bühner, 2006, S. 132; Cronbach, 1951, S. 331-332; Moosbrugger & Kelava, 2012, S. 130). Bei der Schätzung der internen Konsistenz einer Skala entspricht der *Cronbach- α -Koeffizient* der „mittleren Testhalbierungsreliabilität eines Tests für alle möglichen Testhalbierungen“ (Bortz & Döring, 2006, S. 198). Die interne Konsistenz gibt demnach Auskunft über die wechselseitige Korrelation der Beantwortung einzelner Items einer Skala (vgl. Bortz & Döring, 2006, S. 730). *Cronbachs- α* liegt in einem Wertebereich zwischen 0 und 1. Während eine Reliabilität zwischen .80 - .90 als mittelstark gilt, werden Werte über .90 als hoch bewertet (vgl. Weise, 1975, S. 219). Beeinflusst wird der *Koeffizient* durch die Iteminterkorrelationen und die Anzahl der Items. Je mehr Items

eine Skala umfasst, desto höher ist der *Cronbach- α -Koeffizient* (vgl. Bortz & Döring, 2006, S. 199; Bühner, 2006, S. 132).

8.5.2 Explorative Faktorenanalyse

Als multivariates Verfahren verfolgt die explorative Faktorenanalyse [EFA] das Ziel der Überprüfung der Konstruktvalidität von Skalen sowie der Daten- bzw. Dimensionsreduktion infolge der Zusammenfassung der vorliegenden Items zu einer geringeren Anzahl gemeinsamer Faktoren (vgl. Bühn, 2014, S. 596; Bühner, 2006, S. 180).

Vor der Durchführung der explorativen Faktorenanalyse sind die vorliegenden Daten auf ihre Eignung zu überprüfen. Einzubeziehen ist das *Kaiser-Meyer-Olkin-Kriterium* [KMO] (vgl. Bühner, 2006, S. 192). Als zusammenfassendes Testmaß wird es aus den partiellen Korrelationen zwischen den Itempaaren berechnet und verweist auf die Interkorrelation zwischen den Variablen (vgl. Bühn, 2014, S. 628). Gefordert wird ein hoher KMO-Koeffizient, der eine fehlende Verbindung zwischen den Variablen ausschließt und die Eignung der vorliegenden Daten für die Faktorenanalyse bestätigt. Die Grenze für eine ausreichende Beurteilung des Kaiser-Meyer-Olkin-Koeffizienten liegt bei .60. Werte zwischen .60 und .69 gelten als mäßig, zwischen .70 und .79 als mittelstark, zwischen .80 und .89 als gut sowie über .90 als sehr gut (vgl. Bühner, 2006, S. 207). Ergänzend ist der *Bartlett-Test auf Sphärizität* zu berücksichtigen. Dieser überprüft anhand einer Chi-Quadrat Verteilung (λ^2) das Vorliegen einer signifikanten Abweichung der Korrelationsmatrix von einer Zufallsdatenmatrix. Kontrolliert wird demnach die Nullhypothese des fehlenden Zusammenhangs der Variablen (vgl. Bühn, 2014, S. 628). Nur im Fall eines signifikanten Ergebnisses (Irrtumswahrscheinlich $p < .05$), welches das Verwerfen der Nullhypothese erlaubt und eine Korrelation der Items bestätigt, sind die Voraussetzungen für eine Faktorenanalyse gegeben (vgl. Bühner, 2006, S. 207).

Die Durchführung der explorativen Faktorenanalyse erfolgt im Weiteren mittels Hauptkomponentenanalyse als Extraktionsmethode (Principal Component Analysis – PCA) (vgl. Bühner, 2006, S. 196). Im Rahmen der Analyse werden latente Merkmale (Faktoren) extrahiert, die Gemeinsamkeiten von einzelnen Variablen umfassen (vgl. Bortz & Döring, 2006, S. 147) und somit zum Ziel der Datenreduktion beitragen. Im Falle mehrerer extrahierter Faktoren verweist das Ergebnis auf eine mehrdimensionale Struktur (vgl. Bortz & Döring, 2006, S. 147). Durch theoretisch begründete Vorgaben kann die Extraktion jedoch auch auf eine feste Anzahl an

Faktoren begrenzt werden. Als weiteres Extraktions- bzw. Abbruchkriterium ermöglicht eine Festlegung des *Eigenwerts*⁴¹ > 1 (Kaiser-Kriterium) die ausschließliche Extraktion von Faktoren, die mehr als die Varianz eines einzelnen Items aufklären und somit als bedeutsam angesehen werden können (vgl. Bühner, 2006, S. 200; Moosbrugger & Kelava, 2012, S. 329). Ergänzend kann der Scree-Test hinzugezogen werden, der den Eigenwertverlauf nach Größen sortiert graphisch abbildet und einen Eigenwertabfall durch einen ‚Knick‘ in der Grafik kennzeichnet (vgl. Moosbrugger & Kelava, 2012, S. 330). Zur besseren Interpretation ist zudem eine Faktorenrotation vorzunehmen, die eine Einfachstruktur (d. h. jede Variable lädt auf einen Faktor) erzeugt (vgl. Moosbrugger & Kelava, 2012, S. 332). Gewählt wird die orthogonale Rotationstechnik der *Varimaxrotation*. Als am häufigsten angewendete Rotationstechnik dient sie der Varianzmaximierung, indem die Ladungen – sowohl in positiver als auch negativer Hinsicht – potenziert werden (vgl. Bühner, 2006, S. 205).

8.5.3 Normalverteilung

Die Normalverteilung (i.S. einer symmetrischen, glockenförmigen Verteilung) der vorliegenden Daten ist eine mathematisch-statistische Voraussetzung für die Anwendung parametrischer Verfahren (vgl. Bortz & Lienert, 2008, S. 59; Bühner, 2006, S. 77). Festgelegt ist die Normalverteilung durch die Mittelwerts- (μ) und Streuungsparameter (σ), die kardinale Daten voraussetzen. Eine Normalverteilung ist demnach nur für kardinalskalierte Variablen zu berechnen (vgl. Bortz & Lienert, 2008, S. 78). Überprüft wird die Normalverteilung in der vorliegenden Arbeit mittels des Kolmogorov-Smirnov-Anpassungstests [KSA-Test]. Geeignet ist dieser bereits für kleine und mittlere Stichproben ($N \leq 100$) (vgl. Bortz, Lienert & Boehnke, 2010, S. 81). Sind die Verteilungsparameter der Stichprobe nicht vollständig vorgegeben, sondern werden aus der Stichprobe geschätzt (zusammengesetzte Nullhypothese), ist der Kolmogorov-Smirnov-Test mit Lilliefors-Schranken durchzuführen. Diese Testvariation des KSA-Tests orientiert sich an veränderten kritischen Schrankenwerten. Im Vergleich zu weiteren Verfahren zur Überprüfung empirischer Verteilungen, wie beispielsweise dem Chi-Quadrat-Test, besitzt das gewählte Verfahren somit eine höhere Teststärke (vgl. Bortz et al., 2010, S. 323; Lilliefors,

⁴¹ Der Eigenwert gibt den Anteil des einzelnen Faktors an der Aufklärung der Gesamtvarianz aller Variablen an (vgl. Moosbrugger & Kelava, 2012, S. 329). Er ist folglich „die Summe der quadrierten Ladungen über alle Items auf einem Faktor“ (Bühner, 2006, S. 200) und beschreibt die Relevanz des Faktors für die Gesamtvarianzaufklärung.

1967, S. 399). Überprüft wird durch den KSA-Test mit Signifikanzkorrektur nach Lilliefors die H_0 , dass die empirische Verteilung aus einer Normalverteilung stammt. Angenommen werden kann diese folglich bei einem nicht signifikanten Ergebnis des Test ($p > .05$), das die Beibehaltung der H_0 erlaubt (vgl. Bortz & Lienert, 2008, S. 250).

8.5.4 Unterschiede der zentralen Tendenz/Mittelwertsunterschiede

Zur Untersuchung von Unterschieden zwischen zwei oder mehr Gruppen hinsichtlich ihrer Mittelwerte bzw. zentralen Tendenz liegen verschiedene Verfahren vor. Auszuwählen sind sie in Abhängigkeit von der vorliegenden Stichprobe, den zu untersuchenden Variablen, der Gruppenanzahl sowie der Voraussetzungen der Daten (vgl. Bortz & Döring, 2006, S. 25). Für die Anwendung parametrischer Verfahren beziehen sich diese Voraussetzungen auf die Intervallskalierung der abhängigen Variable sowie die Normalverteilung des zu untersuchenden Merkmals in der Grundgesamtheit der befragten Gruppen (vgl. Tabelle 14) (vgl. Raab-Steiner & Benesch, 2012, S. 121).

Tabelle 14: Statistische Tests zur Überprüfung von Unterschieden in der zentralen Tendenz/von Mittelwerten (Raab-Steiner & Benesch, 2012, S. 121)

Anzahl der Stichproben	Art der Abhängigkeit	Skalenniveau	Normalverteilung	Verfahren
2	unabhängig	metrisch	ja	t-Test für unabhängige Stichproben
2	abhängig	metrisch	ja	t-Test für abhängige Stichproben
2	unabhängig	ordinal	nein	Mann-Whitney-U-Test
2	abhängig	ordinal/	nein	Wilcoxon-Test
> 2	unabhängig	metrisch	ja	Einfaktorielle Varianzanalyse

Zum Vergleich *zweier Stichproben* hinsichtlich einer abhängigen Variable ist im Falle vorliegender Voraussetzungen parametrischer Tests der *t-Test für unabhängige oder abhängige Stichproben* zu berechnen (vgl. Bortz & Schuster, 2010, S. 117). Beide Testverfahren überprüfen jeweils die Nullhypothese der Mittelwertsdifferenzen ($\mu_D = 0$) (vgl. Bortz & Döring, 2006, S. 609). Hinsichtlich der Voraussetzungen gilt der t-Test gegenüber der Verletzung der Normalverteilungsannahme als relativ robust, insbesondere bei Stichprobengrößen > 50 (vgl. Lix,

Keselman & Keselman, 1996; Salkind, 2010). Zu beachten sind jedoch vorliegende ‚Ausreißer‘, die über die Anzahl der Standardabweichungen vom Mittelwert zu bestimmen sind (in SPSS mittels Boxplot zu analysieren). Werte mit mehr als 1,5 Standardabweichungen gelten dabei als leichte Ausreißer, bei mehr als 3 Standardabweichungen werden die Fälle als extreme Ausreißer bewertet. Mögliche Konsequenzen für die weitere Auswertung sind das Beibehalten des Falls bei einzelnen, leichten Abweichungen sowie ggf. der Ausschluss des Falls oder die Anwendung non-parametrischer Verfahren (vgl. Sheskin, 2011, S. 474-488). Zu überprüfen ist für unabhängige Stichproben ergänzend die Homoskedastizität mittels des Levene-Tests (vgl. Bortz & Schuster, 2010, S. 129). Bei mangelnder Varianzhomogenität ist das Ergebnis des t-Test mit ‚Welch-Korrektur‘ zu berichten (vgl. Bortz & Schuster, 2010, S. 123). Ein signifikantes Ergebnis verweist bei beiden Formen des t-Tests auf bedeutsame Mittelwertsunterschiede, für die mit Bezug zu Fisher (1925, S. 43) ein Signifikanzniveau von 5% festgelegt wird (vgl. Bortz & Döring, 2006, S. 26). Zur Beurteilung vorliegender signifikanter Ergebnisse wird ergänzend als Maß für die Größe des Effekts die Effektstärke nach Cohen (1992) (Cohens d) berechnet (vgl. Bortz & Döring, 2006, 607, 609; Bortz & Schuster, 2010, S. 127; Sheskin, 2011, S. 461). Folgende Formel liegt der Berechnung der Effektstärke bei unabhängigen Mittelwerten zugrunde (vgl. Cohen, 1992, S. 157):

$$d = \frac{m_A - m_B}{\sigma}$$

Als voraussetzungsärmere non-parametrische Analogon zur Untersuchung von Unterschieden zwischen zwei Stichproben werden der *Mann-Whitney-U-Test* für unabhängige Stichproben (vgl. Bortz et al., 2010, S. 140) sowie der *Wilcoxon-Test* für abhängige Stichproben (vgl. Bortz et al., 2010, S. 191; Bortz & Schuster, 2010, S. 133) genutzt. Anstelle des arithmetischen Mittels untersuchen die non-parametrischen Verfahren das Vorliegen von Differenzen bei den Rangsummen zwischen zwei Stichproben (vgl. Bortz et al., 2010, S. 134)

Zur Überprüfung von Unterschieden zwischen *mehr als zwei unabhängigen Stichproben* sind als parametrisches Verfahren die *einfaktorielle Varianzanalyse* [ANOVA] sowie als non-parametrische Alternative der *Kruskal-Wallis-Test* auszuwählen. Für die Durchführung der einfaktoriellen Varianzanalyse sind neben der metrischen Skalierung und der Normalverteilung der abhängigen Variable als weitere Voraussetzungen die Unabhängigkeit der Gruppen sowie deren Homoskedastizität (Levene-Test) zu überprüfen (vgl. Bortz & Schuster, 2010, S. 205-206;

vgl. Sheskin, 2011, S. 886). Bei fehlender Varianzhomogenität ist mit der Interpretation der ‚Welch-ANOVA‘ auf einen bedingten Test auszuweichen (Behrens-Fischer-Problem) (vgl. Bortz & Schuster, 2010, S. 123; Levy, 2007; Tomarken & Serlin, 1986). „Die einfaktorielle Varianzanalyse überprüft die Auswirkung *einer* [Hervorheb. durch die Verfasserin] gestuften, unabhängigen Variablen [Faktor] auf eine abhängige Variable“ (Bortz & Schuster, 2010, S. 205) und hinterfragt die statistische Bedeutsamkeit vorliegender Mittelwertsunterschiede. Zu untersuchen ist die angenommene H_0 der zufälligen Mittelwertsunterschiede mittels des F -Tests (vgl. Bortz & Döring, 2006, S. 616). Im Falle signifikanter Ergebnisse verweist der globale F -Test jedoch nur auf das Vorliegen von Unterschieden zwischen Faktorstufen. Deren Effektstärke, i.S. der Größe und Richtung der Zusammenhangs, wird durch das partielle Eta-Quadrat (partielles η^2) (.01 = kleiner Effekt, .06 = mittlerer Effekt, .14 = großer Effekt (Cohen, 1988)) abgebildet, das wiederum in *Cohens d* umgerechnet werden kann (vgl. Rosenthal, 1994, S. 244). Zur genaueren Untersuchung der vorliegenden Unterschiede sind im Weiteren post-hoc Tests durchzuführen, die durch multiple Mittelwertsvergleiche signifikante Unterschiede zwischen einzelnen Faktorstufen abbilden (vgl. Sheskin, 2011, S. 894). Bei angenommener Varianzgleichheit wird der Tukey-HSD⁴²-Test angewandt, der die studentisierte Spannweitenstatistik für alle paarweisen Vergleiche zwischen Gruppen nutzt (vgl. Sheskin, 2011, S. 909-911). Er nimmt eine strenge Kontrolle des Fehlers 1. Art vor und gilt als besonders leistungsfähig bei vielen Paarvergleichen (vgl. Sheskin, 2011, S. 911). Bei ungleichen Gruppengrößen ist anstelle des Tukey-HSD-Tests der mitberechnete Tukey-Kramer-Test zu interpretieren. Als Alternativverfahren wird der Games-Howell-Test verwendet, der als voraussetzungsärmerer Test auf dem Ansatz nach Welch basiert und bei fehlender Varianzhomogenität einzusetzen ist (vgl. Field, 2013, S. 459).

Im Falle fehlender Voraussetzungen beim Vergleich von *mehr als zwei unabhängigen Stichproben* ist der *H-Test nach Kruskal und Wallis* (1952) zu nutzen. Als non-parametrischer Mehrstichprobentest stellt er eine Alternative zur Varianzanalyse dar, die die Stichproben hinsichtlich ihrer zentralen Tendenz vergleicht (vgl. Bortz & Lienert, 2008, S. 157). Begründet durch

⁴² HSD steht für ‚honestly significant difference‘ – übersetzt mit ‚ehrlich signifikante Differenz‘ nach Tukey (vgl. Sheskin, 2011, S. 909).

die Nutzung aller ordinalen Informationen der Rangdaten wird der Test auch als Rangvarianzanalyse bezeichnet und hat eine hohe Teststärke (vgl. Bortz et al., 2010, S. 222; Bortz & Lienert, 2008, S. 158). Im Falle signifikanter Ergebnisse verweist der Test dabei ähnlich der ANOVA jedoch lediglich allgemein auf vorliegende Unterschiede, die weiterführend datenexplorativ zu differenzieren sind. Die spezifische Untersuchung vorliegender Unterschied erfolgt post-hoc mittels des Dunn-Bonferroni-Tests (vgl. Bortz et al., 2010, S. 164).

8.5.5 Chi-Quadrat-Test/exakter Test nach Fisher

Zur Überprüfung des Zusammenhangs von zwei kategorialen Variablen wird der Chi-Quadrat-Test nach Pearson (χ^2) als zweidimensionales Verfahren angewandt (vgl. Bortz & Döring, 2006, S. 725). Das auch als Kontingenzanalyse bezeichnet Verfahren vergleicht dazu die beobachteten Häufigkeiten (f_0) und die gemäß der H_0 theoretisch erwarteten Häufigkeiten (f_e), die aus den Stichproben geschätzt werden (vgl. Bortz & Döring, 2006, S. 725). Stimmen diese überein, gelten die Variablen als voneinander unabhängig (vgl. Bühl, 2014, S. 305).

Die vorliegenden Daten einer Stichprobe werden in der Analyse unter Einbezug der Merkmale bzw. Variablen in einer Kontingenztabelle erfasst (Kreuztabelle); im Falle eines 2x2 Designs (dichotome Variablen) beispielsweise entsprechend einer bivariaten Häufigkeitsverteilung (vgl. Bortz & Schuster, 2010, S. 131). Der zu bildende Chi-Quadrat-Wert, der eine Aussage über die Unabhängigkeit der Variablen trifft, resultiert dabei aus der über alle Felder der Kreuztabelle gebildeten Summe der Quadrate der standardisierten Residuen (vgl. Bühl, 2014, S. 307). Hohe standardisierte Residuen (≥ 2) tragen stärker zu einem signifikanten Ergebnis bei, da sie auf eine signifikante Abweichung von der theoretisch erwarteten Häufigkeit hindeuten (vgl. Bühl, 2014, S. 307). Demzufolge verweist ein großes Chi-Quadrat aufgrund der damit einhergehenden Abweichungen auf einen Zusammenhang der Variablen.

Voraussetzungen des χ^2 -Test sind neben vorliegenden kategorialen Variablen (nominal- oder ordinalskaliert) die Unabhängigkeit der Beobachtungen, i.S. einer Zufallsstichprobe und erwartete Zelloberhäufigkeiten > 5 . Liegen die erwarteten Zelloberhäufigkeiten in über 20% der Kreuztabelle-Felder unter einem Wert von 5, ist anstelle des Chi-Quadrat-Test der exakte Test nach Fisher einzusetzen (vgl. Bortz et al., 2010, S. 90; Bortz & Schuster, 2010, S. 141; Bühl, 2014, S. 308). Der exakte Test nach Fisher bzw. der Fisher-Yates-Test untersucht die gleiche Frage-

stellung wie der Chi-Quadrat-Test, d.h. die Überprüfung einer „*Unterschieds- bzw. Zusammenhangshypothese* [Hervorheb. im Original]“ (Bortz et al., 2010, S. 84). Im Unterschied zum Chi-Quadrat-Test nach Pearson ist der Test nach Fisher jedoch unabhängig von Stichprobengrößen und erwarteten Zellhäufigkeiten.

Neben der Aussage über das Vorliegen eines statistisch signifikanten Zusammenhangs zwischen zwei kategorialen Variablen wird sowohl beim Chi-Quadrat-Test als auch beim exakten Test nach Fisher die Stärke des Zusammenhangs ermittelt. Im Falle einer vorliegenden 2x2 Kreuztabelle ist der Phi-Koeffizient (φ) als Zusammenhangsmaß zu interpretieren (Werte zwischen 0 und $+\infty$), ansonsten ist Cramers V zu nutzen (vgl. Bortz et al., 2010, S. 272). Letzterer nimmt als eine Variante von Phi einen Wert zwischen 0 und 1 an und ist in Orientierung an Cohen (1992) ähnlich einer Korrelation zu interpretieren (vgl. Bühl, 2014, S. 314). Demnach gelten Zusammenhangsmaße von $V=0.1$ als klein, Maße von $V=0.3$ als mittel und Maße von $V=0.5$ als hoch (vgl. Cohen, 1992, S. 157).

8.5.6 Korrelationen

Die zur Untersuchung von *Zusammenhängen zwischen zwei Variablen* auszuwählende Korrelationsart ist abhängig von den vorliegenden Daten (vgl. Bortz & Döring, 2006, S. 507). Die *Produkt-Moment-Korrelation nach Pearson* dient der Berechnung eines ungerichteten linearen Zusammenhangs zweier metrisch skalierten Variablen. Zu überprüfen sind neben dem Skalenniveau und der Normalverteilung der Daten die Voraussetzungen des linearen Variablenzusammenhangs (mittels graphischer Auswertung des Scatterplots) sowie des Ausschlusses von Ausreißern. Liegen ordinalskalierte und/oder nicht normalverteilte Variablen vor, ist als Analogon der *Rangkorrelationskoeffizient nach Spearman* einzusetzen (vgl. Raab-Steiner & Benesch, 2012, S. 140). Spearman's Rho berechnet den Zusammenhang zwischen zwei Rangreihen bzw. Messwertreihen (vgl. Bortz & Lienert, 2008, S. 277). Die Stärke und Richtung des Zusammenhangs zeigt der Korrelationskoeffizient r/r_s in einem Wertebereich zwischen -1 bis +1 an. Die Interpretation orientiert sich an den Vorgaben von Cohen (1992, S. 157). Ein Korrelationskoeffizient $r = .10$ gilt demnach als schwacher, $r = .30$ als mittlerer und $r = .50$ als starker Effekt.

8.5.7 Multiple lineare Regression

Die multiple lineare Regressionsanalyse wird zur Untersuchung von *Zusammenhängen zwischen mehreren unabhängigen Variablen (Prädiktoren(X)) und einer abhängigen Variable*

(Kriterium (γ)) durchgeführt (vgl. Bortz & Döring, 2006, 732, 737). Die Analyse folgt dabei dem Grundprinzip der ‚Methode der kleinsten Quadrate‘ [OLS-Methode] (vgl. Field, 2013, S. 299-300; Schendera, 2014, S. 38-39) und definiert ein lineares Regressionsmodell, das in eine Regressionsgleichung zu überführen ist (Field, 2013, S. 298; siehe auch Sheskin, 2011, S. 1458):

$$\gamma_i = (b_0 + b_1 X_{1i} + b_2 X_{2i} + \dots + b_n X_{ni}) + \varepsilon_i$$

Das Modell beschreibt die vorliegenden Daten und ermöglicht ihre statistische Interpretation, i.S. der Beschreibung sowie der Schätzung/Vorhersage einer abhängigen Variable anhand der unabhängigen Variablen sowie die Überprüfung der Varianzaufklärung der ausgewählten Prädiktoren auf das Kriterium.

Zu überprüfen sind vor der Durchführung der multiplen Regressionsanalyse die folgenden Voraussetzungen (vgl. Bortz & Schuster, 2010, S. 348; Sheskin, 2011, S. 1448-1453):

- (1) *Intervallskalierung* der Variablen (ggf. Dummy-Codierung) (vgl. Bortz & Schuster, 2010, S. 342),
- (2) *Linearität des Zusammenhangs* zwischen den Variablen (Scatterplot) (vgl. Bortz & Döring, 2006, S. 375),
- (3) Fehlen von Ausreißern (vgl. Field, 2013, S. 306-307)
 - a. Zur Überprüfung des Einflusses eines Falls auf die Schätzerbestimmung sind die *Hebelwerte* zu analysieren, die die Entfernung des Werts einer unabhängigen Variable von den anderen Werten beschreiben. Zu interpretieren sind sie in Abhängigkeit von der Anzahl der vorliegenden Prädiktoren p und der Stichprobe n (vgl. Huber & Ronchetti, 2009, S. 188-189; Stevens & Pituch, 2016, S. 135; vgl. Velleman & Welsch, 1981, 234-235).
 - b. Die *Cook-Distanz* als Einflussmaß überprüft die Auswirkungen eines möglichen Fallausschlusses auf die Residuen der übrigen Fälle. Ein hoher Wert (> 1) verweist auf den starken Einfluss des Ausschlusses auf die Regressionsmaße der weiteren Werte (vgl. Cohen, 2003, S. 404; vgl. Stevens & Pituch, 2016, S. 112-114).
- (4) *Unabhängigkeit der Residuen* (Durbin & Watson, 1951),

- (5) Ausschluss der *Multikollinearität* von zwei oder mehr Prädiktoren (VIF-Wert < 10) (vgl. Belsley, Kuh & Welsch, 1980, 93, 128, 191; Bowerman & O'Connell, 1990; Myers, 2000; Stevens & Pituch, 2016, S. 75-76) sowie
- (6) Homoskedastizität der Residuen.

Ergänzend ist zudem auf die Forderung der Normalverteilung der Variablen zu verweisen. Unter Rückbezug auf Bortz (2005, S. 450) ist diese jedoch nicht erforderlich, wenn „der Stichprobenumfang [...] im Verhältnis zur Anzahl der Variablen genügend groß [ist] ($n > 40$ bis $k < 10$).“

Der Variableneinschluss erfolgt mittels der Methode der *schrittweisen linearen Regression*, die ausschließlich für ein exploratives Vorgehen geeignet ist und daher für die vorliegende Fragestellung ausgewählt wird⁴³. Die Aufnahme der Variablen in das Modell erfolgt sequenziell, orientiert am Einschluss der unabhängigen Variablen, die am stärksten mit dem Kriterium korrelieren und folglich die Modellgüte (R^2) schrittweise maximal erhöhen (vgl. Bortz & Schuster, 2010, S. 358; Sheskin, 2011, S. 1447; Stevens & Pituch, 2016, S. 79). Im Unterschied zur ‚Vorwärts‘-Methode wird nach jedem Schritt ergänzend die Entfernung wenig korrelierender Prädiktoren geprüft (vgl. Field, 2013, S. 322; Sheskin, 2011, S. 1448). Das vorliegende Modell ist in der Folge mittels F-Test auf seine *Signifikanz* zu überprüfen. Ergänzend sind die *Signifikanz der Regressionskoeffizienten* (Betas: *t*-Test für jeden Regressionskoeffizienten) (vgl. Kap. 8.5.4) sowie die *Güte des Modells* anhand des Bestimmtheitsmaßes R^2 von Bedeutung (vgl. Sheskin, 2011, S. 1455-1472). Als Determinationskoeffizient gibt R^2 Auskunft über die Varianzaufklärung des Modells in der abhängigen Variablen (vgl. Schendera, 2014, S. 56). In die Interpretation ist zusätzlich das korrigierte R-Quadrat einzubeziehen, welches den Bias des Einflusses der Anzahl einbezogener unabhängiger Variablen auf das Ergebnis berücksichtigt und anpasst. Abschließend ist zudem die *Effektstärke* zu berechnen (vgl. Cohen, 2003).

⁴³ Die schrittweise Methode ist umstritten, da das Modell vorrangig auf mathematischen Kriterien beruht. Für eine explorative Untersuchung mit dem Ziel der Modellbildung i.S. der fehlenden Berufung auf ein festes zu prüfendes Modell ist sie dennoch einsetzbar (vgl. Bortz & Schuster, 2010, S. 358; Field, 2013, S. 322-323; Schendera, 2014, S. 104). Zu beachten sind im Rahmen der Interpretation jedoch die Grenzen bzw. Fehlermöglichkeiten der Einschlussmethode (weiterführende Erläuterungen siehe Bortz & Schuster, 2010, S. 358; Thompson, 1995; Universität zu Köln, n.d., S. 6) sowie die Anforderung der Überprüfung der inhaltlichen Plausibilität (vgl. Schendera, 2014, S. 104).

9 Ergebnisse

Im vorliegenden Kapitel erfolgt die Darstellung der Ergebnisse der durchgeführten Erhebung. Der Fokus liegt dabei auf der Hauptfragestellung der Bereitschaft der Lehrpersonen zum Engagement in der Berufsorientierung in der Inklusion (siehe Kap. 7). Differenziert nach Erhebungsschwerpunkten erfolgt zunächst die deskriptive Analyse der Rahmenbedingungen schulischer Berufsorientierungen sowie der zentralen Konzepte der Lehrer-Überzeugungen und der Lehrer-Selbstwirksamkeit im Kontext inklusiver Berufsorientierung. An diese schließt sich die inferenzstatistische Ergebnisauswertung an, die die Einflussfaktoren auf die Lehrer-Überzeugungen und Lehrer-Selbstwirksamkeit im Aufgabenfeld der inklusiven Berufsorientierung untersucht. Sie dient der Überprüfung der in Kapitel 7 formulierten Ergebniserwartungen der explorativen Untersuchung.

9.1 Rahmenbedingungen der inklusiven Berufsorientierung

Welche Rahmenbedingungen sind den Lehrpersonen in der
Berufsorientierung in den Schulen vorgeben?

Die Auswertung der Rahmenbedingungen schulischer Berufsorientierung erfolgt anhand der drei Schwerpunkte der Angebotsstruktur und -gestaltung, Kooperationen und der Qualifikationen des Kollegiums. Die vorliegenden Daten beziehen sich auf die Stichprobe der 69 befragten Schulen im Regierungsbezirk Arnsberg bzw. die Angaben der Studien- und Berufswahlkoordinatoren der Einzelschulen.

9.1.1 Angebotsstruktur und -gestaltung

Im Fokus des ersten Schwerpunkts der *Angebotsstruktur und -gestaltung* stehen die unterschiedlichen Angebote, die die Schulen ihren Jugendlichen im Rahmen der Sekundarstufe I anbieten, sowie deren Verortung im Schulalltag.

Beginn der Berufsorientierung

Von grundlegendem Interesse ist der von den Schulen gewählte Startzeitpunkt der Angebote zur Berufsorientierung. Die Angaben verweisen auf zwei zentrale Zeitpunkte: Mit 30.4%

($n=21$) geben 1/3 der befragten Schulen an, bereits in der Klasse 5, d.h. ab Beginn der Sekundarstufe I mit der Berufsorientierung zu beginnen. In der 7. Klasse folgt mit 44.9% ($n=31$) die Mehrheit der weiteren Schulen. Vereinzelt beginnt die Berufsorientierung zudem erst später in Klasse 8 ($n=12$, 17.4%). Die differenzierte Betrachtung nach Schulform zeigt auf, dass die Hauptschulen am häufigsten sehr früh, d.h. in der 5. Klasse mit der Berufsorientierung beginnen. Die Förderschulen geben demgegenüber die 7. Klasse als überwiegenden Zeitpunkt des Beginns an. Den spätesten Startzeitpunkt geben mit der 8. Klasse die Mehrheit der Realschulen und Gymnasien an. Die Gesamtschulen machen demgegenüber heterogene Angaben, die zu gleichen Teilen in jedem Schuljahr verortet sind und demnach auf einzelschulische Lösungen verweisen (Anhang J, Tabelle 77).

Ein exakter Test nach Fisher ist zwischen den Variablen Schulform⁴⁴ und dem Beginn der Berufsorientierung durchgeführt worden, da die erwarteten Zellhäufigkeiten in 6 Zellen < 5 ist. Das Ergebnis verweist auf keinen signifikanten Zusammenhang zwischen den untersuchten Variablen ($p=.078$) (Anhang J, Tabelle 78), sodass kein Einfluss der Schulform auf den Startzeitpunkt der Berufsorientierungsangebote angenommen werden kann.

Angebotsstruktur der Schulen zur Berufsorientierung

Hinsichtlich der *Angebote zur Berufsorientierung*, welche die Schulen in ihrem Schulalltag etabliert haben, findet sich ein heterogenes Bild. Das einzige Angebot, das von allen Schulen übereinstimmend realisiert wird, sind die ‚Arbeitsweltbezogenen Verfahren.‘ Sie umfassen eintägige bis mehrwöchige Erfahrungen der Schülerschaft in der realen Arbeitswelt. Zu den weiteren Angeboten, die die Schulen mit 98.6% ($n=68$) überwiegend anbieten, zählen die ‚Informationsangebote‘ und die Maßnahmenbündel in Form von ‚Mischkonzepten‘, gefolgt von ‚Beratungsangeboten‘ ($n=65$, 94.2%) und ‚Dokumentationsinstrumenten‘ ($n=62$, 89.9%). Nur etwa die Hälfte der befragten Schulen gibt ergänzend an, ‚Projekte‘ ($n=42$, 60.9%), ‚handlungs- und simulationsorientierte Konzepte‘ ($n=41$, 59.4%) ‚Testverfahren‘ ($n=38$, 55.1%) oder ‚Betreu-

⁴⁴ Es wurde eine zusammengefasste Variable der Schulform, differenziert nach Förderschulen ($n=26$), Hauptschulen ($n=25$) und weiteren Schulformen der Sekundarstufe I ($n=13$) verwendet, um die Anzahl der Zellen zu minimieren.

ungsangebote‘ ($n=33$, 47.8%) in ihren Berufsorientierungsprogrammen verankert zu haben. Zudem bestätigen 16 Schulen (23.2%), weitere Angebote‘ umzusetzen, die nicht den vorgegebenen Kategorien zuzuordnen sind (Anhang J, Tabelle 78).

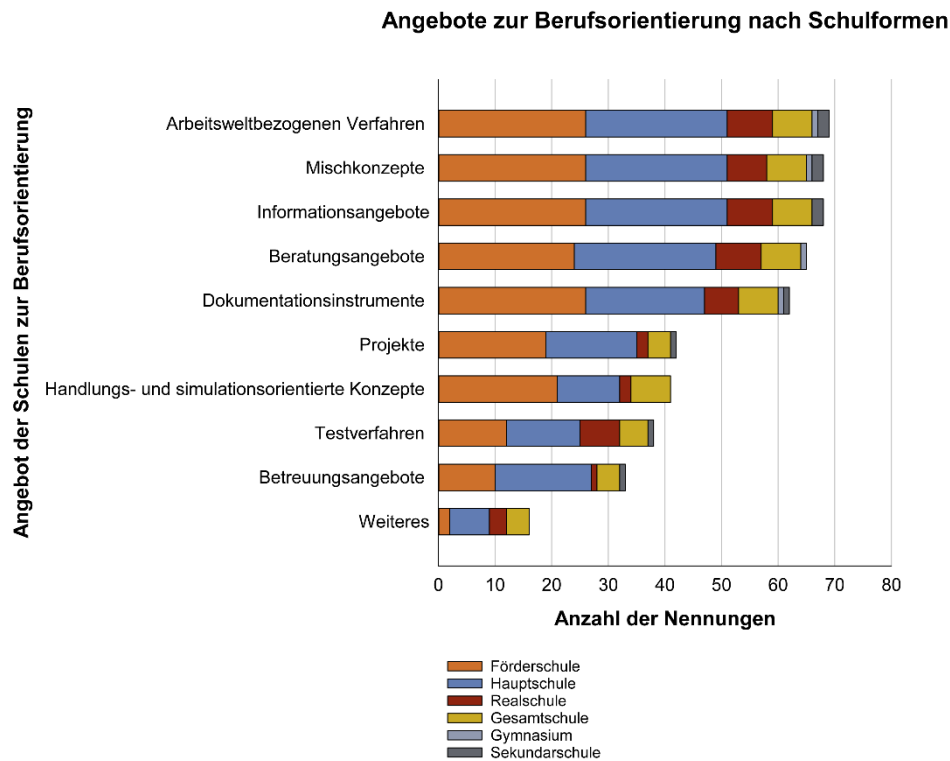


Abbildung 24: Angebote der Schulen zur Berufsorientierung nach Schulformen

Die differenziertere Betrachtung der Angebotsstruktur nach Schulformen zeigt kein einheitliches Bild (siehe Abbildung 24). Vielmehr verdeutlichen die Daten eine individuelle und einzelschulbezogene Zusammenstellung berufsorientierungsbezogener Angebote, die insbesondere an den befragten Förder- und Hauptschulen sehr umfassend sind (Anhang J, Tabelle 80).

Der exakte Test nach Fisher (Zellhäufigkeiten <5) zur Überprüfung des Zusammenhangs zwischen den Variablen Schulformen⁴⁵ und den einzelnen Angeboten zur Berufsorientierung zeigt einen statistisch signifikanten Zusammenhang zwischen der Schulform und den Variablen ‚Betreuungsangebote‘ ($p=.041$), ‚Handlungs- und simulationsorientierte Verfahren‘ ($p=.016$) sowie ‚weiteren Angeboten‘ ($p=.030$). Die Analyse zeigt, dass die genannten Angebote vorrangig

⁴⁵ Es wurde eine zusammengefasste Variable der Schulform, differenziert nach Förderschulen ($n=26$), Hauptschulen ($n=25$) und weiteren Schulformen der Sekundarstufe I ($n=13$) verwendet, um die Anzahl der Zellen zu minimieren.

von Förder- und Hauptschulen realisiert werden. Die Zusammenhänge sind jedoch für die ‚Betreuungsangebote‘ gering (Cramers $V=0.307$, $p=0.39$) sowie für die ‚Handlungs- und simulationsorientierten Verfahren‘ (Cramers $V=0.341$, $p=0.016$) und Weitere (Cramer $V=0.303$, $p=0.047$) in Orientierung an den Effektstärken nach Cohen (1992, S. 157) mittelstark ausgeprägt. Die Schulformen scheinen demnach nur bedingt eine relevante Einflussgröße für die Art der Angebotsausgestaltung im Kontext der Berufsorientierung zu sein. Angenommen werden kann jedoch ein Unterschied zwischen Förder- und Hauptschulen und den weiteren Schulformen der Sekundarstufe I.

Integration der Berufsorientierung in den Schulalltag

Mit Ausnahme einer befragten Realschule, die eine überwiegende Umsetzung in Projektform angibt, erfolgt die Integration der Berufsorientierungsangebote in den schulischen Alltag an allen Schulen fächerübergreifend ($n=30$, 43.5%) oder mit der Anbindung an ausgewählte Fächer ($n=38$, 55.1%) (Anhang J, Tabelle 81). Bezüglich der damit verbundenen zugeordneten Fächerverantwortlichkeit zeigt sich eine hohe Übereinstimmung der befragten Schulen, die zugleich den Fächerkanon der Schulen widerspiegelt. Schulformübergreifend wird das Fach Deutsch am häufigsten genannt ($n=32$). Die Fächer Arbeitslehre ($n=29$), Wirtschaft ($n=29$), Technik ($n=20$) und Hauswirtschaft ($n=16$) werden vorrangig von Förder- und Hauptschulen benannt. Die Verortung in der Gesellschaftslehre ($n=16$) findet sich demgegenüber erneut schulformübergreifend. Realschulen geben häufig das Fach Politik ($n=11$) an. Nur fünf der befragten Schulen (Förder-, Haupt- und Gesamtschule) führen ergänzend an, ein eigenes Fach zur Thematisierung der Berufsorientierung implementiert zu haben (Anhang J, Tabelle 81).

Berufsorientierung in der Inklusion – Anpassung und Veränderung bestehender Angebote

Im Kontext der Inklusion ist aufgrund der zunehmend heterogenen Schülerschaft von einer Ausdifferenzierung der Bedarfe im Kontext der Berufsorientierung auszugehen. Neben den bestehenden Strukturen wird daher ergänzend die Anpassung bestehender Angebotsstrukturen bzw. die Implementierung neuer Angebote zur Berufsorientierung an Regelschulen mit Gemeinsamem Lernen hinterfragt.

Von den befragten 43 Regelschulen geben mit 37.2% ($n=16$) weniger als die Hälfte an, Angebote verändert oder dieses in naher Zukunft geplant zu haben. Am häufigsten bestätigen die

Hälfte der befragten Hauptschulen vorgenommene Anpassungen. An Realschulen und Gesamtschulen ist demgegenüber überwiegend das bestehende Angebot beibehalten worden (Anhang J, Tabelle 83). Als Beispiele für Veränderungen geben die Studien- und Berufswahlkoordinatoren unter anderem erweiterte oder zusätzliche Praktika, eine intensiviertere Betreuung, den Ausbau der Kooperation mit der Agentur für Arbeit bzw. den Reha-Beratern – i.S. spezieller Beratungsangebote – sowie die Vereinfachung von Praktikums- und Dokumentationsinstrumenten an (Anhang J, Tabelle 84).

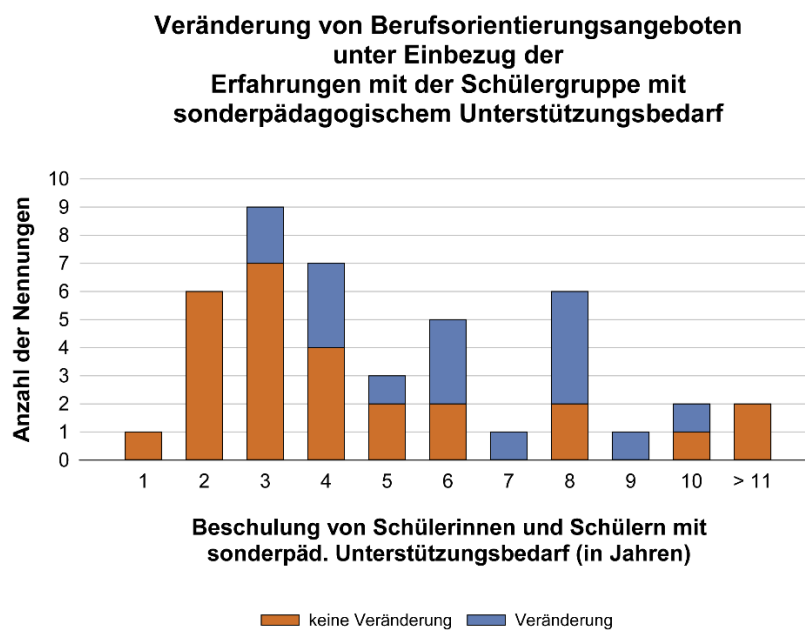


Abbildung 25: Veränderung von Berufsorientierungsangeboten unter Einfluss der Erfahrungen mit Schülerinnen und Schülern mit sonderpäd. Unterstützungsbedarf

Der Einbezug möglicher Einflussfaktoren zeigt, dass die Veränderung von Berufsorientierungsangeboten positiv durch einen längeren Erfahrungszeitraum mit der Schülerschaft mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf beeinflusst wird (siehe Abbildung 25). Erste Veränderungen geben die Schulen dabei ab drei Jahren Erfahrung an, d.h. wenn die Schülerschaft in der 7. Klasse der Sekundarstufe I beschult wird (Anhang J, Tabelle 85).

Ein weiterer relevanter Zeitpunkt scheint nach sechs Jahren Beschulungserfahrung zu bestehen, da die Schulen ab diesem Zeitpunkt zunehmend vorgenommene Veränderungen angeben. Die statistischen Analysen bestätigen, dass ein signifikanter Zusammenhang zwischen dem Erfahrungszeitraum der Schulen und der Veränderung von Berufsorientierungsangeboten besteht

(exakter Test nach Fisher, $p=.012$). Der Zusammenhang ist als mittelstark zu bewerten (Cramers $V=.495$, $p=.011$).

Neben der Veränderung bestehender Angebote ist zudem die Etablierung neuer Angebote für die erweiterte Zielgruppe hinterfragt worden. Dies verneinen 58.1% ($n=25\%$) der Schulen, einige geben es jedoch als geplantes Vorhaben für die Zukunft an ($n=10$, 23.3%). Vorreiter sind dabei die Realschulen mit 62,5% (Anhang J, Tabelle 85). Die geplanten und zum Teil realisierten Neuangebote aller befragten Schulen beziehen sich auf längere sowie ergänzende Praktika sowie die Kooperation mit Eltern und Förderschulen, spezifische Potentialanalysen für die Schülergruppe mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf sowie die Planung der Implementierung eines neuen Fachs für Berufsorientierung im Wahlpflichtbereich. Grundlegend verweisen die Schulen unter Bezug auf die eigene Rolle als Lehrpersonen und Organisatoren zudem darauf, sich weitere Informationen einholen und weiterbilden zu wollen (Anhang J, Tabelle 86). Bei der Analyse der Einführung von Neuangeboten zeigen sich keine signifikanten Korrelationen mit möglichen Einflussfaktoren wie dem Erfahrungszeitraum der Schulen mit der erweiterten Zielgruppe (Exakter Test nach Fisher, $p=.318$).

9.1.2 Kooperationsstrukturen in der schulischen Berufsorientierung

Die Zusammenarbeit mit externen Partnern ist für alle Schulen im Rahmen der Berufsorientierung zum Teil verpflichtend. Zumeist ist die Kooperation jedoch abhängig vom Programm der Einzelschulen.

Zu den häufigsten Kooperationspartnern der befragten Schulen der Stichprobe ($n=69$) zählen in der Reihenfolge ihrer Nennungshäufigkeit (bei der Möglichkeit von Mehrfachantworten): die Agentur für Arbeit ($n=69$), regionale Firmen ($n=56$), Stiftungen ($n=42$), Bildungsträger ($n=39$), Banken/Versicherungen/Krankenkassen ($n=32$), Wohlfahrtsverbände ($n=30$), weitere Partner ($n=10$) und Integrationsfachdienste ($n=7$) (Anhang J, Tabelle 88).

Die differenzierte Betrachtung in Abbildung 26 (S. 262) verweist auf unterschiedliche Schwerpunkte in der Wahl der Kooperationspartner nach Schulformen. Neben der Agentur für Arbeit als verpflichtendem Partner und regionalen Firmen, die ebenfalls von der Mehrheit der Schulen aller Schulformen genannt werden, zeichnen sich im Weiteren Unterschiede ab. So geben vorrangig die Förder- und Hauptschulen die Kooperation mit Wohlfahrtsverbänden, Stiftungen und

Bildungsträgern an. Die Benennung von Banken/Versicherungen und Krankenkassen findet sich demgegenüber ausschließlich an Regelschulen (Anhang J, Tabelle 89).

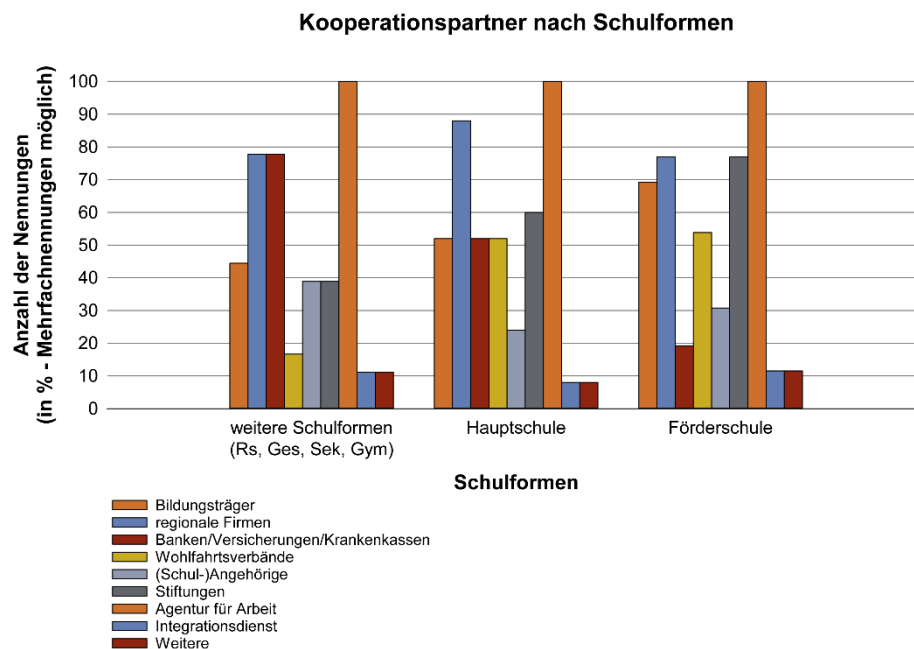


Abbildung 26: Kooperationspartner differenziert nach Schulformen

9.1.3 Qualifikationen der Lehrpersonen

Der Themenkomplex der Qualifikationen der Lehrpersonen befasst sich sowohl mit der Organisationsstruktur und dem Wissen der Lehrpersonen als auch Qualifikationswegen und der Weiterbildungsteilnahme von Lehrerinnen und Lehrern im Kontext inklusiver Berufsorientierung.

Zuständigkeiten und Austausch der Lehrpersonen in der schulischen Berufsorientierung

In 86% ($n=37$) der befragten Regelschulen ($n=43$) ist ein festes Team für die schulische Berufsorientierung verantwortlich. Eingebunden sind neben den Studien- und Berufswahlkoordinatoren, die aus rechtlichen Gründen als feste Teammitglieder gesetzt sind, zumeist einzelne Lehrpersonen ($n=27$). An vielen Regelschulen werden ergänzend die Schulleitungen ($n=17$) und Schulsozialarbeiterinnen und -arbeiter ($n=14$) einbezogen. Lehrpersonen für Sonderpädagogik werden demgegenüber nur von sieben Regelschulen als Mitglieder des Organisationsteams benannt (Anhang J, Tabelle 90). Die differenzierte Auswertung nach Schulformen bestätigt diese Teamzusammensetzung für alle befragten Schulformen, sodass diesbezüglich keine signifikanten Unterschiede bestehen (Anhang J, Tabelle 91).

Die befragten Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt Lernen ($n=26$) bestätigen ebenfalls mit 84.6% ($n=22$) die Zuständigkeit eines festen Teams. Neben den Studien- und Berufswahlkoordinatoren werden vorrangig die Klassenlehrpersonen ($n=20$) sowie zum Teil die Fachlehrer ($n=11$) als Mitglieder der Arbeitsgruppe benannt. Im Unterschied zu den Regelschulen werden jedoch die Schulsozialarbeiterinnen und -arbeiter sowie die Schulleitungen mit jeweils neun Nennungen seltener als eingebundene Personengruppen angegeben (Anhang J, Tabelle 92).

Neben der Zuständigkeit ausgewählter Personengruppen in einem übergeordneten Team wird zudem die Art des Einbezugs bzw. der Information des gesamten Kollegiums an allen befragten Schulen der Stichprobe ($n=69$) beleuchtet. Neben acht Schulen, die angeben keinen regelmäßigen Austausch außerhalb des Organisationsteams zu haben, präferieren die meisten Schulen einen stufeninternen Dialog (56.5%, $n=39$) sowie mit weniger Nennungen einen Austausch im Gesamtkollegium (30.4%, $n=21$).

Wissen der Lehrpersonen über die schulische Berufsorientierung

Basierend auf der theoretischen Annahme der Zuständigkeit aller Lehrpersonen für die schulische Berufsorientierung werden *Grundkenntnisse in diesem Aufgabenschwerpunkt* für die gesamten Kollegien als relevant erachtet. Mit 39% bestätigen jedoch nur 27 Studien- und Berufswahlkoordinatoren dieses Grundwissen in den Gesamtkollegien ihrer Schulen. 61% ($n=42$) schätzen ihre Kolleginnen und Kollegen demgegenüber hinsichtlich ihres fachlichen Wissens als nicht ausreichend vorbereitet ein. Während die Studien- und Berufswahlkoordinatoren der Hauptschulen ihre Kollegien zur Hälfte als vorbereitet einschätzen – i.S. vorhandenen Grundwissens – geben die Befragten der weiteren Regelschulformen der Sekundarstufe I mit jeweils über 70% mehrheitlich das Fehlen von Basiskenntnissen an. Auch die Studien- und Berufswahlkoordinatoren der Förderschulen geben zu 65.4% ($n=19$) das geringe Wissen der Gesamtkollegien an (Anhang J, Tabelle 93). Dem Ergebnis des exakten Tests nach Fisher (Zellhäufigkeiten < 5) folgend, liegt ein signifikanter Zusammenhang zwischen den Variablen ‚Grundwissen zur Berufsorientierung‘ und ‚Schulform‘ vor ($p < .001$). Im Vergleich der Schulformen werden den Daten zufolge die Kollegien der Hauptschulen am positivsten in ihren fachlichen Kompetenzen eingeschätzt. Die Effektstärke des Zusammenhangs ist nach Cohen (1992, S. 157) als hoch zu bewerten (Cramers $V=.321$, $p < .001$).

Neben dem allgemeinen berufsorientierungsbezogenen Grundwissen werden ergänzend die *Kenntnisse über die Berufsorientierung für die Schülerschaft mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf* hinterfragt (siehe Abbildung 27).

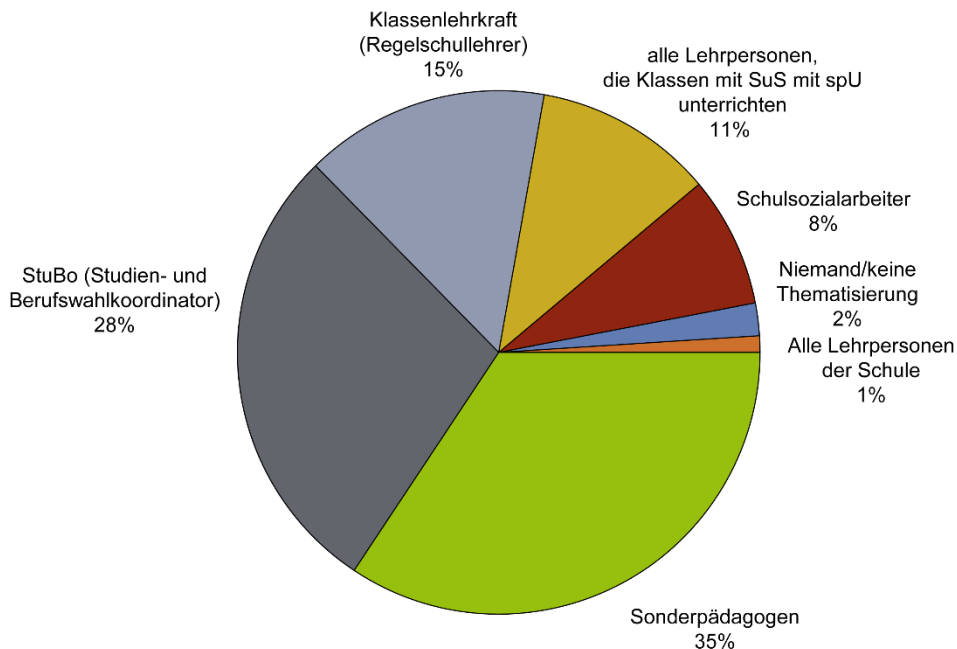


Abbildung 27: Kenntnisse über die Berufsorientierung der Schülerschaft mit sonderpäd. Unterstützungsbedarf

Wie in Abbildung 27 zu erkennen ist, erklären die Studien- und Berufswahlkoordinatoren der Regelschulen ($n=43$) zu 28,3%, selbst über entsprechendes Wissen zu verfügen. Bei der Einschätzung der Kenntnisse Dritter gelten den Studien- und Berufswahlkoordinatoren zufolge die Lehrpersonen für Sonderpädagogik mit 34 Nennungen (34,3%) als fachliche Experten. Ergänzend genannt werden die Klassenlehrpersonen ($n=15$, 15,2%) und alle weiteren Lehrpersonen, die in Klassen mit Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf arbeiten ($n=11$, 11,1%). Die angegebene Gewichtung ist über alle Schulformen hinweg vergleichbar ausgeprägt (Anhang J, Tabelle 94). Hervorzuheben ist ergänzend, dass eine Haupt- und eine Realschule angeben, dass niemand über entsprechende Kenntnisse verfügt bzw. die Bedarfe der Zielgruppe bislang nicht thematisiert worden sind. Die Realschule verfügt dabei über 1 bis 2 Jahre Erfahrung mit der Zielgruppe, die Hauptschule gibt einen längeren Erfahrungszeitraum von 3 bis 5 Jahren an.

Teilnahme an Weiterbildungen

Für die Aneignung erforderlicher berufsorientierungsbezogener Kompetenzen ist die Nutzung von Qualifikationsangeboten relevant. Den Lehrpersonen stehen dabei verschiedene Möglichkeiten zur Verfügung (siehe Abbildung 28).

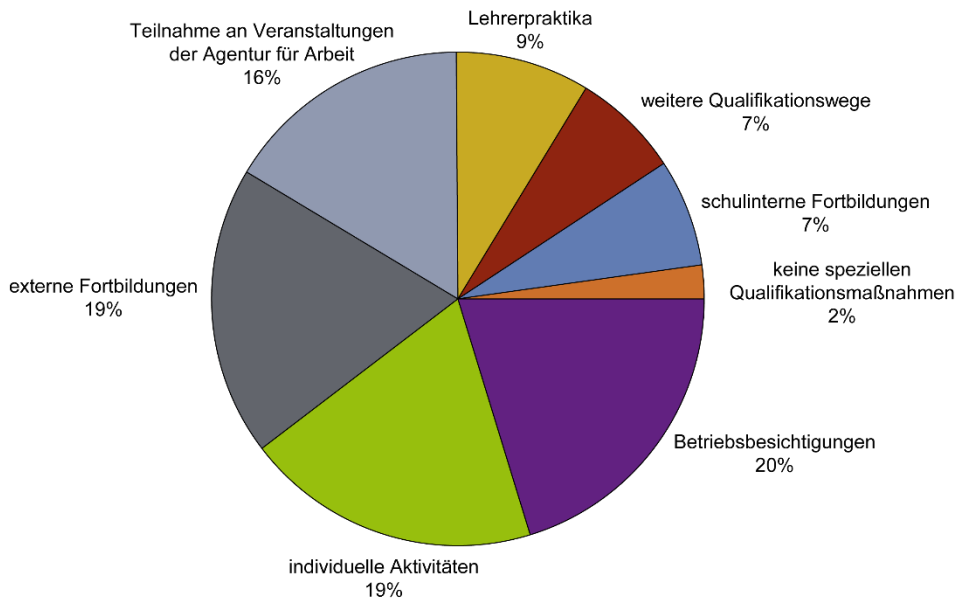


Abbildung 28: Qualifikationswege der Lehrpersonen in der Berufsorientierung

Wie Abbildung 28 zeigt, geben fünf befragte Schulen ($n=4$ Hauptschulen, $n=1$ Realschule) an, keine speziellen Qualifikationsangebote für den Kompetenzerwerb im Aufgabenfeld der schulischen Berufsorientierung in Anspruch zu nehmen (Anhang J, Tabelle 95). Die weiteren Angaben der Studien- und Berufswahlkoordinatoren verweisen auf die überwiegende Nutzung von Betriebsbesichtigungen ($n=46$), individuellen Aktivitäten ($n=44$) und externen Fortbildungen ($n=43$). Die Agentur für Arbeit als wichtiger Partner der Schulen bietet ebenfalls eine Möglichkeit der Weiterbildung, die von den Schulen häufig genutzt wird ($n=37$). Seltener wahrgenommen werden demgegenüber Lehrerbetriebspraktika ($n=20$), schulinterne Fortbildungsangebote ($n=16$) sowie weitere Angebote ($n=16$) (Anhang J, Tabelle 95; Abbildung 28).

Teilnehmerinnen und Teilnehmer der *Weiterbildungen an Regelschulen* ($n=43$) sind neben den Studien- und Berufswahlkoordinatoren selbst ($n=39$) überwiegend ausgewählte Lehrpersonen aller Klassenstufen ($n=19$). Seltener nehmen mit jeweils 7 Nennungen Lehrpersonen für Sonderpädagogik (aller Klassenstufen) und Schulsozialarbeiterinnen und -arbeiter an den Weiterbildungen teil. Die explizite Ansprache der Lehrpersonen ($n=1$) sowie Sonderpädagoginnen

und -pädagogen der Oberstufenklassen ($n=2$) findet sich demgegenüber seltener (Anhang J, Tabelle 97). Ein anderes Bild zeigt sich an den befragten *Förderschulen* ($n=26$). Dort nehmen neben den Studien- und Berufswahlkoordinatoren ($n=23$) überwiegend Lehrpersonen der Oberstufenklassen ($n=25$) an den Weiterbildungsangeboten teil. Weitere ausgewählte Lehrpersonen ($n=7$) sowie Schulsozialarbeiterinnen und -arbeiter ($n=6$) werden demgegenüber seltener benannt. Die Teilnahme der Gesamtkollegien ist insgesamt am seltensten in der schulischen Praxis verbreitet und wird von zwei Sekundarschulen und zwei Förderschulen angegeben (Anhang J, Tabelle 97).

Tabelle 15: Fortbildungen zur Berufsorientierung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpäd. Unterstützungsbedarf nach Schulformen

Fortbildungen zur BO von SuS mit spU ¹		Schulform ²					
		HS	RS	GS	GYM	SK	Gesamt
Ja	Anzahl (n)	8	0	2	0	0	10
	% innerhalb von Fortbildung zur BO von SuS mit spU ¹	80.0	0.0	20.0	0.0	0.0	100
	% innerhalb von Schulform	32.0	0.0	28.6	0.0	0.0	23.3
	% der Gesamtzahl	18.6	0.0	4.7	0.0	0.0	23.3
Nein	Anzahl (n)	14	3	3	1	1	22
	% innerhalb von Fortbildung zur BO von SuS mit spU	63.6	13.6	13.6	4.5	4.5	100
	% innerhalb von Schulform	56.0	37.5	42.9	100	50.0	51.2
	% der Gesamtzahl	32.6	7.0	7.0	2.3	2.3	51.2
Nein, aber in Planung	Anzahl (n)	3	5	2	0	1	11
	% innerhalb von Fortbildung zur BO von SuS mit spU	27.3	45.5	18.2	0.0	9.1	100
	% innerhalb von Schulform	12.0	62.5	28.6	0.0	50	25.6
	% der Gesamtzahl	7,0	11.6	4.7	0.0	2.3	25.6
	Anzahl (n)	25	8	7	1	2	43
	% der Gesamtzahl	58.1	18.6	16.3	2.3	4.7	100

Anmerkungen. ¹Berufsorientierung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf. ²HS=Hauptschule, RS=Realschule, GS=Gesamtschule, GYM=Gymnasium, SK= Sekundarschule.

Neben der Frage der *allgemeinen* Nutzung von Weiterbildungen zur schulischen Berufsorientierung wird ergänzend die *Thematisierung von Bedarfen der Schülerschaft mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf* im Rahmen von Fortbildungen an Regelschulen erhoben (Tabelle 15). Nach Auskunft der Studien- und Berufswahlkoordinatoren wird dies bislang mit einem Anteil von 23.3% (n=10) der Schulen von 8 Haupt- und 2 Gesamtschulen der Gesamt-

stichprobe umgesetzt. 11 Schulen (25.6%) geben an Entsprechendes zu planen – vorrangig Realschulen. Bei einem vorhandenen oder geplanten Angebot werden neben den Studien- und Berufswahlkoordinatoren ($n=18$) zu etwa gleichen Anteilen ausgewählte Lehrpersonen ($n=14$) und Lehrpersonen für Sonderpädagogik ($n=15$) als (mögliche) Teilnehmerinnen und Teilnehmern benannt (Anhang J, Tabelle 99). Die Mehrheit der Schulen verneint mit 51.2% der Schulen ($n=22$) jedoch die spezifische Thematisierung dieser Schülergruppe im Rahmen von Qualifikationsangeboten für Lehrpersonen (Tabelle 15, S. 267). Der Erfahrungszeitraum der Schulen mit der heterogenen Schülerschaft bedingt keine Unterschiede in der Planung und Inanspruchnahme des Fortbildungsangebot.

9.2 Organisation und Durchführung der Berufsorientierung in der Inklusion

Die bisherigen Angaben zu den Rahmenbedingungen der schulischen Berufsorientierung beziehen sich ausschließlich auf die Perspektive der Studien- und Berufswahlkoordinatoren. Sie schätzen die Rahmenbedingungen schul- und kollegiumsbezogen ein. Von Interesse ist jedoch der Einbezug der Sichtweisen aller Beteiligten hinsichtlich der Zuständigkeiten und Aufgabenteilungen verschiedener involvierter Personengruppen im Aufgabenfeld der Berufsorientierung. Neben den Studien- und Berufswahlkoordinatoren sind daher alle Lehrpersonen gefordert, die Anteile der einzelnen beteiligten Gruppen sowohl bezogen auf die Organisation als auch die Durchführung der Berufsorientierungsangebote einzuschätzen. Differenziert werden als beteiligte Gruppen die

- Studien- und Berufswahlkoordinatoren [StuBo],
- Klassenlehrpersonen,
- Fachlehrpersonen,
- Lehrpersonen für Sonderpädagogik,
- Schulleitungen,
- Schulsozialarbeiterinnen und -arbeiter sowie
- Externe.

Abschließend wird zudem die Angabe der subjektiv wahrgenommenen eigenen Einbindung in das Aufgabenfeld erbeten. Die Einschätzungen in allen drei Teilbereichen (Organisation, Durchführung, Eigenanteil) wird jeweils auf einer sechsstufigen Skala vorgenommen, die die

Anteile der Gruppen von 0% bis 100% in 20er-Schritten erfasst. Die Codierung der Skala erfolgt von 1 (0%) bis 6 (100%). Der Mittelwert der Skala von 3.5 Punkten steht folglich für eine geschätzte Einbindung von 50%.

Organisation der Berufsorientierung

Der erste Fragekomplex bezieht sich auf die Organisation der Berufsorientierung im schulischen Alltag.

Tabelle 16: Einbindung in die Organisation der Berufsorientierung – alle Befragten

Einbindung der Personengruppen in die Organisation der Berufsorientierung								
		StuBo	Klassenlehrer	Fachlehrer	Schulleitung	Schulsozialarbeiter	Externe	Sonderpädagogen (RS)
N	Gültig	439	440	440	440	440	440	295
	Fehlend	1	0	0	0	0	0	145
M		4.58	3.74	2.54	2.44	2.33	2.82	2.61
SD		1.27	1.36	1.26	1.24	1.32	1.48	1.53
Minimum		1	1	1	1	1	1	1
Maximum		6	6	6	6	6	6	6

Anmerkung. Sonderpädagogen (RS): Die gesonderte Betrachtung der Lehrpersonen für Sonderpädagogik erfolgt nur im Kontext des Gemeinsamen Lernens an Regelschulen.

Die Gesamtbetrachtung der Daten aller Befragten (Tabelle 16) verdeutlicht, dass insbesondere den Studien- und Berufswahlkoordinatoren ein hoher Anteil an der Organisation der Berufsorientierung zugeschrieben wird ($M=4.58$, $SD=1.27$). Der Anteil der StuBos liegt demnach den Einschätzungen zufolge bei durchschnittlich 70%. Dieser Wert der Stichprobe unterscheidet sich signifikant vom theoretisch zu erwartenden Mittelwert (3.5 Punkte, 50%; $t(438)=17.82$, $p<.001$). Die Effektgröße nach Cohen (1992, S. 157) ist mit einem Wert von $d=.85$ als hoch zu bewerten. Dieses unterstreicht die Bedeutsamkeit, welche die Gesamtstichprobe der Gruppe der StuBos in der Organisation der Angebote zuschreibt. Der Anteil der Klassenlehrer wird mit ca. 50% als zweitwichtigste Ressource in der Organisation benannt ($M=3.74$, $SD=1.36$). Im Vergleich mit den StuBos erfolgt dies jedoch zu einem deutlich geringeren Anteil. Allen weiteren Beteiligten wird ein Anteil von 30% - 40% zugeschrieben (Tabelle 16).

Werden die Perspektiven nach Studien- und Berufswahlkoordinatoren und Lehrpersonen getrennt ausgewertet, zeigen sich deutliche Unterschiede in der Einschätzung beider Gruppen (Tabelle 17, S. 271). Die Studien- und Berufswahlkoordinatoren schätzen ihren eigenen Anteil in der Organisation höher ein ($M=5.00$, $SD=1.05$) als von den Kollegien angegeben ($M=4.51$, $SD=1.30$). Der Unterschied in der Einschätzung beider Gruppen hinsichtlich des Anteils der StuBos ist dabei signifikant ($t(437)=3.42$, $p=.001$). Zugleich schätzen die Kollegien ihren eigenen Anteil als Klassenlehrpersonen höher ein ($M=3.79$, $SD=1.36$) als dies aus Perspektive der StuBos der Fall ist ($M=3.48$, $SD=1.34$). Ein signifikanter Unterschied zwischen den Gruppen liegt jedoch nicht vor ($t(438)=-1.73$, $p=.084$). Den Fachlehrpersonen wird demgegenüber von beiden Befragungsgruppen eine geringere Einbindung zugesprochen. Die weiteren Personengruppen (Schulleitung, Schulsozialarbeiterinnen und -arbeiter, Lehrpersonen für Sonderpädagogik im Gemeinsamen Lernen und Externe) werden von allen Befragten in etwa vergleichbar eingeschätzt. Deutlich wird, dass deren wahrgenommene Einbindung in die Organisation dabei im Vergleich mit den StuBos und Klassenlehrpersonen wesentlich niedriger ausfällt (siehe Tabelle 17, S. 271).

Tabelle 17: Einbindung in die Organisation der Berufsorientierung – StuBos und Kollegien

Einbindung der Personengruppen in die Organisation der Berufsorientierung – Differenziert nach StuBos und Kollegien								
		StuBo	Klassen- lehrer	Fach- lehrer	Schul- leitung	Schul- sozial- arbeiter	Externe	Sonder- pädagogen (RS)
N	Gültig	68	69	69	69	69	69	43
StuBo	Fehlend	1	0	0	0	0	0	26
N	Gültig	371	371	371	371	371	371	252
Kolleg.	Fehlend	0	0	0	0	0	0	119
M	StuBo	5.00	3.48	2.41	2.62	2.13	2.46	2.19
	Kollegien	4.51	3.79	2.56	2.40	2.36	2.88	2.69
SD	StuBo	1.05	1.34	1.14	1.42	1.26	1.49	1.31
	Kollegien	1.30	1.36	1.29	1.21	1.34	1.47	1.55
Varianz	StuBo	1.10	1.78	1.30	2.00	1.59	2.22	1.73
	Kollegien	1.68	1.86	1.65	1.46	1.78	2.16	2.40
Minimum		2	1	1	1	1	1	1
Maximum		6	6	5	6	5	6	6

Anmerkung. Sonderpädagogen (RS): Die gesonderte Betrachtung der Lehrpersonen für Sonderpädagogik erfolgt nur im Kontext des Gemeinsamen Lernens an Regelschulen.

Im Kontext der Inklusion ist die Rolle der *Lehrpersonen für Sonderpädagogik* in der Berufsorientierung von besonderem Interesse, sodass ihre Einschätzung im Folgenden gesondert betrachtet wird: Im Rahmen der *Organisation* schätzen die Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen im Gemeinsamen Lernen ihre Einbindung als mittelstark ein ($n=28$, $M=3.29$, $SD=1.46$). In Abgrenzung zu der persönlichen Einschätzung der Lehrpersonen für Sonderpädagogik weisen die Kollegien der Regelschulen ihnen jedoch eine geringere Bedeutung zu ($n=224$, $M=2.62$, $SD=1.55$). Die geringste Bedeutung geben ihnen die StuBos der Regelschulen ($n=43$, $M=2.19$, $SD=1.31$) (Anhang K, Tabelle 100). Während die Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen ihre Profession im Gemeinsamen Lernen demnach mit durchschnittlich 50% Anteil in die Organisation eingebunden sehen, weisen ihnen die anderen Befragten nur einen Anteil zwischen 20%-30% zu.

Durchführung der Berufsorientierung

Ergänzend zur Frage nach den Anteilen der Personengruppen in der Organisation der Berufsorientierung werden zudem die Anteile in der praktischen Durchführung aus Sicht der Befragten erhoben. Ausgehend von einer Übersicht über die Einschätzung der Gesamtstichprobe erfolgt eine differenzierte Analyse nach Zuständigkeiten in der Berufsorientierung (StuBo vs. Kollegien).

Tabelle 18: Einbindung in die Durchführung der Berufsorientierung – alle Befragten

Einbindung der Personengruppen in die Durchführung der Berufsorientierung								
		StuBo	Klassen- lehrer	Fach- lehrer	Schul- leitung	Schul- sozial- arbeiter	Externe	Sonder- pädagoge (RS)
N	Gültig	440	440	440	440	440	440	296
	Fehlend	0	0	0	0	0	0	144
M		3.88	4.28	2.63	1.88	2.27	3.25	2.66
SD		1.43	1.41	1.33	1.06	1.30	1.50	1.55
Varianz		2.03	1.98	1.76	1.13	1.70	2.25	2.40
Minimum		1	1	1	1	1	1	1
Maximum		6	6	6	6	6	6	6

Anmerkung. Sonderpädagogen (RS): Die gesonderte Betrachtung der Lehrpersonen für Sonderpädagogik erfolgt nur im Kontext des Gemeinsamen Lernens an Regelschulen.

Die Gesamteinschätzung aller Befragten (Tabelle 18) zur Einbindung der verschiedenen Personengruppen in die Durchführung der Berufsorientierung weist den Klassenlehrpersonen mit einem Mittelwert von 4.28 ($SD=0.14$) den größten Anteil zu. Die eingeschätzte Einbindung liegt signifikant über dem theoretischen Mittelwert von 3.5 Punkten ($t(439)=-457.43$, $p<.001$). Demnach sind die Klassenleitungen aus Sicht aller Befragten mit über 60% Einbindung hauptverantwortlich für die Durchführung der Angebote. Die weiteren relevanten Gruppen mit den zweit- und dritthäufigsten Anteilen in der Organisation sind zum einen die Studien- und Berufswahlkoordinatoren ($M=3.88$, $SD=1.43$) sowie zum anderen externe Kooperationspartner ($M=3.25$, $SD=1.50$). Sie sind demzufolge nur zu ca. 50% in die Durchführung eingebunden. Die Mittelwerte dieser beiden Gruppen liegen dabei signifikant unter dem theoretisch zu erwartenden Mittelwert von 3.5 Punkten (StuBo $t(439)=-457.80$, $p<.001$; Externe $t(439)=-443.83$, $p<.001$). Den weiteren Gruppen (Lehrpersonen für Sonderpädagogik, Fachlehrpersonen,

Schulsozialarbeiterinnen und -arbeiter, Schulleitungen) wird ein noch geringerer Anteil zugeschrieben (siehe Tabelle 18, S. 272).

Tabelle 19: Einbindung in die Durchführung der Berufsorientierung – StuBos und Kollegien

Einbindung der Personengruppen in die Durchführung der Berufsorientierung –								
Differenziert nach StuBos und Kollegien								
		StuBo	Klassen- lehrer	Fach- lehrer	Schul- leitung	Schul- sozial- arbeiter	Externe	Sonder- pädagogen (RS)
N	Gültig	69	69	69	69	69	69	43
StuBo	Fehlend	0	0	0	0	0	0	26
N	Gültig	371	371	371	253	371	371	253
Kolleg.	Fehlend	0	0	0	118	0	0	118
M	StuBo	4.14	4.38	2.45	2.00	2.23	2.75	2.37
	Kollegien	3.83	4.26	2.66	2.71	1.85	2.28	2.71
SD	StuBo	1.36	1.37	1.18	1.21	1.32	1.44	1.36
	Kollegien	1.43	1.42	1.35	1.57	1.03	1.30	1.57
Varianz	StuBo	1.86	1.89	1.40	1.47	1.74	2.07	1.86
	Kollegien	2.05	2.01	1.82	2.48	1.07	1.70	2.48
Minimum		1	1	1	1	1	1	1
Maximum		6	6	6	6	6	6	6

Anmerkung. Sonderpädagogen (RS): Die gesonderte Betrachtung der Lehrpersonen für Sonderpädagogik erfolgt nur im Kontext des Gemeinsamen Lernens an Regelschulen.

Eine differenzierte Betrachtung der Einschätzung der Studien- und Berufswahlkoordinatoren im Vergleich mit den Kollegien zeigt, dass beide Gruppen die Gesamteinschätzung bestätigen und den Klassenleitungen den höchsten Anteil in der Durchführung zuschreiben (Tabelle 19). Die StuBos gewichten den Anteil dabei im Vergleich zu den Kollegien noch höher ($M=4.38$, $SD=1.37$). Ein signifikanter Unterschied zur Einschätzung der Kollegien liegt jedoch nicht vor ($t(438)=0.61$, $p=.542$). Dennoch sehen die StuBos selbst auch ihre Gruppe stark in die Durchführung eingebunden ($M=4.14$, $SD=1.36$). Auch hier ist der Unterschied zu den Kollegien nicht signifikant ($t(438)=1.69$, $p=.092$).

In Bezug auf die *Durchführung* erfolgt erneut eine gesonderte Analyse der eingeschätzten Einbindung der *Lehrpersonen für Sonderpädagogik*, begründet durch ihre Expertise im inklusiven Schulkontext. Die Sonderpädagoginnen und -pädagogen selbst schätzen den Anteil ihrer Profession mit einem Mittelwert von 3.29 ($n=28$, $SD=1.46$) als mittelstark ein. Ebenso wie bei der Organisation schätzen jedoch sowohl die Kollegien ($n=225$, $M=2.64$, $SD=1.58$) als auch die StuBos den Anteil der Lehrpersonen für Sonderpädagogik in der Durchführung der Berufsorientierung noch geringer ein. Die StuBos geben dabei im Vergleich die schwächste Einbindung an ($n=43$, $M=2.37$, $SD=1.86$) (Anhang K, Tabelle 100). Der Unterschied in der Einschätzung zwischen den Lehrpersonen für Sonderpädagogik und den Kollegien ist signifikant ($t(251)=-2.08$, $p=.039$) und weist eine kleine Effektstärke von $d=-.43$ nach Cohen (1992, S. 157) auf.

Organisation und Durchführung im Vergleich

Neben der getrennten Betrachtung der Einschätzungen zur Einbindung in die Organisation und Durchführung der Berufsorientierung sollen diese in einem letzten Schritt gemeinsam betrachtet werden. Von Interesse ist, ob es Unterschiede in der Einschätzung der Einbindung nach Personengruppen und den zwei divergierenden Aufgabenbereichen der Organisation und Durchführung gibt. Durchgeführt wird der Vergleich anhand des asymptotischen Wilcoxon-Tests für abhängige Stichproben, der die zentralen Tendenzen der Stichproben vergleicht. Das non-parametrische Verfahren wird aufgrund der vorliegenden prozentualen Einschätzungen (von 0%-100% in 20er Schritten) auf Ordinalskalenniveau gewählt.

Die Ergebnisse zeigen, dass es aus Perspektive der Gesamtstichprobe signifikante Unterschiede in der Einschätzung der Einbindung von

- Studien- und Berufswahlkoordinatoren ($MD\ O=5$, $MD\ D=4$ ⁴⁶, $z=-11.16$, $p<.001$, $n=439$),
- Klassenlehrpersonen ($MD\ O=4$, $MD\ D=5$, $z=-9.12$, $p<.001$, $n=440$),
- Schulleitungen ($MD\ O=2$, $MD\ D=2$; $z=-11.59$, $p<.001$, $n=440$) und
- Externen ($MD\ O=2$, $MD\ D=3$, $z=-7.48$, $p<.001$, $n=440$) in die Organisation und Durchführung der Angebote gibt (Anhang K, Tabelle 102).

⁴⁶ $MD\ O$: Median Organisation, $MD\ D$: Median Durchführung.

Die Effektstärken sind für die StuBos mit $r=-.53$ und die Schulleitungen mit $r=-.55$ nach Cohen (1992, S. 157) als hoch zu bewerten. Die Werte der Klassenlehrpersonen ($r=-.43$) und Externen ($r=-0.36$) entsprechend einem mittleren Effekt (vgl. Cohen, 1992, S. 157). Während die Klassenlehrpersonen und Externen vorrangig in der Durchführung gefordert sind, liegt der Aufgabenschwerpunkt der StuBos und Schulleitungen in der Organisation. Bestätigt werden diese signifikanten Unterschiede der Gesamteinschätzung auch in der getrennten Betrachtung der Perspektiven von Kollegien und Studien- und Berufswahlkoordinatoren (Anhang K, Tabelle 103, Tabelle 104).

9.3 Überzeugungen zur Berufsorientierung

Die Überzeugungen von Lehrpersonen zum Aufgabenfeld der Berufsorientierung stehen im Folgenden im Fokus. Grundlegend wird das *Instrument* untersucht. Die einzelnen Skalen des Erhebungsinstruments werden dafür hinsichtlich ihrer Item- und Skalenkennwerte analysiert. Als Kennwerte auf Einzelitemebene werden neben den Mittelwerten und Standardabweichungen die korrigierten Trennschärfen und Itemschwierigkeiten der Unterskalen erläutert. Zudem wird auf Cronbachs α als Maß der Reliabilität und die Ergebnisse der explorativen Faktorenanalyse eingegangen. Inhaltlich werden im Weiteren die vorliegenden *Ausprägungen der erhobenen Überzeugungen* bei den befragten Lehrpersonen dargestellt, um darauf aufbauend auf mögliche Einflussfaktoren untersucht zu werden. Differenziert werden die Einflüsse nach persönlichen Faktoren und schulischen Rahmenbedingungen. Einher geht dies mit der Ergebniserwartung, dass diese Aspekte mögliche Unterschiede in den Überzeugungen der Lehrpersonen bedingen (siehe Kap. 7).

Zu den *persönlichen Faktoren*, die im Weiteren als *Einflussfaktoren* untersucht werden, zählen

- die Ausbildung der Lehrpersonen nach Lehramt,
- die Berufserfahrung,
- die subjektiv wahrgenommene Einbindung in die schulische Berufsorientierung sowie
- die Rolle in der Berufsorientierung bzw. die Zuständigkeiten in der Berufsorientierung.

Die schulischen relevanten Rahmenbedingungen beziehen sich ergänzend auf

- die Schulform, an der die Lehrpersonen tätig sind,
- die Tätigkeit in der Unterstufe, Mittel- oder Oberstufe der Sekundarstufe I sowie

- die Relevanz, die der Berufsorientierung an der jeweiligen Schule zugeschrieben wird; bezogen auf
 - das vorhandene Grundwissen aller Lehrpersonen zur Berufsorientierung und
 - angebotene Fortbildungen zur Berufsorientierung von Kinder und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf (bei Skalen mit Bezug zur diesbezüglichen Schülerschaft).

Abschließend werden die zunächst getrennt analysierten Überzeugungen zu den Schülergruppen mit und ohne sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf vergleichend betrachtet, um Divergenzen der Lehrer-Überzeugungen zwischen den Zielgruppen herauszustellen.

9.3.1 Überzeugungen zur Berufsorientierung von Regelschülerinnen und -schülern

Die Überzeugungen zur Berufsorientierung beziehen sich zunächst auf die Überzeugungen der Lehrpersonen hinsichtlich der Zielgruppe der Schülerinnen und Schüler ohne Unterstützungsbedarf. Das verwendete Instrument ist unter Einbezug theoretischer Erkenntnisse aufgrund fehlender vergleichbarer Instrumente neu entwickelt (vgl. Kap. 8.2.2) und im Rahmen eines Pretests mittels der Retrospective-Think-Aloud-Methode (vgl. Kap. 8.4.2) überprüft worden.

9.3.1.1 Item- und Skalenanalyse

Der Mittelwert für die Gesamtstichprobe liegt mit einem Wert von 4.71 Punkten ($SD=0.69$, $n=296$) und einer Varianz von .48 Punkten (Minimalwert 2, Maximalwert 6) signifikant über dem theoretisch zu erwartenden Mittelwert der Skala von 3.5 Punkten ($t(295)=30.16$, $p<.001$). Die Effektstärke ist mit einem Wert von $d=2.11$ Cohen (1992, S. 157) zufolge als hoch zu bewerten. Der Skalenmittelwert der Gesamtskala liegt bei 42.40 Punkten mit einer Standardabweichung von 6 Punkten. Dem Kolmogorov-Smirnov-Test zufolge sind die Daten nicht normalverteilt ($p<.001$). Die Item- und Skalenkennwerte verweisen auf ein geeignetes Instrument (vgl. Tabelle 20, S. 278). Die Itemschwierigkeit der Skala umfasst mittelschwere bis leichte Items und liegt zwischen .57 und .86. Item 5 erscheint mit einer Itemschwierigkeit von .86 als

sehr leicht (vgl. Bortz & Döring, 2006, S. 219), wird jedoch beibehalten. Drei wenig trennscharfe Items sind vor der weiteren Analyse ausgeschlossen worden⁴⁷. Die mittlere Trennschärfe der verbleibenden Items liegt für die Items 2, 3, 4, 5 und 8 in einem mittleren Bereich ($r_{itc} > .30$) zwischen .35 und .45. Die Items 1, 6, 7 und 9 weisen demgegenüber eine niedrigere Trennschärfe zwischen .16 und .27 auf (vgl. Weise, 1975, S. 219). Vor dem Hintergrund des Testziels der Abbildung der Überzeugungen der Lehrpersonen in diesem Aufgabenbereich setzt sich die Skala aus verschiedenen Perspektiven auf die schulische Berufsorientierung zusammen und lässt ein heterogenes Bild erwarten, sodass die Items dennoch beibehalten werden (vgl. Bühner, 2006, S. 100). Mit einem Wert von $\alpha = .62$ ist die Reliabilität ausreichend (vgl. Finn, 1972, S. 256). Durch die Eliminierung von drei wenig trennscharfen Items⁴⁸ konnte die Reliabilität auf $\alpha = .64$ erhöht werden. Die zu analysierende Endskala umfasst somit insgesamt 9 Items.

⁴⁷ Gelöschtes Item: (1) ‚Durch die thematische Anbindung der Inhalte schulischer Berufsorientierung an ausgewählte Fächer sind vorrangig die Fachlehrer die kompetentesten Ansprechpartner in der Berufsorientierung‘ (Trennschärfe .10), (2) ‚Die Organisation der Berufsorientierung in Projekten fördert das Lernen und den Wissenszuwachs der Schüler am besten‘ (Trennschärfe .21), (3) ‚Es ist zu befürworten, bei der Konzeptarbeit Berufsorientierungskonzepte erfolgreicher Schulen zu übernehmen‘ (Trennschärfe .18).

⁴⁸ Gelöschtes Item: (1) ‚Durch die thematische Anbindung der Inhalte schulischer Berufsorientierung an ausgewählte Fächer sind vorrangig die Fachlehrer die kompetentesten Ansprechpartner in der Berufsorientierung‘ (Trennschärfe .10), (2) ‚Die Organisation der Berufsorientierung in Projekten fördert das Lernen und den Wissenszuwachs der Schüler am besten‘ (Trennschärfe .21), (3) ‚Es ist zu befürworten, bei der Konzeptarbeit Berufsorientierungskonzepte erfolgreicher Schulen zu übernehmen‘ (Trennschärfe .18).

Tabelle 20: Item- und Skalenkennwerte der Skala ‚Überzeugungen zur Berufsorientierung von Regelschülerinnen und -schülern‘

Items	<i>M</i>	<i>SD</i>	Trennschärfe (<i>r_{itc}</i>)	Itemschwierigkeit
1 Schulische Berufsorientierung ist eine zusätzlich zu bewältigende Aufgabe der Schule, die außerhalb des Allgemeinbildungsauftrags liegt.	3.85	2.00	.16	.57
2 Je später die Thematisierung der beruflichen Orientierung in der Sekundarstufe I beginnt, desto offener sind die Schüler für deren Inhalte.	4.83	1.27	.45	.77
3 Die schulische Berufsorientierung ist Aufgabe aller Lehrpersonen der Schule und darf nicht nur Aufgabe einzelner ausgewählter Lehrpersonen sein.	4.95	1.27	.43	.79
4 Bei knappen Handlungsressourcen ist die Berufsorientierung im Schulalltag nachrangig.	4.80	1.39	.35	.76
5 Eine Verbindung der Berufsorientierung mit dem Regelunterricht kann langfristig zu einer Unterstützung der Schüler in der Berufsorientierung beitragen.	5.28	1.00	.44	.86
6 Je mehr Eigenverantwortlichkeit und Selbstständigkeit den Schülern in Aktivitäten der Berufsorientierung zugesprochen wird, desto größer ist der Lernzuwachs.	4.33	1.32	.23	.67
7 Schulische Berufsorientierung soll vor allem grundlegende berufsrelevante Kompetenzen und Fähigkeiten fördern.	4.73	1.21	.22	.75
8 Eine effektive Berufsorientierung umfasst alle Klassenstufen der Sekundarstufe I, damit möglichst frühzeitig eine Auseinandersetzung mit der beruflichen Zukunft angeregt wird.	4.62	1.53	.45	.72
9 Im Fokus der schulischen Berufsorientierung steht die Vermittlung möglichst umfassender Einblicke in unterschiedliche Berufsfelder, sodass die Schüler sich am Ende der Schulzeit für einen passenden Beruf entscheiden.	5.01	1.02	.27	.80

Anmerkungen. Mittelwert (*M*), Standardabweichung (*SD*), korrigierte Trennschärfe (*r_{itc}*) und Itemschwierigkeit der Unterskala (*n*=296, Cronbachs Alpha α =.64).

9.3.1.2 Explorative Faktorenanalyse

Infolge der Signifikanz des Bartlett-Tests ($p < .001$) und einem befriedigenden KMO-Maß von .73 erfüllt die Skala die Voraussetzungen für die Durchführung einer Faktorenanalyse (Anhang L, Tabelle 105). Die Hauptkomponentenanalyse mit Varimaxrotation mit Kaiser-Normalisierung ergibt zunächst eine dreifaktorielle Struktur (Anhang L, Abbildung 39), die unter der Zielsetzung der Vergleichbarkeit der zwei Skalen für Regelschülerinnen und -schüler sowie der Schülerschaft mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf (siehe nächster Absatz) auf die feste Anzahl von zwei zu extrahierenden Faktoren angepasst worden ist (Tabelle 21).

Tabelle 21: Faktorenanalyse ,Überzeugungen zur Berufsorientierung von Regelschülerinnen und -schülern'

Item	Komponente	
	1	2
02. früher Beginn der Berufsorientierung sinnvoll (recodiert)	.72	.11
04. Berufsorientierung auch bei knappen Handlungsressourcen zentral (recodiert)	.70	-.04
01. Berufsorientierung als Teil des Allgemeinbildungsauftrags (recodiert)	.61	-.32
08. Effektive Berufsorientierung der SuS umfasst alle Klassen der Sek. I.	.56	.40
03. Berufsorientierung der Schülerschaft als Aufgabe aller Lehrpersonen	.53	.36
06. Eigenverantwortlichkeit und Selbstständigkeit fördern die Berufsorientierung der Schülerschaft	-.01	.62
07. Förderung grundlegender Kompetenzen der Schülerschaft im Fokus der Berufsorientierung	-.01	.58
09. Wissen der Schülerinnen und Schüler über verschiedene Berufe im Fokus der Berufsorientierung	.10	.56
05. Verbindung von Regelunterricht und Berufsorientierung ist positiv für die Schülerinnen und Schüler	.48	.50

Anmerkungen. Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse. Rotationsmethode: Varimax mit Kaiser-Normalisierung.

Bei der zweifaktoriellen Struktur laden die Items 1, 2, 3, 4 und 8 auf den ersten Faktor (Tabelle 22). Inhaltlich umfassen sie Items mit Bezug zu Überzeugungen zur schulischen Umsetzung sowie der Perspektive auf Berufsorientierung als Aufgabe der Schule bzw. aller Lehrpersonen. Mit einem Anteil von 28% trägt der Faktor den größten Anteil an der Varianzaufklärung. Der

zweite Faktor lädt auf die Items 5, 6, 7 und 9, die die Überzeugungen zur Zielsetzung der Berufsorientierung abbilden. Der Anteil an der Aufklärung der Gesamtvarianz liegt bei 15%. In der Zusammenschau tragen beide Faktoren folglich mit 43,17% zur Varianzaufklärung bei (Tabelle 22).

Tabelle 22: Varianzaufklärung durch Komponenten, Überzeugungen zur Berufsorientierung von Regelschülerinnen und -schülern

Komponente	Summe von quadrierten Faktorladungen für Extraktion		
	Gesamt	% der Varianz	kumulierte %
1 Überzeugungen zur schulischen Umsetzung & Perspektive auf Berufsorientierung	2.560	28.439	28.439
2 Überzeugungen zur Zielsetzung der Berufsorientierung	1.325	14.726	43.166

9.3.1.3 Analyse der Einzelfaktoren

Im Weiteren erfolgt die vertiefte Analyse der Überzeugungen von Lehrpersonen zur Berufsorientierung der Regelschülerschaft, die ausschließlich bei den Lehrpersonen der Regelschulen erhoben worden sind ($n=296$). Bezogen ist die weitere Datenanalyse auf die zwei extrahierten Faktoren des Erhebungsinstruments: Die ‚Überzeugungen zur schulischen Umsetzung und die Perspektive auf die Berufsorientierung als fachliche Aufgabe‘ sowie die ‚Überzeugungen zur Zielsetzung des Aufgabenbereichs‘ (siehe Tabelle 22). Übergeordnet verfolgt die weitere Analyse das Ziel der Beantwortung der Forschungsfrage:

Über welche Überzeugungen zur Berufsorientierung von Regelschülerinnen und -schülern verfügen die Lehrpersonen?

Der erste Faktor der ‚Überzeugungen zur schulischen Umsetzung und die Perspektive auf die Berufsorientierung als fachliche Aufgabe‘ umfasst insgesamt 5 Items. Der Mittelwert der Items liegt für die Gesamtstichprobe bei 4.61 Punkten ($SD=0.95$, Varianz: 0.90 Punkte, $n=296$) und unterscheidet sich folglich signifikant vom theoretischen Mittelwert von 3.5 Punkten

($t(295)=20.10, p<.001$). Die Effektstärke liegt bei $d=1.17$ und ist demnach als hoch zu bewerten (vgl. Cohen, 1992, S. 157). Die Daten der Gesamtstichprobe sind dem Kolmogorov-Smirnov-Test zufolge nicht normalverteilt ($p<.001$).

Für den zweiten Faktor der ‚Zielsetzung der schulischen Berufsorientierung für Regelschülerinnen und -schüler‘ unterscheidet sich der Skalenmittelwert der Gesamtstichprobe (4.84 Punkte, $SD=0.70$, Varianz: 0.50 Punkte, $n= 296$) ebenfalls signifikant vom theoretischen Mittelwert ($t(295)=32.66, p<.001$). Die Effektstärke ist als hoch einzuordnen ($d=1.91$) (vgl. Cohen, 1992, S. 157). Eine Normalverteilung ist nicht anzunehmen ($p<.001$).

Beide Faktoren werden von den Lehrpersonen der Regelschulen demnach mit einer positiven Tendenz beantwortet, welches ausgehend vom theoretischen Mittelwert der Skalen grundsätzlich auf eine leicht positiv ausgeprägte Überzeugung zur Berufsorientierung von Regelschülerinnen und -schülern hinweist.

Vergleich der beiden Faktoren

Neben der Einzelauswertung beider extrahierter Faktoren ist zudem von Interesse, ob sie sich im Vergleich signifikant unterscheiden. Infolge der Robustheit des t-Tests gegenüber einer nur näherungsweise gegebenen Normalverteilung (vgl. Kap. 8.5.4) (vgl. Boneau, 1960) und des Fehlens extremer Ausreißer – ein leichter Ausreißer ($<1,5 SD$) in der Skala zur Umsetzung und fachlichen Perspektive sowie sechs leichte Ausreißer in der Skala zur Zielsetzung werden beibehalten – wird der Vergleich anhand eines t-Test für abhängige Stichproben durchgeführt. Die Ergebnisse verweisen auf einen signifikanten Unterschied zwischen den Faktoren ($t(295)=-3.92, p<.001$). Demnach sind die Überzeugungen zur Zielsetzungen der Berufsorientierung signifikant positiver ausgeprägt als die Überzeugungen zur schulischen Umsetzung und fachlichen Perspektive auf die Aufgabe der Berufsorientierung von Regelschülerinnen und -schülern. Mit einer Effektstärke von $d=-.26$ ist der Effekt als gering zu bewerten (vgl. Cohen, 1992, S. 157). Von Relevanz erscheint jedoch der Verweis dieser Ergebnisse auf eine differenzierte Perspektive der Lehrpersonen in Bezug auf die durch die zwei Faktoren extrahierten Schwerpunkte der Überzeugungen zur Berufsorientierung.

9.3.1.4 Analyse möglicher Einflussfaktoren

Neben der grundsätzlichen Abbildung der vorherrschenden Überzeugungen zur Berufsorientierung zur Zielgruppe der Kinder und Jugendlichen ohne sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf sind diese Überzeugungen vertiefend zu analysieren.

Welche Faktoren beeinflussen die Überzeugungen der Lehrpersonen zur
Berufsorientierung der Regelschülerschaft?

Die Gesamtauswertung⁴⁹ aller als relevant erachteten Einflussfaktoren (siehe Kap. 7.1) weist darauf hin, dass mit Ausnahme der Tätigkeit nach Schwerpunkten in bestimmten Klassenstufen und dem Grundwissen der Gesamtkollegien zur Berufsorientierung alle untersuchten Variablen signifikante Ergebnisse aufweisen, die im Weiteren differenziert erläutert werden.

Unterschiede nach Lehramt

Die Gruppe der befragten Lehrpersonen an Regelschulen umfasst 268 Lehrpersonen, die das Lehramt für Regelschulen studiert haben, sowie 28 Lehrpersonen für Sonderpädagogik, die im Gemeinsamen Lernen tätig sind. Die getrennte Betrachtung nach studiertem Lehramt zeigt eine positivere berufsorientierungsbezogene Überzeugung bei den befragten Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen im Gemeinsamen Lernen (Tabelle 23, S. 283).

⁴⁹ Die Datenanalyse zweier zu untersuchender Variablen erfolgt mittels t-Test, der gegenüber der vorliegenden Verletzung der Normalverteilung (Kolmogorov-Smirnov-Test $<.05$) als robust gilt. Das Vorliegen extremer Ausreißer (> 3 SD) ist mittels Boxplot-Analyse ausgeschlossen worden. Für die Analyse von mehr als zwei Stufen findet der Kruskal-Wallis-Test Anwendung. Die Ergebnisse werden zur vertieften Auswertung den Ergebnissen der ANOVA gegenübergestellt, die in allen ausgewerteten Fällen gleiche Ergebnisse aufweist.

Tabelle 23: Mittelwerte und t-Test der Überzeugungen zur Berufsorientierung von Regelschülerinnen und -schülern nach Lehramt

Variablen			M	SD	t (294)	p	Cohen's d
Überzeugungen zur BO von RS ^c – schul. Umsetzung	Lehramt	SP ^a	4.98	0.75	-2.17	.031	.48
		RS ^b	4.57	0.96			
Überzeugungen zur BO von RS – Zielsetzung	Lehramt	SP ^a	4.93	0.69	-0.72	.471	.14
		RS ^b	4.83	0.71			

Anmerkungen. ^an=28. ^bn=268. ^cBerufsorientierung von Regelschülerinnen und -schülern.

Die Überzeugungen zur schulischen Umsetzung und fachlichen Perspektive auf die Aufgabe der Berufsorientierung ist bei Lehrpersonen für Sonderpädagogik positiver ausgeprägt ($M=4.98$, $SD=0.75$) als bei den Regelschullehrpersonen ($M=4.57$, $SD=0.96$). Die Lehrämter unterscheiden sich in ihren Überzeugungen signifikant, zugunsten einer positiveren Ausprägung bei den Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen ($t(294)=-2.17$, $p=.031$, $d=.48$). Wie Tabelle 23 verdeutlicht, zeigt sich diese positivere Überzeugung auch hinsichtlich der Zielsetzung der Berufsorientierung bei der Gruppe der Lehrpersonen für Sonderpädagogik ($M=4.93$, $SD=0.69$) im Vergleich zum weiteren Kollegium der Regelschulen ($M=4.83$, $SD=0.71$). Insgesamt weisen somit die Lehrpersonen für Sonderpädagogik mit Tätigkeit im Gemeinsamen Lernen positivere Überzeugungen gegenüber der Zielgruppe der Regelschülerschaft auf, als dies bei den Regelschulkollegien zu finden ist.

Unterschiede nach Berufserfahrung

Tabelle 24: Mittelwerte der Überzeugungen zur Berufsorientierung von Regelschülerinnen und -schülern nach Berufserfahrung

Variable		Überzeugungen zur BO von RS – schul. Umsetzung		Überzeugungen zur BO von RS – Zielsetzung	
		M	SD	M	SD
Berufserfahrung	< 10 Jahre ^a	4.41	0.83	4.89	0.72
	11-20 Jahre ^b	4.55	0.98	4.75	0.69
	> 20 Jahre ^c	4.94	0.96	4.93	0.69

Anmerkungen. ^an=87. ^bn=131. ^cn=78.

Als weiterer persönlicher Einflussfaktor wird die Berufserfahrung der Lehrpersonen hinterfragt. Unterschieden werden die drei Stufen von weniger als 10 Jahren, zwischen 11 und 20 Jahren und mehr als 20 Jahren Berufserfahrung. Die deskriptiven Ergebnisse in Tabelle 24 (S. 283) zeigen, dass die *Überzeugungen zur schulischen Umsetzung der Berufsorientierung von Regelschülerinnen und -schülern* mit steigender Berufserfahrung positiver ausfallen. Sie steigt ausgehend von weniger als 10 Jahren Berufserfahrung ($M=4.41$, $SD=0.83$, $n=87$) über 11 bis 20 Jahre Berufserfahrung ($M=4.55$, $SD=0.98$, $n=131$) und bis zu mehr als 20 Jahren Berufserfahrung ($M=4.94$, $SD=0.96$, $n=78$) (Tabelle 24, S. 283). Eine höhere Berufserfahrung trägt dabei zu einer positiveren *Überzeugung zur schulischen Umsetzung und fachlichen Perspektive auf die Berufsorientierung von Regelschülerinnen und -schülern* bei ($\chi^2(2)=17.740$, $p<.001$; $F(2,293)=7.10$, $p=.001$, partielles $\eta^2=.046$, $d=.44$)⁵⁰. Spezifisch betrachtet unterscheiden sich die Lehrpersonen mit langer Berufserfahrung von mehr als 20 Jahren signifikant von denjenigen mit kürzeren Erfahrungszeiträumen (<10 Jahre/20 Jahre $p<.001$, $d=-.67$; 11-20 Jahre/>20 Jahre $p=.005$, $d=-.45$). Für den zweiten Faktor der *Überzeugungen zu der Zielsetzung der Berufsorientierung von Regelschülerinnen und -schülern* bestätigt sich ebenfalls die positivste Ausprägung bei den Lehrpersonen mit der längsten Berufserfahrung ($M=4.93$, $SD=0.69$, $n=78$). Die Lehrpersonen mit 11 bis 20 Jahren Erfahrung geben demgegenüber die negativsten Überzeugungen an ($M=4.75$, $SD=0.69$, $n=131$). Dazwischen liegen die Werte der Lehrpersonen mit weniger als 10 Jahren Berufserfahrungen mit einem Mittelwert der Überzeugungen von 4.89 ($SD=0.72$, $n=87$) (Tabelle 24, S. 283). Einen signifikanten Unterschied zwischen den einzelnen Gruppen gibt es laut Kruskal-Wallis-Test und ANOVA jedoch nicht. Die Daten verweisen zusammenfassend auf eine grundsätzlich positive Tendenz aller Befragten. Bezogen auf den Einfluss der Berufserfahrung ist dennoch hervorzuheben, dass sich eine sehr lange Erfahrung mit über 20 Jahren Tätigkeit im Lehrberuf besonders positiv auf die vorherrschenden Überzeugungen zur Berufsorientierung der Regelschülerschaft auswirkt.

Unterschiede nach subjektiv wahrgenommener Einbindung in die Berufsorientierung

Als Einflussfaktor mit direktem Bezug zur Berufsorientierung wird die subjektiv wahrgenommene Einbindung in diesen Aufgabenbereich untersucht. Die Lehrpersonen nehmen dabei eine

⁵⁰ Trotz fehlender Voraussetzung wird die einfaktorielle Varianzanalyse den Ergebnissen des Kruskal-Wallis-Tests gegenübergestellt, da die Ergebnisse beider Verfahren übereinstimmen.

Einschätzung in drei Stufen vor: bis zu 20%, bis zu 60% und bis zu 100% geschätzte eigene Einbindung (Tabelle 25).

Tabelle 25: Mittelwerte der Überzeugungen zur Berufsorientierung von Regelschülerinnen und -schülern nach geschätzter Einbindung

Variable		Überzeugungen zur BO von RS – schul. Umsetzung		Überzeugungen zur BO von RS – Zielsetzung	
		M	SD	M	SD
Subjektiv geschätzte Einbindung	< 20% ^a	4.57	0.84	4.73	0.71
	20% - 60% ^b	4.43	1.00	4.75	0.71
	60% - 100% ^c	4.84	0.94	5.01	0.68

Anmerkungen. ^an=78. ^bn=115. ^cn=103.

Hinsichtlich der Überzeugungen zur schulischen Umsetzung und fachlichen Perspektive auf die Berufsorientierung von Regelschülerinnen und -schülern zeigen sich die durchschnittlich positivsten Überzeugungen bei den Lehrpersonen mit bis zu 100% Einbindung ($M=4.84$, $SD=0.94$, $n=103$), gefolgt von denjenigen mit geschätzter bis 20%iger Einbindung ($M=4.57$, $SD=0.84$, $n=78$). Den niedrigsten Wert i.S. der negativsten Überzeugungen weisen die Lehrperson mit einer wahrgenommenen mittleren Einbindung von bis zu 60% auf ($M=4.43$, $SD=1.00$, $n=115$). Auch der Kruskal-Wallis-Test und die ANOVA stützen die Bedeutsamkeit der subjektiv wahrgenommenen Einbindung für die Ausprägung der umsetzungsbezogenen Überzeugungen ($\chi^2(2)=11.200$, $p=.004$; $F(2, 293)=5.19$, $p=.006$, partielles $\eta^2=.035$, $d=.38$). Signifikante Unterschiede liegen zwischen den Lehrpersonen mit bis zu 60% und bis zu 100% geschätzter Einbindung vor ($p=.003$, $d=-.45$). Die Lehrpersonen mit der höchsten geschätzten Einbindung (bis zu 100%) weisen auch hinsichtlich der Überzeugungen zu den Zielsetzungen der Berufsorientierung von Regelschülerinnen und -schülern die positivsten Überzeugungen auf ($M=5.01$, $SD=0.68$, $n=103$), des Weiteren gefolgt – entsprechend der Anteile ihrer Einbindung – von den Lehrpersonen mit bis zu 60% Einbindung ($M=4.75$, $SD=0.71$, $n=115$) sowie den Lehrpersonen mit bis zu 20% Einbindung ($M=4.73$, $SD=0.70$, $n=78$). Die Gruppen unterscheiden sich signifikant voneinander ($\chi^2(2)=9.918$, $p=.007$; $F(2,293)=5.193$, $p=.006$, partielles $\eta^2=.035$, $d=.38$). Es liegen sowohl signifikante Unterschiede zwischen den Lehrpersonen mit bis zu 20% und 100% Einbindung vor ($p=.021$) als auch zwischen den Gruppen mit bis zu 60% und 100% Einbindung ($p=.020$). Mit Effektstärken von $d=-.41$ (20% / 100%) und $d=-.37$ (60% /100%) sind

diese nach Cohen (1992, S. 157) jedoch als klein einzuschätzen. Die subjektiv wahrgenommene Einbindung ist demnach als entscheidende Einflussgröße auf die Überzeugungen zur Berufsorientierung von Regelschülerinnen und -schüler zu bewerten. Je höher die Einbindung, desto positiver fallen die Überzeugungen der Lehrpersonen zur Berufsorientierung der Kinder und Jugendlichen ohne Unterstützungsbedarf aus.

Unterschiede nach Rollen in der Berufsorientierung

Neben der subjektiven Einschätzung der Einbindung ist die objektiv zugesprochene Rolle in der Berufsorientierung als Einflussfaktor auf die individuellen berufsorientierungsbezogenen Überzeugungen von Bedeutung. Unterschieden werden die Studien- und Berufswahlkoordinatoren als Verantwortliche des Aufgabenbereichs von den Kollegien der Schulen. Die deskriptiven Ergebnisse zeigen, dass die StuBos hinsichtlich beider Überzeugungsfaktoren höhere Mittelwerte als die Kollegien aufweisen (Tabelle 26).

Tabelle 26: Mittelwerte und t-Test der Überzeugungen zur Berufsorientierung von Regelschülerinnen und -schülern nach Rollen

Variablen			<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>t</i> (294)	<i>p</i>	Cohen's <i>d</i>
Überzeugungen zur BO von RS – schul. Umsetzung	Rolle	StuBo ^a	5.02	0.87	3.13	.002	.53
		Kollegien ^b	4.54	0.95			
Überzeugungen zur BO von RS – Zielsetzung	Rolle	StuBo ^a	4.94	0.61	1.00	.319	.18
		Kollegien ^b	4.82	0.72			

Anmerkungen. ^a*n*=43. ^b*n*=253.

Mit einem durchschnittlichen Wert von 5.02 (*SD*=0.87, *n*=43) unterscheiden sich die StuBos hinsichtlich ihrer *Überzeugungen zur schulischen Umsetzung und fachlichen Perspektive auf die Berufsorientierung* deutlich positiv von den Kollegien der Regelschulen mit einem Mittelwert von 4.54 (*SD*=0.95, *n*=253). Der Unterschied zwischen den beiden Gruppen ist mit einer mittleren Effektstärke von *d*=.53 signifikant (*t*(294)=3.13, *p*=.002). Die *Überzeugungen zur Zielsetzung der Berufsorientierung von Regelschülerinnen und -schülern* sind bei den StuBos (*M*=4.94, *SD*=0.61, *n*=43) erneut höher und folglich positiver ausgeprägt als bei den Kollegien (*M*=4.82, *SD*=0.72, *n*=253). Es liegt jedoch kein signifikanter Unterschied zwischen den Gruppen vor. Die StuBos zeigen in der Gesamtbetrachtung insgesamt die positiveren Überzeugungen zur Berufsorientierung.

Unterschiede nach Schulform

Neben den persönlich bedingten Einflussfaktoren sind zudem die schulischen Rahmenbedingungen von Relevanz. Hinterfragt wird als eine Größe die Schulform an der die Lehrpersonen tätig sind. Differenziert werden die Hauptschulen sowie weitere Schulformen der Sekundarstufe I.

Die Lehrpersonen der Hauptschulen weisen bezüglich der Überzeugungen zur schulischen Umsetzung und fachlichen Perspektive auf die Berufsorientierung von Regelschülerinnen und -schülern deutlich positivere Überzeugungen auf ($M=4.71$, $SD=0.88$, $n=163$) als die Lehrpersonen der weiteren Schulformen der Sekundarstufe I ($M=4.48$, $SD=1.02$, $n=133$) (Tabelle 27). Der Welch-Test verweist auf einen signifikanten Unterschied beider Gruppen ($t(262.42)=-2.07$, $p=.040$, $d=.24$). Auch die Überzeugungen zu den Zielsetzungen der Berufsorientierung von Regelschülern fallen bei den Beschäftigten der Hauptschulen mit einem Mittelwert von 4.89 ($SD=0.74$, $n=163$) positiver aus als bei den Kolleginnen und Kollegen der weiteren Schulformen der Sekundarstufe I. Diese weisen einen Mittelwert von 4.77 auf ($SD=0.66$, $n=133$) (Tabelle 27). Ein signifikanter Unterschied zwischen den Gruppen liegt jedoch nicht vor. Die Lehrpersonen der Hauptschulen scheinen im Vergleich mit den weiteren Schulformen der Sekundarstufe I jedoch insgesamt deutlich positivere Überzeugungen zur Aufgabe der Berufsorientierung ausgebildet zu haben.

Tabelle 27: Mittelwerte und t-Test der Überzeugungen zur Berufsorientierung von Regelschülerinnen und -schülern nach Schulform

Variablen			M	SD	t (df)	p	Cohen's d
Überzeugungen zur BO von RS – schul. Umsetzung	Schulform	Hauptschule ^a	4.71	0.88	(262.42)	.040	.24
		Weitere Schulen der Sek I ^b	4.48	1.02			
Überzeugungen zur BO von RS – Zielsetzung	Schulform	Hauptschule ^a	4.89	0.74	(294)	.144	-.17
		Weitere Schulen der Sek I ^b	4.77	0.66			

Anmerkungen. ^a $n=163$. ^b $n=133$.

9.3.1.5 Prädiktoren der Überzeugungen zur Berufsorientierung von Regelschülerinnen und -schülern

Der multiplen schrittweisen Regression zufolge sagen vier Prädiktoren statistisch signifikant die Überzeugungen von Lehrpersonen zur schulischen Umsetzung der Berufsorientierung voraus ($F(4,291)=7.79, p<.001$). Die Varianzaufklärung des Modells ist mit $R^2=.10$ (korrigiertes $R^2_{ad}=.08$) jedoch sehr gering. Dabei tragen sowohl die Rolle in der Berufsorientierung ($\beta=-.174, p=.002$), die Berufserfahrung der Lehrpersonen ($\beta=.161, p=.005$), die Ausbildung der Lehrpersonen ($\beta=.150, p=.009$) sowie die Beschäftigung an einer Real-, Gesamt- und Sekundarschule oder dem Gymnasium ($\beta=-.123, p=.03$) signifikant zur Vorhersage der Überzeugungen zur schulischen Umsetzung der Berufsorientierung von Regelschülerinnen und -schülern bei. Letztere ist dabei negativ geprägt, sodass die Lehrpersonen dieser Schulformen deutlich negativere Überzeugungen aufweisen. Der subjektive geschätzte Eigenanteil in der Berufsorientierung und die Beschäftigung an einer Hauptschule werden demgegenüber nicht zu signifikanten Prädiktoren. Der Prädiktor des eigenen Anteils in der Berufsorientierung sagt statistisch signifikant die Überzeugungen von Lehrpersonen zu den Zielsetzungen der Berufsorientierung von Regelschülerinnen und -schülern voraus ($F(1,294)=10.99, p<.001$). Das Modell hat mit einem $R^2=.04$ (korrigiertes $R^2_{ad}=.03$) eine sehr geringe Anpassungsgüte. Das Modell klärt folglich weniger als 10% der Varianz auf. Der Eigenanteil trägt als einziger Prädiktor mit $\beta=1.90$ ($p<.001$) zur Vorhersage der Überzeugungen bei.

Aufgrund der geringen Varianzaufklärung sind die Ergebnisse der multiplen Regressionsanalyse nur bedingt aussagekräftig. Dennoch verweisen sie auf den unterschiedlichen Einfluss der verschiedenen Variablen, welcher als zentrale Erkenntnis aus der Analyse abgeleitet werden kann.

9.3.2 Überzeugungen zur Berufsorientierung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf

Die Skala zur Erfassung der ‚Überzeugungen zur Berufsorientierung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf‘ ist eine Parallelversion der Skala mit Bezug zur Regelschülerschaft. Sie stellt somit ebenso eine Eigenentwicklung dar (vgl. Kap. 9.1.2).

9.3.2.1 Item- und Skalenanalyse

Der Mittelwert der Gesamtstichprobe liegt bei 4.56 Punkten ($n=440$, $SD=0.77$) und weist eine Varianz von .59 Punkten (Minimalwert 1, Maximalwert 6) auf. Es liegt keine Normalverteilung vor ($p<.001$). Dem Ergebnis des Ein-Stichproben t-Tests zufolge liegt jedoch eine signifikant positive Abweichung vom theoretischen Mittelwert von 3.5 Punkten vor ($t(439)=28.97$, $p=<.001$). Die Effektstärke ist mit einem Wert von $d=1.38$ als hoch zu bewerten (vgl. Cohen, 1992, S. 157). Der Skalenmittelwert der Gesamtskala liegt bei 41.03 Punkten mit einer Standardabweichung von 7 Punkten. Es liegt keine Normalverteilung der Daten vor ($p<.001$). Die weitere Item- und Skalenanalyse verweist auf folgende Werte (Tabelle 28):

Tabelle 28: Item- und Skalenkennwerte der Skala ,Überzeugungen zur Berufsorientierung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpäd. Unterstützungsbedarf'

Items	<i>M</i>	<i>SD</i>	Trennschärfe (<i>r_{itc}</i>)	Item- schwierigkeit
1 Schulische Berufsorientierung für Schüler mit sonderpäd. Unterstützungsbedarf ist eine zusätzlich zu bewältigende Aufgabe der Schule, die außerhalb des Allgemeinbildungsauftrags liegt.	3.64	2.01	.32	.53
2 Je später die Thematisierung der beruflichen Orientierung in der Sekundarstufe I beginnt, desto offener sind die Schüler mit sonderpäd. Unterstützungsbedarf für deren Inhalte.	4.86	1.33	.37	.77
3 Die schulische Berufsorientierung für Schüler mit sonderpäd. Unterstützungsbedarf ist Aufgabe aller Lehrpersonen der Schule und darf nicht nur Aufgabe einzelner ausgewählter Lehrpersonen sein.	4.63	1.50	.41	.73
4 Bei knappen Handlungsressourcen ist die Berufsorientierung für Schüler mit sonderpäd. Unterstützungsbedarf im Schulalltag nachrangig.	4.88	1.53	.45	.78
5 Eine Verbindung der Berufsorientierung mit dem Regelunterricht kann langfristig zu einer Unterstützung der Schüler mit sonderpäd. Unterstützungsbedarf in der Berufsorientierung beitragen.	4.83	1.25	.42	.77
6 Je mehr Eigenverantwortlichkeit und Selbstständigkeit den Schülern mit sonderpäd. Unterstützungsbedarf in Aktivitäten der Berufsorientierung zugesprochen wird, desto größer ist der Lernzuwachs.	3.71	1.52	.26	.54

Items	M	SD	Trennschärfe (r_{itc})	Item- schwierigkeit
7 Schulische Berufsorientierung soll vor allem grundlegende berufsrelevante Kompetenzen und Fähigkeiten der Schüler mit sonderpäd. Unterstützungsbedarf fördern.	4.92	1.18	.26	.78
8 Eine effektive Berufsorientierung für Schüler mit sonderpäd. Unterstützungsbedarf umfasst alle Klassenstufen der Sekundarstufe I, damit möglichst frühzeitig eine Auseinandersetzung mit der beruflichen Zukunft angeregt wird.	4.77	1.45	.48	.75
9 Im Fokus der schulischen Berufsorientierung steht die Vermittlung möglichst umfassender Einblicke in unterschiedliche Berufsfelder, so dass die Schüler mit sonderpäd. Unterstützungsbedarf sich am Ende der Schulzeit für einen passenden Beruf entscheiden.	4.79	1.19	.23	.76

Anmerkungen. Mittelwert (M), Standardabweichung (SD), korrigierte Trennschärfe (r_{itc}) und Itemschwierigkeit der Unterskala ($n=440$, Cronbachs Alpha $\alpha=.64$).

Mit einer Itemschwierigkeit von .53 bis .78 umfasst die Skala leichte bis mittelschwere Items (vgl. Bortz & Döring, 2006, S. 219). Infolge der Ergebnisse der Reliabilitätsanalyse sind vier wenig trennscharfe Items (aufgrund des fehlenden Pretests (Kap. 8.4.2) an dieser Stelle ausgeschlossen worden⁵¹ (Trennschärfe: (1) .07, (2) .10, (3) .22, (4) .20). Mit Ausnahme der Items 6, 7 und 9 ($r_{itc}<.30$) liegt die mittlere Trennschärfe der verbleibenden Items bei Werten zwischen .32 und .48 (vgl. Weise, 1975, S. 219). Ebenso wie bei der parallelisierten Skala für Schülerinnen und Schüler ohne sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf ist diese Verteilung jedoch inhaltlich zu begründen und wird daher beibehalten (vgl. Bühner, 2006, S. 100). Die Skala umfasst somit in der Endversion 9 Items mit einer internen Konsistenz von $\alpha=.64$.

⁵¹ Gelöschte Items: (1) Durch die thematische Anbindung der Inhalte schulischer Berufsorientierung an ausgewählte Fächer sind vorrangig die Fachlehrer die kompetentesten Ansprechpartner in der Berufsorientierung von Schülern mit sonderpäd. Unterstützungsbedarf. (2) Es ist zu befürworten, bei der Konzeptarbeit Berufsorientierungskonzepte für Schüler mit sonderpäd. Unterstützungsbedarf von erfolgreichen Schulen zu übernehmen (3) Eine Organisation der Berufsorientierung in Projekten fördert das Lernen und den Wissenszuwachs der Schüler mit sonderpäd. Unterstützungsbedarf am besten. (4) In der schulischen Berufsorientierung sind für Schülerinnen und Schüler mit sonderpäd. Unterstützungsbedarf zusätzliche gesonderte Angebote bereit zu halten.

9.3.2.2 Explorative Faktorenanalyse

Die Daten erfüllen die Voraussetzungen der Durchführung einer Faktorenanalyse (vgl. Bühl, 2014, S. 628). Die Ergebnisse der Hauptkomponentenanalyse (Rotationsmethode: Varimax mit Kaiser-Normalisierung) verweisen auf eine zweifaktorielle Struktur, die der Struktur der Skala der Regelschülerschaft folgt (siehe vorheriger Absatz) (Tabelle 29; Anhang L, Abbildung 40).

Tabelle 29: Faktorenanalyse ‚Überzeugungen zur Berufsorientierung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpäd. Unterstützungsbedarf‘

Item	Komponente	
	1	2
02. früher Beginn der Berufsorientierung für Schülerschaft mit sonderpäd. Unterstützungsbedarf sinnvoll (recodiert)	.74	-.07
04. Berufsorientierung für Schülerschaft mit sonderpäd. Unterstützungsbedarf auch bei knappen Ressourcen zentral (recodiert)	.69	.11
01. Berufsorientierung der Schülerschaft mit sonderpäd. Unterstützungsbedarf als Teil des Allgemeinbildungsauftrags (recodiert)	.63	-.02
08. Effektive Berufsorientierung der Schülerschaft mit sonderpäd. Unterstützungsbedarf umfasst alle Klassenstufen der Sek. I.	.59	.29
03. Berufsorientierung der Schülerschaft mit sonderpäd. Unterstützungsbedarf als Aufgabe aller Lehrpersonen	.57	.26
06. Eigenverantwortlichkeit und Selbstständigkeit fördern die Berufsorientierung von Schülerschaft mit sonderpäd. Unterstützungsbedarf	.01	.68
09. Wissen der Schülerschaft mit sonderpäd. Unterstützungsbedarf über verschiedene Berufe im Fokus der Berufsorientierung	.02	.59
05. Verbindung von Regelunterricht und Berufsorientierung ist positiv für Schülerschaft mit sonderpäd. Unterstützungsbedarf	.35	.57
07. Förderung grundlegender Kompetenzen in der Berufsorientierung	.07	.57

Anmerkungen. Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse. Rotationsmethode: Varimax mit Kaiser-Normalisierung.

Auf den ersten Faktor laden 5 Items (1, 2, 3, 4, 8) mit einer Varianzaufklärung von 29%. Sie können umschrieben werden als Aspekte der ‚Überzeugungen zur schulischen Umsetzung und der fachlichen Perspektive auf die Berufsorientierung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf‘. Der zweite Faktor umfasst mit den Items 5, 6, 7 und 9 die ‚Zielsetzungen der Berufsorientierung für die Jugendlichen mit sonderpädagogischem

Unterstützungsbedarf^c. Er trägt mit 14% zur Aufklärung der Varianz bei. Gemeinsam leisten beide Faktoren somit eine Aufklärung von 42.77% der Gesamtvarianz (Tabelle 30).

Tabelle 30: Varianzaufklärung durch die Komponenten ,Überzeugungen zur Berufsorientierung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpäd. Unterstützungsbedarf'

Komponente	Summe von quadrierten Faktorladungen für Extraktion		
	Gesamt	% der Varianz	kumulierte %
1 Überzeugungen zur schulischen Umsetzung und Perspektive auf Berufsorientierung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpäd. Unterstützungsbedarf	2.589	28.767	28.767
2 Überzeugungen zur Zielsetzung der Berufsorientierung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpäd. Unterstützungsbedarf	1.261	14.006	42.773

9.3.2.3 Analyse der Einzelfaktoren

Die folgenden Analysen dienen der Beantwortung der übergeordneten Forschungsfrage:

Über welche Überzeugungen zur Berufsorientierung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf verfügen die Lehrpersonen?

Die Faktorenanalyse der Skala zu Überzeugungen zur Berufsorientierung der Schülerschaft mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf hat zwei Faktoren extrahiert.

Der 5 Items umfassende Faktor 1 (Tabelle 30), der sich auf die ‚*schulische Umsetzung und fachliche Aufgabe der Berufsorientierung von Jugendlichen mit Unterstützungsbedarf*‘ bezieht, weist einen Mittelwert von 4.56 Punkten ($SD=1.03$) und eine Varianz von 1.06 Punkten auf ($n=440$). Der erhobene Mittelwert unterscheidet sich dabei signifikant positiv vom theoretischen Mittelwert der Gesamtskala ($t(439)=21.50, p<.001$) und weist eine hohe Effektstärke auf ($d=1.03$). Eine Normalverteilung der Daten liegt nicht vor ($p<.001$).

Der zweite Faktor, der die Überzeugungen der Lehrpersonen zu den ‚Zielsetzungen der Berufsorientierung für die Schülerschaft mit Unterstützungsbedarf‘ erhebt, weist mit 4.56 Punkten den gleichen Mittelwert wie Faktor 1 auf. Die Streuung fällt jedoch im Vergleich geringer aus ($SD=0.81$, Varianz: .65 Punkte, $n=440$). Die nicht normalverteilten Daten ($p<.001$) unterscheiden sich signifikant vom theoretischen Mittelwert der Skala ($t(439)=27.62$, $p<.001$). Mit einer Effektstärke von $d=1.31$ entspricht dies einem hohen Effekt (vgl. Cohen, 1992, S. 157).

9.3.2.4 Analyse möglicher Einflussfaktoren

Ebenso wie im Kontext der Überzeugungen zur Berufsorientierung der Regelschülerschaft gilt es im Weiteren, unterschiedliche persönliche und umgebungsbezogene Faktoren als Einflussgrößen auf die vorliegenden Überzeugungen zur Berufsorientierung der Zielgruppe mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf zu untersuchen.

Welche Faktoren beeinflussen die Überzeugungen der Lehrpersonen zur Berufsorientierung der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf?

Untersucht werden die gleichen Faktoren, die bereits für die Regelschülerschaft als relevant erachtet worden sind und sich aus persönlichen Faktoren und schulischen Rahmenbedingungen zusammensetzen.

Die Auswertung der Daten⁵² verweist mit Ausnahme des Grundwissens aller Lehrpersonen zur Berufsorientierung auf signifikante Ergebnisse, die den Einfluss der Variablen auf die *Überzeugungen zur Berufsorientierung der Schülerschaft mit Unterstützungsbedarfen* bestätigen.

⁵² Die Analyse erfolgt mittels non-parametrischer Verfahren. Zum einen ist keine Normalverteilung gegeben (Kolmogorov-Smirnov-Test $<.05$). Zum anderen liegen Ausreißern in den Daten vor (beurteilt mittels Boxplots). Ein extremer Ausreißer ($> 3 SD$) (Fall 425) ist bei 7 von 9 zu untersuchenden Variablen auffällig. Eine Analyse mit Fallausschluss verändert die Ergebnisse jedoch nicht, sodass der Fall beibehalten wird.

Unterschiede nach Lehramt

Eine differenzierte Analyse der Überzeugungen zur Berufsorientierung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf nach studiertem Lehramt der Befragten erscheint durch die zu erwartende unterschiedliche Expertise zur Zielgruppe von Interesse. Die Stichprobe umfasst 273 Lehrpersonen des Regelschullehramts sowie 167 Lehrpersonen für Sonderpädagogik.

Tabelle 31: Mittelwerte und t-Test der Überzeugungen zur Berufsorientierung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpäd. Unterstützungsbedarf nach Lehramt

Variablen			M	SD	t (df)	p	Cohen's d
Überzeugungen zur BO von SuS mit spU – schul. Umsetzung	Lehramt	SP ^a	4.92	0.88	(397.04)	.000	.57
		RS ^b	4.33	1.05			
Überzeugungen zur BO von SuS mit spU – Zielsetzung	Lehramt	SP ^a	4.59	0.76	(438)	.652	-.61
		RS ^b	4.55	0.84			

Anmerkungen. ^an=167. ^bn=273.

Die vorliegenden Daten weisen insgesamt höhere Mediane und Mittelwerte für die Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen aus (Tabelle 31). Differenziert nach den zwei extrahierten Einzelfaktoren weisen die Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen bezüglich der *Überzeugungen zur schulischen Umsetzung und fachlichen Perspektive auf die Berufsorientierung der Schülerschaft mit Unterstützungsbedarf* die signifikant positiveren Überzeugungen auf ($Md=5.00$; Regelschullehrpersonen $Md=4.40$) ($p<.001$, $d=.57$; Welch-Test: $t(397.04)=-6.33$, $p<.001$). In Bezug auf *Überzeugungen zu den Zielsetzungen der Berufsorientierung von Schülerinnen und Schülern mit Unterstützungsbedarfen* weisen die Lehrämter demgegenüber geringere Differenzen auf, die statistisch demnach nicht signifikant sind (RS LP $Md=4.50$, $M=4.55$, $SD=0.84$; LP SP $Md=4.50$, $M=4.59$, $SD=0.76$) (Tabelle 31). Insgesamt verweisen die Daten jedoch auf den Einfluss des studierten Lehramts auf die Überzeugungen zur Zielgruppe mit Unterstützungsbedarfen, sodass die Ausbildung als relevanter Faktor in der weiteren Analyse zu berücksichtigen ist.

Unterschiede nach Berufserfahrung

Neben der Ausbildung sind die Lehrpersonen bereits unterschiedlich lange im Beruf tätig und konnten sowohl Erfahrungen mit der Schülerschaft als auch mit der Aufgabe der Berufsorientierung im schulischen Kontext sammeln.

Tabelle 32: Mittelwerte der Überzeugungen zur Berufsorientierung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpäd. Unterstützungsbedarf nach Berufserfahrung

Variable		Überzeugungen zur BO von SuS mit spU – schul. Umsetzung		Überzeugungen zur BO von SuS mit spU – Zielsetzung	
		M	SD	M	SD
Berufserfahrung	< 10 Jahre ^a	4.41	0.96	4.69	0.73
	11-20 Jahre ^b	4.44	1.05	4.42	0.83
	> 20 Jahre ^c	4.82	1.02	4.64	0.83

Anmerkungen. ^an=125. ^bn=174. ^cn=141.

Zum Vergleich der Überzeugungen zur schulischen Umsetzung der Berufsorientierung bei Jugendlichen mit Unterstützungsbedarf werden drei Gruppen differenziert: Lehrpersonen mit bis zu 10 Jahren Berufserfahrung ($Md=4.60$, $M=4.41$, $SD=0.96$, $n=125$), mit 11-20 Jahren Berufserfahrung ($Md=4.60$, $M=4.44$, $SD=1.05$, $n=174$) sowie mehr als 20 Jahren Berufserfahrung ($Md=5.00$, $M=4.82$, $SD=1.02$, $n=141$) (Tabelle 32). Die Daten verweisen auf höhere Werte i.S. einer positiveren Überzeugung mit steigender Berufserfahrung. Die Unterschiede zwischen den Gruppen sind signifikant ($\chi^2(2)=15.645$, $p<.001$; $F(2,437)=7.14$, $p<.001$, partielles $\eta^2=.32$, $d=.36$). Sowohl die Überzeugungen zwischen den Lehrpersonen mit weniger als 10 und mehr als 20 Jahren Berufserfahrung divergieren signifikant ($p=.001$, $d=-.46$) als auch jene der Lehrpersonen mit 11-20 und mehr als 20 Jahren Erfahrung ($p=.004$, $d=-.37$). Ebenso liegen signifikante Gruppenunterschiede infolge der Berufserfahrung für die Überzeugungen zu den Zielsetzungen der Berufsorientierung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfen vor ($\chi^2(2)=9.946$, $p=.007$; $F(2,437)=5.04$, $p=.007$, partielles $\eta^2=.023$, $d=.31$). Divergenzen mit geringer Effektstärke liegen sowohl für die Lehrpersonen mit 11-20 Jahren und weniger als 10 Jahren Berufserfahrung ($p=.013$, $d=.34$) sowie mehr als 20 Jahren Erfahrung vor ($p=.046$, $d=-.28$). Die Berufserfahrung der Lehrpersonen ist somit für beide extrahierten Faktoren der Skala zu Überzeugungen zur Berufsorientierung der Zielgruppe mit

Unterstützungsbedarf als bedeutsame Einflussgröße zu bewerten. Mit steigender Berufserfahrung werden auch die Überzeugungen der Lehrpersonen positiver.

Unterschiede nach Erfahrungen der Lehrpersonen mit Gemeinsamen Lernen

Neben allgemeinen subjektiven Faktoren wird mit Bezug zur Zielgruppe mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf zudem die Erfahrung der Lehrpersonen mit dem Gemeinsamen Lernen als möglicher Einflussfaktor auf die Überzeugungen eingeschätzt. Insgesamt geben 320 Lehrpersonen an, über diesbezügliche Erfahrungen zu verfügen, 120 verneinen dies.

Tabelle 33: Mittelwerte und t-Test der Überzeugungen zur Berufsorientierung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpäd. Unterstützungsbedarf nach Erfahrungen mit Gemeinsamen Lernen

Variablen			<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>t</i> (438)	<i>p</i>	Cohen's <i>d</i>
Überzeugungen zur BO von SuS mit spU – schul. Umsetzung	Erfahrungen mit GL	Ja ^a	4.38	1.10	-2.15	.032	-.23
		Nein ^b	4.62	1.00			
Überzeugungen zur BO von SuS mit spU – Zielsetzung	Erfahrungen mit GL	Ja ^a	4.54	0.77	-0.41	.685	-.04
		Nein ^b	4.57	0.82			

Anmerkungen. ^a*n*=320. ^b*n*=120.

Die Untersuchung der Erfahrungen mit Gemeinsamen Lernen auf den ersten Faktor der *Überzeugungen zur schulischen Umsetzung der Berufsorientierung der Schülerschaft mit Unterstützungsbedarf* verweist auf positivere Überzeugungen von Lehrpersonen mit Erfahrungen (*Md*=4.80, *M*=4.62, *SD*=1.00) im Vergleich zu Lehrpersonen ohne Erfahrung mit der Zielgruppe (*Md*=4.50, *M*=4.38, *SD*=1.10). Die vorliegenden Erfahrungen begründen einen signifikanten Unterschied zwischen den Gruppen (*p*=.037, *d*=-.20; *t*(438)=-2.15, *p*=.032) (Tabelle 33). Die *Überzeugungen zu den Zielsetzungen der schulischen Berufsorientierung der Jugendlichen mit Unterstützungsbedarf* sind demgegenüber weniger durch die Erfahrungen mit der Zielgruppe beeinflusst. So weisen die Lehrpersonen mit vorhandenen Erfahrungen (*Md*=4.50, *M*=4.57, *SD*=0.82) ähnliche Werte wie Lehrpersonen ohne Erfahrungen auf (*Md*=4.50, *M*=4.54, *SD*=0.77) (Tabelle 33). Ein signifikanter Unterschied liegt folglich nicht vor. Die eigenen Erfahrungen scheinen demnach vor allem auf die Überzeugungen zur praktischen Umsetzung der Berufsorientierung Einfluss zu nehmen und sich positiv auszuwirken.

Unterschiede nach subjektiv wahrgenommener Einbindung in die Berufsorientierung

Mit konkretem Bezug zum Aufgabenfeld der Berufsorientierung werden die Lehrpersonen in drei Abstufungen von bis zu 20%, bis zu 60% und bis zu 100% gebeten, ihre subjektiv wahrgenommene Einbindung in die schulische Berufsorientierung einzuschätzen (Tabelle 34).

Tabelle 34: Mittelwerte der Überzeugungen zur Berufsorientierung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpäd. Unterstützungsbedarf nach geschätzter Einbindung

Variable		Überzeugungen zur BO von SuS mit spU – schul. Umsetzung		Überzeugungen zur BO von SuS mit spU – Zielsetzung	
		M	SD	M	SD
Subjektiv geschätzte Einbindung	< 20% ^a	4.34	1.00	4.56	1.03
	20% - 60% ^b	4.52	1.11	4.53	0.84
	60% - 100% ^c	4.71	0.94	4.56	0.81

Anmerkungen. ^an=97. ^bn=174. ^cn=169.

Eine subjektiv wahrgenommene höhere Einbindung in die Berufsorientierung trägt bei den Befragten zu einer positiveren *Überzeugung zur schulischen Umsetzung der Berufsorientierung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf* bei ($\chi^2(2)=8.165, p=.017; F(2,437)=4.35, p=.013, \text{partielles } \eta^2= .020, d=.29$). Spezifiziert werden können die signifikanten Unterschiede für die Lehrpersonen mit bis zu 20% und bis zu 100% Einbindung ($p=0.14$). Es liegt jedoch nur eine geringe Effektstärke vor ($d=-.35$). Die Überzeugungen zur Zielsetzung der Berufsorientierung der Zielgruppe mit Unterstützungsbedarf werden demgegenüber nicht signifikant durch die subjektiv geschätzte Einbindung in den Aufgabenbereich beeinflusst. Dennoch verweisen die vorliegenden deskriptiven Daten für die drei Gruppen mit bis zu 20% Einbindung ($M=4.51, Md=4.50, n=97$), bis zu 60% Einbindung ($M=4.51, Md=4.50, n=174$) und bis zu 100% Einbindung ($M=4.63, Md=4.75, n=169$) auf eine positivere Überzeugung i.S. höherer Werte bei stärkerer Einbindung.

Unterschiede nach Rollen in der Berufsorientierung

Tabelle 35: Mittelwerte und t-Test der Überzeugungen zur Berufsorientierung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpäd. Unterstützungsbedarf nach Rollen

Variablen			M	SD	t (438)	p	Cohen's d
Überzeugungen zur BO von SuS mit spU – schul. Umsetzung	Rolle	StuBo ^a	4.79	0.86	2.03	.043	1.20
		Kollegien ^b	4.51	1.05			
Überzeugungen zur BO von SuS mit spU – Zielsetzung	Rolle	StuBo ^a	4.55	0.78	-0.09	.922	-.01
		Kollegien	4.56	0.81			

Anmerkungen. ^an=69. ^bn=371.

Die reale Einbindung der Lehrpersonen in die Berufsorientierung ergibt sich durch die zugewiesenen Rollen im Aufgabenfeld. Die deskriptiven Ergebnisse verweisen auf Unterschiede in den *Überzeugungen zur schulischen Umsetzung der Berufsorientierung für die Jugendlichen mit Unterstützungsbedarfen*, die zugunsten einer positiveren Ausprägung bei den StuBos ($Md=5.00$, $M=4.79$, $SD=0.86$, $n=69$) im Vergleich zu den Kollegien ausfällt ($Md=4.60$, $M=4.51$, $SD=1.05$, $n=371$) (Tabelle 35). Die statistischen Analysen weisen jedoch uneinheitliche Ergebnisse auf. Der Mann-Whitney-U-Test gibt keine signifikanten Unterschiede an ($z=-1.852$, $p=.064$), während der t-Test ($t(438)$, $p=.043$) signifikant wird. Hinsichtlich der Voraussetzungen des parametrischen Tests sind zwar keine extremen Ausreißer (beurteilt mit dem Boxplot) vorhanden, die Normalverteilungsannahme ist jedoch verletzt (K-S-Test, $p<.004$). Das nicht-signifikante Ergebnis des non-parametrischen Tests wird demnach als aussagekräftiger bewertet, sodass kein signifikanter Unterschied angenommen wird. Die *Überzeugungen zu den Zielsetzungen der schulischen Berufsorientierung der Schülerschaft mit Unterstützungsbedarf* weisen deskriptiv nur geringe, nicht signifikante Unterschiede zwischen den Werten der StuBos ($Md=4.50$, $M=4.55$, $SD=0.78$, $n=67$) und den Kollegien auf ($Md=4.50$, $M=4.56$, $SD=0.81$, $n=67$) (Tabelle 35). Der Einfluss der zugewiesenen Rolle ist den Ergebnissen zufolge nicht einheitlich zu beurteilen. So sind zwar Tendenzen einer positiveren Überzeugung bei den Studien- und Berufswahlkoordinatoren zu erkennen, die sich jedoch nicht signifikant von den weiteren Lehrpersonen unterscheiden.

Unterschiede nach Angeboten der Fortbildungen zur Berufsorientierung der Schülerschaft mit Unterstützungsbedarfen

Zu den Rahmenbedingungen der Berufsorientierung in der Inklusion zählen unter anderem Fortbildungsangebote für die Kollegien mit Fokus auf den Bedarfen der Zielgruppe mit Unterstützungsbedarfen an Regelschulen ($n=296$ Lehrpersonen) (Tabelle 36).

Tabelle 36: Mittelwerte der Überzeugungen zur Berufsorientierung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpäd. Unterstützungsbedarf nach Fortbildungsangeboten zur Berufsorientierung

Variable		Überzeugungen zur BO von SuS mit spU – schul. Umsetzung		Überzeugungen zur BO von SuS mit spU – Zielsetzung	
		<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Fortbildungen zur BO von SuS mit spU	Ja ^a	4.73	0.86	4.66	0.77
	Nein ^b	4.19	1.05	4.46	0.88
	Nein, aber in Planung ^c	4.48	1.13	4.64	0.84

Anmerkungen. ^a $n=58$. ^b $n=153$. ^c $n=85$.

Vorhandene Angebote im Vergleich zu geplanten oder keinen Angeboten zur Fortbildung im Themenfeld beeinflussen die *Überzeugungen zu schulischen Umsetzung der Berufsorientierung von Schülerinnen und Schüler mit Unterstützungsbedarfen* signifikant ($\chi^2(2)=12.514$, $p=.002$; $F(2,293)=6.21$, $p=.002$, partielles $\eta^2 = .041$, $d=.41$). Der Vergleich zeigt, dass sich die Überzeugungen der Lehrpersonen ohne Fortbildungsangebote signifikant negativ von den Lehrpersonen mit der Möglichkeit der Fortbildung unterscheiden ($p=.003$, $d=.47$). Die deskriptiven Daten verweisen auch für die *Überzeugungen zu den Zielsetzungen der schulischen Berufsorientierung von Jugendlichen mit Unterstützungsbedarfen* auf den Einfluss von Fortbildungsangeboten. Sowohl im Falle umgesetzter Angebote ($Md=4.50$, $M=4.66$, $SD=0.77$, $n=58$) als auch geplanter Angebote ($Md=4.75$, $M=4.64$, $SD=0.84$, $n=85$) bedingen sie positivere Werte hinsichtlich der Überzeugungen, als dies für Lehrpersonen ohne Fortbildungsangebote zu konstatieren ist ($Md=4.50$, $M=4.46$, $SD=0.88$, $n=153$). Signifikante Unterschiede finden sich jedoch nicht.

Unterschiede nach Schulform

Im Vergleich der Schulformen werden die drei Kategorien der Förder- und Hauptschulen sowie die weiteren Schulformen der Sekundarstufe I differenziert (Real-, Gesamt- und Sekundarschulen sowie Gymnasien).

Tabelle 37: Mittelwerte der Überzeugungen zur Berufsorientierung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpäd. Unterstützungsbedarf nach Schulform

Variable		Überzeugungen zur BO von SuS mit spU – schul. Umsetzung		Überzeugungen zur BO von SuS mit spU – Zielsetzung	
		M	SD	M	SD
Schulform	Förderschulen ^a	4.91	0.86	4.59	0.71
	Hauptschulen ^b	4.54	1.00	4.59	0.85
	Weitere Schulformen der Sek I ^c	4.19	1.11	4.51	0.86

Anmerkungen. ^an=144. ^bn=163. ^cn=133.

Insbesondere hinsichtlich der *Überzeugungen zum ersten Faktor der schulischen Umsetzung und fachlichen Perspektive auf die Berufsorientierung der Zielgruppe mit Unterstützungsbedarf* weisen die Förderschulen ($Md=5.00$, $M=4.91$, $SD=0.86$, $n=144$) im Vergleich mit den Hauptschulen ($Md=4.60$, $M=4.54$, $SD=1.00$, $n=163$) und weiteren Schulformen ($Md=4.20$, $M=4.19$, $SD=1.11$, $n=133$) die höchsten deskriptiven Werte auf ($\chi^2(2)=30.514$, $p<.001$; $F(2, 282.46)=19.11$, $p<.001$, partielles $\eta^2 = .078$, $d=.58$) (Tabelle 37). Die signifikanten Unterschiede beziehen sich auf alle Gruppen. Demzufolge unterscheiden sich sowohl die Förderschulen von den Real-, Gesamt-, Sekundarschulen und Gymnasien ($p<.001$, $d=-.70$) als auch die Hauptschulen und Förderschulen ($p=.005$, $d=-.36$). Zudem besteht im Vergleich der Regelschulen ein statistisch signifikanter Unterschied zwischen den weiteren Schulformen der Sekundarstufe I und den Hauptschulen ($p=.028$, $d=-.31$). Die Effektstärken liegen dabei im kleinen bis mittleren Bereich (vgl. Cohen, 1988). Im Vergleich zum ersten Faktor sind die Werte der *Überzeugungen zu den Zielsetzungen der Berufsorientierung für die Schülerschaft mit Unterstützungsbedarfen* demgegenüber nahezu einheitlich. Die Überzeugungen der drei Schulkaategorien der Förderschulen ($M=4.59$, $SD=0.71$), der Hauptschulen ($M=4.59$, $SD=0.85$) und der

weiteren Schulformen der Sekundarstufe I ($M=4.51$, $SD=0.86$) sind vergleichbar. An dieser Stelle bildet die Schulform demnach keine relevante Einflussgröße.

Unterschiede nach Einbindung in verschiedene Klassenstufen

Die Angabe der überwiegenden Tätigkeit der Lehrpersonen nach Klassenstufen erfolgt in drei Kategorien: der Primarstufe (Klasse 1-4), der Unterstufe (Klasse 5-7) sowie der Oberstufe der Sekundarstufe I (Klasse 8-10). Zu berücksichtigen ist, dass ausschließlich Lehrpersonen der Förderschulen in der Primarstufe tätig sind, da die Stichprobe der Regelschulen sich ausschließlich an die Schulen der Sekundarstufe I richtet.

Tabelle 38: Mittelwerte der Überzeugungen zur Berufsorientierung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpäd. Unterstützungsbedarf nach Klassenstufen

Variable		Überzeugungen zur BO von SuS mit spU – schul. Umsetzung		Überzeugungen zur BO von SuS mit spU – Zielsetzung	
		M	SD	M	SD
Klassenstufe	1-4 ^a	5.03	0.79	4.54	0.68
	5-7 ^b	4.40	1.08	4.55	0.88
	8-10 ^c	4.35	1.07	4.61	0.76

Anmerkungen. ^a $n=72$. ^b $n=202$. ^c $n=97$.

Die signifikante Unterschiede zwischen den Gruppen bezüglich der *Überzeugungen zur schulischen Umsetzung der Berufsorientierung für die Schülerschaft mit Unterstützungsbedarf* ($\chi^2(2)=21.566$, $p<.001$; $F(2,185.29)=16.76$, $p<.001$), sind vor dem Hintergrund der erläuterten Stichprobenzusammensetzung zu interpretieren. So zeigen sich in der differenzierteren Analyse signifikante Unterschiede zwischen den Lehrpersonen mit überwiegender Tätigkeit in den Klassen 5-7 und 1-4 ($p<.001$, $d=.53$) und den Lehrpersonen der Klassen 8-10 und 1-4 ($p<.001$, $d=.68$). Demnach bestätigen die Ergebnisse vor allem die bereits unter der Variable ‚Lehramt‘ aufgezeigten Unterschiede in den Überzeugungen infolge der Ausbildung der Lehrpersonen mit der Unterscheidung von Sonderpädagoginnen und -pädagogen und Regelschullehrpersonen. Eine ausschließliche Betrachtung der deskriptiven Daten für die Klassenstufen der Sekundarstufe I zeigt, dass die Lehrpersonen mit überwiegender Tätigkeiten in den Klassen 5-7 positivere *Überzeugungen hinsichtlich der schulischen Umsetzung* aufweisen ($M=4.40$, $SD=1.08$;

Klasse 8-10, $M=4.35$, $SD=1.07$) (Tabelle 38, S. 301). Es liegen jedoch keine signifikanten Unterschiede zwischen den Gruppen vor. Demgegenüber geben die Lehrpersonen der Klassen 8-10 positivere Überzeugungen zur *Zielsetzung der Berufsorientierung* an ($M=4.61$, $SD=0.76$; Klasse 5-7, $M=4.55$, $SD=0.88$). Für die Überzeugungen zu den *Zielsetzungen der Berufsorientierung für die Jugendlichen mit Unterstützungsbedarfen* liegen demgegenüber keine signifikanten Unterschiede nach Klassenstufen vor. Die Werte der drei Gruppen fallen vergleichbar aus für die Klassenstufe 1-4 ($Md=4.50$, $M=4.54$, $SD=0.0.68$), 5-7 ($Md=4.50$, $M=4.55$, $SD=0.88$) und 8-10 ($Md=4.50$, $M=4.61$, $SD=0.76$).

9.3.2.5 Prädiktoren der Überzeugungen zur Berufsorientierung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf

Der multiplen schrittweisen Regression zufolge sagen vier Prädiktoren statistisch signifikant die *Überzeugungen zur Umsetzung der schulischen Berufsorientierung von Schülerinnen und Schülern mit Unterstützungsbedarf* voraus ($F(4,435)=14.86$, $p<.001$). Mit einem Wert von $R^2=.12$ (korrigiertes $R^2_{adj}=.11$) verfügt das Modell jedoch nach Cohen (1988) über eine geringe Anpassungsgüte. Es klärt lediglich 12% der Varianz auf. Einen Beitrag als Prädiktoren der Überzeugungen leisten mit $\beta=.33$ ($p<.001$) die Ausbildung der Lehrpersonen, die Beschäftigung an der Schulform Förderschule ($\beta=.14$, $p=.006$), der subjektiv geschätzte Eigenanteil an der Berufsorientierung ($\beta=.11$, $p=.014$) sowie die Berufserfahrung der Lehrpersonen ($\beta=.09$, $p=.05$). Die multiple Regression zur Überprüfung der Vorhersage der Überzeugungen zu den Zielsetzungen der Berufsorientierung von Schülerinnen und Schülern mit Unterstützungsbedarfen weist demgegenüber kein signifikantes Ergebnis auf ($F(7,432)=.32$, $p=.94$), sodass das Modell nicht interpretiert wird und keine Varianzaufklärung vorliegt.

Da die Ergebnisse im Kontext der Überzeugungen insgesamt auf eine sehr niedrige Varianzaufklärung verweisen, wird ergänzend zu der Einzelbetrachtung der Faktoren eine Analyse der *Gesamtskala zu den Überzeugungen zur Berufsorientierung der Schülerschaft mit Unterstützungsbedarf* vorgenommen. Hinsichtlich des Gesamtmodells verweisen die Ergebnisse auf drei relevante Prädiktoren ($F(3,436)=11.804$, $p<.001$). Einen Beitrag zur Vorhersage der Überzeugungen von Lehrpersonen zur Berufsorientierung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf leisten demnach die Ausbildung der Lehrpersonen ($\beta=.27$, $p<.001$), die Beschäftigung an der Schulform Hauptschule ($\beta=.13$, $p=.016$) sowie der subjektiv geschätzte Eigenanteil an der schulischen Berufsorientierung ($\beta=.11$, $p=.015$). Die

Varianzaufklärung des Modells liegt bei $R^2=.075$ (korrigiertes $R^2_{adj}=.069$) und ist nach Cohen (1988) demnach immer noch als gering zu interpretieren. Hinsichtlich des komplexen Konstrukts der Überzeugungen bilden die analysierten Variablen demnach nur einen kleinen Anteil aller relevanten Einflussgrößen ab.

9.3.3 Vergleich der Überzeugungen der Lehrpersonen zur Berufsorientierung von Schülerinnen und Schülern mit und ohne sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf

Die bislang getrennte Betrachtung der beiden Zielgruppen der Kinder und Jugendlichen mit und ohne sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf verdeutlicht, dass die Lehrpersonen grundsätzlich eine positiv geprägte Grundüberzeugung zu beiden Schülergruppen aufweisen. Dennoch sind die Werte in den beiden Überzeugungsskalen, bedingt durch die verschiedenen Einflussfaktoren, unterschiedlich ausgeprägt.

Vergleich der berufsorientierungsbezogenen Überzeugungen nach Gesamtskalenmittelwerten

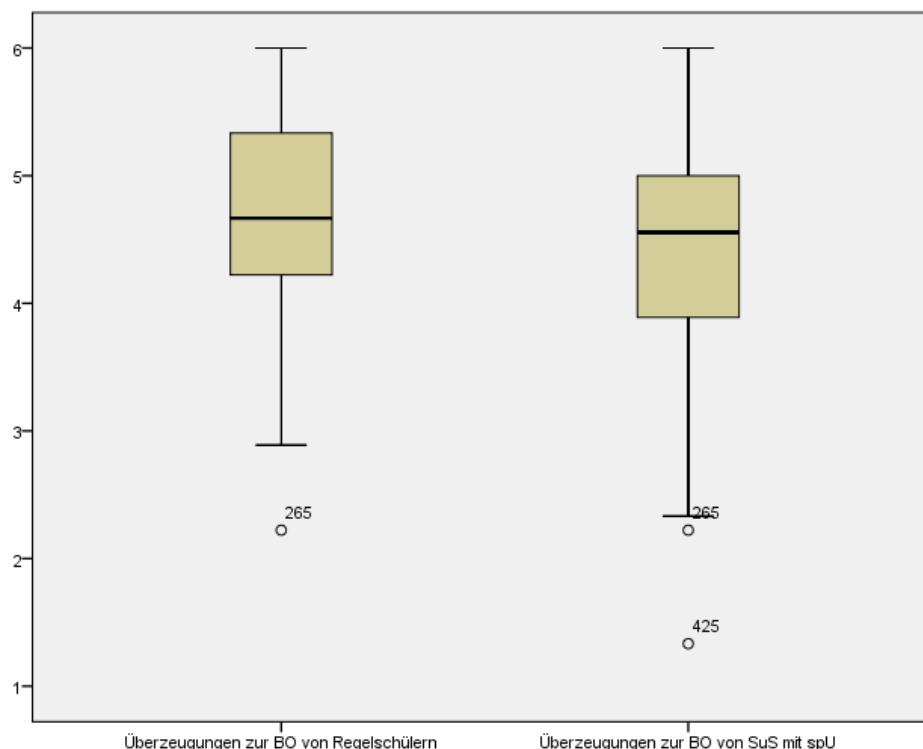


Abbildung 29: Boxplot der Gesamtskalenmittelwerte zu den Überzeugungen zur Berufsorientierung

Um die Überzeugungen zu beiden Zielgruppen vergleichen zu können, werden diese im Weiteren direkt gegenübergestellt. Abbildung 29 (S. 303) veranschaulicht die Skalenmittelwerte der Gesamtskalen (ohne die Ausdifferenzierung in die extrahierten Faktoren) hinsichtlich der Zielgruppen mit und ohne Unterstützungsbedarf im Überblick. Deutlich wird, dass die Überzeugungen zur Berufsorientierung der Jugendlichen mit Unterstützungsbedarf in der Gesamtstichprobe der Kollegien an inklusiven Schulen negativer ausgeprägt sind. Die vorliegenden Unterschiede sind signifikant ($t(295)=8.11, p<.001$).

Vergleich der berufsorientierungsbezogenen Überzeugungen nach Einzelfaktoren

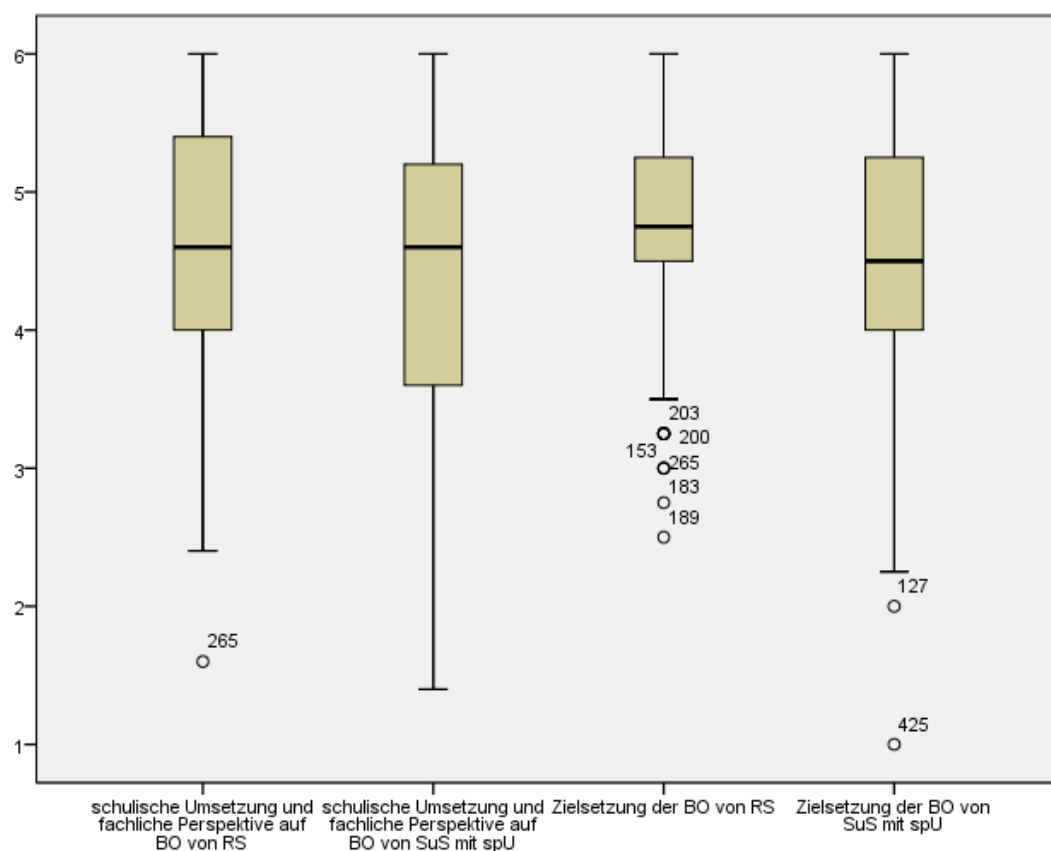


Abbildung 30: Boxplot der Skalenmittelwerte der Einzelfaktoren zu den Überzeugungen zur Berufsorientierung

Eine differenzierte Betrachtung der Einzelfaktoren in Abbildung 30 stützt diese Erkenntnisse. Zugleich wird jedoch die Relevanz der Einzelfaktoren deutlich. Demnach werden hinsichtlich des Faktors der *Zielsetzungen der Berufsorientierung* größere signifikante Unterschiede zwischen den Zielgruppen deutlich ($t(295)=7.18, p<.001$), als dies in Bezug auf den Faktor der *schulischen Umsetzung und fachlichen Perspektive auf die Berufsorientierung* zu konstatieren ist ($t(295)=6.16, p<.001$). Insgesamt wird jedoch auch an dieser Stelle die negativer ausgeprägte

Überzeugung der befragten Lehrpersonen in Bezug auf die Zielgruppe mit Unterstützungsbedarf im Vergleich zur Regelschülerschaft erkennbar.

Vergleich der Überzeugungen von Regelschullehrpersonen und Lehrpersonen für Sonderpädagogik

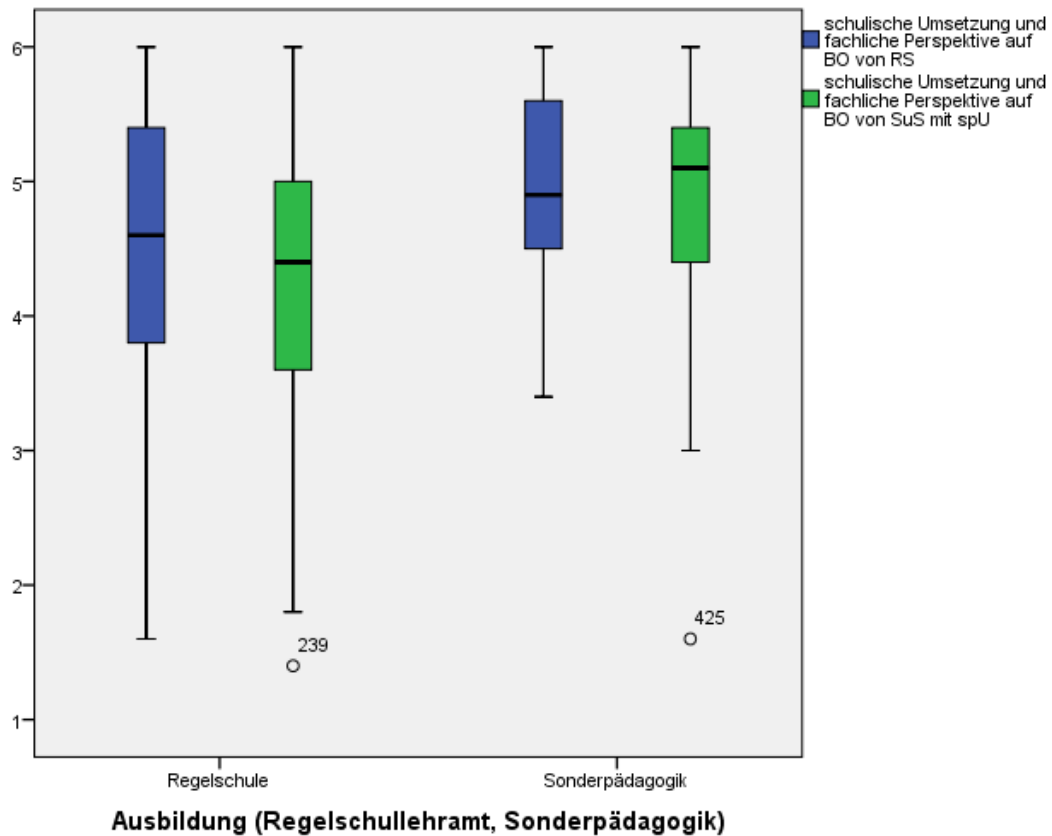


Abbildung 31: Boxplot zum Vergleich der Überzeugungen zur schulischen Umsetzung und fachlichen Perspektive auf die Berufsorientierung

Eine vertiefende Analyse des Faktors der *Überzeugungen zur schulischen Umsetzung und fachlichen Perspektive auf die Berufsorientierung* zeigt Abbildung 31 mit dem direkten Vergleich der Überzeugungen für beide Schülergruppen zwischen den Lehrämtern. Das Boxplot verdeutlicht, dass die Überzeugungen jeweils in Bezug auf die Schülergruppe positiver ausfallen, für die die Lehrpersonen ausgebildet sind. Grundsätzlich wird jedoch auch deutlich, dass die Überzeugungen der Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen im Vergleich mit den Regelschulkollegien sowohl für die Schülerinnen und Schüler mit als auch ohne sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf positiver ausfallen. Im Gegensatz zur Gruppe der Lehrpersonen für Sonderpädagogik liegen bei den Regelschullehrpersonen in Bezug auf die *Überzeugungen zur*

schulischen Umsetzung signifikante Unterschiede zwischen den Zielgruppen der Regelschüler-schaft und Schülerschaft mit Unterstützungsbedarf vor ($t(267)=6.25, p<.001$). Gleiches gilt auch für den zweiten Faktor der *Überzeugungen zu den Zielsetzungen der Berufsorientierung* ($t(267)=6.89, p<.001$), die ebenfalls zulasten einer negativeren Überzeugung der Regelschul-lehrpersonen zur Schülerschaft mit Unterstützungsbedarf ausfällt.

Vergleich der Überzeugungen von Studien- und Berufswahlkoordinatoren und Kollegien

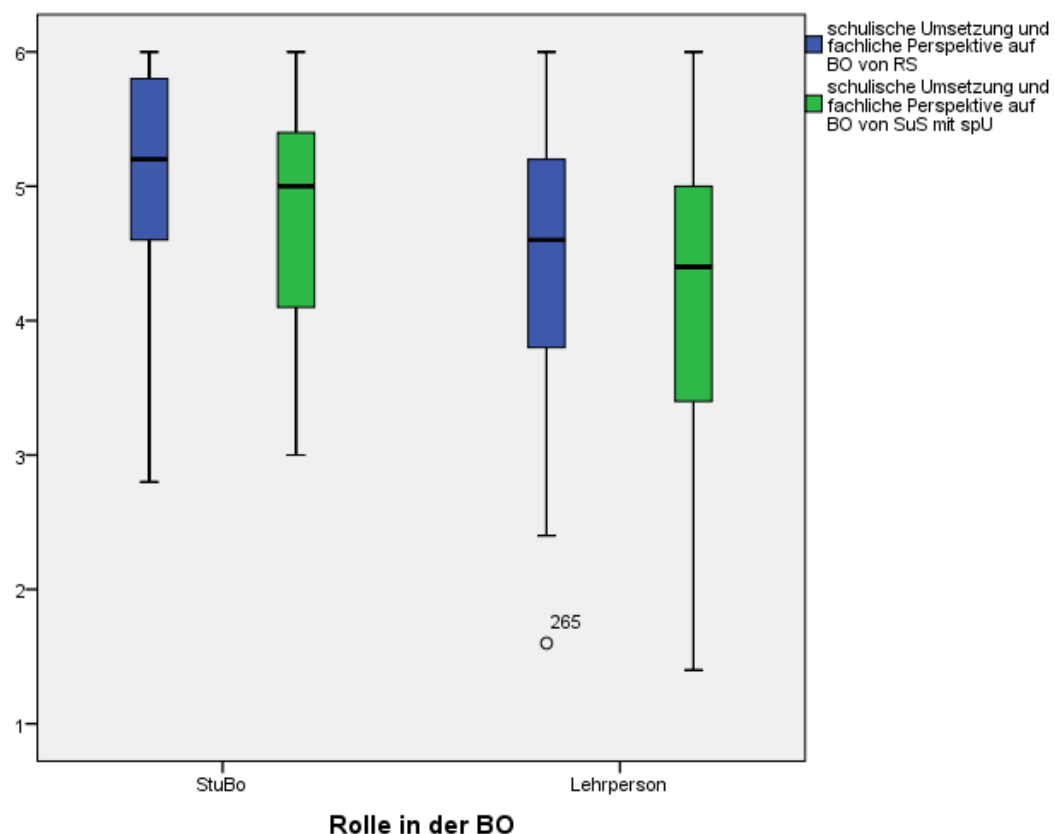


Abbildung 32: Boxplot zum Vergleich der Überzeugungen von StuBos und Lehrpersonen

Mit konkretem Bezug zum Aufgabenfeld der Berufsorientierung sind in den Schulen die Studien- und Berufswahlkoordinatoren und weitere Lehrpersonen zu unterscheiden. Ein Vergleich der Überzeugungen beider Gruppen hinsichtlich der *schulischen Umsetzung und fachlichen Perspektive auf die Berufsorientierung* zeigt negativere Ausprägungen seitens der Kollegien (Abbildung 32). Neben dieser bereits in der Analyse der Einzelfaktoren abgeleiteten Erkenntnis werden jedoch zusätzlich die vorliegenden Divergenzen in Bezug auf Überzeugungen zu den

Zielgruppen der Schülerschaft mit und ohne Unterstützungsbedarf deutlich. Sowohl für die Studien- und Berufswahlkoordinatoren ($t(42)=2.49, p=.017$) als auch die weiteren Lehrpersonen ($t(252)=5.64, p<.001$) sind signifikante Unterschiede hinsichtlich der beiden Schülergruppen zu konstatieren. Die Überzeugungen zur schulischen Umsetzung fallen dabei jeweils zugunsten der Regelschülerschaft aus. Signifikante Unterschiede mit gleicher Tendenz liegen für beide Lehrergruppen auch in Bezug auf den zweiten Faktor der *Überzeugungen zu den Zielsetzungen der Berufsorientierung* vor (StuBo $t(42)=4.48, p<.001$; LP $t(252)=6.02, p<.001$).

Vergleich der Überzeugungen von Lehrpersonen mit verschiedener Einbindung in die Berufsorientierung

Neben der Einbindung über die zugewiesenen Rollen bildet die subjektiv wahrgenommene Einbindung eine entscheidende Einflussgröße auf die Überzeugungen. Wie bereits die Einzelanalyse zeigen konnte, liegen in Bezug auf die Überzeugungen zur schulischen Umsetzung der Berufsorientierung höhere Werte bei den Lehrpersonen mit bis zu 100% geschätzter Einbindung vor. Zentral ist darüber hinaus die Gegenüberstellung der Einschätzungen zu den Schülergruppen mit und ohne Unterstützungsbedarf (Abbildung 33).

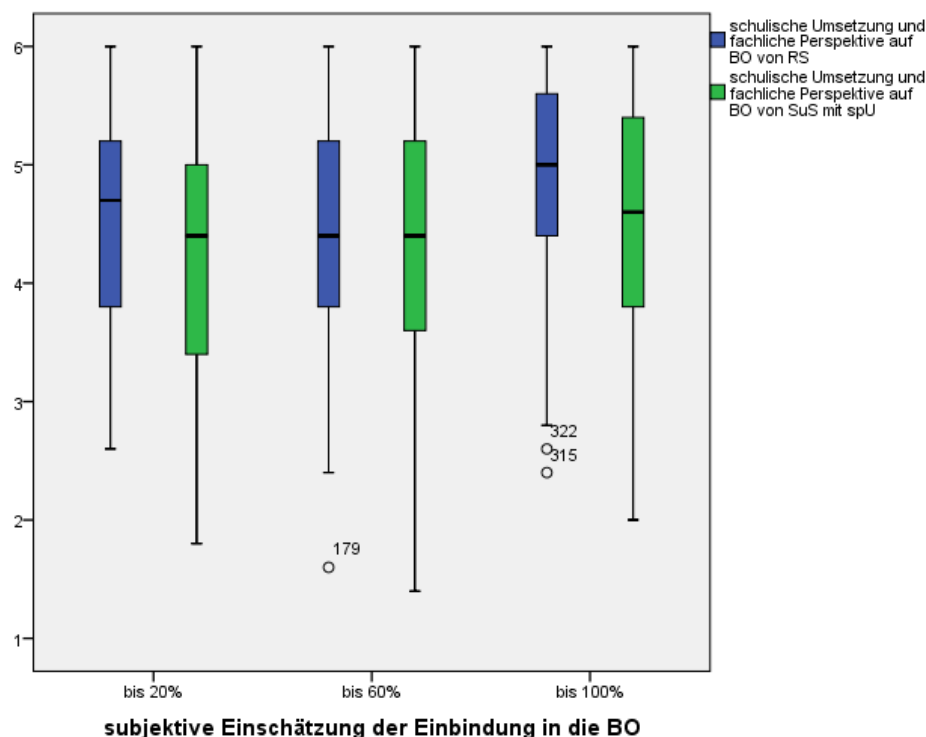


Abbildung 33: Boxplot zum Vergleich der Überzeugungen zur schulischen Umsetzung der Berufsorientierung nach geschätzter Einbindung

Deutlich wird zum einen, dass sich die Lehrpersonen hinsichtlich ihrer Überzeugungen zur Schülergruppe mit Unterstützungsbedarfen unabhängig von ihrer geschätzten Einbindung nicht stark unterscheiden und die Überzeugungen im mittleren Bereich liegen. Zum anderen zeigt jedoch der Vergleich zwischen den Schülergruppen die negativere Ausprägung hinsichtlich der Jugendlichen mit Unterstützungsbedarf. Diese Unterschiede werden für alle Gruppen signifikant (<20% ($t(77)=3.74$, $p<.001$; 11-20% ($t(114)=2.97$, $p=.004$; 100% ($t(102)=3.96$, $p<.001$). Die Überzeugungen zum zweiten Faktor der Zielsetzungen zur Berufsorientierung unterscheiden sich ebenfalls signifikant zu Lasten der Schülerschaft mit Unterstützungsbedarfen (<20% ($t(77)=3.57$, $p=.001$; 11-20% ($t(114)=3.65$, $p<.001$; 100% ($t(102)=5.20$, $p<.001$).

Korrelationen

Neben der Analyse bestehender Unterschiede der durchschnittlichen Überzeugungen zu beiden Zielgruppen sind zudem ausgesuchte Korrelationen und deren Größe von Interesse. Da die Berufsorientierung als ein Aufgabenfeld mit ‚Sonderrolle‘ im schulischen Alltag herausgearbeitet werden konnte, gilt es zu überprüfen, ob eine ausgeprägte Überzeugung zur einen Zielgruppe mit den Überzeugungen zur anderen Zielgruppe zusammenhängt. Die Rangkorrelation nach Spearman verweist hinsichtlich der Gesamtskalen auf eine positive signifikante Korrelation der Überzeugungen zur Berufsorientierung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf mit den Überzeugungen zur Berufsorientierung von Regelschülerinnen und -schülern ($r_s=.79$, $p<.001$, $n=296$). Nach Cohen (1992, S. 157) handelt es sich um einen starken Effekt.

Tabelle 39: Korrelation der Einzelfaktoren der Überzeugungen zur Berufsorientierung

	1 ^a	2 ^a	3 ^b	4 ^b
1 Überzeugungen zur schul. Umsetzung und fachl. Perspektive auf die BO von RS	-			
2 Überzeugungen zur Zielsetzung der BO von RS	.29**	-		
3 Überzeugungen zur schul. Umsetzung und fachl. Perspektive auf die BO von SuS mit spU	.81**	.27**	-	
4 Überzeugungen zur Zielsetzung der BO von SuS mit spU	.26**	.67**	.31**	-

Anmerkungen. Spearman-Rho. ** Signifikanzniveau $p<.01$. ^a $n=296$, ^b $n=440$.

Wie Tabelle 39 (S. 308) zeigt, besteht neben der Korrelation der Gesamtskalen auch zwischen allen Einzelfaktoren ein Zusammenhang. Eine positive Korrelation mit hoher Signifikanz ($p < .001$) findet sich sowohl zwischen den Faktoren gleichen inhaltlichen Schwerpunkts als auch zwischen jenen verschiedenen Bezugs. Insgesamt zeigen die Daten, dass Lehrpersonen mit positiven Überzeugungen auf der einen Skala folglich auch hohe Werte auf den Skalen der vergleichenden Zielgruppe aufweisen. Die differenzierte Analyse beider Gruppen kann daher als wichtiger Schritt in der Annäherung an vorliegende Überzeugungen angesehen werden, da Zusammenhänge durch die Daten bestätigt werden.

9.4 Lehrer-Selbstwirksamkeit in der Berufsorientierung

Den zweiten Schwerpunkt der Analysen bildet die Lehrer-Selbstwirksamkeit. Während die Überzeugungen vorrangig eine grundsätzliche Sicht auf die Domäne der Berufsorientierung abbilden, beziehen sich die folgenden Skalen explizit auf die subjektiv eingeschätzte Kompetenz der Lehrpersonen bzw. die individuelle Sicherheit in diesem Aufgabenfeld. In Anlehnung an die Konzeption der Überzeugungsskalen erfolgt auch an dieser Stelle zunächst eine Analyse der eingesetzten neukonzipierten Instrumente. Im Weiteren werden dann die generellen Ausprägungen der Lehrer-Selbstwirksamkeit für die differenzierten Zielgruppen der Kinder und Jugendlichen mit und ohne sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf analysiert. Vertiefend schließt sich die Untersuchung möglicher Einflussfaktoren an – die ausgewählten Variablen entsprechen jenen, die auch im Kontext der Überzeugungen überprüft worden sind. Im letzten Schritt erfolgt dann eine Gegenüberstellung der Selbstwirksamkeit der befragten Lehrpersonen für die Gruppen der Schülerschaft mit und ohne sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf.

9.4.1 Lehrer-Selbstwirksamkeit in der Berufsorientierung von Regelschülerinnen und -schülern

Wie ist die Lehrer-Selbstwirksamkeit in der Berufsorientierung von
Schülerinnen und Schülern ohne sonderpädagogischen
Unterstützungsbedarf ausgeprägt?

Erhoben wird die Lehrer-Selbstwirksamkeit in der Berufsorientierung von Regelschülerinnen und -schülern mit einem neu entwickelten Instrument. Einbezogen werden die vielfältigen Aufgabenbereiche der schulischen Berufsorientierung, sodass eine inhaltlich heterogene Skala vorliegt (vgl. Kap. 8.2.3).

9.4.1.1 Item- und Skalenanalyse

Für die Gesamtstichprobe liegt der Mittelwert der Skala bei 3.96 Punkten ($SD=0.99$, $n=296$) mit einer Varianz von 0.99 Punkten (Minimalwert 1, Maximalwert 6). Die Daten sind nicht normalverteilt ($p=.014$). Das Ergebnis des Ein-Stichproben t-Tests verweist auf eine positive signifikante Abweichung vom theoretischen Mittelwert von 3.5 Punkten ($t(295)=7.96$, $p<.001$). Mit einem Wert von $d=0.46$ ist die Effektstärke als gering zu bewerten (vgl. Cohen, 1992, S. 157). Der Mittelwert der Gesamtskala liegt bei 43.57 Punkten, mit einer Standardabweichung von 11 Punkten.

Die Item- und Skalenkennwerte sind als gut zu bewerten (vgl. Tabelle 40). Die Itemschwierigkeit der Skala streut über einen weiten Bereich und umfasst Werte zwischen .42 und .81. Alle Items liegen somit insgesamt in einem mittleren Bereich der Itemschwierigkeit (vgl. Bortz & Döring, 2006, S. 219). Die Trennschärfen der Items liegen in einem mittleren bis hohen Bereich. Im mittleren Bereich liegen die Items 8, 9 und 11 mit Werten zwischen .43 und .47. Die weiteren Items liegen demgegenüber im hohen Bereich ($r_{itc}>.50$) (vgl. Weise, 1975, S. 219). Eine Reliabilitätsüberprüfung der vorliegenden Werte ergab eine sehr gute interne Konsistenz von $\alpha=.90$.

Tabelle 40: Item- und Skalenkennwerte der Skala ‚Lehrer-Selbstwirksamkeit in der Berufsorientierung von Regelschülerinnen und -schülern‘

Items		<i>M</i>	<i>SD</i>	Trennschärfe (r_{itc})	Itemschwierigkeit
1	Ich bin mir sicher, dass ich verstehen kann, wie Jugendliche sich mit Fragen der Berufswahl auseinandersetzen und dass ich sie auch bei Unsicherheiten unterstützen kann.	4.52	1.27	.63	.70
2	Ich kenne Verfahren zur Erhebung der Berufswahlreife meiner Schüler und kann diese sicher anwenden und auswerten.	3.46	1.65	.70	.49

Items	<i>M</i>	<i>SD</i>	Trennschärfe (<i>r_{itc}</i>)	Itemschwierigkeit
3 Ich traue mir zu, aus Ergebnissen diagnostischer Erhebungsverfahren zur Berufswahlentwicklung der Jugendlichen Konsequenzen für die optimale schulische Förderung abzuleiten.	3.72	1.43	.70	.54
4 Ich bin mir sicher, dass ich für meine Schüler in Frage kommende Berufsbilder und Anforderungen, auch im Hinblick auf die laufenden Veränderungen des Berufs- und Arbeitsmarktes kenne und ihnen vermitteln kann.	3.83	1.47	.76	.57
5 Ich kenne schulische Anschlusswege (Bildungsgänge, Ausbildungs- und Qualifizierungsmöglichkeiten) und kann diese hinsichtlich der Eignung für meine Schüler sicher einschätzen.	4.33	1.30	.71	.67
6 Ich kenne geeignete Materialien und Medien zum Einsatz in der schulischen Berufsorientierung und kann diese gezielt im Unterricht einsetzen.	4.08	1.48	.75	.62
7 Ich kenne, trotz vielfältiger weitere Aufgaben des Lehrerberufs, aktuelle wissenschaftliche Erkenntnisse zur förderlichen Gestaltung schulischer Berufsorientierung.	3.12	1.52	.67	.42
8 Ich kann die Eltern meiner Schüler, auch bei mangelndem Interesse, motivieren sich mit der Berufs- und Lebensplanung ihrer Kinder auseinanderzusetzen.	3.53	1.41	.43	.51
9 Ich weiß, an welche internen und externen Ansprechpartner ich Schüler vermitteln kann, wenn sie Fragen zur schulischen und beruflichen Anschlussmöglichkeiten haben, die ich nicht sicher beantworten kann.	5.05	1.21	.47	.81
10 Ich bin in der Lage, trotz der Vielfalt möglicher externer Angebote zur schulischen Berufsorientierung, diejenigen Angebote auszuwählen, die den Bedürfnissen meiner Schülerschaft am besten entsprechen.	4.11	1.33	.77	.62
11 Ich bin in der Lage, auch unmotivierte Jugendliche zur Auseinandersetzung mit der eigenen Zukunft anzuregen.	3.83	1.28	.45	.57

Anmerkungen. Mittelwert (*M*), Standardabweichung (*SD*), korrigierte Trennschärfe (*r_{itc}*) und Itemschwierigkeit der Unterskala (*n*=296, Cronbachs Alpha α =.90).

9.4.1.2 Explorative Faktorenanalyse

Mit einer sehr hohen Signifikanz von $p < .001$ und einem sehr guten KMO-Testmaß von .91 erfüllt die Skala alle Voraussetzungen für die Durchführung einer Faktorenanalyse (vgl. Bühl, 2014, S. 628) (Anhang M, Tabelle 107). Die anschließende Hauptkomponentenanalyse (Rotationsmethode: Varimax mit Kaiser-Normalisierung) ergibt zwei Faktoren (Tabelle 41) (Abbildung 41).

Tabelle 41: Faktorenanalyse ‚Lehrer-Selbstwirksamkeit in der Berufsorientierung von Regelschülerinnen und -schülern‘

Item	Komponente	
	1	2
06. Gezielter Einsatz von Material für Berufsorientierung	.86	.05
04. Sicherheit in der Vermittlung von Berufsfeldern und Anforderungen	.82	.20
05. Einschätzung schulischer Anschlusswege für Schülerschaft	.79	.12
02. Sicherheit in der Anwendung von Verfahren zur Erhebung der Berufswahlreife	.76	.18
10. Angebotsauswahl in der Berufsorientierung	.75	.35
03. Sicherheit in der Ableitung von diagnostischen Ergebnissen	.74	.24
07. Kenntnisse über aktuelle wissenschaftliche Erkenntnisse zur Berufsorientierung von Schülerinnen und Schülern	.71	.23
01. Sicherheit über Berufswahlprozess von Schülerinnen und Schülern	.70	.15
09. Kenntnisse über Ansprechpartner bei Fragen zur Berufsorientierung von Schülerinnen und Schülern	.54	.12
08. Motivation der Eltern von Schülerinnen und Schülern zur Auseinandersetzung mit Berufsorientierung	.18	.87
11. Motivation der Schülerschaft zur Auseinandersetzung mit der Berufsorientierung	.19	.87

Anmerkungen. Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse. Rotationsmethode: Varimax mit Kaiser-Normalisierung.

Der Hauptfaktor lädt auf die Items 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 9 und 10 und erfasst inhaltlich die Selbstwirksamkeit der Lehrpersonen in allen Aufgabenbereichen der Berufsorientierung. Der zweite Faktor umfasst die Items 8 und 11 und bezieht sich auf die Selbstwirksamkeitsüberzeugungen zur Motivation der Beteiligten (Tabelle 41).

Tabelle 42: Varianzaufklärung durch die Komponenten ‚Lehrer-Selbstwirksamkeit in der Berufsorientierung von Regelschülerinnen und -schülern‘

Komponente	Summe von quadrierten Faktorladungen für Extraktion		
	Gesamt	% der Varianz	kumulierte %
1 Lehrer-Selbstwirksamkeit in den Aufgabenbereichen der Berufsorientierung von Regelschülerinnen und -schülern	5.678	51.617	51.617
2 Lehrer-Selbstwirksamkeit hinsichtlich der Motivation der Beteiligten in der Berufsorientierung von Regelschülerinnen und -schülern	1.263	11.478	63.094

Während dieser zweite Faktor mit einem Anteil von 11% zur Varianzaufklärung beiträgt, leistet der Hauptfaktor einen Anteil von 52%. Insgesamt können beide Faktoren somit mit 63% zur Aufklärung der Gesamtvarianz beitragen (Tabelle 42).

9.4.1.3 Analyse der Einzelfaktoren

Mit dem Schwerpunkt der *Aufgabenbereiche in der Berufsorientierung von Regelschülerinnen und Regelschülern* befasst sich der erste Faktor der Lehrer-Selbstwirksamkeitsskala (Tabelle 42). Die Skala, die nur von Lehrpersonen an Regelschulen ausgefüllt worden ist ($n=296$), hat einen Mittelwert von 4.02 Punkten ($SD=1.08$) mit einer Varianz von 1.16 Punkten. Auch an dieser Stelle liegt ein signifikanter Unterschied zum theoretischen Mittelwert von 3.5 Punkten ($t(295)=8.36, p<.001$) mit einer mittleren Effektstärke ($d=.48$) vor. Eine Normalverteilung kann nicht angenommen werden ($p=.005$).

Der zweite Faktor umfasst nur 2 Items, die jedoch mit dem Fokus der Motivation der Beteiligten deutlich vom ersten Faktor abzugrenzen sind (Tabelle 42). Hinterfragt wird die eingeschätzte Selbstwirksamkeit der Lehrpersonen hinsichtlich der *Motivation der Eltern und Jugendlichen* zur Auseinandersetzung mit der Thematik der Berufsorientierung. Der Mittelwert von 3.68 Punkten ($SD=1.20$, Varianz 1.45 Punkte, $n=296$) liegt nah am theoretischen Mittelwert von 3.5 Punkten. Dennoch bestätigt der Ein-Stichproben-t-Test einen signifikanten Unterschied der Mittelwerte ($t(295)=2.54, p=.012$) mit einer kleinen Effektstärke ($d=.15$) (vgl. Cohen, 1992, S. 157). Die Daten sind nicht normalverteilt ($p<.001$).

9.4.1.4 Analyse möglicher Einflussfaktoren

Neben der vergleichenden Analyse der Einzelfaktoren werden im Weiteren die Einflussfaktoren untersucht, von denen Auswirkungen auf die Ausprägung der Lehrer-Selbstwirksamkeit im Kontext der Berufsorientierung angenommen werden. Einbezogen werden die Einflussfaktoren, die bereits im Rahmen der Auswertung der Lehrer-Überzeugungen zur Berufsorientierung Anwendung gefunden haben.

Die Auswertung⁵³ folgt der Forschungsfrage:

Welche Faktoren beeinflussen die Selbstwirksamkeit der Lehrpersonen in der Berufsorientierung der Schülerinnen und Schüler ohne sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf?

Unterschiede nach subjektiv wahrgenommener Einbindung in die Berufsorientierung

Die vorliegenden Daten verdeutlichen, dass die Lehrpersonen mit subjektiv geschätzter hoher Einbindung zugleich ihre Selbstwirksamkeit im Aufgabenfeld höher einstufen; je höher die Einbindung, desto positiver ist die Ausprägung der Lehrer-Selbstwirksamkeit (Tabelle 43, S. 315). Diese Tendenz zeigt sich in Bezug auf die *Selbstwirksamkeit in den Aufgabenbereichen der Berufsorientierung der Regelschülerschaft*; ausgehend von niedrigen Werten bei bis zu 20% Einbindung ($Md=3.39$, $M=3.28$, $SD=1.03$, $n=78$), über höhere Werte bei einer bis zu 60%igen Einbindung ($Md=4.00$, $M=3.93$, $SD=0.96$, $n=115$) und den höchsten Einschätzungen bei bis hin zu 100% ($Md=4.89$, $M=4.69$, $SD=0.81$, $n=103$). Die Unterschiede in der Selbstwirksamkeit der verschiedenen Lehrergruppen sind signifikant ($\chi^2(2)=79.975$, $p<.001$; Welch-Test $F(2, 178.81)=54.10$, $p<.001$). Im Post-hoc Vergleich findet sich eine hoch signifikante Differenz ($p<.001$) zwischen allen Gruppen mit mittlerer bis hoher Effektstärke (20%-60% $d=-.57$;

⁵³ Die Datenanalyse erfolgt mittels des t-Tests (der gegenüber der verletzten Normalverteilungsannahme als robust gilt) (Kolmogorov-Smirnov-Test $<.05$). Das Vorliegen extremer Ausreißer ($> 3 SD$) ist mittels Boxplot-Analyse ausgeschlossen worden. Für die Analyse von mehr als zwei Stufen findet der Kruskal-Wallis-Test Anwendung. Die Ergebnisse werden zur vertieften Auswertung den Ergebnissen der ANOVA gegenübergestellt, die in allen ausgewerteten Fällen gleiche Ergebnisse aufweist.

Einbindung 20%-100% $d=-1.73$; Einbindung 60%-100% $d=-.82$). Zum anderen gehen auch hinsichtlich der *Selbstwirksamkeit in der Motivation der Beteiligten* höhere Werte auf der Skala mit einer subjektiv wahrgenommenen stärkeren Einbindung einher. Es ergibt sich ein signifikanter Unterschied zwischen den Gruppen ($\chi^2(2)=12.430$, $p=.002$; $F(2, 293)=6.24$, $p=.002$, partielles $\eta^2=.053$, $d=.47$), wobei sich ausschließlich die Lehrpersonen mit bis zu 20% geschätzter Einbindung ($p=.003$, $d=-.51$) und 60% geschätzter Einbindung ($p=.025$, $d=-.36$) von den Lehrpersonen mit bis zu 100% Einbindung unterscheiden. Die subjektiv wahrgenommene Einbindung in den Aufgabenbereich beeinflusst die Lehrer-Selbstwirksamkeit als ebenfalls subjektives Konstrukt daher in hohem Maße.

Tabelle 43: Mittelwerte der Lehrer-Selbstwirksamkeit in der Berufsorientierung von Regelschülerinnen und -schülern nach geschätzter Einbindung

Variable		Lehrer-Selbstwirksamkeit in der BO von RS – Aufgabenbereiche		Lehrer-Selbstwirksamkeit in der BO von RS – Motivation	
		M	SD	M	SD
Subjektiv geschätzte Einbindung	< 20% ^a	3.28	1.03	3.42	1.13
	20% - 60% ^b	3.93	0.96	3.57	1.19
	60% - 100% ^c	4.69	0.81	4.00	1.21

Anmerkungen. ^a $n=78$. ^b $n=115$. ^c $n=103$.

Unterschiede nach Rollen in der Berufsorientierung

Grundsätzlich ist in Bezug auf den Vergleich der Selbstwirksamkeit zwischen den Studien- und Berufswahlkoordinatoren und Kollegien zu konstatieren, dass alle Befragten in Bezug auf den Faktor der Aufgabenbereiche durchschnittlich positivere Einschätzungen zeigen als hinsichtlich des Faktors der Motivation der Beteiligten. Die Selbsteinschätzungen der StuBos fallen dabei jedoch stets noch positiver aus.

Tabelle 44: Mittelwerte und t-Test der Lehrer-Selbstwirksamkeit in der Berufsorientierung von Regelschülerinnen und -schülern nach Rollen

Variablen			<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>t</i> (<i>df</i>)	<i>p</i>	Cohen's <i>d</i>
Lehrer-Selbstwirksamkeit in der BO von RS – Aufgabenbereiche	Rolle	StuBo ^a	4.86	0.64	(87.76)	.000	1.11
		Kollegien ^b	3.88	1.07			
Lehrer-Selbstwirksamkeit in der BO von RS – Motivation	Rolle	StuBo ^a	3.78	1.08	(294)	.550	.10
		Kollegien ^b	3.66	1.22			

Anmerkungen. ^a*n*=43. ^b*n*=253.

Bei der Einschätzung der subjektiven Sicherheit in *Aufgabenbereichen der Berufsorientierung der Regelschülerschaft* liegen die insgesamt höchsten Werte bei den StuBos vor ($M=4.86$, $SD=0.64$). Die Kollegien schätzen sich in diesem Faktor unsicherer ein ($M=3.88$, $SD=1.07$) und unterscheiden sich damit signifikant von den organisatorisch hauptverantwortlichen Kolleginnen und Kollegen ($t(87.76)=8.24$, $p<.001$). Die Unterschiede zwischen den Kollegien ($M=3.66$, $SD=1.22$) und den StuBos ($M=3.78$, $SD=1.08$) fallen in Bezug auf die *Selbstwirksamkeit bei der Motivation der Beteiligten* im Rahmen der Berufsorientierung geringer aus und bedingen keine signifikanten Differenzen. Dennoch wird insgesamt deutlich, dass die Zuständigkeiten in Form der zugewiesenen Rollen Einfluss auf die Einschätzung der eigenen Selbstwirksamkeit in der Berufsorientierung der Kinder und Jugendlichen ohne sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf nehmen (Tabelle 44).

Unterschiede nach Klassenstufe

Tabelle 45: Mittelwerte der Lehrer-Selbstwirksamkeit in der Berufsorientierung von Regelschülerinnen und -schülern nach Klassenstufen

Variablen			<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>t</i> (251)	<i>p</i>	Cohen's <i>d</i>
Lehrer-Selbstwirksamkeit in der BO von RS – Aufgabenbereiche	Klassenstufe	5-7 ^a	3.98	1.06	2.00	.046	.26
		8-10 ^b	3.70	1.08			
Lehrer-Selbstwirksamkeit in der BO von RS – Motivation	Klassenstufe	5-7 ^a	3.58	1.28	-1.37	.171	-.18
		8-10 ^b	3.80	1.10			

Anmerkungen. ^a*n*=164. ^b*n*=89.

Die Lehrpersonen sind in der Sekundarstufe I zumeist unterschiedlich in die niedrigeren und höheren Klassenstufen eingebunden. Dabei zeigen die Daten beim Vergleich der Einbindung nach Klassenstufen, dass die Lehrpersonen mit überwiegender Einbindung in die Klassen 5-7 eine höhere Selbstwirksamkeit in den *Aufgabenbereichen der Berufsorientierung* angeben ($M=3.98$, $SD=1.06$) und damit signifikant höhere Werte als die Lehrpersonen der oberen Klassenstufen aufweisen (Klasse 8-10 $M=3.70$, $SD=1.08$; $t(251)=2.00$, $p=.046$) (Tabelle 45). Demgegenüber geben die Befragten mit überwiegender Tätigkeit in den höheren Klassen der Sekundarstufe I an, über eine vergleichsweise höhere *Selbstwirksamkeit in der Motivation der Beteiligten* zu verfügen ($M=3.80$, $SD=1.10$; Klasse 5-7 $M=3.58$, $SD=1.28$). Ein signifikanter Gruppenunterschied ist jedoch nicht zu konstatieren (Tabelle 45).

Unterschiede nach Schulform

Tabelle 46: Mittelwerte der Lehrer-Selbstwirksamkeit in der Berufsorientierung von Regelschülerinnen und -schülern nach Schulform

Variablen			<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>t (df)</i>	<i>p</i>	Cohen's <i>d</i>
Lehrer-Selbstwirksamkeit in der BO von RS – Aufgabenbereiche	Schulform	Hauptschule ^a	4.16	0.97	(253.11)	.015	-.29
		weitere Schulen der Sek I ^b	3.85	1.19			
Lehrer-Selbstwirksamkeit in der BO von RS – Motivation	Schulform	Hauptschule ^a	3.66	1.19	(294)	.815	.03
		Weitere Schulen der Sek I ^b	3.70	1.22			

Anmerkungen. ^a $n=133$. ^b $n=163$.

Die vergleichende Analyse nach Schulformen ergibt, dass signifikante Unterschiede zwischen den Lehrpersonen der Hauptschulen und weiteren Schulformen der Sekundarstufe I in Bezug auf die Selbstwirksamkeit in den *Aufgabenbereichen der Berufsorientierung der Regelschülerschaft* vorliegen ($t(253.11)=-2.46$, $p=.015$). Die Beschäftigten der Hauptschulen verfügen demnach über eine höhere Selbstwirksamkeit ($M=4.16$, $SD=0.97$) als die Kolleginnen und Kollegen der anderen Schulformen ($M=3.85$, $SD=1.19$) (Tabelle 46). Diese Gewichtung verändert sich in Bezug auf die *Motivation der Beteiligten*, bei der die Lehrpersonen an Real-, Gesamt- und Sekundarschulen sowie Gymnasien eine höhere Selbstwirksamkeit konstatieren ($M=3.70$,

$SD=1.22$) als die Lehrpersonen der Hauptschulen ($M=3.66$, $SD=1.19$), jedoch ohne vorliegende signifikante Divergenzen (Tabelle 46, S 317).

Zusammenfassend zeigt die Analyse somit zum einen die statistisch signifikanten Unterschiede in der Lehrer-Selbstwirksamkeit nach Zuständigkeiten in der Berufsorientierung und der subjektiven Einschätzung der Einbindung als persönliche Faktoren sowie der beschäftigten Schulform und zugewiesenen Klassenstufe als schulische Rahmenbedingungen. Zum anderen ergeben die Analysen jedoch auch, dass die Faktoren der Ausbildung und Berufserfahrung sowie des Grundwissens zur Berufsorientierung in den Gesamtkollegien keine Unterschiede bedingen. Sie bilden folglich keine relevanten Einflussfaktoren zur Erklärung von Unterschieden in der Lehrer-Selbstwirksamkeit im Aufgabenfeld der Berufsorientierung von Regelschülerinnen und -schülern. Überprüft wird diese Erkenntnis der Einzelanalyse im Weiteren anhand der multiplen schrittweisen Regression.

9.4.1.5 Prädiktoren der Lehrer-Selbstwirksamkeit in der Berufsorientierung von Regelschülerinnen und -schülern

Tabelle 47: Multiple schrittweise Regression – Lehrer-Selbstwirksamkeit in den Aufgabenbereichen der Berufsorientierung von Regelschülerinnen und -schülern

Variable	B	SE B	β	t	p
Konstante					
Lehrer-Selbstwirksamkeit in der BO von RS – Aufgabenbereiche	3.02	0.14	-	12.82	.000
Eigener Anteil an der BO	.36	.04	.50	9.60	.000
Rolle in der BO	-.41	.16	-.13	-2.57	.011

Anmerkungen. $R^2=.32$ ($R^2_{adj}=.31$). ($n=296$).

Der multiplen schrittweisen Regression zufolge sagen zum einen der subjektiv geschätzte Eigenanteil an der Berufsorientierung sowie zum anderen die zugewiesene Rolle in der Berufsorientierung signifikant die *Lehrer-Selbstwirksamkeit in den Aufgabenbereichen der Berufsorientierung von Regelschülern* voraus ($F(2, 293)=68.22$, $p<.001$). Die Varianzaufklärung des Modells beträgt $R^2=.32$ und nach Korrektur der Freiheitsgrade noch $R^2_{adj}=.31$. Der stärkste Prädiktor ist der subjektiv geschätzte Eigenanteil an der Berufsorientierung ($\beta=.50$, $p<.001$), ergänzt durch die zugewiesene Rolle der Lehrperson in der Berufsorientierung ($\beta=-.134$, $p=.011$) (Tabelle 47). Die persönlichen Faktoren der Ausbildung und Berufserfahrung tragen ebenso

wie die externen Faktoren der beschäftigenden Schulformen nicht signifikant zur Vorhersage der Lehrer-Selbstwirksamkeit in den Aufgabenbereichen der Regelschülerschaft bei.

Tabelle 48: Multiple schrittweise Regression - Lehrer-Selbstwirksamkeit in der Berufsorientierung von Regelschülerinnen und -schülern – Motivation der Beteiligten

Variable	B	SE B	β	t	p
Konstante					
Lehrer-Selbstwirksamkeit in der BO von RS – Motivation	2.95	.19	-	15.75	.000
Eigener Anteil an der BO	.18	.05	.27	3.99	.000
Ausbildung der Lehrpersonen	.52	.23	.13	2.24	.026

Anmerkungen. $R^2=.06$ ($R^2_{adj}=.06$). ($n=296$).

Die Regressionsanalyse verweist auf den subjektiv geschätzten Eigenanteil an der Berufsorientierung und die Ausbildung der Lehrpersonen als signifikante Prädiktoren zur Vorhersage der *Lehrer-Selbstwirksamkeit in der Motivation der Beteiligten in der Berufsorientierung von Regelschülerinnen und -schülern* ($F(2, 293)=9.86$, $p<.001$). Die Varianzaufklärung des Modells beträgt jedoch lediglich $R^2=.06$ ($R^2_{adj}=.06$) und ist nach Cohen (1988) als gering zu interpretieren. Mit einem $\beta=.22$ ($p<.001$) trägt der geschätzte Eigenanteil dabei als stärkster Prädiktoren neben der Ausbildung der Lehrpersonen mit einem $\beta=.13$ ($p=.03$) signifikant zur Vorhersage der Lehrer-Selbstwirksamkeit in der Motivation der Beteiligten an Regelschulen bei (Tabelle 48). Demgegenüber wird ein Großteil der Variablen für die Vorhersage des Konstrukts nicht bedeutsam. Ausgeschlossen werden die Ausbildung, die Rolle der Befragten in der Berufsorientierung, die Berufserfahrung sowie die beschäftigende Schulform.

9.4.2 Lehrer-Selbstwirksamkeit in der Berufsorientierung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf

Die Item- und Skalenkennwerte der neu konzipierten Skala zur Erhebung der Lehrer-Selbstwirksamkeit in der Berufsorientierung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf weisen sehr gute Werte auf.

9.4.2.1 Item- und Skalenanalyse

Die Analyse der Gesamtskala verweist auf einen Gesamtskalenmittelwert von 3.53 Punkten ($SD=1.25$, $n=440$; Minimalwert 1, Maximalwert 6). Die Daten sind nicht normalverteilt ($p<.001$). Der Mittelwert der Stichprobe unterscheidet sich dem Ein-Stichproben t-Test zufolge

nicht signifikant vom theoretisch zu erwartenden Mittelwert von 3.5 Punkten ($t=439$)= 0.453, $p=.651$). Der Skalenmittelwert der Gesamtskala liegt bei 38.80 Punkten mit einer Standardabweichung von 14 Punkten.

Die Itemschwierigkeit der Skala umfasst mit Werten zwischen .38 und .67 Items mittlerer Schwierigkeit (vgl. Bortz & Döring, 2006, S. 219). Die Trennschärfen der Items liegen in einem hohen Bereich ($r_{itc} > .50$) mit Werten zwischen .52 und .85 (vgl. Weise, 1975, S. 219). Die interne Konsistenz der 11 Items umfassenden Skala beträgt $\alpha=.94$ (Tabelle 49).

Tabelle 49: Item- und Skalenkennwerte der Skala ‚Lehrer-Selbstwirksamkeit in der Berufsorientierung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpäd. Unterstützungsbedarf‘

Items	M	SD	Trennschärfe (r_{itc})	Item-schwierigkeit
1 Ich bin mir sicher, dass ich verstehen kann, wie sich Jugendliche mit sonderpäd. Unterstützungsbedarf mit Fragen der Berufswahl auseinandersetzen und dass ich sie auch bei Unsicherheiten unterstützen kann.	3.84	1.61	.82	.57
2 Ich kenne Verfahren zur Erhebung der Berufswahlreife meiner Schüler mit sonderpäd. Unterstützungsbedarf und kann diese sicher anwenden und auswerten.	2.98	1.68	.79	.40
3 Ich traue mir zu, aus Ergebnissen diagnostischer Erhebungsverfahren zur Berufswahlentwicklung der Jugendlichen mit sonderpäd. Unterstützungsbedarf Konsequenzen für die optimale schulische Förderung abzuleiten.	3.34	1.67	.81	.47
4 Ich bin mir sicher, dass ich für meine Schüler mit sonderpäd. Unterstützungsbedarf in Frage kommende Berufsbilder und Anforderungen, auch im Hinblick auf die laufenden Veränderungen des Berufs- und Arbeitsmarktes kenne und ihnen vermitteln kann.	3.36	1.60	.85	.47
5 Ich kenne schulische Anschlusswege (Bildungsgänge, Ausbildungs- und Qualifizierungsmöglichkeiten) und kann diese hinsichtlich der Eignung für meine Schüler mit sonderpäd. Unterstützungsbedarf sicher einschätzen.	3.64	1.63	.83	.53
6 Ich kenne geeignete Materialien und Medien zum Einsatz in der schulischen Berufsorientierung von SuS mit sonderpäd. Unterstützungsbedarf und kann diese gezielt im Unterricht einsetzen.	3.70	1.69	.77	.54

Items	<i>M</i>	<i>SD</i>	Trennschärfe (<i>r_{itc}</i>)	Item- schwierigkeit
7 Ich kenne, trotz vielfältiger weitere Aufgaben des Lehrerberufs, aktuelle wissenschaftliche Erkenntnisse zur förderlichen Gestaltung schulischer Berufsorientierung für SuS mit sonderpäd. Unterstützungsbedarf.	2.90	1.53	.65	.38
8 Ich kann die Eltern meiner Schüler mit sonderpäd. Unterstützungsbedarf, auch bei mangelndem Interesse, motivieren sich mit der Berufs- und Lebensplanung ihrer Kinder auseinanderzusetzen.	3.41	1.36	.52	.48
9 Ich weiß, an welche internen und externen Ansprechpartner ich Schüler mit sonderpäd. Unterstützungsbedarf vermitteln kann, wenn sie Fragen zur schulischen und beruflichen Anschlussmöglichkeiten haben, die ich nicht sicher beantworten kann.	4.37	1.57	.66	.67
10 Ich bin in der Lage, trotz der Vielfalt möglicher externer Angebote zur schulischen Berufsorientierung, diejenigen Angebote auszuwählen, die den Bedürfnissen meiner Schülerschaft mit sonderpäd. Unterstützungsbedarf am besten entsprechen.	3.65	1.58	.85	.53
11 Ich bin in der Lage, auch unmotivierte Jugendliche mit sonderpäd. Unterstützungsbedarf zur Auseinandersetzung mit der eigenen Zukunft anzuregen.	3.61	1.43	.63	.52

Anmerkungen. Mittelwert (*M*), Standardabweichung (*SD*), korrigierte Trennschärfe (*r_{itc}*) und Itemschwierigkeit der Unterskala (*n*=440, Cronbachs Alpha α =.94).

9.4.2.2 Explorative Faktorenanalyse

Die Kennwerte zur Prüfung der Voraussetzungen einer Faktorenanalyse werden beim Bartlett-Test auf Sphärizität hoch signifikant ($p < .001$). Das Kaiser-Meyer-Olkin-Maß nimmt einen sehr guten Wert von .93 an. Insgesamt sind die Voraussetzungen folglich erfüllt (Anhang M, Tabelle 107). Die Hauptkomponentenanalyse mit Varimaxrotation mit Kaiser-Normalisierung verweist auf eine zweifaktorielle Struktur – entsprechend der Struktur der Skala zur Regelschülerschaft (siehe vorheriger Absatz) (Anhang M, Abbildung 42). Auf den Hauptfaktor, der mit 63% zur Aufklärung der Varianz beiträgt, laden die Items 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 9 und 10 (Tabelle 50, S. 322). Der erste Faktor enthält folglich alle Items mit Bezug zur Selbstwirksamkeit in allen Aufgabenfeldern der Berufsorientierung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf. Der zweite Faktor umfasst die Items zur Motivation der Beteiligten (Item

8 und 10) (Tabelle 50, S. 322) und trägt mit 10% zur Varianzaufklärung bei. Gemeinsam leisten beide Faktoren demnach einen Anteil von 79.28% zur Aufklärung der Gesamtvarianz des Konstrukts (Tabelle 51, S. 323).

Tabelle 50: Faktorenanalyse ,Lehrer-Selbstwirksamkeit in der Berufsorientierung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpäd. Unterstützungsbedarf'

Item	Komponente	
	1	2
06. Gezielter Einsatz Material für Berufsorientierung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpäd. Unterstützungsbedarf	.84	.18
02. Sicherheit in der Anwendung von Verfahren zur Erhebung der Berufswahlreife von Schülerinnen und Schülern mit sonderpäd. Unterstützungsbedarf	.83	.22
04. Sicherheit in der Vermittlung von Berufsfeldern und Anforderungen bei Schülerinnen und Schülern mit sonderpäd. Unterstützungsbedarf	.83	.33
05. Einschätzung schulischer Anschlusswege für Schülerinnen und Schülern mit sonderpäd. Unterstützungsbedarf	.80	.36
03. Sicherheit in der Ableitung diagnostischer Ergebnisse bei Schülerinnen und Schülern mit sonderpäd. Unterstützungsbedarf	.79	.34
07. Kenntnisse über aktuelle wissenschaftliche Erkenntnisse zur Berufsorientierung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpäd. Unterstützungsbedarf	.76	.10
01. Sicherheit über Berufswahlprozess von Schülerinnen und Schülern mit sonderpäd. Unterstützungsbedarf	.74	.44
10. Angebotsauswahl in der Berufsorientierung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpäd. Unterstützungsbedarf	.74	.49
09. Kenntnisse über Ansprechpartner bei Fragen zur Berufsorientierung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpäd. Unterstützungsbedarf	.54	.50
08. Motivation der Eltern von Schülerinnen und Schülern mit sonderpäd. Unterstützungsbedarf zur Auseinandersetzung mit Berufsorientierung	.16	.87
12. Motivation der Schülerinnen und Schülern mit sonderpäd. Unterstützungsbedarf zur Auseinandersetzung mit der Berufsorientierung	.29	.85

Anmerkungen. Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse. Rotationsmethode: Varimax mit Kaiser-Normalisierung.

Tabelle 51: Varianzaufklärung durch die Komponenten ‚Lehrer-Selbstwirksamkeit in der Berufsorientierung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpäd. Unterstützungsbedarf‘

Komponente	Summe von quadrierten Faktorladungen für Extraktion		
	Gesamt	% der Varianz	kumulierte %
1 Lehrer-Selbstwirksamkeit in den Aufgabenbereichen der Berufsorientierung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpäd. Unterstützungsbedarf	6.978	63.438	63.438
2 Lehrer-Selbstwirksamkeit hinsichtlich der Motivation der Beteiligten in der Berufsorientierung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpäd. Unterstützungsbedarf	1.075	9.772	73.210

9.4.2.3 Analyse der Einzelfaktoren

Neben der Einschätzung der Selbstwirksamkeit in Bezug auf die Berufsorientierung der Regelschülerschaft sind die Lehrpersonen gefordert, diese ebenso hinsichtlich der Schülergruppe mit Unterstützungsbedarf einzuschätzen. Die Analyse zielt auf die Beantwortung der Forschungsfrage:

Wie ist die Lehrer-Selbstwirksamkeit in der Berufsorientierung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf ausgeprägt?

Unter Fokussierung des ersten Faktors der ‚Aufgabenbereiche der Berufsorientierung von Kindern und Jugendlichen mit Unterstützungsbedarfen‘ (Tabelle 51), liegt der Mittelwert mit 3.51 Punkten sehr nah am theoretischen Mittelwert ($SD=1.35$, Varianz 1.82 Punkte, $n=440$). Eine Normalverteilung der Daten kann nicht angenommen werden ($p<.001$). Die Befragten weisen mit einem Mittelwert von 3.51 Punkten den gleichen Mittelwert bei der Erhebung der Selbstwirksamkeit im zweiten Schwerpunkt der ‚Motivation der Beteiligten in der Berufsorientierung der Zielgruppe mit Unterstützungsbedarfen‘ auf ($SD=1.27$, Varianz 1.62 Punkte, $n=440$). Die vorliegenden Daten sind nicht normalverteilt ($p<.001$).

9.4.2.4 Analyse möglicher Einflussfaktoren

Die vorliegende Auswertung verweist darauf, dass die Lehrer-Selbstwirksamkeit im Kontext der Berufsorientierung der Schülerschaft mit Unterstützungsbedarf insgesamt eher neutral ausgeprägt ist. Im Weiteren soll überprüft werden, welche persönlichen und externen Faktoren (i.S. schulischer Rahmenbedingungen) einen Einfluss auf die gezeigten Ausprägungen der Selbstwirksamkeit im Aufgabenfeld ausüben. Einhergehend sind zugleich Unterschiede zwischen den Lehrpersonen mit verschiedenen vorliegenden individuellen und externalen Faktoren abzuleiten. Überprüft wird im Folgenden die Forschungsfrage:

Welche Faktoren beeinflussen die Selbstwirksamkeit der Lehrpersonen in der Berufsorientierung der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf?

Unterschiede nach Lehramt

Die nach dem Regel- und Sonderpädagogik-Lehramt differenzierte Analyse der Selbstwirksamkeit im Kontext der Berufsorientierung zeigt, dass die Lehrpersonen für Sonderpädagogik insgesamt eine deutlich höhere Selbstwirksamkeit aufweisen (Tabelle 52).

Tabelle 52: Mittelwerte und t-Test der Lehrer-Selbstwirksamkeit in der Berufsorientierung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpäd. Unterstützungsbedarf nach Lehramt

Variablen			<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>t (df)</i>	<i>p</i>	Cohen's <i>d</i>
Lehrer-Selbstwirksamkeit in der BO von SuS mit spU – Aufgabenbereiche	Lehramt	SP ^a	4.41	1.06	(387.43)	.000	1.25
		RS ^b	2.99	1.22	-6.33		
Lehrer-Selbstwirksamkeit in der BO von SuS mit spU – Motivation	Lehramt	SP ^a	4.08	1.10	(383.45)	.000	-.78
		RS ^b	3.16	1.25	-0.45		

Anmerkungen. ^a*n*=167. ^b*n*=273.

Die größte Selbstwirksamkeit weisen die Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen in Bezug auf den Faktor der *Aufgabenbereiche der Berufsorientierung von Jugendlichen mit Unterstützungsbedarf* auf.

zungsbedarfen auf ($M=4.41$, $SD=1.06$). Sie unterscheiden sich dabei signifikant von den Lehrpersonen der Regelschulen, die eine negativere Selbstwirksamkeit angeben ($M=2.99$, $SD=1.21$; $t(387.43)=-12.90$, $p<.001$, $d=1.25$). In Bezug auf die *Selbstwirksamkeit in der Motivation der Beteiligten* nähern sich beide Lehrämter im Vergleich wieder an. Während die Selbstwirksamkeit der Regelschullehrämter leicht ansteigt ($M=3.16$, $Sd=1.25$), sinkt die motivationsbezogene Selbstwirksamkeit der Lehrpersonen für Sonderpädagogik ($M=4.08$, $SD=1.10$). Letztere weisen jedoch weiterhin eine höhere Selbstwirksamkeit auf, die zu einem signifikanten Gruppenunterschied führt ($t(383.45)=-8.91$, $p<.001$). Die Effektstärke liegt mit einem Wert von $d=.78$ in einem mittleren bis hohen Bereich (vgl. Cohen, 1992, S. 157).

Unterschiede nach Berufserfahrung

Tabelle 53: Mittelwerte der Lehrer-Selbstwirksamkeit in der Berufsorientierung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpäd. Unterstützungsbedarf nach Berufserfahrung

Variable		Lehrer-Selbstwirksamkeit in der BO von SuS mit spU – Aufgabenbereiche		Lehrer-Selbstwirksamkeit in der BO von SuS mit spU – Motivation	
		M	SD	M	SD
Berufserfahrung	< 10 Jahre ^a	3.33	1.27	3.52	1.23
	11-20 Jahre ^b	3.53	1.33	3.47	1.29
	> 20 Jahre ^c	3.71	1.43	3.55	1.31

Anmerkungen. ^a $n=125$. ^b $n=174$. ^c $n=141$.

Untersucht wird zudem der Einfluss der Erfahrung der Befragten im Beruf als Lehrperson. Die Differenzierung in die drei Gruppen mit wenig Berufserfahrung (<10 Jahre: $Md=3.22$, $M=3.33$, $SD=1.27$), mittleren Erfahrungszeiträumen (11-20 Jahre: $Md=3.67$, $M=3.53$, $SD=1.33$) und langer Berufserfahrung (>20 Jahre: $Md=4.00$, $M=3.71$, $SD=1.43$) zeigt eine steigende *Selbstwirksamkeit in den Aufgabenbereichen der Berufsorientierung* mit längerer Berufserfahrung (Tabelle 53). Es gibt einen signifikanten Unterschied zwischen den Gruppen ($\chi^2(2)=6.206$, $p=.045$). Bezogen ist dieser jedoch nur auf die Lehrpersonen mit bis zu 10 Jahren und mehr als

20 Jahren Berufserfahrung ($p=.038$, $d=-.31$).⁵⁴ Die Lehrpersonen mit der längsten Berufserfahrung von über 20 Jahren weisen auch hinsichtlich der *Motivation der Beteiligten in der Berufsorientierung* die höchsten Werte in der Einschätzung ihrer Selbstwirksamkeit auf ($Md=4.00$, $M=3.55$, $SD=1.31$), gefolgt von den Lehrpersonen mit der niedrigsten Berufserfahrung ($Md=3.50$, $M=3.52$, $SD=1.23$). Bei einer Berufserfahrung von 11-20 Jahren fällt die eingeschätzte Selbstwirksamkeit mit einem Mittelwert von 3.47 ($SD=1.29$, $Md=3.50$) am niedrigsten aus (Tabelle 53, S. 325). Dennoch liegen die Einschätzungen aller Gruppen sehr nah beieinander, sodass keine signifikanten Unterschiede zu finden sind. Im Hinblick auf beide Faktoren ist jedoch zu schlussfolgern, dass die Lehrpersonen mit der längsten Berufserfahrung die höchste Lehrer-Selbstwirksamkeit in der Berufsorientierung der Schülerschaft mit Unterstützungsbedarf aufweisen.

Unterschiede nach Erfahrungen der Lehrpersonen mit Gemeinsamem Lernen

Tabelle 54: Mittelwerte und t-Test der Lehrer-Selbstwirksamkeit in der Berufsorientierung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpäd. Unterstützungsbedarf nach Erfahrungen mit Gemeinsamem Lernen

Variablen			M	SD	t (df)	p	Cohen's d
Lehrer-Selbstwirksamkeit in der BO von SuS mit spU – Aufgabenbereiche	Erfahrungen mit GL	Ja ^a	3.62	1.28	(186.82)	.038	.23
		Nein ^b	3.30	1.50			
Lehrer-Selbstwirksamkeit in der BO von SuS mit spU – Motivation	Erfahrungen mit GL	Ja ^a	3.62	1.25	(438)	.004	.31
		Nein ^b	3.23	1.31			

Anmerkungen. ^a $n=320$. ^b $n=120$.

Neben der spezifischen Ausbildung der Lehrpersonen gilt zudem der Kontakt zur Schülergruppe mit Unterstützungsbedarfen allgemein als Einflussfaktor auf die Selbstwirksamkeit in Bezug auf die Zielgruppe. In Bezug auf das Aufgabenfeld der Berufsorientierung kann diese Annahme bestätigt werden: Die Lehrer-Selbstwirksamkeit in Bezug auf den ersten Faktor der

⁵⁴ Die durchgeführte ANOVA verweist im Vergleich an dieser Stelle auf keinen signifikanten Unterschied ($F(2,473)=2.62$, $p=.074$).

Sicherheit in den Aufgabenbereichen der Berufsorientierung von Jugendlichen mit Unterstützungsbedarfen fällt im Vergleich zu Lehrpersonen ohne zielgruppenspezifische Erfahrungen ($M=3.30$, $SD=1.50$) höher aus als bei Lehrpersonen mit vorliegenden Erfahrungen im Gemeinsamen Lernen ($M=3.62$, $SD=.128$) (Tabelle 54, S. 326). Die Gruppen unterscheiden sich hinsichtlich dieses Faktors signifikant ($t(186.82)=-2.09$, $p=.038$). Die gleiche Gewichtung zeigt sich in Bezug auf die *Selbstwirksamkeit in der Motivation der Beteiligten* als zweitem Faktor. Auch hier liegt die eingeschätzte Selbstwirksamkeit bei vorhandener Erfahrung mit Gemeinsamen Lernen mit einem Mittelwert von 3.62 ($SD=1.25$) über der Beurteilung der Lehrpersonen ohne Einsichten ($M=3.23$, $SD=1.31$) (Tabelle 54, S. 326). Auch bei diesem Schwerpunkt der Lehrer-Selbstwirksamkeit lassen sich signifikante Gruppenunterschiede konstatieren ($t(438)=-2.87$, $p=.004$, $d=.31$).

Unterschiede nach subjektiv wahrgenommener Einbindung in die Berufsorientierung

Eine Untersuchung der eingeschätzten Selbstwirksamkeit in den Aufgabenbereichen der Berufsorientierung von Jugendlichen mit Unterstützungsbedarfen zeigt deutliche Unterschiede zwischen den Gruppen. So geben die Lehrpersonen mit der höchsten geschätzten Einbindung in Bezug auf beide berufsorientierungsbezogenen Selbstwirksamkeitsfaktoren die größte Selbstwirksamkeit an (Tabelle 55).

Tabelle 55: Mittelwerte der Lehrer-Selbstwirksamkeit in der Berufsorientierung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpäd. Unterstützungsbedarf nach geschätzter Einbindung

Variable		Lehrer-Selbstwirksamkeit in der BO von SuS mit spU – Aufgabenbereiche		Lehrer-Selbstwirksamkeit in der BO von SuS mit spU – Motivation	
		M	SD	M	SD
Subjektiv geschätzte Einbindung	< 20% ^a	2.63	1.21	3.04	1.30
	20% - 60% ^b	3.56	1.27	3.48	1.20
	60% - 100% ^c	4.02	1.25	3.81	1.26

Anmerkungen. ^a $n=97$. ^b $n=174$. ^c $n=169$.

In den *Aufgabenbereichen der Berufsorientierung* geben die Lehrpersonen mit einer bis zu 100%igen Eingebundenheit eine sehr hohe Selbstwirksamkeit an ($Md=4.11$, $M=4.02$, $SD=1.25$), die deutlich über der der Lehrpersonen mit bis zu 60% ($Md=3.78$, $M=3.56$, $SD=1.27$) und 20% Einbindung ($Md=2.33$, $M=2.63$, $SD=1.21$) liegt. Die Unterschiede zwischen den drei

Gruppen sind signifikant und weisen eine hohe Effektstärke auf ($\chi^2(2)=65.257$, $p<.001$; $F(2,437)=38.98$, $p=.001$, partielles $\eta^2=.151$, $d=.90$). Die Vergleiche ergeben einen signifikanten Unterschied zwischen allen Gruppen, sodass sich sowohl die Lehrpersonen mit geringer bis mittlerer Einbindung ($p<.001$, $d=-.70$), mittlerer bis hoher Einbindung ($p=.006$, $d=-.34$) und geringer bis hoher Einbindung ($p<.001$, $d=-1.14$) hoch signifikant unterscheiden. Eine hohe Effektstärke liegt jedoch ausschließlich für die divergierenden Gruppen mit den größten Unterschieden – der geringen bis hohen Einbindung – vor (vgl. Cohen, 1992, S. 157). Die höchste Selbstwirksamkeit weisen auch im Kontext der *Motivation der Beteiligten* erneut die Lehrpersonen mit der subjektiv wahrgenommenen größten Einbindung von bis zu 100% auf ($Md=4.00$, $M=3.81$, $SD=1.26$). Die zweitbeste Einschätzung geben die Lehrpersonen mit mittlerer Einbindung an ($Md=3.50$, $M=3.48$, $SD=1.20$), womit die Lehrpersonen mit bis zu 20% Einbindung die geringste Selbstwirksamkeit in der Motivation der Beteiligten aufweisen ($Md=3.00$, $M=3.04$, $SD=1.30$). Die Gruppen unterscheiden sich in ihrer Wirksamkeit erneut signifikant ($\chi^2(2)=22.87$, $p<.001$; $F(2,437)=12.13$, $p<.001$, partielles $\eta^2=.054$, $d=.48$). Diese Differenzen in der motivationsbezogenen Selbstwirksamkeit beziehen sich auf Lehrpersonen mit 20% und 60% Einbindung ($p=.020$, $d=-.33$), 20% bis 100% Einbindung ($p<.001$, $d=-.61$) sowie 60% bis 100% geschätzter Einbindung ($p=.45$, $d=-.26$) und umfassen folglich alle Gruppen. Insgesamt ist die subjektiv wahrgenommene Einbindung somit als wichtige Einflussgröße auf die Lehrer-Selbstwirksamkeit in der Berufsorientierung von Schülerinnen und Schülern in der Analyse zu berücksichtigen.

Unterschiede nach Rollen in der Berufsorientierung

Tabelle 56: Mittelwerte und t-Test der Lehrer-Selbstwirksamkeit in der Berufsorientierung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpäd. Unterstützungsbedarf nach Rollen

Variablen			<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>t</i> (438)	<i>p</i>	Cohen's <i>d</i>
Lehrer-Selbstwirksamkeit in der BO von SuS mit spU – Aufgabenbereiche	Rolle	StuBo ^a	4.05	1.21	3.56	.000	.48
		Kollegien ^b	3.43	1.35			
Lehrer-Selbstwirksamkeit in der BO von SuS mit spU – Motivation	Rolle	StuBo ^a	3.57	1.17	0.43	.665	.06
		Kollegien	3.50	1.29			

Anmerkungen. ^a $n=69$. ^b $n=371$.

Im Vergleich der Studien- und Berufswahlkoordinatoren und weiteren Lehrpersonen zeigen sich signifikante Unterschiede hinsichtlich *ihrer Selbstwirksamkeit in den Aufgabenbereichen der Berufsorientierung von Jugendlichen mit Unterstützungsbedarf* ($t(438)=3.56, p<.001, d=.48$). Die Einschätzungen der StuBos fallen demnach signifikant positiver aus ($M=4.05, SD=1.21$) als die subjektiven Bewertungen der weiteren Lehrpersonen ($M=3.43, SD=1.35$) (Tabelle 56, S. 328). Auch in Bezug auf die *Motivation der Beteiligten* geben die StuBos ($M=3.57, SD=1.17$) im Vergleich mit den Kollegien ($M=3.50, SD=1.29$) eine höhere Selbstwirksamkeitsüberzeugung an (Tabelle 56, S. 328). Die Einschätzungen beider Gruppen sind jedoch ähnlich und unterscheiden sich demnach nicht signifikant. Grundsätzlich verweisen die Werte jedoch auf die hohe Selbstwirksamkeit, die die Personen mit der Verantwortung für die Berufsorientierung in Differenz zu den Lehrpersonen ohne zugeordnete Zuständigkeiten im Berufsorientierungskomplex der Schulen aufweisen.

Unterschiede nach Klassenstufen

Tabelle 57: Mittelwerte der Lehrer-Selbstwirksamkeit in der Berufsorientierung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpäd. Unterstützungsbedarf nach Klassenstufen

Variable		Lehrer-Selbstwirksamkeit in der BO von SuS mit spU – Aufgabenbereiche		Lehrer-Selbstwirksamkeit in der BO von SuS mit spU – Motivation	
		M	SD	M	SD
Klassenstufe	1-4 ^a	4.58	0.80	4.24	1.04
	5-7 ^b	3.22	1.32	3.21	1.27
	8-10 ^c	3.02	1.29	3.56	1.29

Anmerkungen. ^a $n=72$. ^b $n=202$. ^c $n=97$.

Die Lehrer-Selbstwirksamkeit in der Berufsorientierung der Schülerschaft mit Unterstützungsbedarf weist auch im Vergleich der zugeordneten Klassenstufen der Lehrpersonen sowohl hinsichtlich der Aufgabenbereiche ($\chi^2(2)=68.978, p<.001; F(2,368)=40.14, p<.001, \text{partielles } \eta^2=.18, d=.93$) als auch in Bezug auf Selbstwirksamkeit in der Motivation der Beteiligten ($\chi^2(2)=34.832, p<.001; F(2,368)=18.86, p<.001, \text{partielles } \eta^2=.093, d=.64$) signifikante Unterschiede auf. In Bezug auf die *Selbstwirksamkeit in den Aufgabenbereichen* zeigen sich signifikante Divergenzen mit hoher Effektstärke sowohl zwischen den Lehrpersonen der Klassen 5-7 und 1-4 ($p<.001, d=1.01$) als auch zwischen den Lehrpersonen der Klassen 8-10 und 1-4

($p < .001$, $d = 1.45$). Die gleichen Tendenzen zeigen sich hinsichtlich *der Selbstwirksamkeit in der Motivation der Beteiligten*. Auch hier liegen signifikante Unterschiede zwischen den Lehrpersonen der Klasse 5-7 und 1-4 ($p < .001$, $d = .76$) und den Klassen 8-10 und 1-4 vor ($p = .002$, $d = .55$). Die Lehrpersonen der Primarstufe weisen dabei jeweils die höheren Werte – im Sinne einer höheren Selbstwirksamkeit in der Berufsorientierung der Schülerschaft mit Unterstützungsbedarfen – auf. Wie bereits im Rahmen der Analyse der Überzeugungen erläutert, ist an dieser Stelle zu beachten, dass die befragten Lehrpersonen der Primarstufe sich ausschließlich aus Lehrpersonen an Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt Lernen, d.h. Lehrpersonen für Sonderpädagogik, zusammensetzen. Die Gewichtung der vorliegenden Auswertung ist somit als Unterstützung des Vergleichs nach Lehrämtern anzusehen. Die deskriptiven Daten, die sich ausschließlich auf die Klassenstufen der Sekundarstufe I beziehen, verdeutlichen jedoch auch zwischen diesen zwei Klassenstufen Unterschiede in den Mittelwerten. Demnach geben die Lehrpersonen der Klassen 5-7 eine höhere Selbstwirksamkeit in den *Aufgabenbereichen der Berufsorientierung* an ($M = 3.22$, $SD = 1.32$; Klasse 8-10, $M = 3.02$, $SD = 1.29$). Demgegenüber geben die Lehrpersonen der Oberstufe der Sekundarstufe I eine höhere *Selbstwirksamkeit in der Motivation der Beteiligten* an ($M = 3.56$, $SD = 1.29$; Klasse 5-7, $M = 3.21$, $SD = 1.27$) (Tabelle 57, S. 329). Ein ausschließlicher Vergleich nach Klassenstufen der Sekundarstufe I ($n = 299$) verweist dabei auf einen signifikanten Unterschied in der *Selbstwirksamkeit der Motivation der Beteiligten* ($t(297) = -2.26$, $p = .025$).

Unterschiede nach Schulform

Tabelle 58: Mittelwerte der Lehrer-Selbstwirksamkeit in der Berufsorientierung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpäd. Unterstützungsbedarf nach Schulform

Variable		Lehrer-Selbstwirksamkeit in der BO von SuS mit spU – Aufgabenbereiche		Lehrer-Selbstwirksamkeit in der BO von SuS mit spU – Motivation	
		M	SD	M	SD
Schulform	Förderschulen ^a	4.50	1.00	4.10	1.02
	Hauptschulen ^b	3.32	1.16	3.29	1.22
	Weitere Schulformen der Sek I ^c	2.75	1.27	3.14	1.37

Anmerkungen. ^a $n = 144$. ^b $n = 163$. ^c $n = 133$.

Im Vergleich der Schulformen weisen die Lehrpersonen an Förderschulen die höchsten Werte in der Einschätzung ihrer berufsbezogenen Selbstwirksamkeit zur Zielgruppe der Schülerschaft mit Unterstützungsbedarfen auf (Tabelle 58, S. 330). Diese Gewichtung gilt für die *Lehrer-Selbstwirksamkeit in den Aufgabenbereichen der Berufsorientierung*, bei der die Lehrpersonen an Förderschulen die höchsten Einschätzungen angeben ($Md=4.67$, $M=4.50$, $SD=1.00$), gefolgt von den Kollegien der Hauptschulen ($Md=3.44$, $M=3.32$, $SD=1.16$) sowie den weiteren Schulformen der Sekundarstufe I mit den niedrigsten Einschätzungen ($Md=2.44$, $M=2.75$, $SD=1.27$). Die Unterschiede zwischen den Gruppen sind signifikant ($\chi^2(2)=126.183$, $p<.001$; Welch-Test $F(2, 283.04)=92.16$, $p<.001$). Bezogen ist dies auf alle Schulformen. Demzufolge liegen zum einen signifikante Unterschiede zwischen den Haupt-, Real-, Gesamt-, Sekundarschulen und Gymnasien zu den Hauptschulen ($p=.002$, $d=-.40$) und den Förderschulen ($p<.001$, $d=-1.27$) vor. Zum anderen divergieren auch die Haupt- und Förderschulen hoch signifikant ($p<.001$, $d=-1.02$). In Bezug auf die *Selbstwirksamkeit in der Motivation der Beteiligten* liegen ebenfalls signifikante Gruppenunterschiede vor ($\chi^2(2)=47.242$, $p<.001$; Welch-Test $F(2, 281.48)=92.54$, $p<.001$). Die Unterschiede beziehen sich zum einen auf die Lehrpersonen der Haupt- und Förderschulen ($p<.001$, $d=-.70$) und zum anderen auf die weiteren Schulformen der Sekundarstufe I und die Lehrpersonen der Förderschulen ($p<.011$, $d=-.80$). Auch hier weisen die Lehrpersonen der Förderschulen die jeweils höheren Einschätzungen in der Selbstwirksamkeit zur Zielgruppe der Schülerschaft mit Unterstützungsbedarfen auf.

9.4.2.5 Prädiktoren der Lehrer-Selbstwirksamkeit in der Berufsorientierung von

Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf

Der multiplen schrittweisen Regression zufolge liegen vier Prädiktoren vor, die 42% der Varianz der Lehrer-Selbstwirksamkeit in den Aufgabenbereichen der Berufsorientierung von Schülerinnen und Schülern mit Unterstützungsbedarf aufklären können (korrigiertes $R^2_{adj}=.42$). Die signifikante Vorhersage ($F(4, 435)=79.71$, $p<.001$) der Lehrer-Selbstwirksamkeit leisten als mächtigster Prädiktor die Ausbildung der Lehrpersonen ($\beta=.369$, $p<.001$) sowie als zweitbedeutsamste Variable der subjektiv geschätzte Eigenanteil an der schulischen Berufsorientierung ($\beta=.336$, $p<.001$), gefolgt von der beschäftigenden Schulform. Die Beschäftigung an Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt Lernen trägt dabei stärker zur Vorhersage der berufsorientierungsbezogenen Lehrer-Selbstwirksamkeit in den Aufgabenbereichen bei ($\beta=.246$, $p=.001$) als die Tätigkeit an Hauptschulen ($\beta=.170$, $p<.001$) oder weiteren Schulformen. Die

Variablen der Erfahrungen mit dem Gemeinsamen Lernen, die Rolle als Studien- und Berufswahlkoordinator oder Lehrperson, die Berufserfahrung und Fortbildungen zum Aufgabenfeld sind demgegenüber dem Modell zufolge keine signifikanten Prädiktoren.

Die Prädiktoren der Ausbildung der Lehrpersonen, des subjektiv geschätzten Eigenanteils in der Berufsorientierung sowie die Erfahrungen mit Gemeinsamen Lernen sagen der multiplen linearen Regression zufolge statistisch signifikant die *berufsorientierungsbezogenen Lehrer-Selbstwirksamkeit in der Motivation der Beteiligten im Kontext des sonderpäd. Unterstützungsbedarfs* voraus ($F(3,436)=30.89, p<.001$). Die Varianzaufklärung des Modells beträgt $R^2=.18$ (korrigiertes $R^2_{adj}=.17$). Dabei trägt die Ausbildung der Lehrpersonen am stärksten zur Varianzaufklärung bei ($\beta=.337, p<.001$), gefolgt vom subjektiv geschätzten Eigenanteil an der Berufsorientierung ($\beta=.191, p<.001$) und der eigenen Erfahrungen mit dem Gemeinsamen Lernen ($\beta=.115, p=.008$). Die Variablen der Rolle als Studien- und Berufswahlkoordinator oder Lehrperson, die Berufserfahrung und die beschäftigende Schulform leisten demgegenüber dem Modell zufolge keinen signifikanten Beitrag.

9.4.3 Vergleich der Lehrer-Selbstwirksamkeit in der Berufsorientierung von Schülerinnen und Schülern mit und ohne sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf

Ausgehend von der differenzierten Analyse der Einzelfaktoren der berufsorientierungsbezogenen Lehrer-Selbstwirksamkeit, getrennt nach den Zielgruppen der Schülerschaft mit und ohne sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf, gilt es, diese im Weiteren zu vergleichen. Dazu wird ein Überblick über die Einschätzungen zu beiden Zielgruppen gegeben, um bestehende Unterschiede in der berufsorientierungsbezogenen Lehrer-Selbstwirksamkeit zu verdeutlichen.

Vergleich der Lehrer-Selbstwirksamkeit in der Berufsorientierung nach Gesamtskalenmittelwerten

In einem ersten Vergleich werden in Abbildung 34 (S. 333) die Gesamtskalenmittelwerte (ohne Unterscheidung der zwei Faktoren) zur Lehrer-Selbstwirksamkeit in der Berufsorientierung für die Schülerinnen und Schüler mit und ohne Unterstützungsbedarfe gegenübergestellt.

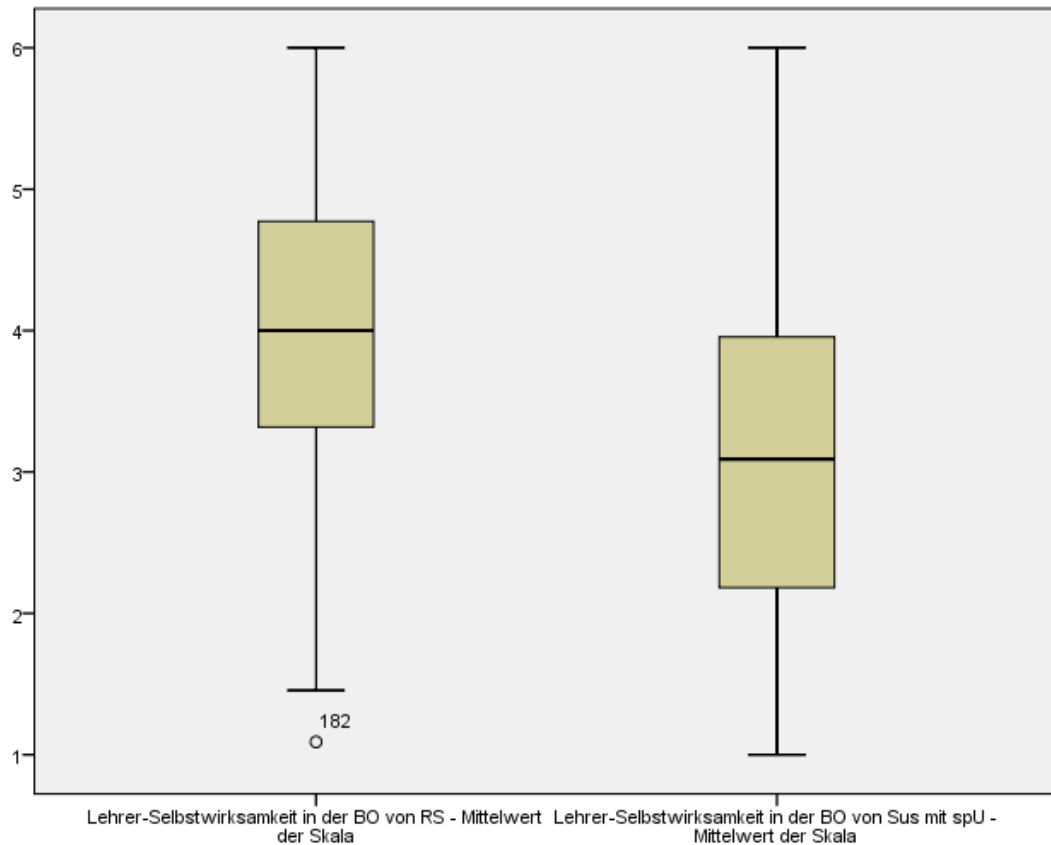


Abbildung 34: Boxplot der Gesamtskalenmittelwerte der Lehrer-Selbstwirksamkeit in der Berufsorientierung

Die Analyse verdeutlicht, dass die Einschätzung der Lehrer-Selbstwirksamkeit als Gesamtkonstrukt deutlich negativer in Bezug auf die Kinder und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf ausfällt. Die Daten verweisen auf einen hoch signifikanten Unterschied beider Gruppen ($t(295)=15.44$, $p<.001$). Die Gesamtanalyse bezieht dabei die Lehrpersonen aller Schulformen mit ein und gibt somit in einem ersten Schritt ein übergreifendes Bild.

Vergleich der berufsorientierungsbezogenen Lehrer-Selbstwirksamkeit nach Einzelfaktoren

Abbildung 35 zeigt einen Vergleich der Mittelwerte für die Gesamtstichprobe der Lehrpersonen an inklusiven Schulen zur differenzierten Einschätzung der Lehrer-Selbstwirksamkeit nach extrahierten Einzelfaktoren.

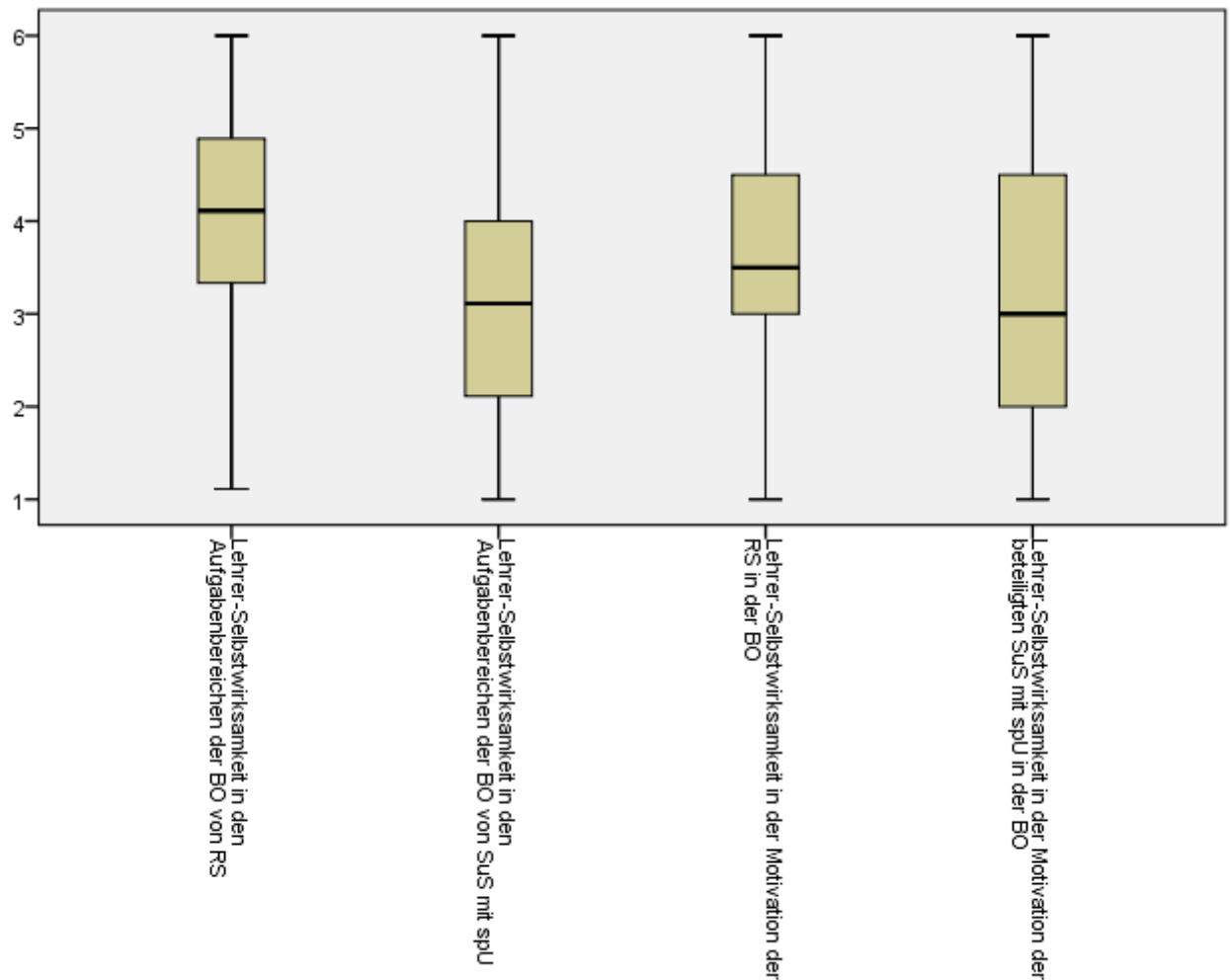


Abbildung 35: Boxplot der Skalenmittelwerte der Einzelfaktoren der Lehrer-Selbstwirksamkeit in der Berufsorientierung

Auch diese Kontrastierung zeigt, ähnlich dem Vergleich der Gesamtskalenmittelwerte (Abbildung 34, S. 333), dass die Lehrer-Selbstwirksamkeit in Bezug auf die Faktoren der Schülerschaft mit Unterstützungsbedarfen negativer ausgeprägt ist. Die größten signifikanten Unterschiede liegen für den Faktor *der Selbstwirksamkeit in den Aufgabenbereichen der Berufsorientierung* vor ($t(295)=15.34, p<.001$). Dabei fällt die Selbstwirksamkeit in Bezug auf die Re-

gelschülerschaft positiver aus ($M=4.02$, $SD=1.08$) als in Bezug auf die Schülerschaft mit Unterstützungsbedarfen ($M=3.06$, $SD=1.24$). Der Vergleich der Lehrer-Selbstwirksamkeit hinsichtlich *der Motivation der Beteiligten* verweist ebenfalls auf eine höhere Einschätzung zugunsten der Regelschülerschaft ($M=3.68$, $SD=1.20$) in Divergenz zur Schülergruppe mit Unterstützungsbedarfen ($M=3.22$, $SD=1.29$). Der Unterschied bei diesem Faktor ist ebenfalls signifikant ($t(295)=8.64$, $p<.001$).

Vergleich der Lehrer-Selbstwirksamkeit von Regelschullehrpersonen und Lehrpersonen für Sonderpädagogik

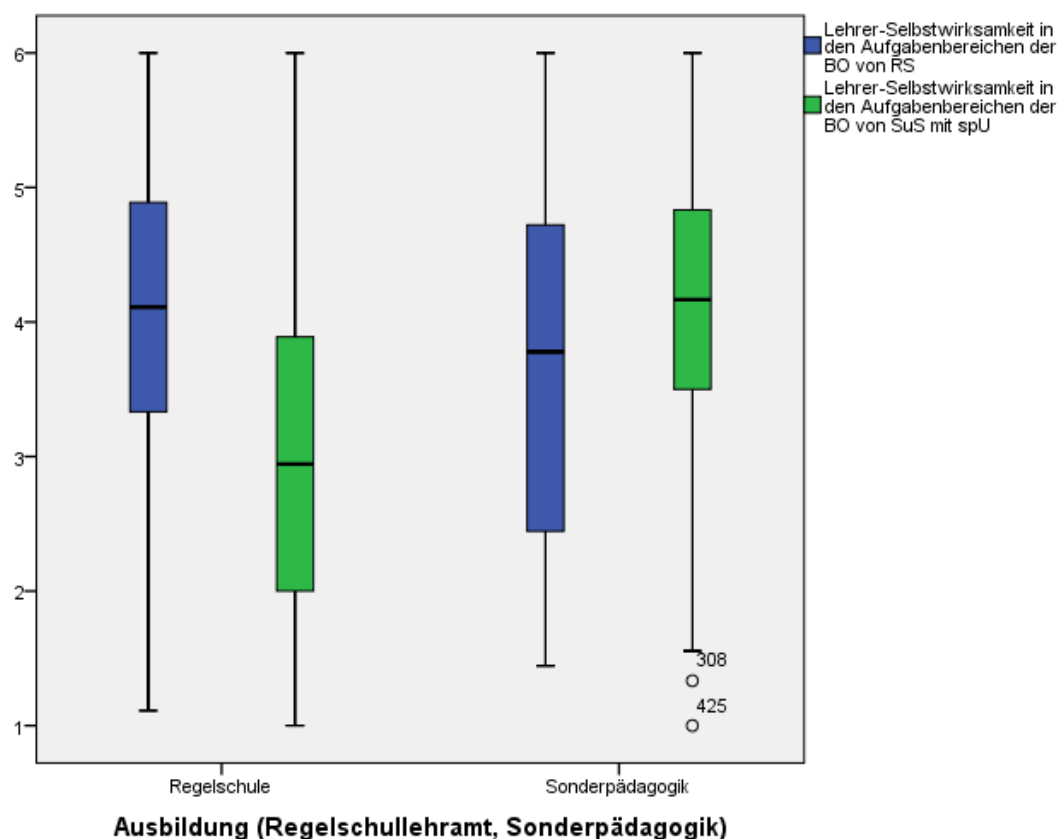


Abbildung 36: Boxplot zum Vergleich der Lehrer-Selbstwirksamkeit in den Aufgabenbereichen der Berufsorientierung

Abbildung 36 zeigt den Vergleich der Lehrer-Selbstwirksamkeit in den *Aufgabenbereichen der Berufsorientierung beider Schülergruppen* zwischen den verschiedenen Lehrämtern. Deutlich wird, dass sich die Lehrämter in ihren Einschätzungen deutlich unterscheiden. Die Selbstwirksamkeit steigt jeweils in Bezug auf die Zielgruppe, für die die Lehrpersonen ursprünglich ausgebildet worden sind (Studium der Sonderpädagogik oder des Regelschullehramts). Eine vertiefende Analyse des Vergleichs der zwei Schülergruppen für jedes Lehramt verdeutlicht jedoch

darüber hinaus, dass sich die *Lehrer-Selbstwirksamkeit in den Aufgabenbereichen der Berufsorientierung bei den Regelschullehrpersonen* signifikant zwischen den Schülergruppen unterscheidet ($t(267)=18.43, p<.001$). Die Selbstwirksamkeit fällt demnach in Bezug auf die Schülerschaft mit Unterstützungsbedarfen signifikant negativer aus. Auch in Bezug auf den zweiten Faktor der *berufsorientierungsbezogenen Motivation der Beteiligten* zeigt sich dieser signifikante Unterschied in der Selbstwirksamkeit bei den Lehrpersonen des Regelschullehramts ($t(267)=9.21, p<.001$) zum Nachteil der Schülerinnen und Schüler mit Unterstützungsbedarfen. Bei den Lehrpersonen für Sonderpädagogik liegt demgegenüber kein signifikanter Unterschied zwischen den Bezugsgruppen (bei beiden Faktoren) vor. Vielmehr zeigen die Lehrpersonen für Sonderpädagogik hinsichtlich der Motivation der Beteiligten für beide Schülergruppen sehr ähnliche Einschätzungen ihrer Selbstwirksamkeit.

Vergleich der Lehrer-Selbstwirksamkeit von Studien- und Berufswahlkoordinatoren und Kollegien

Eine Gegenüberstellung der Lehrer-Selbstwirksamkeit von StuBos und Kollegien in den berufsorientierungsbezogenen Aufgabenbereichen der Schülergruppen mit und ohne sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf verweist auf deutliche Unterschiede (Abbildung 37, S. 337). Zum einen zeigen sich erneut die bereits in der Einzelanalyse bestätigten Divergenzen zwischen den Rollen, zugleich wird jedoch auch der Unterschied im Hinblick auf die verschiedenen Schülerbezugsgruppen deutlich. So geben sowohl die Studien- und Berufswahlkoordinatoren als auch die Lehrpersonen jeweils eine signifikant niedrigere Lehrer-Selbstwirksamkeit in Bezug auf die *Aufgabenbereiche der Berufsorientierung von Jugendlichen mit Unterstützungsbedarfen* an (StuBo $t(42)=8.40, p<.001$; LP $t(252)=13.01, p<.001$). Die gleichen Tendenzen bestätigen sich in Bezug auf den zweiten Faktor der *Lehrer-Selbstwirksamkeit in der Motivation der Beteiligten*, in der die Einschätzungen beider Gruppen ebenfalls signifikant negativer für die Schülerschaft mit Unterstützungsbedarf ausfallen (StuBo $t(42)=4.12, p<.001$; LP $t(252)=7.65, p<.001$).

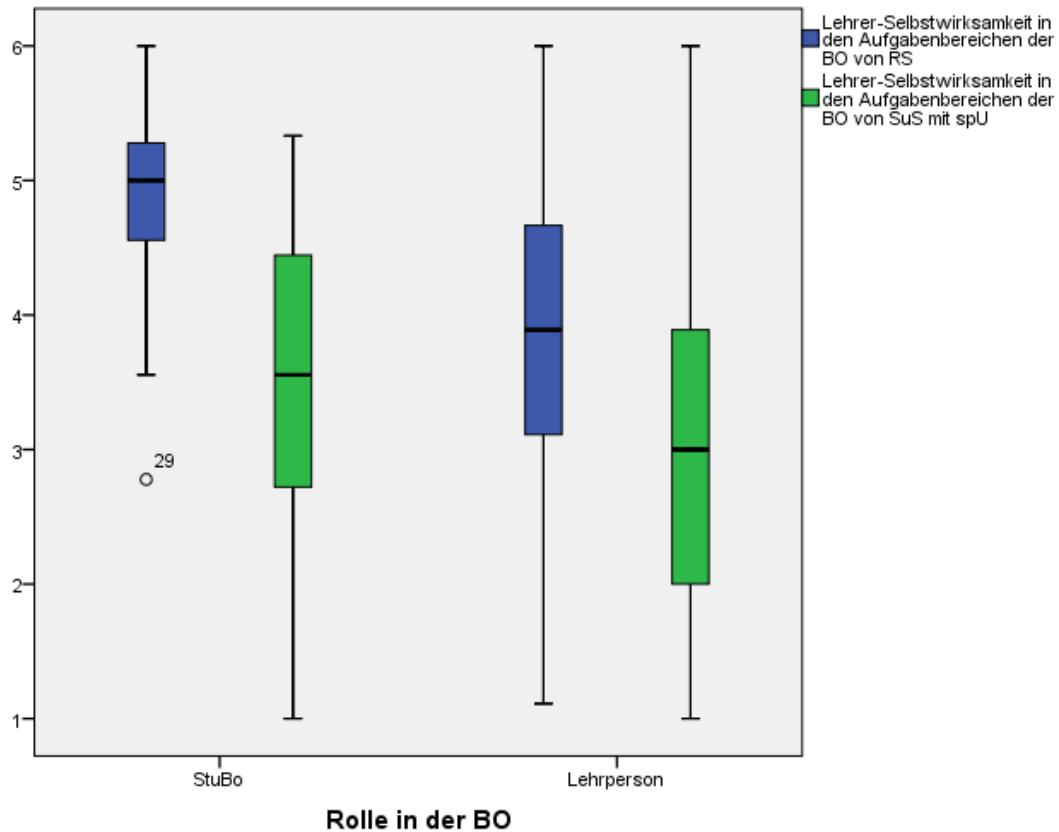


Abbildung 37: Boxplot zum Vergleich der Lehrer-Selbstwirksamkeit von StuBos und Lehrpersonen

Vergleich der Lehrer-Selbstwirksamkeit von Lehrpersonen mit verschiedener Einbindung in die Berufsorientierung

Die Einschätzung der Lehrer-Selbstwirksamkeit in den *Aufgabenbereichen der Berufsorientierung* differenziert nach subjektiver geschätzter Einbindung und Schülergruppen zeigt Abbildung 38 (S. 338). Bestätigt wird zum einen die bereits in der Einzelanalyse abgeleitete Erkenntnis der steigenden Selbstwirksamkeit bei höherer Einbindung. Von Interesse ist an dieser Stelle jedoch vorrangig der Vergleich nach Schülergruppen, der zugunsten der höheren Selbstwirksamkeit in Bezug auf die Regelschülerschaft ausfällt. So steigt die Selbstwirksamkeit zwar auch in Bezug auf die Schülerschaft mit Unterstützungsbedarf mit höherer geschätzter Einbindung an; es besteht aber dennoch bei allen drei Gruppen ein signifikanter Unterschied zwischen Schülerinnen und Schülern mit und ohne Unterstützungsbedarf in Bezug auf die *Aufgabenbereiche der Berufsorientierung* (<20% $t(77)=7.93, p<.001$; <60% $t(114)=8.18, p<.001$; 100% $t(102)=10.72, p<.001$). Die gleiche Verteilung mit signifikanten Gruppenunterschieden zwischen allen Gruppen ist auch in Bezug auf den zweiten Faktor der *Motivation der Beteiligten*

zu konstatieren (<20% ($t(77)=5.33, p<.001$; <60% ($t(114)=4.38, p<.001$; 100% ($t(102)=5.37, p<.001$).

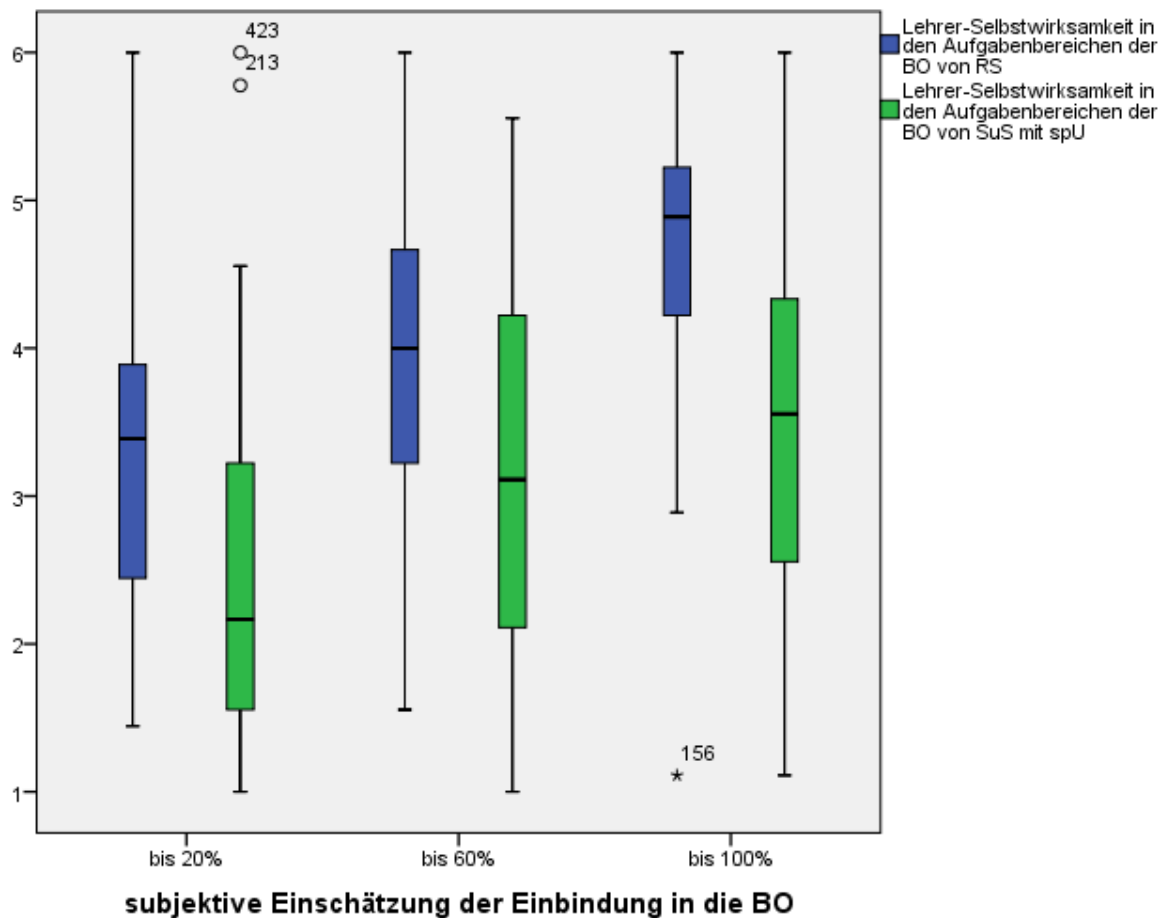


Abbildung 38: Boxplot zum Vergleich der Lehrer-Selbstwirksamkeit in den Aufgabenbereichen der Berufsorientierung nach geschätzter Einbindung

Korrelationen

Die bisherigen Vergleiche fokussieren die Unterschiede zwischen den durchschnittlichen Einschätzungen der Lehrer-Selbstwirksamkeit hinsichtlich der Zielgruppen mit und ohne sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf. Darüber hinaus sind jedoch die Zusammenhänge zwischen den Einschätzungen beider Zielgruppen von Interesse. In Bezug auf die Gesamtskalen zur Lehrer-Selbstwirksamkeit in der Berufsorientierung verweisen die Daten auf eine positive signifikante Korrelation der Lehrer-Selbstwirksamkeit in der Berufsorientierung von Schülerinnen und Schülern mit und ohne sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf ($r_s=.59, p<.001, n=296$). Nach Cohen (1992, S. 157) ist der Effekt als hoch zu bewerten. Demnach weisen Lehrpersonen mit einer hohen Selbstwirksamkeit in der Berufsorientierung der Regelschülerschaft

auch höhere Werte in der geschätzten Selbstwirksamkeit der Berufsorientierung von Jugendlichen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf auf.

Tabelle 59: Korrelation der Einzelfaktoren der Lehrer-Selbstwirksamkeit in der Berufsorientierung

	1 ^a	2 ^a	3 ^b	4 ^b
1 Lehrer-Selbstwirksamkeit in den Aufgabenbereichen der BO von RS	-			
2 Lehrer-Selbstwirksamkeit in der Motivation der Beteiligten in der BO von RS	.43**	-		
3 Lehrer-Selbstwirksamkeit in den Aufgabenbereichen der BO von SuS mit spU	.57**	.40**	-	
4 Lehrer-Selbstwirksamkeit in der Motivation der Beteiligten in der BO von SuS mit spU	.31**	.74**	.59**	-

Anmerkungen. Spearman-Rho. ** Signifikanzniveau $p < .01$. ^a $n=296$, ^b $n=440$.

Die differenziertere Analyse nach Einzelfaktoren der Lehrer-Selbstwirksamkeit in Tabelle 59 zeigt, dass neben der Korrelation der Gesamtskalen zudem auch hier Zusammenhänge vorliegen. Eine positive Korrelation mit hoher Signifikanz ($p < .001$) findet sich zum einen zwischen den Faktoren des gleichen inhaltlichen Schwerpunkts der Lehrer-Selbstwirksamkeit in (a) den Aufgabenbereichen der Berufsorientierung von Schülerinnen und Schülern mit und ohne sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf sowie (b) der Motivation der Beteiligten in der Berufsorientierung von Jugendlichen mit und ohne sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf (siehe Tabelle 59). Zum anderen bestehen auch positive signifikante Korrelationen zwischen den unterschiedlichen Faktoren. Eine hohe Lehrer-Selbstwirksamkeit auf der einen Skala zur Berufsorientierung geht demnach mit einer hohen Einschätzung der Lehrer-Selbstwirksamkeit in einem anderen Bereich der Berufsorientierung einher.

9.5 Zusammenhang berufsorientierungsbezogener Überzeugungen und der Lehrer-Selbstwirksamkeit zur Berufsorientierung

Im Anschluss an die getrennte Betrachtung der berufsorientierungsbezogenen Überzeugungen und der Lehrer-Selbstwirksamkeit erfolgt im Weiteren die Untersuchung von Zusammenhängen beider Konstrukte. Im Fokus steht dabei die Zielgruppe der Schülerschaft mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf. Die Fragestellung lautet:

Gibt es einen Zusammenhang zwischen den berufsorientierungsbezogenen Überzeugungen der Lehrpersonen und der Lehrer-Selbstwirksamkeit im Hinblick auf die Zielgruppe der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf?

Tabelle 60: Korrelation der Überzeugungen und der Lehrer-Selbstwirksamkeit zur Berufsorientierung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpäd. Unterstützungsbedarf (Gesamtskalen)

	1
1 Überzeugungen zur Berufsorientierung von SuS mit spU	-
2 Lehrer-Selbstwirksamkeit in der Berufsorientierung von SuS mit spU	.40**

Anmerkungen. Spearman-Rho. ** Signifikanzniveau $p < .01$. $n = 440$.

Die Analyse der Gesamtskalen verweist, wie in

Tabelle 60 zu sehen ist, auf eine signifikante positive Korrelation der Überzeugungen zur Berufsorientierung und der Lehrer-Selbstwirksamkeit in diesem Aufgabenfeld ($r_s = .40$, $p < .001$). Dabei handelt es sich nach Cohen (1992, S. 157) um einen mittleren Effekt. Demnach geben Lehrpersonen mit einer positiveren Überzeugung zum Aufgabenfeld der Berufsorientierung von Jugendlichen mit Unterstützungsbedarf auch eine höhere diesbezügliche Lehrer-Selbstwirksamkeit zur Zielgruppe an.

Tabelle 61: Korrelation der Überzeugungen und der Lehrer-Selbstwirksamkeit zur Berufsorientierung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpäd. Unterstützungsbedarf (Einzelfaktoren)

	1	2	3	4
1 Überzeugungen zur schul. Umsetzung und fachl. Perspektive auf die BO von SuS mit spU	-			
2 Überzeugungen zur Zielsetzung der BO von SuS mit spU	.31**	-		
3 Lehrer-Selbstwirksamkeit in den Aufgabenbereich der BO von SuS mit spU	.41**	.18**	-	
4 Lehrer-Selbstwirksamkeit in der Motivation der Beteiligten – SuS mit spU	.30**	.22**	.58**	-

Anmerkungen. Spearman-Rho. ** Signifikanzniveau $p < .01$. $n = 440$.

Eine positive signifikante Korrelation beider Konstrukte bestätigt auch die Analyse der Einzelskalen (Tabelle 61). Die höchste Korrelation mit einer hohen Effektstärke besteht skalennintern zwischen der *Lehrer-Selbstwirksamkeit mit den Schwerpunkten der Aufgabenbereiche und Motivation der Schülerschaft mit Unterstützungsbedarf* ($r_s = .58$, $p < .001$). Ebenso korrelieren auch die Überzeugungsskalen hoch miteinander ($r_s = .31$, $p < .001$). Zudem korrelieren jedoch auch skalenübergreifend die *Lehrer-Selbstwirksamkeit in den Aufgabenbereichen der Berufsorientierung* und die *Überzeugungen zur schulischen Umsetzung der Berufsorientierung von Schülerinnen und Schülern mit Unterstützungsbedarfen* hoch miteinander ($r_s = .41$, $p < .001$). Nach Cohen (1992, S. 157) liegt ein mittlerer Effekt vor. Ergänzend liegt auch eine positive Korrelation zwischen der Lehrer-Selbstwirksamkeit mit dem Schwerpunkt der Motivation der Beteiligten und der Lehrer-Selbstwirksamkeit in den Aufgabenbereichen vor ($r_s = .30$, $p < .001$). Die Einzelfaktoren der Überzeugungen zu den Zielsetzungen der Berufsorientierung korrelieren ebenfalls signifikant mit den Einzelfaktoren der Lehrer-Selbstwirksamkeit. Der Effekt ist im Vergleich zu den anderen Skalen jedoch geringer (Tabelle 61). Insgesamt bestätigen die Ergebnisse der Rangkorrelation nach Spearman demnach den Zusammenhang beider Konstrukte – sowohl in Bezug auf das Gesamtinstrument als auch hinsichtlich der Einzelfaktoren. Die Überzeugungen und die Lehrer-Selbstwirksamkeit in der Berufsorientierung der Schülerschaft mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf sind demnach gemeinsam zu betrachten, da die Einzelergebnisse erste Hinweise auf die Ausprägung der anderen Konstrukte geben können.

9.6 Allgemeine Einstellungen und Selbstwirksamkeit

9.6.1 Allgemeine Lehrer-Selbstwirksamkeit

Neben der spezifischen Lehrer-Selbstwirksamkeit im Kontext der Berufsorientierung wird zudem die allgemeine Lehrer-Selbstwirksamkeit mit der Skala nach Schwarzer und Jerusalem (1999) erfasst (vgl. Kap. 8.2.4). Dieses Konstrukt ohne expliziten Bezug zur Berufsorientierung dient als Ergänzung zur Erhebung der spezifischen Lehrer-Selbstwirksamkeit. Von Interesse ist zum einen die generelle Ausprägung. Zum anderen liegt der Fokus jedoch auf einem möglichen Zusammenhang zwischen dem allgemeinen und spezifischen Konstrukt der Lehrer-Selbstwirksamkeit.

9.6.1.1 Item- und Skalenanalyse

Mit einem Skalenmittelwert von 4.66 Punkten ($SD=0.63$, $n=440$) und einer Varianz von .63 Punkten (Minimalwert 2, Maximalwert 6), weicht der Wert signifikant positiv vom theoretisch zu erwartenden Mittelwert von 3.5 Punkten ab ($t(439)=38.52$, $p<.001$). Die Effektstärke ist mit einem Wert von $d=1.84$ Cohen (1992, S. 157) zufolge als hoch zu bewerten. Der Skalenmittelwert der Gesamtskala liegt bei 46.61 Punkten (von einem theoretischen Maximalwert von 60 Punkten) mit einer Standardabweichung von 6 Punkten. Insgesamt kann für die Stichprobe folglich eine positive Ausprägung der Lehrer-Selbstwirksamkeit im Allgemeinen festgestellt werden. Die Daten sind nicht normalverteilt ($p<.001$).

Die guten Item- und Skalenkennwerte des Originalinstruments konnten in der vorliegenden Erhebung bestätigt werden (vgl. Schwarzer & Schmitz, 1999, S. 60-61). Die Itemschwierigkeit der Skala liegt in einem mittleren Bereich mit Werten zwischen .65 und .81 (vgl. Bortz & Döring, 2006, S. 219). Die Trennschärfen liegen in einem hohen Bereich zwischen .51 und .67. Lediglich Item 9 weist eine mittlere Trennschärfe von .30 auf (vgl. Weise, 1975, S. 219). Die Reliabilitätsüberprüfung der vorliegenden Werte ergab einen guten Wert von Cronbachs $\alpha=.84$ (Tabelle 62, S. 343).

Tabelle 62: Item- und Skalenkennwerte der Skala ‚Allgemeine Lehrer-Selbstwirksamkeit‘

	Items	<i>M</i>	<i>SD</i>	Trennschärfe (<i>r_{itc}</i>)	Item-schwierigkeit
1	Ich weiß, dass ich es schaffe, selbst den problematischsten Schülern den Stoff zu vermitteln.	4.03 (3.08)	1.2 (.56)	.53 (.43)	.61
2	Ich traue mir zu, die Schüler für neue Projekte zu begeistern.	4.89 (3.20)	.86 (.58)	.66 (.49)	.78
3	Ich kann Innovationen auch gegenüber skeptischen Kollegen durchsetzen.	4.27 (2.82)	1.05 (.74)	.51 (.35)	.65
4	Ich weiß, dass ich zu den Eltern guten Kontakt halten kann, selbst in schwierigen Situationen.	4,78 (2.94)	1.03 (.68)	.54 (.54)	.76
5	Ich bin mir sicher, dass ich auch mit den problematischsten Schülern in guten Kontakt kommen kann, wenn ich mich darum bemühe.	4.94 (2.49)	.97 (.72)	.64 (.60)	.79
6	Ich bin mir sicher, dass ich mich auf die individuellen Probleme der Schüler einstellen kann.	5.05 (2.47)	.84 (.74)	.67 (.38)	.81
7	Selbst wenn mein Unterricht mal gestört wird, bin ich mir sicher, die notwendige Gelassenheit bewahren zu können.	4.53 (2.94)	1.08 (.64)	.53 (.43)	.71
8	Selbst wenn es mir mal nicht so gut geht, kann ich doch im Unterricht immer noch gut auf die Schüler eingehen.	4.55 (2.94)	.97 (2.94)	.59 (.47)	.71
9	Auch wenn ich mich noch so sehr für die Entwicklung meiner Schüler engagiere, weiß ich, dass ich nicht viel ausrichten kann. (-)	4.87 (2.77)	.77 (.79)	.30 (.35)	.77
10	Ich bin mir sicher, dass ich kreative Ideen entwickeln kann, mit denen ich ungünstige Unterrichtsstrukturen verändere.	4.69 (3.04)	.90 (.63)	.54 (.40)	.74

Anmerkungen. Mittelwert (*M*), Standardabweichung (*SD*) und korrigierte Trennschärfe (*r_{itc}*) der Unterskala (*n*=440, Cronbachs Alpha $\alpha=.84$). In Klammern: Mittelwerte, Standardabweichung und Trennschärfe des Originalinstruments (Cronbachs Alpha $\alpha=.78$) (3. Erhebungszeitpunkt) (vgl. Schwarzer & Schmitz, 1999, S. 60-61).

9.6.1.2 Explorative Faktorenanalyse

Zur Durchführung einer Faktorenanalyse werden die Daten der allgemeinen Lehrer-Selbstwirksamkeitsskala in einem ersten Schritt hinsichtlich ihrer Eignung für die Durchführung überprüft. Der Bartlett-Test ist höchst signifikant ($p < .001$) und der KMO-Test weist einen guten Wert von .89 auf, sodass die Voraussetzungen der Faktorenanalyse erfüllt sind (vgl. Bühl, 2014, S. 628) (Anhang N, Tabelle 109). Die Ergebnisse der anschließenden Hauptkomponentenanalyse mit Varimaxrotation mit Kaiser-Normalisierung zeigen eine zweifaktorielle Struktur mit einem Haupteffekt auf dem ersten Faktor (Tabelle 63) (Anhang N, Abbildung 43).

Tabelle 63: Faktorenanalyse ‚Allgemeine Lehrer-Selbstwirksamkeit‘

Item	Komponente	
	1	2
08. Unabhängig vom eigenen Befinden auf Schülerschaft eingehen	.78	.05
07. Gelassenheit auch bei Unterrichtsstörungen	.76	.00
06. Einstellen auf individuelle Probleme der Schülerschaft	.66	.39
01. Sicherheit in Stoffvermittlung	.62	.22
05. Kontakt zu Schülerinnen und Schülern	.60	.44
02. Begeisterung der Schülerinnen und Schüler für Neues	.58	.48
10. Entwicklung kreativer Ideen	.51	.40
04. Kontakt zu Eltern	.46	.47
09. Engagement für Entwicklung (recodiert)	-.10	.84
03. Durchsetzung von Innovationen	.36	.56

Auf diesen laden die Items 1, 2, 5, 6, 7, 8 und 10, während die Items 3 und 9 auf den zweiten Faktor laden. Item 4 ist nicht klar zuzuordnen (Tabelle 63). Beide Faktoren korrelieren, sind jedoch nicht eindeutig zu interpretieren, sodass sie im Weiteren als Gesamtwert verwendet werden. Insgesamt können die Faktoren gemeinsam eine gute Varianzaufklärung von 53,5% leisten (Tabelle 64, S. 345).

Tabelle 64: Varianzaufklärung durch die Komponenten ‚Allgemeine Lehrer-Selbstwirksamkeit‘

Komponente	Summe von quadrierten Faktorladungen für Extraktion		
	Gesamt	% der Varianz	kumulierte %
1 Allgemeine Lehrer-Selbstwirksamkeit (Item 1, 2, 4, 5, 6, 7, 8, 10)	4.332	43.319	43.319
2 Allgemeine Lehrer-Selbstwirksamkeit (Item 3, 9)	1.023	10.228	53.546

Da die Skala aufgrund der Ergebnisse der explorativen Faktorenanalyse als Gesamtskala Anwendung findet, wird im Folgenden keine Analyse der Einzelfaktoren vorgenommen. Die aus den vorliegenden Forschungserkenntnissen zur allgemeinen Lehrer-Selbstwirksamkeit abgeleitete Bedeutsamkeit der Tätigkeiten nach Klassenstufe, beschäftigender Schulform und das studierte Lehramt kann für die vorliegenden Daten nicht festgestellt werden (vgl. Kap. 6.1.2.1). Die Analyse der möglichen Einflussfaktoren verweist für keine der Variablen auf signifikante Unterschiede zwischen den Gruppen.

9.6.1.3 Zusammenhang der Allgemeinen Lehrer-Selbstwirksamkeit mit der berufsorientierungsbezogenen Lehrer-Selbstwirksamkeit

Neben der allgemeinen Lehrer-Selbstwirksamkeit fokussiert die vorliegende Arbeit vorrangig die Lehrer-Selbstwirksamkeit in der Berufsorientierung als bereichsspezifische Form des Konstrukts (vgl. Kap. 6.1.2). Zu hinterfragen ist der Zusammenhang zwischen beiden Selbstwirksamkeits-Konstrukten. Die Ergebnisse zeigen, dass signifikante Korrelationen vorliegen.

Tabelle 65: Korrelation der Allgemeinen Lehrer-Selbstwirksamkeit mit der Lehrer-Selbstwirksamkeit in der Berufsorientierung von Regelschülerinnen und -schülern

	1	2	3
1 Lehrer-Selbstwirksamkeit – Aufgabenbereiche der BO von RS	-		
2 Lehrer-Selbstwirksamkeit – Motivation der Beteiligten RS	.42**	-	
3 Allgemeine Lehrer-Selbstwirksamkeit	.44**	.49**	-

Anmerkungen. Spearman-Rho. ** Signifikanzniveau $p < .01$. $n = 296$.

Die höchsten Korrelationen bestehen zwischen der allgemeinen Lehrer-Selbstwirksamkeit und der *Lehrer-Selbstwirksamkeit in der Berufsorientierung der Regelschülerschaft* (Tabelle 65, S. 345). Die stärkste positive Korrelation liegt für die Lehrer-Selbstwirksamkeit in der Motivation der Beteiligten und der allgemeinen Lehrer-Selbstwirksamkeit vor ($r_s=.49$, $p<.001$). Zudem korrelieren auch die allgemeine Lehrer-Selbstwirksamkeit und die Lehrer-Selbstwirksamkeit in den Aufgabenbereichen der Berufsorientierung positiv ($r_s=.44$, $p<.001$).

Tabelle 66: Korrelation der Allgemeinen Lehrer-Selbstwirksamkeit mit der Lehrer-Selbstwirksamkeit in der Berufsorientierung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpäd. Unterstützungsbedarf

	1	2	3
1 Lehrer-Selbstwirksamkeit – Aufgabenbereiche der BO von SuS mit spU	-		
2 Lehrer-Selbstwirksamkeit – Motivation der Beteiligten SuS mit spU	.58**	-	
3 Allgemeine Lehrer-Selbstwirksamkeit	.30**	.40**	-

Anmerkungen. Spearman-Rho. ** Signifikanzniveau $p<.01$. $n=440$.

Unter Fokussierung der *berufsorientierungsbezogenen Lehrer-Selbstwirksamkeit von Schülerinnen und Schülern mit Unterstützungsbedarf* verweisen die vorliegenden Daten ebenfalls auf signifikante Zusammenhänge, die jedoch etwas geringer ausfallen als im Hinblick auf die Regelschülerschaft (Tabelle 66). Die allgemeine Lehrer-Selbstwirksamkeit und die Lehrer-Selbstwirksamkeit in der Motivation der Beteiligten in Bezug auf die Schülerschaft mit Unterstützungsbedarfen korrelieren auf mittlerer Ebene positiv miteinander ($r_s=.30$, $p<.001$, $n=440$). Zugleich korrelieren auch die allgemeine Lehrer-Selbstwirksamkeit und die Lehrer-Selbstwirksamkeit in den Aufgabenbereichen der Berufsorientierung von Kindern und Jugendlichen mit Unterstützungsbedarfen positiv miteinander ($r_s=.40$, $p<.001$, $n=440$).

Insgesamt kann somit der Zusammenhang des allgemeinen und des bereichsspezifischen Konstrukts der Lehrer-Selbstwirksamkeit bestätigt werden. Die vorliegenden Korrelationskoeffizienten entsprechen einem mittleren Effekt. Die allgemeine Selbstwirksamkeit ist demnach als relevanter Einflussfaktor auf die bereichsspezifische Ausprägung in der Auseinandersetzung zu berücksichtigen.

9.6.2 Einstellung zur Inklusion – EZI

Im Kontext der Inklusion wird die Erhebung der generellen Einstellung zum Konstrukt als relevanter Einflussfaktor erachtet, der sich auf die Ausprägung der weiteren Konstrukte mit Bezug zur Schülerschaft mit Unterstützungsbedarfen auswirken kann. Die Analyse der Item- und Skalenkennwerte der Skala zur Erhebung der ‚Einstellung zur Inklusion [EZI]‘ (vgl. Kunz et al., 2010) kann die guten Kennwerte des Originalinstruments mit der eigenen Stichprobe replizieren (vgl. Tabelle 67, S. 348).

9.6.2.1 Item- und Skalenkennwerte

Der theoretische Mittelwert der Skala liegt bei einem Minimalwert von 1 und einem Maximalwert von 6 bei 3.5 Punkten. Der Mittelwert für die Gesamtstichprobe liegt demnach mit 3.29 Punkten ($SD=0.94$, $n=440$) und einer Varianz von .88 Punkten (Minimalwert 1, Maximalwert 5.82) unter dem theoretisch zu erwartenden Mittelwert. Der Ein-Stichproben t-Test für den vorliegenden Skalenmittelwert verweist auf einen signifikanten, negativen Unterschied vom theoretisch zu erwartenden Skalenmittelwert von 3.5 ($t(439)=-4.59$, $p<.001$). Die Effektgröße nach Cohen (1992, S. 157) ist allerdings mit einem Wert von $d=-0.22$ als gering zu bewerten. Für die Gesamtskala liegt der Skalenmittelwert der Stichprobe bei 36.23 Punkten mit einer Standardabweichung von 10 Punkten.

Die Itemschwierigkeit der Skala streut über einen weiten Bereich und umfasst somit sowohl leichte als auch schwierige Items bzw. Items, denen weniger Lehrpersonen zustimmen. Mit Ausnahme des Items Nr. 9 liegen dennoch alle Items in einem mittleren Bereich der Itemschwierigkeit zwischen 0.3 und 0.75 (vgl. Bortz & Döring, 2006, S. 219) (Tabelle 67, S. 348). Die Trennschärfen der Items liegen in einem hohen Bereich ($r_{itc}>.50$) (vgl. Weise, 1975, S. 219). Ihre mittlere Trennschärfe beträgt zwischen .51 und .66 (Tabelle 67, S. 348). Eine Reliabilitätsüberprüfung des Originalinstruments ergab eine gute interne Konsistenz der Skala von $\alpha=.85$ (vgl. Kunz et al., 2010, S. 90), die in der vorliegenden Erhebung bestätigt werden konnte (Cronbachs $\alpha=.87$).

Tabelle 67: Item- und Skalenkennwerte der Skala ‚Einstellung zur Inklusion‘

Items	M	SD	Trennschärfe (r_{itc})	Itemschwierigkeit
1 Je mehr Zeit Kinder mit sonderpäd. Unterstützungsbedarf in einer Regelklasse verbringen, desto wahrscheinlicher ist es, dass sich die Qualität ihrer schulischen Förderung verbessert.	3.06	1.5	.57	.43
2 <i>Je mehr Zeit Kinder mit sonderpäd. Unterstützungsbedarf in einer Regelklasse verbringen, desto eher werden sie von anderen Mitschülern in ihrer Klasse schlecht behandelt.</i>	4.63	1.4	.55	.75
3 <i>Je mehr Zeit Kinder mit sonderpäd. Unterstützungsbedarf in einer Regelklasse verbringen, desto eher werden sie sich an der Schule alleine und ausgeschlossen fühlen.</i>	4.45	1.46	.58	.69
4 Wenn Kinder mit sonderpäd. Unterstützungsbedarf in der Regelklasse unterrichtet werden, wiegen die Vorteile für die anderen Schüler die möglichen Schwierigkeiten dieser Praxis mehr als auf.	2.84	1.42	.63	.38
5 Es ist möglich, die meisten Lektionen und Materialien des Regelunterrichts anzupassen, um dem sonderpäd. Unterstützungsbedarf gerecht zu werden.	2.94	1.48	.51	.39
6 <i>Wenn Kinder mit sonderpäd. Unterstützungsbedarf viel Zeit in Regelklassen verbringen würden, dann würden sie nicht die Unterstützung erhalten, die sie eigentlich bräuchten.</i>	2.82	1.56	.54	.36
7 Wenn Kinder mit sonderpäd. Unterstützungsbedarf die meiste Zeit in Regelklassen verbringen würden, dann würden sie Freundinnen und Freunde unter ihren Mitschülern finden.	4.46	1.38	.56	.69
8 Die Qualität des Regelunterrichts wird besser, wenn Kinder mit sonderpäd. Unterstützungsbedarf integriert sind.	2.73	1.47	.55	.35
9 Wenn Kinder mit sonderpäd. Unterstützungsbedarf die meiste Zeit in Regelklassen verbringen würden, dann würden sie dort auch alle Unterstützung erhalten, die sie sonst in einer Förderschule hätten.	1.88	1.20	.66	.18
10 Der Regelklassenunterricht bietet für Kinder mit sonderpäd. Unterstützungsbedarf bedeutsamere Lernmöglichkeiten als eine Förderschule.	2.50	1.42	.62	.30

Items	<i>M</i>	<i>SD</i>	Trennschärfe (r_{itc})	Itemschwierigkeit
11 Je mehr Zeit Kinder mit sonderpäd. Unterstützungsbedarf in einer Regelklasse verbringen, desto eher werden sie von anderen Mitschülern ihrer Klasse gut behandelt.	3.93	1.41	.56	.56

Anmerkungen. Mittelwert (*M*), Standardabweichung (*SD*), korrigierte Trennschärfe (r_{itc}) und Itemschwierigkeit der Unterskala ($n=440$, Cronbachs Alpha $\alpha=.87$). Originalinstrument ($n=672$) (Cronbachs Alpha $\alpha=.85$) (vgl. Kunz et al., 2010). Kursivdruck: negativ formulierte Items.

9.6.2.2 Explorative Faktorenanalyse

Die Eignung der Daten für die Durchführung einer Faktorenanalyse zeigen die Ergebnisse des Tests auf Sphärität. Der höchst signifikante Wert des Bartlett-Tests für die vorliegenden Daten ($p<.001$) erlaubt das Verwerfen der Hypothese, dass alle Korrelationskoeffizienten der Grundgesamtheit den Wert Null besitzen. Unter zusätzlichem Einbezug des Kaiser-Meyer-Olkin-Kriteriums, das mit einem Wert von .87 auf ein gutes Ausmaß an Interkorrelationen zwischen allen Variablen verweist, gelten die Voraussetzungen der Faktorenanalyse als erfüllt (vgl. Bühl, 2014, S. 628) (Anhang N, Tabelle 110).

Kunz et al. (2010) verweisen bei der faktorenanalytischen Auswertung auf eine zweifaktorielle Struktur des Originalinstruments, gehen jedoch für die weitere Analyse von einer einfaktoriellen Lösung ohne Trennung nach Subskalen aus. Die zweifaktorielle Struktur konnte anhand einer Faktorenanalyse mit den eigenen Daten des vorliegenden Instruments bestätigt werden (Tabelle 68, S. 350). Eine Hauptkomponentenanalyse mit Varimaxrotation mit Kaiser-Normalisierung ergab zwei Faktoren, die gut zu interpretieren sind (Anhang N, Abbildung 44). Der erste Faktor bezieht sich auf die schulische Förderung und Unterstützung und lädt auf die Items 1, 4, 5, 6, 8, 9, 10. Mit 44% liefert dieser Faktor die größte Aufklärung der Gesamtvarianz. Der zweite Faktor, der auf die Items 2, 3, 7 und 11 lädt, ist demgegenüber zu interpretieren als soziale Integration (vgl. Kunz et al., 2010, S. 89) (Tabelle 68, S. 350). Er erklärt 15% der Gesamtvarianz. In der Zusammenschau liefern beide Faktoren somit eine gute Varianzaufklärung von 58,6% (Tabelle 69, S. 350).

Tabelle 68: Faktorenanalyse ‚EZI‘

Item	Komponente	
	1	2
09. Schülerinnen und Schüler mit sonderpäd. Unterstützungsbedarfen erhalten in der Regelschule die Unterstützung, die sie brauchen	.82	.14
10. Gemeinsames Lernen bietet Schülerinnen und Schülern mit sonderpäd. Unterstützungsbedarf bedeutsamere Lernmöglichkeiten	.76	.19
08. Qualität des Regelunterrichts verbessert sich im Gemeinsamen Lernen	.72	.13
01. Zeit in Regelklasse verbessert Qualität der schulischen Förderung für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf	.69	.19
06. spezifische Unterstützung möglich (recodiert)	.69	.16
04. Gemeinsames Lernen bedingt mehr Vorteile als Nachteile für Regelschülerinnen und -schüler	.66	.31
05. Materialien können für Schülerinnen und Schüler mit sonderpäd. Unterstützungsbedarf angepasst werden	.58	.24
03. weniger alleine und einsam (recodiert)	.19	.84
02. faire Behandlung durch andere Kinder (recodiert)	.17	.83
07. Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagog. Unterstützungsbedarf finden Freunde in der Klasse	.20	.79
11. Mit der Zeit steigt auch die positive Behandlung der Schülerinnen und Schüler mit sonderpäd. Unterstützungsbedarf	.26	.72

Anmerkungen. Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse. Rotationsmethode: Varimax mit Kaiser-Normalisierung.

Tabelle 69: Varianzaufklärung durch Komponenten ‚EZI‘

Komponente	Summe von quadrierten Faktorladungen für Extraktion		
	Gesamt	% der Varianz	kumulierte %
1 schul. Förderung und Unterstützung	4.853	44.116	44.116
2 soziale Integration	1.604	14.581	58.698

9.6.2.3 Analyse der Einzelfaktoren

Ebenso wie der Originalfragebogen verweist die explorative Faktorenanalyse auf eine zweifaktorielle Struktur des Instruments zur Erhebung der Einstellung zur Inklusion (Tabelle 69, S. 350). Der erste Faktor umfasst alle Items zur Einschätzung der Auswirkungen schulischer Inklusion auf die ‚Förderung und Unterstützung‘ aller Kinder und Jugendlichen. Die befragten Lehrpersonen aller Schulformen ($n=440$) weisen mit ihrer Einschätzung im Durchschnitt einen Mittelwert von 2.68 Punkten auf. Dieser weicht folglich signifikant negativ vom theoretischen Mittelwert der Skala (3.5 Punkte) ab ($t(439)=-16.58, p<.001$). Die Effektstärke von $-.79$ entspricht einem hohen Effekt (vgl. Cohen, 1992, S. 157). Die Standardabweichung liegt bei 1.04 Punkten und einer Varianz von 1.07. Der Kolmogorov-Smirnov-Test verweist auf die fehlende Annahme der Normalverteilung ($p<.001$). Unter Fokussierung der ‚sozialen Integration‘ als zweitem Faktor der Erhebungsskala ergibt sich ein höherer Mittelwert von 4.37 Punkten ($SD=1.16$, Varianz 1.35 Punkte, $n=440$). Der Mittelwert unterscheidet sich dem Ein-Stichproben-t-Test zufolge signifikant positiv vom theoretischen zu erwartenden Mittelwert ($t(439)=15.66, p<.001$) und weist eine hohe Effektstärke von $d=.75$ auf (vgl. Cohen, 1992, S. 157). Eine Normalverteilung der Daten bestätigt sich nicht ($p<.001$).

Der anschließend durchgeführte t-Test für abhängige Stichproben verweist auf signifikante Mittelwertsunterschiede zwischen den beiden extrahierten Schwerpunkten der Einstellung zur Inklusion⁵⁵. Dem Ergebnis des Tests zufolge ist die Einstellung gegenüber der Förderung und Unterstützung in der vorliegenden Stichprobe signifikant negativer ausgeprägt als die Einstellung zur sozialen Integration ($t(439)=-31.81, p<.001$). Der Effekt ist nach Cohen (1992, S. 157) mit einem Wert von $d=-1.54$ als hoch zu bewerten.

9.6.2.4 Analyse möglicher Einflussfaktoren

Wie die Analyse des Forschungsstands zur Inklusion als Gegenstandsbereich kontextbezogener Überzeugungen zeigen konnte (vgl. Kap. 6.2.4.4), verweisen Studienergebnisse auf den Einfluss der Ausbildung der Lehrpersonen sowie der Erfahrungen mit Menschen mit Behinderung im inklusiven Unterricht. Beide Aspekte werden im Folgenden auch für die vorliegenden Ergebnisse als mögliche Einflussfaktoren untersucht.

⁵⁵ Da der t-Test gegenüber der Verletzung der Normalverteilungsannahme als robust gilt (vgl. Kap. 8.5.4) und der Datensatz keine Ausreißer aufweist, sind die Durchführungsvoraussetzungen erfüllt.

Unterschiede nach Lehramt

Die differenzierte Auswertung der Einstellung zur Inklusion von Lehrpersonen des Regelschullehramts und der Sonderpädagogik verweist auf niedrigere Mittelwerte bzw. eine negativere Einstellung der Sonderpädagoginnen und Sonderpädagoginnen in Bezug auf die *schulische Förderung und Unterstützung* ($M=2.57, SD=1.00$) im Vergleich zu den Regelschullehrpersonen ($M=2.75, SD=1.05$) (Tabelle 70). Die Unterschiede zwischen den Lehrämtern sind signifikant. Die negativere Einstellung der Lehrpersonen für Sonderpädagogik zeigt sich auch in Bezug auf den Faktor der *sozialen Integration* ($M=3.81, SD=1.21$). Die Regelschullehrpersonen geben deutlich positivere Einstellungen an ($M=4.71, SD=.99$) (Tabelle 70). Die Unterschiede zwischen den Gruppen sind signifikant (Welch-Test ($t(299,67)=8,06, p<.001$).

Tabelle 70: Mittelwerte und t-Test der Einstellung zur Inklusion nach Lehramt

Variablen			<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>t</i> (df)	<i>p</i>	Cohen's <i>d</i>
EZI – schulische Förderung und Unterstützung	Lehramt	SP ^a	2.57	1.00	(364.83)	.78	.18
		RS ^b	2.75	1.05	1.79		
EZI – soziale Integration	Lehramt	SP ^a	3.81	1.21	(438)	.000	.82
		RS ^b	4.71	0.99	8.45		

Anmerkungen. ^a $n=167$. ^b $n=273$.

Unterschiede nach Erfahrungen der Lehrpersonen mit Gemeinsamem Lernen

Tabelle 71: Mittelwerte und t-Test der Einstellung zur Inklusion nach Erfahrungen mit Gemeinsamem Lernen

Variablen			<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>t</i> (438)	<i>p</i>	Cohen's <i>d</i>
EZI – schulische Förderung und Unterstützung	Erfahrungen mit GL	Ja ^a	2.77	1.06	-2.95	.003	-.32
		Nein ^b	2.45	0.94			
EZI – soziale Integration	Erfahrungen mit GL	Ja ^a	4.46	1.15	-2.67	.008	-.29
		Nein ^b	4.13	1.16			

Anmerkungen. ^a $n=320$. ^b $n=120$.

Lehrpersonen mit Erfahrungen in der Gemeinsamen Beschulung zeigen positivere Einstellungen ($M=2.77, SD=1.06$) zur *schulischen Förderung und Unterstützung* als Lehrpersonen ohne Erfahrungen ($M=2.45, SD=.94$) (Tabelle 71). Die beiden Gruppen unterscheiden sich in ihren

Einstellungen signifikant voneinander ($t(438)=-2.95$, $p=.003$, $d=-.32$). Die Untersuchung des Einflusses vorliegender Erfahrungen mit dem Gemeinsamen Lernen von Schülerinnen und Schülern mit und ohne sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf verweist auf eine positivere Einstellung der Lehrpersonen mit entsprechenden Erfahrungen in Bezug auf die *soziale Integration* ($M=4.46$, $SD=1.15$) im Vergleich zu Lehrpersonen ohne Erfahrung ($M=4.13$, $SD=1.16$) (Tabelle 71, S. 352). Es liegen dem t-Test zufolge signifikante Gruppenunterschiede vor ($t(438)=-2.67$, $p=.008$, $d=-.29$).

Unterschiede nach Schulform

Tabelle 72: Mittelwerte der Einstellung zur Inklusion nach Schulform

Variable		EZI – schulische Förderung und Unterstützung		EZI – soziale Integration	
		M	SD	M	SD
Schulform	Förderschulen ^a	2.47	0.90	3.62	1.15
	Hauptschulen ^b	2.87	1.00	4.80	0.89
	Weitere Schulformen der Sek I ^c	2.67	1.18	4.64	1.08

Anmerkungen. ^a $n=144$. ^b $n=163$. ^c $n=133$.

In Bezug auf die *schulische Förderung und Unterstützung* weisen die Lehrpersonen der Hauptschulen die positivsten Einstellungen auf ($Md=2.71$, $M=2.87$, $SD=1.00$), gefolgt von den Lehrpersonen der weiteren Schulformen der Sekundarstufe I ($Md=2.43$, $M=2.67$, $SD=1.18$). Die negativsten Einstellungen geben demgegenüber die Lehrpersonen der Förderschulen an ($Md=2.43$, $M=2.47$, $SD=.90$) (Tabelle 72). Die Unterschiede zwischen den Lehrpersonen der verschiedenen Schulformen sind signifikant ($\chi^2(2)=11.831$, $p=.003$; Welch-ANOVA $F(2, 280.81)=6.899$, $p=.001$). Die Unterschiede beziehen sich dabei auf die Lehrpersonen der Förder- und Hauptschulen ($p=.002$, $d=.39$). Auch hinsichtlich der Einstellung zur *sozialen Integration* geben die Lehrpersonen der Hauptschulen die positivsten Einstellungen an ($Md=5.00$, $M=4.80$, $SD=.89$). Die Beschäftigten der weiteren Schulformen der Sekundarstufe I geben ebenfalls eine positive Einstellung an ($Md=4.75$, $M=4.64$, $SD=1.08$). Erneut weisen die Lehrpersonen an Förderschulen die negativsten Werte auf ($Md=3.75$, $M=3.62$, $SD=1.15$) (Tabelle 72).

Es liegen signifikante Gruppenunterschiede vor ($\chi^2(2)=87.044, p<.001$; Welch-ANOVA $F(2, 276.10)=55.65, p<.001$). Die Divergenzen beziehen sich auf die Förder- und Hauptschulen ($p<.001, d=1.14$) sowie die Förderschulen und die weiteren Schulformen der Sekundarstufe I ($p<.001, d=.98$).

9.6.2.5 Zusammenhang der Einstellung zur Inklusion mit Überzeugungen zur inklusiven Berufsorientierung

Über die Analyse der Einstellung zur Inklusion als Einzelkonstrukt hinaus wird zudem der Zusammenhang der Einstellung mit anderen relevanten Konstrukten hinterfragt. Im Kontext der vorliegenden Arbeit zielt dies auf die Korrelation der Einstellung zur Inklusion und den Überzeugungen zur schulischen Berufsorientierung. Die Konstrukte der Einstellungen und Überzeugungen sind, wie in Kapitel 6.2.4.4 erläutert, i.e.S. inhaltlich voneinander abzugrenzen. Dennoch beziehen sich beide Ansätze auf subjektiv und affektiv geprägte Perspektiven auf einen spezifischen Gegenstand, beispielsweise die Inklusion. Sie gelten zwar im Unterschied zur Selbstwirksamkeit nicht als handlungsleitend, werden jedoch als handlungsbeeinflussend eingeschätzt. Insbesondere im Kontext der Inklusion wird den Einstellungen im Forschungskontext eine hohe Bedeutsamkeit als Prädiktorvariable für deren Umsetzung in die schulische Praxis bzw. das Handeln der Lehrpersonen im Gemeinsamen Lernen zugesprochen (vgl. Kap. 6.2.4.4). Angenommen wird daher auch ein Einfluss der allgemeinen Einstellungen zur Inklusion auf die Teilaufgabe der Berufsorientierung in der Inklusion (vgl. Kap. 6.2.6).

Die vorliegenden Daten bestätigen diesen Zusammenhang unter Einbezug der Gesamtskala der Überzeugungen zur Berufsorientierung von Schülerinnen und Schülern mit Unterstützungsbedarfen. Es zeigt sich demnach eine signifikante Korrelation ($p<.001$) der Einstellungen zur Inklusion mit den Überzeugungen der Lehrpersonen zur Berufsorientierung der Jugendlichen mit Unterstützungsbedarfen ($r_s=.38, n=440$). Nach Cohen (1992, S. 157) handelt es sich dabei um einen mittleren Effekt. Demnach gehen höhere Werte in der Einstellung zur Inklusion, i.S. einer positiveren Ausprägung, mit positiveren Überzeugungen zur inklusiven Berufsorientierung einher.

Tabelle 73: Korrelation der Einzelfaktoren der Einstellung zur Inklusion und der Überzeugungen zur Berufsorientierung

	1	2	3	4
1 Überzeugungen zur BO – schul. Umsetzung & fachl. Perspektive auf BO von SuS mit spU	-			
2 Überzeugungen zur BO – Zielsetzung der BO von SuS mit spU	.31**	-		
3 EZI - Schulische Förderung und Unterstützung	.29**	.35**	-	
4 EZI – soziale Integration	.18**	.27**	.46**	-

Anmerkungen. Spearman-Rho. **Signifikanzniveau $p < .01$. $n = 440$.

Eine getrennte Untersuchung der Einzelfaktoren beider Skalen verweist ebenfalls auf hoch signifikante Zusammenhänge (Tabelle 73). Am höchsten sind die vorliegenden Korrelationen zwischen den Überzeugungen zur Berufsorientierung der Schülerschaft mit Unterstützungsbedarfen und den fach- und förderbezogenen Einstellungen zur Inklusion (Ü Zielsetzungen $r_s = .35$, $p < .001$, $n = 440$; Ü Umsetzung $r_s = .29$, $p < .001$, $n = 440$). Signifikante Korrelationen liegen jedoch auch für die Überzeugungen zur Berufsorientierung und die Einstellungen zur sozialen Integration vor, wenngleich diese etwas niedriger ausfallen. Dennoch kann zusammenfassend festgehalten werden, dass eine positive Einstellung zur Inklusion mit einer positiven Überzeugung zur Berufsorientierung der Schülerschaft mit Unterstützungsbedarf zusammenhängt.

10 Diskussion

Das Ziel der Studie war es, die Bereitschaft von Lehrpersonen verschiedener Schulformen und Professionen zum Engagement in der Berufsorientierung von Schülerinnen und Schülern mit und ohne sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf zu erheben und zu vergleichen.

Über welche Bereitschaft zum Engagement in der Berufsorientierung in der Inklusion verfügen Lehrpersonen unterschiedlicher Professionen und welche Faktoren beeinflussen diese?

Dabei standen die Konstrukte der berufsorientierungsbezogenen Überzeugungen der Lehrpersonen und der Lehrer-Selbstwirksamkeit in der Berufsorientierung im Fokus – unter der Annahme, dass diese entsprechend des Modells der professionellen Handlungskompetenz, die Bereitschaft der Lehrpersonen zum Engagement in diesem Aufgabenfeld bedingen. Anhand einer querschnittlich konzipierten Fragebogenerhebung sollten Lehrpersonen an Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt Lernen und inklusiven Regelschulen der Sekundarstufe I ihre subjektiven Perspektiven auf das Aufgabenfeld der Berufsorientierung verdeutlichen. Neben der Erhebung der Überzeugungen und der Lehrer-Selbstwirksamkeit bestand das Anliegen zudem in der Untersuchung möglicher Einflussfaktoren auf die Ausprägung der zwei zentralen Konstrukte. Daher wurden ergänzend die allgemeinen persönlichen Merkmale der Lehrpersonen und ihre Erfahrungen mit der gemeinsamen Beschulung von Schülerinnen und Schülern mit und ohne sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf, die allgemeine Einstellung zur Inklusion, die allgemeine Lehrer-Selbstwirksamkeit sowie die schulischen Rahmenbedingungen der Berufsorientierung an den Einzelschulen berücksichtigt.

Die Analyse der vorliegenden Daten zeigt grundsätzlich eine positive Ausprägung der berufsorientierungsbezogenen Überzeugungen und der diesbezüglichen Lehrer-Selbstwirksamkeit. Zudem konnte ein Zusammenhang zwischen den berufsorientierungsbezogenen Überzeugungen und der Lehrer-Selbstwirksamkeit in der Berufsorientierung der Schülerschaft mit Unterstützungsbedarf nachgewiesen werden. Der Vergleich der Zielgruppen macht jedoch deutlich,

dass die Perspektiven auf die Zielgruppe der Kinder und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf stets negativer sind, als dies in Bezug auf die Regelschülerschaft zu konstatieren ist. Die grundlegende Perspektive auf die fachliche Aufgabe der Berufsorientierung und ihre Gestaltung in der schulischen Praxis ist in Bezug auf die Zielgruppe in der Inklusion demnach gegenwärtig durch deutliche Unsicherheiten geprägt. Neben der Ausbildung, die die Lehrpersonen für Sonderpädagogik und des Regelschullehramts differenziert, konnten zudem die subjektiv geschätzte Einbindung in das Aufgabenfeld sowie die zugewiesenen Rollen als Studien- und Berufswahlkoordinatoren oder Lehrpersonen ohne besondere Verantwortung als relevante Einflussfaktoren abgeleitet werden. Zudem bilden auch die allgemeinen Konstrukte der Lehrer-Selbstwirksamkeit und der Einstellung zur Inklusion relevante Prädiktoren für die Ausprägung der Bereitschaft zum Engagement in der inklusiven Berufsorientierung. Nachfolgend werden die zuvor dargestellten Ergebnisse in Bezug auf die Fragestellung der Arbeit sowie die formulierten Ergebniserwartungen diskutiert (vgl. Kap. 7).

10.1 Rahmenbedingungen

Welche Rahmenbedingungen sind den Lehrpersonen in den Schulen in der Berufsorientierung vorgegeben?

Die Auseinandersetzung mit den schulischen Rahmenbedingungen, unter denen die Berufsorientierung in den Einzelschulen realisiert wird, ist als Basis der Intensität des Kontakts und Arbeit der Lehrpersonen in diesem Aufgabenfeld einzuordnen. Die Analyse der vorliegenden Erfahrungsberichte und die Ergebnisse empirischer Untersuchungen konnte erste Hinweise auf Unterschiede zwischen den Einzelschulen sowie den verschiedenen Schulformen im nordrhein-westfälischen Schulsystem der Sekundarstufe I geben. Angenommen wird demzufolge, dass die Rahmenbedingungen Einfluss auf die Bereitschaft der Lehrpersonen zum Engagement in diesem Aufgabenfeld haben, erhoben über die Konstrukte der berufsorientierungsbezogenen Überzeugungen und der bereichsspezifischen Ausprägung der Lehrer-Selbstwirksamkeit. Vor dem Hintergrund dieser theoretischen Annahmen erfolgt die Analyse der von den Studien- und Berufswahlkoordinatoren der Einzelschulen angegebenen Rahmenbedingungen. Zwei Schwerpunktsetzungen sind für die Diskussion zentral: Neben der allgemeinen Ausgestaltung unter

Berücksichtigung der Anforderung einer ganzheitlichen Berufsorientierung liegt der Fokus auf den Bedürfnissen und Konsequenzen der gegenwärtigen Praxis für die Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf in der Inklusion. Bislang liegen für den deutschsprachigen Raum keine vergleichbaren Erhebungen vor, sodass die Analyse einer explorativen Ausrichtung folgt.

Grundlegend zeigen die vorliegenden Ergebnisse, dass die schulischen Rahmenbedingungen der Berufsorientierung nach wie vor durch eine große Heterogenität gekennzeichnet sind. Vor dem Hintergrund der rechtlichen Vorgaben der Initiative ‚Kein Abschluss ohne Anschluss [KAoA]‘ ist für das Bundesland NRW eigentlich eine größere Vereinheitlichung der Strukturen zu erwarten gewesen, die zum Erhebungszeitpunkt im Schuljahr 2013/2014 jedoch über die Referenzkommunen hinaus noch nicht alle Schulen erreicht zu haben scheint. Die Unterschiede lassen sich insbesondere in der Betrachtung der verschiedenen Schulformen konstatieren. Bedeutsam erscheint in der Gesamtbetrachtung der gegenwärtigen Berufsorientierungspraxis darüber hinaus, dass die Bedarfe der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf an den inklusiven Regelschulen bislang ebenso wie die Anforderung der ganzheitlichen Berufsorientierung nur begrenzt berücksichtigt werden. Deutlich wird dieses an unterschiedlichen Aspekten der Angebotsstruktur und -gestaltung, der Kooperationen und der Qualifikationen der Lehrpersonen.

Angebotsstruktur und -gestaltung

Unter Fokussierung des ersten Schwerpunkts der Angebotsstruktur und -gestaltung propagiert ‚KAoA‘ ebenso wie die ganzheitliche Berufsorientierung die Etablierung eines einheitlichen und schulformübergreifenden Systems der Berufsorientierung (vgl. Kap. 2.3.2, 3.2.2.1) (vgl. Butz, 2008b; MAIS, 2013). In der Praxis zeigt sich demgegenüber zum Erhebungszeitpunkt ein heterogenes Bild, das insbesondere die Angebote mit der Zielsetzung der Informationsvermittlung und Praxiserfahrung fokussiert und nicht alle Pflichtangebote nach ‚KAoA‘ umsetzt. Einige Schulen scheinen ausschließlich ein ‚Minimalangebot‘ zu realisieren, das dem ‚veralteten‘ Verständnis der Berufsorientierung als ‚Berufswahlvorbereitung‘ entspricht (vgl. Kap. 2.2) (vgl. Schudy, 2002b). Die vorliegenden Daten stützen demzufolge die in Kapitel 3.1.2 zitierte These der Diskrepanz zwischen dem Anspruch und der Realität der Berufsorientierungspraxis von Wensierski et al. (2005, S. 51), die folglich auch in der Gegenwart noch aktuell ist. Dies

betrifft, wie auch bereits von Dreer (2013a) konstatiert (Kap. 2.3.1), insbesondere die Schulformen mit höheren Schulabschlüssen der Sekundarstufe I. Die befragten Förder- und Hauptschulen zeichnen sich demgegenüber durch eine umfassendere, über das Pflichtangebot hinausreichende, Vielfalt aus. Die historische Grundlegung der Berufsorientierung an diesen Schulformen scheint bis heute fortzuwirken (vgl. Kap. 2.3.1). Der Fokus dieser Schulformen liegt auf der von der ganzheitlichen Berufsorientierung, insbesondere für die Schülerschaft mit Unterstützungsbedarf geforderten, Umsetzung methodisch reformierter Angebote mit handlungsorientierter Ausrichtung, die auch von Studien eindeutig als wirksam belegt werden (vgl. Kap. 3.2.2.3). Die Forderung der Gewährleistung eines lernortunabhängigen Berufsorientierungsangebots mit Orientierung an den Bedarfen der Schülerschaft mit Unterstützungsbedarf (vgl. Kap. 3.2.2) (vgl. Köck, 2010; vgl. Liever, 2017) kann demnach bislang von den Gesamt-, Real- und Sekundarschulen sowie Gymnasien im Regierungsbezirk Arnsberg nur in Ansätzen erfüllt werden.

Die Perspektive auf die Relevanz der Berufsorientierung ändert sich an den Schulen nur langsam. Einfluss nimmt den Daten zufolge insbesondere der Erfahrungszeitraum der Schulen mit der erweiterten Schülergruppe in der Inklusion. Als Schlüsselstellen für die Veränderung bzw. Anpassung vorhandener Berufsorientierungsangebote erweisen sich die Zeitpunkte nach drei bzw. vier Erfahrungsjahren, d.h. der Eintritt der Schülerschaft in die 7./8. Jahrgangsstufe, sowie nach sechs Jahren, wenn die erste Kohorte die Sekundarstufe I abschließt. Die Bedeutsamkeit der ersten Schnittstelle in der 7. bzw. 8. Klasse erklärt sich durch die mehrheitliche Bestätigung der Schulen, ab dieser Jahrgangsstufe mit der Berufsorientierung zu beginnen. Ab der 8. Klasse ist die Umsetzung nach KAOA verpflichtend, sodass die Mehrheit der Schulen mit dem Beginn in der 7. Klasse das Pflichtangebot freiwillig erweitert (vgl. MAIS, 2013). Der Abschluss einer gesamten Kohorte nach sechs Jahren zeigt ergänzend Bedarfe auf, die sich aus den Erfahrungen im Übergang mit diesen Jugendlichen ergeben. Konstatieren lässt sich demnach, dass insbesondere den ersten inklusiv beschulten Jahrgängen noch kein umfassendes Berufsorientierungsangebot zur Verfügung gestellt wird, und die schulische Praxis gegenwärtig vorrangig als Reaktion und weniger als Prävention in diesem Aufgabenfeld zu interpretieren ist. Der Forderung des frühzeitigen Beginns der Berufsorientierung für die Schülergruppe mit Unterstützungsbedarfen (vgl. Kap. 3.2.2.1) wird bislang nur bedingt entsprochen (vgl. Butz, 2008b; Häfeli et al., 2014; Schulamt für den Kreis Unna, 2014). Zugleich finden sich Anpassungen vorhandener

Angebote vorrangig an den Hauptschulen, die bereits ein umfassendes Basisangebot aufweisen. Demgegenüber geben die durch weniger etablierte Angebote gekennzeichneten Realschulen mehrheitlich deren Planung an. Dass die Bedarfe erkannt werden, zeigt sich im Konsens der Schulen hinsichtlich der Ziele geplanter Angebote, mit den Schwerpunkten der Weiterbildung, des Ausbaus der Kooperationen sowie der veränderten Integration der Berufsorientierung in den Schulalltag. Zwischen der Reflexion der Relevanz des Aufgabenfelds und der praktischen Umsetzung finden sich jedoch noch deutliche Diskrepanzen in den vorliegenden Daten.

Entgegen der Planungsangabe der Schulen, ein neues Unterrichtsfach für die Berufsorientierung etablieren zu wollen, ist die schulische Praxis durch die vorrangige Verbindung mit ausgewählten Fächern gekennzeichnet. Die befragten Gesamt- und Realschulen sowie Gymnasien bestätigen demnach die theoretische Annahme der primären Anbindung an Nebenfächer (vgl. Kap. 3.1.2, 5.3.1). Indem der Umfang der Berufsorientierung im Schulalltag demzufolge von der Einbindung in die fachspezifischen Lehrpläne abhängt, nimmt das Angebot mit steigender Schulform in den befragten Schulen ab. Dies stützt somit die Ausführungen von Menzel und Peinemann (2015), Driesel-Lange et al. (2011) und Knauf (2009), die diese Schulformunterschiede konstatieren. Die fächerübergreifende Realisierung, die sowohl von der ganzheitlichen integrierten Berufsorientierung als auch von ‚KAoA‘ gefordert wird, wird aus Perspektive der Schulen geringere Bedeutsamkeit beigemessen (vgl. Butz, 2008b; Wensierski et al., 2005) (vgl. Kap. 3.2.2.1). Abzuleiten ist folglich, dass die befragten Lehrpersonen an Schulformen mit höheren Schulabschlüssen weniger mit der Aufgabe der Berufsorientierung konfrontiert werden.

Ein weiteres benanntes Ziel der befragten Schulen ist der Ausbau vorhandener Kooperationen im Kontext der inklusiven Berufsorientierung. Deren Notwendigkeit ergibt sich aus den vorliegenden Daten, die auf zielgruppenabhängige Kooperationsstrukturen verweisen. So arbeiten die Förder- und Hauptschulen zum einen mit einer größeren Anzahl an Externen zusammen und zum anderen liegt der Schwerpunkt auf Anbietern der Benachteiligtenförderung (u.a. Bildungsträger und Wohlfahrtsverbände). Demgegenüber benennen die weiteren Regelschulen vorrangig Kooperationspartner mit Interesse an Schülerinnen und Schülern mit höheren Schulabschlüssen (beispielsweise Banken und Versicherungen). Die vorhandenen Kooperationsstrukturen entsprechend daher an diesen Schulen keinem umfassenden Netzwerk, das die ganzheitliche Berufsorientierung fordert (vgl. Kap. 2.3.2, 3.2.2.4).

Deutlich wird somit zusammenfassend, dass die Schülerschaft mit Unterstützungsbedarfen gegenwärtig sehr differente berufsorientierungsbezogene Rahmenbedingungen, je nach besuchter Regelschulform, im Regierungsbezirk Arnsberg vorfindet. Die Gewährleistung einer ganzheitlichen Berufsorientierung ist bislang nur in Ansätzen gegeben. Es findet sich in der Mehrheit der befragten Schulen mit steigenden Schulabschlüssen kein ‚Minimalkonsens‘ in der Praxisgestaltung, sodass sie gefordert sind, zeitnah und umfassend ein erweitertes Angebot sicherzustellen. Es besteht dringender Handlungsbedarf in der Berufsorientierungspraxis der befragten Schulen – vor allem an den Gesamt-, Real- und Sekundarschulen sowie Gymnasien mit inklusiver Ausrichtung. An den Hauptschulen, die demgegenüber ein umfassendes Angebot bereithalten, gilt die These von Butz und Wust (2007), die im Falle der Gewährleistung einer ganzheitlichen Berufsorientierung konstatieren, keine gesonderte Angebotsvielfalt für die erweiterte Zielgruppe an inklusiven Schulen umsetzen zu müssen, da alle Schülerinnen und Schüler vom vorhandenen Angebot profitieren (vgl. Kap. 3.2.3).

Qualifikationsstrukturen

Die Planung und Umsetzung der Berufsorientierung an den inklusiven Schulen ist eine professionsübergreifende Aufgabe, die in der gemeinsamen Verantwortung der Regelschullehrpersonen und Lehrpersonen für Sonderpädagogik liegen sollte (vgl. Kap. 3.2.3) (vgl. Deeken & Butz, 2010; Koch, 2015b; Schulamt für den Kreis Unna, 2014). Die verantwortlichen Teams der Regelschulen der Stichprobe weisen jedoch eine vorrangig auf Regelschullehrpersonen begrenzte Zusammensetzung auf. Widersprüchlich ist dies vor allem vor dem Hintergrund, dass die Lehrpersonen für Sonderpädagogik von den befragten Studien- und Berufswahlkoordinatoren der Regelschulen als Experten für die Berufsorientierung der Schülerschaft mit Unterstützungsbedarfen eingeschätzt werden. Ihre eigene Expertise zur Zielgruppe schätzen die StuBos demgegenüber deutlich geringer ein. Kritisch einzuordnen ist diese Aussage vor dem Hintergrund der theoretischen Annahme ihrer Verantwortlichkeit für die Berufsorientierung aller Schülerinnen und Schüler der Schule (vgl. Kap. 4.3) (vgl. Franz, 2014). Die Forderung des Verbands Sonderpädagogik, in größeren Teams inklusiver Regelschulen stets eine Lehrperson für Sonderpädagogik als StuBo einzubeziehen, erscheint vor dem Hintergrund der vorliegenden Daten besonders relevant (vgl. Liever, 2017) (vgl. Kap. 4.3). Nur auf Basis vorhandener Kenntnisse kann die Berufsorientierung entsprechend den Bedürfnissen aller Jugendlichen sichergestellt

werden. Die Bedeutsamkeit der Lehrpersonenqualifikation für die Qualität der Berufsorientierung, die durch verschiedene Studien übereinstimmend belegt wird, scheint an den Schulen bislang nur bedingt reflektiert und gefördert zu werden (vgl. Kap. 5.1, 5.3.1) (vgl. Astleitner & Kriegseisen, 2005; Brüggemann & Pichl, 2011b; Zihlmann, 1998). Den Einschätzungen der StuBos zufolge verfügen die Kollegien der Schulen überwiegend nicht über die erforderlichen Grundkenntnisse in der allgemeinen Berufsorientierung. Die Daten bestätigen demnach die Ausführungen von Dreer (2013a), Deeken (2008) und Butz (2008b), die in der Forschung ebenfalls übereinstimmend auf ein Qualifikationsdefizit verweisen (vgl. Kap. 5.3.1). Zugleich sind die genutzten Qualifikationsangebote multiplikativ angelegt, sodass sie nur durch ausgewählte Lehrpersonen aller Klassenstufen wahrgenommen werden. Einige Schulen geben das gänzliche Fehlen der Inanspruchnahme an. Die genutzten Angebote setzen dabei als weitere Hürde das individuelle Engagement des Einzelnen voraus – sowohl bezogen auf eigenständige Bemühungen/Aktivitäten als auch in der Wahrnehmung externer Angebote. Zeigen sich bereits in diesem Kontext der allgemeinen Berufsorientierung deutliche Defizite, so werden Fortbildungsangebote zur Zielgruppe der Schülerschaft mit Unterstützungsbedarf noch seltener besucht und mehrheitlich auch nicht in naher Zukunft geplant. Die von Famulla et al. (2003) (vgl. Kap. 4.3) aus Forschungsprojekten abgeleitete Bedeutsamkeit von berufsorientierungsbezogenen Weiterbildungsangeboten ist demnach zusammenfassend sowohl allgemein als auch inklusionsspezifisch für die vorliegenden Schulen zu bestätigen. Diese Erkenntnis bedarf jedoch der Überzeugung der Verantwortlichen der Einzelschulen, da die Relevanz in der schulischen Praxis noch nicht erkannt zu sein scheint. Positiv sind in diesem Kontext allerdings die befragten Hauptschulen hervorzuheben. Sowohl in Bezug auf die Inanspruchnahme von Fortbildungen zur Berufsorientierung der Schülerschaft mit Unterstützungsbedarf als auch die Einschätzung des Grundwissens der Kollegien grenzen sich die Hauptschulen positiv von den weiteren befragten Schulformen der Sekundarstufe I ab.

Einbindung in die Organisation und Durchführung

Wenngleich der Theorie zufolge schulformübergreifend die gesamten Kollegien der Schulen für die Berufsorientierung verantwortlich sind, ist dennoch von Divergenzen in der Einbindung der verschiedenen Personengruppen in Organisation und Durchführung auszugehen. Die deutlichsten Differenzen in den Einschätzungen zeigt ein Vergleich der Daten der Studien- und Berufswahlkoordinatoren und der Klassenlehrpersonen, als Personengruppen mit dem insgesamt höchsten Anteil an der schulischen Berufsorientierung.

Unter Bestätigung der theoretischen Rollenzuschreibung wird den Studien- und Berufswahlkoordinatoren durch alle Befragten der größte Anteil an der Organisation der Berufsorientierung zugeschrieben, während die Klassenleitungen als hauptverantwortlich für die Durchführung angegeben werden (vgl. MAIS, 2013; Schellenberg et al., 2016) (vgl. Kap. 4.3). Dies zeigt sich auch in den Einzelauswertungen der Kollegien und StuBos.

In Bezug auf die *Organisation* wird dessen ungeachtet zugleich deutlich, dass die Einschätzungen für die eigene Bezugsgruppe in Abgrenzung zu den weiteren Befragten stets höher ausfallen: So sehen sich sowohl die StuBos als auch die Klassenlehrpersonen selber höher in die Organisation involviert als von Dritten angegeben. Bei der *Durchführung* ergibt sich ein anderes Bild: Die Verantwortlichkeit der Klassenleitungen wird von den StuBos stärker hervorgehoben als von den Kollegien selbst. Letztere sehen demnach weiterhin eine hohe Einbindung der StuBos und schätzen ihre eigene Rolle dagegen geringer ein. Es bestehen demnach grundlegende Differenzen infolge unterschiedlicher Selbst- und Fremdwahrnehmungen der Personengruppen in der Organisation und Durchführung. Diese Tendenzen zeigen sich auch in Bezug auf die Gruppe der Lehrpersonen für Sonderpädagogik im Gemeinsamen Lernen. Beurteilen sie sich selber als mittelstark eingebunden, schreiben ihnen sowohl die Kollegien als auch die StuBos eine deutlich geringere Einbindung in die Organisation und Durchführung zu. Deutlich wird somit die mangelnde Einbindung der Sonderpädagoginnen und -pädagogen in das geforderte multiprofessionelle Team der Berufsorientierung, welche bereits im Kontext der Qualifikationsstrukturen diskutiert worden ist.

Zu hinterfragen sind übergeordnet die Konsequenzen dieser deutlich divergierenden Einschätzungen der Personengruppen für die Praxis der Berufsorientierung. Im Falle einer subjektiv

höher geschätzten individuellen Einbindung ist von positiven Auswirkungen auf die Bereitschaft zur Verantwortungsübernahme auszugehen, da die Personen ihrer Rolle Bedeutung zuschreiben. Zugleich können die verschiedenen Perspektiven jedoch auch zu einer mangelnden Unterstützung und Wertschätzung der beteiligten Dritten beitragen, indem ihre Anteile gering geschätzt werden. Wird die eigene Einbindung demgegenüber geringer bewertet als vom Umfeld, kann dies zu der in Kap. 5.3.2 beschriebenen „Verantwortungsdiffusion“ (Dimbath, 2007, S. 176) führen. Die Folge sind negative Auswirkungen auf die Bereitschaft zum Engagement im Aufgabenfeld.

Neben den beschriebenen Differenzen ist in Bezug auf die Regelschullehrpersonen ein weiterer Aspekt zu beachten: Bezüglich der Organisation und Durchführung werden erweiterte Ausdifferenzierungen der Kollegien in Klassen- und Fachlehrpersonen deutlich, die zugunsten eines höheren Anteils der Klassenleitungen ausfallen. Die vorliegenden Daten verweisen damit auf unterschiedliche Rollenzuschreibung innerhalb der Klassenstrukturen, die die Klassenleitung erneut besonders in der Durchführung hervorhebt. Die Ergebnisse bestätigen somit zum einen die Studienergebnisse von Bührmann und Wiethoff (2013) und Lehmkuhl und Schöler (2009), die die Bedeutsamkeit der Klassenleitungen für die Berufsorientierung nachweisen. Zum anderen ist wie von Butz und Wust (2007), Hofmann-Lun (2011) und Kammel (2000) ausgeführt, der Stellenwert der Klassenleitungen im Kontext des Gemeinsamen Lernens aufgrund des engeren Kontakts zu der Schülerschaft bedeutsam, sodass die vorliegende Rollenzuschreibung als gute Grundlage einer inklusiven Berufsorientierung zu bewerten ist (vgl. Kap. 4.1, 4.3).

Insgesamt stützen die erhobenen Einschätzungen die in der Theorie bereits festgestellte Tendenz zur Berufsorientierung als ‚Einzelkämpferphänomen‘ (vgl. Dreer et al., 2011b, S. 7) (vgl. Kap. 5.3.2). So werden sowohl in der Organisation als auch Durchführung eindeutige Schwerpunktsetzungen in den zugeschriebenen Verantwortlichkeiten deutlich, die einer Umsetzung als Teamaufgabe widersprechen. Besonders kritisch zu reflektieren sind die festgestellten Differenzen in den Selbst- und Fremdeinschätzungen der Befragten. Sie verweisen auf die Notwendigkeit der eindeutigen Klärung von Verantwortlichkeiten in der Organisation und Durchführung der schulischen Berufsorientierung, um dem Phänomen der „Verantwortungsdiffusion“ (Dimbath, 2007, S. 176) entgegenzuwirken. Die Erkenntnisse unterstreichen zudem die Relevanz der direkten Befragung aller Involvierten, die diese divergierenden Perspektiven auf die

eigene Rolle und die Dritter erst verdeutlicht. Bisherige Forschungen konnten dies nicht aufdecken, da vorrangig die Hauptverantwortlichen befragt worden sind und somit einseitige Betrachtungen vorlagen (vgl. Kap. 5.3.2) (vgl. Dreer & Kracke, 2011a).

10.2 Überzeugungen zur inklusiven Berufsorientierung

Über welche Überzeugungen verfügen Lehrpersonen in der Berufsorientierung von Schülerinnen und Schülern mit und ohne sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf?

Als grundlegende Gelingensbedingung der inklusiven Berufsorientierung gilt ihre Anerkennung als Teil des Allgemeinbildungsauftrags der Schule und als Aufgabe aller Lehrpersonen der Schule, die im Kollektiv zu bewältigen ist (vgl. Kap. 4.3) (vgl. Koch, 2015a). Verschiedene Studien konnten übereinstimmend die Relevanz der Anerkennung der Berufsorientierung als Gemeinschaftsaufgabe bestätigen, da sie sich positiv auf ihre Qualität auswirkt (vgl. Arndt, 2013; Hammer et al., 2012; Kayser & Ziegler, 2014). Abgeleitet aus dem Konstrukt der motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften wurden in der vorliegenden Erhebung professionelle Überzeugungen und Werthaltungen der Lehrpersonen zur Aufgabe der Berufsorientierung erfasst.

Die Überzeugungen der Lehrpersonen zur Berufsorientierung sind in der Gesamtstichprobe negativ bis neutral ausgeprägt.

Entgegen der formulierten Ergebniserwartung und den Studienergebnissen nach Butz (2008b, S. 44), der die Berufsorientierung aus Perspektive der Lehrpersonen außerhalb des Allgemeinbildungsauftrags einordnet, deuten die vorliegenden Daten eine leicht positive Ausprägung der Gesamtüberzeugungen zum Aufgabenfeld an. Eine grundsätzlich negative Sicht ist demnach entgegen der bestehenden Forschungslage nicht zu konstatieren. Die befragten Lehrpersonen

scheinen dennoch zwischen den Einzelfaktoren der Zielsetzungen und der praktischen Umsetzung zu unterscheiden, da die Überzeugungen zur Zielsetzung im Vergleich zur Umsetzung deutlich positiver ausfallen. Indem die Zielsetzungen sich auf die allgemeine Ausrichtung der Berufsorientierung beziehen, sind sie als personenferner zu interpretieren und verlangen keine persönliche Betroffenheit bei der Einschätzung. Vielmehr steht die grundlegende Haltung zur Berufsorientierung im Fokus, die hinterfragt, was die Lehrperson „subjektiv für richtig hält“ (Reusser & Pauli, 2014, S. 644). Demgegenüber ist die Überzeugung zur praktischen Umsetzung mit Bezug zur Integration in den Schulalltag und einhergehenden Zuständigkeiten mit der Wahrnehmung der Verantwortlichkeit der Befragten verbunden. Dieser Schwerpunkt der Überzeugungen ist demnach stärker auf die Betroffenheit der Lehrpersonen ausgerichtet. Vermutet werden kann ein Einfluss dieser subjektiven Prägung, der die negativeren Überzeugungen bedingen könnte.

Die Überzeugungen von Lehrpersonen zur Berufsorientierung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf fallen in der Gesamtstichprobe in der Gegenüberstellung zur Schülerschaft ohne Unterstützungsbedarf vergleichbar oder positiver aus.

Über die allgemeine Einschätzung hinaus sind die Erkenntnisse im Vergleich der Zielgruppen mit und ohne sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf von Bedeutung für den Kontext der Inklusion. Die signifikant negativeren Überzeugungen zur Berufsorientierung der Schülerinnen und Schüler mit Unterstützungsbedarf deuten dabei auf eine bewusste Unterscheidung der Befragten zwischen den Gruppen hin. Die negativen Überzeugungen zeigen sich dabei sowohl in der Gesamtbetrachtung als auch in der differenzierten Analyse nach Einflussfaktoren, die stets zu Lasten der Schülerschaft mit Unterstützungsbedarfen ausfallen. Die Angaben der Lehrpersonen widerlegen demnach die Ergebniserwartung der neutralen bis positiven Ausprägung der Lehrer-Überzeugungen zur Berufsorientierung der Schülerschaft mit Unterstützungsbedarfen, die aufgrund der Bedeutsamkeit der Thematik für die Zielgruppe und deren Schwierigkeiten im Übergang zu erwarten gewesen wäre.

Die Überzeugungen von Lehrpersonen zur Berufsorientierung werden von persönlichen Faktoren und schulischen Rahmenbedingungen beeinflusst.

Sie unterscheidet sich in Abhängigkeit von

persönlichen Faktoren: Studium/Ausbildung nach Lehramt,
Berufserfahrung, Einbindung in die Berufsorientierung,
Rolle in der Berufsorientierung (StuBo/Lehrpersonen) und

schulischen Rahmenbedingungen: Schulform, Tätigkeit in der Ober- oder Unterstufe der Sek I, Relevanz der Berufsorientierung in der Schule.

Der in den Ergebniserwartungen formulierte Einfluss der persönlichen Faktoren und schulischen Rahmenbedingungen auf die Überzeugungen kann durch die Datenanalyse bestätigt werden. Als stärkster Prädiktor stellt sich in Bezug auf beide Zielgruppen der persönliche Faktor der subjektiv geschätzten Einbindung in die Berufsorientierung heraus. Grundsätzlich lässt sich konstatieren: Je stärker die wahrgenommene Einbindung, desto positiver ist die Überzeugung zur Berufsorientierung. Indem auch die StuBos im Vergleich zu den Kollegien stets positivere Überzeugungen angeben, lässt sich zusammenfassend der Einfluss der individuellen Einbindung bzw. die Intensität des Kontakts zur Aufgabe als besonders bedeutsam hervorheben. Ferner sind im Schulformvergleich der Regelschulen die Hauptschulen durch die positivsten Überzeugungen gekennzeichnet. Wie die Analyse der Rahmenbedingungen zeigen konnte, verfügen sie zugleich über das umfassendste Berufsorientierungsangebot, sodass die dort beschäftigten Lehrpersonen stark mit dem Aufgabenfeld konfrontiert sind. Die vorliegenden Daten stützen demnach den von Dimbath (2007) postulierten Einfluss der beschäftigenden Schulform auf die Überzeugungen, der – wie die Erhebung zeigen konnte – eng mit dem Umfang der bereitgestellten Angebote zusammenhängt. Zugleich bestätigt diese Einordnung auch die von Woolfolk-Hoy et al. (2009) in ihrem ökosystemischen Modell betonte Beachtung der Makrostrukturen als Teilsystem der aktuellen Umwelt, in die die Lehrpersonen eingebunden sind (vgl. Kap.

6.2.3.1). Übergeordnet ist im Sinne einer Kontakthypothese somit festzuhalten, dass der Umfang der Einbindung in die Berufsorientierung – in Abhängigkeit von den schulischen Rahmenbedingungen - die diesbezüglichen Überzeugungen beeinflusst.

Die Überzeugungen von Lehrpersonen zur Berufsorientierung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf korrelieren mit der Überzeugung der Lehrpersonen zur Inklusion und den eigenen Erfahrungen mit Integrativen Lerngruppen/Gemeinsamem Unterricht.

Unter spezifischer Betrachtung der Schülerschaft mit Unterstützungsbedarfen ist die Kontakthypothese ebenfalls gültig (vgl. Allport, 1954). So wirken sich Erfahrungen mit der Zielgruppe ebenso wie das Angebot von Fortbildungen zur Berufsorientierung der Schülerschaft mit Unterstützungsbedarf positiv auf die Überzeugungen zur inklusiven Berufsorientierung aus. Am positivsten sind dabei die Überzeugungen zur schulischen Umsetzung ausgeprägt. Die Daten stützen somit erneut die These, dass der Faktor der schulischen Umsetzung stärker praxisorientiert ist als der Faktor der Zielsetzungen und vorliegenden Erfahrungen bzw. Anleitungen durch Weiterbildung, die Lehrpersonen im Umgang mit der Aufgabe bestärken. Damit deuten sich Parallelen zum Konstrukt der Einstellungen zur Inklusion an, die – sowohl den eigenen Ergebnissen als auch weiteren Studien zufolge – ebenfalls durch Erfahrungen mit Menschen mit Behinderungen und den Besuch qualifizierender Fortbildungen positiv beeinflusst werden (vgl. Kap. 6.1.2.2) (vgl. u.a. Hecht et al., 2016; Hellmich et al., 2016; Sze, 2009). Die vorliegenden Daten bestätigen darüber hinaus die positive Korrelation der Einstellung zur Inklusion mit den Überzeugungen zur inklusiven Berufsorientierung. Eine positive Grundeinstellung zum aktuellen schulischen Innovationsprozess beeinflusst demnach die Überzeugungen zum Teilbereich der inklusiven Berufsorientierung positiv und ist als deren Basis einzuordnen. Hervorzuheben ist, dass mit der höchsten Korrelation der ‚förderbezogenen Einstellungen zur Inklusion‘ mit den ‚Überzeugungen zur schulischen Umsetzung der Berufsorientierung‘ erneut jene Einzelfaktoren im Fokus stehen, die die praktische Realisierung und damit verbundenen Lehrerrollen als handlungsnahen Überzeugungsaspekte betonen. Die formulierte Ergebniserwartung

des Zusammenhangs der berufsorientierungsbezogenen Überzeugungen zur Inklusion mit der grundsätzlichen Einstellung zur Inklusion sowie vorliegenden Erfahrungen mit der Zielgruppe ist demnach zu bestätigen.

Die Erfahrungen mit der Zielgruppe als Einflussfaktor spiegeln sich zudem auch im Vergleich der Ausbildung der Lehrpersonen wider. Die Lehrämter zeigen dabei grundsätzlich positivere Überzeugungen zur Berufsorientierung in Bezug auf ihre inhärenten Zielgruppen. Während die Überzeugungen zur Berufsorientierung der erweiterten Gruppe der Schülerschaft mit Unterstützungsbedarfen bei den Regelschullehrpersonen signifikant negativer ausfallen, zeigen die Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen eine weniger ausgeprägte Differenzierung zwischen den Gruppen der Schülerschaft mit und ohne Unterstützungsbedarf. Sie scheinen demnach durch eine grundlegend positivere Haltung und Anerkennung der Relevanz der Berufsorientierung für alle Schülerinnen und Schüler gekennzeichnet zu sein.

Die grundlegenden Einstellungen zur Inklusion als Basiskonstrukt des Teilbereichs der inklusiven Berufsorientierung verweisen demgegenüber auf ein anderes Bild: die Einstellungen der Regelschullehrpersonen fallen im Vergleich zu den Lehrpersonen für Sonderpädagogik am positivsten aus. Die vorliegenden Daten widersprechen somit zum einen dem aktuellen Forschungsstand, der die deutlich positivere Perspektive der Lehrpersonen für Sonderpädagogik betont (vgl. Kap. 6.2.4.4) und deuten zum anderen an, dass sich die Überzeugungen zu Teilbereichen der inklusiven Beschulung (wie der Berufsorientierung) von den grundlegenden Einstellungen zum Konstrukt unterscheiden können.

Im Kontext der inklusiven Berufsorientierung ist zusammenfassend kritisch festzuhalten, dass insbesondere die Regelschullehrpersonen (unter Einbezug der Kollegien und Studien- und Berufswahlkoordinatoren) deutlich negativere Überzeugungen zur Berufsorientierung der Schülerschaft mit Unterstützungsbedarf aufweisen als in Bezug auf die Gruppe ohne Unterstützungsbedarf. Zu erwarten gewesen wäre demgegenüber, dass sie die Relevanz der umfassenden Vorbereitung auf die nachschulische Lebens- und Arbeitswelt vor dem Hintergrund der besonderen Schwierigkeiten der Zielgruppe im Vergleich besonders stark gewichten. Die Daten verweisen dessen ungeachtet auf eine gegenteilige Tendenz. Einzuordnen ist dieses zentrale Erkenntnis in den Kontext der praktischen Umsetzung der Berufsorientierung. So sind die Regelschullehrpersonen in der Inklusion die Personengruppe, die am stärksten in der Planung und Umsetzung

der Berufsorientierung für alle Schülerinnen und Schüler gefordert sind (vgl. Kap. 3.2.3). Das durch die negativen Überzeugungen gespiegelte mangelnde Bewusstsein für die Relevanz der Aufgabe birgt die Gefahr der Vernachlässigung dieser didaktischen Kernaufgabe der sonderpädagogischen Förderung in der Sekundarstufe I. Zu begründen ist dies auf Basis der Annahme der orientierenden und handlungsleitenden Funktion der Lehrer-Überzeugungen (vgl. Kap. 6.2.1) (vgl. Blömeke, Müller et al., 2008; Moser et al., 2014). Unter Rückbezug auf das Modell der professionellen Handlungskompetenz wirken sich die Überzeugungen unmittelbar auf die motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften der Lehrpersonen aus, die sich im Engagement in der Berufsorientierung widerspiegeln. Erforderlich ist demnach die Thematisierung dieser vorliegenden Diskrepanz zwischen den grundlegenden Überzeugungen der Lehrpersonen und den Bedarfen der Schülerschaft. Die Modifikation bestehender Überzeugungen als anzustrebendes Ziel stellt jedoch vor dem Hintergrund der Annahme ihrer Stabilität eine Herausforderung dar (vgl. Kap. 6.2.2) (vgl. Hermans et al., 2008; Pajares, 1992). Als entscheidend ist dabei Hermans et al. (2008) zufolge weniger die Vermittlung von Informationen zur inklusiven Berufsorientierung anzusehen, als vielmehr die Ermöglichung relevanter, positiver Erfahrungen (vgl. Kap. 6.2.2). Zu fordern ist daher eine stärkere Thematisierung ab Ausbildungsbeginn der Lehrpersonen sowie die Umsetzung und Fokussierung der Berufsorientierung an allen Schulen der Sekundarstufe I, die zugleich die gesamten Kollegien mit einbindet und so zur Veränderung von Überzeugungen beitragen kann.

10.3 Lehrer-Selbstwirksamkeit in der inklusiven Berufsorientierung

Über welches Selbstwirksamkeitserleben verfügen Lehrpersonen in der
Berufsorientierung von Schülerinnen und Schülern mit und ohne
sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf?

Die Lehrer-Selbstwirksamkeit wird als psychologisches Schlüsselkonzept für die Erhebung der Bereitschaft zum Engagement in der inklusiven Berufsorientierung betrachtet, da die Forschung dem Konstrukt konsensual einen hohen Einfluss auf die Motivation und Handlungsbereitschaft zuschreibt (vgl. Bandura, 1997; Jerusalem, 2002; Usher & Pajares, 2008). Im Modell der pro-

fessionellen Handlungskompetenz bildet die Lehrer-Selbstwirksamkeit die motivationalen Orientierungen der Lehrpersonen ab, die in der vorliegenden Erhebung unter dem Schwerpunkt der inklusiven Berufsorientierung erhoben worden sind. Ausgerichtet ist die Lehrer-Selbstwirksamkeit auf die subjektive Einschätzung der eigenen Kompetenzen im Aufgabenfeld der inklusiven Berufsorientierung. Vor dem Hintergrund des vorliegenden Forschungsstandes, der auf die nicht ausreichenden Kompetenzen der Lehrpersonen in der allgemeinen Berufsorientierung verweist (vgl. Butz, 2008b; Deeken, 2008) (vgl. Kap. 5.3.1), ist die Ergebniserwartung negativ formuliert:

Die Lehrer-Selbstwirksamkeit zur Berufsorientierung ist in der
Gesamtstichprobe negativ bis neutral ausgeprägt.

Die vorliegenden Daten bestätigen diese Ausrichtung. Die Befragten geben ein geringes Vertrauen in ihre eigene Handlungsfähigkeit im Kontext der inklusiven Berufsorientierung an. Dies zeigt sich sowohl in Bezug auf den Faktor der Selbstwirksamkeit in den verschiedenen Aufgabenbereichen der Berufsorientierung als auch hinsichtlich der Motivation der Eltern und Jugendlichen. Das die Selbstwirksamkeit bezüglich der Motivation am negativsten eingeschätzt wird, ist dabei unerwartet, da sie im Unterschied zum bereichsspezifischen Faktor der Aufgabenbereiche ein eher allgemeines psychologisches Konstrukt darstellt, das zudem eng an die allgemeinen Lehreraufgaben und -kompetenzen angelehnt ist (vgl. Kap. 4.2). Dennoch scheinen die Lehrpersonen dies als die größte Herausforderung für sich zu interpretieren.

Die Lehrer-Selbstwirksamkeit zur Berufsorientierung von Schülerinnen und
Schülern mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf ist in der
Gesamtstichprobe im Vergleich zur Regelschülerschaft negativer
ausgeprägt.

Noch deutlicher werden die vorliegenden Divergenzen im Vergleich der zwei Bezugsgruppen der Schülerinnen und Schüler mit und ohne sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf. Die Ausprägung der berufsorientierungsbezogenen Lehrer-Selbstwirksamkeit fällt insgesamt zu Lasten der Schülerschaft mit Unterstützungsbedarfen signifikant geringer aus. Erneut wird die Motivation der Beteiligten als größter Unsicherheitsfaktor angegeben. Während sich an dieser Stelle die Einschätzungen zur Regelschülerschaft und der Schülerschaft mit Unterstützungsbedarf annähern, finden sich die größten Unterschiede in Bezug auf die wahrgenommene Selbstwirksamkeit in den Aufgabenbereichen der Berufsorientierung. Die Lehrpersonen der Gesamtstichprobe schätzen ihre eigenen Kompetenzen in Bezug auf die Schülergruppe mit Unterstützungsbedarf deutlich geringer ein, als in Bezug auf die Regelschülerschaft. Eine mögliche Ursache kann dabei im sehr konkreten Praxisbezug der Items zur Erhebung der Lehrer-Selbstwirksamkeit in den Aufgabenbereichen gesehen werden. Im Gegensatz zum abstrakteren Konstrukt der Motivation werden den Lehrpersonen mögliche Schwierigkeiten im berufsorientierungsbezogenen Fachunterricht besonders deutlich.

Die Selbstwirksamkeitserwartung der Lehrpersonen in der
Berufsorientierung wird von persönlichen Faktoren und schulischen
Rahmenbedingungen beeinflusst.

Sie unterscheidet sich in Abhängigkeit von

persönlichen Faktoren: Studium/Ausbildung nach Lehramt,
Berufserfahrung, Einbindung in die Berufsorientierung, Rolle in der
Berufsorientierung (StuBo/Lehrpersonen) und

schulischen Rahmenbedingungen: Schulform, Tätigkeit in der Ober- oder
Unterstufe der Sek I, Relevanz der Berufsorientierung in der Schule.

Über die allgemeinen Einschätzungen der Lehrer-Selbstwirksamkeit hinaus ist von Interesse, welche Faktoren Einfluss auf die erfassten Ausprägungen nehmen. Die Analyse deutet auf den

persönlichen Faktoren als Hauptprädiktor hin. In der Gesamtbetrachtung wird der subjektiv geschätzte Eigenanteil zum stärksten Prädiktor; mit steigendem Umfang der Einbindung steigt auch die Einschätzung der subjektiven Selbstwirksamkeit in der Berufsorientierung. Dies deutet auf die Bedeutsamkeit der (praktischen) Erfahrungen der eigenen Kompetenzen in der schulischen Praxis hin, die auch von Bandura (1997) als entscheidende Einflusskomponente auf die Selbstwirksamkeit benannt werden. Lehrpersonen mit hoher Einbindung erleben sich durch das aktive Handeln und damit einhergehenden Rückmeldungen der Schülerschaft und Dritter als kompetent in der Berufsorientierung, was die subjektive Selbstwirksamkeit stärkt. Dies wird auch durch die positiveren Einschätzungen der StuBos gestützt, die sich in den berufsorientierungsbezogenen Aufgabenbereichen der Regelschülerschaft im Vergleich zu den Kollegien als deutlich selbstwirksamer erleben. Ergänzend ist hier der Einfluss der Schulformen zu benennen. Die Lehrpersonen der Hauptschulen, der Schulform, die den größten Umfang an Berufsorientierungsangeboten aufweist, geben zugleich die höchste Selbstwirksamkeit im Vergleich mit den weiteren Regelschulen an. Auch hier ist vom positivem Einfluss einer stärkeren Einbindung auszugehen.

In Bezug auf die Gruppe der Schülerinnen und Schüler mit Unterstützungsbedarfen hat die Ausbildung der Lehrpersonen einen noch stärkeren Einfluss als der geschätzte Eigenanteil. Die Lehrpersonen für Sonderpädagogik schätzen ihre Selbstwirksamkeit dabei signifikant höher ein als die Regelschullehrpersonen. Gestützt wird dieses durch den Vergleich der Schulformen, bei denen sich die Förderschulen ebenfalls positiv von den Regelschulen abheben. Die ausbildungsbezogenen Differenzen zugunsten der Lehrpersonen für Sonderpädagogik bestätigen ferner Studien zur allgemeinen Inklusion-Selbstwirksamkeit (vgl. Gebhardt et al., 2015; Walk & Beck, 2015) (vgl. Kap. 6.1.2.2). Auch in Bezug auf die berufsorientierungsbezogene Lehrer-Selbstwirksamkeit fallen die Einschätzungen der Regelschullehrpersonen hinsichtlich der Schülerschaft mit Unterstützungsbedarf deutlich negativer aus. Während sie eine deutliche Abgrenzung zwischen ihrer inhärenten Zielgruppe und der Schülerschaft mit Unterstützungsbedarfen vornehmen, zeichnen sich die Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen durch geringere Differenzierungen aus. Sie geben beispielsweise vergleichbare Selbstwirksamkeitseinschätzungen hinsichtlich der Motivation beider Schülergruppen an. Eine mögliche Begründung kann in der vorliegenden höheren Selbstwirksamkeit zur Zielgruppe liegen, sodass der Einbezug der erweiterten Schülergruppe ohne Unterstützungsbedarfe nicht mehr als Herausforderung

angesehen wird. Positiv hervorzuheben ist dies in Bezug auf die geforderte Auflösung zielgruppenspezifischer Zuständigkeiten in der inklusiven Berufsorientierung, bei der alle Lehrpersonen für alle Schülerinnen und Schüler zuständig sind (vgl. Koch, 2015b; Schulamt für den Kreis Unna, 2014) (vgl. Kap. 3.2.3). Grundsätzlich lässt sich somit in Bezug auf die Zielgruppe der Schülerschaft mit Unterstützungsbedarfen die Ausbildung als relevant erachten, unterstützt durch den positiven Einfluss der generellen Erfahrungen mit der Zielgruppe auf die Selbstwirksamkeit. Wenngleich diese nicht als relevante Prädiktoren in der Regressionsanalyse hervorgehoben werden, weisen Lehrpersonen mit vorhandenen Erfahrungen dennoch eine signifikant höhere Selbstwirksamkeit in der inklusiven Berufsorientierung auf. Dies deckt sich mit Erkenntnissen zur allgemeinen inklusionsbezogenen Lehrer-Selbstwirksamkeit (vgl. Bosse & Spörer, 2014; Urton et al., 2015) (vgl. Kap. 6.1.2.2). Bestätigt wird somit die formulierte Erwartung: „Die Lehrer-Selbstwirksamkeit in der Berufsorientierung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf wird positiv durch Erfahrungen mit der Schülergruppe beeinflusst.“ Die ebenfalls in Studien hervorgehobene positive Auswirkung von Fortbildungen zur Inklusion kann jedoch für die Selbstwirksamkeit in der Berufsorientierung nicht bestätigt werden (vgl. Heyl & Seifried, 2014; Lübke et al., 2016).

Unter Fokussierung des Einzelfaktors der motivationsbezogenen Selbstwirksamkeit in der Berufsorientierung zeigen sich weitere Besonderheiten: In Bezug auf die Regelschülerschaft geben die Lehrpersonen der weiterführenden Schulen (Gesamt-, Real-, Sekundarschulen und Gymnasien) im Vergleich zu den Hauptschulen entgegen der Erwartung höhere Einschätzungen an. Hinsichtlich der Schülergruppe mit Unterstützungsbedarfen sinkt demgegenüber die Selbstwirksamkeit der Lehrpersonen für Sonderpädagogik überraschend ab. Zurückzuführen ist diese veränderte Tendenz möglicherweise auf schlechte Erfahrungen bzw. Schwierigkeiten bei der Motivation, die sich negativ auf die erlebte Selbstwirksamkeit in diesem Kontext auswirken. Zu erwarten ist dies insbesondere für die Schülerschaft mit Unterstützungsbedarfen und niedrigen Schulabschlüssen mit besonderen Schwierigkeiten im Übergang (vgl. Kap. 2.1.1), sodass die genannten Lehrergruppen direkt betroffen wären. Gleichzeitig geben die Lehrpersonen der Oberstufenklassen (Klasse 8-10) für beide Schülergruppen höhere motivationsbezogene Selbstwirksamkeitseinschätzungen an als die Lehrpersonen der Klassenstufen 5-7, welches auf die Bedeutsamkeit und Umsetzung der Motivation kurz vor dem Übergang hinweist.

Die zu beobachtenden Differenzen verweisen somit insgesamt auf die Bedeutsamkeit der Unterscheidung der Lehrer-Selbstwirksamkeit in die Einzelfaktoren der Aufgabenbereiche und Motivation. Erst ihre Unterscheidung zeigt die divergierenden und zum Teil unerwarteten Einschätzungen durch die Lehrpersonen auf und verweist auf zu beachtende Herausforderungen in der Förderung der Lehrer-Selbstwirksamkeit.

Die Lehrer-Selbstwirksamkeit in der Berufsorientierung korreliert mit der
allgemeinen Lehrer-Selbstwirksamkeit.

Die Einordnung der berufsorientierungsbezogenen Lehrer-Selbstwirksamkeit als Teilbereich der allgemeinen Lehrer-Selbstwirksamkeit lässt einen Zusammenhang zwischen beiden Konstrukten vermuten. Wenngleich einige Autorinnen und Autoren dieses kritisch diskutieren und darauf verweisen, dass spezifische Ausprägungen unabhängig vom generellen Konstrukt sind (vgl. Baumert & Kunter, 2006; Schmitz & Schwarzer, 2000; Schwarzer & Jerusalem, 2002), bestätigen die vorliegenden Daten deren Korrelation. Der stärkste Zusammenhang besteht dabei zwischen der allgemeinen Lehrer-Selbstwirksamkeit und der berufsorientierungsbezogenen Ausrichtung mit Bezug zur Regelschülerschaft. Zu begründen ist dies mit dem größeren Anteil der Regelschullehrpersonen in der Gesamtstichprobe, die wie die Daten zeigen konnten, eine höhere Kompetenzeinschätzung zu ihrer inhärenten Zielgruppe aufweisen. Noch wichtiger ist jedoch, dass auch alle weiteren Einzelfaktoren positiv mit der allgemeinen Lehrer-Selbstwirksamkeit zusammenhängen. Das Konstrukt der allgemeinen Lehrer-Selbstwirksamkeit kann folglich als Basis und Ausgangspunkt der Förderung der untersuchten bereichsspezifischen Ausrichtung angesehen werden. Zugleich deuten die Daten darauf hin, dass die in Studien betonte positive Auswirkung einer hohen Lehrer-Selbstwirksamkeit auf die Bereitschaft zur Inklusion zumindest für die Teilaufgabe der inklusiven Berufsorientierung bestätigt werden kann (vgl. Kap. 6.1.2.2). In Bezug auf die allgemeine Lehrer-Selbstwirksamkeit ist grundlegend zu konstatieren, dass sie in der vorliegenden Stichprobe positiv ausgeprägt ist. Im Gegensatz zu anderen Studienergebnissen verweisen die vorliegenden Daten jedoch auf keine signifikanten Unterschiede nach Klassenstufen, Schulform oder studiertem Lehramt (vgl. Kap. 6.1.2.1).

In der Gesamtbetrachtung der Lehrer-Selbstwirksamkeit in der inklusiven Berufsorientierung erscheint die geringe Ausprägung in Bezug auf die Schülergruppe mit Unterstützungsbedarfen zentral. Wenngleich diese Einschätzung aufgrund der vorliegenden allgemeinen Studienergebnisse zur geringen Ausprägung der berufsorientierungsbezogenen Kompetenzen nicht überrascht, zeigen die deutlichen Unterschiede doch dringenden Handlungsbedarf in der Unterstützung der Lehrpersonen auf. Der Mehrwert der vorliegenden Erhebung liegt dabei insbesondere in der erstmaligen direkten Befragung der betroffenen Lehrpersonen, die die ausschließliche Beschränkung auf Auskünfte Dritter (wie StuBos und Schulleitungen) überwindet. Wenngleich die Lehrer-Selbstwirksamkeit als subjektives Konstrukt keine Auskunft über die realen Kompetenzen einer Person gibt, ist die individuelle Einschätzung dennoch von Bedeutung für das Handeln der Lehrpersonen. Im Sinne des Modells der professionellen Handlungskompetenz bedingt die Lehrer-Selbstwirksamkeit die motivationalen Orientierungen der Lehrpersonen, die wiederum das gezeigte Engagement der Lehrpersonen steuern. Geben die Lehrpersonen folglich in der inklusiven Berufsorientierung eine geringe Selbstwirksamkeit an, ist zu erwarten, dass sie sowohl in Bezug auf berufsorientierungsbezogene Zielsetzungen als auch hinsichtlich ihrer investierten Anstrengung und der Ausdauer im Kontext auftretender Herausforderung schneller resignieren und aufgeben. Eben jene Faktoren sind jedoch insbesondere in der Arbeit mit Schülerinnen und Schülern mit Unterstützungsbedarfen von zentraler Bedeutung, da sie mit Schwierigkeiten im Übergang konfrontiert werden, die auch die Lehrpersonen in der Inklusion stark fordern. Dies betrifft sowohl die Sonderpädagogen und Sonderpädagoginnen als auch die Regelschullehrpersonen im Gemeinsamen Lernen. Die ausschließliche Expertise, die die Lehrpersonen für Sonderpädagogik angeben, ist demnach nicht ausreichend für eine umfassende Förderung und Begleitung der Zielgruppe. Relevant ist dies sowohl in Bezug auf die Organisation der Berufsorientierung, die vorrangig die StuBos betrifft als auch in Bezug auf die Umsetzung im Unterricht, die alle weiteren Lehrpersonen fordert. Die einseitige Expertise ist keine Basis einer lernortunabhängigen inklusiven Berufsorientierung. Zum einen begründet durch die Förderung der professionsübergreifenden Begleitung und zum anderen durch die in der Praxis zu beobachtenden geringen Stundenumfänge der Lehrpersonen für Sonderpädagogik in den einzelnen Klassen. Zu fordern sind demnach neue Ansätze der Vorbereitung der Lehrpersonen auf das Aufgabenfeld; hinsichtlich der Förderung der Lehrer-Selbstwirksamkeit sind dabei insbesondere die eigene Erfolgswahrnehmung und die internale Ursachenzuschreibung dieses Erfolgs als bedeutsame Quellen einzuschätzen (vgl. Gebauer, 2013, S. 48).

10.4 Zusammenhang der berufsorientierungsbezogenen Überzeugungen und der Lehrer-Selbstwirksamkeit in der inklusiven Berufsorientierung

Die Überzeugungen von Lehrpersonen zur Berufsorientierung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf korrelieren mit der Lehrer-Selbstwirksamkeit in der Berufsorientierung der Zielgruppe.

Die diskutierten Einzelfaktoren der Lehrer-Selbstwirksamkeit und die Überzeugungen der Lehrpersonen bilden entsprechend dem Modell der professionellen Handlungskompetenz gemeinsam die motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften zum Engagement in der inklusiven Berufsorientierung ab. Ihr theoretisch angenommener Zusammenhang bedingt demnach die Erwartung der Korrelation beider Konstrukte, den die vorliegenden Daten bestätigen. Unter Fokussierung der Schülerschaft mit Unterstützungsbedarfen liegt eine positive Korrelation zum einen für die Gesamtskalen sowie zum anderen für die extrahierten Einzelfaktoren der Skalen vor. Der höchste Zusammenhang bezieht sich dabei auf die Einzelfaktoren mit Bezug zum praktischen Handeln: Die Überzeugungen zur schulischen Umsetzung der Berufsorientierung von Schülerinnen und Schülern mit Unterstützungsbedarfen korrelieren positiv mit einer hohen Lehrer-Selbstwirksamkeit in den Aufgabenbereichen der Berufsorientierung der Jugendlichen mit Unterstützungsbedarfen. Lehrpersonen, die sich im inklusiven Berufsorientierungsunterricht als wirksam erleben und folglich positive Erfahrungen in der Arbeit mit der Schülerschaft mit Unterstützungsbedarfen sammeln, weisen zugleich positivere Überzeugungen zur Umsetzung der schulischen Berufsorientierung auf. Insbesondere die handlungsnahen Einzelfaktoren der Überzeugungen und Lehrer-Selbstwirksamkeit erscheinen aufgrund ihres Zusammenhangs für die Forschung zur inklusiven Berufsorientierung besonders relevant. Der aufgezeigte Zusammenhang stützt die Bedeutsamkeit des Einbezugs der verschiedenen Teilkonstrukte, die Einfluss auf die motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften zum Engagement in der Berufsorientierung nehmen. Für die vorliegende Arbeit dienen somit die Erkenntnisse zu beiden Teilkonstrukten der Annäherung an das abstrakte Konzept des Engagements. Ihr nachgewiesener Zusammenhang fordert ihre Gesamtanalyse, da erst sie umfassende

Schlussfolgerungen auf das Schlüsselmoment des Lehrer-Engagements in der inklusiven Berufsorientierung zulässt. Sind die professionellen berufsorientierungsbezogenen Überzeugungen vorrangig als abstrakte Vorstellungen und Meinungen ohne direkten bzw. bewussten Zugriff der befragten Lehrpersonen einzuschätzen, bildet die Lehrer-Selbstwirksamkeit in der Berufsorientierung den handlungsnäheren Schwerpunkt mit direktem Zugriff und Bezug zur motivationalen Orientierung der Befragten ab. Gemeinsam können somit sowohl die subjektive Sicherheit im praktischen Handeln als auch grundlegende Annahmen zum Aufgabenbereich erfasst werden, die sich gegenseitig beeinflussen.

Der bestätigte Zusammenhang der berufsorientierungsbezogenen bereichsspezifischen Teilkonstrukte folgt damit auch den Ergebnissen weiterer Studien, die den allgemeinen Zusammenhang von Einstellungen bzw. Überzeugungen zur Inklusion und der Lehrer-Selbstwirksamkeit belegen (vgl. Kap. 6.1.2.2) (vgl. Bosse et al., 2016; Hellmich & Görel, 2014; Heyl et al., 2014). Zusammenfassend kann die vorliegende Erhebung folglich die Bedeutsamkeit der analysierten Teilkonzepte sowohl in ihrer Einzelbetrachtung als auch in der verbindenden Zusammenschau für die Auseinandersetzung und Ableitung von Konsequenzen für die Bereitschaft der Lehrpersonen zum Engagement in der inklusiven Berufsorientierung aufzeigen. Generell ist in Bezug auf die schulische Praxis zu schlussfolgern, dass sich Interventionsansätze zumeist auf beide Teilaspekte auswirken: Wird die Förderung der Lehrer-Selbstwirksamkeit in der inklusiven Berufsorientierung angestrebt, sind demnach zugleich Auswirkungen auf die berufsorientierungsbezogenen Überzeugungen zu erwarten, die sich wiederum im Engagement in der inklusiven Berufsorientierung widerspiegeln.

10.5 Grenzen der Studie

Das Anliegen der Studie bestand in der Erhebung des Lehrer-Engagements in der inklusiven Berufsorientierung. Von Interesse waren zum einen die subjektive Perspektive der einzelnen Lehrpersonen mit unterschiedlicher Einbindung in den Aufgabenbereich sowie zum anderen der Vergleich zwischen den Professionen und Schulformen. Mit Blick auf die Untersuchung dieser Aspekte wurden in der praktischen Umsetzung Grenzen deutlich. Die Stichprobenbasis der Schulen mit Integrativen Lerngruppen ist zum Erhebungszeitpunkt durch eine ungleiche Verteilung nach Schulformen gekennzeichnet, die sich auch in der Zusammensetzung der Stichprobe widerspiegelt. So sind die Hauptschulen stark vertreten, während demgegenüber die Sekundarschulen ($n=2$ von 10) und Gymnasien ($n=1$ von 28) nur einen sehr geringen Anteil der

Stichprobe ausmachen. Neben der im Aufbau befindlichen Schulform der Sekundarschule, die zum Erhebungszeitpunkt über keine Klassen 8-10 verfügte, verorteten die angefragten Gymnasien nach eigener Auskunft die Berufsorientierung ausschließlich in der Sekundarstufe II. Die Thematisierung der Aufgabe der inklusiven Berufsorientierung wird folglich umso deutlicher, kann durch die vorliegenden Daten jedoch nicht abgebildet werden.

Die resultierende große Varianz innerhalb der Schulformen, die auch durch die reale Schulverteilung der Integrativen Lerngruppen begründet ist, wirkt sich somit auf die Ergebnisse der Erhebung aus und ist bei der Interpretation zu berücksichtigen. Zudem ergeben sich Limitationen in der statistischen Analyse durch die ungleichen Verteilungen (vgl. Kap. 9), sodass Berechnungen zum Teil nicht durchgeführt werden konnten oder non-parametrische Verfahren angewendet werden mussten. Die vorliegende Erhebung leistet daher entsprechend ihres explorativen Anspruchs vorrangig einen Beitrag zur Grundlagenforschung im wenig erforschten Aufgabenfeld der inklusiven Berufsorientierung. Für umfassendere Berechnungen und Schlussfolgerungen weiterer statistischer Zusammenhänge wäre eine größere Stichprobe mit höheren, vergleichbaren Anteilen der verschiedenen Schulformen wünschenswert. Zu erwägen wären neben der Ausweitung der Stichprobe auf alle Kreise und kreisfreien Städte des Regierungsbezirks – unabhängig von der Erfahrung mit der Schülergruppe mit Unterstützungsbedarfen – auch eine bundeslandweite Ausdehnung, die zugleich die Repräsentativität der Daten erhöhen würde, jedoch auch differenzierte Rahmenbedingungen nach Regierungsbezirken vereinen müsste.

Im Rahmen einer umfassenderen Erhebung sind zudem die verwendeten Messinstrumente einer vertieften Analyse zu unterziehen. Der eingesetzte Fragebogen ist im Rahmen der vorliegenden Arbeit neu entwickelt und entsprechend noch nicht ausreichend auf seine Gütekriterien hin überprüft worden. Insbesondere der Pre-Test ist auszuweiten und an einer größeren Stichprobe zu überprüfen. Dies war im Rahmen der vorliegenden Erhebung nicht möglich, sodass ausschließlich die Retrospective-Think-Aloud-Methode mit einer kleinen Stichprobe angewendet worden ist (vgl. Kap. 8.4.2). Die kognitiven Interviews ermöglichen jedoch keine umfassende Überprüfung der Gütekriterien, sondern eine vorrangige Überprüfung des Verständnisses der Befragten, sodass weitere Verfahren einbezogen werden sollten. Ein Vergleich bzw. eine Validierung unter Einbezug verwandter Instrumente ist anzustreben, ist aber aufgrund des vorlie-

genden Forschungsdesiderats im deutschsprachigen Raum zum jetzigen Zeitpunkt nicht möglich. Eine Skalenanalyse erfolgte in der vorliegenden Arbeit somit im Anschluss an die Haupterhebung. Erforderlich wurde der Ausschluss einzelner Items, die eine nicht ausreichende interne Konsistenz und Trennschärfe aufwiesen. In die Auswertung der Daten konnten folglich nicht alle Items einbezogen werden. Kritisch anzumerken ist dies vorrangig für die Skala zur Erhebung der berufsorientierungsbezogenen Überzeugungen. Eine Weiterführung der Erhebung erfordert demnach eine erneute Überarbeitung der Skala, die durch den Anspruch zwischen eines homogenen Messinstruments und der Vielfalt der Überzeugungsaspekte vereinen sollte. Die vorliegenden Ergebnisse können demnach nur erste Hinweise auf die Ausprägung der berufsorientierungsbezogenen Überzeugungen geben, die durch die Erweiterung der Skala noch vertieft werden könnten.

Mit dem Schwerpunkt der motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften der Lehrpersonen als Indikatoren des Engagements in der inklusiven Berufsorientierung fokussiert die vorliegende Arbeit einen abstrakten Aspekt der professionellen Handlungskompetenz. Operationalisiert über die Lehrer-Selbstwirksamkeit und die professionellen Überzeugungen liegt der Zugang dabei auf der subjektiven Perspektive der Lehrpersonen. Der Anspruch der erstmaligen direkten Befragung der Betroffenen, die die Auskünfte Dritter überwindet, wird durch die zu erwartenden Unterschiede zwischen den subjektiven Einschätzungen und den realen Kompetenzen der Befragten limitiert. Die Auskünfte der Lehrpersonen lassen nur bedingt Rückschlüsse auf die vorhandene professionelle Handlungskompetenz und ihr Handeln im berufsorientierungsbezogenen Unterricht zu. Vielmehr bilden die Daten Aspekte der professionellen Handlungskompetenz ab, die bewusst und unbewusst starken Einfluss auf Planung und Steuerung des Handelns nehmen und als Basiskonstrukte der Bereitschaft zum Engagement in der inklusiven Berufsorientierung einzuordnen sind. Diese Auslegung ist bei der Auswertung der vorliegenden Daten ebenso wie bei der Interpretation zu berücksichtigen. Schlussfolgerungen auf das reale Handeln der Lehrpersonen wären durch ergänzende Beobachtungen der Lehrpersonen in der unterrichtlichen Praxis möglich. Durch den Anspruch der fächerübergreifenden Einbindung berufsorientierungsbezogener Inhalte müsste sich dies jedoch auf alle Fächer beziehen und nähme daher einen großen Umfang ein, verbunden mit einhergehenden Herausforderungen in der Auswertung.

In der Gesamtbetrachtung können die Ergebnisse der durchgeführten Studie folglich trotz der diskutierten Limitationen einen grundlegenden Beitrag zur Auseinandersetzung mit dem Lehrer-Engagement in der inklusiven Berufsorientierung und möglicher Einflussfaktoren leisten. Es sind erste Schlussfolgerungen hinsichtlich der fachlichen Überzeugungen und eingeschätzten Lehrer-Selbstwirksamkeit in dem neuen Aufgabenfeld möglich. Eine Generalisierung der Ergebnisse kann vor dem Hintergrund der ausgewählten und bewusst begrenzten Stichprobe jedoch nicht erfolgen.

11 Ausblick

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass mit der vorliegenden Erhebung ein erster Schritt zur Erforschung des Aufgabenfeldes der inklusiven Berufsorientierung als Herausforderung und zentrale Anforderung für alle Lehrpersonen der Sekundarstufe I geleistet werden konnte. Vor dem Hintergrund des gegenwärtigen Anspruchs der Implementierung einer schulform- und fächerübergreifenden Berufsorientierung sowie dem Ausbau der Inklusion in der Sekundarstufe I, konnte die inklusive Berufsorientierung als neue, doppelte Herausforderung für alle Schulformen in Nordrhein-Westfalen abgeleitet werden. Ausgehend von der Aufarbeitung der zentralen Rolle der Lehrpersonen und der Bedeutsamkeit ihres Engagements in diesem Kontext, wurde auf Basis des Modells der professionellen Handlungskompetenz eine Studie konzipiert, die die motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften zum Engagement in der inklusiven Berufsorientierung erhebt. Die explorativen Ergebnisse zur Ausprägung der berufsorientierungsbezogenen Überzeugungen und der diesbezüglichen Lehrer-Selbstwirksamkeit sowie die extrahierten Einflussfaktoren geben Hinweise auf die Relevanz der Berücksichtigung der nicht-kognitiven Komponente professioneller Handlungskompetenz. Die Ergebnisse legen nahe, dass die berufsorientierungsbezogenen Überzeugungen und die diesbezügliche Selbstwirksamkeit wesentlichen Einfluss auf das gezeigte Engagement der Lehrpersonen in der inklusiven Berufsorientierung haben. Folglich sollten sie sowohl in der Konzeption der berufsorientierungsbezogenen Lehreraus- und -weiterbildung als auch in der Planung und Umsetzung der inklusiven Berufsorientierung im Schulalltag mehr Berücksichtigung finden. Die Bereitschaften der Lehrpersonen zum Engagement in der inklusiven Berufsorientierung können demnach als maßgebliche Voraussetzungen der schulischen Umsetzung angesehen werden, auf die alle Schülerinnen und Schüler im Übergang angewiesen sind.

Die Ergebnisse zeigen grundsätzlich eine positive Tendenz der erhobenen Perspektiven auf das Aufgabenfeld der Berufsorientierung. Die vorliegenden Daten widerlegen somit die bisherigen Forschungsbefunde, die die Berufsorientierung übereinstimmend als unbeliebte Zusatzaufgabe in den Kollegien einordnen. Wichtig ist diese positive Grundausrichtung als erster Ansatzpunkt der Weiterbildung und Erweiterung des Berufsorientierungsangebots an inklusiven Schulen. Verbunden mit der Zielsetzung der fokussierten Betrachtung der Zielgruppe mit Unterstützungsbedarf im inklusiven Schulsystem verweisen die Ergebnisse jedoch auf eine deutlich ne-

gativere Ausprägung der berufsorientierungsbezogenen Überzeugungen und der Lehrer-Selbstwirksamkeit in der Berufsorientierung zulasten dieser Schülerschaft. Das Ausmaß der Einschätzung scheint dabei auch vom Praxisbezug abzuhängen: So werden die ‚Überzeugungen zur schulischen Umsetzung und den Verantwortlichkeiten in der Berufsorientierung‘ ebenso wie die ‚Selbstwirksamkeit in den Aufgabenbereichen der Berufsorientierung‘ deutlich negativer eingeschätzt als die abstrakteren ‚Überzeugungen zu Zielsetzungen‘ und die ‚Selbstwirksamkeit in der Motivation der Beteiligten‘. Bestehende Unsicherheiten steigen folglich, je stärker der Bezug zum eigenen Handeln und der eigenen Rolle hergestellt werden kann. Im Kontext der Inklusion sind diese Unsicherheiten besonders kritisch zu betrachten, sind doch die Regelschullehrpersonen im schulischen Alltag wesentlich mitverantwortlich für die Umsetzung der inklusiven Berufsorientierung für *alle* Schülerinnen und Schüler.

Die Ermittlung zentraler Einflussfaktoren auf die motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften zum Engagement in der inklusiven Berufsorientierung konnte dabei Ansatzpunkte zur Erklärung und Veränderung dieser Unsicherheiten ableiten. Als bedeutsam erscheint im Kontext der Inklusion der deutliche Einfluss der Ausbildung der Lehrpersonen. Die extrahierten, signifikant negativeren Überzeugungen und die geringere Selbstwirksamkeit der Regelschullehrpersonen in der Berufsorientierung der Schülerschaft mit Unterstützungsbedarfen verweisen auf einen dringenden Handlungsbedarf, der an der Einsicht in die Relevanz der umfassenden Berufsorientierung für die Zielgruppe ansetzen sollte. Ergänzend legen die Ergebnisse nahe, die Zuständigkeiten in den Kollegien deutlicher zu klären. Die vorherrschenden Diskrepanzen zwischen der theoretisch zugeschriebenen und der subjektiv wahrgenommenen Verantwortlichkeit von Kollegien und Studien- und Berufswahlkoordinatoren bilden den Daten zufolge einen wesentlichen Erklärungsfaktor für die mangelnde Bereitschaft zum Engagement in diesem Aufgabenfeld. Zugleich sind insbesondere die Studien- und Berufswahlkoordinatoren weiterzubilden und durch arbeitskreisübergreifende Austauschmöglichkeiten zu unterstützen, da sie unabhängig von ihrer globalen Verantwortung für die gesamte Schülerschaft deutliche Unsicherheiten hinsichtlich der Schülerschaft mit Unterstützungsbedarfen angeben. Es ist anzunehmen, dass sich diese Defizite negativ auf die berufsorientierungsbezogenen Überzeugungen und die Selbstwirksamkeit der Kollegien auswirkt, welches in weiteren Studien überprüft werden sollte. Als bedeutsamster Einflussfaktor auf die Bereitschaft konnte die subjektiv ge-

schätzte Einbindung in die inklusive Berufsorientierung abgeleitet werden. Die Daten verdeutlichen, dass mit der Höhe der wahrgenommenen Zuständigkeiten sowohl die berufsorientierungsbezogenen Überzeugungen als auch die Selbstwirksamkeit der Lehrpersonen ansteigen. Je mehr subjektiv wahrgenommenen Kontakt die Befragten demnach mit dem Aufgabenfeld haben, desto positiver ist ihre Perspektive auf die Relevanz der Berufsorientierung sowie die individuelle Sicherheit im Handlungsfeld.

Es scheinen folglich die individuellen Erfahrungen der Lehrpersonen zu sein, die zusammenfassend als bedeutsamste Komponente der Bereitschaft zum Engagement in der inklusiven Berufsorientierung extrahiert werden können. Bezogen ist dieses sowohl auf die Konfrontation mit dem Aufgabenfeld als auch den Kontakt zur erweiterten Schülergruppe mit Unterstützungsbedarfen. Umso häufiger die Lehrpersonen die Chance zur Sammlung positiver persönlicher Erfahrungen in der inklusiven Berufsorientierung erhalten, desto größer erscheint die Bereitschaft sich weiter in diesem neuen Aufgabenfeld zu engagieren. Einen Beitrag können dabei auch die Rahmenbedingungen leisten, mit denen die Lehrpersonen in den Einzelschulen konfrontiert sind. Je umfassender die Berufsorientierung in den Schulalltag eingebunden ist und je eher die Forderung der ganzheitlichen, fächerübergreifenden Berufsorientierung realisiert wird, desto größer ist die Konfrontation der Lehrpersonen mit dem Aufgabenfeld. Gefordert sind demnach vorrangig die Schulen mit höheren Schulabschlüssen der Sekundarstufe I, da sie – wie die Studie zeigen konnte – über nur unzureichende Rahmenbedingungen verfügen und die dort beschäftigten Lehrpersonen zugleich die negativsten berufsorientierungsbezogenen Überzeugungen und die geringste Selbstwirksamkeit aufweisen. In weiteren Forschungsprojekten, die längsschnittlich angelegt sein sollten, gilt es, diesen Veränderungsprozess der inklusiven Schulentwicklung zu begleiten und die Auswirkungen auf die motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften zum Engagement in der inklusiven Berufsorientierung zu erfassen. Als wesentliche Unterstützung in diesem Prozess kann die Implementierung der Thematik der inklusiven Berufsorientierung in die Lehreraus- und -weiterbildung angesehen werden. Die vorliegenden Daten legen bezüglich der berufsorientierungsbezogenen Überzeugungen bereits positive Auswirkungen eines spezifischen Fortbildungsangebots nahe, von dem langfristig auch Auswirkungen auf die Selbstwirksamkeit zu erwarten sind. Von Bedeutung bei der Konzeption von Weiterbildungsangeboten ist demnach nicht nur die bislang vorherrschende Fokussierung

des Fachwissens, sondern vor allem die vorhergehende Auseinandersetzung mit den vorherrschenden Überzeugungen und der Lehrer-Selbstwirksamkeit der Lehrpersonen, da sie eine zentrale handlungsleitende und -aktivierende Funktionen haben. Zu berücksichtigen ist dies auch im Kontext der gegenwärtigen Implementierung bundeslandspezifischer Initiativen zur Berufsorientierung, wie beispielsweise ‚Kein Abschluss ohne Anschluss‘ in Nordrhein-Westfalen. So werden zwar Standardelemente als Pflichtbestandteile der Berufsorientierung in der Sekundarstufe I verankert, die diesbezügliche Vorbereitung der Lehrpersonen als Hauptakteure wird jedoch nicht umfassend thematisiert. Kritisch zu hinterfragen ist daher die angestrebte Zielsetzung der umfassenden schulformübergreifenden Vorbereitung der Schülerschaft. Was wird erreicht, wenn zwar die Politik bzw. die Initiativen die Bedeutsamkeit der Berufsorientierung erkannt haben, die in der Praxis verantwortlichen Lehrpersonen diese jedoch nicht wahrnehmen und folglich mittragen und aktiv unterstützen? Auch hier gilt der Grundsatz, dass die Lehrpersonen stärker einzubeziehen sind. Mögliche Angebote müssen über die Informationsvermittlung hinausgehen und an der grundlegenden Einsicht in die Bedeutsamkeit der Berufsorientierung im Schulkontext und die Relevanz der (eigenen) Rolle als Lehrperson ansetzen. Grundlegend gilt: Je früher die inklusive Berufsorientierung und die diesbezüglichen Bedürfnisse der heterogenen Schülerschaft in der Ausbildung von (zukünftigen) Lehrpersonen aller Schulformen thematisiert werden und je mehr Möglichkeiten zur Sammlung positiver Erfahrungen im Aufgabenfeld der inklusiven Berufsorientierung den Lehrpersonen in der Praxis eröffnet werden, desto positiver werden die motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften der Lehrpersonen zum Engagement in der inklusiven Berufsorientierung beeinflusst. Zusammenfassend bilden das Bewusstsein für die Bedeutsamkeit der motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften der Lehrpersonen zum Engagement in der Berufsorientierung und die damit eingehenden Einflussfaktoren den Schlüssel einer gelingenden inklusiven Berufsorientierung für alle Schülerinnen und Schüler, als Basis eines erfolgreichen Übergangs in die nachschulische Lebens- und Arbeitswelt. Zu berücksichtigen ist dies sowohl im Kontext bildungspolitischer Initiativen zur schulischen Berufsorientierung als auch in der Lehreraus- und weiterbildung.

12 Literaturverzeichnis

- Abele, A. E. & Candova, A. (2007). Prädiktoren des Belastungserlebens im Lehrerberuf. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 21 (2), 107-118.
- Abele, A. E., Stief, M. & Andrä, M. S. (2000). Zur ökonomischen Erfassung beruflicher Selbstwirksamkeitserwartungen - Neukonstruktion einer BSW-Skala. *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie A&O*, 44 (3), 145-151.
- Abs, H. J. (2006). Zur Bildung diagnostischer Kompetenz in der zweiten Phase der Lehrerbildung. In C. Allemann-Ghionda & E. Terhart (Hrsg.), *Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern: Ausbildung und Beruf* (S. 217-234). Weinheim: Beltz.
- Adam, R. & Häfeli, K. (2009). Berufswahlvorbereitung. Eine Herausforderung für alle Beteiligten. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 15 (9), 6-11.
- Ahrens, D. (2007). Anspruch und Wirklichkeit von Betriebspraktika als Instrument schulischer Berufsorientierung. In H. Kahlert & J. Mansel (Hrsg.), *Bildung und Berufsorientierung. Der Einfluss von Schule und informellen Kontexten auf die berufliche Identitätsentwicklung* (S. 185-206). München: Juventa.
- Aiken, L. R. (1996). *Rating scales and checklists. Evaluating behavior, personality, and attitudes*. New York: Wiley. Verfügbar unter <http://www.loc.gov/catdir/description/wiley032/95039106.html>
- Allport, G. W. (1954). *The nature of prejudice*. Cambridge, Mass.: Addison-Wesley.
- Alpha Forum. (2001). Was müssen Schulabgänger können? Forderungen der Wirtschaft an die Schulen. *Lernen Fördern. Zeitschrift im Interesse von Menschen mit Lernbehinderungen*, 21 (1), 16-18.
- Amrhein, B. (2011). *Inklusion in der Sekundarstufe. Eine empirische Analyse*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Angerhoefer, U. (1998). Zur Entwicklung von Schlüsselqualifikationen im Kontext der veränderten allgemeinen Grundbildung in der Förderschule. In U. Angerhoefer & W. Dittmann (Hrsg.), *Lernbehindertepädagogik. Eine institutionalisierte Pädagogik im Wandel* (S. 97-115). Neuwied: Luchterhand.
- Armor, D., Corny-Oseguera, P., Cox, M., King, N., McDonnel, L., Pascal, A. et al. (1976). *Analysis of the school preferred reading program in selected Los Angeles minority schools. Prepared for the Los Angeles unified school district (R-2007-LAUDS)*. Santa Monica, CA: Rand Corporation. Zugriff am 07.12.2013. Verfügbar unter <http://www.rand.org/content/dam/rand/pubs/reports/2005/R2007.pdf>
- Arndt, H. (2013). Berufsorientungsunterricht. Einige Erfolgskriterien. *Schulmagazin 5 bis 10*, 81 (1), 7-10.
- Ashton, P. T. & Webb, R. B. (1986). *Making a difference. Teachers' sense of efficacy and student achievement* (Research on teaching monograph series). New York: Longman.
- Astleitner, H. & Kriegseisen, G. (2005). Welche Auswirkungen haben verschiedene Arten von Berufsorientungsunterricht? Eine quasi-experimentelle Feldstudie. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 52, 138-145.

- Aufschnaiter, C. v. & Blömeke, S. (2010). Professionelle Kompetenz von (angehenden) Lehrkräften erfassen - Desiderata. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, 16, 361-367. Verfügbar unter http://archiv.ipn.uni-kiel.de/zfdn/pdf/16_KURZ_Aufschnaiter.pdf
- Avramidis, E., Bayliss, P. & Burden, R. (2000). A Survey into Mainstream Teachers' Attitudes Towards the Inclusion of Children with Special Educational Needs in the Ordinary School in one Local Education Authority. *Educational Psychology*, 20 (2), 191-211.
- Avramidis, E. & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration / inclusion: a review of literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17 (2), 129-147.
- Baethge, M. (2014). Der vergessene Bildungsraum: Übergang von der allgemeinbildenden Schule in Ausbildung und Arbeitsmarkt. *Unterrichtswissenschaft*, 42 (3), 224-243.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84 (2), 191-215.
- Bandura, A. (1979). *Sozial-kognitive Lerntheorie* (Konzepte der Humanwissenschaften). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action. A social cognitive theory* (Prentice-Hall series in social learning theory). Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy. The exercise of control*. New York: W.H. Freeman.
- Bandura, A. (1999). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Asian Journal of Social Psychology* (2), 21-41.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: an agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52 (1), 1-26.
- Bauer, K.-O. & Kemna, P. (2009). Arbeitsbezogenes Erleben von Lehrkräften. Validierung eines mehrdimensionalen Messinstruments [Einzelbeitrag]. *Bildungsforschung*, 6 (2), 81-110.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (469-520).
- Baumert, J. & Kunter, M. (2011). Das Kompetenzmodell von COACTIV. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 29-53). Münster, New York: Waxmann.
- Baumert, J., Kunter, M., Blum, W., Klusmann, U., Krauss, S. & Neubrand, M. (2011). Professionelle Kompetenz von Lehrkräften, kognitiv aktivierender Unterricht und die mathematische Kompetenz von Schülerinnen und Schülern (COACTIV) - ein Forschungsprogramm. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 7-25). Münster, New York: Waxmann.
- Beck, H. (1993). *Schlüsselqualifikationen. Bildung im Wandel*. Darmstadt: Winklers Verlag Gebrüder Grimm.
- Beer, D. & Ternes, E. (G.I.B. - Gesellschaft für innovative Beschäftigungsförderung mbH, Hrsg.). (2009). *Qualifizierung der Koordinatorinnen und Koordinatoren für Berufs- und Studienorientierung. Bericht der Qualitätssicherung*.

- Beinke, L. (2000). *Elterneinfluss auf die Berufswahl* (Schriften zum Bildungswesen). Bad Honnef: Bock.
- Beinke, L. (2004). *Berufsorientierung und peer-groups und die berufswahlspezifischen Formen der Lehrerrolle*. Bad Honnef: Bock.
- Beinke, L. (2006). *Berufswahl und ihre Rahmenbedingungen. Entscheidungen im Netzwerk der Interessen*. Frankfurt am Main: Lang.
- Beinke, L. (2013). Das Betriebspraktikum als Instrument der Berufsorientierung. In T. Brüggemann & S. Rahn (Hrsg.), *Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch* (S. 262-270). Münster: Waxmann.
- Belsley, D. A., Kuh, E. & Welsch, R. E. (1980). *Regression diagnostics. Identifying influential data and sources of collinearity* (Wiley Series in Probability and Statistics). New York: Wiley.
- Benner, I. & John, A. (2011). Zufriedenheit mit der Berufswahl. Die Sicht der Auszubildenden. *bwp@ Spezial 5 - Hochschultage Berufliche Bildung 2011, Fachtagung 02*. Zugriff am 03.07.2015. Verfügbar unter http://www.bwpat.de/ht2011/ft02/benner_john_ft02-ht2011.pdf
- Benz, C. R., Bradley, L., Alderman, M. K. & Flowers, M. A. (1992). Personal Teaching Efficacy. Developmental Relationships in Education. *The Journal of Educational Research*, 85 (5), 274-285.
- Berendes, B. (2009). Die Schule vom Ende her denken. Ein Schulkonzept arbeitsweltbezogener Bildung. *Pädagogik*, 61 (5), 10-15.
- Berger, R. (Hrsg.). (2011). *Zukunft fördern. Vertiefte Berufsorientierung gestalten*. Zugriff am 22.11.2013. Verfügbar unter http://www.partner-fuerschule.nrw.de/fileadmin/redaktion/pdf/zukunft/leitfaden/zf2011/LF_2011_Logovision/Qualileitbild/001.373_SPFS_ZF_Kongress_Dokumentation_2010_-_29072011.pdf
- Bergmann, C. & Eder, F. (2005). *Allgemeiner Interessen-Struktur-Test mit Umwelt-Struktur-Test. (AIST-R/UST-R)*. Göttingen: Beltz Test.
- Berman, P. & McLaughlin, M. W. (1977). *Federal programs supporting educational change, Vol. VII, Factors affecting, implementation and continuation. Prepared for the U.S. Office of Education Department of Health, Education, and Welfare (R-1589/7-HEW)*. Santa Monica, CA: Rand Corporation. Zugriff am 07.12.2013. Verfügbar unter <http://www.rand.org/content/dam/rand/pubs/reports/2005/R1589.7.pdf>
- Bezirksregierung Arnsberg. (2014a). *Der Regierungsbezirk*. Zugriff am 25.10.2014. Verfügbar unter http://www.bezreg-arnsberg.nrw.de/themen/d/der_regierungsbezirk/index.php
- Bezirksregierung Arnsberg. (2014b). *Integrative Lerngruppen in der Bezirksregierung Arnsberg. Schuljahr 2013/2014*. gem. Abfrage Schulämter 07.2013 (Stand 30.09.2013) (unveröffentlichtes Dokument), Arnsberg.
- Bezirksregierung Arnsberg. (2014c). *Studien- und Berufsorientierung Bezirksregierung Arnsberg. Organigramm*. Zugriff am 23.11.2014.

- Biedermann, H., Brühwiler, C. & Krattenmacher, S. (2012). Lernangebote in der Lehrerbildung und Überzeugungen zum Lehren und Lernen. Beziehungsanalysen bei angehenden Lehrpersonen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 58 (4), 460-475.
- Blömeke, S., Felbrich, A. & Müller, C. (2008). Theoretischer Rahmen und Untersuchungsdesign. In S. Blömeke, G. Kaiser & R. Lehmann (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz angehender Lehrerinnen und Lehrer. Wissen, Überzeugungen und Lerngelegenheiten deutscher Mathematikstudierender und -referendare; erste Ergebnisse zur Wirksamkeit der Lehrerbildung* (S. 15-48). Münster: Waxmann.
- Blömeke, S., Kaiser, G. & Lehmann, R. (Hrsg.). (2008). *Professionelle Kompetenz angehender Lehrerinnen und Lehrer. Wissen, Überzeugungen und Lerngelegenheiten deutscher Mathematikstudierender und -referendare; erste Ergebnisse zur Wirksamkeit der Lehrerbildung*. Münster: Waxmann.
- Blömeke, S., Kaiser, G. & Lehmann, R. (2011). Messung professioneller Kompetenz angehender Lehrkräfte: "Mathematics Teaching in the 21st Century" und die IEA-Studie TEDS-M. In H. Bayrhuber, U. Harms, B. Muszynski, B. Ralle, M. Rothgangel, L.-H. Schön et al. (Hrsg.), *Empirische Fundierung in den Fachdidaktiken* (Fachdidaktische Forschungen, Bd. 1, S. 9-25). Münster: Waxmann.
- Blömeke, S., Müller, C., Felbrich, A. & Kaiser, G. (2008). Epistemologische Überzeugungen zur Mathematik. In S. Blömeke, G. Kaiser & R. Lehmann (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz angehender Lehrerinnen und Lehrer. Wissen, Überzeugungen und Lerngelegenheiten deutscher Mathematikstudierender und -referendare; erste Ergebnisse zur Wirksamkeit der Lehrerbildung* (S. 219-246). Münster: Waxmann.
- Bloom, B. S. (1976). *Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich* (Beltz-Studienbuch, Bd. 35, 5. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Boer, A. de, Pijl, S. J. & Minnaert, A. (2011). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education. A review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15 (3), 331-353.
- Boneau, C. A. (1960). The effects of violations of assumptions underlying the t test. *Psychological Bulletin*, 57 (1), 49-64.
- Bortz, J. (2005). *Statistik für Human- und Sozialwissenschaftler. Mit 242 Tabellen* (Springer-Lehrbuch, 6., vollst. überarb. und aktualisierte Aufl.). Heidelberg: Springer Medizin.
- Bortz, J. & Döring, N. (2006). *Forschungsmethoden und Evaluation. Für Human- und Sozialwissenschaftler* (Springer-Lehrbuch, 4. Aufl.). Berlin: Springer Medizin Verlag Heidelberg.
- Bortz, J. & Lienert, G. A. (2008). *Kurzgefasste Statistik für die klinische Forschung. Leitfaden für die verteilungsfreie Analyse kleiner Stichproben; mit 97 Tabellen sowie zahlreichen Formeln* (Springer-Lehrbuch, 3., aktualisierte und bearbeitete Auflage). Berlin, Heidelberg: Springer Medizin Verlag Heidelberg.
- Bortz, J., Lienert, G. A. & Boehnke, K. (2010). *Verteilungsfreie Methoden in der Biostatistik* (3., korrigierte Auflage). Heidelberg: Springer.

- Bortz, J. & Schuster, C. (2010). *Statistik für Human- und Sozialwissenschaftler*. 7., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage. Mit 70 Abbildungen und 163 Tabellen. Springer: Heidelberg.
- Bosse, S., Henke, T., Jäntsch, C., Lambrecht, J., Vock, M. & Spörer, N. (2016). Die Entwicklung der Einstellung zum inklusiven Lernen und der Selbstwirksamkeit von Grundschullehrkräften. *Empirische Sonderpädagogik* (1), 103-116.
- Bosse, S. & Spörer, N. (2014). Erfassung der Einstellung und der Selbstwirksamkeit von Lehramtsstudierenden zum inklusiven Unterricht. *Empirische Sonderpädagogik* (4), 279-299.
- Bowerman, B. L. & O'Connell, R. T. (1990). *Linear statistical models. An applied approach* (Duxbury advanced series in statistics and decision sciences, 2. Aufl.). Boston, Mass.: PWS-Kent Publ. Co.
- Bromme, R. (1992). *Der Lehrer als Experte*. Bern: Huber.
- Bromme, R. (1997). Kompetenzen, Funktionen und unterrichtliches Handeln des Lehrers. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Psychologie des Unterrichts und der Schule* (Enzyklopädie der Psychologie, Themenbereich d., Praxisgebiete. Serie I, Pädagogische Psychologie, Bd. 3, S. 177-212). Göttingen: Hogrefe, Verlag für Psychologie.
- Bromme, R. (2014). *Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie des professionellen Wissens* (Standardwerke aus Psychologie und Pädagogik, Reprints, Bd. 7). Münster: Waxmann.
- Bronfenbrenner, U. (1981). *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung: natürliche und geplante Experimente*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Brownell, M. T. & Pajares, F. (1999). Teacher Efficacy And Perceived Success In Mainstreaming Students With Learning And Behavior Problems. *Teacher Education and Special Education: The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children*, 22 (3), 154-164.
- Bruder, S., Klug, J., Hertel, S. & Schmitz, B. (2010). Messung, Modellierung und Förderung der Beratungskompetenz und Diagnostischen Kompetenz von Lehrkräften. Paralleltitel: Measuring, modeling and fostering teachers' counseling as well as diagnostic competences. In K. Beck & O. Zlatkin-Troitschanskaia (Hrsg.), *Lehrerprofessionalität. Was wir wissen und was wir wissen müssen* (Lehrerbildung auf dem Prüfstand, Jg. 3, Sonderheft, Jg. 3, Sonderheft, S. 173-193). Landau: Verl. Empirische Pädagogik.
- Brüggemann, T. (2013). Bestandsanalysen, Schülerbefragungen und Evaluationen - Berufsorientierung regional managen. In Projektträger im DLR e.V. (Hrsg.), *Übergang Schule - Beruf erfolgreich managen. Datenbasis schaffen und Berufsorientierung ausrichten - Programmpraxis* (Arbeitstitel Praxis, Bd. 6, S. 7-17). Gütersloh: Bertelsmann.
- Brüggemann, T. (2015). 10 Merkmale "guter" Berufsorientierung. In T. Brüggemann & E. Deuer (Hrsg.), *Berufsorientierung aus Unternehmenssicht. Fachkräfterekrutierung am Übergang Schule - Beruf* (S. 65-79). Bielefeld: Bertelsmann.
- Brüggemann, T. & Pichl, I. (2011a). Berufsorientierung mit System. Methodische und didaktische Impluse für eine schulische Berufsorientierung. *Schulmanagement Online*, 42 (2), 22-24.

- Brüggemann, T. & Pichl, I. (2011b). Wann beginnt der Übergang Schule-Beruf? Begründungslinien und Impulse für den Start schulischer Berufsorientierung. *Pädagogische Rundschau*, 65 (4), 445-455.
- Brüggemann, T. & Rahn, S. (Hrsg.). (2013a). *Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch*. Münster: Waxmann.
- Brüggemann, T. & Rahn, S. (2013b). Zur Einführung: Der Übergang Schule - Beruf als gesellschaftliche Herausforderung. Entwicklung, rechtliche Verankerung und pädagogischer Auftrag der Berufsorientierung. In T. Brüggemann & S. Rahn (Hrsg.), *Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch* (S. 11-21). Münster: Waxmann.
- Bruner, J. S. & Tagiuri, R. (1954). The perception of people. In G. Lindzey (Hrsg.), *Handbook of social psychology* (Bd. 2, S. 634-654). Cambridge, MA: Addison-Wesley.
- Bühl, A. (2014). *SPSS 22. Einführung in die moderne Datenanalyse* (Pearson Studium - Scientific Tools, 14., aktualisierte Auflage). Hallbergmoos: Pearson Studium ein Imprint von Pearson Deutschland.
- Bühner, M. (2006). *Einführung in die Test- und Fragebogenkonstruktion* (2., aktualisierte Aufl.). München: Pearson Studium.
- Bühner, M. (2011). *Einführung in die Test- und Fragebogenkonstruktion* (3., aktualisierte und erw. Aufl.). München: Pearson Studium.
- Bührmann, T. & Wiethoff, C. (2013). *Erfolgreiche Berufsorientierung für Jugendliche. Forschungsergebnisse und Handlungsempfehlungen für Schule und sozialpädagogische Praxis* (Reihe Praxisforschung in Bildung und sozialer Arbeit). Paderborn: In-Via-Verl.
- Bundesagentur für Arbeit (Hrsg.). (2006). *Nationaler Pakt für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs. Kriterienkatalog zur Ausbildungsreife*. Verfügbar unter <http://www.arbeitsagentur.de/zentraler-Content/Veroeffentlichungen/Ausbildung/Kriterienkatalog-zur-Ausbildungsreife.pdf>
- Bundesagentur für Arbeit, Wirtschaftsministerkonferenz, Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder, Bundesvereinigung der Arbeitgeberverbände & Deutscher Industrie- und Handelskammertag. (2009). *Berufswegeplanung ist Lebensplanung. Partnerschaft für eine kompetente Berufsorientierung von und mit Jugendlichen*. Verfügbar unter [www.zdh.de/fileadmin/user_upload/themen/Bildung/Ausbildungspakt/Berufswegeplanung %20Erklaerung.pdf](http://www.zdh.de/fileadmin/user_upload/themen/Bildung/Ausbildungspakt/Berufswegeplanung%20Erklaerung.pdf)
- Bundesarbeitsgemeinschaft SCHULEWIRTSCHAFT. (2016). *Das Netzwerk Berufswahl-Siegel*. Zugriff am 21.07.2016. Verfügbar unter <http://www.netzwerk-berufswahlsiegel.de/356.0.html>
- Bundesinstitut für Berufsbildung. (n.d.). *Berufsorientierung. Glossar des Programms "Schule - Wirtschaft/Arbeitsleben"*. Zugriff am 09.11.2015. Verfügbar unter http://www.swa-programm.de/texte_material/glossar/index_html_stichwort=Berufsorientierung.html
- Bundesinstitut für Berufsbildung. (2005). *Berufsorientierung und Berufsberatung. Hauptausschuss des Bundesinstituts für Berufsbildung beschließt Empfehlungen*. Bonn (48/2005). Zugriff am 17.11.2013. Verfügbar unter <http://www.bibb.de/de/23734.htm>

- Bundesinstitut für Berufsbildung. (2007). *Schule - Wirtschaft - Arbeitsleben: Glossar. Berufsorientierung*. Zugriff am 21.05.2015. Verfügbar unter http://www.swa-programm.de/texte_material/glossar/index_html_stichwort=Berufsorientierung.html
- Bundesinstitut für Berufsbildung. (2011). *Good Practice Center. Qualifizierung für STuBO-Koordinatorinnen und -Koordinatoren in NRW*, Bundesinstitut für Berufsbildung || Good Practice Center. Zugriff am 23.07.2015. Verfügbar unter http://www.good-practice.de/infoangebote_beitrag3957.php
- Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.). (2015). *Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2015. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung*. Zugriff am 04.11.2015. Verfügbar unter http://www.bibb.de/dokumente/pdf/bibb_datenreport_2015.pdf
- Bundesinstitut für Berufsbildung & Bertelsmann Stiftung (Hrsg.). (2011). *Reform des Übergangs von der Schule in die Berufsausbildung. Aktuelle Vorschläge im Urteil von Berufsbildungsexperten und Jugendlichen*. Verfügbar unter <http://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/seriesitem/id/8>
- Bundesministerium für Bildung, W. u. K. (2007). *Berufsorientierung im sonderpädagogischen Bereich. Dokumentation der Enquete November 2006, St. Johann/ Pongau*. Zugriff am 25.11.2013. Verfügbar unter http://www.cisonline.at/fileadmin/kategorien/BO__Doku__Enquete__2006.pdf
- Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft (Hrsg.). (1979). *Arbeitslehre - Gutachten* (Schriftenreihe Bildungsplanung, Bd. 32). Bonn: Gersbach & Sohn.
- Bundesrat der Bundesrepublik Deutschland. (2008). Gesetz zu dem Übereinkommen der Vereinten Nationen vom 13. Dezember 2006 über die Rechte von Menschen mit Behinderungen sowie zu dem Fakultativprotokoll vom 13. Dezember 2006 zum Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. *Bundesgesetzblatt, 2008* (Teil II, Nr. 35). Zugriff am 06.04.2016. Verfügbar unter www.un.org/depts/german/uebereinkommen/ar61106-dbgbl.pdf
- Burzan, N. (2005). *Quantitative Methoden der Kulturwissenschaften. Eine Einführung* (UTB, Bd. 2714). Konstanz: UVK-Verl.-Ges.
- Butz, B. (2006). *Berufsorientierung in Schulen mit Ganztagsangeboten. Eine Expertise im Auftrag des BLK-Verbundprojekts "Lernen für den Ganzttag" (Brandenburg)*. Zugriff am 08.01.2015. Verfügbar unter http://bildungserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/faecher/gesellschaftswissenschaften/wirtschaft_arbeit_technik/Butz_Berufsorientierung_01.pdf
- Butz, B. (2008a). Berufsorientierung als Schulentwicklungsaufgabe. Das Setzen externer Impulse zur Vorbereitung eines ganzheitlichen Verständnisses von Berufsorientierung. In G.-E. Famulla, B. Butz, S. Deeken, U. Michaelis, V. Möhle & B. Schäfer (Hrsg.), *Berufsorientierung als Prozess. Persönlichkeit fördern, Schule entwickeln, Übergang sichern. Ergebnisse aus dem Programm "Schule - Wirtschaft/Arbeitsleben"* (S. 105-289). Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.

- Butz, B. (2008b). Grundlegende Qualitätsmerkmale einer ganzheitlichen Berufsorientierung. In G.-E. Famulla, B. Butz, S. Deeken, U. Michaelis, V. Möhle & B. Schäfer (Hrsg.), *Berufsorientierung als Prozess. Persönlichkeit fördern, Schule entwickeln, Übergang sichern. Ergebnisse aus dem Programm "Schule - Wirtschaft/Arbeitsleben"* (S. 42-62). Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Butz, B. & Wust, C. (2007). *Berufsorientierung an Schulen mit bildungsbenachteiligten Jugendlichen / Sonderschulen*. Verfügbar unter http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/schule/schulformen_und_schularten/schulformen_berlin/ha_uptschule/bo_benachteiligte.pdf
- Bylinski, U., Graf, A. & Lüdemann, S. (Mitarbeiter). (2009). *Anforderungen an die Professionalität des Bildungspersonals im Übergang von der Schule in die Arbeitswelt. Projektbeschreibung*. Zugriff am 25.08.2013.
- Bylinski, U., Franz, S. & Lüdemann, S. (Mitarbeiter). (2010). *Anforderungen an die Professionalität des Bildungspersonals im Übergang von der Schule in die Arbeitswelt. Zwischenbericht*. Zugriff am 25.08.2013. Verfügbar unter http://www2.bibb.de/bibbtools/tools/dapro/data/documents/pdf/zw_34301.pdf
- Bylinski, U., Lüdemann, S.; Graf, A. & Franz, S. (Mitarbeiter). (2013). *Anforderungen an die Professionalität des Bildungspersonals im Übergang von der Schule in die Arbeitswelt. Abschlussbericht*. Zugriff am 08.08.2015. Verfügbar unter https://www2.bibb.de/bibbtools/tools/fodb/data/documents/pdf/eb_34301.pdf
- Bylinski, U. & Rützel, J. (2011). "Ausbildung für alle" braucht eine Pädagogik der Vielfalt. *BIBB - BWP* (2), 14-17. Verfügbar unter <https://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/download/id/6620>
- Calderhead, J. (2004). Teachers: belief and knowledge. In D. C. Berliner & R. C. Calfee (Hrsg.), *Handbook of educational psychology* (S. 709-725). Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Campbell, J., Gilmore, L. & Cuskelly, M. (2003). Changing student teachers' attitudes towards disability and inclusion. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 28 (4), 369-379.
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences (2nd Edition)*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Cohen, J. (1992). A Power Primer. *Psychological Bulletin*, 112 (1), 155-159.
- Cohen, J. (2003). *Applied multiple regression/correlation analysis for the behavioral sciences* (3. Aufl.). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Coladarci, T. (2004). Teachers' sense of efficacy and commitment to teaching. *Journal of Experimental Education*, 60 (4), 323-337.
- Coladarci, T. & Breton, W. A. (1997). Teacher Efficacy, Supervision, and the Special Education Resource-Room Teacher. *The Journal of Educational Research*, 90 (4), 230-239.
- Colardyn, D. & Bjørnåvold, J. (2005). *The learning continuity: European inventory on validating non-formal and informal learning. National policies und practices in validating non-formal and informal learning*, Office for Official Publications of the European Communities. Cedefop Panorama series: 117. Zugriff am 09.11.2015. Verfügbar unter http://www.cedefop.europa.eu/files/5164_en.pdf

- Converse, J. M. & Presser, S. (1986). *Survey questions. Handcrafting the standardized questionnaire* (Quantitative applications in the social sciences, Bd. 63). Beverly Hills: Sage Publications.
- Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16 (3), 297-334.
- Dahl, G. (1971). Zur Berechnung des Schwierigkeitsindex bei quantitativ abgestufter Aufgabenbewertung. *Diagnostica*, 17, 139-142.
- Dann, H.-D. (2008). Lehrerkognitionen und Handlungsentscheidungen. In M. K. W. Schweer (Hrsg.), *Lehrer-Schüler-Interaktion: Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge* (2., vollst. überarb. Auflage, S. 177-207). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Dedering, H. (1994). *Einführung in das Lernfeld Arbeitslehre*. München: Oldenbourg.
- Dedering, H. (2002). Entwicklung der schulischen Berufsorientierung in der Bundesrepublik Deutschland. In J. Schudy (Hrsg.), *Berufsorientierung in der Schule. Grundlagen und Praxisbeispiele* (S. 17-32). Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
- Deeken, S. (2008). Unterstützung der Lehrkräfte für eine erfolgreiche Berufsorientierung. In G.-E. Famulla, B. Butz, S. Deeken, U. Michaelis, V. Möhle & B. Schäfer (Hrsg.), *Berufsorientierung als Prozess. Persönlichkeit fördern, Schule entwickeln, Übergang sichern. Ergebnisse aus dem Programm "Schule - Wirtschaft/Arbeitsleben"* (S. 220-236). Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Deeken, S. & Butz, B. (Bundesinstitut für Berufsbildung, Hrsg.). (2010). *Berufsorientierung. Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung*. Verfügbar unter http://www.good-practice.de/expertise_berufsorientierung_web.pdf
- Deutscher Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen. (1964). Empfehlungen und Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen. Folge 7/8. Hauptschulgutachten.
- Deutscher Bildungsrat. (1970). *Strukturplan für das Bildungswesen* (Empfehlungen der Bildungskommission, 2. Auflage). Stuttgart: Klett.
- Deutscher Bildungsrat. (1973). *Zur pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher* (Empfehlungen der Bildungskommission). Bonn: Klett-Cotta.
- Deutscher Bundestag. (2008). *Gesetz zu dem Übereinkommen der Vereinten Nationen vom 13. Dezember 2006 über die Rechte von Menschen mit Behinderungen sowie zu dem Fakultativprotokoll vom 13. Dezember 2006 zum Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen* (Teil II). Verfügbar unter www.un.org/depts/german/uebereinkommen/ar61106-dbgbl.pdf
- Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung. (2017). *Fachinformationssystem Bildung*. Zugriff am 14.02.2017. Verfügbar unter <http://www.fachportal-paedagogik.de>
- Dibbern, H. (1983). *Berufsorientierung im Unterricht. Verbund von Schule und Berufsberatung in der vorberuflichen Bildung* (Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, Bd. 4). Nürnberg: Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung. Zugriff am 25.07.2015. Verfügbar unter http://doku.iab.de/mittab/1983/1983_4_mittab_dibbern.pdf

- Dibbern, H., Kaiser, F.-J. & Kell, A. (1974). *Berufswahlunterricht in der vorberuflichen Bildung. Der didaktische Zusammenhang von Berufsberatung und Arbeitslehre ; Gutachten zu Entwicklung eines Curriculums "Berufswahlunterricht"*. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
- Dieterich, R. (1983). Konzepte der Pädagogischen Handlungstheorie. Überblick über das Themengebiet. In R. Dieterich (Hrsg.), *Pädagogische Handlungskompetenz. Zum Theorie-Praxis-Problem in den Erziehungswissenschaften : Kolloquium an der Hochschule der Bundeswehr Hamburg* (Neue Reihe Pädagogik, S. 13-33). Paderborn: Schöningh.
- Dimbath, O. (2007). Die (Be-)Deutung schulischer Berufsorientierung. Eine Analyse des Einflusses von Lehrerinnen und Lehrern auf die Berufswahl. In H. Kahlert & J. Mansel (Hrsg.), *Bildung und Berufsorientierung. Der Einfluss von Schule und informellen Kontexten auf die berufliche Identitätsentwicklung* (S. 163-184). München: Juventa.
- Dreer, B. (2013a). *Kompetenzen von Lehrpersonen im Bereich Berufsorientierung. Beschreibung, Messung und Förderung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Dreer, B. (2013b). Personalentwicklung als Notwendigkeit und Chance zur Qualitätsentwicklung schulischer Berufsorientierung. In T. Brüggemann & S. Rahn (Hrsg.), *Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch* (S. 335-347). Münster: Waxmann.
- Dreer, B., Driesel-Lange, K. & Schindler, N. (2011a). Berufsorientierung in der Schule - (k)eine besondere Aufgabe. *Thüringer Zeitschrift* (2), 6-7.
- Dreer, B., Driesel-Lange, K. & Schindler, N. (2011b). "Einer für alle? Alle für Eine!". *Thüringer Zeitschrift* (6), 7-8.
- Dreer, B. & Kracke, B. (2011a). Die Rolle der Personalentwicklung für die Entwicklung der schulischen Berufsorientierung. Bedarfe in Theorie und Praxis. *Berufsbildung* (127), 32-35.
- Dreer, B. & Kracke, B. (2011b). Lehrerkompetenz und Personalentwicklung im Kontext schulischer Berufsorientierung. Zur Bedeutung der Lehrerbildung. In M. Friese & I. Brenner (Hrsg.), *Hochschultage Berufliche Bildung 2011*. Verfügbar unter http://www.bwpat.de/ht2011/ft02/dreer_kracke_ft02-ht2011.pdf
- Dreer, B. & Kracke, B. (2013a). Kompetenz (-entwicklung) von Lehrerinnen und Lehrern im Bereich Berufsorientierung. In Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (Hrsg.), *Arbeitsweltorientierung und Schule. Eine Querschnittsaufgabe für alle Klassenstufen und Schulformen* (S. 135-154). Bielefeld: Bertelsmann.
- Dreer, B. & Kracke, B. (2013b). Können Lehrer Berufsorientierung? Kompetenzen von Lehrpersonen im Bereich Berufsorientierung erfassen. *bwp@*, 1-10. Verfügbar unter http://www.bwpat.de/ht2013/ws14/dreer_kracke_ws14-ht2013.pdf
- Driesel-Lange, K. & Hany, E. (2005). *Berufsorientierung am Ende des Gymnasiums: Die Qual der Wahl*, Universität Erfurt. Schriften zur Berufsorientierungsforschung: 1. Zugriff am 09.01.2015. Verfügbar unter schlauseite.de/wordpress/wp-content/uploads/beruf/BO-EF-Heft1.pdf
- Driesel-Lange, K., Hany, E., Kracke, B. & Schindler, N. (Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, L. u. M., Hrsg.). (2010). *Berufs- und Studienorientierung. Erfolgreich zur Berufswahl*. Materialien-Nr. 165.

- Driesel-Lange, K., Hany, E., Kracke, B. & Schindler, N. (2011). Konzepte und Qualitätsmerkmale schulischer Berufsorientierung an allgemeinbildenden Schulen. *Die deutsche Schule*, 103 (312-325).
- Dubberke, T., Kunter, M., McElvany, N., Brunner, M. & Baumert, J. (2008). Lerntheoretische Überzeugungen von Mathematiklehrkräften. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 22 (34), 193-206.
- Duell, O. K. & Schommer-Aikins, M. (2001). Measures of People's Beliefs About Knowledge and Learning. *Educational Psychology Review*, 13 (4), 419-449.
- Düggeli, A. (2009). *Ressourcenförderung im Berufswahlunterricht. Interventionsstudie mit Lernenden der Sekundarstufe I, Niveau Grundanforderungen* (Internationale Hochschulschriften, Bd. 528). Münster: Waxmann.
- Duismann, G. H. (2007). Arbeitslehre. In J. Walter & F. B. Wember (Hrsg.), *Sonderpädagogik des Lernens* (Handbuch Sonderpädagogik, Bd. 2, S. 822-833). Göttingen: Hogrefe.
- Dumke, D., Krieger, G. & Schäfer, G. (1989). *Schulische Integration in der Beurteilung von Eltern und Lehrern*. Weinheim: Dt. Studien-Verl.
- Durbin, J. & Watson, G. S. (1951). Testing for Serial Correlation in Least Squares Regression. II. *Biometrika*, 38 (1/2), 159.
- Eagly, A. H. & Chaiken, S. (1993). *The psychology of attitudes*. Fort Worth, TX: Harcourt Brace Jovanovich College Publishers.
- Eberl, D. (2000). *Gemeinsamer Unterricht von behinderten und nichtbehinderten Schülern in der Beurteilung von Schulleitern und Lehrern. Eine Untersuchung an Grund- und Sonderschulen in Nordrhein-Westfalen* (Psychologie und Medizin, Bd. 6). Dissertation. Bonn: Wehle.
- Edelstein, W. (2002). Selbstwirksamkeit, Innovation und Schulreform. Zur Diagnose der Situation. In M. Jerusalem & D. Hopf (Hrsg.) *Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen. Zeitschrift für Pädagogik*. 44, 13-27 [Themenheft]. Weinheim: Beltz.
- Eggert, D., Reichenbach, C. & Lücking, C. (2007). *Von den Stärken ausgehen. Individuelle Entwicklungspläne (IEP) in der Lernförderdiagnostik ; ein Plädoyer für andere Denkgewohnheiten und eine veränderte Praxis* (5., verb. und überarb. Aufl.). Dortmund: Borgmann.
- Elbing, E. (1987). *Pädagogische Handlungskompetenz. Entwurf eines Metakonzepts theoriegeleiteter und wissenschaftsbezogener pädagogischer Praxis*. München.
- Emmer, E. T. & Hickmann, J. (1991). Teacher efficacy in classroom management and discipline. *Educational and Psychological Measurement*, 51 (9), 755-765.
- Engleitner, J. & Schwarz, W. (2002a). *Berufsorientierung an österreichischen Hauptschulen und AHS Unterstufen. Realisierungsvarianten und Effekte bei SchülerInnen und Eltern*. Wien. Verfügbar unter <http://www.gemeinsamlernen.at/siteBenutzer/mBeitrage/beitrag.asp?id=101>

- Engleitner, J. & Schwarz, W. (2002b). *Berufsorientierung an österreichischen Hauptschulen und AHS-Unterstufen. Realisierungsvarianten und Effekte bei Schüler/innen und Eltern*. Zugriff am 06.03.2016. Verfügbar unter <http://www.schulpsychologie.at/download/bibsymp/BO-Studie.pdf>
- Epel, E. S., Bandura, A. & Zimbardo, P. G. (1999). Escaping Homelessness. The Influences of Self-Efficacy and Time Perspective on Coping With Homelessness1. *Journal of Applied Social Psychology*, 29 (3), 575-596.
- Ernest, P. (2006). Mathematics Teacher Education and Quality. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 16 (1), 56-65.
- European Agency for Development in Special Needs Education. (2006). *Teacher Education für Inclusion. Profile of inclusive teachers*. 1. Zugriff am 13.02.2017. Verfügbar unter https://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-profile-of-inclusive-teachers_Profile-of-Inclusive-Teachers-EN.pdf
- Evers, W. J. G., Tomic, W. & Brouwers, A. (2002). Burnout and self-efficacy: A study on teachers' beliefs when implementing an innovative educational system in the Netherlands. *British Journal of Educational Psychology*, 72, 227-243.
- Famulla, G.-E. (2009). Berufsorientierung und Schulentwicklung. In Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (Hrsg.), *Zukunft in die Schule holen. Lebensplanung, Arbeits- und Berufsorientierung* (S. 87-97). Tagungsdokumentation. Bielefeld: Bertelsmann.
- Famulla, G.-E., Butz, B., Deeken, S., Jensen, M., Michaelis, U., Möhle, V. et al. (2003). *Vom Konzept zur Kompetenz in der Berufsorientierung. Zwischenergebnisse des Programms "Schule - Wirtschaft/Arbeitsleben"*. Zugriff am 08.08.2015. Verfügbar unter http://www.swa-programm.de/texte_material/swa_texte/zwischenenergebnisse_online.pdf
- Famulla, G.-E., Butz, B., Deeken, S., Michaelis, U., Möhle, V. & Schäfer, B. (Hrsg.). (2008). *Berufsorientierung als Prozess. Persönlichkeit fördern, Schule entwickeln, Übergang sichern. Ergebnisse aus dem Programm "Schule - Wirtschaft/Arbeitsleben"*. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Farmer, H. S. (1985). Model of career and achievement motivation for women and men. *Journal of Counseling Psychology*, 32 (3), 363-390.
- Felbrich, A., Schmotz, C. & Kaiser, G. (2010). Überzeugungen angehender Primarstufenlehrkräfte im internationalen Vergleich. In S. Blömeke, G. Kaiser & R. Lehmann (Hrsg.), *TEDS-M 2008. Professionelle Kompetenz und Lerngelegenheiten angehender Primarstufenlehrkräfte im internationalen Vergleich* (S. 297-325). Münster: Waxmann.
- Felkendorff, K. (2002). *Übergang Ausbildung-Erwerbsleben für Jugendliche mit Behinderungen: Expertenbefragung in den deutschsprachigen Ländern. Länderbericht Deutschland* (Pädagogische Hochschule Heidelberg, Hrsg.). Heidelberg: Eigenverlag.
- Fend, H. (1980). *Theorie der Schule*. München: Urban & Schwarzenberg.
- Fend, H. (2009). *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen* (2., durchgesehene Auflage). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH, Wiesbaden.

- Fenstermacher, G. D. (1994). The knower and the known: The nature of knowledge in research on teaching. In L. Darling-Hammond (Hrsg.), *Review of educational research* (Bd. 20, S. 3-56). Washington, DC: American Educational Research Association.
- Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS* (4th edition). London: SAGE.
- Finn, R.H. (1972). Effects of Some Variations in Rating Scale Characteristics on the Means and Reliabilities of Ratings. *Educational and Psychological Measurement*, 32 (2), 255-265.
- Fisher, R. A. (1925). *Statistical Methods for Research Workers*. Edinburgh: Oliver & Boyd.
- Flick, U. (1989). *Vertrauen, Verwalten, Einweisen. Subjektive Vertrauenstheorien in sozialpsychiatrischer Beratung* (DUV Psychologie). Wiesbaden: Dt. Univ.-Verl.
- Franz, W. (2014). Brief an Ministerin Löhrmann zur Übergangsgestaltung von der Schule in den Beruf. *VDS - Sonderpädagogische Förderung in NRW* (1), 5-6. Zugriff am 13.05.2014. Verfügbar unter http://www.verband-sonderpaedagogik-nrw.de/fileadmin/uploads_user_LV_NRW/pdf_Briefe_Stellungnahmen/2014/2014_Stellungnahme_NUES.pdf
- Frey, A. (2008). *Kompetenzstrukturen von Studierenden in der ersten und zweiten Phase der Lehrerbildung. Eine nationale und internationale Standortbestimmung* (Erziehungswissenschaft, Bd. 23). Landau: Empirische Pädagogik e.V.
- Frey, A. (2014). Kompetenzmodelle und Standards in Lehrerbildung und Lehrerberuf. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2., überarbeitete und erweiterte Auflage, S. 712-744). Münster: Waxmann.
- Friedemann, H.-J. & Schroeder, J. (2000). *Von der Schule ... ins Abseits? Untersuchungen zur beruflichen Eingliederung benachteiligter Jugendlicher. Wege aus der Ausbildungskrise*. Langenau-Ulm: Vaas.
- Furinghetti, F. & Pehkonen, E. (2002). Rethinking Characterizations of Beliefs. In G. C. Leder, E. Pehkonen & G. Törner (Hrsg.), *Beliefs. A hidden variable in mathematics education?* (Mathematics education library, v. 31, S. 39-58). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Gage, N. L. (1971). Paradigms for research on teaching. In Gage, Nathaniel, L. (Hrsg.), *Handbook of research on teaching: A project of the American Educational Research Assosiation* (7. print, S. 94-140). Chicago: McNally.
- Galiläer, L. (2010). Förderschüler vor der ersten Schwelle - Berufsvorbereitung mit Handicaps. *Wirtschafts- und Berufserziehung*, 62 (7), 26-28.
- Gebauer, M. M. (2013). *Determinanten der Selbstwirksamkeitsüberzeugung von Lehrenden. Schulischer Berufsalltag an Gymnasien und Hauptschulen*. Wiesbaden: Springer.
- Gebhardt, M., Schwab, S., Nusser, L. & Hessels, M. G. P. (2015). Einstellungen und Selbstwirksamkeit von Lehrerinnen und Lehrern zur schulischen Inklusion in Deutschland. Eine Analyse mit Daten des Nationalen Bildungspanels Deutschland (NEPS). Paralleltitel: Attitudes and self-efficacy of teachers with regard to school inclusion in Germany - an analysis using data from the German National Educational Panel Study (NEPS). *Empirische Pädagogik*, 29 (2), 211-229.
- Gibson, S. & Dembo, M. H. (1984). Teacher efficacy: A Construct Validation. *Journal of Educational Psychology*, 76 (4), 569-582.

- Ginnold, A. (2008). *Der Übergang Schule - Beruf von Jugendlichen mit Lernbehinderung. Einstieg, Ausstieg, Warteschleife*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Gläser, J. (2016). Selbstwirksamkeitserwartungen und Interesse an Mathematik. In G. Wittmann, A. Levin & D. Bönig (Hrsg.), *AnschlussM. Anschlussfähigkeit mathematikdidaktischer Überzeugungen und Praktiken von ErzieherInnen und GrundschullehrerInnen* (info/1083818104/04, S. 77-86). Münster: Waxmann.
- Goldin, G. A. (2002). Affect, meta-affect, and mathematical belief-structures. In G. C. Leder, E. Pehkonen & G. Törner (Hrsg.), *Beliefs. A hidden variable in mathematics education?* (Mathematics education library, v. 31, S. 59-72). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Graham, S. & Weiner, B. (1996). Theories and principles of motivation. In D. C. Berliner & R. C. Calfee (Hrsg.), *Handbook of Educational Psychology* (S. 63-84). New York: Macmillan.
- Grigutsch, S. (1996). *Mathematische Weltbilder von Schülern. Struktur, Entwicklung, Einflussfaktoren*. Dissertation, Georg-Mercator Universität. Duisburg.
- Grigutsch, S., Raatz, U. & Törner, G. (1998). Einstellungen gegenüber Mathematik bei Mathematiklehrern. *Journal für Mathematik-Didaktik*, 19 (1), 3-45.
- Grünke, M., Ketzinger, W. & Castello, A. (2008). Vorbereitung auf die Arbeitswelt von Jugendlichen in Förderschulen. In J. Borchert, B. Hartke & P. Jogschies (Hrsg.), *Frühe Förderung entwicklungsauffälliger Kinder und Jugendlicher* (Heil- und Sonderpädagogik, S. 261-274). Stuttgart: Kohlhammer.
- Guo, Y., Dynia, J. M., Pelatti, C. Y. & Justice, L. M. (2014). Self-efficacy of early childhood special education teachers: Links to classroom quality and children's learning for children with language impairment. *Teaching and teacher education*, 39, 12-21.
- Guskey, T. R. (1988). Teacher efficacy, self-concept, and attitudes towards the implementation of instructional innovation. *Teaching and teacher education*, 4 (1), 63-69.
- Guskey, T. R. & Passaro, P. D. (1994). Teacher Efficacy: A Study of Construct Dimensions. *American Educational Research Journal*, 31 (3), 627-643.
- Güttler, P. O. (2000). *Sozialpsychologie. Soziale Einstellungen, Vorurteile, Einstellungsänderungen* (Edition Psychologie, 3., überarbeitete und stark erw. Aufl.). München: R. Oldenbourg.
- Haeberlin, U. (1998). Im Lernen beeinträchtigte Schüler fördern und integrieren und nach der Schule in Arbeits- und Perspektivlosigkeit entlassen? In U. Angerhoefer & W. Dittmann (Hrsg.), *Lernbehindertenpädagogik. Eine institutionalisierte Pädagogik im Wandel* (S. 19-32). Neuwied: Luchterhand.
- Häfeli, K., Hofmann, C. & Schellenberg, C. (2014). Berufliche Integration für alle? Die Rolle der Sonderpädagogik bei der Berufsorientierung. In A. Ryter & D. Schaffner (Hrsg.), *Wer hilft mir, was zu werden? Professionelles Handeln in der Berufsintegration* (S. 135-146). Bern: hep.
- Hammer, K., Ripper, J. & Schenk, T. (2012). *Leitfaden Berufsorientierung. Praxishandbuch zur qualitätszentrierten Berufs- und Studienorientierung an Schulen* (5., vollständig überarbeitete Auflage) (Bertelsmann Stiftung, Bundesarbeitsgemeinschaft SCHULEWIRTSCHAFT & MTO Psychologische Forschung und Beratung GmbH, Hrsg.). Gütersloh: Verl. Bertelsmann-Stiftung [CD-ROM mit Materialien]. Zugriff am 11.02.2014.

- Handal, B. (2003). Teachers' Mathematical Beliefs: A Review. *The Mathematics Educator*, 13 (47-57).
- Hartig, J. & Jude, N. (2007). Empirische Erfassung von Kompetenzen und psychometrische Kompetenzmodelle. In J. Hartig & E. Klieme (Hrsg.), *Möglichkeiten und Voraussetzungen technologiebasierter Kompetenzdiagnostik. Eine Expertise im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung* (Bildungsforschung, Bd. 20, S. 17-36). Bonn.
- Hartig, J. & Klieme, E. (Hrsg.). (2007). *Möglichkeiten und Voraussetzungen technologiebasierter Kompetenzdiagnostik. Eine Expertise im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung* (Bildungsforschung, Bd. 20). Bonn.
- Hartinger, A., Kleickmann, T. & Hawelka, B. (2006a). Der Einfluss von Lehrervorstellungen zum Lernen und Lehren auf die Gestaltung des Unterrichts und auf motivationale Schülervariablen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (1), 110-126.
- Hartinger, A., Kleickmann, T. & Hawelka, B. (2006b). Der Einfluss von Lehrervorstellungen zum Lernen und Lehren auf die Gestaltung des Unterrichts und auf motivationale Schülervariablen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (1), 110-126.
- Hartmann, E. (2012). A Scale to Measure Teachers' Self-Efficacy in Deaf-Blindness Education. *Journal of Visual Impairment & Blindness* (Dezember), 728-738.
- Harvey, L. & Green, D. (2000). Qualität definieren. Fünf unterschiedliche Ansätze. In A. Helmke, W. Hornstein & E. Terhart (Hrsg.), *Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich. Schule, Sozialpädagogik, Hochschule* (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 41, Bd. 41, S. 17-39). (Hefthema, 15 Beiträge). Weinheim: Beltz.
- Hecht, P., Niedermair, C. & Feyerer, E. (2016). Einstellungen und inklusionsbezogene Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von Lehramtsstudierenden und Lehrpersonen im Berufseinstieg. Messverfahren und Befunde aus einem Mixed-Methods-Design. *Empirische Sonderpädagogik* (1), 86-102.
- Heckhausen, H. & Heckhausen, J. (2010). *Motivation und Handeln. Mit 45 Tabellen ; [+ online specials]* (Springer-Lehrbuch, 4., überarb. und erw. Aufl.). Berlin [u.a.]: Springer.
- Heid, H. (2000). Qualität. Überlegungen zur Begründung einer pädagogischen Beurteilungskategorie. In A. Helmke, W. Hornstein & E. Terhart (Hrsg.), *Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich. Schule, Sozialpädagogik, Hochschule* (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 41, S. 41-51). (Hefthema, 15 Beiträge). Weinheim: Beltz.
- Heister, M. (2016). Allen Schülerinnen und Schülern einen Zugang zu qualitativ hochwertiger Berufsorientierung ermöglichen! In U. Bylinski & J. Rützel (Hrsg.), *Inklusion als Chance und Gewinn für eine differenzierte Berufsbildung* (S. 169-181). Bielefeld: Bertelsmann.
- Hellmich, F. & Görel, G. (2014). Erklärungsfaktoren für Einstellungen von Lehrerinnen und Lehrern zum inklusiven Unterricht in der Grundschule. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 4 (3), 227-240.
- Hellmich, F., Görel, G. & Schwab, S. (2016). Einstellungen und Motivation von Lehramtsstudentinnen und -studenten in Bezug auf den inklusiven Unterricht in der Grundschule. Ein Vergleich zwischen Deutschland und Österreich. *Empirische Sonderpädagogik* (1), 67-85.

- Helmke, A. (2007). *Unterrichtsqualität erfassen, bewerten, verbessern* (Schulisches Qualitätsmanagement, 5. Aufl.). Seelze: Klett Kallmeyer.
- Helmke, A., Hosenfeld, I. & Schrader, F.-W. (2004). Vergleichsarbeiten als Werkzeug für die Verbesserung der diagnostischen Kompetenz von Lehrkräften. In R. Arnold & C. Griese (Hrsg.), *Schulleitung und Schulentwicklung. Voraussetzungen, Bedingungen, Erfahrungen* (S. 119-144). Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Henze, U. & Geier, R. (2006). Schülerfirma als Möglichkeit des Lernens und Arbeitens an der Schule. In C. Gentner & M. Mertens (Hrsg.), *Null Bock auf Schule? Schulmüdigkeit und Schulverweigerung aus Sicht der Wissenschaft und Praxis* (1. Aufl., S. 307-312). Münster: Waxmann.
- Hermans, R., Tondeur, J., van Braak, J. & Valcke, M. (2008). The impact of primary school teachers' educational beliefs on the classroom use of computers. *Computers & Education*, 51 (4), 1499-1509.
- Heyl, V., Janz, F., Trumpa, S. & Seifried, S. (2013). Einstellungen zu Inklusion- Präsentation eines Forschungsprojektes. In T. Klauß & K. Terfloth (Hrsg.), *Besser gemeinsam lernen! Inklusiv Schulentwicklung* (Edition S, S. 61-82). Heidelberg: Univ.-Verl. Winter.
- Heyl, V. & Seifried, S. (2014). "Inklusion? Da ist ja sowieso jeder für!?". Einstellungsforschung zu Inklusion. In S. Trumpa, S. Seifried, E.-K. Franz & T. Klauß (Hrsg.), *Inklusive Bildung. Erkenntnisse und Konzepte aus Fachdidaktik und Sonderpädagogik* (S. 47-60). Weinheim: Beltz Juventa.
- Heyl, V., Trumpa, S., Seifried, S. & Janz, F. (2014). Inklusion beginnt im Kopf?! Einstellungsforschung zu Inklusion (EFI). In S. Schuppener, N. Bernhardt, M. Hauser & F. Poppe (Hrsg.), *Inklusion und Chancengleichheit. Diversity im Spiegel von Bildung und Didaktik* (S. 39-47). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hiller, G. G. (1999). Karrieremuster junger Männer mit geringem Schulerfolg im Bereich Ausbildung und Beschäftigung in den ersten sechs Jahren nach ihrer Entlassung aus allgemeinbildenden Schulen. In T. R. Hofsäss (Hrsg.), *Jugend, Arbeit, Bildung. Zum Krisenmanagement mit arbeitslosen Jugendlichen* (Soziale Arbeit aktuell in Praxis, Forschung und Lehre, Bd. 3, S. 113-148). Berlin: VWB, Verlag für Wissenschaft und Bildung.
- Hofer, B. K. (2004). Epistemological Understanding as a Metacognitive Process. Thinking Aloud During Online Searching. *Educational Psychologist*, 39 (1), 43-55.
- Hofer, B. K. & Pintrich, P. R. (1997). The Development of Epistemological Theories: Beliefs about Knowledge and Knowing and Their Relation to Learning. *Review of Educational Research*, 67 (1), 88-140.
- Hofer, B. K. & Pintrich, P. R. (Hrsg.). (2002). *Personal epistemology. The psychology of beliefs about knowledge and knowing*. New York: Routledge.
- Hofer, M. (1986). *Sozialpsychologie erzieherischen Handelns. Wie das Denken und Verhalten von Lehrern organisiert ist*. Göttingen [u.a.]: Verl. für Psychologie Hogrefe.
- Hofmann-Lun, I. (2011). *Förderschüler/innen im Übergang von der Schule ins Arbeitsleben. Beruflich-soziale Integration durch gesonderte Förderung?* München: Deutsches Jugendinstitut.

- Hofmann-Lun, I. (2014). Berufsorientierung und Übergangswege von Förderschülerinnen und Förderschülern. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 59 (4), 375-390.
- Hofsäss, T. (2007). Berufsvorbereitung. In U. Heimlich & F. B. Wember (Hrsg.), *Didaktik des Unterrichts im Förderschwerpunkt Lernen. Ein Handbuch für Studium und Praxis* (S. 318-324). Stuttgart: Kohlhammer.
- Hoose, D. & Vorholt, D. (1997). Der Einfluß von Eltern auf das Berufswahlverhalten von Mädchen. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. *Aus Politik und Zeitgeschichte* (B25), 25-34.
- Huber, P. J. & Ronchetti, E. (2009). *Robust statistics* (Wiley Series in Probability and Statistics, 2. Aufl.). Hoboken, N.J.: Wiley.
- Humboldt, W. v. (1984). Der Litauische Schulplan. In A. Filtner (Hrsg.), *Schriften zur Anthropologie und Bildungslehre* (Ullstein-Buch, Nr. 39084 : Klett-Cotta im Ullstein-Taschenbuch, Ungekürzte Ausg., S. 76-82). Frankfurt/Main: Ullstein.
- Hurrelmann, K. (2014). Berufsorientierung als familiäre und gesellschaftliche Herausforderung. Kommentar zur Studie. In Vodafone Stiftung Deutschland gGmbH (Hrsg.), *Schule, und dann? Herausforderungen bei der Berufsorientierung von Schülern in Deutschland* (S. 16-21).
- Jank, W. & Meyer, H. (2002). *Didaktische Modelle* (5. opl., völlig überarb. Aufl.). Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Janz, F., Heyl, V., Trumpa, S. & Seifried, S. (2012). Inklusion beginnt im Kopf. *Bildung & Wissenschaft* (10), 19-21.
- Jerusalem, M. (1990). *Persönliche Ressourcen, Vulnerabilität und Streßerleben*. Göttingen: Hogrefe.
- Jerusalem, M. (2002). Einleitung. In M. Jerusalem & D. Hopf (Hrsg.) *Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen. Zeitschrift für Pädagogik*, 44, 8-12 [Themenheft]. Weinheim: Beltz.
- Jerusalem, M. & Hopf, D. (Hrsg.). (2002) *Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen [Themenheft]. Zeitschrift für Pädagogik*, 44. Weinheim: Beltz.
- Jordan, A., Schwartz, E. & McGhie-Richmond, D. (2009). Preparing teachers for inclusive classrooms. *Teaching and teacher education*, 25 (4), 535-542.
- Jörin, S., Stoll, F., Bergmann, D. & Eder, F. (2003). *Explorix. Das Werkzeug zur Berufswahl und Laufbahnplanung*. Deutschsprachige Adaption und Weiterentwicklung des Self-Directed Search (SDS) nach John Holland. Bern: Huber.
- Kahlert, H. & Mansel, J. (2007). Bildung und Berufsorientierung von Jugendlichen in Schule und informellen Kontexten. In H. Kahlert & J. Mansel (Hrsg.), *Bildung und Berufsorientierung. Der Einfluss von Schule und informellen Kontexten auf die berufliche Identitätsentwicklung* (S. 7-18). München: Juventa.
- Kallus, K. W. (2010). *Erstellung von Fragebogen*. Wien: Facultas.WUV.
- Kammel, H. (2000). Was ist Berufsorientierung? In W. u. K. Bundesministerium für Bildung (Hrsg.), *Berufsorientierung nach dem Lehrplan für die Allgemeine Sonderschule. Dokumentation der Enquete, März 2000, Traunkirchen* (S. 20). Wien.

- Kanning, U. P. (2013). Berufsorientierungstests. In T. Brüggemann & S. Rahn (Hrsg.), *Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch* (S. 236-250). Münster: Waxmann.
- Kayser, H. (2013). *Gestaltung schulischer Berufsorientierung. Ein theoretisch und empirisch fundiertes Konzept mit Handlungsempfehlungen für Praxis und Forschung*. Dissertation, Technische Universität Darmstadt. Darmstadt. Zugriff am 09.01.2015. Verfügbar unter tuprints.ulb.tu-darmstadt.de/3521/1/GestaltungschulischerBerufsorientierung.pdf
- Kayser, H. & Ziegler, B. (2014). Erkenntnisse zur Gestaltung der Berufsorientierung Jugendlicher an Sekundarschulen. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik* (2), 216-234.
- Kellinghaus-Klingberg, A. & Schwager, M. (2002). Berufswahlorientierung lern- und geistig behinderter Schüler als Unterrichtsprinzip in den oberen Klassen der Sekundarstufe I. Ein Bericht aus dem Gemeinsamen Unterricht an der Gesamtschule Köln-Holweide. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 53 (3), 90-97.
- Kiel, E. & Weiß, S. (2016). Sekundarbereich. In I. Hedderich, G. Biewer, J. Hollenweger & R. Markowetz (Hrsg.), *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik* (S. 277-288). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Klassen, R. M., Bong, M., Usher, E. L., Chong, W. H., Huan, V. S., Wong, I. Y.F. et al. (2009). Exploring the validity of a teachers' self-efficacy scale in five countries. *Contemporary Educational Psychology*, 34 (1), 67-76.
- Klassen, R. M., Tze, V. M. C., Betts, S. M. & Gordon, K. A. (2011). Teacher Efficacy Research 1998–2009: Signs of Progress or Unfulfilled Promise? *Educational Psychology Review*, 23 (1), 21-43.
- Klieme, Eckhard, Leutner & Detlev. (2006). Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen. Beschreibung eines neu eingerichteten Schwerpunktprogramms der DFG. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52, 876-903.
- Klieme, E., Avenarius, H., Blum, W., Döbrich, P., Gruber, H., Prenzel, M. et al. (2007). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Expertise* (Bildungsforschung, Bd. 1, unveränderter Nachdruck, 2009). Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Klieme, E., Maag-Merki, K. & Hartig, J. (2007). Kompetenzen und Bedeutung des Kompetenzbegriffs im Bildungswesen. In J. Hartig & E. Klieme (Hrsg.), *Möglichkeiten und Voraussetzungen technologiebasierter Kompetenzdiagnostik. Eine Expertise im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung* (Bildungsforschung, Bd. 20, S. 5-15). Bonn.
- Knauf, H. (2009). Schule und ihre Angebote zu Berufsorientierung und Lebensplanung - die Perspektive der Lehrer und der Schüler. In M. Oechsle, H. Knauf, C. Maschetzke & E. Rosowski (Hrsg.), *Abitur und was dann? Berufsorientierung und Lebensplanung junger Frauen und Männer und der Einfluss von Schule und Eltern* (Geschlecht und Gesellschaft, Bd. 34, 1. Aufl., S. 229-282). Wiesbaden: VS, Verlag für Sozialwissenschaften.
- Knauf, H. & Oechsle, M. (2007). Berufsfindungsprozesse von Abiturientinnen und Abiturienten im Kontext schulischer Angebote zur Berufsorientierung. In H. Kahlert & J. Mansel (Hrsg.), *Bildung und Berufsorientierung. Der Einfluss von Schule und informellen Kontexten auf die berufliche Identitätsentwicklung* (S. 143-162). München: Juventa.

- Knauf, H., Oechsle, M. & Rosowski, E. (2009). Forschungsdesign und Methoden. In M. Oechsle, H. Knauf, C. Maschetzke & E. Rosowski (Hrsg.), *Abitur und was dann? Berufsorientierung und Lebensplanung junger Frauen und Männer und der Einfluss von Schule und Eltern* (Geschlecht und Gesellschaft, Bd. 34, 1. Aufl., S. 45-54). Wiesbaden: VS, Verlag für Sozialwissenschaften.
- Knigge, M. & Rotter, C. (2015). Unterrichtsplanungen bei Lehramtsstudierenden im Falle der Wahrnehmung von vermeintlich „besonderen“ Schülerinnen und Schülern und ihr Zusammenhang mit Selbstwirksamkeits-überzeugungen und Einstellungen in Bezug zu Inklusion – beispielhafte Mixed-Method-Analysen aus der EiLink-Studie. *Empirische Sonderpädagogik*, 7 (3), 223-240.
- Koballa, T., Graber, W., Coleman, D. C. & Kemp, A. C. (2000). Prospective gymnasium teachers' conceptions of chemistry learning and teaching. *International Journal of Science Education*, 22 (2), 209-224.
- Koch, B. (2015a). Berufsorientierung in einer inklusiven Schule. *bwp@* (27), 1-18. Zugriff am 15.03.2015. Verfügbar unter http://www.bwpat.de/ausgabe27/koch_bwpat27.pdf
- Koch, B. (2015b). Inklusiver Schule - und dann? Was Schulen zu einer inklusiven Berufsorientierung beitragen können. *Wirtschaft & Erziehung*, 67 (8), 283-288.
- Koch, B. & Textor, A. (2015). Spielräume nutzen - Perspektiven inklusiver Schulentwicklung. In E. Kiel (Hrsg.), *Inklusion im Sekundarbereich* (Inklusion in Schule und Gesellschaft, Bd. 2, S. 97-139). Stuttgart: Kohlhammer.
- Koch, K. (2004). Die soziale Lage der Familien von Förderschülern - Ergebnisse einer empirischen Studie. Teil 1: sozioökonomische Bedingungen. *Sonderpädagogische Förderung* (2), 181-200.
- Köck, M. (2010). Grundsätzliche Aspekte einer arbeits- und berufsorientierten Didaktik. In M. Köck & M. Stein (Hrsg.), *Übergänge von der Schule in Ausbildung, Studium und Beruf. Voraussetzungen und Hilfestellungen* (S. 19-50). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Köhler, S.-M. (2011). Entwicklungsperspektiven schulischer Berufsorientierung mittels rekonstruktiver Schulforschung. *Die deutsche Schule*, 103 (4), 341-348.
- Köller, O., Baumert, J. & Neubrand, J. (2000). Epistemologische Überzeugungen und Fachverständnis im Mathematik- und Physikunterricht. In J. Baumert, W. Bos & R. Lehmann (Hrsg.), *Dritte Internationale Mathematik- und Naturwissenschaftsstudie. Mathematische und naturwissenschaftliche Bildung am Ende der Schullaufbahn* (TIMSS, Internationale Mathematik- und Naturwissenschaftsstudie, S. 229-269). Opladen: Leske + Budrich.
- Köller, O. & Möller, J. (2010). Selbstwirksamkeit. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch pädagogische Psychologie* (Programm PVU, Psychologie-Verlags-Union, 4. Aufl., S. 767-773). Weinheim: Beltz.
- Konsortium Bildungsberichterstattung (Hrsg.). (2006). *Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration*. Bielefeld: Bertelsmann. Verfügbar unter www.bildungsbericht.de/daten/gesamtbericht.pdf

- Kopmann, H. & Zeinz, H. (2016). Lehramtsstudierende und Inklusion: Einstellungsbezogene Ressourcen, Belastungsempfinden in Hinblick auf unterschiedliche Förderbedürfnisse und Ideen zur Individualförderung. (German). *Zeitschrift für Pädagogik*, 62 (2), 263-281.
- Kopp, B. (2009). Inklusive Überzeugungen und Selbstwirksamkeit im Umgang mit Heterogenität - Wie denken Studierende des Lehramts für Grundschulen? *Empirische Sonderpädagogik*, 1 (1), 5-25.
- Krapp, A. & Hascher, T. (2009). Motivationale Voraussetzungen der Entwicklung der Professionalität von Lehrenden. In O. Zlatkin-Troitschanskaia, K. Beck, D. Sembill, R. Nickolaus & R. Mulder (Hrsg.), *Lehrprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung* (Beltz-Bibliothek, S. 377-387). Weinheim: Beltz.
- Krapp, A. & Ryan, R. M. (2002). Selbstwirksamkeit und Lernmotivation. Eine kritische Betrachtung der Theorie von Bandura aus der Sicht der Selbstbestimmungstheorie und der pädagogisch-psychologischen Interessentheorie. In M. Jerusalem & D. Hopf (Hrsg.) *Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen. Zeitschrift für Pädagogik*. 44, 54-82 [Themenheft]. Weinheim: Beltz.
- Krauss, S., Baumert, J. & Blum, W. (2008). Secondary mathematics teachers' pedagogical content knowledge and content knowledge. Validation of the COACTIV constructs. *ZDM*, 40 (5), 873-892.
- Krauss, S., Kunter, M., Brunner, M., Baumert, J., Blum, W., Neubrand, M. et al. (2004). COACTIV: Professionswissen von Lehrkräften, kognitiv aktivierender Mathematikunterricht und die Entwicklung von mathematischer Kompetenz. In J. Doll & M. Prenzel (Hrsg.), *Bildungsqualität von Schule. Lehrerprofessionalisierung, Unterrichtsentwicklung und Schülerförderung als Strategien der Qualitätsentwicklung* (S. 31-53). Münster: Waxmann.
- Krech, D. & Crutchfield, R. S. (1948). *Theory and problems of social psychology*. New York, NY, US: McGraw-Hill.
- Kriegeisen, G. (2004). *Wirkung des Berufsorientierungsunterrichtes in der siebten Schulstufe. Eine quasi-experimentelle Untersuchung von drei Realisierungsformen*. Diplomarbeit, Universität Salzburg. Salzburg.
- Kruskal, W. H. & Wallis, W. A. (1952). Use of Ranks in One-Criterion Variance Analysis. *Journal of the American Statistical Association*, 47 (260), 583-621.
- Kuhl, J., Moser, V., Schäfer, L. & Redlich, H. (2013). Zur empirischen Erfassung von Beliefs von Förderschullehrerinnen und -lehrern. *Empirische Sonderpädagogik* (1), 3-24.
- Kuhn, T. S. (1976). *Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen* (Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft, Bd. 25, 2. rev. und um das Postskriptum von 1969 erg. Aufl.). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Kuhs, T. M. & Ball, D. L. (1986). *Approaches to teaching mathematics: Mapping the domain of knowledge, skills, and dispositions*, Michigan State University. East Lansing, MI. Verfügbar unter http://staff.lib.msu.edu/corby/education/Approaches_to_Teaching_Mathematics.pdf

- Kultusministerium des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.). (1977). *Richtlinien für die Schule für Lernbehinderte (Sonderschule) in Nordrhein-Westfalen. Richtlinien und Beispielplan Arbeitslehre*. Frechen: Verlagsgesellschaft Ritterbach.
- Kunter, M. (2011). Motivation als Teil der professionellen Kompetenz. Forschungsbefunde zum Enthusiasmus von Lehrkräften. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 259-279). Münster, New York: Waxmann.
- Kunter, M., Baumert, J., Blum, W., Klusmann, U., Krauss, S. & Neubrand, M. (Hrsg.). (2011). *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Münster, New York: Waxmann.
- Kunter, M., Kleickmann, T., Klusmann, U. & Richter, D. (2011). Die Entwicklung professioneller Kompetenz von Lehrkräften. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 55-68). Münster, New York: Waxmann.
- Kunter, M. & Klusmann, U. (2010). Kompetenzmessung bei Lehrkräften – Methodische Herausforderungen. *Unterrichtswissenschaft*, 38 (1), 68-85.
- Kunter, M. & Pohlmann, B. (2009). Lehrer. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 261-282). Heidelberg: Springer Medizin.
- Kunz, A., Luder, R. & Moretti, M. (2010). Die Messung von Einstellungen zur Integration (EZI). *Empirische Sonderpädagogik* (3), 83-94.
- Lamnek, S. (2010). *Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch* (5., überarb. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Landtag Nordrhein-Westfalen. (1995). Gesetz zur Weiterentwicklung der sonderpädagogischen Förderung in Schulen.
- Lang, J. W.B. & Fries, S. (2006). A Revised 10-Item Version of the Achievement Motives Scale. *European Journal of Psychological Assessment*, 22 (3), 216-224.
- Lange, E. & Neuser, H. (1985). Die Berufswahlvorbereitung durch Berufsberatung und Schule. Bestandsaufnahme und Ansätze zur Weiterentwicklung. *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung*, 18 (3). Verfügbar unter http://doku.iab.de/mittab/1985/1985_3_MittAB_Lange_Neuser.pdf
- Lange, K., Kleickmann, T., Tröbst, S. & Möller, K. (2012). Fachdidaktisches Wissen von Lehrkräften und multiple Ziele im naturwissenschaftlichen Sachunterricht. Paralleltitel: Subject-related didactic knowledge of teachers and multiple objectives in lessons on natural sciences. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 15 (1), 55-75.
- Langer, I. & Schulz von Thun, F. (2007). *Messung komplexer Merkmale in Psychologie und Pädagogik. Ratingverfahren* (Standardwerke aus Psychologie und Pädagogik Reprints, Bd. 4). Münster: Waxmann.
- Leder, G. C., Pehkonen, E. & Törner, G. (Hrsg.). (2002a). *Beliefs. A hidden variable in mathematics education?* (Mathematics education library, v. 31). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

- Leder, G. C., Pehkonen, E. & Törner, G. (2002b). Setting the scene. In G. C. Leder, E. Pehkonen & G. Törner (Hrsg.), *Beliefs. A hidden variable in mathematics education?* (Mathematics education library, v. 31, S. 1-12). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Lehmkuhl, K. & Schöler, C. (2009). Berufsorientierung. Schulische Verantwortung für den Übergang ins Arbeits- und Berufsleben. *Pädagogik*, 61 (5), 34-39.
- Lehrplan der Hilfsschule für Schwachbefähigte.* (1903). Leipzig: Hesse & Becker.
- Lelgemann, R. (2005). Vorbereitung auf die nachschulische Lebenssituation und das Arbeitsleben - eine komplexe Herausforderung für die Schule. In R. Bieker (Hrsg.), *Teilhabe am Arbeitsleben. Wege der beruflichen Integration von Menschen mit Behinderung* (S. 100-116). Stuttgart: Kohlhammer.
- Lemberger, J., Hewson, P. W. & Park, H.-J. (1999). Relationships between prospective secondary teachers' classroom practice and their conceptions of biology and of teaching science. *Science Education*, 83 (3), 347-371.
- Leuchter, M. (2009). *Die Rolle der Lehrperson bei der Aufgabenbearbeitung. Unterrichtsbezogene Kognitionen von Lehrpersonen* (Empirische Erziehungswissenschaft, Bd. 13). Münster: Waxmann.
- Levy, K. J. (2007). Some empirical power results associated with Welch's robust analysis of variance technique. *Journal of Statistical Computation and Simulation*, 8 (1), 43-48.
- Lex, T., Gaupp, N., Reißig, B. & Adamczyk, H. (2006). *Übergangsmanagement: Jugendliche von der Schule ins Arbeitsleben lotsen. Ein Handbuch aus dem Modellprogramm "Kompetenzagenturen"* (Übergänge in Arbeit, Bd. 7). München: Deutsches Jugendinstitut.
- Leyser, Y., Zeiger, T. & Romi, S. (2011). Changes in Self-efficacy of Prospective Special and General Education Teachers: Implication for inclusive education. *International Journal of Disability, Development & Education*, 58 (3), 241-255.
- Lienert, G. A. & Raatz, U. (1998). *Testaufbau und Testanalyse* (Grundlagen Psychologie, 6. Aufl.). Weinheim: Beltz Psychologie VerlagsUnion.
- Liever, K. (2017). Übergänge als Risiko - Risiken im Übergang. Professionelle Begleitung von Schülerinnen und Schülern mit Lern- und Entwicklungsstörungen in schulischen Transformationsprozessen. *Sonderpädagogische Förderung in NRW*, 55 (2), 7-13. Protokoll der vds/IfL - Fachtagung am 07./08.02.17 in Bensberg.
- Lilliefors, H. W. (1967). On the Kolmogorov-Smirnov Test for Normality with Mean and Variance Unknown. *Journal of the American Statistical Association*, 62 (318), 399.
- Lipowsky, F. (2006). Auf den Lehrer kommt es an. Empirische Evidenzen für Zusammenhänge zwischen Lehrerkompetenzen, Lehrerhandeln und dem Lernen der Schüler. In C. Allemann-Ghionda (Hrsg.), *Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern. Ausbildung und Beruf* (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft. 51, S. 47-70). Weinheim u.a.: Beltz.
- Lippegaus-Grünau, P., Mahl, F. & Stolz, I. (2010). *Berufsorientierung - Programme und Projekte von Bund und Ländern, Kommunen und Stiftungen im Überblick* (Wissenschaftliche Texte). München: Dt. Jugendinstitut.

- Lix, L. M., Keselman, J. C. & Keselman, H. J. (1996). Consequences of Assumption Violations Revisited. A Quantitative Review of Alternatives to the One-Way Analysis of Variance "F" Test. *Review of Educational Research*, 66 (4), 579-619.
- Loreman, T., Earle, C., Sharma, U. & Forlin, C. (2007). The development of an instrument for measuring pre-service teachers' sentiments, attitudes, and concerns about inclusive education. *International Journal of Special Education*, 22 (2), 150-160.
- Loreman, T., Forlin, C. & Sharma, U. (2007). An International Comparison of Pre-service Teacher Attitudes towards Inclusive Education. *Disability Studies Quarterly*, 27 (4). Zugriff am 05.06.2014. Verfügbar unter <http://dsq-sds.org/article/view/53/53>
- Lortie, D. C. (1975). *School teacher. A Sociological Story*. The University of Chicago Press: Chicago.
- Löwisch, D.-J. (2000). *Kompetentes Handeln. Bausteine für eine lebensweltbezogene Bildung*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Lübke, L., Meyer, J. & Christiansen, H. (2016). Effekte von Einstellungen und subjektiven Erwartungen von Lehrkräften: Die Theorie des geplanten Verhaltens im Rahmen schulischer Inklusion. *Empirische Sonderpädagogik* (3), 225-238.
- Ludwig, P. H. (2010). Erwartungseffekt. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch pädagogische Psychologie* (Programm PVU, Psychologie-Verlags-Union, 4. Aufl., S. 144-150). Weinheim: Beltz.
- Lumpe, A. (2002a). Der Berufswahlpass. Ein Instrument zum selbstorganisierten und eigenverantwortlichen Lernen. In J. Schudy (Hrsg.), *Berufsorientierung in der Schule. Grundlagen und Praxisbeispiele* (S. 253-260). Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
- Lumpe, A. (2002b). Gestaltungswille, Selbständigkeit und Eigeninitiative als wichtige Zielperspektive schulischer Berufsorientierung. In J. Schudy (Hrsg.), *Berufsorientierung in der Schule. Grundlagen und Praxisbeispiele* (S. 107-124). Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
- MacFarlane, K. & Woolfson, L. M. (2013). Teacher attitudes and behavior toward the inclusion of children with social, emotional and behavioral difficulties in mainstream schools. An application of the theory of planned behavior. *Teaching and teacher education*, 29, 46-52.
- Maddux, J. E. (1995a). Self-efficacy Theory: An introduction. In J. E. Maddux (Hrsg.), *Self-efficacy, adaptation, and adjustment. Theory, research, and application* (The Plenum series in social/clinical psychology, S. 3-36). New York: Plenum Press.
- Maddux, J. E. (Hrsg.). (1995b). *Self-efficacy, adaptation, and adjustment. Theory, research, and application* (The Plenum series in social/clinical psychology). New York: Plenum Press.
- Magnuson, Carolyn, S. & Starr, M. F. (2000). How Early Is Too Early To Begin Life Career Planning? The Importance Of The Early School Years. *Journal of Career Development*, 27 (2), 89-101.
- Malinen, O.-P., Savolainen, H., Engelbrecht, P., Xu, J., Nel, M., Nel, N. et al. (2013). Exploring teacher self-efficacy for inclusive practices in three diverse countries. *Teaching and teacher education*, 33, 34-44.

- Markic, S., Eilks, I. & Valanides, N. (2008). Developing a Tool to Evaluate Differences in Beliefs About Science Teaching and Learning Among Freshman Science Student Teachers from Different Science Teaching Domains: A Case Study. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 4 (2), 109-120.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B. & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52, 397-422.
- Mayer, H. O. (2012). *Interview und schriftliche Befragung. Grundlagen und Methoden empirischer Sozialforschung* (6., überarbeitete Auflage). München: Oldenbourg.
- McCullum, L. E. (2004). *A psychometric investigation of the Witcher-Travers Survey of Educational Beliefs (1999)*, Seattle Pacific University. Seattle.
- Meijer, C. J. W. & Foster, S. F. (1988). The Effect of Teacher Self-Efficacy on Referral Chance. *The Journal of Special Education*, 22 (3), 378-385.
- Menzel, M. & Peinemann, K. (2015). Die Einbettung der Berufsorientierung in die Curricula der allgemeinbildenden Schulen der Sekundarstufe I in NRW als eine berufspädagogische Entwicklungsaufgabe. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online* (27), 1-18. Zugriff am 15.03.2015. Verfügbar unter http://www.bwpat.de/ausgabe27/menzel_peinemann_bwpat27.pdf
- Mertens, C. (2008). *Schlüsselqualifikationsförderung*. Lemgo: Institut für Kompetenzförderung der Hochschule Ostwestfalen - Lippe.
- Mesquita, P. B. de & Drake, J. C. (1994). Educational reform and the self-efficacy beliefs of teachers implementing nongraded primary school programs. *Teaching and teacher education*, 10 (3), 291-302.
- Metheny, J., McWhirter, E. H. & O'Neil, M. E. (2008). Measuring Perceived Teacher Support and Its Influence on Adolescent Career Development. *Journal of Career Assessment*, 16 (2), 218-237.
- Meyer, H. (2007). *Unterrichtsmethoden. Praxisband* (2. Aufl.). Frankfurt am Main: Scriptor.
- Mietzel, G. (1986). *Psychologie in Unterricht und Erziehung. Einführung in die pädagogische Psychologie für Pädagogen und Psychologen* (3., völlig neu gestaltete Auflage). Göttingen: Verl. für Psychologie Hogrefe.
- Ministerium für Arbeit, Integration und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.). (2013). *Kein Abschluss ohne Anschluss. Übergang Schule - Beruf in NRW. Zusammenstellung der Instrumente und Angebote*. Verfügbar unter http://www.arbeit.nrw.de/pdf/ausbildung/uebergang_gesamtkonzept_instrumente.pdf
- Ministerium für Arbeit, Integration und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.). (2014). *Kein Abschluss ohne Anschluss - Übergang Schule - Beruf in NRW. Umsetzung des Landesvorhabens in sieben Referenzkommunen. Endbericht der wissenschaftlichen Begleitung*. Zugriff am 28.10.2014. Verfügbar unter www.arbeit.nrw.de/pdf/ausbildung/kaoa_endbericht_referenzkommunen.pdf
- Ministerium für Arbeit, Integration und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.). (2016). *Ausbildung in NRW - die Partner im Ausbildungskonsens NRW*. Zugriff am 08.02.2016. Verfügbar unter <https://www.mais.nrw/ausbildungskonsens>

- Ministerium für Schule und Weiterbildung. (2012). Berufs- und Studienorientierung. RdErl. d. Ministeriums für Schule und Weiterbildung v. 21. 10. 2010. Zugriff am 13.05.2014. Verfügbar unter <http://www.schulministerium.nrw.de/docs/Recht/Schulrecht/Erlasse/Berufsorientierung.pdf>
- Ministerium für Schule und Weiterbildung. (2015). Berufs- und Studienorientierung. RdErl. d. Ministeriums für Schule und Weiterbildung v. 21.10.2010. Zugriff am 19.01.2016. Verfügbar unter <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Recht/Schulrecht/Erlasse/Berufsorientierung.pdf>
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.). (1977). *Richtlinien für die Schule für Lernbehinderte (Sonderschule) in Nordrhein-Westfalen. Richtlinien*. Frechen: Ritterbach Verlag.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.). *Gesetz zur Weiterentwicklung der sonderpädagogischen Förderung in Schulen: Erfahrungsbericht*. II A 1.70-20/0 Nr. 100/98. Düsseldorf: o.A.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen. (2002). *Schuleckdaten Schuljahr 2001/2002*. Zugriff am 07.10.2016. Verfügbar unter <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/bp/Ministerium/Service/Schulstatistik/Amtliche-Schuldaten/jEckd01.pdf>
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen. (2003). Schulverwaltungsgesetz. SchVG. In *(Bereinigte Amtliche Sammlung der Schulvorschriften NRW [BASS]) 1-2*. Zugriff am 09.10.2016.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen. (2005). Verordnung über die sonderpädagogische Förderung, den Hausunterricht und die Schule für Kranke. Ausbildungsordnung gemäß §52 SchulG - AO-SF. Zugriff am 09.10.2016. Verfügbar unter http://www.vbe-nrw.de/vbe_download/aosf.pdf
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen. (2006). *Das Schulwesen in NRW aus quantitativer Sicht. Schuljahr 2005/06*. Statistische Übersicht: 355. Verfügbar unter https://www.schulministerium.nrw.de/docs/bp/Ministerium/Service/Schulstatistik/Amtliche-Schuldaten/Quantita_05_06.pdf
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen. (2007). *Rahmenkonzept des Ausbildungskonsens NRW. Berufsorientierung als Bestandteil einer schulischen individuellen Förderung* (Individuell fördern in der Berufs- und Studienorientierung. Eine Handreichung für Lehrerinnen und Lehrer in Nordrhein-Westfalen, Zusatzmaterial Heft 1). Verfügbar unter http://partner-fuer-schule.nrw.de/fileadmin/redaktion/pdf/stubo/Materialien/Konzepte/4._Rahmenkonzept_des_Ausbildungskonsens_NRW_01.pdf

- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen. (2008). Handlungsfelder und Schlüsselkompetenzen für das Leitungshandeln in eigenverantwortlichen Schulen in Nordrhein-Westfalen. Endfassung. Rd. Erl. des Ministeriums für Schule und Weiterbildung NRW. Verfügbar unter https://www.schulministerium.nrw.de/docs/bp/Lehrer/Schulleitung/Leitbild/sl_handlungsfelder_schlüsselkompetenzen.pdf
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen. (2009). Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen. Schulgesetz NRW - SchulG.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen. (2011a). *Beruf mit Perspektive. Die Lehrerausbildung Nordrhein-Westfalen im Überblick*. Düsseldorf: Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW. Zugriff am 21.08.2016. Verfügbar unter <https://broschueren.nordrheinwestfalendirekt.de/herunterladen/der/datei/1916-msw-neue-lehrerausbildung-a5-v6-druck-pdf-1/von/beruf-mit-perspektive-die-lehrerausbildung-nordrhein-westfalen-im-ueberblick/vom/msw/937>
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen. (2011b). *Prognosen zum Lehrerarbeitsmarkt in Nordrhein-Westfalen. Einstellungschancen für Lehrkräfte bis 2030*. Zugriff am 22.01.2015.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen. (2012). Allgemeine Dienstordnung für Lehrerinnen und Lehrer, Schulleiterinnen und Schulleiter an öffentlichen Schulen. ADO. Verfügbar unter <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Recht/Dienstrecht/Grundlegend/ADO.pdf>
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen. (2013a-2016). *Erstes Gesetz zur Umsetzung der VN-Behindertenrechtskonvention*. Zugriff am 10.10.2016. Verfügbar unter <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Inklusion/Rechtliches/Schulrechtsaenderungsgesetz/index.html>
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen. (2013a). Ordnung der Ersten Staatsprüfung für Lehrämter an Schulen. Lehramtsprüfungsordnung - LPO. Zugriff am 21.08.2016. Verfügbar unter zsb.uni-muenster.de/material/LPO_2003+AO27-06-2006.pdf
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen. (2013b). *Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen (incl. 9. Schulrechtsänderungsgesetz). Vom 15. Februar 2005. Zuletzt geändert durch das 9. Schulrechtsänderungsgesetz vom 5. November 2013*. Zugriff am 17.09.2015. Verfügbar unter <http://www.tresselt.de/download/SchG2014.pdf>
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen. (2013b-2016). *Schulsystem. Sonderpädagogische Förderung*. Zugriff am 07.10.2016. Verfügbar unter <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Schulformen/Hauptschule/FAQ-A--Z/Sonderpaedagogische-Foerderung/index.html>

- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen. (2013). Verordnung über die sonderpädagogische Förderung, den Hausunterricht und die Schule für Kranke (Ausbildungsordnung gemäß § 52 SchulG-AO-SF) (Ausbildungsordnung sonderpädagogische Förderung) (Bezeichnung am 01.08.2013). AO-SF. Zugriff am 09.05.2014. Verfügbar unter http://www.schulministerium.nrw.de/docs/Recht/Schulrecht/APOen/SF/AO_SF.pdf
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen. (Juli 2014). *Das Schulwesen in Nordrhein-Westfalen aus quantitativer Sicht 2013/2014* (2. Aufl.). Statistische Übersicht: 386. Verfügbar unter www.schulministerium.nrw.de/docs/bp/Ministerium/Service/Schulstatistik/Amtliche-Schuldaten/Quantita_2013.pdf
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen. (2014). Synoptische Darstellung des Schulgesetzes mit Begründungen zu den einzelnen Änderungen. Zugriff am 19.10.2014. Verfügbar unter www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Inklusion/Rechtliches/Synoptische-Darstellung-des-Schulgesetzes.pdf
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen. (2015a). *Auf dem Weg zur inklusiven Schule in NRW. Das "Erste Gesetz zur Umsetzung der VN-Behindertenrechtskonvention in den Schulen" (9. Schulrechtsänderungsgesetz) und begleitende Maßnahmen*. Zugriff am 07.10.2016. Verfügbar unter <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Inklusion/Praesentation-Auf-dem-Weg-zur-inkluisiven-Schule-in-NRW-August-2015.pdf>
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen. (2015a). *Berufs- und Studienorientierung des Landes Nordrhein-Westfalen. Rechtliche Grundlagen*. Zugriff am 12.07.2015. Verfügbar unter <http://www.berufsorientierung-nrw.de/grundlagen/>
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.). (2015b). *Das Schulwesen in Nordrhein-Westfalen aus quantitativer Sicht 2014/15*. Statistische Übersicht: 388. Zugriff am 21.03.2016. Verfügbar unter https://www.schulministerium.nrw.de/docs/bp/Ministerium/Service/Schulstatistik/Amtliche-Schuldaten/Quantita_2014.pdf
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen. (2015c). Verordnung über die Ausbildung und die Abschlussprüfungen in der Sekundarstufe I. Ausbildungs- und Prüfungsordnung Sekundarstufe I - APO-S I). Zugriff am 20.08.2016. Verfügbar unter https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Recht/Schulrecht/APOen/HS-RS-GE-GY-SekI/APO_SI.pdf
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen. (2015b). Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen. Schulgesetz NRW - SchulG. Zugriff am 17.09.2015. Verfügbar unter <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Recht/Schulrecht/Schulgesetz/Schulgesetz.pdf>
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen. (2016a). *BASS 2016/2017. Bereinigte Amtliche Sammlung der Schulvorschriften in Nordrhein-Westfalen*. Verfügbar unter <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/RuL/Richtlinienliste.pdf>

- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen. (2016b). *Berufs- und Studienorientierung in NRW*. Zugriff am 13.06.2016. Verfügbar unter <http://www.berufsorientierung-nrw.de/start/index.html>
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen. (2016c). *Inklusion*. Zugriff am 08.06.2016. Verfügbar unter <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Inklusion/>
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen. (2016d). *Realschule. Unterrichtsfächer*. Zugriff am 11.03.2016. Verfügbar unter <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Schulformen/Realschule/Unterrichtsfächer/index.html>
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen. (2016e). *Statistische Daten und Kennziffern zur Inklusion - 2015/2016*. Statistische Übersicht: 392. Zugriff am 10.10.2016. Verfügbar unter https://www.schulministerium.nrw.de/docs/bp/Ministerium/Service/Schulstatistik/Amtliche-Schuldaten/Inklusion_2015.pdf
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen. (2016f). *Verordnung über die sonderpädagogische Förderung, den Hausunterricht und die Schule für Kranke. Ausbildungsordnung sonderpädagogische Förderung - AO-SF*. Zugriff am 10.10.2016. Verfügbar unter https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Recht/Schulrecht/APOen/SF/AO_SF.PDF
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen & Bundesagentur für Arbeit (Hrsg.). (2007). *Rahmenvereinbarung. Zur Zusammenarbeit von Schule und Berufsberatung im Bereich der Berufs- und Studienorientierung*.
- Ministerium für Schule, Jugend und Kinder. (2014). *Integrative Lerngruppen an allgemeinen Schulen der Sekundarstufe I. RdErl. des Ministeriums für Schule, Jugend und Kinder*. Ministerium für Schule, Jugend und Kinder. Zugriff am 24.10.2014. Verfügbar unter www.schulministerium.nrw.de/docs/Recht/Schulrecht/Erlasse/Integrative_Lerngruppen.pdf
- Minke, K. M., Bear, G. G., Deemer, S. A. & Griffin, S. M. (1996). Teachers' experiences with inclusive classrooms: Implications for special education reform. *The Journal of Special Education*, 30 (2), 152-186.
- Minor, L. C., Onwuegbuzie, A. J., Witcher, A. E. & James, T. L. (2002). Preservice Teachers' Educational Beliefs and Their Perceptions of Characteristics of Effective Teachers. *Journal of Educational Research*, 96 (2), 116.
- Moosbrugger, H. & Kelava, A. (2012). *Testtheorie und Fragebogenkonstruktion* (2., aktualisierte und überarbeitete Auflage). Mit 66 Abbildungen und 41 Tabellen. Berlin, Heidelberg: Springer Medizin.
- Moser, V. (2010, Januar). *Bedeutung von "beliefs" – Aspekte pädagogischen Handelns*. Fachtagung "Bedeutung von beliefs" - Aspekte pädagogischen Handelns, Kreis Offenbach. Zugriff am 30.07.2016. Verfügbar unter <http://www.kreis-offenbach.de/loadDocument.phtml?ObjSvrID=350&ObjID=4858&ObjLa=1&Ext=PDF>

- Moser, V., Kuhl, J., Redlich, H. & Schäfer, L. (2014). Beliefs von Studierenden sonder- und grundschulpädagogischer Studiengänge. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17 (4), 661-678.
- Moser, V., Schäfer, L. & Redlich, H. (2011). Kompetenzen und Beliefs von Förderschullehrkräften in inklusiven Settings. In B. Lütje-Klose, M.-T. Langer, B. Serke & M. Urban (Hrsg.), *Inklusion in Bildungsinstitutionen. Eine Herausforderung an die Heil- und Sonderpädagogik* (S. 143-149). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Muijs, D. & Reynolds, D. (2015). Teachers' Beliefs and Behaviors. What Really Matters? *Journal of Classroom Interaction*, 50 (1), 25-40.
- Müller, C., Felbrich, A. & Blömeke, S. (2008a). Schul- und professionstheoretische Überzeugungen. In S. Blömeke, G. Kaiser & R. Lehmann (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz angehender Lehrerinnen und Lehrer. Wissen, Überzeugungen und Lerngelegenheiten deutscher Mathematikstudierender und -referendare; erste Ergebnisse zur Wirksamkeit der Lehrerausbildung* (S. 277-302). Münster: Waxmann.
- Müller, C., Felbrich, A. & Blömeke, S. (2008b). Überzeugungen zum Lehren und Lernen von Mathematik. In S. Blömeke, G. Kaiser & R. Lehmann (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz angehender Lehrerinnen und Lehrer. Wissen, Überzeugungen und Lerngelegenheiten deutscher Mathematikstudierender und -referendare; erste Ergebnisse zur Wirksamkeit der Lehrerausbildung* (S. 247-276). Münster: Waxmann.
- Müller, W. (2002). Abitur - und dann? Berufsorientierung in der Gymnasialen Oberstufe. In J. Schudy (Hrsg.), *Berufsorientierung in der Schule. Grundlagen und Praxisbeispiele* (S. 175-190). Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
- Munby, H., Rusell, T. & Martin, Andrea, K. (2001). Teachers' Knowledge and How It Develops. In V. Richardson (Hrsg.), *Handbook of research on teaching* (4. Aufl., S. 877-904). Washington, D.C.: American Educational Research Association.
- Myers, R. H. (2000). *Classical and modern regression with applications* (Duxbury classic series, 2. Aufl.). Australia: Duxbury/Thomson Learning.
- National Board for Professional Teaching Standards. (2002). *What Teachers Should Know and Be Able to Do*. Zugriff am 28.07.2016. Verfügbar unter http://www.nbpts.org/sites/default/files/what_teachers_should_know.pdf
- Nickel, I. (2005). *Von Kerschensteiner bis zur Lernwerkstatt. Theorie und Praxis einer ganzheitlichen Berufsorientierung ; mit Modellbeispielen*. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Niehaus, M. (2009). Verbesserung arbeitsrelevanter Kompetenzen von Förderschülerinnen und -schülern. Externe Evaluation eines Modellversuchs. *Empirische Sonderpädagogik* (2), 18-30. Zugriff am 23.11.2015. Verfügbar unter <http://www.psychologie-aktuell.com/fileadmin/download/esp/2-2009/niehaus.pdf>
- Oberle, M., Weschenfelder, E. & Weißeno, G. (2015). Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und Belastungserleben von Politiklehrkräften. In G. Weißeno & C. Schelle (Hrsg.), *Empirische Forschung in gesellschaftswissenschaftlichen Fachdidaktiken. Ergebnisse und Perspektiven* (S. 129-137). Wiesbaden: Springer VS.

- Oechsle, M., Knauf, H., Maschetzke, C. & Rosowski, E. (Hrsg.). (2009). *Abitur und was dann? Berufsorientierung und Lebensplanung junger Frauen und Männer und der Einfluss von Schule und Eltern* (Geschlecht und Gesellschaft, Bd. 34, 1. Aufl.). Wiesbaden: VS, Verlag für Sozialwissenschaften.
- Oerter, R. (1998). Kultur, Ökologie und Entwicklung. In R. Oerter & L. Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie. Ein Lehrbuch* (4., korrigierte Aufl., S. 84-127). Weinheim: Beltz, PsychologieVerlagsUnion.
- Op't Eynde, P., Corte, E. de & Verschaffel, L. (2002). Framing students' mathematics-related beliefs: A quest for conceptual clarity and a comprehensive categorization. In G. C. Leder, E. Pehkonen & G. Törner (Hrsg.), *Beliefs. A hidden variable in mathematics education?* (Mathematics education library, v. 31, S. 13-37). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Orthmann, M. (2000). Nachschulische Perspektiven lernbehinderter Mädchen. Anmerkungen zum aktuellen Forschungsstand. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 51, 108-114.
- Pajares, F. (1996). *Assesing self-efficacy beliefs and academic outcomes: The case for specificity and correspondence*. Paper presented at a symposium chaired by B. J. Zimmermann. Measuring and mismeasuring self-efficacy: Dimensionsn, problems, and misconceptions. Annual Meeting of the American Educational Research Association, New York, NY. Verfügbar unter <https://www.uky.edu/~eushe2/Pajares/aera2.html>
- Pajares, F. M. (1992). Teachers' beliefs and Educational Research. Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62 (3), 307-332.
- Parker, K., Hannah, E. & Topping, K. J. (2006). Collective teacher efficacy, pupil attainment and socio-economic status in primary school. *Improving Schools*, 9 (2), 111-129.
- Parsons, T. (1968). *Sozialstruktur und Persönlichkeit*. [Social structure and personality]. Frankfurt: Europäische Verl.-Anst.
- Perry, W. G. (1968). *Patterns of Development in Thought and Values of Students in a Liberal Arts College. A Validation of a Scheme*. Final Report (Project No. 5-0825, Contract No. SAE-8973) (U.S. Department of Health, Education, and Welfare, Hrsg.), Cambridge, MA: Bureau of Study Counsel Havard University. Zugriff am 26.03.2017.
- Pfäffli Schmid, M. (2010). *Berufsorientierung in der Sekundarstufe I: Wissen und Handeln von Lehrpersonen. Eine vergleichende Analyse angehender und im Beruf tätiger Lehrerinnen und Lehrer*. Dissertation, Universität Bern. Bern.
- Pfriem, P. & Moosecker, J. (2004). Du hast (k)eine Chance - nutze sie! Berufswahlvorbereitung der Schüler mit dem Förderschwerpunkt Lernen. Eine Pilot-Studie zu beruflichen Vorstellungen der Schüler unter den gegenwärtigen Bedingungen des Arbeitsmarktes. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 55 (11), 470-481.
- Philipp, R. A. (2007). Mathematics teachers' beliefs and affect. In F. K. Lester (Hrsg.), *Second handbook of research on mathematics teaching and learning* (S. 257-315). Charlotte, N.C: Information Age Publishing.
- Pölsler, G. & Paier, D. (2003). *Determinanten der Berufsorientierung von Mädchen. Eine empirische Analyse in steirischen Schulen*. Zugriff am 10.01.2015. Verfügbar unter www.mafalda.at/pics/567ba221ea47485f1785c6c975d813a6.pdf

- Porst, R. (2014). *Fragebogen. Ein Arbeitsbuch* (Studienskripten zur Soziologie, 4., erweiterte Aufl. 2014. Korr. Nachdruck 2013). Wiesbaden: Imprint: Springer VS.
- Prawat, R. S. (1992). Teachers' Beliefs about Teaching and Learning. A Constructivist Perspective. *American Journal of Education*, 100 (3), 354-395.
- Prüfer, P. & Rexroth, M. (1996). *Verfahren zur Evaluation von Survey-Fragen. Ein Überblick*. ZUMA-Arbeitsbericht: 96/05. Zugriff am 20.11.2014. Verfügbar unter www.soz.uni-heidelberg.de/assets/soz_download_270.pdf
- Qualitäts- und UnterstützungsAgentur - Landesinstitut für Schule NRW. (2016a). *Kernlehrpläne für die Sekundarstufe I*. Zugriff am 11.03.2016. Verfügbar unter <http://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplannavigator-s-i/>
- Qualitäts- und UnterstützungsAgentur - Landesinstitut für Schule NRW. (2016b). *Schulentwicklung NRW - Lehrplannavigator – Kernlehrpläne für die Sekundarstufe I*. Zugriff am 12.03.2017. Verfügbar unter <http://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplannavigator-s-i/index.html>
- Raab-Steiner, E. & Benesch, M. (2012). *Der Fragebogen. Von der Forschungsidee zur SPSS-Auswertung* (3., aktualisierte und überarb. Aufl.). Wien: Facultas.WUV.
- Rabe, T., Meinhardt, C. & Krey, O. (2012). Entwicklung eines Instruments zur Erhebung von Selbstwirksamkeitserwartungen in physikdidaktischen Handlungsfeldern. Paralleltitel: Teachers' self efficacy beliefs for teaching physics: Development of a new instrument. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, 18, 295-317. Verfügbar unter http://archiv.ipn.uni-kiel.de/zfdn/pdf/18_Rabe.pdf
- Rahn, S., Brüggemann, T. & Hartkopf, E. (2011). Von der diffusen zur konkreten Berufsorientierung: die Ausgangslage der Jugendlichen in der Frühphase der schulischen Berufsvorbereitung. *Die deutsche Schule*, 103 (4), 297-311.
- Raithel, J. (2008). *Quantitative Forschung. Ein Praxiskurs* (2., durchgesehene Auflage). Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss.
- RAND Corporation. (2017). *About the RAND Corporation*. Zugriff am 08.01.2017. Verfügbar unter <http://www.rand.org/about.html>
- Raudenbush, S. W., Rowan, B. & Cheong, Y. F. (1992). Contextual Effects on the Self-perceived Efficacy of High School Teachers. *Sociology of Education*, 65, 150-167.
- Reinisch, H. (2009). "Lehrerprofessionalität" als theoretischer Term. Eine begriffssystematische Analyse. In O. Zlatkin-Troitschanskaia, K. Beck, D. Sembill, R. Nickolaus & R. Mulder (Hrsg.), *Lehrprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung* (Beltz-Bibliothek, S. 33-43). Weinheim: Beltz.
- Reinmann-Rothmeier, G. & Mandl, H. (2006). Unterrichten und Lernumgebungen gestalten. In A. Krapp & B. Weidenmann (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch* (Lehrbuch, 5., vollst. überarb. Aufl., S. 601-646). Weinheim: Beltz Verlag.
- Renne, C. G. (1992). *Elementary School Teachers' View of Knowledge Pertaining to Mathematics*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Research Organisation, San Francisco, CA. Zugriff am 27.03.2017. Verfügbar unter <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED353143.pdf>

- Reusser, K. & Pauli, C. (2014). Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2., überarbeitete und erweiterte Auflage, S. 642-661). Münster: Waxmann.
- Rheinberg, F. & Vollmeyer, R. (2012). *Motivation* (8., aktualisierte Auflage). Stuttgart: Kohlhammer.
- Richardson, V. (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach. In I. Sikula, T. Buttery & E. Guyton (Hrsg.), *Handbook of Research on Teacher Education* (2. Auflage, S. 102-119). New York: Macmillan. Zugriff am 04.08.2016.
- Richter, U. (Hrsg.). (2012). *Datengrundlage als Ausgangspunkt für eine verbesserte schulische Vorbereitung auf den Übergang Schule - Beruf. Erfahrungen und Handlungshinweise aus der Förderinitiative Regionales Übergangsmanagement*. München. Zugriff am 07.11.2013. Verfügbar unter http://www.sfs-dortmund.de/odb/Repository/Publication/Doc%5C1445%5CDatengrundlagen_als_Ausgangspunkt.pdf
- Riggs, I. M. & Enochs, L. G. (1990). Toward the development of an elementary teacher's science teaching efficacy belief instrument. *Science Education*, 74, 625-637.
- Ritterbach Verlag GmbH. (2016). *Berufswahlpass NRW*. Zugriff am 15.04.2016. Verfügbar unter <http://www.bwp-nrw.de/los-gehts/>
- Rokeach, M. (1976). *Beliefs, attitudes and values. A theory of organization and change* (The Jossey-Bass behavioral science series, 6. Aufl.). San Francisco, Calif.: Jossey-Bass.
- Rosenthal, R. (1994). Parametric Measures of Effect Size. In H. M. Cooper & L. V. Hedges (Hrsg.), *The handbook of research synthesis* (S. 231-244). New York, N.Y.: Russell Sage Foundation.
- Rosenthal, R. & Jacobsen, L. (1968). *Pygmalion in the classroom. Teachers expectation and pupils' intellectual development*. New York: Holt, Reinhardt and Winston.
- Ross, J. A. (1995). Strategies for enhancing teacher's beliefs in their effectiveness: Research on a school improvement hypothesis. *Teachers College record*, 97, 227-251.
- Ross, J. A., Bradley Cousins, J. & Gadalla, T. (1996). Within-teacher predictors of teacher efficacy. *Teaching and teacher education*, 12 (4), 385-400.
- Ross, J. A., Cousins, J. B., Gadalla, T. & Hannay, L. (1999). Administrative Assignment of Teachers in Restructuring Secondary Schools: The Effect of Out-of-Field-Course Responsibility on teacher efficacy. *Education Administration Quarterly*, 35 (5), 782-805.
- Ross, J. A., McKeiver, S. & Hogaboam-Gray, A. (1997). Fluctuations in Teacher Efficacy during Implementation of Destreaming. *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, 22 (3), 283.
- Roth, H. (1976). *Entwicklung und Erziehung. Grundlagen einer Entwicklungspädagogik* (Pädagogische Anthropologie, Bd. 2). Hannover: Schroedel.
- Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs: General and Applied*, 80 (1), 1-28.
- Salkind, N. J. (2010). *Encyclopedia of research design*. Thousand Oaks, Calif: Sage Publications.

- Schaarschmidt, U. (2005). *Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrerberuf - Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustandes* (Beltz Pädagogik, 2. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Schaarschmidt, U., Kieschke, U. & Fischer, A. W. (1999). Beanspruchungsmuster im Lehrerberuf. *Psychologie in Erziehung und Unterricht* (4), 244-268.
- Schaper, N. (2008). (Arbeits-)psychologische Kompetenzforschung. In M. Fischer & G. Spöttl (Hrsg.), *Forschungsperspektiven in Facharbeit und Berufsbildung. Strategien und Methoden der Berufsbildungsforschung* (Berufliche Bildung in Forschung, Schule und Arbeitswelt, Bd. 3, S. 91-115). Frankfurt, M.: Lang.
- Schaper, N. (2009a). Aufgabenfelder und Perspektiven bei der Kompetenzmodellierung und -messung in der Lehrerbildung. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 2 (1), 166-199.
- Schaper, N. (2009b, Mai). *Ist-Standserhebung und Evaluation der Lehrer/-innenbildung*. Ringvorlesung ZLB Rostock, Rostock. Zugriff am 28.06.2013. Verfügbar unter <http://www.zlb.uni-rostock.de/fileadmin/ZLB/2010/Lehrerbildung/RV/>
- Schellenberg, C. & Hofmann, C. (2013). *Fit für die Berufslehre! Forschungsbericht zur Berufswahlvorbereitung an der Schule bei Jugendlichen mit besonderem Förderbedarf* (HfH-Reihe, Bd. 33). Bern: Edition SZH/CSPS.
- Schellenberg, C., Studer, M. & Hofmann, C. (2016). Transition Übergang Schule-Beruf. In I. Hedderich, G. Biewer, J. Hollenweger & R. Markowetz (Hrsg.), *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik* (S. 485-490). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schendera, C. F. G. (2014). *Regressionsanalyse mit SPSS* (2. korrigierte und aktualisierte Auflage). München: De Gruyter Oldenbourg.
- Schiefele, U. (1998). Individual interest and learning: What we know and what we don't know. In L. Hoffmann, J. Baumert, A. Krapp & K. A. Renninger (Hrsg.), *Interest and learning. Proceedings of the Seeon Conference on Interest and Gender* (IPN, Bd. 164, S. 91-104). Kiel, Germany: IPN.
- Schirmer, D. & Blinkert, B. (2009). *Empirische Methoden der Sozialforschung. Grundlagen und Techniken* (Basiswissen Soziologie, 3175 : Soziologie). Stuttgart: UTB.
- Schmitz, G. S. (1999). *Zur Struktur und Dynamik der Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern. Ein protektiver Faktor gegen Belastung und Burnout?* (Dissertationsschrift). Zugriff am 25.08.2013.
- Schmitz, G. S. & Schwarzer, R. (1999). Proaktive Einstellung von Lehrern: Konstruktbeschreibung und psychometrische Analysen. *Empirische Pädagogik*, 13 (1), 3-27.
- Schmitz, G. S. & Schwarzer, R. (2000). Selbstwirksamkeitserwartungen von Lehrern: Längsschnittbefunde mit einem neuen Instrument. Perceived Self-Efficacy of Teachers: Longitudinal Findings with a New Instrument. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 14 (1), 12-25.
- Schmitz, G. S. & Schwarzer, R. (2002). Individuelle und kollektive Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern. In M. Jerusalem & D. Hopf (Hrsg.) *Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen. Zeitschrift für Pädagogik*. 44, 192-214 [Themenheft]. Weinheim: Beltz.

- Schoenfeld, A. H. (1989). Explorations of Students' Mathematical Beliefs and Behavior. *Journal for Research in Mathematics Education*, 20 (4), 338.
- Schoenfeld, A. H. (1998). Toward a theory of teaching-in-context. *Issues in Education*, 4 (1), 1-94.
- Schommer, M. (1990). Effects of beliefs about the nature of knowledge on comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 82 (3), 498-504.
- Schommer-Aikins, M. (2004). Explaining the Epistemological Belief System. Introducing the Embedded Systemic Model and Coordinated Research Approach. *Educational Psychologist*, 39 (1), 19-29.
- Schrader, F.-W. (2008). Diagnoseleistungen und diagnostische Kompetenzen von Lehrkräften. In W. Schneider (Hrsg.), *Handbuch der Pädagogischen Psychologie* (Handbuch der Psychologie, Bd. 10, S. 168-177). Göttingen: Hogrefe.
- Schröder, R. (2015a). Berufs- und Studienorientierung. Neue Herausforderungen für Schule und Kooperationspartner. *Unterricht Wirtschaft + Politik* (3), 2-8.
- Schröder, R., Stabbert, R.; Faulborn, B.; Gerjets, I.; Grüner, J. & Witthoeft, J. (Mitarbeiter). (2015b). *Reformen zur Berufsorientierung auf Bundes- und Landesebene im Zeitraum 2004-2015*, Bertelsmann Stiftung. Zugriff am 30.10.2015. Verfügbar unter <https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/reformen-zur-berufsorientierung-auf-bundes-und-landesebene-im-zeitraum-2004-2015/>
- Schudy, J. (2002a). Berufsorientierung als schulstufen- und fächerübergreifende Aufgabe. In J. Schudy (Hrsg.), *Berufsorientierung in der Schule. Grundlagen und Praxisbeispiele* (S. 9-16). Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
- Schudy, J. (Hrsg.). (2002b). *Berufsorientierung in der Schule. Grundlagen und Praxisbeispiele*. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
- Schudy, J. (2002c). Das Betriebspraktikum. Notwendige Optimierung eines Elements schulischer Berufsorientierung. In J. Schudy (Hrsg.), *Berufsorientierung in der Schule. Grundlagen und Praxisbeispiele* (S. 191-206). Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
- Schulamt für den Kreis Unna. (2014). *Informationen für die Berufsorientierung in der sonderpädagogischen Förderung. Handreichung für Lehrkräfte*. Zugriff am 21.03.2015. Verfügbar unter http://www.bezreg-arnsberg.nrw.de/themen/b/berufsorientierung/do_infos/bo_sonderpaed_foerd.pdf
- Schüle, C., Schriek, J., Besa, K.-S. & Arnold, K.-H. (2016). Der Zusammenhang der Theorie des geplanten Verhaltens mit der selbstberichteten Individualisierungspraxis von Lehrpersonen. Paralleltitel: The theory of planned behavior in relation to teachers' self-reported individualized teaching. *Empirische Sonderpädagogik* (2), 140-152.
- Schule Wirtschaft Bayern im Bildungswerk der Bayrischen Wirtschaft e.V. (Hrsg.). (2015). *Leitlinien für eine gute Berufs- und Studienorientierung*. Zugriff am 25.06.2015. Verfügbar unter http://www.schulewirtschaft-bayern.de/files/File/BWS-Leitlinien_014.pdf
- Schultheiss, D. E. P., Palma, T. V. & Manzi, A. J. (2005). Career Development in Middle Childhood: A Qualitative Inquiry. *Career Development Quarterly*, 53 (3), 246-262.

- Schumann, B. (2013). Zum Stand der Entwicklung schulischer Inklusion in Nordrhein-Westfalen. *Gemeinsam leben* (4), 244-251.
- Schunk, D. M. (1995). Self-efficacy and Education and Instruction. In J. E. Maddux (Hrsg.), *Self-efficacy, adaptation, and adjustment. Theory, research, and application* (The Plenum series in social/clinical psychology, S. 281-304). New York: Plenum Press.
- Schwanzer, A. D. & Frei, S. (2014). Entwicklung eines Instruments zur Erfassung des Selbstkonzepts der Beratungskompetenz im Bildungsbereich. Paralleltitel: Development of a questionnaire to measure the self concept of educational counseling ability. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 7 (1), 64-92.
- Schwarzer, R. (1998). Self-Science: Das Trainingsprogramm zur Selbstführung von Lehrern. *Unterrichtswissenschaft*, 26 (2), 158-172.
- Schwarzer, R. (1999). Self-regulatory processes in the adaption and maintenance of health behaviors: the role of optimism, goals, and threats. *Journal of Health Psychology*, 4 (2), 115-127.
- Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (1994). *Gesellschaftlicher Umbruch als kritisches Lebensereignis. Psychosoziale Krisenbewältigung von Übersiedlern und Ostdeutschen* (Juventa Materialien). Weinheim: Juventa.
- Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (Hrsg.). (1999). *Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen. Dokumentation der psychometrischen Verfahren im Rahmen der Wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs Selbstwirksame Schule // Dokumentation der psychometrischen Verfahren im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs Selbstwirksame Schulen*. Berlin: o.A. Zugriff am 25.08.2013. Verfügbar unter <http://www.psyc.de/skalendoku.pdf>
- Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (2002). Das Konzept der Selbstwirksamkeit. In M. Jerusalem & D. Hopf (Hrsg.) *Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen. Zeitschrift für Pädagogik*. 44, 28-53 [Themenheft]. Weinheim: Beltz.
- Schwarzer, R. & Schmitz, G. S. (1999). *Dokumentation der Skala Lehrer-Selbstwirksamkeits (WirkLehr)*. Zugriff am 25.08.2013. Verfügbar unter http://www.zpid.de/pub/tests/pt_1003tWirkLehr.pdf
- Schweer, M. K. W. & Thies, B. (2000). Situationswahrnehmung und interpersonales Verhalten im Klassenzimmer. In M. K. W. Schweer (Hrsg.), *Lehrer-Schüler-Interaktion. Pädagogisch-psychologische Aspekte des Lehrens und Lernens in der Schule* (Reihe Schule und Gesellschaft, Bd. 24, S. 59-78). Opladen: Leske + Budrich.
- Schwerdtfeger, A., Konermann, L. & Schönhofen, K. (2008). Self-efficacy as a health-protective resource in teachers? A biopsychological approach. *Health Psychology*, 27 (3), 358-368.
- Scruggs, T. F. & Mastropieri, M. A. (1996). Teacher perceptions of Mainstreaming/Inclusion, 1958-1995: A Research Analysis. *Exceptional children*, 63 (1), 59-74.

- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland. (1994). *Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen in der Bundesrepublik Deutschland. Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 06.05.1994.* Zugriff am 06.10.2016. Verfügbar unter http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1994/1994_05_06-Empfehl-Sonderpaedagogische-Foerderung.pdf
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.). (1997). *Dokumentation zur Berufsorientierung an Allgemeinbildenden Schulen. Sekundarbereich I und II* (2. Auflage) (Schulen des Sekundarbereichs I und Sonderschulen): Bonn (Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 07.03.1997).
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland. (2004). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004.* Zugriff am 24.06.2016. Verfügbar unter http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.). (2008, 07. Juli). *Empfehlungen zum Förderschwerpunkt Lernen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 01.01.1999.* Zugriff am 13.05.2014. Verfügbar unter <http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/PresseUndAktuelles/2000/sopale.pdf>
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland. (2013). *Vereinbarung über die Schularten und Bildungsgänge im Sekundarbereich I. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 03.12.1993 i.d.F. vom 12.12.2013.* Zugriff am 24.07.2014. Verfügbar unter http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1993/1993_12_03-VB-Sek-I.pdf
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.). (2014). *Sonderpädagogische Förderung in Schulen 2003 bis 2012.* Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz: Dokumentation Nr. 202. Zugriff am 09.05.2014. Verfügbar unter http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dokumentation_SoPaeFoe_2012.pdf
- Sharma, U., Loreman, T. & Forlin, C. (2012). Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12 (1), 12-21.
- Sheskin, D. (2011). *Handbook of parametric and nonparametric statistical procedures* (5th ed.). Boca Raton: Chapman & Hall/CRC.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15 (2), 4-14.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: foundations of the new reform. *Harvard Education Review*, 57 (1), 1-22.
- Skaalvik, E. & Sklaavik, S. (2007). Dimensions of Teacher Self-Efficacy and Relations with Strain Factors, Perceived Collective Teacher Efficacy, and Teacher Burnout. *Journal of Educational Psychology*, 99 (3), 611-625.

- Soodak, L. C. & Podell, D. M. (1993). Teacher efficacy and student problem as factors in special education referral. *The Journal of Special Education*, 27 (1), 66-81.
- Soodak, L. C., Podell, D. M. & Lehman, L. R. (1998). Teacher, Student, and School Attributes as Predictors of Teachers' Responses to Inclusion. *The Journal of Special Education*, 31 (4), 480-497.
- Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder. (1969). *Empfehlungen zur Hauptschule. Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 3.7.1969*. Zugriff am 02.07.2015. Verfügbar unter http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1969/1969_07_03_Hauptschule.pdf
- Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder & Bundesagentur für Arbeit. (2004). *Rahmenvereinbarung über die Zusammenarbeit von Schule und Berufsberatung zwischen der Kultusministerkonferenz und der Bundesagentur für Arbeit*. Zugriff am 09.07.2015. Verfügbar unter <http://www.arbeitsagentur.de/web/wcm/idc/groups/public/documents/webdatei/mdaw/mdk2/~edisp/l6019022dstbai380607.pdf>
- Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.). (1971). *Rahmenvereinbarung zur Zusammenarbeit von Schule und Berufsberatung*. Bonn.
- Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. (2016). *Berufsorientierung / Berufsvorbereitung. Berufsorientierung - Übergang von der Schule in den Beruf*. Zugriff am 05.06.2016. Verfügbar unter <http://www.kmk.org/bildung-schule/allgemeine-bildung/faecher-und-unterrichtsinhalte/weitere-unterrichtsinhalte/berufsorientierung-berufsvorbereitung.html>
- Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. (2017). *Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz*. Zugriff am 12.03.2017. Verfügbar unter <https://www.kmk.org/themen/qualitaets-sicherung-in-schulen/bildungsstandards.html>
- Stangl, W. (2007). *Situativer Interessen Test (SIT). Version 3.0 (13-09-26)*. Verfügbar unter <http://arbeitsblaetter.stangl-taller.at/TEST/SIT/index.php>
- Stanley, A., Grimbeek, P., Bryer, F. K. & Beamish, W. (2003). Comparing Parents' Versus Teachers' Attitudes to Inclusion: When PATI meets TATI. In B. J. Bartlett, F. K. Bryer & R. Roebuck (Hrsg.), *Reimagining Practice: Researching Change. Proceedings of the 1st International Conference on Cognition, Language and Special Education* (S. 62-69). Brisbane: Griffith University.
- Staub, F. C. & Stern, E. (2002). The nature of teachers' pedagogical content beliefs matters for students' achievement gains. Quasi-experimental evidence from elementary mathematics. *Journal of Educational Psychology*, 94 (2), 344-355.
- Stein, R. (2000). "Schlüsselqualifikationen" - ihre Bedeutung für die Berufshinführung bei Behinderungen und Beeinträchtigungen. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 51, 442-452.
- Stevens, J. & Pituch, K. A. (2016). *Applied multivariate statistics for the social sciences. Analyses with SAS and IBM's SPSS* (6. Aufl.). New York: Routledge. Taylor & Francis Group.

- Sudman, S., Bradburn, N. M. & Schwarz, N. (1996). *Thinking about answers. The application of cognitive processes to survey methodology*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Süßlin, W. (2014). Einfluss von Eltern auf die Berufsorientierung ihrer Kinder. In Vodafone Stiftung Deutschland gGmbH (Hrsg.), *Schule, und dann? Herausforderungen bei der Berufsorientierung von Schülern in Deutschland* (S. 7-15).
- Sze, S. (2009). A literature review: Pre-service teachers' attitudes towards students with disabilities. *Education*, 130 (1), 53-56.
- Talmor, R., Reiter, S. & Feigin, N. (2005). Factors relating to regular education teacher burnout in inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 20 (2), 215-229.
- Terhart, E. (2011). Lehrerberuf und Professionalität: Gewandeltes Begriffsverständnis - neue Herausforderungen. In W. Helsper & R. Tippelt (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (Zeitschrift für Pädagogik. Beihefte, Bd. 57, S. 202-224). Weinheim [etc.]: Beltz.
- Thoma, G. (2009). *Handreichung. Wie Eltern ihr Kind beim Übergang von der Schule in die Ausbildung unterstützen können*, Deutsche BP Stiftung. Individuell fördern in der Berufs- und Studienorientierung. Eine Handreichung für Lehrerinnen und Lehrer in Nordrhein-Westfalen: Zusatzmaterial Heft 2.
- Thomas, J. (2013). Fähigkeits- und Interessentests in der Studien- und Berufsorientierung. In T. Brüggemann & S. Rahn (Hrsg.), *Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch* (S. 225-235). Münster: Waxmann.
- Thompson, B. (1995). Stepwise Regression and Stepwise Discriminant Analysis Need Not Apply here. A Guidelines Editorial. *Educational and Psychological Measurement*, 55 (4), 525-534.
- Tomarken, A. J. & Serlin, R. C. (1986). Comparison of ANOVA alternatives under variance heterogeneity and specific noncentrality structures. *Psychological Bulletin*, 99 (1), 90-99.
- Törner, G. (2005). Epistemologische Beliefs – State-of-Art-Bemerkungen zu einem aktuellen mathematikdidaktischen Forschungsthema vor dem Hintergrund der Schraw-Olafson-Debatte. In H.-W. Henn (Hrsg.), *Mathematikunterricht im Spannungsfeld von Evolution und Evaluation. Festschrift für Werner Blum* (S. 308-324). Hildesheim [u.a.]: Div-Verl. Franzbecker.
- Traue, B. (2010). Kompetente Subjekte: Kompetenz als Bildungs- und Regierungsdispositiv im Postfordismus. In T. Kurtz & M. Pfadenhauer (Hrsg.), *Soziologie der Kompetenz* (SpringerLink : Bücher, S. 49-68). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH, Wiesbaden.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A. W. & Hoy, W. K. (1998). Teacher Efficacy: Its Meaning and Measure. *Review of Educational Research*, 68 (2), 202-248.
- Tschannen-Moran, M. & Woolfolk-Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: capturing and elusive construct. *Teaching and teacher education*, 17 (7), 783-805.
- Ulbricht, T., Schaper, N. & Hochholdinger, S. (2007). Entwicklung von Instrumenten zur Evaluation einer kompetenzorientierten Lehrerbildung. In Hasselhorn, Marcus, D. Lemmermöhle, M. Rothgangel, R. Waxmann & S. Bögeholz (Hrsg.), *Professionell lehren - erfolgreich lernen* (S. 171-182). Münster: Waxmann.

- UNESCO. (1994). *Die Salamanca Erklärung und der Aktionsrahmen zur Pädagogik für besondere Bedürfnisse. angenommen von der Weltkonferenz "Pädagogik für besondere Bedürfnisse: Zugang und Qualität"*. Zugriff am 06.10.2016. Verfügbar unter http://www.unesco.at/bildung/basisdokumente/salamanca_erklaerung.pdf
- Universität Paderborn. (2016). *Universität Paderborn - Fach Psychologie. Forschungsprojekte*. Zugriff am 06.08.2016. Verfügbar unter <https://kw.uni-paderborn.de/fach-psychologie/arbeits-und-organisationspsychologie/forschungsprojekte/>
- Universität zu Köln. (n.d.). *Regressionsanalysen*, Universität zu Köln. Zugriff am 16.07.2017. Verfügbar unter <http://www.uni-koeln.de/~a0032/statistik/regression.pdf>
- Urton, K., Wilbert, J. & Hennemann, T. (2014). Der Zusammenhang zwischen der Einstellung zur Integration und der Selbstwirksamkeit von Schulleitungen und deren Kollegien. *Empirische Sonderpädagogik* (1), 3-16.
- Urton, K., Wilbert, J. & Hennemann, T. (2015). Die Einstellung zur Integration und die Selbstwirksamkeit von Lehrkräften. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 62 (2), 147-157.
- Usher, E. L. & Pajares, F. (2008). Sources of Self-Efficacy in School: Critical Review of the Literature and Future Directions. *Review of Educational Research*, 78 (4), 751-796.
- Velleman, P. F. & Welsch, R. E. (1981). Efficient Computing of Regression Diagnostics. *The American Statistician*, 35 (4), 234.
- Verband Sonderpädagogik e.V. (2011). *Qualitätsstandards für den Übergang Schule - Beruf für junge Menschen mit sonderpädagogischem Förderbedarf*. Verfügbar unter http://www.verband-sonderpaedagogik.de/upload/pdf/Standards/Standards_Berufliche_Bildung.pdf
- Vetter, K.-F. (1979). Vergleich der Entwicklung im Bereich der Arbeitslehre an Sonderschulen (speziell für Lernbehinderte und Körperbehinderte) mit Entwicklungen im allgemeinen Bildungswesen. In Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft (Hrsg.), *Arbeitslehre - Gutachten* (Schriftenreihe Bildungsplanung, Bd. 32, S. 160-173). Bonn: Gersbach & Sohn.
- Vonken, M. (2005). *Handlung und Kompetenz. Theoretische Perspektiven für die Erwachsenen- und Berufspädagogik*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Voss, T., Kleickmann, T., Kunter, M. & Hachfeld, A. (2011). Überzeugungen von Mathematiklehrkräften. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 235-294). Münster, New York: Waxmann.
- Walberg, H. J. (1977). Decision and Perception. New constructs for research on teaching effects. *Cambridge Journal of Education*, 7 (1), 33-39.
- Walk, M. & Beck, A. (2015). "Die Bereitschaft in den Köpfen ist da". Einstellungen und Selbstwirksamkeit von Lehrkräften auf dem Weg zur inklusiven Grundschule. In S. Maykus, A. Beck, G. Hensen, A. Lohmann, H. Schinnenburg, M. Walk et al. (Hrsg.), *Inklusive Bildung in Kindertageseinrichtungen und Grundschulen. Empirische Befunde und Implikationen zur Praxis* (Inklusive Bildung, S. 209-231). Weinheim, Bergstr: Beltz Juventa.

- Weinert, F. E. (1996). "Der gute Lehrer", "die gute Lehrerin" im Spiegel der Wissenschaft. Was macht Lehrende wirksam und was führt zu ihrer Wirksamkeit. *Beiträge zur Lehrerbildung* (2), 141-151.
- Weinert, F. E. (1999). *Concepts of Competence*. Contribution within the OECD-Project: Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundation (DeSeCo).
- Weinert, F. E. (2001a). Concept of competence: A conceptual clarification. In D. S. Rychen & L. H. Saganik (Hrsg.), *Defining and selecting key competencies* (S. 45-65). Seattle, WA: Hogrefe & Huber.
- Weinert, F. E. (2001b). *Leistungsmessungen in Schulen* (Beltz-Pädagogik, Dr. nach Typoskript.). Weinheim [u.a.]: Beltz.
- Weinert, F. E. (Hrsg.). (2014a). *Leistungsmessungen in Schulen* (Pädagogik, 3. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Weinert, F. E. (2014b). Vergleichende Leistungsmessungen in Schulen - eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen* (Pädagogik, 3. Aufl., S. 17-32). Weinheim: Beltz.
- Weise, G. (1975). *Psychologische Leistungstests* (Psychologische Leistungstests : ein Handbuch für Studium und Praxis / Georg Weise, Bd. 1) [S.l.]: [s.n.].
- Weißeno, G., Weschenfelder, E. & Oberle, M. (2013). Konstruktivistische und transmissive Überzeugungen von Referendar/-innen. In A. Besand (Hrsg.), *Lehrer- und Schülerforschung in der politischen Bildung* (Schriftenreihe der Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung, S. 68-77). Schwalbach, Taunus: Wochenschau Verl.
- Wengert-Richter, P. (2007). *Das Betriebspraktikum im Studiengang Realschule. Eine Evaluationsstudie zum Erwerb einer studienbegleitenden Berufsorientierungskompetenz zukünftiger Lehrerinnen und Lehrer*. Dissertation, Pädagogische Hochschule Karlsruhe. Karlsruhe.
- Wensierski, H.-J. von, Schützler, C. & Schütt, S. (2005). *Berufsorientierende Jugendbildung. Grundlagen, empirische Befunde, Konzepte*. Weinheim: Juventa.
- Weschenfelder, E. (2014). *Professionelle Kompetenz von Politiklehrkräften. Eine Studie zu Wissen und Überzeugungen*. Wiesbaden: Imprint: Springer VS.
- Witcher, A. E. & Travers, P. (1999). *Witcher-Travers Survey of Educational Beliefs*. Verfügbar unter <http://www.abacon.com/witcher-travers>
- Wollersheim, H.-W. (1993). *Kompetenzerziehung. Befähigung zur Bewältigung*. Frankfurt am Main: P. Lang.
- Woodcock, S., Hemmings, B. & Kay, R. (2012). Does Study of an Inclusive Education Subject Influence Pre-Service teachers' Concerns and Self-Efficacy about Inclusion? *Australian Journal of Teacher Education*, 37 (6), 1-11.
- Woolfolk, A. E. & Hoy, W. K. (1990). Prospective teachers' sense of efficacy and beliefs about control. *Journal of Educational Psychology*, 82 (1), 81-91.
- Woolfolk, A. E., Rosoff, B. & Hoy, W. K. (1990). Teachers' sense of efficacy and their beliefs about managing students. *Teaching and teacher education*, 6 (2), 137-148.

- Woolfolk-Hoy, A., Davis, H. & Pape, S. J. (2009). Teacher knowledge and beliefs. In P. Alexander & P. H. Winne (Hrsg.), *Handbook of Educational Psychology* (2nd ed., S. 715-737). Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Wubbels, T. (1992). Taking account of student teachers' preconceptions. *Teaching and teacher education*, 8 (2), 137-149.
- Wudy, D.-T. & Jerusalem, M. (2011). Die Entwicklung von Selbstwirksamkeit und Belastungserleben bei Lehrkräften. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 58 (4), 254-267.
- Ziegler, A., Kuhn, C. & Heller, K. A. (1998). Implizite Theorien von gymnasialen Mathematik- und Physiklehrkräften zu geschlechtsspezifischer Begabung und Motivation. *Psychologische Beiträge*, 40 (3), 217-287.
- Zihlmann, R. (Hrsg.). (1998). *Berufswahl in Theorie und Praxis. Konzepte zur Berufswahlvorbereitung und Beratung unter veränderten wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Bedingungen*. Zürich: Sabe.
- Zlatkin-Troitschanskaia, O., Beck, K., Sembill, D., Nickolaus, R. & Mulder, R. (Hrsg.). (2009). *Lehrprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung* (Beltz-Bibliothek). Weinheim: Beltz.
- Zöllner, E. J. (2007, 15. Januar). *Grußwort des Präsidenten der Kultusministerkonferenz zur Eröffnung der Fachtagung "Handlungsleitfaden zur Stärkung von Berufsorientierung und Ausbildungsreife"*. Berlin.

Anhang

Anhang A	Überzeugungen.....	431
Anhang B	Fragebogenkonstruktion.....	432
Anhang C	Stichprobe – Integrative Lerngruppen.....	441
Anhang D	Fragebogen Knauf.....	442
Anhang E	Anschreiben Studien- und Berufswahlkoordinatoren.....	449
Anhang F	Fragebogen Studien- und Berufswahlkoordinator Regelschule.....	451
Anhang G	Fragebogen Studien- und Berufswahlkoordinator Förderschule.....	465
Anhang H	Fragebogen Lehrpersonen an Regelschulen.....	476
Anhang I	Fragebogen Lehrpersonen an Förderschulen.....	486
Anhang J	Rahmenbedingungen der inklusiven Berufsorientierung.....	495
Anhang K	Organisation und Durchführung.....	514
Anhang L	Überzeugungen zur Berufsorientierung.....	516
Anhang M	Lehrer-Selbstwirksamkeit in der Berufsorientierung.....	517
Anhang N	Allgemeine Lehrer-Selbstwirksamkeit.....	518
Anhang O	Einstellung zur Inklusion.....	518

Aus Gründen des Datenschutzes wird der Anhang der zur Promotion eingereichten Schrift nicht abgedruckt. Bei Interesse an den Inhalten der Anhänge A-O kontaktieren Sie bitte lena.nentwig@tu-dortmund.de

Abbildungsverzeichnis Anhang

Abbildung 39: Screeplot – Überzeugungen zur Berufsorientierung von Regelschülerinnen und -schülern	516
Abbildung 40: Screeplot – Überzeugungen zur Berufsorientierung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpäd. Unterstützungsbedarf.....	516
Abbildung 41: Screeplot – Lehrer-Selbstwirksamkeit in der Berufsorientierung von Regelschülerinnen und -schülern	517
Abbildung 42: Screeplot – Lehrer-Selbstwirksamkeit in der Berufsorientierung von Schülerinnen und Schülern mit Unterstützungsbedarf.....	517
Abbildung 43: Screeplot – Allgemeine Lehrer-Selbstwirksamkeit.....	518
Abbildung 44: Screeplot – Einstellung zur Inklusion.....	518

Tabellenverzeichnis Anhang

Tabelle 74:	Übersicht über differenzierte Inhaltsbereiche von Überzeugungen	431
Tabelle 75:	Aufbau, Schwerpunkte und Theorienanbindung des Fragebogens	432
Tabelle 76:	Integrative Lerngruppen nach Schulformen und Kreisen/kreisfreien Städten - Differenzierung nach Klassenstufen	441
Tabelle 77:	Kreuztabelle – Beginn der Berufsorientierung nach Schulform	495
Tabelle 78:	Exakter Test nach Fisher – Beginn der Berufsorientierung nach Schulform.	496
Tabelle 79:	Häufigkeiten – Angebote zur Berufsorientierung	497
Tabelle 80:	Kreuztabelle – Angebote zur Berufsorientierung nach Schulform	497
Tabelle 81:	Kreuztabelle – Integration der Berufsorientierung in den Schulalltag nach Schulform	499
Tabelle 82:	Kreuztabelle – Anbindung an ausgewählte Fächer nach Schulform.....	500
Tabelle 83:	Kreuztabelle – Veränderung von Berufsorientierungsangeboten für Schülerinnen und Schüler mit sonderpäd. Unterstützungsbedarf nach Schulform	501
Tabelle 84:	Veränderung von Berufsorientierungsangeboten für Schülerinnen und Schüler mit sonderpäd. Unterstützungsbedarf – offene Antworten	502
Tabelle 85:	Kreuztabelle – Veränderung von Berufsorientierungsangeboten für Schülerinnen und Schüler mit sonderpäd. Unterstützungsbedarf nach Erfahrungsjahren	503
Tabelle 86:	Kreuztabelle – neue Berufsorientierungsangebote nach Schulform	503
Tabelle 87:	neue Berufsorientierungsangebote für Schülerinnen und Schüler mit sonderpäd. Unterstützungsbedarf – offene Antworten.....	504
Tabelle 88:	Häufigkeiten – Kooperationspartner der Schulen	505
Tabelle 89:	Kreuztabelle – Kooperationspartner differenziert nach Schulformen.....	506
Tabelle 90:	Häufigkeiten – Teamzusammensetzung in der Berufsorientierung der Regelschulen.....	507
Tabelle 91:	Kreuztabelle – Teamzusammensetzung in der Berufsorientierung nach Schulformen	508
Tabelle 92:	Häufigkeiten – Teamzusammensetzung in der Berufsorientierung der Förderschule	509
Tabelle 93:	Kreuztabelle – Grundwissen zur Berufsorientierung nach Schulform.....	509

Tabelle 94:	Kreuztabelle – Kenntnisse über die Berufsorientierung von SuS mit sonderpäd. Unterstützungsbedarf nach Schulform.....	510
Tabelle 95:	Kreuztabelle – Qualifikationswege der Lehrpersonen in der Berufsorientierung nach Schulform	511
Tabelle 96:	Häufigkeiten – Qualifikationswege der Lehrpersonen in der Berufsorientierung.....	512
Tabelle 97:	Häufigkeiten – Weiterbildungsteilnehmer an Regelschulen	512
Tabelle 98:	Häufigkeiten – Weiterbildungsteilnehmer an Förderschulen.....	513
Tabelle 99:	Häufigkeiten – Weiterbildungsteilnehmer bei vorhandenen Fortbildungsangeboten	513
Tabelle 100:	Anteile der Lehrpersonen für Sonderpädagogik in der Organisation der Berufsorientierung im Gemeinsamen Lernen	514
Tabelle 101:	Anteile der Lehrpersonen für Sonderpädagogik in der Durchführung der Berufsorientierung im Gemeinsamen Lernen	514
Tabelle 102:	Wilcoxon-Test – Anteile in der Organisation und Durchführung (Gesamt)..	515
Tabelle 103:	Wilcoxon-Test –Anteile in der Organisation und Durchführung (StuBos)....	515
Tabelle 104:	Wilcoxon-Test –Anteile in der Organisation und Durchführung (Kollegien)	515
Tabelle 105:	KMO- und Bartlett-Test – Überzeugungen zur Berufsorientierung von Regelschülerinnen und -schülern	516
Tabelle 106:	KMO- und Bartlett-Test – Überzeugungen zur Berufsorientierung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpäd. Unterstützungsbedarf.....	516
Tabelle 107:	KMO- und Bartlett-Test – Lehrer-Selbstwirksamkeit in der Berufsorientierung von Regelschülerinnen und -schülern	517
Tabelle 108:	KMO- und Bartlett-Test – Lehrer-Selbstwirksamkeit in der Berufsorientierung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpäd. Unterstützungsbedarf.....	517
Tabelle 109:	KMO- und Bartlett-Test – Allgemeine Lehrer-Selbstwirksamkeit	518
Tabelle 110:	KMO- und Bartlett-Test – Einstellung zur Inklusion.....	518